

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LEONARDO COSTA ROSA

**ENSINO COLABORATIVO NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA PARA A
EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO**

PONTA GROSSA

2025

LEONARDO COSTA ROSA

**ENSINO COLABORATIVO NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA PARA A
EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em Educação na
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Área de Concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem.

Orientadora: Profa. Dra. Rosana de Castro Casagrande

PONTA GROSSA

2025

C837

Costa Rosa, Leonardo

Ensino colaborativo no ensino médio: uma proposta para a efetivação da inclusão / Leonardo Costa Rosa. Ponta Grossa, 2026.
132 f.

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

Orientadora: Profa. Dra. Rosana de Castro Casagrande.

1. Educação inclusiva - Ensino médio. 2. Ensino colaborativo. 3. Pesquisa-
ação em Educação. I. Casagrande, Rosana de Castro. II. Universidade Estadual
de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 371.9046



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

TERMO

LEONARDO COSTA ROSA

ENSINO COLABORATIVO NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA PARA A EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO

Ponta Grossa, 12 de dezembro de 2025

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Prof^ª Dr^ª Rosana de Castro Casagrande - UEPG - Orientadora (presidente)

Prof^ª Dr^ª Jáiima Pinheiro de Oliveira - UFMG

Prof. Dr. Jefferson Mainardes - UEPG



Documento assinado eletronicamente por **Rosana de Castro Casagrande, Professor(a)**, em 12/12/2025, às 13:31, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Jefferson Mainardes, Professor(a)**, em 12/12/2025, às 13:36, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Jáiima Pinheiro de Oliveira, Usuário Externo**, em 16/12/2025, às 10:48, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **2927487** e o código CRC **CACFC6A2**.

Dedico esta dissertação a todos os meus alunos público da inclusão escolar, que, tantas vezes, tiveram seus direitos a um processo de aprendizagem humano e significativo negados. São vocês a razão e a inspiração deste trabalho, e é por meio das suas histórias que reafirmo minha convicção na educação como instrumento potente de emancipação e dignidade humana. Que essa compreensão siga sendo a força motriz da minha atuação docente.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela dádiva da vida e por ter me sustentado e fortalecido em todos os momentos desta caminhada.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Rosana de Castro Casagrande, pela paciência, gentileza, motivação, generosidade intelectual e, sobretudo, pela humanidade com que conduziu este processo formativo. Sua postura ética e comprometida inspira minha trajetória pessoal e profissional.

Aos colegas de turma do mestrado, pelo companheirismo e pela partilha de saberes. Em especial, às amigas Anna Carolina, Crysleine e Carla, pela parceria e apoio ao longo desta jornada.

À amiga Clareth, cuja amizade, incentivo e apoio estiveram presentes mesmo não fazendo parte desta turma, demonstrando carinho e companheirismo que ultrapassam os limites acadêmicos.

Aos meus familiares, pelo incentivo e pelo amor incondicional que sempre me impulsionaram a seguir acreditando nos meus objetivos. Em especial, agradeço ao meu namorado Luciano, pela compreensão, empatia, paciência e motivação ao longo de toda essa trajetória acadêmica.

Aos professores que compõem a banca avaliadora – Prof. Dr. Jeferson Mainardes, Prof.^a Dr.^a Jaima Pinheiro de Oliveira, Prof.^a Dr.^a Gisele Brandelero Camargo e Prof.^a Dr.^a Silvana Stremel – pelas valiosas contribuições.

A todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização desta pesquisa, registro minha sincera gratidão.

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial e Educação Inclusiva (GEPEEIN), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG), e tem por objetivo analisar o Ensino Colaborativo como proposta para a efetivação da inclusão no Ensino Médio. Como fundamentação teórica, utilizou-se autores representativos na área, tais como Capellini (2004), Capellini e Zerbato (2019), Casagrande (2011; 2020), Jannuzzi (2024), Pletsch (2025), Pletsch e Mendes (2024), Vilaronga e Mendes (2014), dentre outros. Do ponto de vista metodológico, caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, exploratória, do tipo pesquisa-ação (Thiollent, 2025). Além dos encontros colaborativos realizados com os(as) professores(as), foram analisados o referencial curricular do Novo Ensino Médio (2021) e a Deliberação nº 02/2016 do Conselho Estadual de Educação do Paraná, buscando compreender de que forma esses documentos orientam e influenciam as práticas inclusivas e colaborativas no contexto escolar. Os resultados nos permitem compreender que o ensino colaborativo ainda se apresenta como um desafio no Ensino Médio, especialmente diante da ausência de formação continuada para os(as) professores(as), da necessidade de maior integração entre docentes generalistas e especialistas, e da insuficiência de investimentos em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Evidencia-se, assim, que a efetivação de práticas inclusivas requer formação docente contínua, políticas educacionais integradas e espaços de diálogo entre os profissionais envolvidos no processo educativo, consolidando o ensino colaborativo como um caminho possível e necessário para a inclusão escolar.

Palavras-chave: Ensino Colaborativo. Educação Especial. Pesquisa-ação.

RESUMEN

Esta investigación se desarrolló en el ámbito del Grupo de Investigación en Educación Especial y Educación Inclusiva (GEPEEIN), vinculado al Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Estatal de Ponta Grossa (PPGE/UEPG), y tiene como objetivo analizar la Enseñanza Colaborativa como una propuesta para la implementación de la inclusión en la Educación Secundaria. El marco teórico se fundamenta en autores representativos del área, tales como Capellini (2004), Capellini y Zerbato (2019), Casagrande (2011; 2020), Jannuzzi (2024), Pletsch (2025), Pletsch y Mendes (2024), Vilaronga y Mendes (2014), entre otros. Desde el punto de vista metodológico, este estudio se caracteriza como una investigación cualitativa, exploratoria y de investigación-acción (Thiollent, 2025). Además de las reuniones colaborativas realizadas con los docentes, se analizaron el Marco Curricular del Nuevo Ensino Medio de 2021 y la Deliberación n.º 02/2016 del Consejo Estatal de Educación de Paraná, con el fin de comprender cómo estos documentos orientan e influyen en las prácticas inclusivas y colaborativas en el contexto escolar. Los resultados permiten comprender que la enseñanza colaborativa aún representa un desafío en la educación secundaria, especialmente debido a la falta de formación continua del profesorado, la necesidad de una mayor integración entre los docentes de educación general y educación especial, y la insuficiente inversión en Educación Especial desde la perspectiva de la Educación Inclusiva. De este modo, los hallazgos indican que la implementación de prácticas inclusivas requiere formación docente permanente, políticas educativas integradas y espacios de diálogo entre los profesionales involucrados en el proceso educativo, consolidando la enseñanza colaborativa como un camino posible y necesario hacia la inclusión escolar.

Palabras-clave: Enseñanza Colaborativa. Educación Especial. Investigación-acción.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Sentidos.....	130
Figura 2 –	Cadeira comum	131
Quadro 1 –	Produções sobre o Ensino Colaborativo no Ensino Médio.....	38
Quadro 2 –	A Educação Especial e Educação Inclusiva no Referencial Curricular do Ensino Médio do Estado do Paraná – RCPR	52
Quadro 3 –	Categorias de análise dos formulários e Encontros Colaborativos.....	79

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE/PR	Conselho Estadual de Educação do Paraná
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
EaD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PEI	Plano Educacional Individualizado
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PROFEI	Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva
RCPR	Referencial Curricular no Paraná
SEED-PR	Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
 CAPÍTULO 1 – DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AO ENSINO COLABORATIVO: DIMENSÕES HISTÓRICO-POLÍTICA E CONCEITUAL	16
1.1 MARCOS HISTÓRICO-POLÍTICOS DO PERCURSO DA INCLUSÃO NO BRASIL.	16
1.2 CENÁRIO ATUAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	22
1.3 O CAMINHO DO AEE À PROPOSTA DE ENSINO COLABORATIVO.....	25
1.3.1 Ensino Colaborativo: Desafios e Avanços Necessários	30
1.3.2 O Ensino Colaborativo na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Da Educação Inclusiva (PNEEPEI) e na Lei Brasileira de Inclusão (LBI)	32
1.4 PRODUÇÕES SOBRE ENSINO COLABORATIVO E ENSINO MÉDIO (2018 A 2024)	35
 CAPÍTULO 2 – ENSINO COLABORATIVO NO NOVO ENSINO MÉDIO: UMA PERSPECTIVA POSSÍVEL?	43
2.1 DO QUE SE TRATA O NOVO ENSINO MÉDIO?	43
2.2 O NOVO ENSINO MÉDIO E OS IMPACTOS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ENSINO COLABORATIVO NO PARANÁ.....	48
2.2.1 O Referencial Curricular Para o Ensino Médio no Estado do Paraná: Inclusão ou Exclusão?.....	48
2.2.2 A Flexibilização Curricular Favorece ou Dificulta Práticas Colaborativas e Inclusivas?	55
2.3 CAMINHOS PARA EFETIVAÇÃO DO ENSINO COLABORATIVO NO ENSINO MÉDIO	60
 CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	64
3.1 PERCURSO METODOLÓGICO	64
3.1.1 Local da Pesquisa	64
3.1.2 Encaminhamentos Éticos da Pesquisa.....	64

3.1.3 Participantes da Pesquisa.....	65
3.1.4 Delineamento da Pesquisa.....	66
3.2 COLETA DE DADOS: FORMULÁRIOS E ENCONTROS COLABORATIVOS	72
3.2.1 Etapa de Sensibilização e Coleta de Dados Iniciais	72
3.2.2 Ação Formativa e Segundo Formulário.....	73
3.2.3 Encontros Colaborativos.....	75
3.3 DESENVOLVIMENTO DA AÇÃO FORMATIVA.....	76

CAPÍTULO 4 – ENSINO COLABORATIVO NO ENSINO MÉDIO: SIGNIFICADOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

4.1 CONCEPÇÕES DOCENTES, MOTIVAÇÕES FORMATIVAS E DESAFIOS INSTITUCIONAIS	78
4.2 ENCONTROS COLABORATIVOS: PROFESSOR DE FILOSOFIA E PROFISSIONAL DE APOIO A INCLUSÃO ESCOLAR (PAIE).....	83
4.2.1 Primeiro Encontro Colaborativo: Professor de Filosofia	84
4.2.2. Segundo Encontro colaborativo: Professora PAIE.....	88
4.3 ENCONTRO COLABORATIVO: PLANEJAMENTO INCLUSIVO EM UM CONTEXTO DE AUSÊNCIA E RESISTÊNCIA	91

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....

REFERÊNCIAS

APÊNDICE A – PARECER 7.011.745	103
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)	107
APÊNDICE C – ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO PARA O ENCONTRO COLABORATIVO.....	109
APÊNDICE D – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA PROFESSOR PAEE	111
APÊNDICE E – ENCONTRO COLABORATIVO 01: PROFESSOR DE FILOSOFIA	112
APÊNDICE F – ENCONTRO COLABORATIVO 02: PROFESSORA PAEE	118
APÊNDICE G – FORMULÁRIO 1 APLICADO AOS PROFESSORES COM O OBJETIVO DE MAPEAR NA PARTICIPAÇÃO DA AÇÃO FORMATIVA.....	121

APÊNDICE H – FORMULÁRIO 2 APLICADO APÓS A REALIZAÇÃO DA AÇÃO FORMATIVA, COM O OBJETIVO DE IDENTIFICAR AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O MOMENTO FORMATIVO	122
APÊNDICE I – PLANO DE AULA A PARTIR DOS PRINCÍPIOS DO DUA	129

INTRODUÇÃO

O interesse em investigar a temática desta dissertação decorre, sobretudo, da minha trajetória profissional como professor da Educação Especial na rede estadual de ensino. Ao longo de nove anos de atuação, deparei-me com desafios que perpassam a realidade da inclusão escolar, tais como a segregação de estudantes do público da educação especial em classes comuns, a reprodução de estereótipos e preconceitos por parte de professores e a redução dessas e desses estudantes a seus diagnósticos, desconsiderando suas potencialidades e direitos. Nesse percurso, compreendi que, para além do laudo, é fundamental que a escola assegure condições pedagógicas, curriculares e atitudinais que garantam o acesso, a permanência e a aprendizagem efetiva desses estudantes no ensino regular.

No exercício profissional, percebi lacunas significativas na compreensão do que efetivamente constitui a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Em diversas ocasiões, no contexto do Ensino Médio, vivenciei situações em que a presença do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e dos próprios estudantes com deficiência em sala de aula passavam despercebidas.

Foram frequentes os episódios em que professores regentes delegavam o processo educativo desses estudantes exclusivamente a mim, como em expressões do tipo: “esta atividade é para o teu aluno”. Tais práticas resultavam em propostas desconexas e infantilizadas com o conteúdo da disciplina e que pouco contribuíam à aprendizagem e reforçavam, de modo inequívoco, uma perspectiva capacitista. Além disso, evidenciei a resistência de muitos professores quanto à flexibilização curricular e à necessidade de diversificação das formas avaliativas, especialmente no caso de estudantes com transtorno do espectro autista, que, por vezes, apresentavam dificuldades em determinados conteúdos, mas destacavam-se em outras linguagens, como a oralidade, a expressão artística e o uso de recursos tecnológicos.

As justificativas a essa resistência invariavelmente versavam sobre a falta de formação inicial e continuada, bem como sobre as precárias condições estruturais que afetam a educação pública. Tal realidade explicita a necessidade premente de investigar caminhos que promovam a efetivação da educação inclusiva no Ensino Médio, reconhecendo que essa responsabilidade não pode recair apenas sobre o profissional do AEE, mas, sim, sobre o coletivo da escola.

A inclusão escolar, numa perspectiva que agregue a todos(as) os(as) estudantes, no Ensino Médio, ainda enfrenta desafios significativos, especialmente no que se refere à formação docente e às práticas pedagógicas que garantam a participação ativa de todos os estudantes.

Assim, torna-se essencial investigar abordagens que favoreçam a colaboração entre os profissionais da educação e promovam estratégias mais eficazes à educação inclusiva.

Neste sentido, a presente pesquisa busca identificar as lacunas para o trabalho pedagógico, tendo o Ensino Colaborativo (ou coensino) como abordagem para a promoção da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Como *objetivo geral*, propomos investigar o Ensino Colaborativo como uma proposta para a efetivação da inclusão escolar no Ensino Médio, orientando-se pelas seguintes questões norteadoras: *o Ensino Colaborativo pode ser efetivado na etapa do Ensino Médio? Como o Ensino Colaborativo pode contribuir para a efetivação da inclusão escolar no Ensino Médio?*”.

Para atingir o objetivo geral, definiu-se como *objetivos específicos*: a) destacar o Atendimento Educacional Especializado e o Ensino Colaborativo a partir de suas dimensões histórico-política e conceitual; b) Analisar as possibilidades do Ensino Colaborativo no novo ensino médio no contexto de diretrizes políticas vigentes no Estado do Paraná; c) Levantar as produções e discussões atuais sobre Ensino Colaborativo no Ensino Médio e d) Propor uma formação docente com base no Ensino Colaborativo no Ensino Médio.

O Ensino Colaborativo é um dos modelos de prestação de serviço de apoio no contexto escolar que propõe uma parceria entre o professor do ensino comum e o professor especialista em Educação Especial, que desenvolve o trabalho de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa proposta de ensino visa estabelecer um elo de atuação entre esses dois profissionais que se responsabilizam conjuntamente com o planejamento, a avaliação, e a flexibilização do ensino para um grupo heterogêneo de alunos, atendendo assim às demandas das práticas de inclusão escolar (Vilaronga; Mendes, 2014). Para compreender os aspectos históricos, políticos e sociais da Educação Especial, recorreu-se a autores como Januzzi (1992), Mazzotta (1993), Mendes (2010; 2024; 2025), dentre outros.

É consenso no campo acadêmico da Educação Especial sobre a existência de inúmeras barreiras que impedem a inclusão dos estudantes que compõem o público da Educação Especial, em todas as etapas de ensino. Até mesmo a proposta do Ensino Colaborativo carrega alguns desafios na sua execução em muitas escolas brasileiras. Algumas dessas dificuldades enfrentadas na prática docente no contexto escolar: a) ausência de tempo para dialogar sobre propostas de ensino, quando os professores não trabalham nos mesmos dias e horários para socialização de propostas colaborativas; b) resistência de alguns docentes em compreender que o papel de inclusão escolar não é função apenas do professor especialista do AEE e; c) ausência de conhecimento sobre a temática na formação inicial e continuada dos professores.

Em relação ao procedimento metodológico, esta pesquisa realizou uma abordagem qualitativa, que tem como “propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (Gil, 2017, p. 32). Ainda, segundo Godoy (1995), a pesquisa qualitativa:

Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva do sujeito, ou seja, dos participantes da situação em estudo (Godoy, 1995, p. 58).

Ademais, consideramos que o Ensino Colaborativo se configura como uma possibilidade de práxis nas relações entre o professor regente e professor AEE e entre professor regente, estudante e professor que atua no AEE. Deste modo, forma-se um tripé, uma base sólida para fortalecimento do ensino e da aprendizagem. Compreende-se que falar de Ensino Colaborativo, como uma ferramenta auxiliadora na promoção de uma educação inclusiva no contexto escolar, pode esbarrar em inúmeras variáveis que podem dificultar tal processo. Entretanto, é inegável suas contribuições no campo educacional, uma vez que essa proposta compõe um conjunto de possibilidades, que buscam responder às principais urgências no que concerne aos desafios da inclusão escolar.

Esta dissertação está dividida em 3 três capítulos. Após a introdução, no primeiro capítulo, discute-se o percurso histórico-político da Educação Especial no Brasil, abordando desde os marcos legais e conceituais da inclusão escolar até os desafios contemporâneos relacionados à formação docente e à implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Também se aprofunda a compreensão do Ensino Colaborativo, analisando suas previsões nas legislações vigentes, como a PNEEPEI e a LBI, e apresenta um levantamento das produções acadêmicas recentes (2018 a 2024) que relacionam essa abordagem ao Ensino Médio.

No segundo capítulo, investigamos as possibilidades e os limites da implementação do Ensino Colaborativo no contexto do Novo Ensino Médio, com foco no Estado do Paraná. A análise contempla o Referencial Curricular para o Ensino Médio (Paraná, 2021), questionando se ele favorece ou compromete práticas inclusivas e colaborativas, e discute as condições concretas para a efetivação da colaboração entre docentes nesse novo arranjo curricular.

No terceiro capítulo, apresenta-se os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, detalhando o percurso investigativo e os critérios utilizados para a produção e análise

dos dados. Por fim, o último capítulo busca analisar os dados coletados através de formulários *online* e encontros colaborativos.

CAPÍTULO 1 – DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AO ENSINO COLABORATIVO: DIMENSÕES HISTÓRICO-POLÍTICA E CONCEITUAL

Neste capítulo, apresentamos um panorama histórico e político acerca dos avanços legislativos sobre a inclusão. Destacamos a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNPEEI, Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI, Brasil, 2015), por compreendermos que são documentos que endossam a luta pela efetivação da inclusão escolar. Além disso, discutimos a formação de profissionais da Educação Especial no Brasil, considerando seu papel fundamental na implementação de práticas inclusivas. Também analisamos o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um suporte essencial para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Debates, ainda, o modo como o Ensino Colaborativo vem sendo construído – embora seja prematuro afirmar sua consolidação, já que os exemplos mais consistentes decorrem de pesquisas acadêmicas, e não de políticas públicas –, o que impede generalizações e avaliações mais amplas sobre sua efetivação. Por fim, apresentamos o levantamento das pesquisas relacionadas ao escopo desta pesquisa.

1.1 MARCOS HISTÓRICO-POLÍTICOS DO PERCURSO DA INCLUSÃO NO BRASIL

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva fortaleceu-se a partir do século XX e, segundo Casagrande (2020), destacou-se o surgimento do movimento Educação Para Todos¹, cujo resultado foi a Declaração de Jomtien (1990). De acordo com a autora,

[...] o movimento inclusivo que ocorria, inicialmente na Europa, depois nos Estados Unidos, Canadá e demais países do mundo, demonstrava uma preocupação em sistematizar o atendimento à pessoa com deficiência, com publicações na área, embora pautada em atenção médica (Casagrande, 2020, p. 45).

Antes, no Brasil, a Constituição Federal de 1988 em seu Artigo 208 já estabelecia em seu inciso III, que o direito à educação seria assegurado por meio do “*atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino*”

¹ O movimento Educação para Todos (EPT) foi uma iniciativa global liderada pela UNESCO, visando garantir que todas as pessoas, independentemente de idade, gênero, localização ou condição socioeconômica, tenham acesso à educação básica de qualidade. Esse movimento foi formalizado na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e reafirmado em encontros posteriores, como o Fórum Mundial de Educação, em Dacar, Senegal, em 2000.

(Brasil, 1988). Portanto, havia a preocupação com as pessoas com deficiência no cenário educacional, mas a palavra “preferencialmente” possibilitou a interpretação de que os estudantes com deficiências **poderiam ou não** serem matriculados e incluídos na rede regular de ensino.

Na década de 1990, teve-se a elaboração da Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), que reuniu representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais. Esse documento estabeleceu que “o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter”. A perspectiva mundial estabelecida por esse documento impactou sobremaneira a percepção sobre inclusão no Brasil.

Na mesma década, houve a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da Lei n.º 8069/1990, que reforçou o direito à igualdade, à permanência e ao acesso de estudantes com deficiência nas unidades de ensino regular. Por ser um marco legal de proteção à infância e a adolescência, esse documento assegurou direitos fundamentais que se relacionam diretamente às demandas por inclusão de crianças e adolescentes com deficiência, tais como descrito em seu artigo 5º, que proíbe qualquer forma de discriminação, inclusive motivada pela deficiência. O artigo 53 garante o direito à educação e esta deve ser inclusiva e acessível a todos, atendimento integral às crianças e adolescentes, incluindo saúde, educação, lazer e assistência social, além da participação nos assuntos que lhe dizem respeito.

O debate sobre a inclusão escolar se intensificou ao longo dos anos, culminando com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 1996. Essa legislação consolidou a Educação Especial como uma modalidade da educação escolar, preferencialmente oferecida na rede regular de ensino. No artigo 58 da LDB, prevê-se que a Educação Especial é destinada a estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Atualmente, esse grupo é denominado Público-alvo da Educação Especial (PAEE), embora a redação da LDB, à época, utilizasse a expressão “portadores de necessidades especiais”.

No seu artigo 59 da LDB, também ficou determinado que os sistemas de ensino deveriam assegurar aos estudantes com necessidades educacionais especiais, currículos, métodos, recursos e uma organização adequados, além de garantir terminalidade específica nos casos em que os estudantes não alcancem os níveis exigidos para a conclusão do ciclo escolar. Também prevê atendimento especializado conforme as necessidades dos estudantes. O artigo 60 aborda o financiamento para a educação especial, que inclui o AEE, que deve ser oferecido

de forma complementar, quando necessário, para assegurar o pleno desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes.

Em 2001, foram aprovadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que, em seu artigo 2º, instituiu que os sistemas de ensino deveriam matricular todos(as) os(as) estudantes, organizando-se para o atendimento especializado e assegurando condições necessárias para uma educação de qualidade para todos(as) (Brasil, 2001).

Importante destacar que a inclusão deve ser concebida como uma ação afirmativa assegurada por meio de legislação específica. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), instituída em 2008, assegura a inclusão escolar:

[...] dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino (Brasil, 2008).

A PNEEPEI (Brasil, 2008) enfatiza que a Educação Especial deve estar integrada à escola regular por meio do AEE. Embora nunca tenha sido regulamentada, a PNEEPEI cumpre o papel de referência para a elaboração de políticas de inclusão (Pletsch; Mendes, 2024). Assim como a Constituição Federal (Brasil, 1988) e a LDB (Brasil, 1996), a PNEEPEI (Brasil, 2008) antecipa um aspecto colaborativo que visa superar a exclusão do PAEE e possibilitar a todos os estudantes o acesso, permanência e participação efetiva no ensino regular. A partir dessa perspectiva a educação deveria tornar-se inclusiva, ou seja, “uma ação política, cultural, social e pedagógica, em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem qualquer tipo de discriminação” (Brasil, 2008).

Pletsch e Mendes (2024, p. 2) pontuam a transversalidade da educação especial existente na PNEEPEI. Esta deve passar por todos os níveis e etapas da educação, assumindo o caráter de modalidade e não mais como um serviço segregado de ensino para as pessoas com deficiência em escolas ou classes especiais, como ocorria historicamente – e que, em alguns contextos, ainda ocorre. A oferta do AEE na perspectiva da educação inclusiva abriu novas reflexões quanto à democratização da Educação Especial, uma vez que buscou superar a concepção capacitista e as práticas pedagógicas ultrapassadas que anteriormente separavam os estudantes considerados “especiais” da educação regular.

A ampliação da inclusão foi reforçada pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, promulgada pela Lei

n.º 13.146/2015. Em seu Art. 28, fica determinado que o poder público deve “assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar políticas públicas voltadas para a educação inclusiva em todos os níveis de ensino” (Brasil, 2015, p. 9). Essa Lei também estabeleceu um conjunto de diretrizes para assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência. No texto da lei, consta que:

Art. 2. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

Na LBI (Brasil, 2015), são conceituados elementos como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a tecnologia assistiva, ambos importantes para a inclusão escolar, assim como a acessibilidade. De acordo com Pletsch e Mendes (2024), a acessibilidade é considerada em suas diferentes dimensões: arquitetônica, comunicacional, instrumental, metodológica, curricular, atitudinal e digital. Por isso, “essa mudança significou um considerável avanço conceitual, pois tirou o foco dos impedimentos do sujeito e centrou o debate no papel social e nas possibilidades dessas pessoas em detrimento da sua relação com as barreiras sociais ou educação às quais são expostas (Pletsch; Mendes, 2024, p. 4).

Percebe-se que ambos os documentos, a PNEEPEI (Brasil, 2008) e a LBI (Brasil, 2015), comungam objetivos que visam a garantia de direitos de todas as pessoas, promovendo uma sociedade mais inclusiva e equitativa. Ambos convergem no entendimento de que o acesso à educação regular é um direito que deve ser garantido a todos(as) os(as) estudantes. As ferramentas legislativas possibilitam a participação conjunta de diferentes profissionais da educação, como professores regulares e especializados, no planejamento e na execução de atividades pedagógicas que atendam às necessidades de todos(as) os(as) estudantes.

Não obstante, tanto a LBI (Brasil, 2015) e quanto a PNEEPEI (Brasil, 2008) realçam a promoção da autonomia e a participação ativa das pessoas com deficiência na vida social e educacional. A LBI estabelece que a pessoa com deficiência tem direito a “viver de forma independente e a ser incluída na comunidade, com igual acesso a serviços, transportes, educação e trabalho” (Brasil, 2015, p. 27). A PNEEPEI, alinhada a essa visão, defende que a escola deve ser um espaço de inclusão e protagonismo, em que os estudantes com deficiência possam desenvolver sua autonomia e participar ativamente do ambiente escolar e social (Brasil, 2008, p. 12).

Em complemento, para ser possível incluir, é preciso uma formação adequada dos docentes. Tanto é que a PNEEPEI (Brasil, 2008) e a LBI (Brasil, 2015) preveem a formação de professores(as) e profissionais de apoio escolar para atuar no contexto da educação inclusiva. A LBI, no Art. 28, destaca a formação e capacitação de professores para atuar em ambientes inclusivos, promovendo uma prática pedagógica que valorize a diversidade (Brasil, 2015). Da mesma forma, a PNEEPEI (Brasil, 2008) orienta que os sistemas de ensino invistam na capacitação contínua de seus profissionais, para que eles possam lidar com as diversas necessidades educacionais dos estudantes com deficiência, tanto no âmbito pedagógico quanto no de assistência e apoio especializado.

Esses aparatos legais incentivam, mesmo que de forma tangente, o trabalho colaborativo nas unidades escolares, ampliando a compreensão sobre os saberes e as práticas necessárias para atender estudantes que requerem suporte diferenciado no acesso a recursos e equipamentos. Contudo, essa articulação de saberes e formações, ainda requer uma a formação continuada dos(as) profissionais da rede de ensino regular, para possibilitar o atendimento adequado à diversidade no ambiente escolar. Com essa colaboração, os docentes podem desenvolver metodologias que potencializam a aprendizagem e promovem o desenvolvimento humano.

Ambos os documentos prospectam também a valorização da educação ao longo da vida e a promoção da qualificação profissional de pessoas com deficiência. A LBI assegura que as pessoas com deficiência tenham acesso a programas de educação profissional e tecnológica em igualdade de condições, enquanto a PNEEPEI reforça a necessidade de garantir que essas oportunidades estejam disponíveis dentro do sistema regular de ensino, promovendo, assim, a inclusão social por meio do desenvolvimento de competências que favoreçam a inserção no mercado de trabalho (Brasil, 2015; Brasil, 2008).

Ainda, tanto a PNEEPEI quanto a LBI destacam que o processo de inclusão não é atribuição exclusiva do Estado, mas também da sociedade em geral, refletindo uma concepção de corresponsabilidade social. A LBI (Brasil, 2015) afirma que é dever de todos combater a discriminação e promover a inclusão, seja no ambiente de trabalho, em espaços públicos ou privados, ou nas escolas. A PNEEPEI (Brasil, 2008), por sua vez, complementa essa visão ao prever que famílias, comunidade escolar e gestores educacionais devem atuar de forma colaborativa para assegurar o desenvolvimento de uma educação inclusiva efetiva (Brasil, 2015; Brasil, 2008).

Em síntese, a Educação Especial é uma modalidade de educação transversal, que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Ao considerar as diferenças dos

estudantes, a fim de compreender suas necessidades de recursos, tecnologias e serviços e rompermos com o modelo tradicional, que por muito tempo manteve os estudantes PAEE em escolas ou classes especiais. Dentre as principais características da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, está a defesa da educação para todos, o que pressupõe a participação de todos(as) os(as) estudantes na classe regular.

Neste sentido, o AEE pressupõe a promoção das flexibilizações e acessibilidades. Dentre estas, destaca-se a acessibilidade arquitetônica, com rampas, elevadores, banheiros adaptados, pisos táteis, sinalizações adequadas, etc.; a acessibilidade pedagógica, com materiais didáticos adaptados, metodologias diversificadas, ensino colaborativo, flexibilização curricular, etc.; a acessibilidade comunicacional, com intérpretes, tecnologias assistivas, legendas em vídeos, áudio descrição, etc.; a acessibilidade tecnológica, com teclados adaptados, aplicativos educativos acessíveis, lupas eletrônicas, etc.; a acessibilidade atitudinal, que se refere à mudança de comportamento das pessoas envolvidas para garantir a inclusão; a acessibilidade programática, com políticas educacionais e a organização escolar necessária para garantir uma educação para todos(as); a acessibilidade instrumental, com o uso de instrumentos e equipamentos adaptados que possibilitam a aprendizagem do PAEE com maior fluidez; e, por fim, a acessibilidade natural, que diz respeito a eliminação de barreiras que a própria natureza produz, como vegetação irregular, pedras, trilhas, água, dentre outros elementos que inviabilizam a democratização dos espaços (Sassaki, 2009; Brasil, 2015).

Ainda, os mecanismos constitucionais e a legislação são um passo essencial na garantia da educação para todos. Tanto a LBI (Brasil, 2015) quanto a PNEEPEI (Brasil, 2008) estabelecem diretrizes fundamentais à inclusão escolar, reforçando a importância da acessibilidade, da formação profissional e do trabalho colaborativo na escola. Somam-se a esses documentos as metas previstas no Plano Nacional de Educação (Lei nº 14.934/2024), que também contempla a educação inclusiva e deve ser cumprido até dezembro de 2025. Contudo, efetivar esses princípios exige um compromisso contínuo de todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo educacional, incluindo gestores, educadores e a sociedade em sua totalidade.

No decorrer da finalização desta pesquisa, foi publicado o Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025, que altera o Decreto nº 12.686/2025, responsável por instituir a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2025).

O referido decreto reafirma o direito do público da educação especial à inclusão em classes e escolas comuns da rede regular de ensino, com a garantia de apoios necessários à

participação, permanência e aprendizagem, além de fortalecer princípios como a acessibilidade, a articulação intersetorial e o respeito à diversidade dos estudantes com deficiência.

Entre os principais avanços normativos, o decreto consolida a obrigatoriedade do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e do Plano Educacional Individualizado (PEI), vinculando-os ao projeto político-pedagógico das instituições de ensino e orientando tanto o trabalho pedagógico em sala comum quanto as ações do AEE e as práticas colaborativas. O texto também estabelece parâmetros mínimos de formação inicial e continuada para professores do AEE e profissionais de apoio escolar, bem como assegura a destinação de recursos do Fundeb para a educação especial inclusiva.

Apesar de sua relevância para o campo da Educação Especial e Inclusiva, o Decreto nº 12.773/2025 não foi objeto de análise aprofundada nesta dissertação, em razão de sua publicação recente, o que inviabilizou, neste momento, uma avaliação consistente de seus desdobramentos práticos e de sua implementação nos sistemas de ensino. Ainda assim, sua menção se faz necessária por indicar tendências normativas atuais e reforçar diretrizes que dialogam diretamente com os debates desenvolvidos ao longo deste trabalho, especialmente no que se refere ao planejamento pedagógico inclusivo, ao ensino colaborativo e ao fortalecimento do AEE.

1.2 CENÁRIO ATUAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No que se refere a formação de professores para atuar na Educação Especial, esta aconteceu de maneira tardia e lenta no Brasil. Somente na década de 1950 este campo avançou como especialização a nível médio devido à preocupação dos Institutos de Cegos e Surdos e outros de iniciativa privada que se desenvolviam nessa época, no país (Casagrande, 2020). Segundo a autora, “do surgimento da Educação Especial até a formação universitária específica para atuação, por meio de habilitação e de Graduação em Educação Especial, houve um espaço de tempo significativo” (Casagrande, 2020, p. 109).

Bueno (1999) afirma que a formação de professores de Educação Especial, elevada posteriormente ao nível superior, foi influenciada por reformas educacionais que ocorreram no final de 1960 e início de 1970, com a exigência de especialização para esse tipo de ensino. Há registros de formação em nível superior de professores em Educação Especial na década de 1960, por meio de projeto de extensão, na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, sendo

esse de caráter médico, “ministrado por um médico otorrinolaringologista, Reinaldo Fernando Coser, do Instituto da Fala, instalado junto à Casa de Saúde” (Casagrande, 2023, p. 68).

Atualmente, a formação em Educação Especial no Brasil se dá por meio dos cursos de graduação (presencial e a distância) e pós-graduação *latu sensu* (especialização). Segundo Casagrande (2020), a formação em Educação Especial também é ofertada em *stricto sensu* por meio de Mestrado Profissional, visando promover a formação específica de docentes para atuação da Educação Básica. Além disso, também há Mestrado e Doutorado acadêmico, que objetivam formar pesquisadores para atuação no campo acadêmico da Educação Especial.

Contudo, segundo Casagrande e Mainardes (2021) ainda resistem as dificuldades inerentes à formação oferecida pelo ensino superior, especialmente ao nível de pós-graduação. Muitas dessas formações surgem para atender a uma lógica imediatista de mercado, privilegiando cursos rápidos e pouco aprofundados, com grades curriculares insuficientes para apreender a complexidade da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Além da baixa qualidade dos conteúdos, observa-se ainda a reprodução de um modelo médico-clínico de compreensão das deficiências, que tende a enfatizar diagnósticos e limitações dos estudantes em vez de suas potencialidades e necessidades educacionais específicas (Casagrande; Mainardes, 2021).

Um dos reflexos da formação inadequada de profissionais voltados à Educação Especial, segundo Pletsch (2020), é a chamada “inclusão no papel”, que ocorre quando as escolas matriculam todos(as) os(as) alunos(as), incluindo o PAEE, em turmas comuns, mas os mantêm apenas nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) ou, até mesmo, deixam o PAEE na sala comum, porém realizando atividades diferentes do restante da turma (Pletsch, 2020). Por isso, a autora pontua que:

[...] tenho defendido que é preciso pensar a Educação Especial a partir das políticas de educação inclusiva, considerando não apenas o modelo social de deficiência, mas o conjunto dos direitos humanos. Igualmente, entendo que a Educação Especial deve ser entendida numa perspectiva histórica, sem desconsiderar os fundamentos filosóficos, métodos e procedimentos de apoio desenvolvidos com base em diferentes campos do saber, que vão desde a medicina, passando pela psicologia, a sociologia até chegar na pedagogia (Pletsch, 2020, p. 65).

Esses desafios são ainda mais complexos devido ao modo como a formação em Educação Especial no Brasil tem se difundido, especialmente nos cursos de graduação e especialização *lato sensu*, ofertados sobretudo na modalidade de Educação à Distância (EaD). Há uma quantidade significativa de faculdades particulares ofertando cursos sem comprovada qualidade e essa tendência de aligeiramento é fruto da mercantilização dessa área que, somada

à ausência de pesquisas sobre a qualidade da formação docente, contribui com um cenário que reforça a exclusão escolar (Casagrande, 2023).

A ausência de uma formação mais completa, com disciplinas obrigatórias sobre a inclusão na formação inicial de professores(as) de todas as áreas, é um problema a ser enfrentado, além da ampliação e investimento na formação pública de qualidade. A concentração de especializações no setor privado fragiliza a formação de professores(as) que atuam na rede pública de ensino.

Atualmente, com investimentos mais expressivos – embora ainda insuficientes – do governo federal (2023 - atual), a formação para atuação na Educação Especial passou a contar com Cursos de Graduação em Educação Inclusiva, cuja entrada passou a ser viabilizada, além dos vestibulares, com incentivos como o Sisu², que democratizou o acesso ao ensino superior público e possibilitou a maior quantidade de formação de professores(as) em Educação Especial. Outrossim, tem-se também o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), criado pelo Decreto nº 6.755/2009 e é considerado uma política emergencial que visou formar, a nível superior, professores(as) que já atuam na educação básica pública, proporcionando a estes profissionais o acesso à Educação Superior pública e gratuita (Carvalho, 2020). Em 2023, o Parfor foi retomado nas universidades federais, oferecendo milhares de vagas distribuídas entre cursos de especialização, aprimoramento profissional e primeira e segunda licenciatura, ampliando assim as oportunidades de formação continuada para docentes da educação básica (Brasil, 2023).

Outras iniciativas, referem-se, por exemplo, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), que passou a ofertar uma formação gratuita ao nível de pós-graduação, inclusive disponibilizando os conteúdos no canal do *Youtube*³, como forma de disseminar informações e conhecimentos na área; além de viabilizar a formação docente.

Também se difundiu – ainda que de forma discreta, considerando a demanda do país –, o Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (Profei), cujas atividades iniciaram-se em 2020. Este programa voltado a formação de profissionais da educação que atuam ou desejam atuar na Educação Inclusiva, possibilita, em parcerias com várias universidades públicas brasileiras, a qualificação de educadores na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Voltado à formação de profissionais da educação que atuam ou desejam atuar na

² O Sisu (Sistema de Seleção Unificada) é um programa do governo federal brasileiro que utiliza as notas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para selecionar candidatos para vagas em Universidades públicas em todo o país.

³ Os vídeos produzidos pela instituição podem ser encontrados em: <https://www.youtube.com/@cursodelicenciaturaemeduacao> Acesso em: 13 mar. 2025.

Educação Inclusiva, o programa, em parceria com diversas universidades públicas brasileiras, possibilita a qualificação de educadores na Educação Especial sob a perspectiva da Educação Inclusiva. O Profei é gerido pela CAPES e desenvolvido no âmbito do Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica, pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (Brasil, 2025).

Neste contexto, a formação para atuação na Educação Especial vem se desenvolvendo, mesmo que de forma lenta e ainda insuficiente, para atender as demandas de formação. Defendemos que as formações, em todos os níveis educacionais, devem destacar as propostas de ensino atuais para a efetivação da inclusão, especialmente no Ensino Médio, onde verificamos escassez de publicações a respeito⁴. Dentre essas propostas, destacamos o Ensino Colaborativo que se trata da “[...] colaboração entre o professor da classe comum e o professor da SRM [como] uma possibilidade para minimizar as dificuldades encontradas pelo professor regular” (Pasian; Mendes; Cia, 2017, p. 67).

1.3 O CAMINHO DO AEE À PROPOSTA DE ENSINO COLABORATIVO

A proposta de ensino colaborativo iniciou na década de 1980 nos Estados Unidos, como um dos modelos de prestação de serviço de apoio e com a premissa de que um professor(a) de ensino comum e um professor(a) especialista deveriam dividir a responsabilidade de pensar e planejar estratégias de ensino a fim de melhorar a aprendizagem de grupos de estudantes com necessidades heterogêneas na classe comum (Garvar; Papania, 1982; Will, 1986; Wood, 1998 *apud* Cappelini; Zerbato, 2022). O modelo de trabalho colaborativo no contexto estadunidense foi uma alternativa ao trabalho desenvolvido nas salas de recursos multifuncionais, classes especiais ou no formato praticado em escolas especiais, visando atender às necessidades e demandas de professores, pedagogos e equipe gestora quanto à inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas nas classes regulares – expressão equivalente ao que no Brasil seria denominado Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE).

Para possibilitar a prática do trabalho docente pautado no ensino colaborativo, deve existir, então, uma organização prévia com toda a equipe escolar, a fim de que todos tenham clareza de que tipo de trabalho será executado e qual será o papel de cada profissional envolvido naquele processo.

⁴ Para maior aprofundamento, sugerimos a leitura do artigo de Casagrande e Oliveira (2024).

Quando falamos em debater o Ensino colaborativo com a equipe escolar, estamos nos referindo a todos os atores que, de forma direta ou indireta, influenciam na educação dos estudantes. Por isso, a construção da cultura colaborativa e o trabalho com o Ensino Colaborativo não envolve apenas os professores das disciplinas comuns e professores de Educação Especial, envolve também profissionais especializados que atuem na escola, gestão administrativa, funcionários em geral, familiares, comunidade externa e os próprios estudantes envolvidos no processo formativo (Capellini; Zerbato, 2022, p. 40).

Partindo desta premissa, para a implementação do Ensino colaborativo ocorrer de maneira satisfatória, é necessário atentar-se para alguns pré-requisitos que têm caráter essencial no que concerne esta proposta de trabalho. Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009 *apud* Capellini; Zerbato, 2022) destacam aspectos importantes a esse respeito. Sabe-se que quando existe a clareza nos processos os quais cada profissional irá executar, a probabilidade de se obter um melhor aproveitamento da aprendizagem dos estudantes é maior, além de ressaltar-se de fato as características essenciais do trabalho pautado no ensino colaborativo. Ao tratarmos dessa proposta de trabalho, não se pode excluir a capacidade de entendimento e tomada de decisões mútuas, visando melhorias na efetivação da inclusão escolar.

A resistência à inclusão escolar de estudantes PAEE também esbarra nas condições de trabalho nada atrativas oferecidas aos profissionais da educação, pois as propostas da Educação Inclusiva preveem modificações substanciais na arquitetura da escola, nos métodos de ensinar e avaliar, na reorganização do currículo e na elaboração de um planejamento que atenda as demandas das diversidades. (Capellini; Zerbato, 2022, p. 20).

Tal aspecto pode ser explicado pela mudança de concepção e políticas públicas educacionais, por medidas de inclusão no ambiente das escolas, pela busca de formação continuada pelos educadores, sendo que tais ações possibilitaram uma maior sensibilidade e conscientização acerca da Inclusão Escolar (Brasil, 2024). Essas movimentações são parte constitutiva das produções científicas que reforçam a importância da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil. Segundo Pavezi, Benitez e Casagrande (2021, p. 7),

A legislação voltada ao Atendimento Educacional Especializado destaca que os serviços educacionais especializados devem ser planejados e elaborados em parceria com outras áreas de conhecimento, apontando para a importante interface entre saúde e educação. Tais serviços devem ser, rigorosamente, desenvolvidos de modo a assegurar qualidade no atendimento ao público-alvo da Educação Especial. Consideramos que o AEE se caracteriza como um conjunto de estratégias desenvolvidas na interface educação e saúde e utilizadas no âmbito dos espaços educacionais, com destaque às Salas de Recurso Multifuncionais, pelos professores da Educação Especial e do Ensino Comum. Tais atividades são produzidas, em geral, no âmbito do campo acadêmico da Educação Especial.

Percebe-se a importância de uma prática educativa que transcenda a supervisão ou crítica por parte do profissional da Educação Especial. Em vez disso, destaca-se a necessidade de uma colaboração genuína, onde o foco é a construção coletiva do conhecimento e o suporte mútuo entre os educadores. Esse modelo de parceria elimina a tradicional hierarquia entre o professor da sala comum e o especialista, criando um ambiente onde ambos têm igual importância e responsabilidade na promoção de uma educação inclusiva. Dessa forma, a sala de aula torna-se um espaço onde as habilidades e conhecimentos de cada profissional são valorizados, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Essa abordagem colaborativa é essencial para garantir que todos os estudantes, especialmente aqueles do público-alvo da Educação Especial, possam acessar e se beneficiar do currículo escolar. Conforme Vilaronga e Mendes (2014, p. 141):

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (Brasil, 1996), assim como no Plano Nacional de Educação (PNE)/ 01, é previsto que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001 – Brasil, 2001), com destaque os artigos 3º, 8º e 12, enfatizam que os estudantes com necessidades educacionais especiais deveriam ser educados preferencialmente nas classes comuns das escolas regulares.

Quando os professores trabalham em conjunto, alinhando suas práticas e estratégias pedagógicas, eles criam um ambiente de aprendizagem mais rico e diversificado. Essa sinergia não apenas favorece a inclusão, mas também enriquece o processo educativo como um todo, proporcionando a todos os estudantes, independentemente de suas necessidades, uma experiência escolar mais significativa e acessível. Assim, o Ensino Colaborativo se consolida como uma prática indispensável para uma educação que realmente acolhe e valoriza a diversidade. Zerbato (2014, p. 40) indica que a:

[...] colaboração nos relacionamentos de trabalho requer mudanças na imagem que os professores do ensino comum têm dos profissionais da Educação Especial para uma visão onde há reconhecimento dos pontos fortes, mas também das fraquezas, e de que é preciso haver uma predisposição para aprender com o outro. Nessa perspectiva, não se vai às escolas para orientar, criticar ou para ensinar o que os outros devem fazer, mas sim participar de um processo que visa contribuir e aprender juntos.

Entretanto, ao tratar sobre a Inclusão Escolar deve-se considerar os desafios e barreiras que estudantes público-alvo da educação especial enfrentam no cotidiano das escolas, pois sabe-se que, por vezes, as inúmeras variáveis, tais como: necessidades de maior suporte e mediação pedagógica; ausência de materiais adaptados que favoreçam a aprendizagem de acordo com suas necessidades e; pouca acessibilidade no espaço físico, podem ser

dificultadores para que estes sujeitos consigam aprender e se sentirem pertencentes ao espaço escolar.

Ainda, a proposta surgiu como uma alternativa de alinhar um trabalho de colaboração entre o professor do AEE juntamente com o professor da classe comum, visando garantir a escolarização dos estudantes PAEE. Os documentos normativos preconizavam a garantia de um professor do AEE em sala de aula comum para implementação e aplicação da primeira vez por extenso de um Plano Educacional Individualizado (PEI) de cada aluno que necessitasse de atendimento especializado (Capellini; Zerbato, 2022).

Com a centralidade na *colaboração*, o Ensino Colaborativo configura-se como uma abordagem baseada na cooperação entre diferentes profissionais da educação, visando garantir, na educação regular, a inclusão de estudantes com deficiência ou outras necessidades educacionais específicas (lembrando que nem todas as pessoas com deficiência possuem necessidades diferenciadas). Entre os principais envolvidos estão o(a) professor(a) da sala regular, o(a) professor(a) da Educação Especial, a coordenação pedagógica, que oferece suporte na formação e no planejamento docente, e a equipe de apoio escolar, como auxiliares de classe ou profissionais do AEE. Em determinados contextos, podem colaborar também outros especialistas) psicopedagogos(as), psicólogos escolares ou fonoaudiólogos(as), cuja atuação se dá de outras formas, como, por exemplo, na elaboração de estratégias educacionais e recursos pedagógicos que favoreçam o aprendizado dos(as) estudantes, sem substituir nem interferir na função pedagógica do(a) professor(a) em sala de aula.

Historicamente, a implementação do Ensino Colaborativo enfrenta questões de ordem estrutural e marcada por uma série de ausências: de formação contínua de profissionais habilitados, de financiamento de políticas educacionais, de infraestrutura que garanta de fato a inclusão, na adaptação curricular, de valorização do trabalho docente e sobrecarga de trabalho, de suporte no planejamento institucional e mesmo desafios com as famílias, que nem sempre apoiam ou compreendem o ensino colaborativo; o que pode levar a um desinteresse da comunidade escolar em geral.

Neste sentido, ao falar de colaboração, Capellini (2004) elucida que o termo, mesmo com divergências de significado entre dicionários e autores, possui pontos em comum e por esse motivo é utilizado para definir a proposta. Conforme a autora:

A significado das palavras cooperação e colaboração aparecem de maneira controversa na literatura. Há pesquisadores que acreditam que o termo cooperação é mais abrangente, com distinções hierárquicas de ajuda mútua, ao passo que, na colaboração, existe um objetivo comum entre as pessoas que trabalham em conjunto, sem hierarquia (Capellini, 2004, p. 83).

O Ensino Colaborativo confronta discursos individualistas de modo geral; mas, ao mesmo tempo, chama atenção ao fato de que nenhuma perspectiva educacional, por si só, é capaz de garantir a inclusão. Ainda, por vezes, o(a) professor(a) da classe comum percebe o(a) docente da educação especial somente como um assistente que atende às necessidades dos estudantes PAEE, os quais são apenas responsabilidade do profissional especializado. Essa cultura escolar que não tem retornos positivos à colaboração entre dois professores em sala de aula, é um dos grandes desafios do Ensino Colaborativo, afinal, o princípio da colaboração no ensino leva em conta que ambos os profissionais devem conhecer o currículo e as estratégias pedagógicas necessárias para a educação inclusiva. Com isso, os dois profissionais partilham entre si seus conhecimentos e trabalham em conjunto para incluir o e PAEE, bem como todos os estudantes(as):

Os professores do Ensino Comum trazem especialização em conteúdo, ao passo que os de Educação Especial são mais especialistas em avaliação, instruções e estratégias de ensino. Entretanto, a meta do ensino colaborativo deve ser proporcionar a todos os estudantes da sua classe, tarefas apropriadas, de forma que cada um aprenda, seja desafiado e participe do processo da sala de aula (Capellini, 2004, p. 92).

Embora os(as) professores(as), tanto o do AEE quanto o professor do currículo comum⁵, tenham igualdade no trabalho colaborativo, existem diferenças nas funções que cada profissional vai desempenhar. Conforme Capellini e Zerbato (2019), o(a) professor(a) do ensino comum é responsável por organizar a lógica dos conteúdos a serem ensinados, seguindo o currículo, mantendo-se na proposta colaborativa com responsabilidades primárias para a efetivação. Já o(a) professor(a) do AEE atua buscando estratégias didático-pedagógicas que atendam às diferentes necessidades de estudantes com deficiência, altas habilidades ou transtornos globais do desenvolvimento. Em discussões mais recentes, observa-se uma evolução dessa perspectiva à formulação de estratégias universalistas, de modo que todos os estudantes se sintam acolhidos, sem a necessidade de adaptações individualizadas para cada necessidade (Silva; Menezes; Capellini; Belancieri, 2025).

Ainda de acordo com Capellini e Zerbato (2019), a concepção de ensino colaborativo se pauta na abordagem social da deficiência, ou seja, não é o aluno PAEE que precisa se adaptar à escola, mas o contrário: a escola é que precisa atender às demandas do aluno(a). Por isso, não

⁵ O currículo comum pode ser entendido como um conjunto de diretrizes, objetivos e conteúdos pedagógicos orientados por uma perspectiva mais geral que atenda a todos(as) os(as) estudantes, sem necessariamente dar foco em uma necessidade específica. Ele prevê a universalidade, as competências gerais, como foco no desenvolvimento integral dos(as) estudantes.

basta apenas assegurar a matrícula do estudante da Educação Especial na classe comum, mas sim garantir que não haverá barreiras impeditivas à inclusão.

O trabalho colaborativo parte da ausência de hierarquias, considerando que todos os profissionais envolvidos podem e devem colaborar a partir de suas áreas de conhecimento. Preconiza-se uma abordagem em que os(as) professores(as) – tanto do ensino comum quanto os(as) especialistas do AEE, contratados para atuar na sala regular – ocupem o papel de mediadores da aprendizagem de um grupo diverso de estudantes. Outro aspecto importante que merece ser detalhado ao tratar do ensino colaborativo é a organização e dinâmica da sala de aula. Segundo Capellini e Zerbato (2019, p. 39),

O Ensino Colaborativo não acontece em uma sala de aula comum, na qual um professor age como o “principal”, enquanto o outro atua como “ajudante”; muito menos, quando a atividade com o estudante PAEE é ensinada pelo professor especializado no canto de uma sala de aula, enquanto o professor do ensino comum se dedica ao restante da classe.

Ainda, as autoras denotam que o(a) professor(a) da Educação Especial não é uma espécie de supervisor(a), ocupando o espaço para criticar ou indicar o que o(a) docente deve realizar, mas ambos partem da colaboração e a da efetivação de uma meta comum: o favorecimento da aprendizagem e o acesso ao currículo por todos(as) os(as) estudantes.

1.3.1 Ensino Colaborativo: Desafios e Avanços Necessários

A proposta do Ensino Colaborativo carrega alguns desafios na execução em muitas escolas brasileiras. Algumas dessas dificuldades referem-se à ausência de tempo para dialogar sobre propostas de ensino, quando os professores não trabalham no mesmo dias e horários para socialização de propostas colaborativas; resistência de alguns docentes em compreender que o papel de inclusão escolar não é função apenas do professor especialista do AEE e ausência de conhecimento sobre a temática na formação inicial e continuada dos professores. Questões relacionadas a barreiras institucionais, tais como currículos rígidos, gestão escolar pouco engajada e até mesmo o foco nos resultados, baseados em avaliações em larga escala, podem dificultar a implementação do ensino colaborativo.

Neste sentido, propor estratégias de ensino que visem a inclusão escolar, por vezes torna-se uma tarefa desafiadora, uma vez que existem variáveis que desfavorecem a implementação de propostas como o ensino colaborativo. Zerbato (2014), ao parafrasear Pugach e Johnson, aponta que o Ensino Colaborativo implica mudanças profundas na cultura escolar, já que, inicialmente, faz-se necessário que cada profissional ressignifique suas práticas.

Se faltam recursos e estrutura, além da audiência de apoio para ampliar a formação e a tornar mais claro o processo da colaboração; é ainda mais difícil o processo de implementação do modelo. Zerbato (2014, p. 40) indica que:

[... a] colaboração nos relacionamentos de trabalho requer mudanças na imagem que os professores do ensino comum têm dos profissionais da Educação Especial para uma visão onde há reconhecimento dos pontos fortes, mas também das fraquezas, e de que é preciso haver uma predisposição para aprender com o outro. Nessa perspectiva, não se vai às escolas para orientar, criticar ou para ensinar o que os outros devem fazer, mas sim participar de um processo que visa contribuir e aprender juntos.

Compreende-se, assim, que trabalhar com o Ensino Colaborativo, como uma ferramenta auxiliadora na promoção de uma educação inclusiva no contexto escolar, pode esbarrar em obstáculos culturais que podem dificultar o processo. Entretanto, como vimos, é inegável as contribuições da colaboração no campo educacional, uma vez que essa proposta compõe um conjunto de possibilidades, que buscam responder às principais urgências no que concerne aos desafios da inclusão escolar.

Para Stopa *et al.* (2022), baseando-se em Gately e Gately (2001), sobre os estágios necessários para o sucesso do Ensino Colaborativo, afirma que este modelo perpassa os seguintes caminhos: 1) estágio inicial; 2) estágio de comprometimento e 3) estágio de colaboração. No estágio inicial, os professores continuam se conhecendo, observando as metodologias um do outro e trabalhando separadamente. No estágio de comprometimento, há uma maior comunicação entre as pessoas envolvidas, o que gera mais confiança e possibilita a colaboração de forma mais eficiente. O(a) professor(a) de Educação Especial começa a circular pela sala de aula e a dinâmica começa a mudar. No estágio colaborativo,

[...] os professores comunicam-se de modo efetivo, por vezes com sinais não verbais. Ambos se movimentam naturalmente no espaço, fornecendo instruções a todos os estudantes e compartilhando as funções da sala de aula, pois compartilham as competências curriculares e a necessidade de variedade de avaliação, realizando o planejamento. Esse estágio é a condição favorável do desenvolvimento de práticas colaborativas (Stopa *et al.*, 2022, p. 22)

Com esta abordagem, é possível estabelecer os passos iniciais para Ensino Colaborativo. Se existir a iniciativa interna entre os(as) professores(as); é possível iniciar um processo de *consultoria colaborativa*, isto é, uma abordagem que leva em consideração a partilha de conhecimentos, experiências, planejamento e implementação de práticas mais efetivas para promover a inclusão escolar. As principais características da consultoria envolvem a parceria entre os profissionais; o diagnóstico dos desafios e a busca pela superação; o diálogo incessante e reflexões pertinentes sobre o assunto; além, é claro, da formação contínua e o compartilhamento de responsabilidades, sem hierarquias entre os(as) envolvidos(as). Ainda:

A Consultoria Colaborativa, de acordo com Silva (2016), é um serviço em que profissionais especialistas de diferentes áreas podem oferecer serviços para toda a comunidade escolar. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) destacam que, no modelo de Consultoria Colaborativa, um professor ou outro profissional (psicólogo, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, professor de Educação Especial, dentre outros) presta assistência em momentos específicos, diferentemente do Ensino Colaborativo, que prevê apoio constante em sala comum. O formato desse apoio, se será Ensino Colaborativo, Apoio Colaborativo ou Consultoria Colaborativa, dependerá da atuação desse profissional na educação e da necessidade dessa comunidade escolar (Stopa et al., 2022, p. 48).

Na perspectiva teorizada por Capellini (2004), mencionada anteriormente, o Ensino Colaborativo consiste no trabalho em conjunto entre o professor da Educação Especial e o professor da classe comum. Este trabalho é constante e não pontual, isto é, não funciona somente para atender demandas específicas. Assim sendo, a Consultoria Colaborativa pode servir para atender uma demanda de professor de Educação Especial e este, em conjunto com o professor regular, executarem uma prática de Ensino Colaborativo, mas isso, obviamente, não é garantia.

Cabe destacar que a consultoria colaborativa não é mera iniciativa individual; afinal, para ser uma estratégia eficiente, é necessário que os(as) profissionais estejam em constante formação para suprir conhecimentos específicos acerca da Educação Especial; o que requer uma mudança cultural e apoio governamental para consolidar meios que forneçam o suporte estrutural e financeiro para as escolas. É fundamental também buscar meios que visem superar a sobrecarga de trabalho e falta tempo nos quais por vezes os(as) professores(as) estão submetidos. Se não existir, além da iniciativa individual, uma série de mudanças que acompanhem o ensino colaborativo, isso pode gerar a descontinuidade nas propostas colaborativas, as desigualdades no que tange ao suporte e oportunidade aos estudantes; além da falta de engajamento para superar os desafios da inclusão escolar.

1.3.2 O Ensino Colaborativo na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) e na Lei Brasileira de Inclusão (LBI)

No Brasil, embora seja reconhecida a relevância do trabalho pautado no ensino colaborativo, ele ainda não se encontra garantido nos documentos normativos e políticas da Educação Especial. Apesar de não estar expresso em documentos oficiais, como a PNPEEI (Brasil, 2008) e a LBI (Brasil, 2015), o ensino colaborativo objetiva contribuir à formação para educação inclusiva que esteja de fato próxima da realidade escolar (Vilaronga; Mendes, 2014, p. 149). Segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018, p. 65):

A força da colaboração encontra-se na capacidade de unir as 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

Vimos anteriormente que o ensino colaborativo beneficia a escolarização de toda a turma, uma vez que, ao se compartilhar o conhecimento, os(as) professores(as) avançam em relação às metodologias de ensino e dividem, no espaço e no tempo que atuam, a responsabilidade de ensinarem a todos(as). Neste caso, é importante denotar que, por mais que não exista *expressamente* a dimensão do ensino colaborativo nos documentos estudados, é possível encontrar um aspecto colaborativo na própria Educação Especial, uma vez que, de acordo com Miranda (2016, p. 81):

[...] a colaboração entre a Educação Especial e a educação comum, quando é eficaz, beneficia a todos os estudantes e também aos professores, que se sentem renovados e entusiasmados [...] pelas] melhorias no desempenho acadêmico dos alunos com Necessidades Educativas Especiais bem como na sua autoestima, em suas habilidades sociais e em seu relacionamento com os pares.

Por ser uma iniciativa que conta com a participação voluntária dos(as) profissionais, para Pinto (2016, p. 14), há a “necessidade de transversalizar as questões inclusivas na formação inicial e continuada, promovendo discussões na escola no que tange a novas propostas de trabalho docente, apresentando o ensino colaborativo como uma forma de atuação pedagógica inclusiva”. Segundo Vieira (2020, p. 65), a combinação entre as várias habilidades profissionais:

[...] envolve competências para atuar em colaboração com outros profissionais em atitude articuladora, inclusive com serviços externos à escola para constituir a rede intersetorial de apoio, segundo as necessidades do educando. Suas atribuições incluem a capacidade de avaliar detalhadamente as variáveis que podem interferir na construção de conhecimento e que são relativas aos âmbitos familiares, curriculares, atitudinais, arquitetônicos. Isso abrange: condições do educando para acessar o currículo no ano/etapa em que se encontra; o espaço da escola (físico e atitudinal); a gestão e a comunidade escolar; recursos e materiais; metodologias e tecnologias e formação de professores de escola pública; estratégias utilizadas pelo professor do ensino regular; o envolvimento da família com a escola e com o educando, além de suas condições específicas de aprendizagem.

Para viabilizar o ensino colaborativo sem culpar os indivíduos envolvidos ou isentar o Estado da responsabilidade de promover políticas públicas voltadas à inclusão, é essencial investir em programas que envolvam toda a comunidade escolar, com ênfase especial na capacitação de professores(as) para atuarem com uma perspectiva inclusiva. Por isso, Vilaronga e Mendes (2014, p. 149) pontuam que, para se chegar à colaboração de fato, o caminho “[...]”

não depende somente dos profissionais da escola, mas de toda uma mudança histórico e cultural, principalmente no que se refere à imagem de que os profissionais da educação especial sejam ‘experts’ e que entrariam na sala de aula somente para realizar um trabalho individualizado”. Ainda, “é necessário que se faça uma pesquisa mais engajada nos problemas da realidade e que tenham implicações práticas e políticas mais claras (Mendes, 2006, p. 402).

Com as leis e regulamentações que garantem a inclusão escolar, torna-se essencial oferecer apoio e formação contínua a todos(as) os(as) profissionais da comunidade escolar para atender adequadamente à educação especial, garantindo a integração das diferentes modalidades de ensino. No entanto, o que frequentemente ocorre na prática é uma formação insuficiente de professores especializados em educação especial (quando esses profissionais estão presentes nas escolas), o que acaba por comprometer os avanços mencionados, perpetuando a exclusão no ambiente escolar. Nesse sentido, é necessário a:

[...] ampliação de cursos de formação continuada para que sejam mais próximos da realidade vivenciada pelos profissionais da escola e por alunos com deficiência, [de modo que] a colaboração entre os profissionais da educação especial e da escola comum como sendo uma perspectiva real de apoio à inclusão escolar (Campos, 2018, p. 7)

Tanto a LBI (Brasil, 2015) quanto a PNEPEI (2008), supracitadas no subcapítulo anterior, podem atuar de maneira colaborativa ao estabelecer e consolidar um arcabouço jurídico e educacional destinado a garantir os direitos das pessoas com deficiência, especialmente no que se refere à inclusão social e educacional. Ambas as legislações reconhecem que a inclusão é um processo que envolve não apenas o direito ao acesso, mas também a permanência e a participação plena em todos os ambientes da sociedade.

Ao promover a formação de profissionais capacitados, a eliminação de barreiras e a adaptação dos espaços e práticas pedagógicas, esses documentos colaboram para a construção de um sistema educacional e social mais inclusivo e igualitário, assegurando a dignidade e o respeito aos direitos das pessoas com deficiência (Brasil, 2015; Brasil, 2008). Na intersecção entre ensino colaborativo e inclusão escolar, o que persiste por vezes são barreiras culturais e, por isso, destaca-se a importância de discussões constantes, pois alguns

[...] dos obstáculos para o trabalho colaborativo entre o professor do ensino comum e o professor da educação especial são culturais, e romper com essa lógica requer a superação de grandes desafios, inclusive na definição dos papéis que cada profissional deve assumir para o real aprendizado desse aluno (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2018, p. 89).

Entende-se que a educação de estudantes com necessidades educacionais específicas deve ser pautada pelo Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), o qual não pode ser responsabilidade de apenas um(a) professor(a), seja do AEE ou do ensino comum, ambos atuando na educação regular, uma vez que um único profissional não dispõe de todo o conhecimento necessário para garantir a inclusão dos educandos (Capellini; Zerbato, 2022).

Diante das necessidades e desafios que se percebe acerca da inclusão de todos os estudantes, especialmente o PAEE, faz-se necessário pensar em propostas de ensino que possam beneficiar todos os estudantes. Neste sentido, defendemos que o Ensino Colaborativo pode configurar-se como uma proposta promissora e potente para a promoção da inclusão na modalidade do Ensino Médio.

1.4 PRODUÇÕES SOBRE ENSINO COLABORATIVO E ENSINO MÉDIO (2018 A 2024)

Embora os marcos legais que disponham sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência tenham alcançado maior atenção, no Brasil, com a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) a partir da década de 1990, Alvarenga (2000) sinaliza que as pesquisas acadêmicas sobre o tema foram impulsionadas pela implementação de cursos de pós-graduação a partir de 1970. Segundo a autora, havia pesquisas importantes na trajetória da Educação Especial, como o trabalho de Gouveia (1971), Gatti (1983) e Mello (1993). De acordo com Casagrande (2011, p. 18-19), em consonância com Gatti (2001):

Inicialmente predominava na educação o enfoque psicopedagógico, envolvendo temas como desenvolvimento psicológico das crianças e adolescentes, processos de ensino e instrumentos de medida de aprendizagem. Em 1950 o foco passa a voltar-se para as condições culturais e tendências de desenvolvimento da sociedade brasileira. Em 1960, destacam-se os estudos de natureza econômica, voltados a investimento demanda profissional; formação de recursos humanos; técnicas programadas de ensino, etc. Na década de 1970, houve a ampliação das temáticas de estudos e aprimoramento metodológico. Destaque para a formação de grupos de pesquisa e para a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação - ANPEd com mais de 20 grupos de estudos nas diversas áreas da educação. Período de 1980 a 1990, grande diversificação dos trabalhos; tanto em relação às temáticas como às formas de abordagem.

Conforme Casagrande (2011), pesquisas realizadas entre 1987 e 2009 apontaram a disponibilização de 6.240 teses e dissertações no banco de teses do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), evidenciando que a Educação Especial” já era um tema relevante e oportuno nesse período. Atualmente, ao refazer essa

análise, verificou-se a existência de 2.258 teses e 7.687 dissertações sobre o tema no intervalo de 1987 a 2023.

Considerando a problemática desta pesquisa – “como o Ensino Colaborativo pode contribuir para a efetivação da inclusão escolar no Ensino Médio?” – foi realizado um levantamento bibliográfico mais específico. As palavras-chave utilizadas foram: a) *Ensino colaborativo AND Ensino Médio*; b) *Coensino AND Ensino Médio*; c) *Atendimento Educacional Especializado AND Ensino Médio*. A escolha desses descritores considerou a relevância conceitual de cada termo para o tema, buscando abranger abordagens pedagógicas colaborativas e estratégias de inclusão na etapa do Ensino Médio.

Foram consultados quatro repositórios: o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), o SciELO e o *Directory of Open Access Journals* (DOAJ). A estratégia de busca envolveu a combinação dos descritores com operadores booleanos (AND) e filtros temporais para os últimos 10 anos, com o objetivo de incluir estudos recentes e pertinentes.

Após a triagem, foram selecionadas sete produções que atendiam aos seguintes critérios: abordagem relacionada ao Ensino Colaborativo no Ensino Médio; foco em práticas de inclusão escolar; disponibilidade de texto completo; e rigor metodológico compatível com pesquisa acadêmica. Essas produções constituem a base para a análise do panorama atual sobre o tema.

Tabela 1 - Levantamento das produções sobre Ensino Colaborativo e Ensino Médio nos Repositórios, palavras-chave e total encontrado

Repositório	Palavras-chave	Total de produções encontradas
Catálogo de teses e dissertações da Capes	Ensino Colaborativo AND Ensino Médio	48
	Atendimento Educacional Especializado AND Ensino Médio	146
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD	Ensino colaborativo AND Ensino Médio	1.085
	Coensino AND Ensino Médio	2
	Atendimento Educacional Especializado AND Ensino Médio	186
SciELO	Ensino colaborativo AND Ensino Médio	4
	Coensino AND Ensino Médio	0
	Atendimento Educacional Especializado AND Ensino Médio	5
Directory of Open Access Journals – DOAJ	Ensino colaborativo AND Ensino Médio	59
	Coensino AND Ensino Médio	1
	Atendimento Educacional Especializado AND Ensino Médio	17
Total		1553

Fonte: Repositórios de pesquisa, sistematizado pelo autor (2024).

Dentre os estudos encontrados, foram selecionados os que mais se relacionavam com o objeto da presente pesquisa. Os critérios de exclusão foram: a) repetição de trabalhos; b) ano de publicação fora do período de 2018 a 2024; c) pesquisas que mencionam as palavras-chave, mas não abordam diretamente o ensino colaborativo e d) produções em língua estrangeira. Feita a triagem das pesquisas, selecionamos: uma tese; três dissertações e três artigos. As produções estão sistematizadas no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Produções sobre o Ensino Colaborativo no Ensino Médio

Título	Autor(a)	Ano	Categoria	Repositório
1) O olhar dos profissionais da Educação acerca dos processos de escolarização de estudante com deficiência intelectual em curso técnico integrado ao Ensino Médio	BEZERRA, Querubina Aurélio	2018	Dissertação de Mestrado	BDTD (Biblioteca de Teses e Dissertações)
2) Desafios e possibilidades de um trabalho colaborativo para a Formação Continuada dos docentes do Ensino Médio Público	CARVALHO, Tereza Cristina de	2018	Tese de Doutorado	Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES)
3) Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: Reflexões sobre a Atuação do Professor de Educação Especial	ZERBATO, Ana Paula; VILARONGA, Carla Ariela Rios; SANTOS, Jéssica Rodrigues	2021	Artigo	SciELO
4) Práticas de letramento em Língua Portuguesa com estudantes surdos do Ensino Médio na perspectiva do Ensino Colaborativo e do Desenho Universal da Aprendizagem	ARAUJO, Tarcisio Welvis Gomes de	2022	Dissertação de Mestrado	Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES)
5) A inclusão de estudantes do Atendimento Educacional Especializado do Ensino Médio: Interfaces Colaborativas e a construção da Cultura Inclusiva Escolar	LOURENÇO, Clezia Aparecida	2022	Dissertação de Mestrado	Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES)
6) Coensino, Ensino Colaborativo e docência compartilhada na inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão integrativa	GOMES, Kelly Maria Lopes Ribeiro; BARBY, Ana Aparecida de Oliveira Machado	2022	Artigo	Google Acadêmico
7) Ensino Colaborativo, uma alternativa para Inclusão Escolar no Ensino Médio	GARCIA, Rosane Cardoso; PAIM, Marilane Maria Wolff	2024	Artigo	Google Acadêmico

Fonte: Repositórios de pesquisa, sistematizado pelo autor (2024).

Esse levantamento foi necessário para compreender estudos desenvolvidos sobre o objeto de pesquisa, bem como os resultados que estão sendo observados. Esta revisão permite que a pesquisa avance com o Ensino Colaborativo no Ensino Médio, compreendendo as nuances das produções anteriores e os caminhos a serem trilhados nesta área. Notamos que as pesquisas sobre Ensino Colaborativo no Ensino Médio são escassas.

Em sua tese de doutorado, Carvalho (2018) realizou uma análise das legislações e constatou que não há impedimentos para a efetivação do Ensino Colaborativo. Ao analisar os desafios voltados principalmente à insuficiência da formação continuada no Ensino Médio, a qual é de suma importância para que os agentes escolares colaborem entre si para um aprendizado efetivo de todos(as) os(as) estudantes(as). A autora destacou que alguns desafios estão na organização técnico-administrativa das escolas públicas, salientando a importância da

gestão da escola, tendo em vista que este trabalho colaborativo demanda “adesão, apoio, estrutura adequada e comprometimento [...]” (Carvalho, 2018, p. 126-127) por parte da direção e coordenação. Assim sendo, há barreiras significativas no que tange a estrutura escolar para a efetivação do Ensino Colaborativo.

Bezerra (2018) analisou as práticas desenvolvidas por docentes e técnico-administrativos com estudantes com deficiência intelectual (DI) em um curso técnico integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, em Caxias do Sul/RS. Essa dissertação de mestrado apresentou resultados pertinentes à presente pesquisa, tendo em vista que parte da compreensão de diferentes perspectivas da Educação Especial e o Ensino Colaborativo. Na análise feita pela pesquisadora, observa-se que não há sala de recursos, nem profissional da Educação Especial na instituição, de modo que os profissionais docentes regulares e os demais profissionais da escola precisam colaborar entre si para proporcionar uma educação inclusiva. Nesse sentido, a frustração e a sensação de impotência tomam conta dos professores(as), pois a quantidade de estudantes com DI é alta e os docentes não encontram estratégias efetivas para incluir estes, e relatam que ou dão aula para os estudantes DI, ou para os demais, inviabilizando a inclusão. Assim sendo, a contratação de um profissional da Educação Especial e a abertura da sala de recursos, possibilitaria o trabalho colaborativo entre este e o docente regular, proporcionando a todos os estudantes um melhor trabalho em sala de aula, e ao docente regular mais tranquilidade.

Ao fazer sua pesquisa em Institutos Federais, Zerbato, Vilaronga e Santos (2021) verificaram que, apesar de as normativas existentes em tais instituições garantirem o Atendimento Educacional Especializado e o professor da Educação Especial “essa é realidade de um número pequeno de Institutos Federais” (Zerbato, Vilaronga e Santos, 2021, p. 319). Nesse sentido, sugerem a abertura de concursos públicos nas instituições onde há esta lacuna, bem como propõem mais que trabalhos científicos nesta área sejam produzidos e possibilitem maiores reflexões e proposições.

Araújo (2022) observou em sua pesquisa o não desenvolvimento do Ensino Colaborativo em uma turma de Língua Portuguesa do 2º ano do Ensino Médio na cidade de São Luís/MA. Na turma que foi seu objeto de estudo, havia estudantes surdos, porém o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) se limitava à intérprete e à professora da Educação Especial. Desse modo, seu estudo constatou que os gêneros textuais trabalhados com os estudantes ouvintes estavam conforme o currículo da série em questão, enquanto os estudantes surdos tinham acesso ao ensino de gêneros textuais apenas voltados a demandas básicas do seu

cotidiano. O distanciamento entre a professora regular e a professora da Educação Especial, faz com que o ensino seja desconexo, impossibilitando um aprendizado equitativo.

No que diz respeito às mudanças necessárias no ambiente escolar para a efetivação plena da proposta de Ensino Colaborativo, Lourenço (2022) ressalta a importância da criação de uma cultura inclusiva. Segundo a pesquisadora, essa cultura, que considera a importância de proporcionar um ensino adequado às pessoas com deficiência, pode ser estabelecida por meio da formação continuada de professores, tendo em vista que para que a educação seja inclusiva, os profissionais de ensino precisam de conhecimento suficiente para trabalhar com os educandos PAEE.

No artigo “Ensino Colaborativo, uma alternativa para Inclusão Escolar no Ensino Médio”, Garcia e Paim (2024) apresentam análise das formações continuadas feitas com professores do Ensino Médio referentes à Educação Especial. Por meio de diálogo com estes profissionais, compreenderam suas demandas em relação ao atendimento dos estudantes PAEE. Foi possível perceber, assim como na pesquisa apontada nos parágrafos anteriores, a frustração e uma falta de conhecimento na área, em saber o que fazer em sala de aula com estes estudantes. Nesse sentido, as autoras apontaram a necessidade de formação continuada em Ensino Colaborativo, apontada como uma estratégia efetiva de educação inclusiva. O estudo reforçou a necessidade da produção de conhecimento científico sobre Ensino Colaborativo, bem como sua implementação nas escolas, possibilitando a inclusão dos estudantes com deficiência.

Gomes e Barby (2022), em seu artigo intitulado “Coensino, Ensino Colaborativo e docência compartilhada na inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão integrativa” apresentaram resultados importantes referentes à busca realizada em repositórios como SciELO e Capes. Na análise dos trabalhos encontrados, foi possível perceber apontamentos comuns sobre a ausência do trabalho colaborativo. Ademais, as autoras enfatizaram a escassez de produções científicas sobre Ensino Colaborativo no Ensino Médio, ou seja, os “artigos encontrados [...] revelaram uma lacuna importante nos estudos direcionados aos anos finais, no ensino médio e superior (Gomes; Barby, 2022, p. 299)”.

Os trabalhos supracitados, de modo geral, evidenciam a importância da presente pesquisa no que concerne o fomento da área da Educação Especial, Ensino Colaborativo e, principalmente, do Ensino Colaborativo no Ensino Médio. Constate-se que há uma escassez de produções nessa etapa de ensino, de modo que se faz necessária uma ampliação nos estudos nesta área.

Costa (2021) apresentou bons resultados em sua pesquisa, apesar da verificação de que o ambiente escolar estudado não estava preparado para atender às necessidades das Pessoas

Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Por meio da proposta de Ensino Colaborativo, baseado em Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), o pesquisador possibilitou o avanço na aprendizagem de uma aluna PAEE em uma escola de Ensino Fundamental. Além disso, dois professores regulares da escola buscaram aprender mais sobre a Educação Especial e iniciaram pós-graduação na área.

Coutinho (2023) constatou em sua pesquisa que o Ensino Colaborativo é pouco conhecido pelos professores regulares e pelos professores da Educação Especial. Contudo, na escola onde foi desenvolvida a pesquisa, observou que existe a prática de troca de informações sobre os estudantes e formas de atendê-los em conjunto, o que pode ser entendido como um campo propício para o desenvolvimento do Ensino Colaborativo.

Fontoura (2022) estudou a mediação entre o psicólogo e o educador especial como proposta colaborativa em uma escola. Apesar de não focar na relação do professor regular com o professor especial, foi possível perceber, na cultura escolar, uma individualização dos processos, o que se relaciona diretamente com a sobrecarga de trabalho e a estrutura insuficiente das escolas em atender aos estudantes PAEE.

Rosa e Lima (2022) destacam o papel dos interesses políticos dos governantes nas mudanças de políticas públicas voltadas a estudante PAEE. Nesse sentido, destacaram dificuldades em se constituir uma cultura inclusiva, quando as próprias legislações descontinuam os avanços da Educação Especial. Em oposição à proposta de colaboração com a família mencionada acima, as autoras enfatizam que isso apaga o papel dos professores no processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência. Além disso, a proposta de não obrigatoriedade do ensino regular às pessoas PAEE, que surge de alguns agentes de políticas públicas, é uma forma de desresponsabilizar as escolas das mudanças necessárias para uma educação inclusiva.

Santos *et al.* (2021, p. 113), sobre o AEE em escolas de Manaus/AM, apontam que

A solicitação de laudo clínico ainda é presente no sistema educacional, havendo uma contradição entre a legislação nacional e a municipal. Os critérios de atendimento e organização ficam a cargo do professor. Com relação aos materiais, o uso do computador para execução de jogos foi o mais citado pelos professores. A fala dos professores também retrata a falta de manutenção e atualização dos materiais recebidos. Assim, a utilização de tecnologia assistiva de baixo custo é um meio para suprir essa carência de recursos. Apesar de a oferta de formação aos professores estar prevista nos textos legais, dos cinco professores pesquisados, dois deles não têm formação específica para atuar nas SRM, apenas um finalizou o curso específico de AEE e dois professores estão cursando. Quanto às parcerias, os professores das SRM relatam como acontece e quais as dificuldades em manter a articulação pedagógica com os professores das salas comuns. Os professores das classes comuns também reafirmam essa lacuna na parceria, reduzida somente a conversas informais.

Foi possível observar a não efetivação do Ensino Colaborativo nas escolas alvos dessa pesquisa, tendo em vista que as trocas entre os professores das SRM com os professores das classes comuns ocorrem de maneira informal, havendo lacunas no que concerne a esse trabalho conjunto.

Nas dissertações e artigos encontrados, observa-se que algumas autoras foram as pioneiras em tratar de Ensino Colaborativo no Brasil e embasam grande parte das produções acadêmicas atuais, dentre elas estão: Capellini (2004) e Vilaronga (2014), ambas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Sendo assim, elas serão usadas na fundamentação teórica dessa pesquisa, em que o Ensino Colaborativo foi conceituado e tratado historicamente, bem como seus princípios.

Além da pesquisa nos repositórios, foi necessário pesquisar as legislações vigentes no que concerne à Educação Especial e suas complexidades. Para isso, foram consultadas, nas produções acadêmicas mais recentes, as leis utilizadas para seu embasamento, bem como nos documentos principais que regem a Educação no Brasil, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), nacionalmente, e as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná - RCEM (Paraná, 2021).

Fazendo esta busca, foi possível encontrar os caminhos necessários para a realização desta pesquisa e as demandas que tal campo possui. Assim sendo, o presente estudo parte da compreensão dos conceitos: Educação Especial, Inclusão Escolar e Educação Inclusiva (Mazzota, 1996; Jannuzzi, 2004), tendo em vista a necessidade de delimitar seus aspectos teóricos estabelecidos historicamente.

Outrossim, a verificação da formulação de políticas públicas e da produção de conhecimento científico nesta área, ao longo da história, apresenta uma melhor compreensão de como o Ensino Colaborativo surge e propõe metodologias possíveis para tal efetivação. Para isso, faz-se necessário compreender o percurso histórico da Educação Especial, em especial no Brasil (Mazzota, 1996; Jannuzzi, 2004), bem como as legislações (Brasil, 2008; Brasil, 2017; Brasil, 2018; Brasil, 2023a; Brasil, 2023b; Paraná, 2021) que regem as ações educacionais especializadas.

Tendo percorrido os conhecimentos produzidos historicamente em torno da Educação Especial, bem como as legislações, as políticas formuladas e os resultados obtidos com tais propostas, é possível localizar o Ensino Colaborativo como uma proposta de inclusão escolar que compreende a necessidade de adaptação dos espaços escolares, as metodologias de ensino e dos currículos às necessidades dos estudantes.

CAPÍTULO 2 – ENSINO COLABORATIVO NO NOVO ENSINO MÉDIO: UMA PERSPECTIVA POSSÍVEL?

A implementação do Novo Ensino Médio tem provocado intensos debates sobre o futuro da escola pública brasileira, especialmente no que diz respeito às possibilidades reais de transformação pedagógica. Em meio a promessas de inovação e flexibilidade curricular, é preciso indagar: quais sujeitos, práticas e concepções têm sido efetivamente consideradas nesse processo de reformulação?

Este capítulo propõe problematizar a presença (ou ausência) de experiências pedagógicas emancipatórias, como o Ensino Colaborativo, no contexto do Novo Ensino Médio, compreendendo que a mera alteração estrutural do currículo não garante, por si só, a democratização do acesso ao conhecimento e a efetivação da inclusão. Ao tensionar os discursos de modernização que embasam a reforma, busca-se analisar até que ponto tais mudanças favorecem ou obstaculizam práticas educativas mais dialógicas, coletivas e comprometidas com a diversidade dos sujeitos escolares.

2.1 DO QUE SE TRATA O NOVO ENSINO MÉDIO?

A modernização da escola tem sido amplamente debatida para acompanhar (ou não) os avanços científicos e tecnológicos. Não à toa, o discurso oficial insiste na necessidade de adaptar o currículo às novas demandas do mercado e da sociedade. Na prática, porém, isso resulta em reformas educacionais que seguem um roteiro já conhecido: alinhar a escola a um modelo tecnicista e gerencial, sem promover mudanças realmente democráticas (Saviani, 2008).

A reforma do Ensino Médio brasileiro, instituída pela Lei nº 13.415/2017, trouxe mudanças na organização curricular dessa etapa de ensino. Com a ampliação da carga horária e a introdução dos itinerários formativos, a proposta fundamentou-se na flexibilização do currículo; ampliação da carga horária e do número de escolas de tempo integral e a qualificação profissional de estudantes que não almejassem o ensino superior logo após finalizar essa etapa (Cássio; Goulart, 2022).

A ideia de inovação, contudo, acabou reforçando as “velhas desigualdades”. Conforme aponta Apple e Nóvoa (1998), a chamada “Pedagogia das Competências”, apresentou-se como solução para preparar os estudantes para um mundo em transformação, mas, no fundo, manteve a lógica da escola como um espaço de adaptação ao mercado, e não de emancipação. Assim, o

Brasil seguiu um caminho de “modernização conservadora”, onde as mudanças vieram anunciadas como “progresso”, mas preservaram as estruturas arcaicas. Para Ramos e Frigotto (2023, p. 227):

[...] a contrarreforma é expressão do pensamento conservador, valendo-se de uma lógica economicista e pragmática expressiva de nosso capitalismo dependente, em um tempo de hegemonia neoliberal e cultura pós-moderna; a cultura do fragmento, do imediato, do utilitário e do enxuto. Trata-se de uma política que desidrata a educação básica, retirando-lhe conteúdo de formação científica e ético-política que se esperaria numa sociedade que tem as pessoas e não o mercado, como a razão da política pública.

O Novo Ensino Médio (NEM) segue a perspectiva: moderna na aparência, retrógrada em sua essência. Por isso, provocou profundas reflexões quanto ao papel da educação pública no Brasil. Para Rodrigues (2021, p. 75), a reforma do Ensino Médio:

[...] segue a tendência subordinação do currículo nacional aos interesses do capital: o livre mercado, a desregulação e flexibilização do trabalho; a diminuição do Estado na questão social pelo processo de privatização e das parcerias público/privado; de grande influência do “terceiro setor” na gestão da educação; de forte controle político e ideológico sobre as instituições, entre outros.

Historicamente, a instituição escolar é um espaço de disputa, uma vez que é uma mediação entre a vida cotidiana e o trabalho e, através da educação, é possível produzir conhecimentos, formar cidadãos(ãs) críticos(as) e socializar a sabedoria já existente. É nela que crianças e jovens aprendem a conviver com diferentes realidades, desenvolvendo habilidades de comunicação, trabalho em equipe e resolução de conflitos.

No entanto, a escola também cumpre o papel de naturalizar projetos sociais, disseminar ideologias dominantes e reproduzir as hierarquias que constituem o sistema capitalista. Essa contradição permite-nos compreender que, embora a escola reproduza muitas das normas e valores do capitalismo, ela também pode ser um espaço de contestação. Professores críticos, abordagens pedagógicas libertárias e o ensino de pensamento crítico podem ajudar os estudantes a questionar o sistema e refletir sobre alternativas. Por isso, a reforma do Ensino Médio foi tão importante para os empresários da educação, ao mesmo tempo que provocou inúmeros debates por parte dos educadores. Para Cássio e Goulart (2022, p. 290), o NEM possui efeitos perversos:

[...] que já estão sendo observados nas pesquisas [e] não são tratáveis ou corrigíveis por meio de ‘revisões’ da política educacional. Eles são estruturais, pois o NEM é uma reforma de currículo que não envolve investimentos massivos para a realização

das promessas veiculadas na propaganda oficial e chanceladas pelos apoiadores bilionários.

Ou seja, por mais que na aparência a Reforma parecesse positiva, seus impactos, na prática, vincularam-se a perspectivas mercadológicas. Na esteira das mudanças, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento normativo que definiu os conhecimentos, competências e habilidades para que todos(as) os(as) estudantes da educação básica devessem desenvolver ao longo da escolaridade. Em 2017, aprovou-se as alterações na Educação Infantil e Ensino Fundamental e, em 2018 no Ensino Médio. Para Pereira (2024), baseado em Sacristán (1999), o currículo não é algo neutro e isolado de questões históricas e ideológicas que permeiam as instituições escolares,

[...] na verdade o currículo é a materialização social de uma unidade escolar, é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível dadas determinadas condições. (Pereira, 2024, p. 7).

O NEM e a BNCC representaram, então, um retrocesso para a educação pública. Para Ferreti (2018) e Michetti (2020), estas medidas são uma estratégia alienadora voltada à destruição do acesso ao conhecimento de classes desfavorecidas, uma vez que reduz as oportunidades, especialmente aos(a) jovens mais pobres, de acessar o conhecimento em sua integralidade (Silva; Boutin, 2018). Ainda, essa noção de “formação integral” que deveria orientar o currículo inclusivo é substituída por uma lógica produtivista, voltada ao mercado. Para Ramos e Frigotto (2023, p. 229):

Não poderíamos ser contrários imediata e absolutamente ao horário escolar integral. Pode-se considerar, inclusive, que a escola é o melhor lugar onde os jovens possam permanecer ao longo da semana. Porém, perguntamos em que condições e com que finalidades. Ao longo dos textos legais, a questão se esclarece – e, mais ainda, a portaria do horário integral. A extensão da jornada escolar visaria, basicamente, ao reforço de Língua Portuguesa e Matemática, certamente para responder aos preceitos das avaliações internacionais. A interpretação não é descabida de fundamento, pois, no mesmo dia em que a referida portaria é publicada, institui-se também, para o ensino fundamental, por meio da Portaria nº 1.144, o Programa Novo Mais Educação, que “visa melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática” nessa etapa da educação básica, diz o *caput* e o respectivo artigo 1º, também ampliando a carga horária escolar.

Por mais que tenhamos conquistado uma desaceleração da devastação do NEM, com a recomposição de carga horária na Formação Geral Básica para, no mínimo, 2.400 horas (que anteriormente estava reduzida a 1.800 horas), que inclui português, inglês, artes, educação

física, matemática, ciências da natureza (biologia, física, química) e ciências humanas (filosofia, geografia, história, sociologia); e 900 horas para formação profissional, a essência da Reforma permanece.

Ainda que proponha ampliação da carga horária e da educação integral, essas mudanças não acompanharam as movimentações em prol do conhecimento, mas sim do favorecimento da entrada da iniciativa privada na educação pública, uma vez que muitos itinerários são ofertados por indústrias, empresas e outros interessados na formação precária e mão de obra barata dos(as) estudantes. Além disso, houve o privilegiamento da oferta cursos técnicos aligeirados voltados apenas à formação ao mercado de trabalho. Para Alves e Oliveira (2020, p. 24-25):

As escolhas e as definições de um projeto de vida advêm dos elementos que constituem o tecido social, dos pontos e contrapontos desse emaranhado societal. Assim, a supervalorização da dimensão educacional denota que o êxito escolar dos jovens de ensino médio, inclusive com desdobramentos para a vida profissional, se vincula à coerência entre o currículo proposto e seu grau de aproximação aos anseios da juventude. No entanto, a presunção de que a escolha do itinerário formativo e a definição do projeto de vida são as chaves para o êxito se aproxima de uma falácia.

Outra medida à época diz respeito ao Decreto Presidencial nº 10.502/2020 instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Esse decreto gerou polêmica porque representava um retrocesso em relação às diretrizes da Educação Inclusiva, contrariando a perspectiva da PNEEPEI (Brasil, 2008). Dentre os principais aspectos do Decreto 10.502/2020, houve a proposta da criação e incentivo de escolas e classes especializadas para o PAEE.

Contudo, para Mühl e Mainardi (2022, p. 112), o referido Decreto, declarado inconstitucional pelo Superior Tribunal Federal em 2021, “reacendeu e aprofundou o conflito entre os que defendem a inclusão e os que buscam restabelecer a segregação e o atendimentos dos deficientes em espaços especializados”. Embora tenha sido revogado oficialmente em 2023 pela gestão atual, o Decreto evidenciou a existência de uma disputa sobre os rumos da Educação Especial no Brasil, que também se relaciona às pressões do mercado educacional. Essa tensão se manifesta de maneira particularmente evidente em casos envolvendo estudantes com autismo, refletindo os desafios e debates atuais sobre inclusão plena *versus* segregação pedagógica.

Neste sentido, existem inúmeros questionamentos sobre os impactos do NEM na inclusão de estudantes público da Educação Especial, bem como sobre as possibilidades de implementação de práticas colaborativas entre os profissionais da educação. Conforme aponta Süsskind (2019, p. 104), “as linhas abissais que desenham as políticas curriculares atuais agem

coisificando os conhecimentos, ferindo a autonomia e desumanizando o trabalho docente e, ainda, descaracterizando o estudante na sua condição de diferente, de outro legítimo”.

Pereira (2024) pontua que o NEM e a BNCC constituíram-se um pacto pela exclusão, uma vez que o texto da Lei 13.415/2017 não fez nenhuma menção quanto à Educação Especial, inclusão, estudantes com deficiência ou qualquer outra expressão que se comprometa com a educação inclusiva. Para o autor, após realizar buscas de palavras-chave que envolvem a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, afirma:

[...] podemos afirmar que a falta de aprofundamento sobre a Educação Especial pela BNCC fragiliza a modalidade e corrobora para que o seu público-alvo se torne ainda mais invisível para a sociedade, uma vez que não existe qualquer orientação por parte do principal documento que vai orientar a construção dos referenciais curriculares de todo o país, Estados e Município podem sentir-se livres da obrigação que garantir equidade de acesso ao ensino.

A crítica de Pereira (2024) é bastante pertinente, pois uma educação de qualidade na etapa final da Educação Básica é essencial. Neste sentido, o autor sinaliza que é importante haver um trabalho integrado entre os(as) professores(as) de diferentes disciplinas, docentes auxiliares e os(as) profissionais responsáveis pelo AEE.

No Ensino Médio, a escola assume um papel central na vida dos jovens, especialmente daqueles que fazem parte da Educação Especial. Numa perspectiva de Educação Para Todos(as), além de ser um espaço de construção do conhecimento, ela possibilita experiências sociais fundamentais, contribuindo para a formação da identidade e para o fortalecimento das relações interpessoais.

Em síntese, o NEM trouxe mudanças significativas para a organização curricular, impactando diretamente a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. A implementação dos itinerários formativos apresenta desafios para os estudantes público da Educação Especial, muitas vezes limitando seu acesso a uma formação integral. A flexibilização curricular, embora defendida como um avanço, levanta questionamentos sobre sua efetividade na promoção de práticas colaborativas e inclusivas. No Paraná, o Referencial Curricular para o Ensino Médio, que nos debruçaremos adiante, reflete essa tensão, podendo tanto ampliar quanto restringir a inclusão. Diante desse cenário, o presente capítulo visa compreender de que modo a colaboração entre professores surge como um elemento fundamental para garantir que a reforma educacional não amplie desigualdades, mas fortaleça práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas.

2.2 O NOVO ENSINO MÉDIO E OS IMPACTOS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ENSINO COLABORATIVO NO PARANÁ

Com o NEM, os estados federativos realizaram a implementação curricular para dar suporte à Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos (IF). Com base na Lei 13.415/2017, e nas resoluções de 2018 que atualizaram as Diretrizes Curriculares Nacionais e instituíram a BNCC para o Ensino Médio, o Estado do Paraná elaborou seu Referencial Curricular (Paraná, 2021).

O documento estrutura-se em três partes, a saber: um texto introdutório, que contextualiza o NEM no estado, analisa as juventudes e seus interesses e apresenta fundamentos teóricos do Referencial; a FGB, organizada em quatro áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências humanas), focando no desenvolvimento das competências e habilidades a partir do que foi aprendido no Ensino Fundamental e, por fim, os itinerários formativos, que incluem o componente “Projeto de Vida”, os princípios organizadores dos itinerários, quatro itinerários de aprofundamento por área do conhecimento e orientações para o Itinerário de Formação Técnica e Profissional (ETP).

Sem nos delongarmos acerca do histórico do NEM trazido pelo próprio referencial, interessa-nos, neste momento, buscamos compreender de que modo os itinerários formativos impactam na formação dos estudantes PAEE, em que medida a flexibilização curricular influencia as práticas colaborativas e inclusivas e, por fim, trazer elementos para se pensar e efetivar caminhos que ampliem a perspectiva colaborativa entre os(as) professores(as) das escolas públicas paranaenses.

2.2.1 O Referencial Curricular para o Ensino Médio no Estado do Paraná: Inclusão ou Exclusão?

Segundo o Referencial Curricular do Paraná (Paraná, 2021), que nos referimos daqui por diante como RCPR, os Itinerários Formativos (IF) representam a “parte flexível” do currículo do Ensino Médio, orientando-se que os estudantes escolham sua trajetória de acordo com seus interesses e “projeto de vida”. Embora flexíveis, a oferta de disciplinas pelas redes de ensino é obrigatória, assim como a participação dos estudantes.

De acordo com o documento, as instituições devem oferecer IF nas quatro áreas do conhecimento, de forma integrada ou não, garantindo a orientação adequada para que a escolha dos estudantes seja consciente e alinhada aos seus objetivos. Ressalta-se que essas escolhas não são definitivas e podem ser revistas ao longo do percurso escolar.

O componente “Projeto de Vida” é obrigatório e deve ser incluído além da carga horária da parte flexível, assim como a segunda língua estrangeira, que é opcional. Tanto no Ensino Médio diurno quanto no noturno, é permitida a realização de até 20% e 30% da carga horária, respectivamente, em atividades a distância. No caso do noturno, a oferta pode ultrapassar essa limitação, desde que respeitada a carga mínima de 800 horas anuais em 200 dias letivos, conforme a LDB (Brasil, 1996). A definição das cargas horárias deve seguir as normas vigentes nos âmbitos federal e estadual.

No ponto “*O Ensino Médio e as modalidades*” expresso no RCPR (Paraná, 2021), o documento apresenta uma análise sobre o contexto contemporâneo e as juventudes que constroem suas identidades atravessadas por raça, gênero, sexualidade e classe. Essa perspectiva, embora aparentemente positiva e necessária, ainda carrega certa ambivalência quando enquadrada do NEM. Isso porque, ao mesmo tempo em que o documento afirma a necessidade de considerar as especificidades das juventudes, o modelo curricular proposto pelo NEM tende a reforçar desigualdades estruturais já existentes, especialmente quando falamos da implementação prática dos IF em realidades escolares desiguais. Ainda, a lógica dos itinerários formativos fragmenta a formação e dificulta a construção de uma base comum de conhecimentos e experiências. Para os(as) estudantes da Educação Especial, isso significa menos possibilidades de socialização, de participação plena e de desenvolvimento global.

Na prática, escolas com menos recursos, geralmente localizadas em regiões periféricas ou em municípios com baixo investimento, enfrentam dificuldades para garantir a diversidade de ofertas de IFs. Isso limita a autonomia dos estudantes na escolha de suas trajetórias e pode cristalizar desigualdades educacionais ao invés de combatê-las. Assim, jovens indígenas, negros(as), periféricos(as), ou que vivem em contextos de vulnerabilidade social, acabam tendo menos oportunidades de exercer o direito à escolha prometido pelo modelo.

Ademais, uma ponderação crítica de Silveira (2024, p. 14), remete ao entendimento de que esse suposto protagonismo juvenil, como no componente curricular do “Projeto de Vida”, volta-se, na verdade “ao empreendedorismo e para o desenvolvimento de competências socioemocionais em uma lógica de fragmentação, desarticulação e flexibilização curricular que enfraquece e sonega conhecimentos de formação geral básica”. Ainda, segundo Costa e Matiolla (2025), o ideal de liberdade para escolher os IFs acontece sob o pretexto de permitir ao jovem escolher o que aprender, pretende atacar o ideal de construção de um currículo igual para todos(as), alicerçado no conceito de Educação Básica e que tem como finalidade a superação das desigualdades educacionais e sociais (Lima; Maciel, 2018).

Conforme Saviani (2020, p.11), “em lugar da liberdade de escolha dos alunos, o que a reforma promove é a demissão da responsabilidade dos adultos, de modo geral, e, especificamente, dos professores quanto à orientação que lhes cabe propiciar a estudantes ainda na idade da adolescência”. Ainda, quando se isenta a escola da obrigatoriedade de ofertar todos os IFs e todas as áreas de conhecimento “o acesso a outros conhecimentos fundamentais para o seu aprimoramento como pessoa humana são negados. Essa condição fragiliza a perspectiva de futuro e/ou carreira dos estudantes e os impõem a uma inserção precarizada ao mercado de trabalho” (Costa; Matiolla, 2025, p. 15).

Embora o RCPR (Paraná, 2021) mencione a juventude como uma etapa de construção de identidades e de projetos de vida, nota-se uma contradição com a própria realidade estudantil que, muitas vezes, faz com os estudantes sejam incentivados a seguir caminhos educacionais que ficam a critério da instituição de ensino, muitas vezes baseados em oferta restrita e sem acompanhamento adequado. Essa escolha, ainda que apresentada como autônoma, pode ser profundamente condicionada pelas desigualdades sociais que atravessam a educação escolar. Outrossim, segundo Kuenzer (2017, p. 336), essa “liberdade” interfere negativamente na formação do estudante, uma vez que “a escolha precoce por uma área especializada de estudos [acontece] em um período em que o jovem ainda está se preparando para fazer suas escolhas, pois necessita ter o maior contato possível com as diferentes áreas”.

Nesse cenário de reestruturação do Ensino Médio e suas modalidades, o documento também aborda o público-alvo da educação especial (PAEE) – objeto de interesse desta pesquisa. Trata-se este como:

[...] grupo de estudantes que fazem parte do contexto da diversidade das juventudes são aqueles que, por inúmeras razões, não correspondem à expectativa de normalidade ditada pelos padrões sociais vigentes. Esses são atendidos pela Educação Especial, que se constitui como uma área da educação destinada a apresentar respostas educativas àqueles que, supostamente, não apresentariam possibilidades de aprendizagem no coletivo das classes comuns, recebendo, assim, atendimento educacional paralelo ao contexto comum de ensino e denominações estigmatizantes (Paraná, 2021, p. 48).

No entanto, essa concepção do PAEE apresenta limitações importantes. Embora o documento traga marcos legais, ele ignora o conceito de deficiência a partir do modelo social, como previsto na LBI (Brasil, 2015), e mantém a Educação Especial como uma área, e não como uma modalidade de ensino. Essa perspectiva é possivelmente influenciada pela Resolução de 2011, que instituiu escolas especializadas como unidades da educação básica no estado, reforçando práticas segregadoras e desconsiderando a inclusão plena na escola regular.

O RCPR apresenta os principais marcos legais e normativos que fundamentam o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva, com destaques para documentos como a LDB (Brasil, 1996), a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, o Parecer nº 17/2001, a PNEPEI (Brasil, 2008), o Decreto 7.611/2011 – que dispõe sobre a Educação Especial como modalidade transversal que perpassa todos os níveis e etapas da educação brasileira, reafirmando o direito de acesso, permanência, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular –, a LBI (Brasil, 2015), a Deliberação nº 02/2016 do CEE/PR e as normativas estaduais da SEED/SUED/PR.

Nota-se que esta última, a Deliberação nº 02/2016 do Paraná, é citada como referência à caracterização dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Naquele, consta as normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino no Estado do Paraná, para o PAEE. Esse documento é um marco normativo importante no estado para a efetivação do direito à educação das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e altas habilidades/superdotação. Ela estabelece um conjunto robusto de garantias, que vão desde o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais, até o reconhecimento da necessidade de flexibilização curricular significativa como estratégia pedagógica.

Ainda, a Deliberação nº 02/2016 trata da Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis e etapas de ensino, reafirmando a importância da *formação docente específica e continuada*, e reconhecendo que a inclusão exige articulação intersetorial, com políticas de saúde, assistência social, acessibilidade e formação superior. Além disso, aponta com clareza que o AEE deve ser complementar, não substitutivo, e que deve haver integração entre o AEE e a sala comum, com ações colaborativas entre os professores e apoio técnico-pedagógico articulado.

Quando o RCPR menciona a Deliberação, sem explorar seus aspectos centrais, essa ausência de aprofundamento evidencia um movimento comum em documentos normativos produzidos em contextos de reformas educacionais: o cumprimento formal das exigências legais, sem necessariamente efetivar as diretrizes estabelecidas. No caso da Deliberação mencionada no Referencial, sua inclusão no texto, sem articulação com propostas pedagógicas, revela uma fragilidade normativa e política. Essa lacuna pode ser entendida como um silenciamento de aspectos sensíveis ou de difícil implementação, comprometendo a coerência do referencial e enfraquecendo sua função orientadora junto às escolas. Além disso, o esvaziamento do conteúdo normativo e as claras contradições presentes, especialmente no

conceito de PAEE, que oscila entre atender necessidades específicas e promover inclusão plena, sugerem uma produção apressada ou pouco comprometida com a efetivação dos direitos educacionais de sujeitos historicamente marginalizados, como os estudantes contemplados pelo PAEE.

Não há, nos documentos do NEM e do RCPR, menção à garantia do AEE, à flexibilização curricular e metodológica voltada para o público da Educação Especial, nem a recursos de acessibilidade, ou mesmo de formação docente específica para atender a esses estudantes nos IFs. Isso configura um vácuo normativo grave, que pode comprometer a permanência, a aprendizagem e a centralidade do público da Educação Especial no novo modelo de ensino.

Para ilustrar nosso argumento, no quadro 1 abaixo, realizamos uma busca em todo o documento quanto as palavras-chave “Educação Especial” (que aparece 11 vezes) e “Educação Inclusiva” (que aparece apenas duas vezes). Nota-se que a seleção dos trechos se refere a relação direta com a perspectiva da Educação Inclusiva, excluindo-se, por exemplo, a menção em outros momentos que a palavra está relacionada a outros temas e/ou grupos sociais.

Quadro 2 - A Educação Especial e Educação Inclusiva no Referencial Curricular do Ensino Médio do Estado do Paraná – RCPR

(Continua)

Palavra-chave	Citação no documento	Página
Educação Especial	"Esses são atendidos pela Educação Especial, que se constitui como uma área da educação destinada a apresentar respostas educativas àqueles que, supostamente, não apresentariam possibilidades de aprendizagem no coletivo das classes comuns, recebendo, assim, atendimento educacional paralelo ao contexto comum de ensino e denominações estigmatizantes".	p. 48
	"O primeiro deles é a redefinição do alunado da Educação Especial, apontando-se os estudantes com deficiência como o público-alvo ao qual se destina essa modalidade de educação".	p. 48
	Estabelece-se também, de forma inovadora, a ampliação de sua oferta no sistema, contemplando desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, com a oportunidade de articulação e interatividade da Educação Especial com os demais níveis e modalidades de ensino.	p. 48
	Desfaz-se, assim, o equívoco conceitual da compreensão da Educação Especial como subsistema, paralelo e distanciado das práticas do contexto geral de educação, historicamente.	p. 49

Quadro 3 - A Educação Especial e Educação Inclusiva no Referencial Curricular do
Ensino Médio do Estado do Paraná – RCPR

(Conclusão)

	Citação no documento	Página
Educação Inclusiva	Ainda de acordo com a LDB, a Educação Especial é uma modalidade de educação escolar transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, por meio de professores responsáveis pelo atendimento Educacional Especializado (AEE) e de serviços e recursos ofertados nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), em favor da eliminação e minimização dos efeitos excludentes das barreiras de qualquer natureza (físicas, arquitetônicas, comunicacionais, sociais e atitudinais), que dificultem ou impeçam a convivência e a aprendizagem dos estudantes com deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e suplementação curricular para os estudantes com altas habilidade/superdotação, do ambiente escolar.	p. 49
	Tomando por referência os principais marcos legais e pedagógicos e que norteiam o processo de ensino-aprendizagem para a consolidação da educação inclusiva, como por exemplo: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/96); a Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001 [...]	p. 48
	[...] documento orientador intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); o Decreto Federal n. 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial como parte integrante do sistema educacional, [...]	p. 48

Fonte: Referencial Curricular no Paraná para o Ensino Médio (Paraná, 2021), organizado pelo autor (2025).

O RCPR (Paraná, 2021), embora cumpra o papel de apresentar os marcos legais que possibilitam a formalização da educação inclusiva, adota uma abordagem mais normativa e descritiva, sem questionar os descompassos entre a legislação e a realidade das escolas públicas.

No que tange a estrutura da Educação Especial no Brasil no Paraná, esta é entendida numa perspectiva transversal, enfatizando-se uma rede diversificada de apoio que envolve recursos humanos, técnicos, tecnológicos e materiais para complementar as práticas do ensino comum, rejeitando a ideia ultrapassada de que os serviços especializados devem ocorrer em classes ou escolas especiais. Os profissionais que deverão atuar na perspectiva inclusiva são: o(a) Professor da AEE, que atua nas SRMs e realiza o AEE no contraturno escolar, com foco em desenvolver estratégias de acessibilidade, promover a autonomia e a aprendizagem do estudante e auxilia na minimização das barreiras que dificultem a participação plena. Além do profissional especializado, tem-se o(a) Professor regente da “turma comum”, responsável pela turma em geral e deve atuar de forma articulada com o(a) Professor(a) do AEE. Além destes profissionais, há a equipe pedagógica da escola (pedagogos, orientadores), profissionais de apoio escolar e o apoio técnico da Secretaria do Estado da Educação (SEED).

O RCPR não problematiza como o PAEE ainda é um público estigmatizado e ignora, por exemplo, questões patentes na realidade brasileira, conforme já explorado neste trabalho no primeiro capítulo, como a falta de adaptação ao currículo, exclusão daqueles estudantes de atividades corriqueiras, etc. Cabe destacar que, muitos dos problemas enfrentados referem-se à ausência de formação adequada dos docentes, que passam por desafios na escola, como falta de estrutura física e pedagógica ou mesmo do AEE.

Ainda, o RCPR, embora *aparente* estar “bem-intencionado”, menciona a importância da BNCC como um documento que valoriza a pluralidade cultural e o respeito às diferenças (Paraná, 2021, p. 50). No entanto, observa-se que a BNCC não aborda a educação especial sob a perspectiva da educação inclusiva, tratando a inclusão com uma certa neutralidade, como se a valorização da diversidade fosse apenas uma questão de reconhecimento regional ou local, o que se evidencia na forma como as bases legais foram incorporadas na elaboração do documento.

Quando falamos de valorização das diferenças, sem problematizar que algumas destas identidades são constantemente negadas, inferiorizadas e estigmatizadas no ambiente escolar, de alguma forma, estamos retificando posições e disputas políticas, epistemológicas e simbólicas. A BNCC (Brasil, 2017), por exemplo, embora cite questões relacionadas à diversidade, foi alvo de críticas, pois, por mais que apresente o conceito de pluralidade e respeito, é contraditória em sua prática, pois promove um currículo altamente conteudista, com

padronização de competências e pouca abertura para construção coletiva e alijada das tensões para uma perspectiva mais democrática de educação (Pereira, 2024).

Em termos gerais, a função de um referencial curricular é *orientar* e *organizar* a ação pedagógica das escolas e dos sistemas de ensino, garantindo que o currículo seja desenvolvido de forma coerente, articulada e com base em princípios educacionais, sociais, culturais e legais. O referencial curricular, como instrumento político-pedagógico, deve atuar na orientação das práticas escolares, articulando os princípios da educação pública com as necessidades concretas dos sujeitos que compõem o espaço escolar.

Para Sacristán (1999), o currículo não pode ser visto como um simples conjunto de conteúdo, mas como uma construção social e cultural que expressa determinadas concepções de mundo, de sujeito e de sociedade. Nessa perspectiva, os referenciais curriculares têm a função de organizar a ação educativa com base em pressupostos éticos, epistemológicos e sociais, garantindo que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma intencional, crítica e contextualizada. Moreira e Candau (2007) acrescentam que o currículo também deve ser um espaço de reconhecimento das diferenças e de enfrentamento das desigualdades, sendo um campo de disputas simbólicas e políticas que exige posicionamento frente às questões de gênero, raça e classe.

Nesse sentido, é papel do referencial curricular não apenas se alinhar às diretrizes legais como a LDB (Brasil, 1996), Constituição (Brasil, 1988), a LBI (Brasil, 2015), o Decreto nº 7.611/2011 e a própria Deliberação nº 2/2016 (Paraná, 2016); mas também orientar o planejamento escolar, ajudar na seleção de metodologias e promover a formação geral e práticas pedagógicas contextualizadas, de modo a assegurar uma Educação Para Todos(as). Ademais, a ausência de orientações específicas voltadas ao público ao PAEE nos documentos do Novo Ensino Médio (NEM) e do Referencial Curricular do Paraná (RCPR) revela um deslocamento preocupante da função formativa e democrática desses instrumentos.

Como veremos adiante, ao não prever formas de flexibilização curricular acessíveis, estratégias de mediação pedagógica e articulação com o AEE, o RCPR acaba por reforçar desigualdades estruturais e comprometer o direito à educação plena desse público, contrariando os princípios constitucionais da equidade e da inclusão escolar.

2.2.2 A Flexibilização Curricular Favorece ou Dificulta Práticas Colaborativas e Inclusivas?

Existem dois debates quanto a flexibilização curricular que, embora partam da ideia de flexibilidade, baseiam-se em concepções bastante distintas. Primeiramente, é importante

retomar que o currículo escolar é um campo de estudos multifacetado e complexo, que carrega consigo uma gama de significados. Discuti-lo, então, exige de educadores(as) um olhar investigativo e interpretativo, sempre atento ao contexto inserido. Ainda, o currículo não se limita a teoria, mas ganha sentido na prática educativa, momento em que as intenções e propostas das escolas se concretizam (Santos; Cruz, 2022).

Neste sentido, a questão da *flexibilização curricular no campo da educação inclusiva*, remete à concepção de que é importante flexibilizar o currículo (ou adaptá-lo) de modo a adequá-lo aos processos de ensino e aprendizagem às necessidades de todos os estudantes, inclusive do PAEE, especialmente no que se refere ao conteúdo, a forma e a avaliação.

Segundo Scherer e Gräff (2017), a adaptação curricular iniciou-se com a passagem do ensino especial para o ensino comum, no movimento integrado à luta por políticas de inclusão e integração que ocorreu junto com a publicação da LDB (Brasil, 1996). Naquele contexto, houve a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados em 1998. De acordo com o documento:

As adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos (Brasil, 1998, p. 32).

Nos PCNs, essas transformações foram chamadas de “adaptações de acessibilidade ao currículo” (Brasil, 1998), que pressupõem as mudanças em condições físicas, materiais e de comunicação que a escola deve proporcionar para atender o PAEE, de modo a garantir sua permanência. Neste debate, então, a adaptação ocorre com o redimensionamento dos objetivos da aprendizagem, dos conteúdos, métodos e estratégias de ensino e a adaptação dos instrumentos de avaliação.

Assim, a flexibilização do currículo ocorre a partir de três dimensões: pelo Projeto Político-pedagógico (PPP); pelo currículo da sala de aula, que agregue práticas docentes que considerem os diferentes ritmos e formas e aprendizagem e, por fim, o currículo individualizado, que considere um plano específico para estudantes que demandem um apoio personalizado, como no AEE e de recursos como as tecnologias assistivas, apoio da comunidade escolar e materiais adaptados; que não substitui o ensino comum, mas complementa o ensino regular.

Cabe destacar também, que conforme a Declaração de Salamanca vista no primeiro capítulo, a inclusão vai além da inserção de alunos com deficiência, o que nos chama atenção ao fato de o sistema regular de ensino, da forma como está organizada atualmente, ainda falha estruturalmente para garantir a inclusão de fato. Diante disso, surgiu o debate sobre flexibilização curricular, além das metodologias e avaliações, para possibilitar a revisão de valores e ideias enraizadas que ainda perpetuam exclusões. Neste caso, a flexibilização curricular remete a uma *ação coletiva e contínua*, pautada na ideia de que o currículo precisa ser dinâmico e adaptável.

Como a flexibilização pode ocorrer de diversas formas, pela adaptação dos objetivos e conteúdos curriculares, diversificação de metodologias e materiais didáticos, avaliações diferenciadas, uso de recursos acessíveis e tecnologias assistivas e implementação do AEE, neste caso, então, a flexibilização tem como fundamento a equidade, ou seja, garantir acesso, permanência e participação com qualidade a todos(as) os(as) estudantes, considerando as barreiras atitudinais, físicas, pedagógicas e comunicacionais. Conforme pontua Santos e Cruz (2022, p. 16)

Um currículo flexível transcende as teorias de inclusão, legislação educacional e formação dos/as professores/as. Requer dos/as educadores/as uma quebra minuciosa de paradigmas, pois reconhecemos a existência do preconceito cultural arraigado e latente em nossa sociedade, que põe os/as educandos/as deficientes como incapazes de aprender e por vezes tem seu processo de aprendizagem neutralizado por educadores/as. É necessário um novo olhar, que rompa com essas questões e perceba o/a aluno/a em suas potencialidades (não excluindo a sua deficiência e limitações, mas agir com naturalidade ao diferente. [...] Flexibilizar ou adaptar o currículo requer do/da professor/a uma formação continuada que contemple essa dimensão, mas também exige recursos acessíveis, investimento na educação por parte dos gestores estaduais, federais e municipais. A inclusão exige um trabalho coletivo.

Em contrapartida, a *flexibilização curricular no NEM*, diz respeito à reorganização do currículo em áreas do conhecimento e contraria a flexibilização curricular na perspectiva de uma Educação Para Todos(as). Nesse caso, a flexibilização é a criação de IFs (que, em tese, possibilita aos(as) estudantes a escolher as disciplinas de maior interesse), uma carga horária ampliada que pode ser utilizado para os IFs, eletivas, ou outros projetos da escola. A ideia central, neste caso, é a “formação mais personalizada” e alinhada ao mundo do trabalho, que, na prática, implica que muitos estudantes não tenham a real possibilidade de acessar largamente o conhecimento em todas as áreas, uma vez que o IF é engessado de acordo com o que pretende a escola. Além disso, os IFs geralmente são pouco variados ou mal estruturados, por isso, a ideia de flexibilização, nesse caso, aprofunda a desigualdade social, enquanto ela é limitada em alguns contextos.

De acordo com Costa e Matiolla (2025), promover a igualdade de condições é destituir o aspecto dualista no qual se assenta a educação pública brasileira, de modo a “possibilitar que todos tenham uma educação de qualidade a fim de exercerem plenamente sua humanidade” (Costa; Matiolla, 2025, p. 3). Neste sentido, cabe refletir de que modo os reformadores do Ensino Médio de fato estiveram preocupados(as) com o desenvolvimento pleno e integral dos(as) estudantes(as). A ideia de protagonismo (as escolhas que o RCPR explicita, como visto anteriormente), partem de noções bastante limitadas, “voltado ao empreendedorismo e para o desenvolvimento de competências socioemocionais em uma lógica de fragmentação, desarticulação e flexibilização curricular que enfraquece e sonega conhecimentos de formação geral básica” (Silveira, 2024, p. 14). Conforme pontua Kuenzer (2017, p. 337):

O princípio da flexibilização curricular, que organiza a reforma do ensino médio levada a efeito pela Lei nº 13.415/2017, insere-se em um quadro conceitual mais amplo: o da aprendizagem flexível, concebida como resultado de uma metodologia inovadora, que articula o desenvolvimento tecnológico, a diversidade de modelos dinamizadores da aprendizagem e as mídias interativas; neste caso, ela se justifica pela necessidade de expandir o ensino para atender às demandas de uma sociedade cada vez mais exigente e competitiva.

Um dos precedentes importantes – e que inclusive poderá impactar diretamente o processo de ensino e aprendizagem do público PAEE, é a ampliação da Educação à Distância (EaD), que possibilita, dentro do NEM e do RCPR uma retificação acerca das necessidades e diferenças de cada estudante. Ainda conforme Kuenzer (2017), a EaD, embora apresentada como um diferencial e sob a justificativa de autonomia dos(as) alunos(as), remete a uma noção de “iniciativa, autonomia, disciplina e comprometimento” o que, em tese, possibilita ao estudante “aprender a aprender” sozinho(a) ou em colaboração, o que conduziria a um melhor aproveitamento, a práticas colaborativas e superar posturas individualistas. Contudo,

Essa concepção metodológica desloca não só o professor, mas também o conteúdo para o grupo, mediante a organização de comunidades de aprendizagem, em que os alunos participam, envolvem-se, pesquisam, interagem, criam, com a mediação de algum orientador. O professor passa a ser organizador de conteúdos e produtor de propostas de curso, de abordagens inovadoras de aprendizagem, em parceria com especialistas em tecnologia; a relação presencial passa a ser substituída pela tutoria, que acompanha a aprendizagem dos alunos (Kuenzer, 2017, p. 338).

A flexibilização curricular do NEM parte de uma ideia de que todos os(as) estudantes têm as mesmas condições de fazer escolhas autônomas e traçar seus itinerários formativos. No entanto, essa visão ignora as barreiras sociais, cognitivas e pedagógicas enfrentadas pelo público da Educação Especial. A autonomia, quando tratada de forma abstrata e homogênea,

pode reproduzir desigualdades ao desconsiderar que alguns(as) estudantes necessitam de apoio para compreender e participar do processo de escolha, adaptação e construção do currículo.

Na perspectiva da inclusão, o currículo deve ser entendido como um direito: direito ao conhecimento, à cultura, à ciência. A flexibilização do NEM, ao esvaziar os conteúdos da FGB, prejudica justamente os(as) estudantes que mais precisam de acesso sistemático e mediado ao saber escolar. Para o PAEE, isso representa uma dupla exclusão: primeiro, pela falta de acessibilidade nos conteúdos; depois, pela ausência do conteúdo propriamente dito.

No que se refere ao escopo deste trabalho, ao não realizar uma ampla e sistemática abordagem quando a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o RCPR deixa a desejar quanto a expansão da EaD e da tutoria no lugar da docência, que compromete o princípio da mediação pedagógica. Ainda, a personalização do ensino, nessa lógica, é feita com base em plataformas digitais, muitas vezes desprovidas de acessibilidade e sem acompanhamento contínuo. Isso exclui, na prática, o PAEE, que depende da mediação humana, da escuta ativa e da adaptação contextualizada.

Embora o discurso do NEM e do RCPR, se sustente na ideia de protagonismo juvenil e na valorização da autonomia dos estudantes, tais noções não se apresentam de forma neutra. Na prática, como apontam Costa e Matiolla (2025), essa proposta de flexibilização curricular se insere num modelo de educação voltado à lógica neoliberal, tecnicista e utilitarista, orientada por competências voltadas ao empreendedorismo e habilidades socioemocionais, em detrimento de uma formação crítica, ampla e humanista. Nesse contexto, a autonomia exigida dos(as) estudantes assume um caráter meritocrático e desresponsabiliza o Estado do compromisso com as condições reais de acesso, permanência e aprendizagem, especialmente no caso do público PAEE.

A proposta de aprendizagem “flexível”, que muitas vezes inclui o ensino híbrido ou à distância (EaD), transfere para os(as) estudantes a responsabilidade de gerenciar sua própria aprendizagem, exigindo habilidades como disciplina, iniciativa e autogestão – o que, como alerta Kuenzer (2017), pode aprofundar as desigualdades, pois ignora as especificidades de quem depende do apoio pedagógico especializado, da mediação direta do professor e da presença concreta de recursos de acessibilidade.

A substituição da mediação docente por tutoria e o esvaziamento do conteúdo formativo impactam diretamente o direito de aprender dos estudantes da Educação Especial, contrariando os princípios da educação inclusiva que requerem não apenas acesso, mas também participação efetiva e aprendizagem significativa. A suposta flexibilização, nesse caso, pode representar uma forma de exclusão velada, revestida de modernidade e inovação.

Enquanto a flexibilização curricular na perspectiva da educação inclusiva é pautada pela justiça social, pelos direitos humanos e pelo compromisso com a equidade, a flexibilização do NEM se insere num movimento de reforma curricular com viés tecnicista e neoliberal, muitas vezes esvaziando o caráter formativo e crítico da educação básica. Até o momento, as diretrizes do NEM e do RCPR não preveem políticas claras de flexibilização curricular com foco no público da Educação Especial. A lógica de “autonomia” é tratada genericamente, sem garantir os apoios necessários, como formação docente específica, elaboração de planos educacionais individualizados (PEI), recursos de acessibilidade curricular e arquitetônica.

Embora tenhamos o entendimento de que uma lei, normativa ou referencial não é o *único* instrumento para a efetivação da inclusão, as críticas tecidas ao RCPR remetem a naturalização da ausência de um debate mais aprofundado sobre uma Educação para Todos(as). Afinal, como já diagnosticamos, ao se construir uma escola concretizada numa perspectiva inclusiva, favorece-se a todos(os) os(as) alunos(as), não somente o PAEE.

Neste sentido, é preciso revelar que, ao trazer concepções genéricas e pouco aprofundadas (cabe destacar, em um documento de 1.072 páginas), a ausência de diretrizes específicas no NEM e no RCPR para o PAEE, revela uma contradição entre o discurso de inclusão e a efetivação prática de uma educação equitativa, uma vez que a proposta de personalização e autonomia, quando não acompanhada de avanços concretos, acaba por acentuar desigualdades e excluir ainda mais aqueles que deveriam ser priorizados pelas políticas públicas educacionais.

2.3 CAMINHOS PARA EFETIVAÇÃO DO ENSINO COLABORATIVO NO ENSINO MÉDIO

A efetivação de práticas colaborativas no contexto do Novo Ensino Médio, especialmente no que se refere à Educação Especial, exige enfrentar os desafios estruturais, formativos e político-pedagógicos impostos pela própria reforma. Ainda que as diretrizes curriculares do NEM e do RCPR careçam de orientações claras sobre a inclusão e o papel do AEE, a colaboração entre docentes permanece como um dos principais dispositivos para garantir uma escola verdadeiramente inclusiva.

Embora tenhamos acordo com Capellini e Zerbato (2019, p. 34) quando afirmam que “[...] a educação dos indivíduos PAEE não pode recair apenas sobre a responsabilidade de um profissional, ou somente o professor do ensino comum”; certamente, compreendemos que é preciso encontrar mecanismos para driblar a exclusão estrutural a qual estamos submetidos.

Como visto na segunda seção, o princípio da colaboração envolve a relação positiva entre os(as) professores(as). Segundo Friend e Cook (1990 *apud* Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2018, p. 103-104), a colaboração corresponde, então, a “[...] um estilo de interação entre, no mínimo, dois parceiros equivalentes, engajados num processo conjunto de tomada de decisão, trabalhando em direção a um objetivo comum”.

Nesse sentido, a constituição de parcerias pedagógicas entre o(a) professor(a) da disciplina e o(a) professor(a) do AEE pode se dar de forma articulada por meio de espaços institucionais de planejamento coletivo, construção conjunta dos Planos Educacionais Individualizados (PEI), trocas formativas e escuta ativa sobre as necessidades dos(as) estudantes. A atuação colaborativa precisa ser pensada como parte do Projeto Político-Pedagógico da escola e não como uma ação pontual, dependendo para isso do apoio da gestão escolar, da coordenação pedagógica e de políticas públicas que reconheçam o tempo, a formação e as condições de trabalho necessárias para que o trabalho colaborativo se realize.

Existem diferentes modelos que podem ser utilizados para implementar o Ensino Colaborativo em sala de aula. Conforme pontua Capellini e Zerbato (2019), esta organização está dividida em:

1. *Ensino Assistido*: quando um(a) professor(a) conduz todo o grupo em uma atividade, enquanto o(a) colega fica responsável por observar e registrar evidências de comportamento e aprendizagem — seja de alunos com necessidades específicas, seja do coletivo.
2. *Ensino Auxiliado*: enquanto um(a) professor(a) ministra o conteúdo para a turma inteira, o(a) outro(a) circula entre os estudantes (ou pequenos grupos), oferecendo apoio pontual e atendimento individualizado.
3. *Ensino por Estações*, quando o conteúdo é dividido em três partes independentes. Os alunos, organizados em três grupos, rotacionam pelas estações, e cada professor(a) coordena uma delas. Na terceira estação, trabalham de modo autônomo, aplicando o que aprenderam.
4. *Ensino Paralelo*: quando ambos os(as) professores(as) planejam juntos o mesmo conteúdo, mas cada um leciona em uma metade da turma, utilizando os mesmos materiais e estratégias para cada grupo.
5. *Ensino Alternativo*: um(a) professor(a) atende à maioria da turma, enquanto o(a) outro(a) fica com um pequeno grupo que precisa de revisão, enriquecimento, avaliação diferenciada, pré-ensino ou de outro suporte específico.

6. *Ensino em Equipe*: quando os(as) professores(as) compartilham igualmente a responsabilidade pelo planejamento, instrução e avaliação de toda a turma, atuando de modo integrado em todas as fases da aula.

Neste sentido, se pensarmos que uma sala de aula não é pensada somente ao PAEE, mas sim pela resignificação de toda concepção pedagógica tradicional, isto é, envolvendo dois profissionais em uma perspectiva de Educação Para Todos(as), tem-se que:

Ao utilizar esse modelo de ensino nas escolas, as oportunidades de inclusão são ampliadas, pois ele auxilia na adaptação da escola em sua totalidade para a recepção dos alunos público-alvo, efetivando, assim, sua real inclusão e não apenas sua matrícula nas classes comuns (Sousa; Silva; Fantacini, 2016, p. 96).

Ainda, para que o ensino colaborativo seja uma prática eficiente, é preciso considerar a criação (ou fortalecimento) de grupos de estudo, formações continuadas e comunidades de prática dentro das próprias escolas, nos quais os(as) professores(as) possam dialogar sobre as diretrizes do NEM, refletir criticamente sobre elas e propor estratégias para resistir à lógica excludente da reforma por meio de práticas colaborativas. Tais movimentos contribuem para reconfigurar o espaço escolar como um lugar de aprendizagem mútua, superando a fragmentação das ações pedagógicas e promovendo a corresponsabilidade docente na construção de uma escola mais democrática.

Segundo Argueles, Hughes e Schumm (2000), existem alguns elementos fundamentais que possibilitam o sucesso do Ensino Colaborativo, a saber: o *horário comum de planejamento*, que possibilita o compartilhamento de ideias para atender as necessidades específicas dos(as) alunos(as); a *flexibilidade* na forma de ensinar e manejar a sala de aula; a *disposição para correr riscos*, enfrentando desafios que se apresentem no cotidiano e buscando estratégias inovadoras; a *explicitação das responsabilidades* para que cada professor(a) tenha clareza e responsabilize-se pelos avanços dos(as) estudantes; a *compatibilidade* de modo a compartilhar a responsabilidade, organizando-se de forma colaborativa; a *comunicação frequente* entre ambas as partes; o *suporte administrativo*, contando com a colaboração da gestão escolar que deve estar unida na superação dos obstáculos e, por fim, a *formação profissional*, que possibilite a preparação e o acolhimento de PAEE na escola.

Por mais que o RCPR (Paraná, 2021), respaldado na BNCC (Brasil, 2017), não contemple aspectos fundamentais à concretização da Educação Para Todos, o Ensino Colaborativo *pode* ser uma ferramenta para driblar as limitações normativas, desde que envolva

toda a comunidade escolar. Como vimos no primeiro capítulo, um dos elementos essenciais para a concretização da educação inclusiva é a formação continuada dos(as) profissionais, que podem, através do constante aprimoramento, potencializar a reflexão quanto suas práticas e a possibilidade de aprender novas formas de lidar com situações desafiadoras (Marin; Braun, 2013).

Ao mesmo tempo em que reconhecemos as limitações impostas pelo NEM e o PCPR em relação à Educação Especial e à garantia do direito à aprendizagem do público do AEE, defendemos a colaboração docente como uma estratégia pedagógica potente. Trata-se de uma prática que, ainda que não esteja devidamente prevista ou valorizada nas diretrizes oficiais, pode ser apropriada pelas escolas como uma forma de resistência e reconstrução do fazer pedagógico, garantindo condições mais equitativas de participação e aprendizagem. Assim, a colaboração entre professores(as) não representa uma adesão acrítica à política vigente, mas sim uma resposta comprometida com os princípios da educação inclusiva, da formação integral e da justiça social.

Dessa forma, o Ensino Colaborativo se configura como uma estratégia pedagógica capaz de potencializar a inclusão escolar, mesmo diante das lacunas e limitações do Novo Ensino Médio e das diretrizes do RCPR. Ao articular a atuação conjunta de professores(as) do ensino comum e do AEE, essa prática possibilita o compartilhamento de responsabilidades, a construção de soluções pedagógicas diversificadas e o atendimento às necessidades de todos os estudantes, sem reduzir a inclusão a uma mera matrícula em classes regulares

CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo descreve os procedimentos adotados para a realização da pesquisa, desde o contato inicial com a escola até a análise dos dados. Como veremos, a abordagem metodológica foi qualitativa, com foco na escuta dos sujeitos envolvidos no contexto escolar, buscando compreender percepções, experiências e práticas relacionadas ao Ensino Colaborativo no Ensino Médio, no Estado do Paraná.

3.1 PERCURSO METODOLÓGICO

Iniciamos a pesquisa com a elaboração do Projeto de Pesquisa e posteriormente contatando a instituição de ensino, a fim de explicar o desenvolvimento do estudo e convidar a equipe pedagógica para desenvolvê-la, com base no Ensino Colaborativo.

3.1.1 Local da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida numa escola pública da rede estadual, localizada na região periférica de um município da região central do Estado do Paraná, que, segundo estimativas do IBGE (2023), possui uma população aproximada de 354.942 habitantes. A instituição atende a uma comunidade escolar marcada por significativa diversidade sociocultural e econômica. Com uma trajetória educacional consolidada ao longo de mais de cinco décadas, a escola atualmente oferta o Ensino Fundamental II (anos finais) e o Ensino Médio.

A seleção dessa escola ocorreu de forma intencional, a partir de critérios de relevância ao campo investigativo, proximidade institucional e possibilidade de acesso aos dados. Trata-se de uma instituição com reconhecida trajetória no atendimento à diversidade e que vivencia, em seu cotidiano, desafios e práticas relacionadas à inclusão escolar, aspectos que dialogam diretamente com os objetivos da pesquisa.

3.1.2 Encaminhamentos Éticos da pesquisa

Para a elaboração prática desta pesquisa, o primeiro passo ocorreu no mês de novembro de 2024, momento em que se definiram os objetivos, a fundamentação teórica e os procedimentos metodológicos da investigação. Após essa etapa, o projeto foi submetido à Plataforma Brasil para avaliação ética, conforme os trâmites exigidos para pesquisas com seres

humanos. O documento apresentou informações detalhadas sobre o tema da pesquisa, seus objetivos, os procedimentos metodológicos adotados, bem como os possíveis riscos e benefícios envolvidos. Além disso, explicitou-se os compromissos éticos assumidos pelo pesquisador, incluindo a garantia do sigilo das informações, a preservação do anonimato dos(as) participantes e a possibilidade de desistência em qualquer etapa da pesquisa, sem prejuízo aos envolvidos.

Posterior a aprovação da presente no Comitê de Ética em Pesquisa, conforme Parecer nº 7.011.745 (Apêndice A), deu-se sequência, no mês de junho de 2024, à solicitação formal ao Núcleo Regional de Educação (NRE) de uma cidade do interior do Paraná, com o intuito de obter autorização institucional para a realização da pesquisa na escola pública estadual da região. Ambas as etapas foram fundamentais para garantir a legitimidade ética e institucional da investigação.

Em seguida, foi realizada a abordagem com a instituição disponível para pesquisa e, durante o encontro presencial realizado com a equipe escolar, os(as) participantes foram convidados(as) a ler e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponível no Apêndice B.

3.1.3 Participantes da Pesquisa

A pesquisa contou com diferentes momentos de escuta e formação, envolvendo profissionais da educação atuantes no município selecionado, vinculados à rede Estadual de ensino. Primeiramente, foi aplicado um questionário via *Google Forms* para visualizar os possíveis interessados no tema proposto e na ação formativa. Esse primeiro momento contou com 12 docentes com vínculo com o Ensino Médio. Dentre os respondentes, sete são professores(as) regentes, quatro atuam no AEE e um é coordenador pedagógico. Nenhum gestor escolar se prontificou a participar. Em relação à identidade de gênero, 10 participantes se identificaram com o gênero feminino.

Os dados levantados revelaram também um grupo heterogêneo em termos de tempo de docência: a maioria (60%) atua entre 5 e 10 anos; uma pessoa possui menos de 5 anos de experiência e outra, entre 11 e 20 anos. As disciplinas lecionadas incluem Educação Especial/PAIE, Filosofia, Projeto de Vida, Matemática, Educação Financeira e Arte, o que evidencia uma diversidade de componentes curriculares com potencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradas em contextos inclusivos.

Ainda, quatro profissionais relataram atuar atualmente com estudantes PAEE; duas afirmaram já ter atuado anteriormente com esse público; quatro relataram possuir apenas conhecimento teórico sobre o tema; e uma participante indicou não ter nenhuma experiência, prática ou teórica, com a inclusão.

Cabe destacar que 100% dos respondentes já trabalharam com estudantes PAEE no Ensino Médio, o que reforça a pertinência da formação ofertada e evidencia que, embora o Ensino Colaborativo ainda não esteja consolidado como prática, há um reconhecimento dos desafios da inclusão escolar e da necessidade de estratégias pedagógicas mais coletivas e articuladas.

Na sequência, houve a primeira ação formativa que contou com quatro profissionais: um professor de Filosofia; uma professora regente atuando como Profissional de Apoio à Inclusão Escolar (PAIE); uma integrante da equipe multiprofissional da instituição e uma representante da coordenação pedagógica da escola. A ação com esse grupo inicial teve como objetivo abordar os fundamentos teóricos do Ensino Colaborativo e do AEE, promover o diálogo entre os diferentes segmentos e contribuir à construção de um vocabulário comum que favorecesse a escuta qualificada e colaborativa nas demais etapas da pesquisa.

3.1.4 Delineamento da pesquisa

A presente investigação adota uma *abordagem qualitativa* (Lüdke; André, 1986), inspirada na *pesquisa-ação* (Thiollent, 2025; Gil, 2017), por partilhar, junto a esta concepção metodológica que a produção de conhecimento se dá em diálogo com a realidade concreta e a participação ativa dos sujeitos envolvidos. Nesse tipo de estudo, a construção teórica está intrinsecamente ligada à prática social, o que implica em considerar os sujeitos da pesquisa como coautores do processo investigativo. A pesquisa-ação parte do pressuposto de que é possível intervir na realidade enquanto a analisamos, produzindo, assim, um movimento contínuo de reflexão e transformação.

Como destaca Thiollent (2025), a pesquisa-ação caracteriza-se pela articulação entre pesquisa científica e ação prática, tendo como princípios o envolvimento dos participantes e a busca por soluções compartilhadas aos problemas vivenciados – neste caso, no cotidiano escolar. Ainda, de acordo com o autor, essa abordagem metodológica exige a adoção de procedimentos que articulem ação, reflexão e replanejamento, em um movimento espiral contínuo, que permita à investigação se reconfigurar conforme os sentidos emergentes no coletivo (Thiollent, 2025).

O caráter circular e flexível é entendido então pelos momentos: fase exploratória, em que se realiza o diagnóstico inicial da realidade; a delimitação do tema e da problemática, definida em diálogo com os sujeitos participantes; a elaboração de hipóteses, entendidas como proposições orientadoras e não como verdades testadas e o desenho de um plano de ação, que organiza os objetivos, as estratégias e os critérios de avaliação das intervenções propostas.

A atuação dos sujeitos envolvidos é elemento central: a pesquisa-ação parte do princípio de que não há produção legítima de conhecimento sem a participação ativa dos envolvidos na realidade investigada. Ao mesmo tempo em que promove o levantamento e análise de dados, a metodologia possibilita processos de aprendizagem, formação crítica e reflexão dos participantes. Tal construção é sustentada pela articulação entre saberes formais e informais, que emergem da prática e se potencializam pela reflexão coletiva e pelo compromisso com a transformação social: “a pesquisa-ação visa a transformação da realidade investigada e a mudança da situação inicial por meio da ação coletiva dos sujeitos” (Thiollent, 2025).

Ainda, como destaca Koerich *et al.* (2009), baseado em Thiollent (2025), há a etapa do “seminário”, entendido como espaço coletivo de discussão, decisão e reflexão, que ocupa um lugar estratégico na mediação entre teoria e prática, permitindo que os participantes sejam corresponsáveis pelas etapas da pesquisa, desde a análise de dados até a avaliação dos resultados. Em síntese, tem-se que a metodologia da pesquisa-ação envolve:

- Diagnóstico preliminar, com a investigação inicial para compreender o problema, as relações sociais envolvidas e os sujeitos participantes;
- Define-se o objeto de transformação e o foco da pesquisa;
- Planeja-se as ações com o grupo (pesquisador e participantes) definindo os objetivos da ação, os meios para alcançá-los e as estratégias para implementação;
- A ação é pensada, então, de forma colaborativa e com base no diagnóstico anterior;
- Implementa-se as ações, executando-as no contexto real, com acompanhamento próximo do grupo. Esse momento pode incluir intervenções pedagógicas, organizacionais, administrativas etc.;
- Realiza-se uma observação sistemática, com registros dos relatos, entrevistas, questionários e outras estratégias que podem ser usadas para observar os efeitos da ação implementada; ainda, a observação pode ser feita pelos próprios participantes, não apenas pelo pesquisador;
- Analisa-se e interpreta-se os dados com base em categorias construídas coletivamente ou definidas teoricamente, pois a análise permite avaliar o que foi transformado e o que permanece como desafio;

- Replaneja-se, quando necessário, os resultados da ação inicial. Essa reformulação do diagnóstico possibilita a construção de novos ciclos de ação. Essa etapa evidencia o caráter contínuo e processual da pesquisa-ação.

Ao assumir a pesquisa-ação como metodologia, este trabalho afirma o compromisso com uma ciência socialmente implicada, construída com os sujeitos e voltada à transformação das práticas pedagógicas, especialmente no que se refere à implementação de estratégias inclusivas, como o Ensino Colaborativo entre docentes da classe comum e do AEE. Trata-se, portanto, de um método que valoriza a participação ativa dos sujeitos, a flexibilidade dos caminhos investigativos e a construção dialógica do conhecimento, em consonância com os princípios da inclusão e da formação continuada dos profissionais da educação.

Nessa perspectiva, os Encontros realizados – posteriores à ação formativa –, com os(as) profissionais da educação se configuram como espaços formativos e investigativos, orientados por um roteiro semiestruturado previamente elaborado (Apêndices C e D), o que garantiu flexibilidade à escuta sensível e o respeito às singularidades dos sujeitos.

Destaca-se que, mais do que coletar dados, tais encontros promoveram diálogo, reflexão crítica e construção coletiva de saberes, reafirmando a centralidade do professor como sujeito ativo na produção de conhecimento sobre sua prática.

Adiante, com os dados, obtidos a partir do que passamos a denominar de Encontros Colaborativos, foram organizados por meio da transcrição integral dos encontros e submetidos à análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2016). Este procedimento refere-se a um conjunto de técnicas de análise que visa obter indicadores qualitativos que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, recepção e sentidos dos discursos.

Essa técnica é especialmente eficaz quando aplicada à transcrição de entrevistas, encontros, fóruns de escuta, respostas discursivas a questionários ou qualquer outra forma de texto verbal produzido pelos participantes da pesquisa. Por isso, com o recurso *Word*, organizou-se as transcrições e a análise.

De acordo com Bardin (2016), para examinar os dados, é fundamental realizar as etapas de pré-análise, exploração do material e interpretação dos resultados, buscando identificar categorias emergentes que revelassem sentidos atribuídos pelos participantes à prática do Ensino Colaborativo e suas articulações com o AEE no contexto escolar investigado. Para a pré-análise, realiza-se uma leitura do *corpus* para a familiarização com os dados, formula-se

hipóteses e objetivos de análise, seleciona-se os documentos que farão parte do processo e define-se as unidades de registro e as unidades de contexto.

Posteriormente, explora-se o material e o codifica-o através da categorização que é emergente, com a criação de categorias temáticas (pré-estabelecidas ou emergentes), organizando-os em quadros, tabelas ou mapas conceituais. Adiante, há a etapa de tratamento e interpretação dos dados, que envolve buscar os sentidos por trás dos dados e aplicar uma compreensão mais aprofundada do discurso aparente (Bardin, 2016).

Além da pesquisa-ação, esta dissertação também faz uso do *caso de ensino* como instrumento metodológico. Ao contrário do tradicional estudo de caso, que tem foco na caracterização do sujeito com deficiência, frequentemente sob uma perspectiva médica e individualizante, o caso de ensino desloca a atenção para o processo pedagógico. Conforme destacam Silva e Pletsch (2025, p. 4):

[...] o caso de ensino centra sua avaliação e elaboração em aspectos pedagógicos e no processo educacional, e não mais no sujeito com deficiência, como ocorre no estudo de caso. A ideia do estudo de caso, focada no sujeito com deficiência, segue uma visão voltada para as características individuais do sujeito – visão ainda centrada no modelo médico – e não no processo educacional e nas barreiras educacionais enfrentadas pelas(os) alunas(os) para acessar o currículo geral desenvolvido na turma.

Outrossim, utilizou-se também das concepções formuladas por Mizukami (2002) que trata do caso de ensino no campo acadêmico da didática. Nesse enfoque, o caso de ensino não se restringe à descrição de indivíduos ou contextos, mas constitui uma unidade de análise pedagógica que permite examinar decisões, interações e estratégias didáticas em situações reais de ensino-aprendizagem. Diferentemente do estudo de caso tradicional, centrado no sujeito ou na condição particular do estudante, o caso de ensino desloca o foco para o processo pedagógico, possibilitando compreender como professores(as) planejam, adaptam e implementam estratégias de ensino em contextos complexos e diversificados (Silva; Pletsch, 2025).

Por isso, as autoras chamam atenção para a recorrente confusão entre essas duas abordagens, especialmente no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O caso de ensino propõe uma mudança de foco fundamental para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, pois compreende o(a) estudante em sua relação com o currículo, os recursos disponíveis, os profissionais envolvidos e os contextos de aprendizagem. A centralidade, nesse sentido, não está no “*déficit*”, mas nas barreiras educacionais e nas estratégias para superá-las.

A construção do caso de ensino será guiada pelas questões propostas por Silva e Pletsch (2025), baseadas em Mizukami (2002), que visam apoiar o planejamento de intervenções pedagógicas acessíveis e significativas. Diferentemente de abordagens que direcionam perguntas diretamente ao estudante, o caso de ensino busca compreender o *processo de ensino* e as interações na sala de aula de forma ampla, observando como os professores articulam estratégias, recursos e práticas pedagógicas.

Para a elaboração dos casos de ensino, será realizada uma etapa de planejamento pedagógico conjunto com os professores regentes da turma e o profissional do PAEE, orientada desde sua concepção pelos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Essa etapa tem como objetivo analisar coletivamente as informações construídas nos Encontros Colaborativos e planejar, a partir desses princípios, intervenções pedagógicas que considerem a diversidade presente na sala de aula.

Vale ressaltar que o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) não se configura apenas como uma abordagem pedagógica, mas como um referencial estruturante do planejamento curricular, orientado pela compreensão de que a diversidade é constitutiva das salas de aula.

Nesse sentido, o DUA propõe a organização do currículo desde a sua concepção, de modo a garantir múltiplos meios de representação, de ação/expressão e de engajamento, reduzindo a necessidade de adaptações e diferenciações posteriores, sem eliminá-las quando se fizerem necessárias. Desenvolvido por David Rose, Anne Meyer e pesquisadores do CAST (*Center for Applied Special Technology*) em 1999, o DUA parte da premissa de que a diversidade é a norma nas salas de aula, orientando o planejamento pedagógico para antecipar e eliminar barreiras no processo educacional (Zerbato, 2018).

Para elaboração do caso de ensino, será realizada uma etapa de planejamento pedagógico em conjunto com o professor do componente curricular de filosofia regente da turma e o profissional do PAIEE. Esse momento tem como objetivo discutir coletivamente os dados construídos nos Encontros Colaborativos, a partir disso, planejar intervenções pedagógicas baseadas nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Este será utilizado como referência para garantir a oferta de múltiplos meios de representação, de ação/expressão e de engajamento, de modo a atender às diversas formas de aprender dos(as) estudantes.

No contexto brasileiro, com a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, ratificada com medida constitucional (Brasil, 2009), também se reconheceu os princípios do DUA ao definir o “desenho universal” como a concepção de ambientes, produtos

e práticas que possam ser utilizados pelo maior número possível de pessoas, sem a necessidade de adaptações específicas. Isso não exclui o uso de ajudas técnicas, quando necessárias, mas reforça a ideia de acessibilidade desde o início do planejamento educacional.

O DUA está organizado em três princípios fundamentais: engajamento, que diz respeito ao “porquê” da aprendizagem, ou seja, como despertar e sustentar a motivação dos(as) estudantes. Considera-se os interesses, necessidades e formas de interação, valorizando o envolvimento afetivo e a persistência; representação: refere-se ao “o quê” da aprendizagem, propondo a disponibilização dos conteúdos por múltiplos meios (textos, áudios, vídeos, imagens, símbolos), a fim de que todos(as) possam compreender a informação de acordo com suas formas de percepção e cognição; ação e expressão: trata do “como” os(as) estudantes demonstram o que aprenderam, oferecendo diferentes formas de participação, produção e avaliação, como recursos tecnológicos, trabalhos em grupo, apresentações orais, produções escritas, entre outros.

Esses princípios são baseados na variabilidade humana, um conceito central no DUA que reconhece a diversidade inter e intraindividual dos estudantes, influenciada por fatores neurológicos, culturais, afetivos e sociais (Costa-Renders *et al.*, 2020). Como afirma o CAST (2014), “o que é essencial para alguns é quase sempre bom para todos”, reforçando que práticas acessíveis e inclusivas beneficiam a totalidade da turma.

No contexto escolar, a aplicação do DUA implica conhecer profundamente os(as) aprendizes, planejar com intencionalidade e diversificar estratégias para promover o desenvolvimento de todos, respeitando suas trajetórias e potencialidades. Além disso, o DUA estimula o desenvolvimento da autonomia, da autorregulação da aprendizagem e da fluência nas habilidades, ao propor caminhos múltiplos para que cada estudante encontre formas significativas de se engajar, compreender e expressar seus conhecimentos.

Assim, o DUA se consolida como uma ferramenta potente para o planejamento pedagógico inclusivo, capaz de transformar a estrutura tradicional de ensino, ampliando as possibilidades de participação plena e equitativa no currículo comum.

Neste sentido, o caso de ensino e a elaboração dos planos de aula pautados no DUA e aplicados em regime de co-docência, são meios que buscarão incentivar práticas pedagógicas acessíveis, significativas e alinhadas às necessidades e potencialidades de todos(as) os(as) alunos(as), com ou sem deficiência.

3.2 COLETA DE DADOS: FORMULÁRIOS E ENCONTROS COLABORATIVOS

A coleta de dados da pesquisa foi realizada por meio de dois instrumentos principais: formulários *online* e encontros colaborativos. Os primeiros, compostos por perguntas abertas e fechadas, foram aplicados com o objetivo de mapear o perfil profissional, as experiências prévias e as percepções dos possíveis interessados na temática sobre a inclusão escolar e o Ensino Colaborativo.

Os encontros colaborativos realizados individualmente após a primeira ação formativa, configuraram-se como espaços de escuta qualificada e troca de saberes, nos quais os participantes puderam compartilhar suas vivências, desafios e estratégias pedagógicas. Essa combinação metodológica possibilitou uma abordagem mais ampla e aprofundada da realidade investigada, ao articular dados descritivos e reflexivos que dialogam diretamente com os objetivos da pesquisa.

3.2.1 Etapa de sensibilização e coleta de dados iniciais

Foram aplicados dois formulários, cada um com objetivos específicos e direcionados a diferentes momentos da pesquisa. O primeiro formulário (formulário 1- Apêndice G) contou com 12 respondentes antes do início dos encontros colaborativos – cujos participantes já foram apresentados no subcapítulo 3.1.2 –, com o objetivo de realizar um mapeamento inicial dos(as) interessados(as), contendo perguntas de múltipla escolha e abertas, organizadas em seis eixos principais:

1. Identificação e perfil profissional;
2. Experiência prévia com Educação Especial;
3. Motivação para participar da ação formativa;
4. Concepção de Educação Inclusiva;
5. Desafios da inclusão escolar;
6. Conhecimento e/ou prática do ensino colaborativo.

A equipe pedagógica foi convidada a responder ao primeiro por meio de formulário *online*, desenvolvido por meio da plataforma *Google Forms*, com o título “*Ação formativa sobre Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*”, que visou: a) mapear a experiência prática e teórica dos(as) docentes com inclusão escolar; b) identificar o interesse e

a motivação dos(as) participantes em relação à formação continuada na área; levantar percepções sobre o conceito de Educação Inclusiva, com base em descrições livres; c) apontar os principais desafios enfrentados na inclusão de estudantes PAEE; d) avaliar o conhecimento e as práticas de ensino colaborativo nas escolas e obter consentimento ético para uso dos dados em pesquisas acadêmicas.

Importante destacar que 100% dos respondentes já trabalharam com estudantes PAEE no Ensino Médio, o que reforça a relevância da formação ofertada. Isso evidencia que, ainda que a prática do ensino colaborativo não esteja consolidada, os professores enfrentam diariamente os desafios da inclusão escolar e, portanto, reconhecem a importância de estratégias pedagógicas mais coletivas e que favoreçam a inclusão no contexto de sala de aula.

Os resultados preliminares da pesquisa mostraram que o Ensino Colaborativo ainda enfrenta limites no atual formato da educação, especialmente no contexto do Ensino Médio. Entre os principais desafios observados, destacou-se a escassez de formação continuada voltada à prática colaborativa, a precariedade nas condições de trabalho docente, e a ausência de políticas institucionais que incentivem a colaboração efetiva em sala de aula. Esses fatores dificultam o desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam a integração entre professores do ensino comum e professores(as) do AEE, bem como a participação ativa de estudantes com deficiência nos espaços escolares. Assim, o fortalecimento do ensino colaborativo depende de ações formativas contínuas, de melhores condições estruturais e pedagógicas, e de um compromisso político e institucional com a efetivação da Educação Inclusiva.

3.2.2 Ação formativa e segundo formulário

Após a aplicação do primeiro formulário, que teve como objetivo identificar profissionais interessados em participar de uma ação formativa sobre Ensino Colaborativo no contexto do Ensino Médio, foi realizada uma ação formativa na escola. Essa intervenção contou com a participação de cinco profissionais da educação e foi conduzida pelo pesquisador. Os encontros tiveram caráter formativo e buscaram introduzir fundamentos teóricos e práticos sobre o Ensino Colaborativo, a Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar, bem como promover o diálogo entre os participantes sobre suas experiências e desafios na atuação junto a estudantes público da Educação Especial.

Posterior à aplicação da ação formativa, que contou com cinco pessoas, foi passado o segundo formulário (Apêndice H) utilizando também o *Google Forms*, com o intuito de

identificar o perfil dos participantes da pesquisa, suas experiências prévias com práticas colaborativas, formações na área da Educação Especial e percepção inicial sobre o trabalho colaborativo entre professores do ensino comum e professores do AEE.

O formulário 2, nomeado de “*Ação formativa sobre Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*” teve caráter exploratório e subsidiou a constituição dos encontros colaborativos e a organização dos temas emergentes a serem aprofundados nas etapas subsequentes. Ao final do formulário, foi solicitada a autorização ética dos respondentes para o uso acadêmico das informações fornecidas.

Antes do Encontro Colaborativo, a maioria dos participantes apresentava nível intermediário de compreensão sobre o tema (nivelado em uma pontuação de 1 a 5). De acordo com o formulário 1, 40% atribuíram nota 3, enquanto os demais se dividiram entre as notas 1, 2 e 4. Apesar disso, houve forte concordância (80%) de que o Ensino Colaborativo pode contribuir significativamente para a inclusão escolar no Ensino Médio, demonstrando uma predisposição positiva para conhecer e implementar essa abordagem.

Quanto à autopercepção de preparo para atuar em parceria com o professor de AEE, os dados foram mais animadores: 60% atribuíram nota 5 e 40% nota 4, sugerindo que os docentes se sentem confiantes para colaborar, especialmente após momentos de formação mais qualificada.

Quanto a formação recebida, os participantes avaliaram de forma positiva o encontro. As respostas indicam unanimidade (100%) nas seguintes afirmações:

- “A formação ampliou o entendimento sobre o Ensino Colaborativo”;
- “Foram fornecidos exemplos práticos aplicáveis em sala de aula”;
- “Os materiais e recursos utilizados foram claros e úteis”.

Além disso, 60% consideraram totalmente adequadas a carga horária e a organização da formação, enquanto 40% atribuíram nota 4, mantendo uma avaliação globalmente favorável.

No que se refere à aplicabilidade e compromisso com a prática, quando questionados, ninguém concordou que o Ensino Colaborativo pode ser implementado de forma efetiva, enquanto 20% concordaram totalmente. Apenas uma pessoa respondeu de forma neutra (“nem concordo, nem discordo”), o que sugere que, embora haja reconhecimento da importância da proposta, também existem limites práticos e institucionais que podem dificultar sua efetivação.

Por outro lado, houve alto grau de disposição para o planejamento conjunto com o professor de AEE, com 80% concordando totalmente e os 20% restantes concordando

parcialmente, um dado que demonstra comprometimento com a prática da inclusão por meio de estratégias colaborativas.

Na segunda etapa do questionário, com percepções qualitativas sobre a formação do Ensino Colaborativo, as respostas mostraram contribuições significativas para a compreensão e ressignificação das práticas docentes no contexto da inclusão escolar. Os participantes destacaram como aspectos mais relevantes da formação a clareza dos conteúdos, os relatos de experiências reais, a dinâmica de troca entre pares e a apresentação de estratégias práticas, como a colaboração entre os(as) profissionais e a flexibilização das atividades. Foi especialmente valorizado o planejamento coletivo como instrumento de articulação entre o(a) professor(a) regente e o(a) professor(a) da Educação Especial, promovendo o atendimento às necessidades específicas de cada estudante de forma mais sensível e efetiva.

Contudo, os relatos também anteciparam obstáculos concretos à implementação do Ensino Colaborativo nas escolas. Entre os mais citados estão: dificuldade de conciliação dos horários de planejamento, falta de infraestrutura, ausência de currículo flexível, formação insuficiente dos profissionais e, em alguns casos, resistência ao trabalho colaborativo por parte de professores de AEE ou regentes. As respostas evidenciaram que, para além da vontade de realizar, é necessário existir condições institucionais e tempo protegido para o planejamento conjunto.

3.2.3 Encontros Colaborativos

Além dos formulários, a coleta de dados incluiu dois encontros colaborativos mediados pelo pesquisador, guiados por roteiros semiestruturados previamente elaborados (Apêndices C e D). Essa metodologia garantiu a flexibilidade necessária para uma escuta sensível e o respeito às singularidades dos sujeitos participantes.

Considera-se que o *Google Forms* serviu para investigar o grau de familiaridade dos participantes com a abordagem do Ensino Colaborativo, apontando indícios relevantes sobre o contexto institucional, os desafios enfrentados e o nível de preparo percebido pelos docentes para atuar de forma articulada. Esses dados inauguram a análise da experiência formativa e constituem um ponto de partida fundamental à reflexão sobre os caminhos possíveis para a efetivação de práticas inclusivas no Ensino Médio.

Os encontros colaborativos tiveram como principal objetivo aprofundar as experiências, percepções e desafios enfrentados pelos profissionais da educação envolvidos na implementação do Ensino Colaborativo no Ensino Médio.

O primeiro encontro foi realizado com um professor de Filosofia e concentrou-se no compartilhamento de vivências docentes junto a estudantes público da Educação Especial, permitindo identificar práticas já existentes, dificuldades enfrentadas e percepções sobre a inclusão no contexto do Ensino Médio.

O segundo encontro, por sua vez, foi conduzido com uma professora responsável pelo Programa de Apoio à Inclusão Escolar (PAIE) e teve como foco o aprofundamento da compreensão sobre os processos de planejamento e acompanhamento pedagógico, além da identificação dos limites e potencialidades da atuação colaborativa entre professores da classe regular e do atendimento educacional especializado.

Ambos os encontros foram fundamentais para mapear as condições institucionais, os saberes docentes e os pontos de articulação possíveis entre as práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

3.3 DESENVOLVIMENTO DA AÇÃO FORMATIVA

A pesquisa compreendeu uma ação formativa colaborativa desenvolvida na instituição escolar ao longo do segundo semestre de 2025, envolvendo a equipe pedagógica, o(a) professor(a) regente e a professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

O primeiro contato com a equipe pedagógica ocorreu em junho de 2025, com o objetivo de apresentar a proposta da pesquisa, esclarecer dúvidas e alinhar expectativas quanto à participação dos profissionais, garantindo, desde o início, a adesão voluntária e o compromisso ético.

Ainda em junho, foi aplicado um formulário inicial para identificar o interesse dos profissionais no tema e na participação da ação formativa. Na sequência, realizou-se uma formação introdutória com a equipe pedagógica, centrada nos fundamentos do Ensino Colaborativo e da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Posteriormente, um segundo formulário foi utilizado para caracterizar o perfil dos participantes e aprofundar o conhecimento sobre suas experiências prévias com a inclusão escolar.

O primeiro encontro colaborativo ocorreu em 1º de julho de 2025, com a participação do professor de Filosofia regente. O foco foi compreender sua percepção sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, promovendo a troca de saberes e a construção coletiva de estratégias pedagógicas inclusivas.

O segundo encontro, realizado em 9 de julho de 2025, contou com a presença da professora do Atendimento Educacional Especializado (PAEE), buscando identificar suas experiências e perspectivas acerca da temática da pesquisa.

Na continuidade da ação formativa, foram realizadas as seguintes etapas:

- *Alinhamento temático com foco nos estudantes com TEA*: realizou-se um novo encontro voltado à organização coletiva da intervenção pedagógica, tomando como ponto de partida os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) presentes na turma. Nesse momento, a professora da SRM compartilhou suas vivências, estratégias e referenciais teóricos que subsidiam sua prática. Também foi feito um levantamento de informações no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e nos planos de ação da professora da PAEE.
- *Planejamento da intervenção com base nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)*: os(as) docentes participantes aprofundaram a compreensão sobre os fundamentos do DUA, a partir da análise de um caso de ensino utilizado como disparador da discussão e da elaboração de estratégias pedagógicas inclusivas.
- *Sistematização e revisão da experiência*: após a realização do caso de ensino, os participantes revisaram os objetivos, as estratégias e os materiais didáticos utilizados, avaliando os indicadores de participação dos estudantes. Houve especial atenção à acessibilidade pedagógica e à valorização das singularidades dos(as) alunos(as) com TEA.

Por fim, foi incentivado o registro reflexivo sobre o processo de construção colaborativa, como forma de evidenciar as aprendizagens constituídas ao longo da investigação e valorizar a prática docente como espaço de escuta, análise crítica e transformação.

CAPÍTULO 4 – ENSINO COLABORATIVO NO ENSINO MÉDIO: SIGNIFICADOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Este capítulo apresenta a trajetória do Ensino Colaborativo no Ensino Médio a partir dos dados coletados na ação formativa e nos Encontros Colaborativos com profissionais da escola pública. Buscamos caracterizar como os(as) docentes compreendem Educação Inclusiva e Ensino Colaborativo, identificando os desafios institucionais e pedagógicos para efetivar a inclusão, de modo a indicar possibilidades para fortalecer práticas colaborativas, com foco na elaboração de um plano de intervenção em co-docência orientado por princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e pelo uso qualificado do PEI. Os resultados de “antes e depois” da formação (dimensão avaliativa) foram organizados na seção 4.8, após a apresentação das percepções, obstáculos e experiências relatadas ao longo do processo.

4.1 CONCEPÇÕES DOCENTES, MOTIVAÇÕES FORMATIVAS E DESAFIOS INSTITUCIONAIS

A análise dos dados produzidos ao longo da ação formativa, dos formulários e dos Encontros Colaborativos foi realizada por meio da Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016). Inicialmente, procedeu-se à leitura dos materiais empíricos, em seguida buscamos codificar as falas e registros, identificando núcleos de sentido recorrentes relacionados à Educação Inclusiva e ao Ensino Colaborativo no Ensino Médio.

Isso realizado, emergiram categorias temáticas de natureza empírica, construídas *a posteriori*, que permitiram organizar, interpretar e articular os dados à fundamentação teórica do estudo. Essas categorias não foram definidas previamente, mas resultaram do contato sistemático com o material analisado, expressando percepções docentes, desafios institucionais, práticas pedagógicas e possibilidades de implementação do Ensino Colaborativo em uma perspectiva inclusiva.

As categorias analíticas, apresentadas no Quadro 3 a seguir, estruturam a apresentação e a discussão dos resultados ao longo deste capítulo, sendo retomadas de forma transversal nas seções subsequentes, especialmente nas análises dos Encontros Colaborativos (EC 01, EC 02 e EC 03).

Quadro 4 - Categorias de análise dos formulários e Encontros Colaborativos

Categoria analítica	Descrição da categoria	Fontes e seções
<i>Concepções docentes sobre Educação Inclusiva</i>	Compreensões, sentidos e significados atribuídos pelos(as) docentes à Educação Inclusiva, envolvendo ideias de direito, pertencimento, acolhimento, adaptação e aprendizagem dos estudantes PAEE	Formulário 1; Seção 4.1
<i>Motivações à formação continuada</i>	Razões que levaram os(as) professores(as) a participar da ação formativa, destacando interesses profissionais, demandas práticas e lacunas formativas relacionadas à inclusão.	Formulário 1; Seção 4.1
<i>Desafios institucionais à inclusão escolar</i>	Barreiras estruturais, organizacionais e formativas que dificultam a efetivação da inclusão, como ausência de formação continuada, falta de tempo para planejamento e escassez de recursos.	Formulário 1; Seção 4.1
<i>Conhecimento e práticas de Ensino Colaborativo</i>	Nível de conhecimento, experiências vivenciadas e percepções dos docentes sobre o Ensino Colaborativo, incluindo sua inexistência como política institucionalizada.	EC 01 e EC 02; Seção 4.2
<i>Isolamento e precarização do trabalho na Educação Especial</i>	Situações de desarticulação entre professores regentes e profissionais da Educação Especial/PAIE, evidenciando sobrecarga, desvalorização e ausência de planejamento conjunto.	EC 01; Seção 4.2
<i>Práticas pedagógicas individualizadas e intuitivas</i>	Estratégias adotadas pelos docentes de forma isolada, sem respaldo institucional, para atender estudantes PAEE, frequentemente baseadas na tentativa e erro.	EC 03; Seção 4.2
<i>Planejamento pedagógico e Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)</i>	Aproximações, compreensões e aplicações (ainda que não sistematizadas) dos princípios do DUA como estratégia para antecipar barreiras e ampliar o acesso ao currículo.	EC 01 e EC 03; Seções 4.2 e 4.3
<i>Possibilidades e limites do Ensino Colaborativo</i>	Potencialidades do trabalho colaborativo para a inclusão escolar, bem como seus limites diante das condições reais de trabalho docente e da ausência de políticas institucionais.	EC 03; Seção 4.3

Fonte: formulários e encontros realizados na pesquisa de campo, sistematizado pelo autor (2025).

No que tange a análise dos dados, nota-se que, por mais que o total de respondentes do primeiro formulário seja diferente dos participantes da ação formativa e que responderam o segundo formulário, as respostas do primeiro momento indicaram motivações recorrentes: aprimorar a prática com estudantes PAEE; ampliar o repertório sobre inclusão e EC; e qualificar o planejamento para atender turmas com demandas heterogêneas. De modo geral, predominou

a busca ativa por formação continuada e por estratégias de flexibilização que não reduzem expectativas de aprendizagem.

No primeiro formulário, dentre as razões que motivaram os(as) educadores(as) a participar da ação formativa, obtivemos as seguintes respostas:

- *“Para me preparar melhor para trabalhar com alunos da Educação Especial e efetivamente ajudá-los no processo de aprendizagem”;*
- *“Para saber um pouco mais”;*
- *“Para fins de coleta de dados para a pesquisa acadêmica”;*
- *“Qualificar e aprimorar meus conhecimentos, adequar as aulas para atender as necessidades dos alunos de forma inclusiva”;*
- *“Curiosidade e interesse em aprender”;*
- *“Atualmente, estou tendo muitos alunos de educação especial em sala, penso que precisamos de formação para melhor atendermos essa demanda”;*
- *“Para adquirir conhecimento”;*
- *“Para ampliar meus conhecimentos e aprimorar minha prática pedagógica”;*
- *“Adquirir novas informações que agreguem ao meu trabalho em sala de aula”;*
- *“Para aprofundar meus conhecimentos sobre Educação Especial e práticas inclusivas”;*
- *“Adquirir informações”;*
- *“Para contribuir com a pesquisa do referido Professor”.*

Quando solicitado para descrever com suas próprias palavras o que se entende por Educação Inclusiva (antes da ação formativa), as respostas dos participantes mostraram uma compreensão sensível e abrangente do conceito, frequentemente associada à criação de um ambiente acolhedor, que respeita as diferenças individuais e oportuniza o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes, especialmente aqueles com deficiência ou neurodivergência.

Para muitos, trata-se de um processo que deve garantir a igualdade de participação, com a oferta de atividades adaptadas, recursos acessíveis e atendimentos individualizados, sempre com foco no desenvolvimento integral e na valorização das potencialidades de cada aluno. A Educação Inclusiva é, assim, compreendida como um direito que ultrapassa a simples presença física do estudante em sala de aula, exigindo práticas pedagógicas intencionais, afetivas e funcionais, capazes de promover o sentimento de pertencimento e a construção de vínculos no ambiente escolar.

Longe de generalizar os fatos obtidos através dos relatos, percebe-se que os dados convergem a uma visão de inclusão como direito à participação, aprendizagem e pertencimento, que exige práticas intencionais (adaptações, recursos acessíveis, atendimentos individualizados) e ambiente acolhedor. Para dialogar com essa compreensão, articulamos: perspectiva dos direitos (prevista na LBI, 2015), planejamento centrado no estudante e mesmo princípios DUA (múltiplos meios de engajamento, representação e ação/expressão).

No que se refere à inclusão de estudantes PAIE nas escolas regulares, as respostas evidenciaram que os principais desafios à efetivação da inclusão escolar de estudantes PAEE não residem apenas na presença física desses sujeitos nas salas regulares, mas sobretudo nas condições estruturais, formativas e humanas que envolvem o cotidiano escolar. Um dos aspectos mais recorrentes foi a falta de formação continuada dos professores regentes, que muitas vezes não se sentem preparados para flexibilizar conteúdos e metodologias às necessidades específicas dos estudantes, especialmente diante de temas mais complexos ou em turmas com elevada diversidade de perfis.

Essa dificuldade dialoga com o que destacam Mendes (2021) e Pletsch e Mendes (2024), ao apontarem que a formação inicial dos professores da educação básica ainda não incorpora de modo sistemático os princípios da educação inclusiva, o que faz com que a responsabilidade pela inclusão recaia sobre iniciativas individuais, e não sobre uma política institucional. Conforme indicam Tavares, Santos e Freitas (2016), a formação continuada precisa partir das situações reais de sala de aula e promover reflexão crítica sobre as práticas, favorecendo a construção coletiva de estratégias pedagógicas acessíveis. Nesse sentido, as ações formativas voltadas ao Ensino Colaborativo, como a aqui analisada, podem ser compreendidas como um espaço de mediação entre teoria e prática, estimulando o desenvolvimento profissional e a corresponsabilidade entre professores regentes e do AEE.

Outro ponto crítico destacado no formulário 1 é a escassez de tempo para planejamento e adaptação de atividades no cotidiano escolar, agravada pelo acúmulo de funções, pela sobrecarga de turmas e pela limitação da hora-atividade. Esse cenário acaba levando à produção de atividades adaptadas genéricas, sem a devida consideração pelas singularidades de cada estudante, o que, embora não intencional, pode gerar exclusão no interior da proposta inclusiva. A isso se soma a falta de professores de apoio qualificados, de recursos materiais acessíveis e de infraestrutura adequada, como salas temáticas, espaços lúdicos, carteiras adaptadas e recursos tecnológicos atrativos.

Além das questões materiais e formativas, os participantes também ressaltam a necessidade de envolvimento coletivo da comunidade escolar, incluindo gestão, professores

(as), equipe pedagógica e famílias. Ainda, como condição indispensável à construção de práticas verdadeiramente inclusivas, observou-se em alguns relatos a percepção de que, mesmo com a proposta de inclusão em vigor, ainda prevalecem dinâmicas de exclusão, seja pela falta de sensibilidade, seja pela desumanização das relações escolares, marcada pela tentativa de “otimizar” o atendimento em detrimento da atenção individualizada.

Referente ao Ensino Colaborativo, os dados coletados no formulário 1 expressaram um cenário de conhecimento parcial e experiências incipientes em relação ao ensino colaborativo entre professores regentes e profissionais do AEE. As respostas indicaram uma distribuição uniforme entre os participantes: 25% afirmam conhecer e já ter participado ativamente, 25% conhecem, mas nunca participaram, outros 25% já ouviram falar, mas não sabem como funciona, e os 25% restantes não conhecem essa prática.

Essa distribuição evidenciou a ausência de uma política institucionalizada de Ensino Colaborativo nas escolas, bem como uma lacuna na formação dos profissionais sobre essa abordagem, o que dificulta sua aplicação concreta no cotidiano pedagógico. Contudo, os relatos demonstram que, a prática, quando conhecida, é fundamental à efetivação da inclusão, mas ainda restrita a iniciativas isoladas ou mal compreendidas.

As definições dadas ao Ensino Colaborativo, por sua vez, revelaram a compreensão de que se trata de um trabalho conjunto, integrado e planejado, voltado para atender as necessidades específicas dos estudantes, especialmente os PAEE. Muitos participantes associam essa prática a uma ajuda mútua entre diferentes atores escolares, como professores regentes, professores de AEE, equipe pedagógica, profissionais de apoio e famílias, com o objetivo de elaborar estratégias, aplicar ações pedagógicas e acompanhar os resultados da aprendizagem. Aparecem ainda definições que envolvem interdisciplinaridade, diálogo entre funções escolares e compartilhamento de responsabilidades.

Apesar do reconhecimento do potencial da proposta, algumas respostas revelam desconhecimento ou insegurança quanto ao seu funcionamento, com menções como “não conheço” e “não faço ideia”. Isso reforçou, em nossa avaliação, a necessidade de ações formativas que não apenas apresentem o conceito, mas também ofereçam instrumentos práticos, modelos de atuação conjunta e estratégias de planejamento integrado entre os profissionais da educação.

Dessa forma, os dados demonstram que o Ensino Colaborativo ainda não constitui uma prática consolidada nas escolas da rede estadual, nem mesmo em âmbito nacional. Estudos de Mendes (2021), Pletsch e Mendes (2024) indicam que as experiências sistemáticas de co-docência no Brasil são pontuais e vinculadas a projetos de pesquisa ou ações formativas

isoladas, o que indica a ausência de políticas públicas que institucionalizem o modelo. Mesmo nos contextos em que há adesão inicial, a prática tende a não se sustentar ao longo do tempo, em razão da falta de tempo destinado ao planejamento conjunto, valorização institucional e formação específica sobre trabalho colaborativo entre professores regentes e do AEE.

Ainda assim, observa-se entre os docentes abertura e interesse em compreender e implementar o Ensino Colaborativo, especialmente quando percebem que essa metodologia favorece a construção de práticas mais equitativas e compartilhadas. Essa disposição, contudo, depende de condições formativas e estruturais adequadas, de modo que o EC se torne parte do projeto pedagógico da escola, e não uma iniciativa pontual.

Considerando o caráter exploratório da ação formativa, os dados obtidos após o encerramento da atividade foram interpretados como indicadores preliminares de impacto, voltados à reflexão crítica sobre a prática docente. Embora a amostra reduzida não permita generalizações, os registros do Formulário 2, como veremos adiante, evidenciam mudanças significativas de percepção: um dos participantes afirmou que antes via o profissional do AEE apenas como apoio pontual e passou a compreendê-lo como parte integral do processo pedagógico; outros relataram que o Ensino Colaborativo ampliou o horizonte da equidade, favorecendo planejamento conjunto, empatia e aprendizagem significativa para todos os estudantes.

Ainda, quando questionados, no formulário 2, sobre os impactos da ação formativa, os participantes, de modo geral, parabenizaram a iniciativa da formação, destacando a relevância de aproximações entre a universidade e a escola pública, e valorizando a pesquisa como ferramenta para compreender e transformar a realidade educacional. Também reconheceram que o Ensino Colaborativo, embora desafiador, representa uma prática promissora para superar o modelo tradicional de ensino e construir uma escola mais inclusiva e democrática.

4.2 ENCONTROS COLABORATIVOS: PROFESSOR DE FILOSOFIA E PROFISSIONAL DE APOIO A INCLUSÃO ESCOLAR (PAIE)

Após a aplicação do questionário inicial, da realização da ação formativa e aplicação do segundo formulário, a pesquisa seguiu à realização do primeiro encontro formativo (transcrito e disponibilizado no Apêndice E).

4.2.1 Primeiro Encontro Colaborativo: professor de filosofia

Cumprе destacar que sou professor e pedagogo, com especialização em Educação Especial, e atualmente atuo como responsável pelo AEE na escola onde a pesquisa foi desenvolvida. Essa posição profissional possibilitou acompanhar de forma próxima o cotidiano escolar, as práticas pedagógicas e as relações entre os diferentes profissionais da educação, bem como observar os desafios e potencialidades da inclusão no Ensino Médio a partir de uma perspectiva interna à instituição.

O primeiro Encontro Colaborativo (EC 01, daqui por diante) mostrou elementos para refletir sobre os desafios da inclusão escolar no Ensino Médio, do ponto de vista de um professor regente de Filosofia da instituição; que conta, no momento do encontro, com a presença de uma estudante diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma de suas turmas. O encontro foi conduzido com escuta sensível e direcionada, e permitiu que o docente compartilhasse percepções que evidenciam a ausência de diálogo institucional sobre a presença de estudantes PAEE.

Primeiramente, notou-se uma *falta de informação sistemática* sobre os estudantes PAEE, quando o docente relata não receber informações estruturadas sobre os(as) alunos(as) com deficiência e TEA que estão sob sua responsabilidade. Esse desconhecimento não parte de negligência individual, mas de uma quebra na comunicação escolar, na qual dados pedagógicos fundamentais não são compartilhados entre os profissionais. Ele afirmou que não é procurado por professores da sala de recursos, tampouco participa de discussões sobre os Planos Educacionais Individualizados (PEI), mesmo reconhecendo que já ouviu o termo, mas sem clareza sobre sua função e aplicabilidade.

Embora mencione um ou outro contato pontual com o professor da Educação Especial, não há uma prática consolidada de Ensino Colaborativo, tampouco de planejamento conjunto; o que indica a *ausência de ensino colaborativo institucionalizado*. A interação se dá ocasionalmente, por iniciativa do professor regente, e limita-se à troca informal de percepções sobre o desempenho do estudante. Há, portanto, um apagamento institucional da Educação Especial no cotidiano da escola, conforme o próprio entrevistado sugere ao não perceber esse tipo de articulação acontecendo nem com outros colegas.

O docente reconhece que a disciplina de Filosofia traz desafios específicos para alunos com TEA, devido à abstração conceitual, dependência da linguagem e do debate oral. Ele relata que alunos com dificuldades de comunicação, como no caso da aluna com TEA mencionada, têm barreiras reais para acompanhar o raciocínio filosófico, sobretudo em atividades dialógicas

e discursivas. Mesmo assim, não há orientação institucional sobre como mediar esses obstáculos.

Ao refletir sobre sua prática, o docente reconhece que a disciplina de Filosofia traz desafios específicos para alunos com TEA, devido à abstração conceitual, à dependência da linguagem e ao caráter predominantemente dialógico das aulas. Essa percepção, embora comum no contexto escolar, revela traços de uma concepção capacitista – ainda que de forma inconsciente –, isto é, de uma visão que associa a deficiência a um déficit naturalizado e não à falta de acessibilidade pedagógica. Conforme destaca Mendes (2021), o obstáculo à aprendizagem não reside na condição do estudante, mas nas barreiras curriculares e comunicacionais impostas por práticas pouco flexíveis. Do mesmo modo, Pletsch e Mendes (2024) lembram que a ideia de que certos conteúdos são “incompatíveis” com determinadas deficiências decorre de uma construção social da incapacidade, e não de uma limitação cognitiva intrínseca.

Mesmo sem apoio formal, o professor demonstra disposição em adaptar conteúdos e avaliações, buscando cartilhas específicas e realizando ajustes por conta própria. Contudo, ele também relata insegurança na elaboração dessas adaptações, sentindo falta de critérios ou diretrizes claras, o que o leva a agir mais por tentativa e erro. Isso revela tanto o esforço individual quanto a fragilidade da estrutura institucional de apoio à inclusão. Ou seja, há uma iniciativa individual de adaptação curricular, que não se sustenta como prática sistematizada pela escola. Segundo ele: “quando eu percebo que o aluno tem bastante dificuldade, eu sempre busco adaptar o material. Mas assim, pela dificuldade dele, não pelo direcionamento da escola. Eu acho que falta esse suporte” (EC 01). Ainda, em seu relato, reforça-se a dificuldade de apoio institucional: “*As salas de recursos... Eu nem sei direito. O único contato que tive foi quando o professor procurou para me dar um retorno da aluna. Fora isso, não houve diálogo*” (EC 01).

Essas falas evidenciam a permanência de uma concepção individualizante da adaptação curricular, na qual o professor busca responder isoladamente às demandas dos estudantes, sem o respaldo de políticas ou estratégias coletivas de planejamento. Tal cenário contrasta com o que defendem Mendes (2021) e Pletsch e Mendes (2024) para quem a flexibilização curricular deve ser compreendida como uma dimensão coletiva do planejamento pedagógico, e não como concessão pontual ao estudante com deficiência.

Nesse sentido, torna-se fundamental compreender o papel do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e da diferenciação curricular como estratégias mais abrangentes de inclusão. De acordo com Mainardes e Casagrande (2022), o DUA propõe que o currículo seja pensado desde o início para contemplar múltiplos meios de engajamento, representação e

expressão, reduzindo a necessidade de adaptações posteriores. Ainda conforme os autores, a diferenciação curricular reconhece as variações individuais de aprendizagem e propõe que o ensino varie nos processos, conteúdos e produtos de aprendizagem, sem reduzir expectativas de desempenho (Mainardes; Casagrande, 2022).

Ao aplicar essas perspectivas ao caso analisado, é possível afirmar que as adaptações realizadas pelo docente, embora bem-intencionadas, ainda se configuram como respostas individualizadas, quando o ideal seria um planejamento colaborativo e proativo, capaz de antecipar as barreiras de acesso e participação. A ausência de diálogo com o AEE e a falta de orientação institucional evidenciam o quanto a inclusão ainda depende de esforços pessoais e não de estruturas pedagógicas compartilhadas, contrariando o princípio do planejamento universal e do ensino colaborativo.

Ademais, o professor também relata que realizou adaptações em provas e atividades de forma intuitiva, partindo da observação das dificuldades dos alunos. Ele utiliza uma cartilha com propostas acessíveis para filosofia, e ainda assim, as adaptações acabam sendo generalizadas para toda a turma. Isso revela uma ação pedagógica com base no princípio do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), ainda que de forma não sistematizada: *“eu procuro adaptar as provas, faço em dois níveis, mas às vezes percebo que o que adaptei para um acaba servindo para todos. Então uso para a turma inteira”* (EC 01), ademais, ele menciona que: *“eu percebi que quando eu faço atividade adaptada para alguns alunos, por vezes eu preciso dessa mesma prova para o público que não tem uma necessidade especial”* (EC 01).

O entrevistado também apontou que os materiais e conteúdos enviados pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED), ou demais instâncias não contemplam, de maneira específica, orientações inclusivas ou diretrizes que possam facilitar a atuação com estudantes PAEE. Faltam sugestões de flexibilizações, recursos visuais, ou atividades práticas adaptadas, mesmo em materiais que pretendem ser mais “mão na massa”.

No EC 01, ficou evidente que não há trabalho colaborativo institucionalizado entre o professor regente e o profissional da educação especial: *“nunca também ouvi ter a necessidade de uma colaboração [...], eles [os professores da Educação Especial] até ficam bem isolados”*. (EC 01). Segundo o professor, a colaboração pontual com o professor da sala de recursos se dá por iniciativa do próprio professor regente ou em momentos informais. Isso reforça o modelo assistencialista e segregado, em que o profissional do AEE atua apenas com “seu aluno” e não se envolve com a totalidade da sala nem com o currículo.

Existe também o desconhecimento e não utilização do Plano Educacional Individualizado (PEI), que segundo o professor de filosofia, nunca foi falado a ele sobre tais

questões. Além disso, indicou-se que existem barreiras organizacionais, como o número elevado de alunos em sala e a ausência de estratégias para apoiar estudantes com autismo em contextos ruidosos e pouco adaptáveis: *“a sala dela [da docente de PAEE] é bem agitada [...] acho que talvez seja um dos pontos a ser levantado. O número de alunos”*. Além disso observa-se a rigidez do tempo e da carga horária dificulta o planejamento e a mediação mais cuidadosa das atividades.

Contudo, o professor demonstrou sensibilidade ao reconhecer o perfil introspectivo de uma de suas alunas, diagnosticada com TEA, sua baixa responsividade durante as aulas e seu melhor desempenho em atividades práticas e “gamificadas”: *“Ela contribuiu com a execução do jogo [...] mas ela sempre de forma bem imperceptível, ela não tem tanto engajamento em grupos.”* Ainda, ele disse que *“ela tem um grupo na sala dela [...] então ela sempre tem a acolhida por eles”* (EC 01). O professor de filosofia ainda pontua que: *“quando fizemos um jogo de mitologia, ela participou bem da execução. Nessas atividades ela tem mais facilidade. Mas não tem protagonismo. Nas aulas comuns, ela fica no cantinho, sem interação”* (EC 01).

Apesar de não haver um planejamento formal de mediação das interações, o professor adota posturas éticas e pedagógicas contra o preconceito e busca garantir a inclusão por meio da organização de grupos, incentivo ao respeito e enfrentamento de atitudes discriminatórias, afirmando que já vivenciou “brincadeiras” ofensivas com relação a pessoas autistas, mas ele revelou ter sido bastante contrário a prática.

O encontro com o professor de Filosofia permite afirmar que há um potencial significativo de avanço na inclusão escolar, especialmente se práticas já intuídas por docentes forem reconhecidas e acompanhadas por formações continuadas, planejamento compartilhado e apoio institucional. O professor demonstrou: disposição para flexibilizar; postura ética frente às diferenças; sensibilidade diante das especificidades da aluna com TEA; práticas que tangenciam o DUA, ainda que não nomeadas como tal.

Contudo, o EC 01 também evidenciou a ausência de Ensino Colaborativo sistemático; falta de acesso e uso do PEI; o isolamento do professor da sala de recursos; ausência de diretrizes curriculares inclusivas vindas da gestão ou dos materiais.

Mesmo sem vivenciar diretamente o ensino colaborativo, o professor demonstra interesse e abertura à ideia. Quando provocado a refletir, ele reconhece que nunca lhe foi apresentada uma proposta de colaboração com o professor da Educação Especial, mas compreende a importância dessa prática: *“Nunca ouvi falar da necessidade de colaborar. Mas acho que seria muito útil se a gente pudesse planejar junto. Só que não tem espaço para isso na escola”*. Em nossa interpretação, essa fala reforça a necessidade urgente de mudanças na

cultura institucional, de forma a valorizar o tempo de planejamento coletivo e garantir formação continuada que contemple o trabalho colaborativo.

4.2.2. Segundo Encontro colaborativo: professora PAIE

A professora PAIE iniciou o relato (disponibilizado na íntegra no Apêndice F) recuperando sua trajetória formativa, destacando que sua formação inicial em Pedagogia não lhe ofereceu subsídios suficientes para atuar com estudantes PAEE. Motivada pelas lacunas percebidas na prática, ingressou simultaneamente em uma segunda graduação, desta vez em Educação Especial, o que lhe proporcionou maior aprofundamento teórico e metodológico sobre a temática. No entanto, ela relatou a ausência de formação específica para atuação com alunos com TEA, motivo pelo qual está atualmente cursando uma pós-graduação em Análise do Comportamento Aplicada (ABA), buscando aprimorar sua atuação frente aos desafios diários enfrentados.

Essas falas, embora expressem vivências legítimas de desvalorização, também demonstram tensões conceituais e institucionais sobre o papel dos(as) diferentes profissionais envolvidos na inclusão. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI, nº 13.146/2015), como já estudada no Capítulo 1, prevê a necessidade de apoio profissional especializado em inclusão escolar, cuja função é auxiliar o(a) estudante nas atividades de alimentação, locomoção, higiene e comunicação, não se tratando, portanto, de um(a) professor(a), mas de um apoio à autonomia do(a) aluno(a).

Outrossim, há a Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, também menciona o Acompanhante Especializado, cuja atuação é similar à do(a) profissional de apoio, não devendo ser confundida com a docência. No entanto, como apontam Mendes (2021) e Pletsch e Mendes (2024), essa distinção nem sempre é clara no cotidiano escolar, o que leva muitos profissionais – inclusive professores(as) da Educação Especial – a terem suas funções rebaixadas ou confundidas com tarefas de cuidado, sobretudo em contextos de ausência de formação continuada e de mediação por parte da gestão escolar.

Desse modo, o sentimento de “não reconhecimento” relatado pela professora não deve ser interpretado apenas como queixa individual, mas como efeito de uma estrutura institucional que mistura e precariza papéis, desprofissionalizando o trabalho docente especializado e reproduzindo práticas capacitistas, nas quais o foco do cuidado recai sobre o corpo do(a) aluno(a) e não sobre o processo de aprendizagem. Essa confusão reforça a importância de

políticas claras de definição de funções, de planejamento colaborativo e de valorização do professor especializado como sujeito pedagógico essencial à inclusão.

Adiante, ao tratar das experiências com alunos autistas, a professora, destacou que atualmente acompanha dois estudantes com perfis bastante distintos: um aluno com nível 1 de suporte e outro com nível 3, associado a deficiência intelectual. Essa heterogeneidade, aliada à sobrecarga de atendimentos e à inexistência de planejamento conjunto com os docentes da sala regular, compromete a qualidade das intervenções pedagógicas, limitando as possibilidades de uma atuação mais significativa e individualizada. De acordo com a professora: *“a discrepância de habilidades dificulta muito o trabalho [...] a gestão diz que preciso focar no aluno que tem maiores habilidades, porque o outro não vai se desenvolver mesmo”* (EC 02).

O relato também evidenciou a inexistência de práticas sistemáticas de Ensino Colaborativo, sendo apontado apenas um caso pontual de diálogo com uma professora de matemática sobre recursos de acessibilidade: *“não tenho apoio da equipe pedagógica, e poucas vezes da direção [...] são pessoas que determinam o que devo fazer, sem conhecimento sobre inclusão escolar”* (EC 02). No geral, a professora se vê excluída dos momentos de planejamento, agravado pelo fato de que sua função não contempla hora-atividade, o que impossibilita sua participação em reuniões pedagógicas: *“o trabalho colaborativo não acontece com os professores regentes [...] fico sentada ao lado dos alunos PAEE e assim se isola o trabalho”* (EC 02). Sua atuação, portanto, ocorre de forma paralela ao trabalho dos professores regentes, sem articulação ou co-responsabilização.

As barreiras à inclusão, segundo a professora, estão diretamente relacionadas à ausência de apoio institucional, à resistência de colegas e à desarticulação entre escola, gestão e famílias. Ainda que reconheça o potencial transformador do trabalho colaborativo, relata que, na prática, não vivencia experiências que possam ser consideradas colaborativas de forma sistematizada. Como ela mesma relata: *“raramente algum professor regente se preocupa em extrair alguma informação sobre esses alunos”* (EC 02). Ela também afirma levar atividades adaptadas e os professores regentes dizem que *“não é para se preocupar porque eles [os estudantes] estão com a média”* (EC 02).

O encontro mostra um cenário de precarização do trabalho docente especializado, atravessado pela ausência de apoio institucional e de políticas de gestão educacional efetivas, pela sobrecarga de funções e pela desvalorização da atuação pedagógica da professora PAIE. Tal condição não se restringe ao contexto escolar, mas reflete um movimento estrutural de fragilização da gestão pública e das condições de trabalho docente na educação especial.

Apesar do contexto adverso, a professora demonstra disposição para o diálogo e para o desenvolvimento de práticas inclusivas. No entanto, as ações colaborativas ainda se configuram como exceção e não como prática estruturada no cotidiano escolar. Como relatado: *“somente uma professora de matemática me pediu opiniões sobre adaptações”* (EC 02). Essa experiência pontual, embora positiva, não se consolidou como coautoria ou planejamento conjunto, o que levou a docente a questionar: *“não sei se posso dizer que isso se considere ensino colaborativo”* (EC 02).

Além disso, quando as estratégias inclusivas são realizadas, elas frequentemente assumem um caráter reducionista: *“as atividades adaptadas geralmente seguem a linha de atividades infantis”* (EC 02). Essa prática evidencia a fragilidade do olhar pedagógico sobre o PAEE, reforçando estigmas e contribuindo para a exclusão desses estudantes dentro da sala de aula. Tal conduta não preconiza que esses estudantes tenham acesso a conteúdos flexibilizados condizentes com suas potencialidades e série escolar.

No que diz respeito à percepção sobre a inclusão escolar e as possibilidades de mudança, as falas da professora são contundentes. Ao refletir sobre as necessidades de seus estudantes, afirma: *“o aluno nível 3 precisa de outros estímulos que só a escola regular não dá conta”* (EC 02). A ausência de articulação entre os diferentes atores envolvidos no processo educativo também é destacada: *“não existe um elo entre gestão, família e escola”* (EC 02). Tal lacuna compromete não apenas o trabalho docente, mas o próprio direito à aprendizagem.

A professora aponta, ainda, a urgência de transformações institucionais profundas: *“a escola ainda necessita de muita melhoria, precisamos trabalhar com liberdade e autonomia”* (EC 02). Sua fala final sintetizou o chamado ético-político que atravessa sua prática: *“precisamos olhar mais para esses alunos e de fato pensar em estratégias que favoreçam o desenvolvimento e aprendizagem deles.”*

Assim, as contribuições dessa escuta revelam tanto os limites estruturais impostos à atuação da professora PAEE quanto sua potência como agente reflexiva e formadora no interior da escola. Sua experiência aponta para a importância de políticas que garantam espaços efetivos de planejamento conjunto, fortalecimento do trabalho interprofissional e reconhecimento da especificidade do ensino colaborativo como prática transformadora da inclusão escolar.

Esse tipo de percepção reforça a importância de compreender que as adaptações curriculares devem ser pontuais e individualizadas apenas quando necessárias, e não generalizadas a todos os estudantes com deficiência. Conforme propõem os princípios do DUA e da diferenciação curricular, o currículo deve ser planejado desde o início de forma acessível e flexível, reduzindo a necessidade de ajustes posteriores. Assim, o desafio não está em “adaptar

tudo para todos”, mas em construir estruturas pedagógicas que antecipem as barreiras e garantam participação equitativa sem rebaixar expectativas de aprendizagem.

4.3 ENCONTRO COLABORATIVO: PLANEJAMENTO INCLUSIVO EM UM CONTEXTO DE AUSÊNCIA E RESISTÊNCIA

O último Encontro Colaborativo (EC03, disponibilizado na íntegra no Apêndice I) teve como objetivo consolidar a etapa prática da formação, por meio da elaboração conjunta de um plano de aula fundamentado no DUA (disponibilizado integralmente no Apêndice J), a partir das experiências anteriores com o componente curricular de Filosofia e com a atuação da professora PAIE. A proposta era reunir ambos os docentes, articulando o olhar do professor regente e o da Educação Especial; entretanto, devido a questões de saúde mental, a professora PAIE não pôde participar deste momento.

Essa ausência, contudo, não pode ser lida como um dado isolado, mas como um sintoma das condições de trabalho que atravessam os profissionais da Educação Especial, marcadas por sobrecarga, falta de apoio institucional e invisibilização pedagógica.

Cabe refletir que o adoecimento docente na área da inclusão é consequência direta da precarização das condições de exercício e da naturalização da responsabilidade individual, em detrimento de uma política de corresponsabilidade e cuidado coletivo. Assim, a impossibilidade de participação da professora reitera o que os encontros anteriores já evidenciavam: a fragilidade da rede de apoio institucional e emocional, que afeta diretamente a efetividade do Ensino Colaborativo.

Mesmo diante dessa ausência, o encontro prosseguiu com a participação do pesquisador e do professor de Filosofia, que construíram um plano de aula inclusivo sobre o tema “Metafísica Aristotélica”, tendo o DUA como eixo orientador. O diálogo realizado demonstrou avanços significativos na compreensão e aplicação prática dos princípios universalistas. O professor, que inicialmente desconhecia o DUA, demonstrou disposição para reconfigurar o planejamento, reconhecendo a necessidade de variar estratégias de engajamento, representação e expressão dos estudantes.

A escolha do tema mostrou-se especialmente pertinente, pois possibilitou trabalhar questões contemporâneas, como *fake news* e negacionismo científico, aproximando o conteúdo do cotidiano dos alunos. Essa decisão se alinhou ao primeiro princípio do DUA, isto é, o engajamento, ao selecionar um tema relevante e socialmente significativo.

Para a execução, o professor propôs a metodologia de rotação por estações, em que diferentes atividades (textos, áudios, desafios e debates) contemplariam múltiplos modos de acesso ao conhecimento, materializando os princípios do DUA. Essa proposta dialoga diretamente com o que Bacich e Moran (2018, *apud* Esquinsani; Silva; Guerra, 2021) definem como *metodologias ativas*, práticas pedagógicas que se contrapõem ao ensino tradicional e promovem o protagonismo discente na construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, o(a) aluno(a) torna-se sujeito do processo de aprendizagem, desenvolvendo projetos e se engajando em práticas que reconhecem a diversidade como valor pedagógico. Ao favorecer a autonomia e a participação ativa, tais metodologias se alinham à perspectiva inclusiva do DUA e à valorização da diversidade proposta por Esquinsani, Silva e Guerra (2021), contribuindo para processos formativos mais emancipatórios e democráticos.

As reflexões desenvolvidas durante o encontro também dialogam com Pletsch (2025), que destaca o potencial das experiências colaborativas, como os *casos de ensino*, para fomentar o planejamento e a intervenção educacional junto a estudantes público-alvo da Educação Especial. Segundo a autora, o trabalho coletivo e reflexivo entre professoras do AEE, docentes do ensino comum, profissionais de apoio e familiares favorece não apenas a ressignificação de crenças e concepções sobre a deficiência, mas também a devolutiva ética e formativa dos dados produzidos aos participantes, fortalecendo o sentido de coautoria no processo educativo. Nesse sentido, o EC03 reafirmou a importância da reflexão colaborativa e da corresponsabilidade como dimensões estruturantes do ensino colaborativo (Pletsch, 2025).

Do mesmo modo, as contribuições de Vilaronga e Mendes (2014) ajudam a compreender que, embora a literatura científica sobre coensino aponte avanços significativos, ainda há necessidade de ampliar os estudos sobre a colaboração entre professores da educação comum e da educação especial, bem como de consolidar formações que se aproximem da realidade das escolas. O encontro, nesse sentido, representou um exercício prático de concretização dessa aproximação, ao transformar o espaço formativo em um campo de diálogo, planejamento e ação compartilhada, com base nas experiências concretas dos participantes.

Ao refletir sobre as possíveis barreiras à aprendizagem, o docente e o pesquisador reconheceram entraves estruturais, como a ausência de tempo comum para o planejamento, a falta de integração entre horários de trabalho e a escassez de recursos tecnológicos. Ainda assim, a discussão apontou caminhos viáveis, como planejamentos online colaborativos e adequações criativas dentro dos limites materiais da escola, reafirmando uma pedagogia da resistência, em que a colaboração se realiza nas brechas do sistema.

A ausência da professora PAIE também foi interpretada como indicador da necessidade de políticas de cuidado e de saúde mental docente, dimensões frequentemente ignoradas quando se fala em inclusão escolar. Em um sistema que cobra resultados e produtividade, mas não garante suporte emocional e institucional, a inclusão torna-se uma exigência paradoxal: os que sustentam a inclusão são, muitas vezes, os que mais sofrem com sua precariedade. Nesse sentido, o Encontro Colaborativo revisitou o caráter ético-político do Ensino Colaborativo: não há inclusão possível sem condições humanas e institucionais de trabalho.

Contudo, a ausência de um dos atores centrais da co-docência não impediu que a prática colaborativa se manifestasse em forma de diálogo e reflexão conjunta. O DUA, ao ser apropriado como ferramenta de planejamento, deixou de ser apenas conteúdo formativo e passou a se constituir como princípio orientador de uma prática inclusiva crítica, que considera o contexto, as barreiras e as possibilidades reais de cada escola. Assim, como defendem Pletsch (2025) e Vilaronga e Mendes (2014), práticas formativas baseadas na colaboração, na reflexão e na construção compartilhada de saberes configuram-se como estratégias fundamentais para a consolidação de uma educação inclusiva comprometida com a transformação social.

Por fim, embora os dados analisados demonstrem aspectos relevantes das concepções docentes, dos desafios institucionais e das possibilidades do Ensino Colaborativo no Ensino Médio, é necessário reconhecer seus limites analíticos, especialmente no que se refere aos limites da presente pesquisa.

Trata-se de um estudo qualitativo, situado em um contexto escolar específico, com número restrito de participantes, o que não autoriza, portanto, generalizações a outros contextos educacionais. As falas e percepções analisadas expressam experiências singulares, atravessadas por condições institucionais, políticas e subjetivas próprias da realidade investigada.

Ademais, a posição do pesquisador como profissional atuante na escola pesquisada, embora tenha possibilitado uma compreensão aprofundada do cotidiano escolar e das dinâmicas institucionais, também exigiu atenção aos possíveis vieses interpretativos. Buscou-se enfrentar esse desafio por meio da escuta sensível, da triangulação entre diferentes fontes de dados (formulários e encontros colaborativos) e da constante articulação com o referencial teórico, de modo a evitar leituras personalistas ou descontextualizadas.

Outro limite refere-se ao caráter predominantemente discursivo dos dados, uma vez que as análises se baseiam, em grande medida, nos relatos dos(as) participantes, os quais nem sempre se traduzem em mudanças efetivas nas práticas pedagógicas. Ainda assim, entende-se que tais discursos são expressões legítimas das condições concretas de trabalho docente e

revelam contradições estruturais que atravessam a política de inclusão escolar, constituindo-se, portanto, como elementos analíticos relevantes para a compreensão do fenômeno investigado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como propósito central compreender os sentidos, os desafios e as possibilidades do Ensino Colaborativo como estratégia para a efetivação da Educação Especial na perspectiva inclusiva, com foco específico na realidade do Ensino Médio. O percurso investigativo partiu da compreensão de que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o Ensino Colaborativo não se constituem como políticas ou práticas isoladas, mas como expressões de um movimento histórico, político e pedagógico mais amplo que busca tensionar as fronteiras da escola excludente e reconstruir o fazer docente em bases cooperativas e ético-inclusivas.

Retomando os caminhos trilhados, o primeiro capítulo apresentou os marcos histórico-políticos que configuraram a trajetória da inclusão escolar no Brasil, evidenciando que as políticas públicas voltadas à Educação Especial emergem em meio a disputas conceituais e interesses ideológicos que nem sempre se alinham ao princípio da igualdade substantiva. Nesse sentido, a análise dos documentos normativos, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), permitiu identificar avanços importantes, mas também contradições latentes, especialmente quando se observa o descompasso entre o discurso inclusivo e as condições concretas de implementação nas redes de ensino.

A formação de professores(as) aparece, nesse contexto, como um eixo estruturante, mas também como um dos maiores gargalos da efetivação da inclusão. O levantamento de produções recentes sobre o tema evidenciou que a atuação docente ainda é marcada por lacunas formativas e por um distanciamento entre teoria e prática. Observa-se que o Ensino Colaborativo surge justamente como tentativa de superar esse hiato, ao propor o trabalho conjunto entre professores da educação comum e da educação especial, pautado na corresponsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem de todos os estudantes. Contudo, como a própria pesquisa mostrou, tal proposta encontra resistências institucionais, culturais e estruturais que exigem enfrentamentos coletivos e político-pedagógicos.

O segundo capítulo aprofundou essa discussão ao situar o Ensino Colaborativo no contexto do Novo Ensino Médio (NEM), um modelo que, sob o discurso da flexibilidade e da personalização das trajetórias, tem acentuado desigualdades e tensionado a presença da Educação Especial nesse nível de ensino. A análise do Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná permitiu identificar contradições entre os princípios declarados de inclusão e as condições materiais e pedagógicas efetivas nas escolas. A flexibilização curricular, embora

apresentada como avanço, pode implicar um enfraquecimento das práticas colaborativas se não for acompanhada por políticas de formação, tempo coletivo de planejamento e reconhecimento do trabalho especializado.

Nesse sentido, a pesquisa aponta que o Ensino Colaborativo no Ensino Médio é possível, mas requer uma reorganização profunda das práticas institucionais, que vá além do cumprimento burocrático de políticas e alcance o plano ético do compromisso com a diferença. Essa reorganização passa por reconhecer o valor da docência compartilhada, do planejamento coletivo e da escuta mútua entre os profissionais da escola. A proposta colaborativa demanda tempo, condições de trabalho e, sobretudo, uma concepção de educação que recuse a lógica meritocrática e segregadora que ainda permeia o sistema educacional.

O terceiro capítulo, ao apresentar os procedimentos metodológicos, evidenciou a opção por uma abordagem qualitativa, de natureza colaborativa, que buscou não apenas investigar, mas também produzir formação e reflexão a partir da prática. A realização de encontros colaborativos, questionários e ações formativas revelou um movimento de aprendizagem conjunta, no qual a pesquisa não se limitou a um exercício teórico, mas se configurou como um espaço de intervenção crítica sobre o cotidiano escolar. A ética do encontro e da escuta emergiu como princípio central, reafirmando que a pesquisa em Educação não pode se distanciar das realidades concretas e das vozes dos sujeitos envolvidos.

O quarto capítulo, por sua vez, sintetizou as experiências vivenciadas nos encontros colaborativos com o professor de Filosofia e a professora PAIE, revelando não apenas os desafios da inclusão, mas também as potências da resistência docente. As narrativas coletadas evidenciaram uma postura ativa de busca por formação, mesmo diante da ausência de apoio institucional e da sobrecarga de funções. Essa disposição reafirma o papel do professor como sujeito político e produtor de saberes, capaz de reinventar práticas pedagógicas e tensionar estruturas excludentes.

Constatou-se que, embora a precarização e o isolamento sejam marcas do trabalho docente na atualidade, o Ensino Colaborativo pode constituir-se como um ato político de resistência, na medida em que rompe com a lógica individualizante e promove a construção coletiva do conhecimento. Os encontros realizados mostraram que, quando há espaço para o diálogo horizontal e o compartilhamento de experiências, emergem novas possibilidades de planejamento e intervenção pedagógica que favorecem o acesso e a permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Dessa forma, os resultados da pesquisa permitem afirmar que o Ensino Colaborativo no Ensino Médio é uma possibilidade real, mas que depende de condições objetivas e subjetivas

que extrapolam o âmbito da sala de aula. Requer políticas públicas consistentes, valorização profissional, tempo de planejamento e, sobretudo, um projeto de escola comprometido com a democracia e com a justiça social. Requer, também, o reconhecimento de que a inclusão não se realiza por decreto, mas por meio de práticas que se constroem coletivamente, entre professores, estudantes, famílias e gestores.

Em uma perspectiva crítica, é preciso reconhecer que as políticas recentes de reestruturação do Ensino Médio têm tensionado ainda mais a efetivação da inclusão. A centralidade conferida às competências e itinerários formativos tende a reforçar desigualdades, deslocando a atenção do coletivo para o desempenho individual. Diante disso, a defesa do Ensino Colaborativo assume uma dimensão ética e política: trata-se de reivindicar o direito à aprendizagem em comum, de afirmar a diferença como princípio e não como obstáculo, e de recolocar a escola como espaço público de convivência e emancipação.

Portanto, esta pesquisa reafirma que a efetivação da Educação Inclusiva e do Ensino Colaborativo não se resume a adaptações curriculares ou metodológicas, mas envolve a reconfiguração do próprio sentido da educação. Implica pensar a escola como território de encontros, de solidariedade e de resistência às políticas de exclusão e padronização. Significa reconhecer que o trabalho pedagógico é coletivo por natureza, e que somente na partilha de saberes e na escuta mútua é possível garantir uma educação de qualidade para todos.

Por fim, este estudo não se encerra em si mesmo. Ao contrário, abre caminhos para novas investigações e práticas que possam ampliar o diálogo entre Educação Especial, Ensino Colaborativo e Ensino Médio, reconhecendo as especificidades de cada contexto e as múltiplas formas de aprender e ensinar. O desafio que permanece é o de sustentar a colaboração como princípio permanente, não apenas como metodologia, mas como modo de ser e de estar na escola.

Assim, reafirma-se que a inclusão se faz na prática cotidiana, nas escolhas éticas, nas alianças entre professores e na coragem de questionar o instituído. O Ensino Colaborativo, nesse horizonte, revela-se não apenas como estratégia pedagógica, mas como um projeto político de humanização e justiça social, indispensável para que a escola brasileira possa, de fato, cumprir seu papel democrático e emancipador.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, T. W. G. **Práticas de letramento em Língua Portuguesa com estudantes surdos do Ensino Médio na perspectiva do Ensino Colaborativo e do Desenho Universal da Aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Federal do Maranhão, Maranhão, 2022. 125f.
- BEZERRA, Q. A. **O olhar dos profissionais da educação acerca dos processos de escolarização de estudantes com deficiência intelectual em curso técnico integrado ao ensino médio**. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Caxias do Sul. 2018.
- BORGES, T. C. B. **Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: em foco a formação continuada de Professores em São Luís-MA**. 2024. 207 p. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, Senado Federal. Disponível em: http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.asp. Acesso em: 12 out. 2024.
- BRASIL, Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.
- BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 dez. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12773.htm. Acesso em: 22 dez. 2025.
- BRASIL, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, **Diário Oficial da União**, Brasília, 2015.
- BRASIL. Lei nº 13.415/2017. **Lei do Novo Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 04 abr. 2025.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Plano Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva** – PNEEPEI/MEC. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008.
- BUENO, J. G. S. O atendimento educacional especializado (AEE) como programa nuclear das políticas de educação especial para a inclusão escolar. **Revista Tópicos Educacionais**. Recife, v. 22. n. 01, jan/jun. p. 68-87. 2016.
- CAMPOS, D. M. F. **Formação continuada na perspectiva da consultoria colaborativa: contribuições no contexto da inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão. Goiás, 2018. 171 f.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em educação especial, UFSCar. São Carlos, 2004.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

CARVALHO, M. C. A. Uma década de formação de professores pelo Parfor: desafios, lições e perspectivas na conjuntura atual. **Revista Formação em Movimento**, Seropédica, v. 2, n. 4, p. 459-476, 2020.

CASAGRANDE, R. de C. **Análise epistemológica das teses e dissertações sobre atendimento educacional especializado: 2000 a 2009**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2011. 164f.

CASAGRANDE, R. de C. **O campo acadêmico da Educação Especial no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2020.

CASAGRANDE, R. de C.; OLIVEIRA, J. P. de. Propostas para o ensino na Educação Especial: contribuições do campo acadêmico brasileiro. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 19, e22614, 2024. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092024000100103&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 13 mar. 2025.

CÁSSIO, F.; GOULART, D. C. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Retratos da escola**, v. 16, n. 35, p. 285-293, 2022.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Deliberação nº 02/2016, de 9 de fevereiro de 2016**. Dispõe sobre as normas para a modalidade de Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba: CEE/PR, 2016. Disponível em: https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del_02_16.pdf. Acesso em: 21 abr. 2025.

COSTA, Gilvan Luiz Machado; MATIOLLA, Carla Gonçalves Pereira. A fragilização da educação básica e a flexibilização curricular no novo ensino médio: negação dos direitos dos jovens. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 41, 2025.

COSTA, L. G. S. **Estratégias de Ensino Colaborativo como uma proposta de Atendimento Educacional Especializado - AEE**. Dissertação (Mestrado em Docência para Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista. Bauru, 2021. 190 F.

COSTA, M. T. de A. **Formação docente para a diversidade**. Curitiba: IESDE Brasil, 2018.

COUTINHO, R. I. D. A. **O desafio do ensino colaborativo na escola inclusiva**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul. São Caetano do Sul, 2023. 121 f.

DA SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação (Santa Maria. Online)**, v. 43, n. 3, p. 521-534, 2018.

ESQUINSANI, R. S. S.; SILVA, E. M. S. S.; GUERRA, S. Z. Metodologias ativas na educação inclusiva: diálogo entre os conceitos de compensação e plasticidade cerebral. In: PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. O. (org.) **Metodologias ativas na educação especial/inclusiva**. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2021. p. 18-33. E-book.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 25–42, maio 2018.

FONTOURA, G. M. **Mediação colaborativa**: o diálogo entre o profissional da psicologia e o educador especial. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal De Santa Maria. Santa Maria, 2022. 78 f.

FRIGOTTO, G. (Org.). **O ensino médio no Brasil e sua (im)possibilidade histórica**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

GARCIA, R. C.; PAIM, M. M. W. Ensino Colaborativo, uma alternativa para Inclusão Escolar no Ensino Médio. **Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS**, v. 25, n. 1, jan./abr. 2024. pp. 79-98.

GOMES, K. M. L. R.; BARBY, A. A. O. M. Coensino, Ensino Colaborativo e docência compartilhada na inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão integrativa. **Educação em Revista**, Marília, v.23, n. 01, 2022. pp. 287-304.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Senso 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/> Acesso em 09 jun. 2025.

JANNUZZI, G de M. Algumas concepções de educação do deficiente. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, mai. 2004. pp. 9-25. Disponível em: <http://www.oldarchive.rbceonline.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/235/237> Acesso em 10 abr. 2024.

Koerich, M. S., Backes, D. S., de Sousa, F. G. M., Erdmann, A. L., & Albuquerque, G. L. (2009). Pesquisa-ação: ferramenta metodológica para a pesquisa qualitativa. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, 11(3), 47234-47234.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, [s. l.], v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 15 abr. 2025.

LOURENÇO, C. A. **A inclusão de estudantes do atendimento educacional especializado do Ensino Médio**: interfaces colaborativas e a construção da cultural inclusiva escolar. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, Universidade Estadual de Maringá (UEM). Maringá, 2022.

LÜDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E. P. U., 1986.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: Histórias e políticas públicas**. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

MAZZOTTA, M. J. S. **Políticas de Educação Especial no Brasil: da assistência aos deficientes à educação escolar**. São Paulo: Cortez Editora, 6. ed. 2011.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, n. 33., set./dez. 2006. pp. 387-405.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar. 2018.

MICHETTI, M. ENTRE A LEGITIMAÇÃO E A CRÍTICA: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 35, n. 102, p. e3510221, 2020.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. F. **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MUHL, E.; MAINARDI, E. Segregar as diferenças e agregar as semelhanças: o debate acerca da inclusão na qualificação da aprendizagem e do convívio humano. **Revista Espaço pedagógico**, v. 29, n. 1, p. 110-131, 29 set. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba: SEED-PR, 2021. Disponível em: https://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf. Acesso em: 21 abr. 2025.

PAVEZI, M.; BENITEZ, P. CASAGRANDE, R. de C. O campo acadêmico da educação especial como ponto de encontro entre universidade e escola. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-18. e-19859.093, 2021.

PEREIRA, F. E. Novo ensino médio e o esquecimento da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, v. 17, n. 2, p. 1-20, 2024.

PLETSCH, Márcia Denise; SILVA, Stefhanny Nascimento Lobo. Como o caso de ensino pode contribuir para o planejamento educacional inclusivo?. **Práxis Educativa**, v. 20, 2025.

PLETSCH, M. D.; MENDES, G. M. L. Cartografias da Educação Inclusiva na Educação Especial: Produção Científica, Políticas e Práticas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 30, 2024. p. e143.

PRAIS, J. L. de S. **Das intenções à formação docente para a inclusão: Contribuições do Desenho Universal para a aprendizagem**. Curitiba: Appris, 2017.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. A contrarreforma do ensino médio: dupla traição aos jovens da escola pública. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **O ensino médio no Brasil e sua (im)possibilidade histórica**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

ROPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T. E. SANTOS, M. T. da C. T. dos.; MACHADO, R. (Org.). **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. A escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010. 51p.

ROSA, J. G. L.; LIMA, L. L. Muda o governo, mudam as políticas? O caso da política nacional de educação especial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2022. pp. 1-21. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270026>.

TAVARES, Lúcia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A Educação Inclusiva: Um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 4, p. 527-542, 2016.

VIEIRA, L. A. A formação do professor para a educação inclusiva: desafios e possibilidades. In: ROSENEIDE, M. B. C.; VIEIRA, L. A. (Orgs.). **Educação inclusiva: desafios e caminhos para a valorização da diferença** [livro eletrônico]. Paranaguá: UNESPAR, 2020. p. 59–70.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. Brasília, v. 95, n. 239, jan./abr. 2014. pp. 139-151.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, M. B.; CRUZ, L. M. Flexibilização curricular e seus reflexos na prática e no ambiente escolar para a educação inclusiva. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, v. 3, n. 9, p. 1–18, 2022.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 44. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, v. 45, p. 1–18, 2020. DOI: 10.18593/r.v45i0.21512. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512>. Acesso em: 18 abr 2025.

SCHERER, R. P.; GRÄFF, P. Das adaptações às flexibilizações curriculares: uma análise de documentos legais e revistas pedagógicas. **Revista e-Curriculum**, v. 15, n. 2, p. 376–499, 2017. Disponível em: <http://www.rwdalyc.org/articulo.oa?id=76651641007>. Acesso em: 20 abr. 2025.

SÜSSEKIND, M. L. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 91–107, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.980.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. Cortez editora, 2025.

ZERBATO, A. P.; VILARONGA, C. A. R.; SANTOS, J. R. Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: Reflexões sobre a Atuação do Professor de Educação Especial. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.27, e0196, jan.-dez., 2021. pp. 319-336.

APÊNDICE A – PARECER 7.011.745**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Ensino Colaborativo: uma proposta para efetivação da inclusão escolar no Ensino Médio

Pesquisador: LEONARDO

COSTA ROSA Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 81870024.0.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.011.745

Apresentação do Projeto:

Este projeto tem por objetivo investigar o ensino colaborativo como proposta para a efetivação da inclusão escolar no Ensino Médio. Como fundamentação teórica, serão utilizados: a) autores que tratam da Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva (Mazzota, 1996; Jannuzzi, 2004); b) legislação sobre Ensino Médio (Brasil, 2008; Brasil, 2017; Brasil, 2018; Brasil, 2023a; Brasil, 2023b; Paraná, 2021); c) autores que

abordam o Atendimento Educacional Especializado (Queiroz Junior, 2010, Chiesa, 2009; Casagrande, 2011; Oliveira e Matos, 2021) e d) autores que investigam o ensino colaborativo (Capellini, 2004; Vilaronga, 2014; Arantes-Brero e Capellini, 2022;

Capellini e Zerbato, 2019; Mendes et al., 2020a, 2020b; Mendes, Vilaronga e Zerbato, 2023; Millan et al., 2023). Com base na problemática: Como o ensino colaborativo pode contribuir para a efetivação da inclusão escolar no Ensino Médio? este estudo propõe etodologicamente uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo de campo (Gil, 2017) e caso de ensino (Faria e Figueiredo, 2013). Foi realizada uma busca nos repositórios: a)

Catálogo de Teses e Dissertações (Capes); b) Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD); c) SciELO; d) DOAJ; e) Google Acadêmico. Foram encontradas 19.610 produções, sendo selecionadas apenas sete, tendo em vista que muitos trabalhos encontrados não se aproximam do objeto de pesquisa. As produções selecionadas foram publicadas no período de

2018 a 2024. Como hipóteses deste estudo destacamos: a) há desconhecimento, por parte dos professores, do que se trata e quais as características do Ensino Colaborativo; b) as limitações de conhecimento relacionadas ao Ensino Colaborativo vêm acompanhadas de restrições em relação a efetivação da inclusão escolar; c) atualmente as maiores dificuldades relacionadas a inclusão concentram-se nos alunos com TEA; d) O Ensino Colaborativo auxilia na efetivação da inclusão escolar. O estudo pretende contribuir para a verificação do Ensino Colaborativo enquanto estratégia facilitadora da inclusão escolar e promotora do acesso, permanência, aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e para a qualidade da formação continuada dos professores. As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivos da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar o ensino colaborativo como proposta para a efetivação da inclusão escolar no Ensino Médio.

Objetivo Secundário:

Verificar conceitos relacionados a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva; Verificar a legislação voltada ao Ensino Médio e suas orientações;

Apresentar aspectos teórico-conceituais e metodológicos voltados ao Ensino Colaborativo;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Apesar do desenvolvimento da pesquisa se ater aos cuidados necessários para a manutenção do anonimato dos participantes, corre-se o risco da perda do anonimato. Os participantes podem sentir cansaço ou aborrecimento ao responder questionários. Para minimizar estes riscos, faremos o possível para garantir que os dados coletados não contenham identificadores pessoais, como nomes, endereços ou números de identificação, para isso, utilizaremos códigos, pseudônimos ou codinomes para substituir informações identificáveis. Além disto, os dados serão armazenados em locais seguros, com servidores criptografados e pastas protegidas por senha. Durante a coleta de dados com os instrumentos, evitaremos a solicitação de dados desnecessários para a pesquisa. Em relação ao risco de cansaço ou aborrecimento ao responder os questionários, as ações que podem minimizar esses impactos são: manter os questionários o mais objetivo e curtos possíveis, contendo apenas perguntas essenciais para a pesquisa. Além disto, poderá ser realizado um préteste do questionário, para

identificar questões que possam gerar algum tipo de aborrecimento pelo tempo necessário para se responder.

Forneceremos instruções claras sobre como responder e o objetivo dos questionários.

Benefícios:

Ampliação do campo das produções acadêmicas no que se refere a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; Contribuição com o processo de ensino e aprendizagem, por meio de propostas de ensino que potencializem o desenvolvimento acadêmico, cognitivo e social dos educandos, neste caso, o Ensino Colaborativo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa Nacional, de Caráter acadêmico, realizado para obtenção do título de Mestre, do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, UEPG. Será uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo exploratória, de campo. Serão avaliados 45 indivíduos sendo: 30 Alunos; 04 Coordenação

Pedagógica; 8 Equipe Multiprofissional; e 3 Professores. Previsão de término em março de 2025

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatório estão corretamente preenchidos e anexados na Plataforma. Em anexo e de acordo com as resoluções 466/2012 e 510/2016

Recomendações:

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

Página 03 de

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto foi aprovado sem restrições, após avaliação documental. O projeto se encontra dentro dos princípios éticos e metodológicos, de acordo com o Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012 e 510/2016.

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_INFORMAÇÃO S_BÁSICAS_DO_PROJETO_2369024.pdf	16/08/2024 13:22:45		Aceito

Declaração de Instituição e Infraestrutura	CartaAnuenciaPBLLeonardo.pdf	16/08/2024 13:14:55	LEONARDO COSTA ROSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEPBLLeonardo.pdf	16/08/2024 13:14:04	LEONARDO COSTA ROSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoPesquisaPBLLeonardo.pdf	16/08/2024 13:12:34	LEONARDO COSTA ROSA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_assinado_enviar_assinado.pdf	10/07/2024 18:39:26	LEONARDO COSTA ROSA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 16 de Agosto de 2024

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO
(TCLE)**

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UEPG**

Prezado (a) Participante,

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada **Ensino Colaborativo: uma proposta para efetivação da inclusão escolar no Ensino Médio**, sob a responsabilidade de **Leonardo Costa Rosa**, mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.

A pesquisa tem como objetivo investigar o ensino colaborativo como proposta para efetivação da inclusão escolar no Ensino Médio, em uma Escola Estadual, localizada no Estado do Paraná.

1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: Ao colaborar nesta pesquisa, você participará da etapa de coleta de dados. Nesta etapa participará de: a) Entrevista inicial semi estruturada composta por dez questões b) Serão realizadas observações em sala de aula, entrevistas com estudantes e professores, e aplicação de questionários. As atividades incluirão trabalhos em grupo, planejamento em conjunto com o professor da disciplina de filosofia, e uma discussão com os alunos para verificar como foi a experiência de aula com base no ensino colaborativo.

2. RISCOS E DESCONFORTOS: A participação dos profissionais da educação durante a pesquisa pode em um primeiro momento, gerar desconforto ao exporem suas opiniões por questões de ética profissional e também alguns professores podem afirmar indisponibilidade para participar. Os procedimentos metodológicos adotados para o estudo apresentam um risco mínimo que será reduzido pela objetividade da pesquisa.

3. BENEFÍCIOS: A participação na pesquisa poderá proporcionar aos participantes conhecimentos sobre o Ensino Colaborativo, que os levem a refletir sobre a prática docente no contexto da Educação Inclusiva, e que a partir dessas reflexões busquem meios para tornar acessível a aprendizagens de todos os alunos favorecendo a inclusão escolar.

4. CONFIDENCIALIDADE: Todas as contribuições ou informações que os participantes oferecerem no decorrer no momento de diálogo acerca do tema pesquisado, será utilizado somente para a pesquisa **“Ensino Colaborativo: uma proposta para efetivação da inclusão escolar no Ensino Médio”**. Seus dados pessoais serão mantidos em sigilo. No relatório da pesquisa e nas demais publicações dela oriundas garantir-se-á o anonimato dos participantes.

5. ESCLARECIMENTOS: Se tiver alguma dúvida a respeito da pesquisa e/ou do método utilizado na mesma, a qualquer momento, entre em contato com o pesquisador e/ou Comitê de Ética.

- Nome do pesquisador responsável: Leonardo Costa Rosa
E-mail: leonardocostarosa7@gmail.com
- Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UEPG

Endereço: Av. Carlos Cavalcanti, nº 4748, - UEPG - Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 116-B Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900 - Ponta Grossa PR
Telefone: (42)3220-3108
E-mail: coep@uepg.br

6. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: Os participantes não receberão nenhuma compensação financeira. A pesquisa não exigirá investimento financeiro.

7. CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO: Se você estiver de acordo deverá aceitar participar da pesquisa, o que ocorrerá mediante assinatura do Termo de Consentimento Esclarecido Pós-Informado.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações), não restando quaisquer dúvidas a respeito do que foi lido, firmo meu **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** em participar voluntariamente desta pesquisa.

E, por estar de acordo, assino o presente termo eletronicamente ao aceitar participar da pesquisa.

Ponta Grossa, ____ de _____ de 2024.

Aceito participar ()

Não aceito ()

Assinatura do participante da pesquisa

Leonardo Costa Rosa
Responsável pela pesquisa

APÊNDICE C – ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO PARA O ENCONTRO COLABORATIVO

1. Planejamento e Intencionalidade Inclusiva

O professor de Filosofia demonstra ter conhecimento sobre a presença de alunos com TEA na turma?

Há evidências de que o planejamento da aula considera as necessidades dos alunos com TEA?

O PEI é utilizado como referência na preparação das atividades? Se sim, como ele é articulado à aula?

O professor menciona metas específicas ou adaptações pensadas para esse(s) aluno(s)?

2. Estratégias Didáticas e Metodológicas

Quais recursos são utilizados pelo professor? (ex: imagens, vídeos, textos adaptados, organizadores visuais...)

O professor utiliza estratégias sensoriais, visuais ou concretas que favorecem a compreensão dos alunos com TEA?

Há clareza na rotina da aula? As instruções são objetivas, segmentadas e previsíveis?

O professor oferece apoio individualizado quando necessário?

3. Interações e Mediação Pedagógica

Como o professor se comunica com o aluno com TEA? Há uso de linguagem acessível e afetiva?

Como o professor promove a participação do aluno com TEA nos momentos de discussão e argumentação?

Quais estratégias são utilizadas para lidar com comportamentos repetitivos, crises ou dificuldades de socialização?

4. Engajamento e Participação do Aluno com TEA

O aluno com TEA participa ativamente das atividades propostas?

Quais barreiras são percebidas em sua interação com os colegas e com o conteúdo?

Há momentos de protagonismo? O aluno consegue expressar suas ideias, ainda que por outros meios (não verbais, recursos alternativos)?

5. Clima da Turma e Relações Interpessoais

Os colegas reconhecem e respeitam as diferenças do aluno com TEA?

Há mediação do professor para favorecer interações entre o aluno com TEA e os demais estudantes?

Situações de exclusão ou isolamento são percebidas? Como o professor lida com elas?

6. Relação com o PEI e a Rede de Apoio

O professor articula sua prática com o atendimento do AEE ou com orientações do PEI?

Há troca de informações com a equipe pedagógica, família ou outros profissionais?

Como o professor compreende seu papel na implementação do PEI?

7. Reflexão do Pesquisador (Registro Pessoal Pós-Observação)

Que aspectos da prática observada contribuem com a inclusão do aluno com TEA?

Quais foram os maiores desafios percebidos para o professor e para o estudante?

Como a aula de Filosofia pode se tornar mais acessível e significativa para esse aluno?

Quais pistas emergem dessa observação para a construção de um PEI efetivo e sensível à singularidade do aluno com TEA?

APÊNDICE D – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA PROFESSOR PAEE

1. Trajetória e formação profissional

Como você começou a atuar como PAEE?

Que tipo de formação específica você já teve para atuar com alunos autistas?

Como você se sente em relação a esse papel?

2. Experiências com alunos autistas

Como você descreveria o perfil dos alunos autistas com quem trabalha atualmente?

Que tipos de estratégias pedagógicas você costuma utilizar com esses estudantes?

Como você percebe os avanços e as barreiras no processo de inclusão?

3. Planejamento e ações colaborativas

Você costuma planejar junto com o professor regente? Com que frequência?

Há espaço para trocas de saberes e decisões conjuntas sobre a turma?

Que práticas você considera “colaborativas” no seu dia a dia?

4. Desafios da inclusão escolar

O que mais dificulta o processo de inclusão na escola em que você atua?

Que tipos de apoio você considera importantes para melhorar a sua atuação?

Como você percebe o envolvimento da equipe gestora, professores e famílias?

5. Potencialidades do trabalho colaborativo

Que benefícios você identifica quando o trabalho é realmente feito em parceria?

Você já vivenciou experiências positivas de coensino ou planejamento colaborativo?

Que sugestões você daria para fortalecer essas práticas?

APÊNDICE E – ENCONTRO COLABORATIVO 01: PROFESSOR DE FILOSOFIA

[Leonardo]: Eu utilizei a Inteligência Artificial para me ajudar a montar um roteiro de perguntas voltadas a isso. Eu vou te perguntando, mas fique bem tranquilo para responder o que você acha pertinente dentro das suas possibilidades, do que você vem observando.

O nosso primeiro caminho é o seguinte, o professor de filosofia mostra ter conhecimento sobre a presença de alunos com TEA na turma. O que você acha? Você, enquanto professor, tem que se olhar para crianças com autismo dentro da turma que você tem na escola? Ou ninguém te passa muita informação desses alunos? Como é essa transmissão de informações que são importantes para a aprendizagem para o professor do componente de filosofia? Eu limito a essa escola? Isso. A escola de origem da pesquisa.

[Professor de Filosofia]: Vamos lá. Ninguém te passa informação sobre alunos que são públicos da educação especial. Nem sala de professores, nada, né? Não, quase nada.

[Leonardo]: E você acha que isso interfere no seu trabalho enquanto professor da turma? Sim, porque eu, enquanto professor... Só vou terminar de escrever aqui e já conversamos. E isso... E aí pensando nessas questões que você traz. Imagina uma escola onde você, enquanto professor, está ali todos os dias com a turma.

[Professor de Filosofia]: Todos os dias têm aula da disciplina. Não tem essas informações sobre esses alunos. E aí quando você fala crianças autistas de nível moderado ou leve, não está tão evidente ali que elas precisam desse suporte pedagógico, desse suporte do professor.

[Leonardo]: E isso, talvez, na sua percepção, isso gera uma consequência disso. Na implicação da aula, na implicação do conteúdo, na implicação de pensar uma elaboração de uma prova. Pode usar o que você achar, mas pensando nessa dificuldade de aprendizagem mesmo, advindo ali do transtorno do espectro autista.

[Professor de Filosofia]: Então, isso impacta no que você vai pensar para executar uma prova, executar um trabalho. Sim, até essa adaptação de provas, por exemplo. Às vezes eu percebo que quando o aluno tem bastante dificuldade, quando a gente percebe um pouco mais baixo, eu sempre busco adaptar o material.

Mas assim, pela dificuldade dele, não pelo direcionamento desse centro, que eu diria que ele poderia ter enquanto adaptação de material. Eu só estou com um pouco de receio de usar um termo meio absurdo, porque eu realmente não tenho muito repertório sobre inclusão e ensino colaborativo... Mas não se preocupe, eu acho que é isso mesmo, não tem problema, porque esses termos técnicos são muito da área de quem tem mais contato com isso.

[Leonardo]: Mas fique bem tranquilo, o que importa aqui é a tua percepção mesmo, essa percepção do professor do olhar no componente de filosofia. Você acha que o trabalhar com filosofia, pensando nesses desafios, é complexo transmitir esse propósito da filosofia, do componente da filosofia para essas crianças, esses alunos? Se encontra alguma barreira, assim? Principalmente se tratando da especificidade do ensino de filosofia?

[Professor de Filosofia]: Totalmente, porque a disciplina é bem abstrata, não totalmente abstrata, porque o aluno tem que trabalhar, principalmente com essa questão do diálogo, que ele tem uma dificuldade de materializar aquilo que está sendo dito, principalmente porque a

aula da filosofia predomina muito a questão da linguagem, da comunicação. Então, quando eles vão fazer vários discursos, várias falas, debates dentro da sala de aulas, os alunos que têm uma dificuldade, eles não conseguem absorver todos os passos que estão sendo elaborados no processo da aula. Isso acaba sendo uma barreira bem grande, principalmente por conta da filosofia ser conceitual.

Então, às vezes, para tentar materializar esses conceitos, seja a principal barreira que eu encontro. Então, a filosofia sendo conceitual e dependendo muito do diálogo, da linguagem, pensando nessas crianças que têm uma inibição, isso pode comprometer mesmo.

[Leonardo]: O professor da sala de recursos nunca te procurou também? Nunca falou? Como que é isso? Você sabendo, por exemplo, que tem um aluno que é TEA, você não consegue estabelecer um trabalho colaborativo, um trabalho até mesmo, não necessariamente colaborativo, mas um trabalho de contato, de solicitar que uma atividade sua possa ser feita em outro ambiente para essa criança, ou solicitar o olhar da professora de sala de recursos para te ajudar a flexibilizar o currículo? Como que é isso ocorre na sua prática?

[Professor de Filosofia]: Isso nunca ocorreu. Na realidade, as salas de recursos, até que é bem honesto, não são muito que fazem salas de recursos, eu nem sei. Já a professora que tem o nome B, que cuida da aluna, é um dos poucos, contato direto da disciplina, se deu com diálogos em algumas que ela procurou, e eu fui perguntar.

A aluna consegue. Através do feedback dele, eu percebi se seria necessário fazer algum tipo de alteração ou não. Mas ela dá conta, ela consegue.

É através do retorno dela que eu acabo adaptando uma coisa ou outra. Não há um ensino colaborativo ali, mas essa questão para a gente alinhar os pontos e perceber se ela teria êxito, se para ela seria legal ou não, importante ou não, mas não com outra pretensão se não é.

[Leonardo]: Bacana. E você acha que o planejamento dos conteúdos, o planejamento de aula, há uma evidência, há uma preocupação com esses alunos, TEA, Público da Inclusão Escolar? Você acha que há uma contemplação? Esses conteúdos que você recebe da SEED para trabalhar, contempla esse público?

[Professor de Filosofia]: De forma específica, não. Eu acredito que eles, até o material do RCO, ele tenta colocar alguma atividade de mãos da massa, de forma mais diversificada. Sei que a SEED também propõe algumas formações, que são um pouco mais específicas, mas o material em si não há nenhuma orientação de como fazer, elaborar bem uma atividade de mão da massa. De repente, um campo de observação, informando que se tiver um aluno no local público, poderia ser feito dessa forma.

De forma alguma. Não há presença desse tipo de evidência nos materiais. Eu não sei se você sabe, você sabe o que é PEI? Alguém já te falou do PEI? PEI é Plano Individual... Eu já ouvi, mas não lembro, na verdade.

Mas eu ouvi do público, durante o tempo que trabalhava em uma escola particular, eu lembro que a gente fazia, contribuía para o PEI, mas eu não lembro exatamente qual era o significado.

[Leonardo]: O PEI é o Plano de Ensino Individualizado, o Plano Educacional Individualizado. Então, você acha que na escola, ninguém veio falar de PEI com você? Discutiu o PEI da Amy, por exemplo, ou de outra criança? Não.

[Professor de Filosofia]: Também isso não ocorreu. Não ocorreu em nenhuma das escolas que eu atuo, não é nenhuma particularidade dessa escola. Nenhuma delas alguém veio conversar sobre isso.

[Leonardo]: Joia, muito bom isso. Não que seja bom para a criança, mas é um dado revelador de pesquisa. Como evidência implica para você, para sua pesquisa, é a realidade.

Eu acho que é importante eu colocar também, o PEI é previsto na Lei Brasileira de Inclusão, ele é um documento que norteia. Então, o professor do AEE, ele tem a obrigação de elaborar o PEI, é a atribuição dele, ele tem que elaborar o PEI e socializar com os outros professores. Porque nesse PEI, talvez, quando você tem acesso a esse documento, você, como professor de Filosofia, você vai ver que, por exemplo, a minha aluna TEA lá tem dificuldade, que é característica do autismo, em habilidades de linguagem oral, de comunicação.

Então, talvez eu precise flexibilizar para ela essa proposta. Vou fazer um seminário, talvez ela possa relatar escrito isso para nós. E aí, quando você não tem acesso, evidentemente isso dificulta.

[Professor de Filosofia]: Eu não sei se pode ser uma particularidade minha, nesse sentido, porque realmente nunca falaram, acho, sobre essas questões, nenhuma delas. Até me preocupo para saber se, de repente, não é uma particularidade minha em relação à escola, ou se ela funciona assim. Mas, o que tudo indica, não vejo isso ocorrendo, quando eu estou em hora-atividade, não percebo nenhum tipo de diálogo dessa forma dentro da fala dos professores.

Então, não acredito que talvez seja geral, mas, da minha experiência, nunca presenciei esses momentos de interação.

[Leonardo]: Adaptações, o que você pensa sobre adaptações? Você já tem essa preocupação em adaptar a partir do momento que você conhece, se você tem um estudante ali na sua sala, essa questão da adaptação, você busca material por conta própria, alguém dá dicas, como que é isso para você?

[Professor de Filosofia]: Então, em relação à adaptação, eu adquiri, no começo do ano, devido a essa preocupação, uma cartilha com atividades que elas são mais voltadas à filosofia e, de acordo com as avaliações que eu faço, eu acabo usando elas. Embora, se der essa adaptada, e para os alunos eu... Ela falou que gostaria de fazer essa mesma prova para os alunos, um pouco diferente, ele recebeu um material diferente, não sei qual foi a percepção dela, mas não agradou a ela essa adaptação. Por isso, eu até relatei que eu não sei se, como são vários alunos, uma diversidade muito grande, é difícil de fazer esse filtro e saber exatamente o que cada aluno... A nossa própria carga horária é bem curta dentro da escola, a gente nunca fez contato, conhecer o aluno é bem complicado, e só acredito que limita bastante.

Então, além dessa cartilha que eu comprei com essas atividades, eu busco também adaptar. Só que, até que eu recebi, porque eu sempre faço a prova com algumas habilidades, no nível mais alto, e depois na recuperação eu reduzo o nível do que eu exigia na primeira prova. Mas eu percebi que quando eu faço atividade adaptada para alguns alunos, por vezes eu preciso dessa mesma prova para o público que não tem uma necessidade especial.

Então eu acabo, por vezes, atribuindo a mesma prova mas não por não adaptar. Mas por adaptar uma prova e falar que essa está legal, acho que até para o público geral ele fica usando a mesma. É por isso que passa essa ideia de que não é adaptado. Mas eu sempre procuro diversificar ela nesse sentido. Diversificar principalmente as fórmulas da avaliação. Múltipla escolha, descritiva, e assim por diante.

[Leonardo] E o DUA, o Desenho Universal para a Aprendizagem, que é uma outra proposta que eu defendo como prática para a efetivação da inclusão juntamente com ensino colaborativo, parte desse princípio, pensar um planejamento que seja acessível para todos os alunos. Então você não precisa ficar fazendo adaptado para aquele aluno, mas você já pensa

um, sei lá, vamos trabalhar a mitologia, mas vou pensar esse conteúdo da mitologia que todo mundo possa ser contemplado ali. Então é uma proposta que vem para colaborar nesse sentido.

Acho que de maneira indiretamente você parte um pouco do DUA, quando você faz uma prova que supostamente é para ser adaptada para alguns alunos, mas você acaba colocando habilidades ali e pensa na sala como um todo. Muitas coisas a gente faz meio que na intuição e tem uma fundamentação por trás. Eu vejo isso na minha prática também.

[Professor de Filosofia]: Às vezes a gente vai tateando a realidade e vai flexibilizando a partir disso. Eu escutei até esse termo quando a gente fez a formação dele e procurei ali, porque eu realmente não sabia e eu fiquei surpreso também em saber. A gente acaba sabendo, mas nem sabe.

Nem dá nome também. Sim., na tua opinião, qual é a maior dificuldade hoje, nessa escola que você está atuando, em você pensar a inclusão na sua aula de Filosofia? Eu acho que o número de alunos dentro da sala de aula é um problema bem grande.

E que a Amy fosse... particularizando para a Amy, na verdade. Eu já solicitei que ela mudasse de sala, porque a sala dela é bem agitada. Ela, por conta das amizades e não ser descuida, ela tem uma resistência em sair daquela sala, mas aquela sala é bem agitada por ela, na minha percepção, é bem perdida, é difícil de trabalhar.

E acho que talvez seja um dos pontos a ser levantado. O número de alunos, no caso, dentro da sala de aula. Depois que você falou, Leonardo, sobre a nossa formação, nunca também ouvi ter a necessidade de uma colaboração, sinceramente, do fundo do meu coração mesmo, em relação ao próprio professor.

Às vezes eles até ficam bem isolados. Eu acho que me ajuda de forma excepcional a Amy, né? Ela está orientando, ela faz as atividades, ela entrega, mas eu os percebo serem isolados em relação ao conjunto da sala. Só não tem como falar isso de uma forma bem sutil, né? Porque ele é um excelente professor, se ele está ali com a Amy, ele não tem problema em relação as entregas, ele é bem organizado, sempre incentiva ela para a resolução, mas às vezes não tem uma participação tão ativa da sala de aula como gostaria.

[Leonardo]: E isso vai naquilo que a gente discutiu no sábado, né? Que é a questão de não ser colaborativo e entender que aquele profissional está isolado lá, o sistema entender que ele tem que fazer um trabalho isolado, só com aquele aluno. Só que eles estão em um contexto, acho que isso que você traz é bem legal, porque é notável, o professor para ele acaba assumindo uma postura só com aquele aluno, justamente porque o sistema impõe essa abordagem, né? E você costuma se comunicar com o aluno os alunos TEA que estão em sala?

[Professor de Filosofia]: Assim, quando a gente está fazendo alguma proposta, atividades, minhas aulas, eu tenho valorizado bastante a ideia da comunicação. Então, por vezes, a gente está fazendo alguma atividade, eu falo em AMY, e aí? Mas não tem retorno. Ela não tem uma contribuição com as aulas, mas eu acredito que há um incentivo durante os momentos da aula.

Pergunta, né? Não sei se ela se sente um pouco oprimida dos colegas dela, por vergonha de falar, ou se é próprio dela, mas ela não tem. E fora dos horários de aula, não há vejo. Você chega na sala de aula, ela já está lá no cantinho dela, ela está lá no cantinho dela, ela não tem que estar ali.

Não vejo ela se relacionando em outros espaços. Então, o perfil do aluno é um perfil mais introspectivo, né? Pelo que você me fala. Isso.

Bem, na realidade, até com as colegas dela, eu percebo que ela tem um pouco mais de verdade. Ela fala, ela ria, mas chegando nos momentos da aula, não tem uma troca. Ela fica bem introspectiva mesmo.

[Leonardo]: Ah, legal. E você vê algum momento de protagonismo da aluna? A aluna consegue expressar suas ideias, ainda que por outros meios, não verbais, com algum recurso mais alternativo? Você vê, assim, algum protagonismo talvez na escrita, talvez na entrega de uma atividade? Ou ela precisa mais de suporte, mais de mediação pedagógica?

[Professor de Filosofia]: Olha, eu lembro que eu fiz, no início do trimestre, uma atividade sobre mitologia que os alunos criaram no jogo de mitologia. Quando estavam executando a parte prática do jogo, eu percebi que ela teve uma participação legal.

Ela contribuiu com a execução do jogo, das atividades. Eu percebi que nessas atividades ela tem um pouco mais de facilidade. Só que não é possível nas aulas de filosofia fazer sempre essas aulas diversificadas, gamificar tudo.

Quando eu levo quiz, mas ela de forma mediana, moderada. Ela não tem um protagonismo ou algo de se destacar. Nessas aulas que são mais positivas também, ela fica bem quietinha lá no canto dela.

Na verdade, é dessa forma. É só essa atividade que ficou um pouco mais prática. E uma outra atividade que eu tinha que era um pouco mais relacionada à arte não percebi um protagonismo também.

Eu acho que o que você traz, é muito real. É bem o perfil da criança que precisa ser estimulada para potencializar suas habilidades.

[Leonardo]: Você acha que há uma conscientização, há um respeito a essas diferenças que abarcam a inclusão dentro daquela sala ou é uma sala que apresenta mais resistência? Olha, Leandro, eu sou meio intolerante com algumas discriminações. E já aconteceu brincadeiras de falar autista. Não com ela, mas um colega chamando o outro.

[Professor de Filosofia]: Então, eu fui bem incisivo nesses momentos, fui bem pontual e dentro da minha... do momento que eu estou ali, eu não tenho presenciado mais as brincadeiras como já ocorreram em outros momentos nesse sentido. Diz que a turma, ela tem colocado o pé no freio. Não sei se houve uma conscientização em outras matérias, acontece o mesmo, mas na minha eu não percebo mais esse tipo de brincadeira.

Diz que isso ali já está bem evidente para eles. Acho que quanto a isso espero que tenham já entendido o recado. É. Eu acho que é muito isso. A gente precisa impor alguns limites. Eles sabem com quem eles podem testar algumas coisas. A gente deixa passar e naturaliza.

[Leonardo]: Há mediação do professor para favorecer interações entre o aluno com o TEA e os demais estudantes? Você faz essa mediação? Você estimula? Claro que dentro das suas possibilidades, dentro da carga horária, dentro de todas essas turmas aí. Se diz, durante a atividade mais em grupo. Isso.

[Professor de Filosofia]: Na verdade, eu coloquei como ideal, quando a gente faz uma atividade, colocar como líder, alguém que estaria à frente, mas isso nem sempre ocorre. Em teoria até existe um ideal, mas na prática mesmo, a gente tenta distribuir as funções ali e aí a mediação, ela fica meio geral com a turma, não há uma individualização. Então, uma atividade que a gente tinha feito de rotação por estação, acho que foi há um pouquinho atrás, ela... Na verdade, foi mudando as funções, mas ela iniciou com a função, a gente percebe que ela passou bem por isso, mas ela sempre de forma bem imperceptível, ela não tem tanto engajamento em grupos.

Quando ela está com as colegas dela, esse engajamento é maior, mas nesse caso, eu distribuí os grupos, eu desfiz os mais próximos das panelinhas, e eu acho que eu acabei isolando ela desse distribuir de grupos. Entendi, mas há uma presença, há uma preocupação de tua parte em relação a isso, é claro que tem o que é ideal e o que é princípio de realidade que a gente pode fazer. Sim.

Você percebe também situações de exclusão ou isolamento como o professor lida com elas, o que você faz quando você observa no teu decorrer da aula essas situações de exclusão e isolamento? Na verdade, quando eu faço atividades em grupo, eu sempre coloco para eles como proposta não pode ter ninguém excluído senão eu refaço os grupos. Ou seja, o colega que estiver sozinho e tiver a gente com espaço no seu grupo, esse colega deve ser convidado a entrar no grupo ou é o mesmo fato. Eles, por certo medo, fazem essa dinâmica de inclusão, mas já foi uma questão de medo.

A AMY, eu estou delimitando tudo para ela tem um grupo na sala dela, tem um grupo, tem acho mais cinco meninos, três meninos que sempre te aclaram, me olhem, não me lembro a outra, então ela sempre tem a sido acolhida por eles.

APÊNDICE F – ENCONTRO COLABORATIVO 02: PROFESSORA PAEE

[Leonardo] Como você começou a atuar como PAEE?

[Professora PAEE]: Minha formação inicial se dá pela licenciatura em pedagogia, durante o curso de pedagogia consegui um estágio na educação especial na prefeitura, atuando com uma criança com deficiência motora, notei que a pedagogia não me daria o conhecimento necessário para trabalhar com aquela criança, pois o curso não tratava de forma profunda os assuntos que norteavam o trabalho na educação especial. Deste modo faltando 1 ano apenas para eu finalizar pedagogia iniciei uma outra graduação (licenciatura em educação especial) na modalidade EAD, ambas as graduações foram realizadas em instituições particulares. Na educação graduação em Educação Especial, tive um contato muito mais abrangente sobre as deficiências e como trabalhar pedagogicamente com esses alunos, fui a cada dia tomando gosto por essa área e atuo até hoje. Só acho que o curso em educação especial deixou a desejar no quesito deficiência auditiva, depois fui procurar uma pós em libras, mas não da base para trabalhar com esse público, então finalizei.

[Leonardo]: Que tipo de formação específica você já teve para atuar com alunos autistas?

[Professora PAEE]: Não fiz nenhuma formação específica para trabalhar com alunos TEA, fiz pós em neuroaprendizagem, psicopedagogia e psicomotricidade, atualmente busquei uma formação mais focada no autismo, estou cursando uma pós em Análise do Comportamento Aplicada (ABA), devido aos desafios e dificuldades enfrentadas no trabalho como PAEE.

[Leonardo] Como você se sente em relação a esse papel?

[Professora PAEE]: Desamparada, não tenho autonomia para executar o trabalho como acredito que deve ser a minha função, fico muito mais na função de “baba” “cuidadora” do que uma professora especialista.

[Leonardo]: Como foi suas experiências atuado com alunos autistas?

[Professora PAEE]: Atualmente tem sido o maior desafio, acredito que deve ser devido eu estar em uma instituição que não apoia o trabalho na educação especial, não tenho apoio da equipe pedagógica, e poucas vezes da direção. São pessoas que determinam o que devo fazer, tais ações não favorecem o trabalho, pois eles não têm conhecimento sobre Inclusão escolar e educação especial.

O trabalho colaborativo não acontece com os professores regentes e nem mesmo tem um diálogo acerca dos meus alunos que são atendidos pela professora de sala de recursos (quando busco informações como o PEI sempre ocorre um desvio da conversa).

[Leonardo]: Como você descreveria o perfil dos alunos autistas com quem trabalha atualmente?

[Professora PAEE]: Tenho dois alunos atualmente que acompanho, são perfis completamente diferentes, pois um aluno é nível de suporte 1 (não necessita de tanto auxílio) e o outro é nível de suporte 3 com uma comorbidade secundária associada (deficiência intelectual), essa discrepância de habilidades que cada um possui dificulta muito o trabalho, pois não deveria ser uma demanda compartilhada de uma professora para dois alunos com dificuldades em níveis distintos, a gente acaba não fazendo nada verdadeiramente significativo, porque na maioria das vezes eu preciso ficar lidando com

crises e questões comportamentais, o pedagógico fica de lado, o aluno nível 3 de suporte precisa de outros estímulos que para se desenvolver só a escola regular não da conta. Também o que escuto da gestão é que preciso focar no aluno que tem maior habilidades para desenvolver, porque o outro não vai desenvolver mesmo.

[Leonardo]: Que tipos de estratégias pedagógicas você costuma utilizar com esses estudantes?

[Professora PAEE]: Eu quase não utilizo algo tão sistematizado devido a diferença de nível intelectual e cognitivo dos dois alunos que atento. Busco informar os professores sobre como eles possui maiores facilidades em aprender, são raramente as vezes que algum professor regente se preocupa em extrair alguma informação sobre esses alunos público da educação especial, na maioria das vezes eu vejo o que os professores estão trabalhando e eu mesmo trago atividades adaptadas para eles, mostro para os professores e eles me respondem que não é para se preocupar porque eles estão com a média, ou seja os alunos ficam sem nenhuma atividade em sala de aula para realizar.

[Leonardo]: Como você percebe os avanços e as barreiras no processo de inclusão?

[Professora PAEE]: Partindo dos que acompanho vejo avanço somente no aluno que possui nível 1 de suporte o qual possui maiores habilidades já desenvolvidas para aprender. Já o segundo aluno precisa de habilidades que antecedem o que é pedagógico, como sentar, esperar, autorregulação, desenvolvimento de imitação, é preciso desenvolver habilidades comportamentais para que depois seja trabalhado o pedagógico. Não sei se posso dizer que isso se considere ensino colaborativo, mas durante esse ano somente uma professora de matemática me pediu opiniões sobre adaptações de umas atividades para os alunos que atento. As atividades quando vem adaptadas seguem muito a linha de atividades infantis.

[Leonardo]: Você costuma planejar junto com o professor regente? Com que frequência?

[Professora PAEE]: Não consigo, pois nunca sou incluída no planejamento e no estado a função de PAEE não contempla a hora atividade, trabalhamos hora relógio todo o momento acompanhando os alunos que nos são designados.

[Leonardo]: Há espaço para trocas de saberes e decisões conjuntas sobre a turma?

[Professora PAEE]: Não encontro abertura pelos professores regentes para desenvolver práticas inclusivas, nunca fui procurada com essa finalidade, eu fico sentada do lado dos alunos PAEE e assim isola-se o trabalho, é confundido com tutor o nosso trabalho. A equipe pedagógica também não faz nenhuma mediação neste sentido.

[Leonardo]: Que práticas você considera “colaborativas” no seu dia a dia?

[Professora PAEE]: No atual momento não tenho aplicado praticas colaborativas, não por falta de vontade, mas devido a dinâmica da instituição e as orientações que devemos seguir em torno do nosso trabalho.

[Leonardo]: O que mais dificulta o processo de inclusão na escola em que você atua?

[Professora PAEE]: Não possuir apoio da equipe pedagógica. Ao solicitar auxílio quanto as questões comportamentais dos alunos e as dificuldades enfrentadas a equipe não auxilia

fazendo uma mediação com a família, dizem que não dá para incomodar as mães que são mais difíceis de lidar.

[Leonardo]: Que tipos de apoio você considera importantes para melhorar a sua atuação?

[Professora PAEE]: Entender que ainda a escola necessita de muita melhoria, trabalhar com liberdade e autonomia.

[Leonardo]: Como você percebe o envolvimento da equipe gestora, professores e famílias?

[Professora PAEE]: Um dos alunos a mãe pede auxílio para que ele se desenvolva em casa. Já a outra que o filho se desenvolva dependendo somente do meu trabalho, boa parte está ligado a questões comportamentais e educação informal a qual é papel da família. Não existe um elo entre gestão, família e escola.

[Leonardo]: Que benefícios você identifica quando o trabalho é realmente feito em parceria?

[Professora PAEE]: Não consigo precisar com tanta clareza, na minha prática só ocorreu com a professora de matemática, mas não sei se configura trabalho colaborativo.

[Leonardo]: Você já vivenciou experiências positivas de coensino ou planejamento colaborativo?

[Professora PAEE]: Efetivamente de forma sistematizada como você apresentou não.

[Leonardo]: Que sugestões você daria para fortalecer essas práticas?

[Professora PAEE]: Que precisamos olhar mais para esses alunos e de fato pensar em estratégias que favoreçam o desenvolvimento e aprendizagem deles.

[Leonardo]: Seus alunos possuem Plano de Ensino Individualizado? Como esse documento é construído nesta instituição?

[Professora PAEE]: O PEI é realizado pela prof da SRM, eu não tive acesso a nenhum dos anos anteriores e nem deste ano. Pedi a equipe pedagógica, mas também não obtive até o momento. Na atuação como PAEE trimestralmente precisamos entregar um relatório das ações efetivadas pelo professor paee para com nossos alunos, mas sabemos que no papel precisamos colocar o cenário “ideal” de escola e de aprendizagem não colocando o que de fato ocorre na realidade do dia a dia.

**APÊNDICE G – FORMULÁRIO 1 APLICADO AOS PROFESSORES COM O
OBJETIVO DE MAPEAR NA PARTICIPAÇÃO DA AÇÃO FORMATIVA**

*1. Ação formativa sobre Educação Especial na perspectiva da Educação
Inclusiva*

Nome completo:

E-mail para contato:

Telefone / WhatsApp:

Município e Estado:

Cargo/Função exercida (assinale a opção correspondente):

- ☐ Professor(a) regente
- ☐ Professor(a) de AEE
- ☐ Coordenador(a) pedagógico
- ☐ Gestor(a) escolar

Gênero (assinale a opção correspondente):

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Prefiro não responder
- ☐ Outro:

1) Você tem experiência prévia com Educação Especial ou inclusão escolar?

- ☐ Sim, atualmente trabalho com alunos público-alvo da Educação Especial
- ☐ Sim, já atuei anteriormente
- ☐ Não tenho experiência prática, apenas teórica
- ☐ Nenhuma

2) Por que deseja participar desta ação formativa?

3) Quais são suas expectativas em relação a esta formação?

4) Descreva com suas palavras o que você entende por Educação Inclusiva e como ela deve ocorrer no contexto escolar.

5) Quais são, na sua opinião, os principais desafios para a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares?

6) Você conhece ou já participou de práticas de ensino colaborativo (professor regente e professor de AEE atuando juntos)?

Com suas palavras, como você define o que é ensino colaborativo?

**APÊNDICE H – FORMULÁRIO 2 APLICADO APÓS A REALIZAÇÃO DA AÇÃO
FORMATIVA, COM O OBJETIVO DE IDENTIFICAR AS PERCEPÇÕES DOS
PROFESSORES SOBRE O MOMENTO FORMATIVO**

Ação formativa sobre Ensino Colaborativo e Inclusão Escolar

SEÇÃO 1 – DADOS GERAIS DO PARTICIPANTE

1) TEMPO DE ATUAÇÃO COMO PROFESSOR(A) (EM ANOS):

☐ MENOS DE 5 ANOS

☐ ENTRE 5 E 10 ANOS

☐ ENTRE 11 E 20 ANOS

☐ MAIS DE 20 ANOS

2) *ÁREA/DISCIPLINA QUE LECIONA:*

3) JÁ TRABALHOU COM ALGUM ESTUDANTE PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO MÉDIO?

☐ SIM

☐ NÃO

SEÇÃO 2 – CONHECIMENTO PRÉVIO E PERCEPÇÃO INICIAL SOBRE O ENSINO COLABORATIVO

(AVALIE CADA AFIRMAÇÃO EM UMA ESCALA DE 1 A 5, EM QUE 1 = DISCORDO TOTALMENTE E 5 = CONCORDO TOTALMENTE)

4) ANTES DA FORMAÇÃO, EU COMPREENDIA O QUE É O ENSINO COLABORATIVO.

1 2 3 4 5

5) CONSIDERO QUE O ENSINO COLABORATIVO PODE CONTRIBUIR PARA A INCLUSÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO.

1 2 3 4 5

6) SINTO-ME PREPARADO(A) PARA ATUAR EM PARCERIA COM O PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NO PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO DAS AULAS.

1 2 3 4 5

SEÇÃO 3 – AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO

(AVALE CADA AFIRMAÇÃO EM UMA ESCALA DE 1 A 5, EM QUE 1 = DISCORDO TOTALMENTE E 5 = CONCORDO TOTALMENTE)

7) A FORMAÇÃO CONTRIBUIU PARA AMPLIAR MEU ENTENDIMENTO SOBRE O ENSINO COLABORATIVO.

1 2 3 4 5

8) A FORMAÇÃO FORNECEU EXEMPLOS PRÁTICOS QUE PODEREI APLICAR EM SALA DE AULA.

1 2 3 4 5

9) A CARGA HORÁRIA E A ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO FORAM ADEQUADAS PARA O TEMA PROPOSTO.

1 2 3 4 5

10) OS MATERIAIS E RECURSOS UTILIZADOS FORAM CLAROS E ÚTEIS.

1 2 3 4 5

SEÇÃO 4 – PERCEPÇÃO SOBRE A APLICABILIDADE DO ENSINO COLABORATIVO

11) APÓS A FORMAÇÃO, ACREDITO QUE O ENSINO COLABORATIVO PODE SER IMPLEMENTADO DE FORMA EFETIVA NO MEU CONTEXTO ESCOLAR.

☐ DISCORDO TOTALMENTE

☐ DISCORDO PARCIALMENTE

☐ NEM CONCORDO, NEM DISCORDO

☐ CONCORDO PARCIALMENTE

☐ CONCORDO TOTALMENTE

12) ESTOU DISPOSTO(A) A PLANEJAR EM CONJUNTO COM O PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PRÁTICAS QUE FAVOREÇAM A INCLUSÃO ESCOLAR.

☐ DISCORDO TOTALMENTE

☐ DISCORDO PARCIALMENTE

☐ NEM CONCORDO, NEM DISCORDO

☐ CONCORDO PARCIALMENTE

☐ CONCORDO TOTALMENTE

13) IDENTIFICO QUE HÁ DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO COLABORATIVO NO MEU AMBIENTE DE TRABALHO.

☐ SIM

() NÃO

() TALVEZ

SEÇÃO 5 – QUESTÕES ABERTAS (QUALITATIVAS)

14) QUAIS FORAM OS ASPECTOS DA FORMAÇÃO QUE PODEM TER CONTRIBUÍDO PARA SUA COMPREENSÃO DO ENSINO COLABORATIVO?

15) QUAIS DIFICULDADES VOCÊ ANTECIPA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO COLABORATIVO EM SUA ESCOLA?

16) VOCÊ CONCORDA QUE O ENSINO COLABORATIVO PODE SE TORNAR UMA REALIDADE VIÁVEL? QUAIS SERIAM AS SUGESTÕES PARA IMPLEMENTÁ-LO NA SUA REALIDADE ESCOLAR?

17) DE QUE MODO A FORMAÇÃO PROVOCOU REFLEXÕES SOBRE A SUA PRÓPRIA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA?

8) HÁ ALGUM COMENTÁRIO ADICIONAL QUE GOSTARIA DE REGISTRAR?

APÊNDICE I – ENCONTRO COLABORATIVO 03: PRINCÍPIOS DO DUA

[Leonardo]: Então, este encontro tem a finalidade de pensarmos, colaborativamente, um plano de aula pautado no Ensino Colaborativo e no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), com vistas à inclusão escolar de alunos do primeiro ano B do Ensino Médio - turma na qual há estudantes que pertencem ao público da Educação Especial.

Antes de entrarmos no plano propriamente dito, é importante que a gente converse um pouco sobre o que é o DUA. Você já teve algum contato, com essa proposta de ensino ou é a primeira vez que está conhecendo essa perspectiva?

[Professor X]: É a primeira vez que estou tendo contato.

[Leonardo]: Então você não tem um conhecimento prévio sobre o que é o DUA, como ele contribui para a educação inclusiva e quais são suas finalidades e princípios?

[Professor X]: Não. Na verdade, o pouco conhecimento que tenho é aquele que conversamos no nosso primeiro encontro, mas além disso, nada mais.

[Leonardo]: certo. Então vou te apresentar brevemente o DUA. Se tiver alguma dúvida, pode ir me perguntando. Depois, a gente entra juntos na elaboração do plano de aula. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é um conceito que vem originalmente da arquitetura e foi incorporado à educação inclusiva justamente por contribuir para a criação de ambientes de aprendizagem acessíveis a todos os alunos. Quando pensamos em DUA, não se trata de preparar uma atividade adaptada apenas para um aluno específico, por exemplo, um estudante com discalculia, autismo ou TDAH.

A proposta é que toda aula seja planejada de forma que todos os alunos sejam contemplados, e que essa aprendizagem seja efetiva, considerando as particularidades de cada estudante. O DUA não olha de maneira isolada para uma criança, mas para o conjunto da sala de aula, garantindo que as barreiras sejam identificadas e superadas já na etapa de planejamento.

Ele se estrutura sobre três princípios fundamentais:

1. Engajamento — despertar a curiosidade e o interesse dos alunos, com temas relevantes e significativos;
2. Representação — oferecer diferentes formas de apresentar os conteúdos;
3. Ação e expressão — possibilitar que os alunos demonstrem o que aprenderam de diferentes maneiras.

Até aqui deu para compreender a proposta geral?

[Professor X]: Sim, deu para entender.

[Leonardo]: Ótimo. Eu preparei um pequeno material para a gente ter um norte. O DUA, como abordagem, busca criar ambientes e materiais flexíveis, atendendo às necessidades de

todos os estudantes. Ele promove a participação ativa e o sucesso de cada um, eliminando barreiras e valorizando a diversidade.

O DUA otimiza a aprendizagem e a participação, garantindo que cada estudante, com suas particularidades, possa aprender e se desenvolver plenamente. A ideia é justamente que o plano de aula já antecipe as barreiras, para que nenhum aluno seja excluído do processo educativo.

O primeiro princípio, como mencionei, é o engajamento, relacionado à motivação e ao interesse. É importante escolher temas relevantes e conectados à realidade dos estudantes – algo essencial, especialmente na Filosofia, em que muitos conceitos podem parecer abstratos.

O segundo princípio é o do esforço e persistência: oferecer desafios adequados e apoio para superar obstáculos na aprendizagem. E o terceiro é o da autorregulação, ajudando os alunos a estabelecer metas e acompanhar o próprio progresso.

Feito esse panorama, podemos pensar agora juntos o plano de aula.

Você chegou a pensar em algum tema que poderíamos planejar colaborativamente, junto com a professora PAEE, no componente curricular de Filosofia?

[Professor X]: Pensei em duas possibilidades. A primeira seria uma aula de revisão dos conteúdos de Filosofia Política, antes das avaliações que acontecerão nos próximos dias. A segunda seria iniciar um novo tema, de que seria metafísica, logo após as avaliações.

Como estamos próximos do período de recuperação, acho que o mais adequado seria trabalhar Metafísica, provavelmente na próxima semana. Nesse caso, pensei em uma atividade de rotação por estações, para introduzir o tema conceituando.

Dentro dessa proposta, poderíamos abordar os tipos de conhecimento – racional, empírico, senso comum e científico. Assim, os alunos fariam a diferenciação entre eles antes de entrarmos nas características próprias da metafísica. Essa estratégia permitiria incluir diversos níveis de aprendizagem, além de favorecer o engajamento e a autorregulação.

[Leonardo]: Acho a proposta possível e alinhada com o viés da inclusão. Na sua opinião, entre os dois temas qual é o mais relevante neste momento para a turma?

[Professor X]: Acredito que metafísica seja o mais adequado agora. Além de ser o conteúdo que vou iniciar agora esse tema permite estabelecer conexões com o cotidiano dos alunos e com questões contemporâneas.

[Leonardo]: E você percebe que é possível aplicar os princípios do DUA dentro desse tema?

[Professor X]: Sim, com certeza. Podemos diversificar as atividades, utilizar metodologias ativas, como a rotação por estações, e trabalhar diferentes linguagens – textos, áudios, desafios e até enigmas. Isso favorece o engajamento e contempla diferentes perfis de aprendizagem.

[Leonardo]: perfeito. Agora, pensando nas barreiras à aprendizagem, você identifica alguma que possa dificultar a execução dessa proposta?

[Professor X]: Acredito que a principal barreira seja a falta de tempo para o planejamento colaborativo. A Secretaria de Educação (SEED) não abre muito espaço para conciliarmos horários entre professores, o que dificulta ações conjuntas.

Outro ponto é o perfil da turma, que é um pouco desorganizada e agitada, com baixo engajamento em comparação à turma do primeiro ano A. Mesmo assim, acredito que a proposta é viável – pode ser motivadora e mais atrativa do que uma aula tradicional.

[Leonardo]: Concordo. O maior desafio é justamente o planejamento colaborativo, considerando as dificuldades de horários. Mas, com organização e diálogo, podemos pensar formas de superar isso.

Você tem razão: essa dificuldade estrutural também é um dado importante da pesquisa, pois revela o quanto a sobrecarga docente e a falta de tempo comprometem a efetivação do ensino colaborativo.

Seguindo, o que você espera que os estudantes aprendam com esse conteúdo?

[Professor X]: Acho fundamental que os alunos compreendam como se constrói o conhecimento filosófico especialmente num contexto de negacionismo, *fake news* e polarização. É importante que aprendam a diferenciar tipos de conhecimento e entendam os critérios que legitimam inclusive o conhecimento científico.

[Leonardo]: Você consegue relacionar esse conteúdo com as habilidades da BNCC?

[Professor X]: Sim. Acredito que a habilidade EM13CHS103 se aplica bem: *elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos*.

[Leonardo]: Perfeito. E, pensando especificamente no aluno público da Educação Especial, como poderíamos diversificar os meios de engajamento, representação e expressão dentro dessa aula?

[Professor X]: Podemos, por exemplo, envolver essa aluna na organização dos grupos, permitindo que ela escolha colegas com os quais tem afinidade. Também poderíamos atribuir a ela um papel de liderança ou mediação, para apresentar as conclusões do grupo. Isso estimula comunicação, autonomia e participação ativa. Além disso, podemos adaptar o material de apoio – utilizar recursos visuais ou vídeos curtos em vez de textos muito abstratos. Mas é importante considerar as condições da escola, que é pública e possui limitações de recursos e acesso à internet. Podemos trabalhar com o que temos, garantindo que o conteúdo continue acessível e significativo.

[Leonardo]: excelente observação. Concordo que essas estratégias favorecem a inclusão e respeitam as condições reais da escola.

[Professor X]: Sim, acredito que essa proposta seja viável e significativa para a turma. Envolver os alunos, dar protagonismo e diversificar os recursos pode realmente transformar o engajamento deles.

APÊNDICE I – PLANO DE AULA A PARTIR DOS PRINCÍPIOS DO DUA**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:**

Disciplina: Filosofia

Professor:

Série: 1º EM

Tempo de duração: 2 horas aula.

Turno: matutino

Data da aula: 27/10/25

CONTEÚDO: Metafísica

TEMA: Conhecendo sobre metafísica

OBJETIVOS:

- *Geral:* Compreender e sistematizar os conceitos centrais que perpassam a metafísica, relacionando-os com experiências do cotidiano e reconhecendo diferentes formas de conhecimento.
- *Específico:* Entender a diferença entre conhecimento empírico e conhecimento racional, considerando diferentes formas de expressão e acessibilidade para todos os estudantes.

PROCEDIMENTOS: a aula será conduzida de forma a favorecer a compreensão e participação de todos. Inicialmente, o professor fará uma breve introdução sobre o significado de metafísica, utilizando os cinco sentidos humanos para exemplificar como percebemos o mundo (Representação: múltiplos sentidos; Engajamento: estímulo à curiosidade). Os estudantes serão convidados a observar, tocar, ouvir e descrever objetos, podendo se expressar oralmente, por gestos ou desenhos (Ação/Expressão: múltiplas formas de comunicação).

Figura 1 - Sentidos



Fonte: acesso aberto na internet, coletado pelo autor (2025).

DESENVOLVIMENTO: o(a) professor(a) explicará que a metafísica busca compreender aquilo que vai além da percepção sensorial. Para ilustrar, será usado o exemplo de uma cadeira

- Características físicas (cor, peso, textura); conhecimento empírico (representação: visual e tátil).
- Conceito e finalidade da cadeira; conhecimento racional (representação: simbólica e conceitual).

Durante a explicação, os alunos poderão interagir de diversas formas, como:

- Respondendo perguntas oralmente (ação/expressão).
- Registrando esquemas ou desenhos (ação/expressão).
- Manipulando objetos concretos (engajamento + representação tátil).

Em seguida, serão apresentadas as quatro causas de Aristóteles (material, eficiente, formal e final), a partir de um exemplo concreto que favoreça a compreensão gradual do conceito. Para facilitar a construção do conhecimento, o professor utilizará uma cadeira como objeto ilustrativo, permitindo aos estudantes observá-la pelos sentidos (visão, tato, audição – quando apropriado) e descrevê-la conforme sua percepção sensorial (Representação – múltiplos formatos de acesso ao conteúdo).

Será proposto aos alunos que identifiquem aquilo que percebem diretamente (cor, peso, textura, material, estado de conservação), o que corresponde ao conhecimento empírico, construído pela experiência sensorial. Aqueles estudantes que apresentarem dificuldades de expressão verbal poderão registrar suas observações por meio de desenhos, esquemas, escrita ou mediação oral com apoio do professor (Ação e Expressão – diferentes formas de demonstrar compreensão).

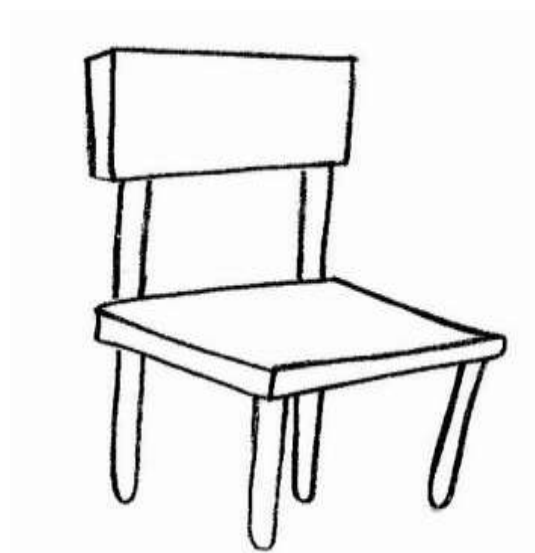
Em seguida, o professor apresentará a dimensão metafísica do exemplo, explicando que, mesmo que todas as cadeiras físicas deixassem de existir no mundo, a ideia de cadeira continuaria existindo em nossa mente: sua finalidade (descanso), sua forma e seu conceito abstrato. Aqui, trata-se do conhecimento racional/metafísico, acessado pelo pensamento e não pelos sentidos. Essa abordagem permitirá que estudantes com maior facilidade no campo abstrato também se envolvam ativamente no conteúdo (Engajamento – conectando estilos cognitivos diferentes).

Com base nessa exploração, serão apresentadas as quatro causas de Aristóteles:

- *Causa material:* do que a cadeira é feita.
- *Causa eficiente:* aquilo que produziu a cadeira (quem fez / instrumento / processo).
- *Causa formal:* aquilo que define a forma da cadeira (o que ela é).
- *Causa final:* para que ela serve (finalidade).

Os alunos serão convidados a identificar as quatro causas em outros objetos do cotidiano, utilizando meios variados para se expressar (fala, desenho, descrição escrita, mapa mental, colagem de imagens, etc.), garantindo que todos possam demonstrar a aprendizagem de modo acessível (DUA – ação e expressão ampliadas / inclusão pedagógica concreta).

Figura 2 - Cadeira comum



Fonte: imagem coletada em “Quadrinho do bem” (2025).

SÍNTESE INTEGRADORA: A turma será dividida em quatro grupos, e cada grupo escolherá um representante que será vendado, o professor fará uma dinâmica usando uma caixa sensorial, nesta caixa terá vários objetos com texturas, formatos variados. Os demais membros fornecerão pistas sobre os objetos da caixa usando palavras, gestos ou sons, conforme as necessidades de cada estudante (Engajamento: participação ativa; Representação: múltiplos meios; Ação/Expressão: diferentes formas de comunicação).

Regras serão previamente estabelecidas para que todos compreendam a dinâmica, assegurando respeito e participação inclusiva. Durante a atividade, cada grupo registrará suas respostas sobre os objetos e suas causas, podendo utilizar a forma de expressão que melhor se adequar a cada aluno (Ação/Expressão: escrita, desenho, oral).

AVALIAÇÃO: a avaliação será contínua e inclusiva. O professor observará a participação, compreensão conceitual e envolvimento de cada estudante (Engajamento). Ao final, cada aluno poderá socializar seus aprendizados de diferentes formas: oralmente, por desenho, esquemas ou registros escritos (Ação/Expressão). A avaliação considerará a distinção entre conhecimento empírico e racional, participação na dinâmica e respeito às regras de interação.

RECURSOS UTILIZADOS:

- Quadro, multimídia (slides, imagens, vídeos curtos) (Representação)
- Objetos variados para a dinâmica (Representação tátil e visual)
- Caixa surpresa (Engajamento e Representação)
- Materiais visuais, táteis e adaptativos
- Folhas, canetas, lápis de cor, recursos digitais ou softwares educativos, conforme necessidade (Ação/Expressão e inclusão)

REFERÊNCIAS:

COCCO, Vincenzo. *Metafísica* (Livro I e II), tradução direta do grego, notas de Joaquim de Carvalho. São Paulo: Abril, 1984.

FREIRE, Paulo. *Conscientização*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

AQUINO, Tomás de. *Commentary on Aristotle's Metaphysics*. Tradução John P. Rowan. Dumb Ox Books, 1995.

Portal do Professor: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=58544>