



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Programa de Pós-graduação - Mestrado Profissional em Educação
Inclusiva em Rede Nacional (Profei)
Faculdade de Ciências e Tecnologia Campus Presidente Prudente/SP



LISÂNGELA CRISTINA BAPTISTA GOMES SIMÕES

**ENSINO COLABORATIVO COMO DIÁLOGO DOCENTE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

LISÂNGELA CRISTINA BAPTISTA GOMES SIMÕES

**ENSINO COLABORATIVO COMO DIÁLOGO DOCENTE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, campus de Presidente Prudente/ SP, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Área de Concentração: Educação Inclusiva.

Linha de pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva.

Orientadora: Profa. Dra. Kátia de Abreu Fonseca

Presidente Prudente - SP
2026

S593e	Simões, Lisângela Cristina Baptista Gomes Ensino colaborativo como diálogo docente da prática pedagógica no contexto da educação inclusiva / Lisângela Cristina Baptista Gomes Simões. -- Presidente Prudente, 2026 142 f. : il. + objeto educacional Dissertação (Mestrado profissional - Educação Inclusiva (PROFEI)) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente Orientadora: Kátia de Abreu Fonseca 1. Ensino colaborativo. 2. Educação inclusiva. 3. Prática pedagógica. 4. Ação formativa. I. Título.
-------	---

LISÂNGELA CRISTINA BAPTISTA GOMES SIMÕES

**ENSINO COLABORATIVO COMO DIÁLOGO DOCENTE DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia - FCT, Campus Presidente Prudente, para obtenção do título de Mestre(a) no Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva do PROFEI - Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional.

Área de Concentração: Educação Inclusiva

Data da defesa: 13/03/2026

Banca Examinadora:

Profa. Dra. KÁTIA DE ABREU FONSECA (Orientador(a) - Participação Virtual) – PROFEI / Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – UNESP, Campus de Presidente Prudente

Profa. Dra. ROSENEIDE MARIA BATISTA CIRINO (Participação Virtual) – PROFEI / Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – UNESPAR, campus de Ponta Grossa

Profa. Dra. ELIANE MORAIS DE JESUS MANI (Participação Virtual) do(a) Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais- DPPPE / Faculdade de Agudos FAAG

Dedico cada momento autorizado pelo nosso Deus, Pai Maior, de aprendizagem, parceria e compreensão às minhas falhas e sucessos, àqueles que, com olhares bondosos, não permitiram que eu desanimasse:
Meus amados filhos, Lucas, Henrique e Clara, minha razão de ser, incomparável amor!
Meu esposo Kleber e minha norinha Naelly, potências de estímulo e companheirismo, luzes amigas, reflexos de orações!
A quem me concebeu com a vida, meus pais queridos e ternos, sempre, sempre incentivando e apoiando meus passos, Luiz e Aparecida, anjos guardiões escolhidos!
Aos meus irmãos, tradução de amorosidade: Fábio e Sílvia, que compreenderam meu lamento de ausência. Gratidão imensurável!
Aos meus queridos presentes, meus alunos da educação especial, que me alegram e me ensinam, estrelas no céu da minha vida!
Tantos são os nomes que trago sem citar; sintam-se incluídos nesta linda jornada em meu coração. Obrigada!

AGRADECIMENTOS

À Deus, que tudo concede em seu tempo, o presente de cursar o tão sonhado mestrado!
Por me capacitar e autorizar caminhos incríveis e com pessoas maravilhosas!

Aquele que supre a semente ao que semeia e o pão ao que come também lhes suprirá e multiplicará a semente e fará crescer os frutos da sua justiça. Vocês serão enriquecidos de todas as formas, para que possam ser generosos em qualquer ocasião e, por nosso intermédio, a sua generosidade resulte em ação de graças a Deus (2 Coríntios 9:10-11).

À família abençoada, berço fértil de aprendizagem e encorajamento à vida, com suas alegrias e dissabores, que me ensinou a nunca perder a fé e desistir dos propósitos de Deus e dos nossos anseios. A cada um de **“nossas famílias”**, gratidão, gratidão! “Ouçam, filhos, a instrução de um pai; prestem atenção e aprendam o discernimento” (Provérbios 4:1).

Ao querido “Dé”, que, com sua habilidade, deu forma e vida às ideias que vozes e palavras ecoaram nos degraus formativos vividos! “A sabedoria é a coisa principal; adquire, pois, a sabedoria; sim, com tudo o que possuis, adquire o conhecimento” (Provérbios 4:7).

Aos anjos que o Senhor envia e que inspiram saber puro e incondicional, nossos alunos, meus preciosos meninos e meninas da Educação Especial de cada escola por onde passei, na vida onde os encontrei, louvores lhes atribuo! “Em tudo, dai graças, porque esta é a vontade de Deus em Cristo Jesus para convosco” (1 Tessalonicenses 5:18).

À querida Kaká, nossa Kátia de Abreu Fonseca, minha orientadora, Prof.^a Dr.^a em tantas qualidades, destaco seu dinamismo, paciência, versatilidade e conhecimento, muito conhecimento, ao que se propõe a realizar. Obrigada! “Eis que saiu o semeador a semear” (Marcos 4:3). “Fala com sabedoria e ensina com amor” (Provérbios 31:26).

Aos meus “Cuchuquinhos”, Yuyu, Guigui, Chiquinho, Kimo e às menininhas Titi e Tutu (in memoriam), validação de amor e parceria, sem nada pedir em troca! “E viu Deus tudo quanto tinha feito, e eis que era muito bom; e foi a tarde e a manhã, o dia sexto” (Gênesis 1:31).

Às participantes da pesquisa, profissionais dedicadas em busca de saber e aprender com generosidade; a cada encontro de trocas, aprendizagem e crescimento mútuo, gratidão! “Se o seu dom é servir, sirva; se é ensinar, ensine” (Romanos 12:7).

Aos corações amigos, que oraram e torceram para que eu finalizasse esta etapa, nomes, grupos, sempre juntos em sentimentos! “O amigo ama em todos os momentos; é um irmão na adversidade” (Provérbios 17:17).

Às parceiras do Profei, grupo das lindas: Bárbara, Leslie, Ticiane e Marcela, com quem percorri e dividi esta história de vida escrita no capítulo PROFEI; companheirismo traduzido em risadas, lamentos e angústias de esperança e conquista por uma educação de qualidade e contribuições que nossas pesquisas trarão! “Amai-vos cordialmente uns aos outros com amor fraternal, preferindo-vos em honra uns aos outros” (Romanos 12:10).

À minha “Escola”, objeto da pesquisa, retribuição pela confiança e permissão para que os olhares científicos permeassem seus espaços com respeito, sementes plantadas com generosidade e ágape! “Deem a cada um o que lhe é devido: se imposto, imposto; se tributo, tributo; se temor, temor; se honra, honra” (Romanos 13:7).

Ao grupo de pesquisa GEPIS (Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão Social) e Grupo Políticas e Práticas De Educação Inclusiva (PPEI), que muito ensinaram no esperar da educação, inclusão e formação de professores, acrescentando reflexivamente à minha jornada, pérolas! “Tratemos de discernir juntos o que é certo e de aprender o que é bom” (Jó 34:4).

A todos os docentes do Profei que, com muita maestria, competência e profissionalismo, conduziram as aulas e todo o processo. “Então, um mestre da lei aproximou-se e disse: ‘Mestre, eu te seguirei por onde quer que fores’” (Mateus 8:19).

À Banca Examinadora, Dr.^a Kátia de Abreu Fonseca, Dr.^a Eliane Moraes de Jesus Mani e Dr.^a Roseneide Maria Batista Cirino, pela disposição em aceitar o convite e pelas valiosas contribuições e apontamentos nas leituras desta pesquisa. “Ouve conselhos e aceita instruções, e acabarás sendo sábio” (Provérbios 19:20). “Tua palavra é lâmpada que ilumina os meus passos e luz que clareia o meu caminho” (Salmos 119:105).

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. “Deem graças em todas as circunstâncias, pois esta é a vontade de Deus para vocês em Cristo Jesus” (1 Tessalonicenses 5:18).

Para tudo há um tempo, para cada coisa há um momento debaixo do céu. As coisas que Deus fez são boas a seu tempo (Eclesiastes 3, 1; 11a).

RESUMO

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, fundamentada na abordagem da pesquisa-ação, teve como objetivo geral analisar como o Ensino Colaborativo, implementado por meio de uma ação formativa em serviço, contribui para a qualificação e o diálogo docente sobre a prática pedagógica de professores do Ensino Fundamental, Anos Finais, na perspectiva da educação inclusiva. O estudo foi desenvolvido em uma escola pública, com a participação de seis professores, sendo cinco da Educação Especial e um da classe comum. A ação formativa, com carga horária de 36 horas, foi organizada no modelo da consultoria colaborativa e sistematizada em um caderno pedagógico, utilizado como recurso educacional do processo formativo. Como objetivos específicos, buscou-se: identificar a percepção dos professores sobre o Ensino Colaborativo como prática pedagógica inclusiva; promover o planejamento conjunto entre docentes da Educação Especial e da classe comum, com foco na construção colaborativa de instrumentos pedagógicos, como o plano de aula colaborativo e o roteiro de registro reflexivo; e avaliar como as estratégias elaboradas colaborativamente contribuíram para a redução das barreiras à aprendizagem e para o fortalecimento do processo de escolarização dos estudantes. Os resultados evidenciam que o Ensino Colaborativo se configura como uma potente de diálogo pedagógico, favorecendo a corresponsabilidade docente, a reflexão sobre a prática e a construção de estratégias inclusivas que ampliam as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes.

Palavras-chave: Ensino Colaborativo. Educação Inclusiva. Prática Pedagógica. Ação Formativa.

ABSTRACT

This qualitative research, grounded in an action-research approach, aimed to analyze how Collaborative Teaching, implemented through in-service training, contributes to the qualification and dialogue teachers regarding the pedagogical practice of teachers in the final years of elementary school, from the perspective of inclusive education. The study was conducted in a public school with the participation of six teachers, five from Special Education and one from the regular classroom. The training, with a workload of 36 hours, was organized in the collaborative consultancy model and systematized in a pedagogical notebook, used as an educational resource in the training process. Specific objectives included: identifying teachers' perceptions of Collaborative Teaching as an inclusive pedagogical practice; promoting joint planning between Special Education and regular classroom teachers, focusing on the collaborative construction of pedagogical tools, such as the collaborative lesson plan and the reflective record guide; This study aims to evaluate how collaboratively developed strategies contributed to reducing barriers to learning and strengthening the students' schooling process. The results show that Collaborative Teaching is a powerful approach to pedagogical dialogue, fostering teacher co-responsibility, reflection on practice, and the construction of inclusive strategies that expand learning opportunities for all students.

Keywords: Collaborative Teaching. Inclusive Education. Pedagogical Practice. Formative Action.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Pré-requisitos para implementação do ensino colaborativo.....	37
Figura 2 - Definição de papéis dos professores.....	44
Figura 3 - Processo de implementação de consultoria colaborativa entre professores.....	46

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Formação inicial e graduação do participante.....	74
Gráfico 2 - Curso e nível de especialização do participante.....	74
Gráfico 3 - Tempo de atuação no magistério.....	75
Gráfico 4 - Atuação na modalidade de ensino.....	76
Gráfico 5 - Dificuldades encontradas na sala de aula para provocar ou desenvolver mudanças na aprendizagem, em uma perspectiva inclusiva.....	79
Gráfico 6 - Estratégias pedagógicas adotadas nos processos de ensino e aprendizagem inclusivos na sala de aula.....	83
Gráfico 7 - Conhecimento do Ensino Colaborativo e suas contribuições à prática pedagógica na aprendizagem.....	87
Gráfico 8 - Professor organiza materiais ao estudante público da Educação Especial.....	90
Gráfico 9 - O que o professor considera como prática pedagógica inclusiva.....	91

LISTA DE QUADROS

	50
Quadro 1 - Caracterização dos participantes.....	
Quadro 2 - Procedimentos de coleta de dados.....	52
Quadro 3 - Cronograma dos encontros do grupo focal.....	58
Quadro 4 - Proposta inicial de carga horária para curso de ação formativa em serviço para professores.....	62
Quadro 5 - Proposta de carga horária reorganizada para curso de ação formativa em serviço para professores.....	63
Quadro 6 - Organização de agenda semanal.....	63
Quadro 7 - Matriz do curso.....	64
Quadro 8 - Plano de aula colaborativo.....	68
Quadro 9 - Roteiro de Registro Reflexivo do Ensino Colaborativo.....	70
Quadro 10 - Mapa da aprendizagem.....	71
Quadro 11 - Tema: Ensino Colaborativo.....	85
Quadro 12 - Desafios do Ensino Colaborativo entre pares na escola.....	88
Quadro 13 - Possibilidade de implementação de práticas pedagógicas inclusivas....	94
Quadro 14 - Práticas Pedagógicas que o professor gostaria de avançar.....	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Análise do Comportamento Aplicada
AH	Altas Habilidades
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAEE	Certificado de Aprovação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara e Educação. Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
EEPG	Escola Estadual de 1º e 2º Grau
EF	Ensino Fundamental
EFAPE	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NT	Nota Técnica
OMS	Organização Mundial da Saúde
P	Professor
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PEI	Programa de Ensino Integral
PROFEI	Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
RSL	Revisão Sistemática de Literatura
SE	Secretaria Estadual
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SEESP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SD	Superdotação
SP	São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UCTEC	Unidade de Cooperação Técnica e Pesquisa
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFRGN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UMSCS	Universidade Municipal de São Caetano do Sul
UNESPAR	Universidade Federal do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	18
1. INTRODUÇÃO	21
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	26
2.1 Educação Inclusiva e reorganização da prática pedagógica	26
2.2 Ensino Colaborativo na educação inclusiva	30
2.3 Ensino Colaborativo: implementação e implicações para a prática pedagógica	35
2.4 Consultoria Colaborativa e Planejamento Conjunto, no contexto da Ação Formativa em Serviço	40
3. PERCURSO METODOLÓGICO	48
3.1 Aspectos éticos da pesquisa	48
3.2 Participantes da pesquisa	49
3.3 Contextualizando o local da pesquisa	50
3.4 Local do estudo	51
3.5 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados	51
3.5.1 Etapas para coleta de dados	53
3.5.1.1 Questionário diagnóstico	53
3.5.1.2 Grupo Focal	53
3.5.1.3 Registros da Ação Formativa	53
3.6 Etapas da pesquisa	53
3.7 Procedimento para análise de dados	59
4. PROPOSTA DO RECURSO EDUCACIONAL	61
4.1 Estrutura e organização da Ação Formativa	61
4.2 Plano de aula colaborativo na perspectiva da Consultoria Colaborativa	67
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES	73
5.1 Análise do questionário diagnóstico	73
5.2 Análise do grupo focal	97
5.2.1 Encontro 1	97
5.2.2 Encontro 2	101
5.2.3 Encontro 3	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICES	130
ANEXOS	137

APRESENTAÇÃO

Apaixonada pela educação, desde cedo, quando nas brincadeiras de crianças já atuava como professora das bonecas e dos coleguinhas nas rodas infantis. Um pedaço de papel tornava-se lousa aos pueris, e hoje são doces lembranças.

Inspirada por minha mãe, grande educadora do lar e da escola primária, onde morávamos, em Tupã/SP, sempre evidenciei gosto pelo encanto de ensinar, ouvir e planejar.

Reviver nos fortalece, define nosso próprio contorno de ser, alimenta sonhos e projeta o futuro; penso que assim se constituiu minha escolha pela educação.

Signatária de minha inspiração, minha mãe, que sempre viveu intensamente o estudo e o cotidiano escolar em toda a sua diversidade, ensinou-me a olhar o ser humano com parcimônia, sensibilidade que não encontrei em meu período de alfabetização escolar. Minha professora, muito severa, já enfrentava rechaço dos estudantes por ser obesa, em evidente preconceito e estigma. Apelidos, lembro-me bem, eram definidamente pejorativos quanto à sua imagem, talvez sendo está uma das primeiras narrações de exclusão e desrespeito à diversidade na escola que compõem minha memória.

Voltamos às raízes. Em voo livre, apresento minha figura como estudante da melhor escola da cidade, na época ainda da Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau (EEPG)¹, na qual ser aprovado exigia repertório altamente sistematizado e condicionante ao currículo escolar, e tudo que trazia de “oculto” e de vivências era desqualificado em nuvens de falsos sonhos. Reprovada na 2ª série do primeiro grau por não ter desempenho esperado na linguagem, baixa oralidade nas aulas, “tímida, muito chorona e imatura”, segundo minha professora. Falas que repercutiram por anos dentro de mim, gerando baixa autoestima, autoconfiança comprometida e dúvidas quanto ao meu potencial acadêmico.

Felizmente, no caminho, outros educadores surgiram como “Tias”, sim, podia ser Tias! Neide; Mafalda e, com títulos honoríficos, dona Marília e Mestre Regina, que, na

¹ Terminologia da década de 70, notadamente em meados de 1976, com a implementação da LDB n.º 5692 de 1971, a denominação “Escola Estadual de 1º e 2º Graus” é introduzida e regulamentada por meio do Decreto 7709, de 18-03-1976.

prática humana e pedagógica, alimentaram o que hoje sou, incentivando sonhos nas escolas por onde passei e no “Tempo de Deus”.

Hoje, neste momento tão especial de minha trajetória, narrar e auto apresenta-me é sublimação, dar forma de expressão e consciência visionária à evolução e ao refinamento pessoal, realmente!

Percebam: apropriações de bens emocionais frutificam; somos responsáveis pelo que cultivamos no caminho. Excluir é mais rápido do que incluir. Não tenhamos esta visão simplificada de outrora, pois a inclusão genuína requer o reconhecimento e a valorização das diferenças individuais, em vez de ignorá-las, como vivenciei em minha escolarização.

Atualmente, temos mecanismos de defesa e políticas públicas que devem asseverar posturas e condutas diferentes do passado, mas será que no espaço escolar sentimos e vemos isso? O cenário de construção de uma sociedade mais justa e diversa encontra espaço para diálogo de práticas pedagógicas inclusivas à aprendizagem do estudante público da Educação Especial? Em situações de conflito de interesses, a exclusão pode parecer mais simples, como dito, mas a inclusão é fundamental para o crescimento e a construção dessa escola acolhedora e inclusiva.

Nesta direção, trilhei anseios formativos sempre na perspectiva inclusiva, perpassando a Universidade Estadual Paulista (UNESP), graduação em Pedagogia, com habilitações em “deficiência mental”, termo substituído por deficiência intelectual, seguindo recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS); deficiência auditiva e administração escolar.

Experiências diversas, já pedagoga, com vinte e sete anos de jornada, titular de cargo da Rede Estadual de São Paulo, professora de sala de recursos em deficiência intelectual, acumulei ricas experiências e oportunidades recebidas em designações como: Coordenadora Pedagógica, Diretora de Escola, Assistente Técnica Pedagógica, Professora Especialista em Currículo, Supervisora de Ensino e Técnica de Acompanhamento Pedagógico em órgão central da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEDUC-SP.

Inquieta por natureza, pós-graduada pela UNESP, em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, hoje mestranda com muita honra da árvore frutífera do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - PROFEI.

A escolha do campo de investigação foi delimitada, considerando minha formação acadêmica, experiências pessoais e profissionais, sempre intimamente ligadas aos sujeitos e contextos desta proposta.

Em aporte à linha “Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva”, a priori configura-se como um conjunto de conhecimentos, metodologias e recursos pedagógicos que contribuam para a aprendizagem e para a participação efetiva do estudante público da Educação Especial, reafirmando o paradigma da educação para todos, onde o direito à escola comum regular deve atender adequadamente aos seus estudantes, como um dos aspectos a serem repertoriados.

Contemplar com harmonia e consonância os princípios desta escola, primando pela valorização da diversidade em suas ações educativas, onde o fazer do professor reflita novas formas de ensino que englobem e proporcionem extensivamente práticas inclusivas, da pluralidade da aprendizagem, é vertente a expandir.

A proposição e realização de formação continuada docente, operacionalizando encontros formativos com reflexão e elaboração de materiais e estudos referenciais bibliográficos, é uma vertente que acredito.

Finalmente, expandir horizontes norteadores e ameaçadores da escola inclusiva, com o apontamento à ressignificação dos sentidos na proposta do ensino colaborativo, como prática pedagógica inclusiva na aprendizagem, configura-se como rota.

Linder (2023, p.19) afirma: “Seu corpo não podia mais refrear o espírito que habitava dentro dele: o espírito de uma criança criada à imagem de Deus e que, como todas as outras, fora criada para conquistar os ares”.

As experiências de um estudante com deficiência vão muito além de suas próprias necessidades, pois não se pode definir uma pessoa pela deficiência que se apresenta, porque há um sujeito absolutamente único, como todos somos. “Alçar voo é direito à liberdade, abrir suas asas e ter atitude que diz: ‘Deus me deu a vida, e eu vou vivê-la’” (Linder, 2023, p.20).

1. INTRODUÇÃO

O repensar, para a prática e a partir da prática docente, contribui para ações pedagógicas que validam princípios de uma educação inclusiva e devem ser tensionadas constantemente no espaço da sala de aula com intencionalidade, parceria, compromisso, transparência, comunicação clara e efetiva.

Educação é um direito universal e para todos. Assim como ensinar, constitui-se em desafios, se observada a realidade e a parcela de excluídos, que, apesar de estarem na escola, permanecem invisíveis. Para Carvalho (2010), portanto, são excluídos todos aqueles que são marginalizados, a partir dos quais se distribuem os lugares e se formam as hierarquias, produzindo desigualdades, neste caso, nos espaços escolares. Além disso, com vistas a assegurar serviços, recursos e estratégias, a fim de oportunizar participação e protagonismo na aprendizagem dos estudantes, a escola precisa rever práticas na perspectiva da diversidade e equidade, não reproduzindo propostas ou ações comuns a todos, desconsiderando a especificidade de ser e aprender individualmente.

Neste sentido, a implementação do Ensino Colaborativo no cotidiano da sala de aula é uma alternativa dinâmica, valiosa, desafiadora e produtiva para o exercício e formação integral dos sujeitos, funcionando como espaço de diálogo da prática pedagógica no contexto da Educação Inclusiva. Ao adotar essa abordagem, reconhece-se, segundo Cunha (2005), o real desencontro entre os saberes adquiridos pelo professor em sua formação inicial e as reais necessidades do estudante.

Hora de decolar, voar e imergir na gama de desafios postos à educação escolar, como a efetivação da política de educação inclusiva, que considere as fragilidades da escola e do professor, para que o estudante possa avançar academicamente, respeitando tempos e ritmos diferentes na apropriação curricular.

Desta forma, a ressignificação de ações didático-pedagógicas, curriculares e estruturais que visem à organização de uma escola inclusiva sob a égide da qualificação da prática pedagógica no contexto do Ensino Colaborativo, é importante: “O educador é um ser social e, a partir de sua história, constrói e reconstrói referências e práticas pedagógicas, a partir dos desafios individuais, da vivência cotidiana e, principalmente, do trabalho coletivo (Kulisz, 2004, p. 31)”.

Como, então, o ensino colaborativo entre o professor da Educação Especial e o professor da classe comum pode constituir-se em diálogo para uma prática pedagógica inclusiva na aprendizagem dos estudantes?

Uma possibilidade de resposta é pensarmos na importância da reflexão e da qualificação da atuação pedagógica na ação formativa em serviço, por meio do planejamento colaborativo entre professores e de suas implicações no processo de inclusão escolar.

Tal como assinala Freire (1996, p.13), “a profissão docente, assim como tantas outras, exige do educador o aperfeiçoamento constante para estar apto a desempenhar o seu papel com ética e responsabilidade”, incidindo, então, na própria imersão do trabalho docente e na reformulação de estratégias utilizadas em face das reais necessidades dos estudantes.

O que é colocado sumariamente em destaque é que o processo de inclusão prevê todos os estudantes e não apenas uma parcela deles. Nesta visão ampliada, o Ensino Colaborativo contribui para mostrar indícios do porquê este modelo de co-docência entre professores da Educação Especial e da Classe Comum se estabelece como favorável a todos.

O Ensino Colaborativo pressupõe o trabalho conjunto em sala de aula, cuja lógica do diálogo é fator determinante para que a inclusão aconteça, pois, os professores se reconhecem como responsáveis, unissonamente, no processo de aprendizagem do estudante, sem diferenciações hierárquicas ou ensino paralelo de quem é o professor do estudante, mas sim com responsabilidades compartilhadas.

Nesta perspectiva, a pesquisa ora apresentada acrescenta experiências da realidade de sala de aula de ensino comum, vivenciadas pelo grupo de participantes junto à pesquisadora, em um movimento de pesquisa-ação, apontando que o Ensino Colaborativo é ferramenta de inclusão, mas apresenta fragilidades.

Destacam-se, no decorrer dos encontros realizados em processo de ação formativa em serviço, durante as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) da escola-lócus, o quão a empatia e o diálogo entre as partes precisam de potencialização no dia a dia da escola e nos espaços da sala de aula. Refletem diretamente na atuação e papel do professor da Educação Especial como parceiro do professor da classe comum. Denotam estes professores participantes que ultrapassar barreiras na proposta do Ensino Colaborativo é uma tarefa a ser consolidada, apontando como caminho possível o estabelecimento de estágios do Ensino Colaborativo na hierarquização posta na escola, percebendo que o estudante é de todos e não somente de um professor especificamente.

No tocante, a pesquisa traz o papel do professor da Educação Especial e sua validação perante o grupo de pares, a partir das atividades desenvolvidas, e sua parceria com o professor da sala comum, balizando o ambiente escolar como espaço de diálogo e na perspectiva do Ensino Colaborativo, ferramenta de acesso aos estudantes para a obtenção de melhores desempenhos acadêmicos.

Torna-se necessária a problematização da relevância da colaboração entre professores da Educação Especial e professores da classe comum no processo de planificação e elaboração de materiais. Tal articulação possibilita traduzir e compatibilizar ações extensivas e acolhedoras, constituindo recursos e caminhos possíveis para a promoção do sucesso escolar de todos. Ademais, contribui para reduzir e orientar a eliminação de barreiras, favorecendo diferentes modos de aprender e ensinar, em consonância com práticas pedagógicas que asseguram acesso curricular e benefícios à aprendizagem dos estudantes.

O objetivo geral foi analisar como o Ensino Colaborativo, implementado por meio de uma ação formativa em serviço, contribui para a qualificação e o diálogo da prática pedagógica de professores do Ensino Fundamental e Médio na perspectiva inclusiva.

Quanto aos objetivos específicos, foram estabelecidos: 1) Identificar a percepção de professores da Educação Especial e da classe comum sobre o Ensino Colaborativo como prática pedagógica inclusiva; 2) Promover o planejamento pedagógico colaborativo entre professores da Educação Especial e da classe comum no contexto de ação formativa em serviço, visando à construção de instrumentos como plano de aula e roteiro de registro reflexivo do Ensino Colaborativo; 3) Analisar as contribuições das estratégias colaborativas para a redução de barreiras à aprendizagem e para o processo de escolarização de todos os estudantes.

O Ensino Colaborativo constitui a temática de curso desenvolvido em ação formativa em serviço. No contexto da educação inclusiva, essa abordagem busca superar práticas excludentes e ampliar as oportunidades de participação e aprendizagem para todos os estudantes. Fundamenta-se na atuação conjunta e intencional dos professores, orientada ao ensino e todos na classe comum.

Advoga-se a ideia de que o professor da Educação Especial se configura como chave de acesso e apoio para todos os estudantes, e não somente exclusivo para o estudante com deficiência, pois estamos falando de ensino para todos. Potencializar a prática pedagógica do professor da classe comum na sala de aula é importante em um processo planejado e refletido.

Esta relação colaborativa entre professor da Educação Especial e professor da classe comum almeja concretizar uma grande relação de confiança entre seus atores, que irão dividir espaços, trazendo reflexões, práticas e momentos de diálogo para e entre todos.

O grande desafio do Ensino Colaborativo reside em sua efetiva implementação no contexto escolar, de modo que sua ação contemple a coletividade sem desconsiderar as necessidades individuais dos estudantes, como assinala Mendes:

[...] a proposta de Ensino Colaborativo não é a do trabalho centrado no aluno com deficiência; tem como pressuposto que ambos os professores trabalhem com todos os alunos em sala, adequando-se às atividades para que todos os alunos tenham acesso e possam participar da atividade planejada para dar alcance ao currículo (Mendes *et al.*, 2014, p. 76).

A colaboração não se dá por acaso, mas em processo construtivo e contínuo, cujo referencial de diferentes componentes curriculares converge para a responsabilização de princípios inclusivos na sala de aula. Ponderando Santos *et al.* (2024, p.1), aos autores Peter Senge (1990), Ikujiro Nonaka (1991) e Edgar Schein (1990), defendem que “a colaboração entre diferentes áreas do conhecimento é essencial para a criação de ambientes de aprendizagem que promovam o desenvolvimento de habilidades como a comunicação, trabalho em equipe e resolução de problemas”.

Logo, os estudantes devem ser apresentados ao conhecimento não em sua configuração final e pronta, mas sim na etapa de organização, exigindo estruturação de relações que existem até que seja apropriado. Com isso, o estudante encontra oportunidade de categorizar informações mobilizando seu próprio sistema de codificação pela descoberta, o que deve ser considerado.

Para tanto, esta pesquisa está organizada em seções com o fim de delinear o estudo e sua redação. Na primeira seção trata da Introdução, com preocupação em expor os objetivos, justificativa e ideias embrionárias do nascimento da inquietação da pesquisadora.

A segunda seção versa sobre a fundamentação teórica, cuja retórica está subdividida em quatro partes: Educação Inclusiva e reorganização da prática pedagógica; Ensino Colaborativo na Educação Inclusiva; Ensino Colaborativo: Implementação e implicações para a prática pedagógica; e Consultoria Colaborativa e Planejamento Conjunto no contexto da Ação Formativa em Serviço.

Na terceira seção, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, traçando o viés que alicerça o desenvolvimento da pesquisa, constituído pelos itens: Contextualização da pesquisa; aspectos éticos da pesquisa; participantes da pesquisa; contextualização do local da pesquisa; local do estudo; procedimentos de coleta de dados; instrumentos de coleta de dados; e procedimentos para análise de dados.

Na quarta seção, proposta do recurso educacional, Caderno Pedagógico, no intuito de proporcionar replicabilidade do curso de ação formativa em serviço, cujo destaque é a figura do professor da Educação Especial e suas contribuições no estabelecimento do Ensino Colaborativo, no modelo da consultoria colaborativa com o professor da classe comum, para que de fato se tenham subsídios qualitativos de ensino e prática pedagógica em uma perspectiva inclusiva para todos.

Na quinta seção, a análise e a discussão dos resultados, com apresentação dos dados obtidos e realização de análise e discussões.

Na sexta seção, considerações finais com os apontamentos do estudo e evidências de que a ação formativa em serviço, fundamentada no Ensino Colaborativo, contribuiu para qualificar o diálogo pedagógico e fortalecer práticas inclusivas, especialmente no planejamento conjunto e na reflexão sobre a aprendizagem dos estudantes.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As práticas pedagógicas voltadas à educação inclusiva exigem do professor ampliação de ações que fortaleçam a comunicação, promovam a reflexão crítica sobre a realidade, de forma receptiva e personalizada, bem como que estimulem a colaboração por meio de parcerias ao processo de aprendizagem. Nessa linha discursiva, a escola inclusiva pressupõe não apenas a presença física dos estudantes no espaço escolar, mas a efetiva participação e aprendizagem de todos, respeitando suas singularidades.

Compreende-se, assim, que todos os estudantes possuem possibilidades de aprendizagem na mesma sala de aula, desde que lhes sejam asseguradas oportunidades e condições adequadas. Nesse cenário, destaca-se a importância da ação formativa em serviço, como meio de atualização e aperfeiçoamento das práticas docentes, a fim de responder às necessidades educacionais diversas e às especificidades de aprendizagem.

2.1 Educação Inclusiva e reorganização da prática pedagógica

Pensar a educação inclusiva implica reconhecer que o processo educativo demanda reorganizações permanentes nas formas de ensinar, aprender e interagir no espaço escolar.

Nessa direção, Carvalho (2010) menciona, com relação à escola inclusiva, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien (1990), que apresenta os princípios da educação inclusiva e estabelece que:

Todas as crianças, jovens e adultos, em sua condição de seres humanos, têm direito de beneficiar-se de uma educação que satisfaça as suas necessidades básicas de aprendizagem, na acepção mais nobre e mais plena do termo: uma educação que signifique aprender e assimilar conhecimentos, aprender a fazer, a conviver e a ser. Uma educação orientada a explorar os talentos e capacidades de cada pessoa e desenvolver a personalidade do educando, com o objetivo de que melhore sua vida e transforme a sociedade (Declaração de Jomtien, 1990).

Nota-se que esta citação reflete uma das funções essenciais às quais a escola deve atender, ou seja, além de existir, deve ser para todos. De modo geral, infelizmente, muitos estudantes “são apenas figurantes na sala de aula comum, não correspondendo ao que se propõe no paradigma da escola e educação inclusiva”, segundo Carvalho (2010, p. 110).

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 206, do Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, dispõe sobre a garantia de educação para todos, a fim de alcançar o pleno desenvolvimento humano e preparo para a cidadania (Brasil, 1988).

Assim, pensar uma escola sem discriminações na aprendizagem é conceber uma escola de qualidade, traduzida em práticas pedagógicas exitosas e com a participação dos estudantes, sem exclusões.

Na escola, cujos princípios são inclusivos o ensinar e aprender compõem processos de respeito às diferenças individuais, que Sara Paín (1989, p. 24) traduz como: “todos os que aprendem ensinam e todos os que ensinam aprendem”. Entende-se, contudo, que dificuldades existirão e são inerentes ao ato de aprender, cuja dinâmica envolve múltiplos fatores e situações que podem emergir ao longo do percurso formativo.

Nesse contexto, compreende-se que todos os estudantes têm possibilidades de aprender, frequentando a mesma sala de aula, com oportunidades e acesso à aprendizagem de maneira respeitosa. Mas também se confirma a necessidade de atualização dos professores, em ação formativa em serviço, para que aperfeiçoem suas práticas, a fim de responderem às necessidades de cada um de seus estudantes e às suas especificidades de aprendizagem, elemento central para a efetivação de processos pedagógicos mais responsivos e inclusivos.

No âmbito desta pesquisa, interpretamos que a ação formativa em serviço potencializa, colaborativamente, a possibilidade de novas metodologias, ações e práticas inclusivas na sala de aula. Apesar de existirem outras variáveis, como o distanciamento entre professores e o pouco diálogo que integra a práxis, o significado e a convergência para o autodesenvolvimento, a formação contínua e o investimento no próprio aprendizado contribuem para o aprimoramento em sala de aula.

Nesse movimento de problematização, o diálogo é primordial, sendo alavanca para a prática e a resignificação do trabalho pedagógico, o que se relaciona ao apontado por Freire (1996, p. 16) ao conceitualizar “práxis” como a resolução de problemas e afirma que ela se constitui na própria ligação entre ação e reflexão, para que, posteriormente, ocorra a transformação da realidade. Nesse movimento de problematização, o diálogo é primordial, sendo alavanca para a prática e a resignificação do trabalho pedagógico.

Assim, Perrenoud (2002) ressalta que a reflexão é parte indissociável da identidade profissional do professor e de sua prática e que, com as experiências, emerge em processo contínuo.

Por sua vez, os saberes profissionais dos professores são compreendidos como variados e heterogêneos, assumindo unidade não no plano teórico ou conceitual, mas em sua dimensão pragmática:

[...] se os saberes profissionais dos professores têm uma certa unidade, não se trata de uma unidade teórica ou conceitual, mas pragmática: como as diferentes ferramentas de um artesão, eles fazem parte da mesma caixa de ferramentas, porque o artesão pode precisar deles no exercício de suas atividades. A natureza da relação entre o artesão e todas as suas ferramentas é, portanto, pragmática: essas ferramentas constituem recursos concretos integrados ao processo de trabalho, porque podem servir para fazer alguma coisa específica relacionada com as tarefas que competem ao artesão. Ocorre o mesmo com os saberes profissionais dos professores: eles estão a serviço da ação (Durand, 1996) e é na ação que assumem seu significado e sua utilidade (Tardif, 2002, p.15).

Nesse sentido, segundo Contreras (2002 *apud* Valério, 2017), ser professor exige mais do que conhecimentos técnicos adquiridos na formação inicial; requer investimento contínuo em sua ampliação, processo que se desenvolve ao longo da trajetória profissional por meio da experiência concreta, especialmente diante de questionamentos, dúvidas e valores pessoais. Ao revisitar esses aspectos em diálogo com o contexto em que atua, o professor constitui-se como profissional reflexivo, capaz de aprofundar-se tanto na ação quanto na reflexão sobre a própria ação, configurando uma dimensão essencial do fazer docente.

A obrigação moral refere-se à compreensão da docência como uma atividade socialmente referenciada, em que o compromisso com a educação e com o ensino se apresenta como valor orientador dos juízos e das deliberações presentes na ação docente. Nessa perspectiva, supera-se a dimensão estritamente contratual da função do professor, incorporando-se também uma dimensão emocional à consciência profissional. O compromisso com a comunidade, por sua vez, estabelece uma orientação para a docência voltada ao bem comum, fundamentada em princípios solidários e democráticos, manifestando-se quando o professor reconhece a singularidade de cada contexto de ensino e considera tais especificidades em suas decisões. Por fim, a competência profissional relaciona-se ao reconhecimento do repertório de conhecimentos, habilidades e técnicas que o docente mobiliza em sua atuação e busca ampliar ao perceber suas limitações e parcialidades (Contreras, 2002 *apud* Valério, 2017, p. 329).

Libâneo (2020, p. 25) apresenta considerações relevantes sobre o trabalho docente, ressaltando que vai além da simples transmissão de conteúdo, envolvendo

convicções, opções éticas e sociais. Destaca, ainda a formação docente do professor como reveladora, pois está “intrinsecamente conectada à compreensão do papel que sua matéria curricular, na qual leciona, se vincula a diretrizes e documentos oficiais regulatórios na sociedade, aos melhores métodos e à sua prática adotada” para uma aprendizagem por parte dos estudantes.

Isso quer dizer que um professor consciente do seu papel compreende métodos e práticas como instrumentos pedagógicos, cuja inegável importância consiste no ensino e aprendizagem e na repercussão dessa tensão para a escola.

No contexto das transformações exigidas pela prática pedagógica, torna-se fundamental compreender o professor como sujeito capaz de ampliar sua atuação para além da transmissão de conhecimentos, assumindo uma postura colaborativa.

À luz dessa compreensão, “o professor deve assumir uma nova atitude, ainda que desempenhe o papel de especialista, que possui conhecimentos e experiência; ele pode ser alguém que colabora para dinamizar o trabalho com o aluno, aquele que trabalha em equipe” (Masetto, 2000, p. 142). Nessa direção, o professor deve firmar ações e estratégias que vislumbrem a inclusão e o sucesso de todos os estudantes, o que não significa ofuscar seus desafios, como reconhecer que nem todos aprendem do mesmo modo, no mesmo ritmo e no mesmo tempo.

As práticas pedagógicas dentro da sala de aula devem refletir, assim como afirma Lima (2023, p. 46), “o processo de transformação do ensinar e aprender juntos, na interação viva do fazer e aprender”.

Avivar no estudante a leitura do mundo de maneira democrática e participativa, para que este possa agir socialmente, é pensar em inclusão, concebendo a individualização do ensino, uma vez que somos diferentes, pensamos, agimos e aprendemos de maneiras diversas.

Assim, enriquecer a prática docente na proposta da escola inclusiva é fundamental para o estudante ter acesso ao currículo, a fim de engajar pertinência e relação entre teoria e prática, elementos que devem compor o planejamento, explicitando o que se pretende, como e quando ensinar e avaliar o estudante público da educação especial (Brasil, 1998).

Portanto, compreender a importância da reflexão da prática na ação formativa em serviço é observar a existência da reflexão na própria prática educativa no processo de inclusão.

2.2 Ensino Colaborativo na educação inclusiva

O Ensino Colaborativo se apresenta como uma forma enriquecedora de organização de práticas pedagógicas que focam na aprendizagem, na perspectiva inclusiva, pois beneficia positivamente as experiências de todos os estudantes. O protagonismo dos professores e a articulação de conhecimentos da especificidade de suas formações constituem redes de apoio no processo educativo inclusivo, possibilitando a aprendizagem na sala de aula, tendo como eixo o ensino para todos.

Um dos maiores entraves no processo de aprendizagem pode ser apontado como a necessidade de a Educação Especial reafirmar seu lugar, que, segundo Mendes (2002, *apud* Carvalho, 2008, p. 60), deve “atuar em questões específicas e alternativas, como compartilhar seu trabalho com os outros profissionais da educação”, tornando-a mais inclusiva e menos especial. Dessa forma, destaca-se que garantir uma escola para todos é acolher a diversidade humana e desenvolver práticas inclusivas na escola que impactem na aprendizagem com sensatez.

A figura do professor da Educação Especial, frente à inclusão, certamente necessita conhecer a realidade do estudante, oferece apoio nos serviços da Educação Especial, ser conhecedor dos desafios que este estudante representa na sala comum e atuar junto a este professor, estabelecendo ações colaborativas, e acima de tudo, promover práticas que privilegiem o coletivo e o colaborativo, sem potencializar grupos ou nichos entre os professores da escola e suas ações.

Segundo Saviani (1992 *apud* Meira et al., 1998, p. 62):

[...] os educadores devem buscar nortear sua ação a partir de três objetivos fundamentais: a identificação das formas mais desenvolvidas em que se exprime o saber objetivo socialmente produzido; a transformação deste saber objetivo em saber escolar que possa ser assimilado pelo conjunto dos alunos; e a garantia das condições necessárias para que estes não apenas se apropriem do conhecimento, mas ainda possam elevar seu nível de compreensão sobre a realidade.

Com destaque para a lógica supracitada, o professor aguça seu conhecimento acerca da realidade ao seu entorno e de si mesmo frente a esse contexto. Nesse sentido, destaca o reconhecimento do docente como:

[...] autor dos processos de ensino e aprendizagem que, a partir de suas experiências com o estudante e de sua formação, deverá utilizar e problematizar estratégias que pretende aplicar, garantindo coerência e significado no ensinar e aprender (Schön, 2000, p. 53).

É preciso que o professor ensine bem, de forma adequada, para que o estudante se aproprie e expresse o conhecimento em sala de aula. Advindo do aprender juntos, conforme Pelissari (2007, p. 58), “uma coisa é certa: é preciso entrar na sala de aula, desvelar esse espaço ‘sacralizado’, tomá-lo como precioso objeto de reflexão. É necessário compreender tanto a prática declarada como aquela desenvolvida pelos professores”. Assim, compreende-se que a prática docente exige reflexão constante sobre o processo de ensino e aprendizagem, favorecendo a construção compartilhada do conhecimento.

De fato, este processo deve ser vivenciado de forma variável, cuja ampliação dos conhecimentos acontece de forma contínua e pode gerar novos saberes ou aprimorar outros.

De acordo com Senge (1992), a importância do aprendizado do dia a dia, ao longo do tempo, e a realização de treinamentos com base nas melhores práticas são fundamentais, pois ampliam sistemas para a apropriação da aprendizagem.

Tal como destaca Pombo (2005, p. 12), são essenciais “a atitude, a curiosidade, a abertura de espírito, o gosto pela colaboração, pela cooperação e pelo trabalho comum”. Nessa perspectiva, o interesse pelo outro e pelo que este pode trazer e agregar ao processo de construção do conhecimento, por meio da partilha de saberes, bem como a disposição para abandonar zonas de conforto e assumir práticas pedagógicas que promovam a integração entre diferentes áreas do conhecimento, contribuem para a consolidação de aprendizagens mais significativas e verdadeiras.

No entanto, o fato de que nem todos aprendem da mesma maneira, simultaneamente e no mesmo ritmo impõe ao professor planejar a prática pedagógica e oferecer apoio diferenciado e efetivo ao estudante.

Olho para a educação com olhos de cozinheira e me pergunto: que comidas se preparam com os corpos e mentes das crianças e adolescentes nestes imensos caldeirões chamados escolas? Que sabor estará sendo preparado? ” Utilizando a simbologia de Rubem Alves, devemos refletir de forma sistemática sobre esta questão vital: que “ingredientes” colocamos cotidianamente (através de nossas atitudes e da maneira como encaminhamos cada passo de nosso trabalho) em nosso “caldeirão”? Que “pratos” poderemos servir como resultado de nossa ação? (Meira, 1996, p. 66).

O professor, no contexto escolar, em síntese, constitui-se como mediador e agente pedagógico que contempla a possibilidade de atender a todos, considerando a aprendizagem de cada estudante. Segundo Pacheco (2008, p. 148), trata-se de “um

processo social em que a interação assume papel central” e, ademais, propicia condições para que os estudantes adquiram as habilidades necessárias.

A escola cujas práticas pedagógicas sejam inclusivas valorizam conjunções, nas quais os pares se ajudam mutuamente, obtendo, assim, oportunidades tanto para ensinar quanto para aprender. Por isso, o que, de fato, deve ser revisto e discutido é a qualidade do que está sendo ofertado, pois como cada um vai aprender e o quanto cada um vai aprender é variável; entretanto, a oportunidade de aprender a partir do potencial individual deve ser valorizada na ação do professor. A intencionalidade pedagógica, expressa por meio de estratégias adequadas que valorizem os potenciais dos estudantes, bem como a compreensão de que o ensino colaborativo pressupõe ensinar a todos e a cada um de forma inclusiva, respeitando ritmos, estilos e preferências diferentes de aprender, tornam-se elementos fundamentais para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas.

Ensinar a todos implica planejar o ensino considerando a diversidade presente na sala de aula, ajustando as atividades ao currículo e às diferentes formas de participação e aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, a simples adoção de atividades padronizadas e reproduzidas indistintamente, sem articulação com os conteúdos trabalhados e desvinculadas das necessidades concretas do estudante, apenas como forma de ocupação para aqueles que não acompanham o ritmo da turma ou por integrarem o público da Educação Especial, constitui um equívoco pedagógico. Da mesma forma, elaborar atividades apenas com base em habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) não assegura, por si só, a qualidade pedagógica nem a efetiva funcionalidade da aprendizagem.

Nesse contexto tencionar o papel do professor da Educação Especial designando como este professor adentra turma da classe comum na atuação do ensino colaborativo, requer reflexão e ressignificação do porquê o ensino colaborativo é relevante, considerado e apontado por Fonseca (2021, p. 99) considera que “muitas barreiras para a aprendizagem são impostas pelo modo como estão organizadas as práticas pedagógicas, que quase sempre são convencionais e cristalizadas”.

Nesse sentido, as ações de formação em serviço mostram-se fundamentais para a aquisição de novos conhecimentos e para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Tais questões remetem às práxis na escola inclusiva, especialmente na relação de trabalho estabelecida entre os dois professores envolvidos, Educação Especial e classe

comum, de modo que ambos atuem como elo articulador e força propulsora do ensino colaborativo.

Dessa forma, a pesquisa evidencia que o professor da Educação Especial, muitas vezes situado em uma posição ambígua no contexto escolar, enfrenta dificuldades para consolidar seu papel no trabalho pedagógico colaborativo. Essa condição, em alguns casos, faz com que busque realizar momentos de planejamento e diálogo com os professores da classe comum em horários que não se integram ao seu tempo institucional de trabalho. Nesse cenário, também emergem questionamentos acerca das funções e responsabilidades de ambos os docentes no processo de ensino, especialmente no que se refere ao compromisso compartilhado com a aprendizagem de todos os estudantes, sem relações hierárquicas.

Nesse contexto, cita-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Capítulo V – Da Educação Especial, art. 59, que dispõe: “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”, em diálogo com a Resolução SEDUC nº 129, de 30 de setembro de 2025, que revogou a Resolução SEDUC nº 21, de 21 de junho de 2023, Capítulo II, Seção III, acerca das funções do professor especializado na Rede Estadual de Educação de São Paulo, destaca, em seu Art. 19, que:

As aulas do Projeto Ensino Colaborativo, instituído pelo art. 12 do Decreto nº 67.635/2023, desenvolvem-se como forma de Atendimento Educacional Especializado (AEE) expandido e serão efetivadas em cada escola onde houver matrícula de estudante elegível aos serviços da Educação Especial.

§ 1º – As aulas do Projeto Ensino Colaborativo têm como finalidade:

- a) integrar práticas do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ao cotidiano da turma, fortalecendo a participação, aprendizagem e autonomia dos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial;
- b) institucionalizar processos (Estudo de Caso, Plano de Atendimento Educacional Especializado – PAEE e Plano Educacional Individualizado – PEI), alinhando entendimento, ações e responsabilidades de cada agente escolar — trio gestor, docentes e familiares e/ou responsáveis;
- c) proporcionar suporte e acompanhamento pedagógico aos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial, constituindo-se como estratégia pedagógica para eliminação de barreiras, visando ao fomento da cultura e das práticas inclusivas em todas as escolas da rede pública estadual (São Paulo, 2025).

Com destaque, esse contexto, denominado projeto, deve constituir-se como elo entre a gestão escolar, o professor da Educação Especial, o professor da classe comum e a família, como estratégia pedagógica às práticas e à cultura inclusiva na escola, a fim de garantir participação, aprendizagem e autonomia dos estudantes. Ademais, viabilizar

esse apoio ao estudante implica refletir sobre o processo simultâneo entre o professor da classe comum e o professor da Educação Especial nas tomadas de decisão em relação à aprendizagem, que devem ser definidas em acordo, considerando o que for benéfico ao estudante.

Por outro lado, destacam Capellini e Zerbato (2022, p. 84) destacam que “cada contexto e cada estudante demandam planejamento pedagógico articulado entre os professores, orientado por um propósito comum: garantir o acesso ao currículo e à aprendizagem de todos”. Nesse processo, cabe aos docentes decidir e selecionar os recursos mais adequados, em como definir de que forma serão utilizados para favorecer o ensino e a aprendizagem.

Conhecer o estudante, suas características e estilo de aprendizagem auxilia o professor, cada um em seu nicho de atuação, a criar um clima de partilha e colaboração, quesitos necessários ao desenvolvimento do ensino colaborativo em sala de aula.

A responsabilidade pelo ensino colaborativo em sala de aula não pertence apenas a um dos profissionais, pois é de ambos, tanto do professor da classe comum quanto do professor da Educação Especial, conforme afirmam Mendes, Vilaronga e Zerbato (2024, p. 46), ao destacar a importância de “planejar, elaborar e implementar ações e procedimentos de ensino colaborativamente, na partilha dos saberes dos professores”.

Nessas condições, a sala de aula torna-se espaço de todos, uma vez que se estende na soma e troca dos conhecimentos dos professores, antes individuais da área de formação, para dar acesso ao aprendizado do estudante.

Para coensinar ou realizar ensino colaborativo, são necessários saberes dos professores: “conhecer a si mesmo; conhecer seu parceiro; conhecer seus alunos; e conhecer seu ofício” (Keefe; Moore; Duff, 2024 *apud* Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2024, p. 59). Essas dimensões envolvem questionamentos de si mesmo e de vozes que ecoam na comunidade escolar.

A aproximação entre os professores, no contexto do ensino colaborativo, não pode ser imposta, mas construída progressivamente com a finalidade de promover a aprendizagem. Trata-se de um trabalho conjunto que se consolida entre o professor da Educação Especial e o professor da classe comum, ambos reconhecendo a presença compartilhada em sala de aula como condição para favorecer aprendizagens mais significativas aos estudantes.

Nessa perspectiva, cabe ao professor da Educação Especial atuar como apoio pedagógico para toda a turma, e não exclusivamente para o estudante público da

Educação Especial, de modo a contribuir para a aprendizagem de todos no contexto da classe comum. Tal compreensão exige a modificação da “atuação do professor da Educação Especial centrado no estudante público desta modalidade de ensino para um modelo amplo de colaboração” (Mendes; Zerbato, 2024, p. 88), promovendo comunicação, autonomia, apoio pedagógico à turma e estratégias voltadas à diversidade, com foco no planejamento colaborativo.

2.3 Ensino Colaborativo: implementação e implicações para a prática pedagógica

No contexto educacional brasileiro, a produção teórica sobre o ensino colaborativo evidencia que essa proposta se fundamenta na atuação conjunta entre o professor da classe comum e o professor da Educação Especial, em uma relação de corresponsabilidade pedagógica. Nessa perspectiva, o ensino colaborativo é definido como:

[...] uma parceria entre os professores do ensino regular e da Educação Especial, desde que os dois professores se responsabilizem e compartilhem o planejamento, a execução e a avaliação de um grupo heterogêneo de estudantes, dos quais alguns possuem necessidades educacionais especiais (Mendes, Vilaronga e Zerbato, 2024, p. 46).

Essa compreensão evidencia que o ensino colaborativo pressupõe não apenas a presença simultânea de dois profissionais em sala de aula, mas, sobretudo, a construção de um trabalho pedagógico compartilhado, o qual planejamento, tomada de decisões e responsabilidades pelo processo de ensino e aprendizagem são assumidos conjuntamente. Nessa mesma direção, ressaltam que:

O ensino colaborativo é uma estratégia didática inclusiva em que o professor da classe comum e o professor especialista planejam, de forma colaborativa, procedimentos de ensino para auxiliar no atendimento a estudantes com deficiência em classes comuns, mediante ajustes por parte dos professores. Nesse modelo, dois ou mais professores, possuindo habilidades de trabalho distintas, juntam-se de forma cooperativa e coordenada, ou seja, em um trabalho sistematizado, com funções previamente definidas, para ensinar grupos heterogêneos, tanto em questões acadêmicas quanto em questões comportamentais, em cenários inclusivos. Ambos compartilham a responsabilidade de planejar e implementar o ensino e a disciplina da sala de aula (Capellini; Zanata e Pereira 2008, p. 10).

Desse modo, o planejamento compartilhado constitui elemento central para a organização de estratégias pedagógicas inclusivas e contextualizadas.

Entende Capellini (2008, p. 8), que “a colaboração está relacionada com a contribuição, ou seja, o indivíduo deve interagir com o outro, existindo ajuda mútua ou unilateral”, o que evidencia que o professor necessita atuar em um ambiente de objetivos comuns, marcado pela participação, pelo engajamento e pela partilha de responsabilidades em torno da aprendizagem dos estudantes e do trabalho pedagógico entre os docentes.

Nessa perspectiva, os estudos indicam que:

O trabalho colaborativo entre docentes constitui-se em excelente espaço de aprendizagem, permitindo a identificação de suas forças, fraquezas, dúvidas e necessidades de reconstrução, a socialização de conhecimentos, a formação de identidade grupal e a transformação de suas práticas pedagógicas (Zanata; Loiola *apud* Damiani, 2008, p. 220).

A colaboração citada refere-se a um estilo de relação e parceria entre profissionais e professores engajados e comprometidos com a tomada de decisão em um mesmo processo, em parceria.

O grau de colaboração entre o professor da Educação Especial e o professor da classe comum deverá evidenciar um índice de qualidade entre eles, no sentido de convergir para a eficácia do trabalho estabelecido, pois, quanto maior o nível de colaboração existente, maior será a qualidade do desempenho da equipe. Nesse sentido, Rodrigues (2011, p. 59) afirma que “esse grau percebido em trabalho colaborativo traduz âmbitos de possibilidades de intervenção colaborativa na aprendizagem em sala de aula”.

A colaboração é compreendida como uma aproximação entre o professor da classe comum e o professor da Educação Especial, orientada intencionalmente pelo planejamento compartilhado e pela avaliação da aprendizagem do estudante público da Educação Especial (Friend; Cook *apud* Oliveira *et al.*, 2014, p. 31). O foco é a troca mútua entre todos os envolvidos e destaca-se a busca pelo sucesso na inclusão escolar dos estudantes.

Tornar as aulas mais inclusivas exige considerar que o professor é mediador e articulador do processo de inclusão diante da realidade de sua sala de aula e de seus estudantes em processo de aprendizagem.

Quando falamos e apresentamos o ensino colaborativo como uma potente possibilidade de trabalho e de interação entre professores com objetivos comuns na escolarização e aprendizagem de estudantes, sejam ou não público da Educação

Especial, coadunamos com as ideias de Stainback e Stainback (1999, p. 21), no sentido de que “todos são responsáveis pela educação de todos, e atender à diversidade é papel fundamental da escola inclusiva”.

Para o estabelecimento dessa configuração, estágios são necessários, e a criação da cultura colaborativa no contexto escolar é o primeiro passo.

Na organização do ensino colaborativo, há que se considerar a não hierarquização de saberes ou de profissionais, pois todos possuem papéis importantes, com responsabilidades na sala de aula. Nesse espaço, apontam estudos de Capellini e Zerbato (2022, p. 39) que “os coprofessores devem estar firmemente comprometidos com a ideia de que todos são nossos alunos, e não os meus e/ou os seus estudantes”.

Por isso, o professor da Educação Especial é agente colaborador e não crítico; assim como o professor da classe comum não é o detentor do saber majoritário, mas ambos corroboram mutuamente, sem que haja o professor dono da sala e outro figurante ou ajudante das ações desempenhadas.

Os pontos apresentados na figura a seguir inspiram pré-requisitos para a implementação do Ensino Colaborativo, que precisam ser cultivados no cenário escolar entre o professor da Educação Especial e o professor da classe comum, no sentido de visar ao sucesso da aprendizagem.

Figura 1 – Pré-requisitos para a implementação do Ensino Colaborativo



Fonte: Adaptação de Capellini e Zerbato (2022, p.41).

Na implementação do ensino colaborativo, existem, segundo Conderman, Bresnahan e Pedersen (*apud* Capellini; Zerbato, 2022, p. 43), “diferentes modelos, porém é preciso atenção”, a depender do estágio, do reconhecimento do contexto e da aproximação dos professores envolvidos.

O fato de o professor da Educação Especial e o professor da classe comum estarem fisicamente juntos em uma mesma sala de aula não garante a colaboração, pois esta depende de construção e diálogo.

Gately e Gately (*apud* Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2024, p. 54) definem três estágios de colaboração:

Estágio inicial: os dois professores se comunicam superficialmente, criando limites e tentativas de estabelecer um relacionamento profissional entre si; porém, a comunicação é formal e infrequente, correndo-se o risco de a relação profissional ficar estagnada nesse primeiro estágio.

Estágio de comprometimento: a comunicação entre eles se torna mais frequente, aberta e interativa, o que possibilita a construção de um nível de confiança necessário à colaboração; gradualmente, o profissional da Educação Especial passa a assumir um papel mais ativo na sala de aula.

Estágio colaborativo: os dois profissionais se comunicam e interagem abertamente; a comunicação, o humor e um alto grau de conforto são vivenciados por todos e, como resultado, eles trabalham verdadeiramente juntos, complementando-se mutuamente (Gately, 2001, p. 40–47)

Arranjos e propostas de atuação no ensino colaborativo também são descritos por Vaughn, Schumm e Arguelles (1997 *apud* Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2024, p. 58):

Um ensina, outro observa: um professor assume o papel principal na classe, enquanto o parceiro assume papel passivo na instrução, atuando como auxiliar e observando o comportamento e a aprendizagem dos alunos.

Um ensina, outro apoia: um professor assume a liderança do ensino, enquanto o outro assume papel de apoio, circulando individualmente com os alunos ou em pequenos grupos, oferecendo auxílio quando necessário.

Ensino paralelo: a classe é dividida em dois grupos, sendo cada professor responsável por ensinar um grupo de estudantes. Nesse caso, mesmo divididos, existe um plano de aula comum. Os estudantes são divididos, porém as práticas de ensino são as mesmas nos dois grupos.

Estações de ensino: os professores organizam diferentes estações com atividades específicas, e os grupos de alunos circulam entre elas, sob a orientação alternada dos docentes.

Ensino alternativo: um professor assume o comando da instrução do grupo maior, enquanto o outro tem como foco o aprendizado de um pequeno grupo em conteúdo específico. Os direcionamentos desses pequenos grupos devem ser variados, assim como o professor responsável por essa instrução.

Ensino colaborativo (ou coensino): a dupla de professores se responsabiliza pela instrução e pela responsabilidade educacional de toda a turma. Os professores podem coapresentar uma lição, sendo vistos com igualdade no planejamento e na execução da instrução. Os dois profissionais encontram-se sincronizados com os objetivos da turma, de modo que a comunicação entre eles ocorre de forma articulada e integrada.

Assim, promover o ensino colaborativo, proporcionando ensino inclusivo que considere práticas que permitam o convívio das diferenças, não se resume a uma configuração física de materiais e serviços humanos, mas implica alcançar, no cotidiano da escola, um novo paradigma de planejar e implementar estrategicamente a aprendizagem na diversidade.

É preciso minimizar esse vácuo de contradições construído dentro da classe comum, onde o professor se apegua a jargões como “eu não fui preparado” ou “não estudei para isso”. Somos, ou não, professores responsáveis pelo ensino? Trata-se, justamente, de criar condições favoráveis para a permanência de todos os estudantes na escola, independentemente de serem público da Educação Especial; as respostas educativas à diversidade são compromisso da escola.

Entende-se, portanto, a importância do ensino colaborativo como modelo de diálogo da prática pedagógica, que encontra, no papel relevante do professor da Educação Especial, a intencionalidade didática de sua ação e suas contribuições no contexto da educação inclusiva, visando à aprendizagem para todos. Além disso, cabe, a partir de sua perspectiva, categorizar essas contribuições junto ao professor da classe comum, validando o ensino colaborativo como diálogo da prática pedagógica inclusiva.

Além disso, adotar o ensino colaborativo como estratégia concreta de parceria sólida entre professores comprometidos torna a aprendizagem e a participação dos estudantes prioridade, e não pode estar em segundo plano, como comumente observado em sala de aula.

Logo, é importante a reflexão acerca das atribuições do professor da Educação Especial ao oferecer apoio na classe comum, além de qualificar esse suporte e o ensino proporcionado, em relação ao planejamento e à realização de atividades com os estudantes. Essas considerações, segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2024, p. 26), “encontram vozes para a sua efetivação de modo responsivo às diferenças”.

Em contrapartida, o professor da classe comum é, de fato, figura atuante na rotina diária da sala de aula, pois é o profissional mais próximo e que permanece mais tempo no espaço escolar com os estudantes, com ou sem deficiência. A proposta do Ensino Colaborativo produz esse processo formativo de aprendizado e troca de conhecimentos, traduzidos na sala de aula e na aprendizagem dos estudantes. Haja vista que, na ação formativa continuada, o professor da classe comum poderá encontrar, no professor da Educação Especial, parceria para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas de maneira mais inclusiva, refletidas nas reais necessidades do estudante.

2.4 Consultoria Colaborativa e Planejamento Conjunto, no contexto da Ação Formativa em Serviço

Pensando na realidade da classe comum, é compreensível que haja dificuldades com procedimentos metodológicos por parte do professor, diante de algumas especificidades do estudante, como no caso de estudantes com deficiência. Torna-se, então, importante desenvolver estratégias de ensino adequadas a essas peculiaridades da aprendizagem, planejando, em parceria e no contexto da sala de aula, ações na perspectiva da Educação Inclusiva.

A ação formativa em serviço foca e considera o diálogo entre a teoria e a prática entre os professores, no caso destacado, o professor da Educação Especial e o da classe comum, comungando o objetivo de intervir para ensinar e aprender em processo, cujos desdobramentos da prática pedagógica dos professores evidenciam melhorias na aprendizagem dos estudantes, advindos da atuação do professor no contexto da sala de aula, por meio de parceria conjunta entre o professor da Educação Especial e o da classe comum.

Pesquisas sobre formação continuada no Brasil destacam Silva (2012), Souza (2011), Braum (2013), Caramori (2014), Lago (2013), Vilaronga e Mendes (2014) que, com base na colaboração, versam sobre essa importante característica a ser mantida, a fim de promover o aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas. O planejamento conjunto de ações em sala de aula e a atuação colaborativa entre o professor da Educação Especial e o professor da classe comum, tanto por meio do ensino colaborativo quanto pela consultoria colaborativa, são estratégias benéficas.

A formação continuada configura-se como um espaço fundamental de reflexão e aprimoramento da prática docente, conforme destaca Gatti (2026):

Na formação continuada, oferecida sob várias condições ou procurada em vários contextos pelos próprios professores, é que estes tentam encontrar novos caminhos, mais fundamentos e meios para seu desempenho profissional (Gatti, 2026, p. 167).

Em concordância com o exposto, percebe-se o papel da formação continuada na trajetória do professor como alavanca propulsora de boas práticas e da oferta de qualidade de ensino em sala de aula. As colocações têm conotações relacionadas à busca de alternativas de qualificação do professor e à sustentação de sua prática pedagógica que atendam à diversidade e a todos os estudantes na sala de aula. Assim,

a formação em ação conjunta propõe condições de exercício profissional na realidade do professor, em seu próprio cenário, por meio da colaboração entre o professor da Educação Especial e o da classe comum.

O modelo de Ensino Colaborativo adotado na rede pública de ensino de São Paulo volta-se à distinção das expressões destacadas por Weiss e Lloyd:

Dois modelos de colaboração são: a consulta colaborativa, na qual o professor da educação especial presta assistência a educadores do ensino regular e oferece serviços indiretos aos alunos fora da sala de aula; e o coensino, em que educadores da educação especial trabalham com educadores do ensino regular para o oferecimento de serviços diretos na sala de aula comum (Weiss e Lloyd, p. 27, 2003).

Por outro lado, Fontes (2009), Rabelo (2012), Mendes (2014) e Lago (2014), *apud* Santos *et al.* (2020), aplicam os termos com pequena particularização. Tem-se o “modelo em que o professor da Educação Especial e o professor da classe comum realizam os serviços diretamente na classe comum” (São Paulo, 2021, p. 11). Enquanto, para Weiss e Lloyd, a atuação do professor da Educação Especial é indireta em relação aos estudantes, pois apoia o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas no ambiente escolar, oferecendo suporte ao professor da classe comum ou aos profissionais que compõem a rede de apoio.

Com foco na distinção, dois modelos são considerados importantes: o primeiro, entendido como consulta colaborativa; o segundo, como bidocência ou coensino. Para melhor compreensão, ponderemos:

Identifica-se que as primeiras ações voltadas ao ensino colaborativo na rede estadual ocorreram a partir de 2017, com a normatização de aulas ao professor (a) da Educação Especial para observação e/ou acompanhamento do (a) estudante em sala de aula regular, por meio da Resolução SE nº 68, de 12 de dezembro de 2017 (São Paulo, 2017²).

² Artigo 15 - O Professor Especializado, no exercício das atividades a que se referem o parágrafo 1º do artigo 14 desta resolução, quanto ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), atuará cumprindo a totalidade de 10 (dez) aulas, para cada turma, sendo 8 (oito) aulas, para fins de acompanhamento dos alunos na Sala de Recursos, e 2 (duas) aulas para observação e/ou ao acompanhamento de alunos em suas aulas regulares.

Parágrafo único - Quando na modalidade itinerante, de que trata o § 2º do artigo 14, o professor especializado cumprirá a totalidade 10 (dez) aulas, para cada turma, sendo 6 (seis) aulas, para fins do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e 4 (quatro) aulas para observação e/ou ao acompanhamento de alunos em suas aulas regulares.

Aqui, observa-se que a própria literatura normativa da rede estadual passa a reforçar tal compreensão, ao indicar a consulta colaborativa como modelo mais alinhado ao processo inclusivo em desenvolvimento, conforme expresso a seguir:

Nesse sentido, dentre as possibilidades mapeadas, considerando a experiência da Educação e tendo em vista o processo inclusivo em curso na rede estadual, o modelo mais adequado à efetivação corresponde ao ensino colaborativo propriamente dito, que é a consulta colaborativa. Isso porque o modelo correspondente à assunção de responsabilidade conjunta por dois (duas) docentes na mesma sala de aula (correspondente ao coensino ou à bidocência), em certa medida, pode não convergir para a inclusão (São Paulo, 2021, p. 13).

Diante desse panorama, para fomentar a cultura inclusiva na sala de aula, com o advento do Ensino Colaborativo e a atuação do professor da Educação Especial, extraem-se papéis a serem desempenhados. Essa dinâmica exige apoio no mesmo espaço e tempo do trabalho da sala de aula, a fim de organizar e estruturar o processo educativo, envolvendo a parceria e a operacionalização do fazer colaborativo em ação formativa, cujo diálogo entre os professores traduza a expertise de cada um em ações que ofereçam suporte às práticas pedagógicas inclusivas.

A complementação e suplementação com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), em sala de recursos, com a finalidade de reduzir barreiras à aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação na classe comum do ensino regular, é prevista na Resolução CNE/CEB nº 4, de 2009, que estabelece em seu bojo essa função:

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e o desenvolvimento de sua aprendizagem (Brasil/MEC/SEESP, 2009, p. 2).

Destaca-se ainda o encargo do professor da Educação Especial nesse aspecto da colaboração ativa, do trabalho em equipe e da parceria com o professor da classe comum nas práticas pedagógicas necessárias à promoção da aprendizagem do estudante.

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:
I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

- II – Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil /MEC/ SEESP, 2009, p. 3).

Ao atuar colaborativamente com o professor da classe comum nas práticas e na otimização da organização do ensino para atingir a aprendizagem dos estudantes, o professor da Educação Especial cumpre papel articulado em trabalho conjunto, no qual se unem e compartilham conhecimentos e práticas com meta comum: a aprendizagem com acesso ao currículo por todos os estudantes da sala de aula.

Percebe-se, nessa resolução, a preocupação em de fato disponibilizar apoio por meio da figura do professor da Educação Especial, especialmente na formalização de instrumentos de acompanhamento e na projeção de ações que auxiliem a escolarização do estudante com deficiência, bem como na ampliação de parcerias com profissionais de apoio intersetorial.

De forma articulada, torna-se a figura do professor da Educação Especial norteadora da aprendizagem personalizada. Esse profissional poderá orientar o professor da classe comum quanto aos caminhos estratégicos e às ferramentas a serem exploradas no processo de modelização de recursos pedagógicos e de acessibilidade.

Os professores de educação especial tradicionalmente são treinados para identificar áreas de dificuldade dentro de um currículo e podem analisar e adaptar materiais e estratégias para o ensino. O ensino individualizado é quase uma segunda natureza para a maioria dos professores de educação especial (Knackendoffel, 2005, p. 8).

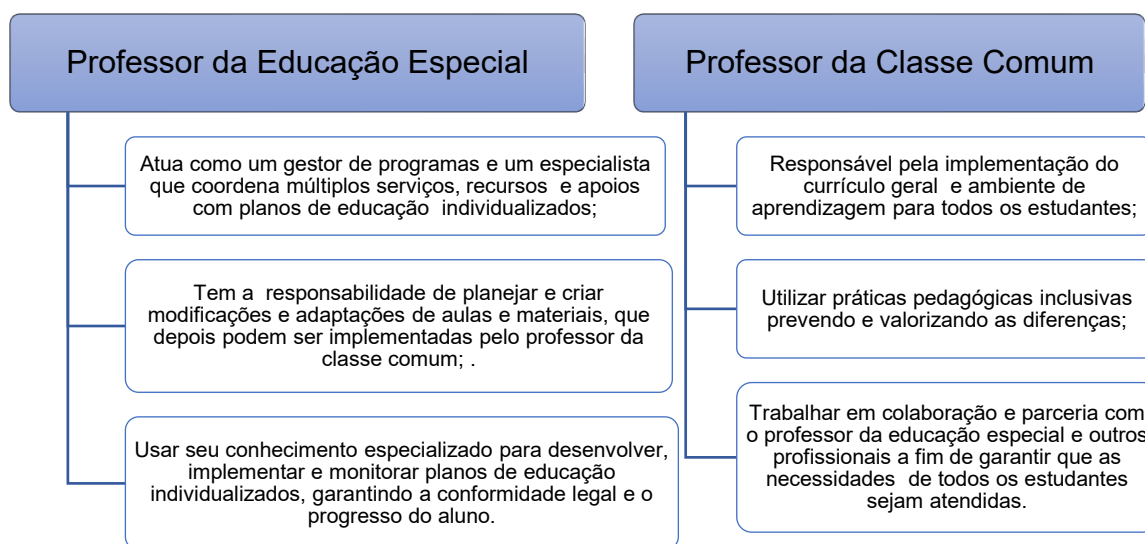
Assim, uma preocupação é a falta de diálogo e de definição clara dos papéis dos professores na parceria e dos objetivos que se pretendem alcançar com relação à aprendizagem do estudante. Tal processo requer convívio, ética e confiança entre o

professor da Educação Especial e o da classe comum, para que não ocorra a fragmentação e a hierarquização de relações e papéis entre eles.

Enquanto o professor da Educação Especial ocupar apenas timidamente espaços na escola, com formas de atuação em parceria unilateral e inconstantes, suas atribuições e seu papel não fluirão a contento.

Baseando-se em French (2002 *apud* Mendes *et al.*, 2014, p. 90), “o grau de colaboração e gestão de recursos entre os professores da educação especial e da classe comum define implicitamente os papéis dos professores e o ambiente inclusivo”.

Figura 2 – Definição de papéis dos professores.



Fonte: French (2002).

Dessa perspectiva, buscando a definição de papéis entre os professores, na rede de ensino estadual de São Paulo adotou-se o modelo de Ensino Colaborativo propriamente dito, na forma de consulta colaborativa.

O termo consulta³ não é novo; foi utilizado inicialmente na educação, na década de 80, por Lorna Idol, Phyllis Paolucci-Whitcomb e Ann Nevin, quando o descreveram, posteriormente, em 1986, no livro *Collaborative Consultation*, como: “um processo

³ Definição: Dicionário Oxford: substantivo feminino. 1. ato ou efeito de pedir a opinião de alguém mais experiente ou especialista sobre (algum assunto). 2. ato ou efeito de atender, dar conselho, diagnóstico ou opinião, ou receitar ou efetuar tratamento médico etc.; atendimento. 3. ato ou efeito de buscar informações em (livro, serviço de informações etc.). 4. parecer, conselho.

interativo e contínuo que permite que pessoas com diversas especialidades trabalhem juntas voluntariamente para gerar soluções” (Idol; Paolucci-Whitcomb; Nevin, 1986, p. 3).

Por sua vez, consulta é definida como:

[...] um processo interpessoal no qual a assistência é prestada principalmente de forma indireta: o consultor recebe como consulentes indivíduos (profissionais e para profissionais) que serão os que trabalharão diretamente com os indivíduos alvo da intervenção (Drapela, 1983, p.158).

A consulta é uma modalidade de orientação e intervenção que adquiriu destaque ao propor ações de aconselhamento e apoio técnico. O papel do professor como consultor, nessa abordagem, é de facilitador e orientador que colabora com seus pares e outros profissionais que tenham relação com o estudante.

De fato, Mendes e Pereira (2025) apresentam o termo “Consultoria Colaborativa” em seus estudos, destacando essa abordagem colaborativa na educação e na escola, envolvendo, sim, professores e/ou familiares, bem como outros profissionais que compõem a rede de apoio ao estudante.

Ao discutir o conceito de consultoria sob uma perspectiva processual e colaborativa, destaca-se a compreensão de que essa prática envolve construção conjunta de conhecimentos e responsabilidades entre os sujeitos envolvidos, conforme expresso a seguir:

Com efeito, Consultoria é um processo de aprendizagem mútua de consultor e cliente, com base num ciclo constante de pesquisa-ação, isto é, ensaio-erro-acerto. Neste processo, não apenas o consultor, mas também o cliente, deve ter um papel ativo, uma vez que dois problemas nunca são iguais, e por ser praticamente impossível para um consultor - e sua equipe - a compreensão e apreensão de toda a complexidade e interdependência dos sistemas político, social, tecnológico e econômico operados pelo cliente, no curto tempo contratual normalmente disponível (Gonçalves; Vasconcellos, 1991, p. 91).

Dentro do contexto escolar, a Consultoria Colaborativa descreve um processo interativo e contínuo, a fim de gerar soluções criativas e eficazes para o estudante em seu processo de aprendizagem. Permite aos professores envolvidos, com suas especificidades, trabalharem juntos, predominantemente fora da sala de aula, na ação formativa em serviço, reconhecendo aspectos de vulnerabilidade e pontos de força, que, no diálogo da prática e na própria ação, potencializam e implementam intervenções, dividindo responsabilidades na sala de aula, direta ou indiretamente.

A figura abaixo demonstra a implementação do processo de consultoria entre o professor da Educação Especial e o professor da classe comum, que envolve a resolução de problemas balizada pelas competências dos envolvidos em um ambiente inclusivo:

Figura 3 – Processo de implementação de consultoria colaborativa entre professores



Fonte: Elaboração OpenAI (2026).

No caso, a Consultoria Colaborativa envolve uma abordagem de preparação e responsabilidade conjunta, que ocorre em etapas e desdobramentos de ações entre os professores aqui apontados, da Educação Especial e classe comum, cujo propósito é a resolução de problemas, em que se destacam o currículo, além de materiais e estratégias para o ensino na perspectiva inclusiva.

Ainda, uma característica é a de elevar o desempenho acadêmico do estudante em propostas compartilhadas através da reflexão contínua, na horizontalidade entre o professor da Educação Especial (consultor) e professor da classe comum (consultante).

Nessa direção, Kaiser, Rosenfield e Gravois (2009) afirmam que, a consultoria contribui para reduzir encaminhamento de estudantes para os serviços da educação especial, por designações e correspondências de deficiência a estudantes que na verdade possuem dificuldades de aprendizagem, não sendo, portanto, público da Educação Especial, ocorre muitas vezes.

Nesse sentido, a Consultoria Colaborativa configura-se mediante seis estágios, conforme descrito por Idol, Paolucci-Whitcomb e Nevin (2000 apud Oliveira, 2021, p. 33):

1 - Estágio de Entrada e estabelecimento de objetivos na equipe: fase em que se espera o compromisso voluntário de colaboração entre os pares e

estabelecimento de atribuições e responsabilidades de cada um dos envolvidos. A clareza e o cuidado dos procedimentos neste estágio proporcionarão compreensão adequada sobre o processo e finalização da consultoria colaborativa. 2 - Estágio de identificação do problema: neste estágio ao se estabelecer os compromissos, serão definidos os problemas a serem abordados no decorrer da consultoria colaborativa. Sendo fundamental a coleta de informações por diferentes fontes, as quais possam subsidiar a identificação das questões pelo consultor (res) e consultado (s), além de imprescindível a compreensão de situações do contexto que podem contribuir na resolução de futuras problemáticas encontradas. 3 - Estágio de recomendação das intervenções: ao ser identificado o problema, será abordado, de forma colaborativa pelos envolvidos maneiras possíveis e estratégias a serem aplicadas no caso em questão. Nesta fase cabe ao consultado acolher ou recusar estratégias sugeridas pelo consultor, as quais podem ser entendidas como inadequadas ao seu contexto ou mesmo não aplicáveis. 4 - Estágio de implementação das recomendações: nesta fase conforme objetivos e procedimentos anteriormente definidos, será implementada a consultoria colaborativa. 5 - Estágio de avaliação da Consultoria: neste estágio serão avaliados os aspectos bem-sucedidos e os que assim não ocorreram. 6 - Estágio de follow-up⁴: configura-se o último estágio e evidencia-se na consultoria colaborativa a prática de intervenções que permitem a repetição de um mesmo procedimento diversas vezes visando chegar ao resultado, por vezes parciais, até o alcance da resolução da proposta estabelecida.

Nota-se, nos estágios apresentados, a participação do consultor (professor da Educação Especial) e consultante (professor da classe comum), preeminentemente tonificados pelo acolhimento e estabelecimento de diálogo contínuo entre ambos. Em geral, os envolvidos também poderão utilizar-se de registros e evidências coletadas do percurso da ação formativa ocorrida entre as partes e a implementação em classe comum, para avaliarem aspectos positivos e fragilidades que merecem intervenção.

Essa prática refina e identifica pontos a serem melhorados na ação do professor da Educação Especial no compartilhar experiências, fortalecimento de apoio e suporte na classe comum, em processo cíclico, todos ensinam e aprendem com ênfase no diálogo e reflexão da prática.

A opção, então, de consultoria colaborativa, foi adotada na rede estadual de ensino de São Paulo, considerando o modelo como propício a prática de ensino acessível ao currículo e a todos os estudantes de maneira inclusiva em sua aprendizagem. Embora tais ações sejam indiretas ao estudante, restringindo parte do desenvolvimento de ações diretamente na classe comum, identifica quando um estudante necessita de apoio no exercício de colaboração entre os professores da Educação Especial e classe comum.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta pesquisa, de natureza exploratória, foi utilizada a metodologia de Pesquisa-Ação Colaborativa, associando teoria e ação na prática, compondo uma abordagem qualitativa com observação descritiva de campo. O método foi escolhido a fim de valorar “a capacidade de traduzir e expressar a intersubjetividade dos sujeitos pela análise aprofundada de seus discursos” (Minayo, 2012, p. 44).

A abordagem colaborativa fundamenta-se na reflexão crítica sobre a prática pedagógica e na construção coletiva de conhecimentos no contexto escolar, conforme destaca:

[...] a pesquisa colaborativa, por sua vez, tem por objetivo criar nas escolas uma cultura de análise das práticas que são realizadas, a fim de possibilitar que os professores, auxiliados pelos docentes da universidade, transformem suas ações e as práticas institucionais (Zeichner, 1993, p. 59).

Optar pela colaboração entre pesquisadora e participantes engrandece a pesquisa, pois considera na formação docente e socialização de práticas, oportunidade de mudanças e reinterpretação da realidade em sala de aula, em benefício da aprendizagem. Exercitar a reflexão da própria prática no movimento de planejar, agir e refletir colabora à competência do fazer inclusivo.

3.1 Aspectos éticos da pesquisa

Quanto às questões éticas, a pesquisa se preocupou com o respeito à integridade humana daqueles que se propuseram a participar do objeto de estudo. Dessa forma, foi submetida à Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016 (Brasil, 2016), e à Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (Brasil, 2012).

Os professores foram convidados a participar voluntariamente e informados sobre os possíveis riscos e incômodos, constantes no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Professores (Anexo A).

Esta pesquisa foi submetida e aprovada pela Unidade de Cooperação Técnica e Pesquisa (UCTP), da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Souza” – EFAPE, processo nº 015.00255754/2025-93 (Anexo C). Os requisitos para aprovação foram atendidos, como o envio de documentação ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e

Tecnologia da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus Presidente Prudente, sob CAAE 86467125.90000.5402, e mediante o aceite dos participantes (Anexo D).

3.2 Participantes da pesquisa

O universo de participantes da pesquisa condicionou-se à adesão voluntária, cujo caminho traçado iniciou-se com uma apresentação oral, com apoio de material expositivo digital, destinada à exposição das ideias e intenções do estudo a ser realizado, em Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), para todos os presentes, sem definição inicial do número de participantes da pesquisa.

Posteriormente, foi entregue um questionário, cujo critério de inclusão e adesão estabeleceu que deveriam responder somente professores que possuíssem aulas atribuídas na Educação Especial e no Ensino Fundamental – Anos Finais, sem discriminação da área de atuação ou componente curricular, para identificar possíveis professores interessados em participar da pesquisa.

Como critério de exclusão, foi definido que professores da classe comum que ministram aulas nos diferentes componentes curriculares dos segmentos do Ensino Médio, Técnico e na Educação de Jovens e Adultos, bem como a pesquisadora, como componente do quadro de professores efetivos da escola, na Educação Especial, não poderiam participar da pesquisa.

Dito isso, foram entregues aos presentes e respondentes no ATPC o questionário diagnóstico (Apêndice A), impresso, e com devolução prevista até o próximo encontro de ATPC. Na ocasião, o número total de questionários entregues foi de 35 formulários, com devolução subsequente de 17. Desse contingente, 11 professores sinalizaram não querer participar da pesquisa e da proposta de curso de ação formativa em serviço, e seis professores optaram por fazer parte da pesquisa, em concordância e assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo A).

Definiram-se, assim, os participantes da pesquisa, sendo: um professor da classe comum, atuante nos componentes de História e Geografia do Ensino Fundamental – Anos Finais, na área de Ciências Humanas, e cinco professores pertencentes à Educação Especial.

Quadro 1 – Caracterização dos Participantes da pesquisa

Professor (P)	Tempo de Atuação	Idade	Formação Inicial e Continuada
P1	7 a 8 anos	50 anos	Pedagogia, especialização em Deficiência intelectual, deficiência física, Transtorno do Espectro Autista – TEA.
P2	5 a 6 anos	47 anos	Pedagogia, especialização em Análise de Comportamento Aplicada – ABA.
P3	Meses	53 anos	Pedagogia, especialização em Educação Especial.
P4	5 a 6 anos	50 anos	Pedagogia, especialização em Psicopedagogia, Educação Especial e Transtorno do Espectro Autista – TEA.
P5	7 a 8 anos	47 anos	Pedagogia, especialização em Psicopedagogia, Educação Especial e Transtorno do Espectro Autista – TEA E Análise do Comportamento Aplicada – ABA.
P6	3 a 4 anos	47 anos	Bacharel em Turismo e Licenciatura Geografia.

Fonte: Elaboração própria (2026).

Nesse cenário, o universo da pesquisa, considerando os preceitos éticos, optou-se por distingui-los como: Professor (P): P1, P2, P3, P4, P5 e P6. Expressos, dessa maneira, para preservação de identidade, ainda assim, permitindo relacionar ao participante a sua contribuição na seção de análise de dados.

3.3 Contextualizando o local da pesquisa

O estudo foi realizado em uma cidade da Região Centro-Oeste do Estado de São Paulo, que possui duas escolas da Rede Estadual de Educação, sendo uma delas objeto de pesquisa, contando com Anos Finais, Ensino Médio, Educação Especial, Ensino Técnico e Educação de Jovens e Adultos, cujo funcionamento se dá nos três períodos do dia, em 63 salas de aula, distribuídas em manhã, tarde e noite, e uma unidade do Programa de Ensino Integral (PEI), voltada aos Anos Finais.

A escola, em sua totalidade, conta com sala de recursos ⁴em: Deficiência Intelectual – 26 estudantes; Transtorno do Espectro Autista – 22 estudantes matriculados; e Deficiência Física, com 3 estudantes.

⁴ Resolução Seduc nº 129, de 30 de setembro de 2025, em seu Artigo 16o – O Atendimento Educacional Especializado – AEE, enquanto mediação pedagógica destinada a possibilitar o acesso ao currículo, será ofertado de forma a garantir: apoio complementar às especificidades dos estudantes com deficiência e com Transtorno do Espectro Autista – TEA ou apoio suplementar aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação – AH/SD, por meio de: I – Sala de Recursos Multifuncionais: espaço educacional especializado, localizado em escolas da rede pública estadual, dispondo de mobiliários, equipamentos, materiais e recursos de acessibilidade necessários, possibilitando o atendimento complementar ou suplementar aos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial. II – Modalidade Itinerante: caracteriza-se pela oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE por Professor Especializado,

Desse total, abrangem-se 26 salas com estudantes públicos da Educação Especial, das quais 13 salas de aula dos Anos Finais contam com 22 estudantes com deficiência participantes da pesquisa.

O número de professores dos serviços da Educação Especial constitui-se de: 01 titular de cargo em Deficiência Intelectual; 08 contratadas por processo seletivo da rede estadual, com formação de, no mínimo, 360 horas na área de Educação Especial e/ou Inclusiva, atuando nas modalidades de sala de recursos, ensino colaborativo e profissional de apoio escolar nas atividades escolares.

Com relação aos professores da classe comum, das diferentes áreas de conhecimento, a escola conta com cerca de 80 professores, distribuídos nos diferentes componentes curriculares.

3.4 Local do estudo

A pesquisa se desenvolveu em uma escola estadual de Educação Básica, cujas etapas compreendem o Ensino Fundamental – Anos Finais e o Ensino Médio, bem como as modalidades de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional Técnica.

Conta, atualmente, com cerca de 1.300 estudantes matriculados, em um município de 21.000 habitantes, cuja localização está no oeste paulista, no interior do Estado de São Paulo. Destaca-se pelo seu potencial industrial no segmento de alimentação e tecnologia, contando com o pioneirismo no curso de Mecanização em Agricultura de Precisão, no Agronegócio, referência nacional.

A opção de escolha desse campo deu-se pelo fato de a pesquisadora compor o quadro de professores da Educação Especial; dessa maneira, por conhecer a realidade local, potencializou-se a inquietação por melhorias na prática pedagógica e no ensino colaborativo do professor em sala de aula, apesar de não participar como sujeito da pesquisa.

3.5 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados ocorreu por meio de múltiplos instrumentos, possibilitando a

em Espaço Multiuso da unidade escolar ou em unidade próxima.

triangulação das informações.

A pesquisa de cunho ação-colaborativa realizou-se nas etapas que se estruturaram em fases determinadas:

Quadro 2 – Procedimentos de coleta de dados

Etapas	Ação (s)
Etapa 1	Aplicação de questionário piloto aos juizes para teste de perguntas.
	Aplicação de questionário diagnóstico, em Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) aos professores da Educação Especial e classe comum, para adesão à proposta de pesquisa com curso de ação formativa em serviço e coleta de dados.
	Realização de pesquisa bibliográfica sobre os temas, a fim de seleção de enfoques e abordagens que se ajustem e considere a análise de respostas dos questionários coletados.
Etapa 2	Sistematização preliminar de dados com a identificação de respostas e categorização de eixos como subsídios para planejamento e elaboração do curso em serviço com duração de 36hs, aos professores da educação especial e classe comum sobre ensino colaborativo e práticas pedagógicas.
Etapa 3	Planejamento da Ação Formativa em Serviço. Organização de curso de ação formativa em serviço no período do 3º bimestre escolar.
Etapa 4	Construção Colaborativa de plano de aula elaboração conjunta de um plano de aula na perspectiva da consultoria colaborativa, promovendo corresponsabilização entre professor da Educação Especial e da classe comum e articulação entre teórica e prática.
Etapa 5	Grupo Focal e Avaliação da intervenção com realização de encontros reflexivos para análise da experiência formativa e identificação de avanços e desafios com relação ao ensino colaborativo como diálogo da prática pedagógica no contexto da educação inclusiva.

Fonte: Elaboração própria (2026).

Os procedimentos de coleta de dados, em cada fase e etapa da pesquisa, contaram com a atuação da pesquisadora como colaboradora no desenvolvimento das ações, mediante a utilização dos instrumentos previstos para cada momento investigativo. Buscou-se, assim, identificar e responder aos objetivos específicos do estudo, por meio de momentos formativos desenvolvidos na escola objeto da pesquisa, com autorização concedida pela Unidade de Cooperação Técnica e Pesquisa (UCTEC) da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo – EFAPE.

3.5.1 Etapas para coleta de dados

Para melhor demonstração dos instrumentos e materiais utilizados na coleta de dados da pesquisa e seu percurso, explicita-se que se estruturaram em seis etapas determinadas:

3.5.1.1 Questionário diagnóstico

A finalidade do questionário foi identificar concepções, práticas e desafios relacionados ao ensino colaborativo e à educação inclusiva. O instrumento foi composto por questões abertas, permitindo aos participantes expressarem suas percepções de forma descritiva.

3.5.1.2 Grupo Focal

O grupo focal foi utilizado como estratégia para aprofundar as discussões iniciadas no questionário. Conforme Minayo (2012), essa técnica possibilita a produção de dados a partir da interação entre os participantes, favorecendo a construção coletiva de sentidos.

3.5.1.3 Registros da Ação Formativa

Foram considerados, ainda, registros produzidos durante os encontros formativos, como planos de aula elaborados colaborativamente e anotações reflexivas, que, juntos, formaram a composição do corpus de análise.

3.6 Etapas da pesquisa

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu em cinco etapas articuladas, próprias da lógica da pesquisa-ação.

Etapas 1 – Diagnóstico inicial:

Aplicação de questionário semiestruturado aos professores, com o objetivo de mapear concepções e práticas relativas ao ensino colaborativo.

A promoção de ambientação com a pesquisadora, para contato e esclarecimento de dúvidas junto aos professores presentes na reunião de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), seguida da realização de dinâmica de grupo, foi importante para o acolhimento entre os participantes.

Nesta ocasião, houve a previsão de cinco aulas de ATPCs, presencialmente sequenciadas, para, posteriormente, tematizar, com o recurso de material audiovisual de apresentação, a proposta da pesquisa aos presentes, ocorrendo de forma fluida.

Para o desenvolvimento desse procedimento, foi realizada a aplicação de questionário piloto, com oito juízes, sendo professores não participantes da pesquisa, a fim de verificar se as informações pretendidas seriam, de fato, coletadas.

Os juízes concordaram com as perguntas e sua organização, sugerindo o acréscimo de itens de múltipla escolha na questão relacionada ao que o professor considera como práticas pedagógicas inclusivas, de acordo com o conceito de entendimento do participante. Isso atribuiu maior consistência e convergência à validação do instrumento.

Pelo exposto, fica evidente que a coleta de dados por esse instrumento requer cuidados prévios, necessitando ser rigorosamente planejada, de modo a evitar vieses nas interpretações dos dados futuros. Aprimorar formas de interpretação fortalece o processo formativo, com reflexões sobre práticas e desafios para a pesquisa, construindo respostas que originaram o estudo.

Antes da realização do questionário na ATPC, explicaram-se os objetivos do trabalho.

Para melhor compreensão, o material do questionário encontra-se no Apêndice A, que organiza a coleta de respostas. O instrumento foi distribuído impresso fisicamente e entregue para respostas, confirmando a necessidade hipotética de busca qualitativa na pesquisa, agregando subsídios à discussão e reflexão em fase posterior.

Este formulário foi disponibilizado em versão impressa durante a ATPC, com duração de 90 minutos, permanecendo aberto para respostas, com devolução à pesquisadora na ATPC subsequente, visto que a escola conta com dois momentos semanais distintos destinados a esse tipo de reunião coletiva formativa, com intervalo de dois dias entre um e outro encontro.

As perguntas semiestruturadas, com possibilidade de resposta livre e também de múltipla escolha, possuem valor significativo, pois permitem a captação de informações com esclarecimentos pessoais, bem como o aprofundamento de temas propostos na pesquisa, sem rigidez imposta aos participantes que responderam ao questionário: “[...] não há a imposição de uma ordem rígida de questões; o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que, no fundo, são a verdadeira razão da entrevista” (Lüdke; André, 2013, p. 33).

O questionário procurou investigar o conhecimento e entendimento dos participantes sobre as temáticas do ensino colaborativo e da prática pedagógica, para que pudessem, em um segundo momento, em ação formativa em serviço, por meio de um curso, ampliar seus conhecimentos.

Não obstante, realizou-se pesquisa bibliográfica sobre os temas, a fim de selecionar enfoques e abordagens que se ajustassem à análise das respostas dos questionários coletados. Recorreu-se a fontes de dados secundários, ou seja, procedeu-se a pesquisa bibliográfica de diversos autores engajados no assunto. Esta Revisão Sistemática de Literatura (RSL) delimitou-se a consultas de teses e dissertações da CAPES, ao Portal de Periódicos da CAPES e à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Na pesquisa no Catálogo da CAPES, com delimitação do período de 2020 a 2025, cujas palavras de busca foram: ensino colaborativo, práticas pedagógicas inclusivas e aprendizagem, foram encontrados 84 resultados. Após refinamento por área de conhecimento e concentração, obteve-se 24 títulos, sendo selecionadas três pesquisas por apresentarem concomitância das palavras-chave “Ensino Colaborativo” e “Práticas Pedagógicas”.

No Portal de Periódicos da CAPES, com os mesmos critérios de palavras-chave e período de publicação, foram encontrados 37 resultados, sendo apenas um selecionado.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, com esses critérios, foram encontradas pesquisas; contudo, após o refinamento por período de publicação, obteve-se um resultado, que não atendeu aos critérios estabelecidos.

Os trabalhos foram lidos na perspectiva de alinhar ideias convergentes à proposta desta pesquisadora, a fim de agregar percursos já trilhados por outros autores sobre o tema. Nesse momento, destacou-se a busca por estudos que apontassem processos de percepção do ensino colaborativo e práticas pedagógicas como determinantes no movimento de colaboração entre professores da Educação Especial e da classe comum.

Etapas 2 – Sistematização preliminar dos dados

Realizou-se a leitura das respostas e a identificação de unidades de sentido, organizando categorias iniciais que evidenciassem desafios e possibilidades da prática colaborativa.

Nesta etapa, por meio das respostas dadas no questionário, organizaram-se subsídios para o planejamento e elaboração do curso de ação formativa em serviço, na perspectiva da Educação Inclusiva, destinado aos professores participantes do estudo.

Progressivamente, os dados obtidos no questionário foram qualificados e agrupados nas respectivas categorias: Educação Inclusiva, Ensino Colaborativo e Prática Pedagógica.

Convém ressaltar que, nas respostas de múltipla escolha, as participantes opinaram entre variáveis que conduzem à reflexão; no entanto, as questões abertas evidenciaram certo distanciamento entre pensamento e ação relacionados ao planejamento e à reflexão no contexto consciente e intencional do ensino colaborativo como prática pedagógica inclusiva.

Etapa 3 – Planejamento da Ação Formativa em Serviço

Organização de curso de 36h de ação formativa em serviço, voltado ao fortalecimento do ensino colaborativo, fundamentado nas demandas identificadas na etapa diagnóstica.

Esta etapa priorizou a organização de Recurso Educacional, materializado em forma de Caderno Pedagógico, bem como a realização de curso no contexto da Educação Inclusiva. A proposta fundamentou-se na articulação dos resultados da investigação com ação formativa concreta, voltada ao fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas na sala de aula.

O Caderno Pedagógico foi concebido como instrumento de apoio ao formador, com o intuito de subsidiar processos de formação em serviço, *in loco*, ancorados na reflexão crítica sobre a prática do professor da Educação Especial e da classe comum, e no diálogo entre esses profissionais.

O Recurso Educacional compreende momentos de estudo teórico, análise de estudo de caso, aulas expositivas, rodas de diálogo formativas, propostas de atividades colaborativas e espaços destinados a registros reflexivos, favorecendo a construção compartilhada do percurso formativo.

Etapa 4 – Construção colaborativa de plano de aula

Elaboração conjunta de plano de aula na perspectiva da consultoria colaborativa, promovendo corresponsabilização entre professor da Educação Especial e da classe comum e articulação entre teoria e prática.

Propôs-se, nesse momento, a elaboração, no modelo da consultoria colaborativa, de ao menos um plano de aula por componente curricular (História e Geografia), para aplicação em sala de aula.

Posteriormente, com base nos registros organizados em roteiro reflexivo, as cursistas problematizaram os aspectos facilitadores e dificultadores da prática pedagógica, considerando as especificidades dos estudantes.

Quanto ao Roteiro de Registro Reflexivo do Ensino Colaborativo (Apêndice B), instrumento elaborado para estabelecer diálogo entre o Plano de Aula Colaborativo (Apêndice C) planejado, no momento da consultoria colaborativa, realizada junto aos professores pela pesquisadora, informando e subsidiando as reflexões do grupo, foi vislumbrado os princípios da parceria, compromisso, transparência e comunicação em seus passos.

Etapas 5 – Grupo Focal e avaliação da intervenção

Realização de encontro reflexivo para análise da experiência formativa e identificação de avanços, desafios e perspectivas para consolidação do ensino colaborativo na escola.

Segundo Minayo (2012), a abordagem qualitativa investiga dimensões da realidade que não se restringem à quantificação, dedicando-se aos significados, atitudes e processos que moldam a experiência humana.

A coleta de dados nesta etapa ocorreu por meio da realização de Grupo Focal, estruturado conforme orientações metodológicas de Gatti (2009), garantindo organização e qualidade das informações obtidas.

Essa abordagem garante que o processo de coleta de dados seja estruturado e eficiente, segundo Gatti (2009), maximizando a qualidade das informações obtidas. Isso inclui a preparação prévia do ambiente, com a definição do número de participantes, a duração do encontro e os materiais necessários e com a organização do questionário ou roteiro da discussão, a fim de definir e nortear o papel do mediador durante o encontro.

Com intuito de focar nos dados coletados durante a realização da ação formativa em serviço, no contexto da educação inclusiva com os professores, surgidos na interrelação entre os professores durante o curso, em três reuniões em grupo com as participantes, com duração de 90 minutos, em média, cada encontro.

Atendendo o cronograma de execução da pesquisa, os encontros se deram no mês de novembro, de acordo as temáticas.

Quadro 3 – Cronograma dos encontros do Grupo Focal.

Encontro Focal	Temática	Atividades previstas no roteiro da pesquisadora	Objetivos
1	Educação Inclusiva	Apresentação e problematização, em roda dialogada formativa, sobre os “Princípios que fundamentam os sistemas educacionais inclusivos” ⁵ .	Tematizar os Princípios que fundamentam os sistemas educacionais inclusivos.
2	Ensino Colaborativo	Reflexão da temática através de perguntas norteadoras, com roda dialogada formativa, opiniões e sistematização de ideias. 1. Como o ensino colaborativo se constitui em diálogo da prática pedagógica inclusiva na aprendizagem do estudante? 2. Como hoje, tem se dado a parceria entre o professor da educação especial e o professor da classe comum? 3. A Consultoria Colaborativa acrescentando contexto da ação formativa em serviço possibilidades de solucionar problemas e partilhar responsabilidades no apoio ao estudante?	Validar o ensino colaborativo como parceria eficaz e inclusiva entre professores que trabalham juntos, se responsabilizam, planejam, executam e avaliam os estudantes no contexto da Educação Inclusiva; Identificar o papel do professor da Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva; Identificar fatores favoráveis e desfavoráveis no processo de implementação e consolidação do ensino colaborativo na sala de aula, pelos professores, no modelo de consultoria colaborativa.
3	Prática Pedagógica Inclusiva	Reflexão da prática docente; Roda dialogada formativa sobre o assunto norteador do encontro: 1. Como o professor da Educação Especial pode contribuir com o professor da classe comum, no modelo da consultoria colaborativa? 2. Quais caminhos metodológicos adotados até então, permitiram uma convivência colaborativa na sala de aula?	Refletir através do fazer colaborativo responsivo, entre professores da Educação Especial e classe comum, a própria práxis e as práticas pedagógicas adotadas no contexto da Educação Inclusiva.

Fonte: Elaboração própria (2026).

Os encontros do grupo focal ocorreram em horário de ATPC dos professores e com a pesquisadora, na escola objeto de estudo.

Cada professor, na ocasião dos encontros, portava os próprios registros pessoais produzidos nos encontros do curso de formação, nos quais acondicionaram seu material de estudos e percurso de aprendizagem a fim de rememorarem. A partir dessas reflexões, e interrelacionando as experiências da prática, os cursistas expunham, em

⁵ “Princípios que fundamentam os sistemas educacionais inclusivos”: Direito à Educação; Direito à igualdade de oportunidades, o que não significa um “modo igual” de educar e sim dar a cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais; Escolas responsivas e de boa qualidade; O direito de aprendizagem; O direito à participação.

diálogo, práticas escolares e de ensino as temáticas dos encontros do grupo focal.

Verifica-se que o fato de os professores participantes terem realizado, anteriormente, a ação formativa em serviço no contexto da Educação Inclusiva contribuiu significativamente para o aprimoramento de suas concepções acerca dos temas, ampliando o aporte científico por meio das discussões desenvolvidas no processo formativo.

Ademais, constatou-se que o ensino colaborativo não ocorre, na prática, conforme preconizado, uma vez que o diálogo entre o professor da Educação Especial e o professor da classe comum mostra-se precário, inconstante e permeado por ressalvas. A confiança entre esses profissionais ainda se configura como aspecto a ser fortalecido, assim como a necessidade de maior flexibilidade de horários para o planejamento conjunto do ensino.

3.7 Procedimento para análise de dados

A análise dos dados foi realizada sob abordagem qualitativa, a partir das fontes obtidas nas diferentes etapas da coleta, por meio da análise de conteúdo, conforme Bardin (2016). Esse procedimento foi organizado em três fases: pré-análise, contemplando os questionários, o grupo focal e os registros formativos; exploração do material, com leitura interpretativa, codificação e categorização temática dos dados; e, por fim, tratamento e interpretação das informações, articulando os dados empíricos aos referenciais teóricos adotados.

Para tanto, procedeu-se à leitura aprofundada do material coletado em cada etapa, seguida de sua organização e sistematização, considerando os fundamentos da pesquisa e seu papel no aprofundamento e na socialização de conhecimentos. Nesse processo, a triangulação entre questionário, grupo focal e registros formativos contribuiu para maior consistência analítica e validade dos resultados.

Corroborando essa perspectiva, Minayo (2012, p. 209) atribui relevância aos “valores de referência e aos modelos de comportamento presentes no discurso”. Tal compreensão orientou a definição das unidades de significado, que constituíram o fio condutor para a organização dos dados nas seguintes categorias analíticas: Educação Inclusiva, Ensino Colaborativo e Prática Pedagógica.

A investigação realizada com os seis participantes da pesquisa, a partir do questionário inicial para levantamento de demandas, do desenvolvimento da ação

formativa em serviço, dos grupos focais e da sistematização de materiais em registros personalizados, revelou potencialidades e desafios em diferentes dimensões, tais como: planejamento conjunto com diálogo constante entre professores; metodologias e estratégias de ensino inclusivas; tempo destinado à reflexão e à avaliação da aprendizagem; e consideração das diferentes formas e estilos de aprendizagem. Tais dimensões mostram-se fundamentais para garantir que todos os estudantes tenham acesso efetivo à aprendizagem em sala de aula.

Nesse sentido, Mittler (2003, p. 145) ressalta que “estabelecer desafios de aprendizagem compatíveis; responder à diversidade das necessidades de aprendizagem dos alunos; superar barreiras potenciais à aprendizagem e à avaliação” constitui um processo contínuo, que exige mudanças profundas na cultura, nas políticas e nas práticas escolares.

Desse modo, visando à construção colaborativa de instrumentos pedagógicos, como o Plano de Aula Colaborativo e o Roteiro de Registro Reflexivo do Ensino Colaborativo, foram elaboradas estratégias de forma conjunta, fortalecendo a articulação entre teoria e prática no contexto investigado.

4. RECURSO EDUCACIONAL

Pensou-se na construção de um recurso educacional que contemplasse indicações e possibilidades de replicabilidade de ações em curso de ação formativa em serviço para professores, in loco, na própria escola, considerando a realidade dos docentes cursistas.

A elaboração de um Caderno Pedagógico, como guia orientador na estruturação e aplicação da formação continuada em serviço, tendo o professor da Educação Especial como formador dos professores da classe comum, articula-se às ações desenvolvidas por esse profissional na escola, auxiliando na construção de práticas inclusivas que beneficiem todos os estudantes.

O fazer colaborativo e intencional do professor da Educação Especial modela caminhos práticos e exequíveis na sala de aula pelo professor da classe comum. Para tanto, o planejamento conjunto de propostas que relacionem a Educação Inclusiva às demandas reais do contexto escolar favorece o desenvolvimento docente em processos formativos colaborativos, baseados no diálogo e na reflexão coletiva acerca do recurso educacional.

Nesta seção, apresenta-se cada item que compõe o recurso educacional, tanto no que se refere ao conteúdo quanto à proposta de mediação do processo formativo, pautada na linha de pesquisa Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva. O recurso educacional é direcionado aos professores da Educação Especial como formadores, no ambiente escolar, dos professores da classe comum, com vistas a delinear atitudes e a experimentar a Educação Inclusiva na sala de aula por meio do saber-fazer, sem julgamentos.

Com o objetivo de contribuir para a formação docente e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas na sala de aula, na perspectiva de colaboração entre Educação Especial e classe comum, acredita-se que este trabalho poderá ser posteriormente replicado por outros profissionais.

4.1 Estrutura e organização da Ação Formativa

O estudo desdobra-se em dois momentos distintos: a proposta de ensino híbrido, mantendo as características da carga horária, distribuída em momentos presenciais na

ATPC; encontros síncronos agendados, por meio de plataforma de videoconferência (*Google Meet*); e atividades de estudo e preparo de materiais em tempo de livre escolha.

É importante considerar a distribuição da carga horária em três módulos de 10 horas cada, pensados, em primeira instância, para aplicação e desenvolvimento ao longo de um bimestre.

Quadro 4 – Proposta inicial de carga horária para curso de formação continuada em serviço para professores

Módulos	Carga Horária/HS					Total
	Presencial		Síncrono		Atividade de Estudos e Preparo de Materiais	
	Encontro I	Encontro II	Encontro I	Encontro II	Atividades I e II	
Módulo I	2hs	2hs	1h	1h	4hs	10 hs
Módulo II	2hs	2hs	1h	1h	4hs	10 hs
Módulo III	2hs	2hs	1h	1h	4hs	10hs
					Total de Horas	30 hs

Fonte: Elaboração própria (2026).

Com o início do curso, fez-se necessário repensar a metodologia e a organização inicialmente projetadas, uma vez que surgiram dificuldades relatadas pelas participantes, tais como: incompatibilidade de horário para os encontros síncronos, concomitância com outras atividades pedagógicas e necessidade de deslocamento entre diferentes espaços (escola e residência).

Especificamente após o segundo encontro síncrono do Módulo I, quando as cursistas não puderam participar da aula e solicitaram o realinhamento do cronograma, tornou-se imprescindível estabelecer um novo acordo formativo.

Dessa forma, instituiu-se um novo modelo, com encontros presenciais distribuídos em dois dias da semana. A carga horária também foi ajustada, uma vez que se ampliou o tempo destinado a cada momento formativo, atendendo à solicitação das participantes e às demandas decorrentes das pautas desenvolvidas.

Assim, a previsão inicial de 30 horas de carga horária foi ampliada para 36 horas, possibilitando maior aprofundamento temático, problematização dos conteúdos e tempo destinado à elaboração de materiais.

Quadro 5 – Proposta de carga horária reorganizada para curso de Ação Formativa em Serviço para professores

Módulos	Carga Horária/HS					Total
	Presencial – 2h30		Presencial – 1h30		Atividade de Estudos e Preparo de Materiais	
	Encontro I	Encontro II	Encontro I	Encontro II	Atividades I e II	
Módulo I	2h30	2h30	1h30	1h30	4hs	12hs
Módulo I	2h30	2h30	1h30	1h30	4hs	12hs
Módulo I	2h30	2h30	1h30	1h30	4hs	12hs
					Total de horas	36 hs

Fonte: Elaboração própria (2026).

O material organizado para os encontros foi estruturado em agendas semanais, nas quais constavam os conteúdos e as atividades a serem abordados em cada momento formativo. O desenvolvimento ocorreu ao longo do 3º bimestre letivo, entre os meses de julho e setembro, contemplando os três módulos previstos na proposta formativa.

Quadro 6 – Organização da agenda semanal

Módulo				
Semana de ____ / ____ /2025				
Dias	Conteúdo	Temática	Atividades	Objetivos
Segunda-feira				
Sexta-feira				

Fonte: Elaboração própria (2026).

É importante destacar que o curso de ação formativa em serviço, no contexto da Educação Inclusiva, não abarca todos os conhecimentos necessários para que os professores participantes se tornem plenamente aptos a se apropriar da complexa prática pedagógica do ensino colaborativo. Contudo, configura-se como uma proposta pertinente e favorável à melhoria da aprendizagem dos estudantes em sala de aula, por meio da parceria e da experiência formativa entre pares docentes.

O curso, intitulado “Ensino Colaborativo como Prática Pedagógica Inclusiva: Modelo de Consultoria Colaborativa” foi organizado em três seções. A primeira apresenta o curso e sua estrutura geral. A segunda aborda a Ação Formativa em Serviço, com foco na valorização das experiências docentes e no desenvolvimento profissional no cotidiano escolar. A terceira seção contempla a organização dos módulos, com sugestões e

seqüências didáticas voltadas à elaboração colaborativa de estratégias pedagógicas inclusivas.

As atividades propostas apresentam diferentes formatos, de modo a favorecer a reflexão sistematizada sobre os temas em discussão, possibilitando a construção de novos conhecimentos.

O Caderno Pedagógico, enquanto recurso educacional, atende ao propósito de replicabilidade em outros contextos, mediante adequação às diferentes realidades escolares. Além disso, sua estrutura flexível e orientadora favorece a continuidade das ações formativas e o fortalecimento de uma cultura de ensino colaborativo, fundamentada no modelo de consultoria colaborativa, em que o professor da Educação Especial atua como agente de qualificação no contexto escolar. Essa atuação impulsiona ações de flexibilização curricular, monitoria individualizada e proposição de práticas metodológicas de suporte ao estudante na classe comum, fortalecendo o trabalho pedagógico do professor da classe comum.

A matriz do curso, apresentada nesta seção, explicita os elementos que compõem o recurso educacional, tanto no que se refere aos conteúdos quanto à ação formativa desenvolvida em serviço para os professores da Educação Especial e da classe comum. A matriz completa encontra-se no Apêndice E deste texto.

Quadro 7 – Matriz do curso

Matriz de Curso	
Itens	Descrição
Público-Alvo	Professores da Educação Especial e Classe Comum da Educação Básica.
Carga Horária	36h
Ementa	Estudo do Ensino Colaborativo como abordagem pedagógica inclusiva, fundamentada na parceria entre professores da Educação Especial e da classe comum. Compreensão dos papéis e responsabilidades dos profissionais envolvidos no Ensino Colaborativo, com planejamento compartilhado, implementação e avaliação de práticas pedagógicas colaborativas voltadas à garantia do direito à educação de todos os estudantes.
Objetivos	Geral: Promover a qualificação e diálogo entre professor da Educação Especial e classe comum, na Ação Formativa em Serviço de práticas pedagógicas inclusivas, por meio do Ensino Colaborativo e do modelo de Consultoria Colaborativa.
	Específicos: Analisar os fundamentos teóricos do ensino colaborativo e da consultoria colaborativa; Refletir sobre os papéis dos professores da Educação Especial e classe comum no trabalho pedagógico compartilhado e formas de articulação; Identificar barreiras à aprendizagem e à participação dos estudantes; Planejar estratégias pedagógicas inclusivas de forma colaborativa; Fortalecer a prática reflexiva e o desenvolvimento profissional docente; Refletir criticamente sobre desafios e possibilidades do Ensino Colaborativo através da Consultoria Colaborativa
Conteúdo Programático	Educação Inclusiva: Concepções, Princípios e Marcos Legais; Ensino Colaborativo: Conceitos, Fundamentos e Princípios Norteadores; Modelos de Coensino e práticas colaborativas; Papéis do professor da Educação Especial e

	do professor da classe comum; Planejamento Pedagógico Colaborativo: objetivos, estratégias, organização de instrumentos e intervenções inclusivas para atender à diversidade no Ensino Colaborativo; Avaliação da aprendizagem em contextos inclusivos com registro e acompanhamento.
Metodologias	Estudos teóricos orientados; Rodas dialogadas formativas e momentos de escuta ativa; Propostas com materiais de apoio visual em slides e vídeo; Dinâmicas com atividades práticas; Análise de situações reais do contexto escolar; Planejamento colaborativo de estratégias pedagógicas; Reflexão coletiva sobre práticas inclusivas; Registro reflexivo das experiências vivenciadas.
Avaliação	Processual e qualitativa com acompanhamento e monitoramento dos cursistas no engajamento e frequência dos encontros, nas atividades propostas, produção de trabalhos individuais e/ou em grupo e reflexão crítica sobre a prática pedagógica inclusiva.

Fonte: Elaboração própria (2026).

O material reafirma o ensino colaborativo como prática pedagógica dialógica, evidenciada nas sugestões de atividades contempladas no Caderno Pedagógico. Trata-se de um recurso de fácil aplicabilidade e flexível quanto ao uso, orientado pela garantia do direito à aprendizagem e à participação de todos os estudantes. Fundamenta-se na superação de práticas fragmentadas, sustentando-se na parceria entre o professor da Educação Especial e o professor da classe comum.

A organização dos módulos do curso buscou assegurar compreensão conceitual e político-pedagógica que possibilitasse a vivência do planejamento colaborativo, bem como a análise e a elaboração de práticas pedagógicas inclusivas alinhadas aos objetivos investigativos da pesquisa.

O **Módulo I** – Educação Inclusiva (12h) teve como objetivo compreender os fundamentos históricos, políticos e conceituais da Educação Inclusiva, além de identificar barreiras à aprendizagem e à participação dos estudantes no contexto da sala de aula e da escola. Esse módulo contemplou o primeiro objetivo específico da pesquisa, ao possibilitar a identificação das percepções dos professores acerca da inclusão e das práticas pedagógicas inclusivas. As atividades propostas incluíram exposição dialogada, análise de vídeos tematizadores, leituras orientadas, estudo de caso, mapeamento da realidade escolar e produção de registros reflexivos.

O **Módulo II** – Ensino Colaborativo e Consultoria Colaborativa (12h) concentrou-se na promoção do planejamento conjunto entre o professor da Educação Especial e o professor da classe comum, compreendendo o ensino colaborativo e a consultoria colaborativa como estratégias potentes de corresponsabilização docente em benefício dos estudantes. As atividades englobaram leitura orientada de textos teóricos, debates formativos, análise de vídeos, elaboração de plano de aula colaborativo, simulação de consultoria colaborativa e análise de estudos de caso. Esse módulo atendeu ao segundo

objetivo específico da pesquisa, ao favorecer a construção colaborativa de instrumentos pedagógicos e o fortalecimento da atuação compartilhada entre os professores.

O **Módulo III – Práticas Pedagógicas Inclusivas (12h)** teve como foco a avaliação e a ampliação de práticas pedagógicas inclusivas elaboradas colaborativamente, com vistas à redução de barreiras e à qualificação do processo de escolarização de todos os estudantes, na perspectiva da Educação Inclusiva. Foram abordados conteúdos relacionados aos diferentes tipos de coensino, à flexibilização curricular, à avaliação inclusiva, ao registro reflexivo da prática e à elaboração de plano de ação para a continuidade do ensino colaborativo na escola. Esse módulo contemplou o terceiro objetivo específico da pesquisa, ao ensinar a análise de como as estratégias construídas coletivamente impactam a prática pedagógica.

Desse modo, a avaliação da ação formativa e a validação do recurso educacional ocorreram de forma processual e qualitativa, considerando o engajamento dos cursistas, a produção de registros reflexivos, os planos de aula colaborativos, as simulações de consultoria colaborativa e as demais atividades desenvolvidas. Tais evidências permitiram observar em que medida o recurso educacional favoreceu o diálogo entre o professor da Educação Especial e o professor da classe comum na construção coletiva de estratégias pedagógicas inclusivas. Além disso, possibilitaram identificar avanços e desafios na implementação do ensino colaborativo e da consultoria colaborativa, bem como subsidiar ajustes e aprimoramentos no próprio recurso.

A escolha do Caderno Pedagógico como recurso educacional fundamenta-se na articulação entre teoria e prática. Conforme destacam Libâneo (2013) e Sacristán (2000), materiais pedagógicos estruturados exercem função mediadora e orientadora, ao explicitar as concepções teóricas que sustentam as ações pedagógicas no contexto da formação continuada em serviço, sendo essenciais para a reflexão crítica da prática docente.

Por fim, o acesso ao recurso educacional produzido encontra-se disponível para acesso on-line⁶.

4.2 Plano de aula colaborativo na perspectiva da Consultoria Colaborativa

⁶ Disponível em: https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1ztJ0Y0IKExEjEealszgLIR_ZDRLkYDsD. Acesso em: 10 mar. 2026.

A atuação articulada entre o professor da Educação Especial e o professor da classe comum, no movimento de planejamento colaborativo do plano de aula, fundamenta-se na complementaridade de saberes. De um lado, o professor da Educação Especial detém conhecimentos específicos relacionados às estratégias de acessibilidade, às flexibilizações curriculares, aos recursos de apoio e à tecnologia assistiva. De outro, o professor da classe comum possui maior domínio dos conteúdos curriculares, dos objetivos de aprendizagem e das dinâmicas próprias do componente curricular que ministra.

Ao deslocar a lógica da remediação caracterizada pela adaptação posterior das atividades quando o estudante já apresentou dificuldades, para uma lógica preventiva e intencional, o planejamento colaborativo possibilita que as aulas sejam concebidas, desde sua origem, sob a perspectiva da acessibilidade. Nesse processo, os docentes refletem conjuntamente sobre diferentes formas de apresentação dos conteúdos, múltiplas estratégias de engajamento e variadas possibilidades de avaliação da aprendizagem. Tal organização amplia as oportunidades de participação e beneficia todos os estudantes, ao diversificar metodologias e reconhecer as distintas formas de aprender.

Além de qualificar as práticas pedagógicas, o planejamento conjunto fortalece a corresponsabilidade docente. Ao compartilharem decisões, estratégias e objetivos, os professores rompem com a concepção de que o estudante com deficiência é responsabilidade exclusiva do professor da Educação Especial ou de um profissional de apoio. A coparticipação no planejamento legitima o estudante como sujeito de direitos no espaço comum da sala de aula, reafirmando que a diversidade constitui característica intrínseca do grupo e não elemento externo ao processo educativo.

Outro aspecto relevante, refere-se ao caráter formativo do planejamento colaborativo. O diálogo estabelecido entre os docentes durante a organização das aulas configura-se como espaço de formação continuada em serviço, no qual ocorrem a troca de experiências, o aprofundamento teórico-prático e a ressignificação das práticas pedagógicas. Nesse movimento, o professor da classe comum amplia seu repertório ao incorporar estratégias de acessibilidade e recursos diferenciados, enquanto o professor da Educação Especial aprofunda sua compreensão acerca dos conteúdos curriculares e das demandas específicas da turma. Trata-se, portanto, de um processo formativo mútuo, que contribui tanto para a transformação das práticas quanto para o fortalecimento de uma cultura colaborativa na escola.

Ademais, ao priorizar o suporte pedagógico no próprio contexto da classe comum, o planejamento conjunto contribui para minimizar práticas segregadoras, como a retirada frequente do estudante para atendimentos paralelos desvinculados do currículo. Ao contrário, assegura-se sua participação nas mesmas experiências de aprendizagem vivenciadas pelos colegas, garantindo igualdade de oportunidades e promovendo a construção de um ambiente efetivamente inclusivo.

Dessa forma, o planejamento conjunto ultrapassa a dimensão burocrática frequentemente atribuída aos momentos de organização pedagógica. Configura-se como instrumento essencial para a implementação do ensino colaborativo, constituindo-se em prática intencional, reflexiva e compartilhada. Ao articular saberes, fortalecer a corresponsabilidade docente e promover a formação continuada em serviço, torna-se condição fundamental para a construção de uma inclusão pedagogicamente consistente, comprometida com a superação de barreiras e com a garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Assim, o modelo de plano de aula colaborativo foi implementado e organizado, ao longo do curso, junto aos professores da Educação Especial e da classe comum.

Quadro 8 – Plano de aula colaborativo

Objetivo (s):

- ✓ Compreender os direitos e deveres associados à cidadania romana bem como seu impacto organização política e social de Roma;
- ✓ Refletir sobre as desigualdades sociais na Roma Antiga, discutindo as limitações da cidadania para mulheres, escravizados e estrangeiros, e suas repercussões na sociedade romana.

Conteúdo (s):

- ✓ Conceito de cidadania em Roma;
- ✓ Direitos e deveres dos cidadãos romanos;
- ✓ As lutas sociais.

Atividade (s):

- 1- Assistir ao vídeo e, em seguida, já em duplas de estudantes, discutir o conceito de cidadania;
- 2- Organizar roda de conversa e tematização oral das ideias dos estudantes;
- 3- Desenvolver debate aberto de ideias com o tema: O papel das mulheres na Antiguidade greco-romana a partir do discurso de Hortênsia, destacando as limitações legais e sociais impostas às mulheres naquela sociedade.

Metodologia:

- 1- **Apresentação de vídeo** : Escola da Câmara, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xFOJJ-fosys>.
- 2- **Tematização Oral, em duplas de estudantes da questão norteadora:**
Você se considera cidadão/cidadã? Por quê?

Dica: Professor, organize um banner de mão ou cartaz com cabo pequeno, com a pergunta, e caminhe pela sala de aula atribuindo aos alunos tempo e oportunidade de resposta individual ao repassar a pergunta no banner.

3- Organização em duplas, de Mapa Conceitual sobre : Características da Cidadania Romana

Dica: Questões norteadoras para colaborar com a elaboração do mapa conceitual:

Como é caracterizada a cidadania na Roma Antiga?

Como os grupos privados de direitos buscavam ampliar seu poder na Roma Antiga?

Dicas: Produção oral gravada; uso de imagens ou palavras – cave; construção com apoio de organizadores gráficos; tempo ampliado ao estudante ; organizar em apresentação de power point ao invés de mapa conceitual; organizar material com gamificação (Wordwall).

Avaliação:

Acompanhamento e monitoramento da participação e engajamento nas discussões e debate;
Organização das ideias e conceitos do mapa conceitual e observação das habilidades mobilizadas.

Fonte: Elaboração própria (2026).

No momento da elaboração do plano de aula, no componente curricular de História, todos os participantes envolveram-se de forma colaborativa, orientados pelo modelo da consultoria colaborativa. Considerando que a professora da classe comum possuía a atribuição de todas as turmas de 6º ano (seis salas), o planejamento foi organizado de modo a possibilitar a vivência prática do ensino colaborativo em diferentes turmas.

As sugestões apresentadas no plano de aula configuraram-se como possibilidades de flexibilização curricular voltadas a todos os estudantes. Tais estratégias emergiram das discussões realizadas entre os professores, articuladas ao repertório teórico-prático da pesquisadora, que também utiliza recursos de acessibilidade em sua atuação na sala de recursos.

A implementação do plano e das atividades propostas ocorreu em duplas docentes. Nessa organização, a professora da classe comum assumiu a regência da turma, conduzindo o desenvolvimento da aula, enquanto o professor da Educação Especial atuou de forma colaborativa, oferecendo suporte pedagógico, observando o comportamento e acompanhando a aprendizagem dos estudantes durante a realização das atividades.

Posteriormente, os professores sistematizaram a experiência por meio do preenchimento do Roteiro de Registro Reflexivo do Ensino Colaborativo, sintetizando a planificação, as estratégias adotadas, os resultados observados e os aspectos a serem aprimorados.

Quadro 9 – Roteiro de Registro Reflexivo do Ensino Colaborativo

Professor (s):
Educação Especial, Classe comum
Componente (s) curricular (s):
História
Conteúdo (s):
Cidadania na Roma Antiga
Participantes (classe comum professor da sala de recursos, professor do ensino colaborativo, professor de apoio escolar, outros):
Professores da Educação Especial nas diferentes atuações de: sala de recursos, ensino colaborativo, professor auxiliar (contratação sob liminar judicial)
Âmbito de intervenção (escola, sala de aula comum, espaços externos da escola, outros):
As intervenções foram organizadas na dimensão sala de aula propiciando participação de todos na perspectiva da educação inclusiva.
Objetivos de aprendizagem iniciais:
• EF06HI09 – Identificar as formas de organização social e política na Roma Antiga. • EF06HI10 – Analisar as relações de poder, conflitos e desigualdades sociais no mundo antigo. • EF06HI01 – Utilizar diferentes linguagens (oral, escrita, visual) na produção do conhecimento histórico. • EF06HI12- Associar o conceito de cidadania e dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma Antigas (São Paulo, 2019).
Objetivos alcançados:
• EF06HI09 – Identificar as formas de organização social e política na Roma Antiga. • EF06HI10 – Analisar as relações de poder, conflitos e desigualdades sociais no mundo antigo. • EF06HI01 – Utilizar diferentes linguagens (oral, escrita, visual) na produção do conhecimento histórico.
Reflexões:
A sugestão de utilizar o mapa de aprendizagem pelo estudante na autoavaliação é avaliar o progresso individual do estudante, considerando seus pontos de partida, garantindo equidade e alinhamento às habilidades da BNCC de História, além das anotações realizadas pelo (s) professor (s).

Fonte: Elaboração própria (2026).

O Roteiro de Registro Reflexivo do Ensino Colaborativo constituiu-se como instrumento pedagógico e formativo articulado às etapas de planejamento, intervenção e avaliação formativa, na perspectiva da Educação Inclusiva. Operacionaliza-se como dispositivo de sistematização da prática colaborativa entre os professores, permitindo explicitar os objetivos de aprendizagem previamente alinhados e confrontá-los com os resultados alcançados.

O roteiro, aqui exemplificado, possibilitou uma análise crítica da efetividade das estratégias desenvolvidas no ensino do conteúdo “Cidadania na Roma Antiga”, especialmente no que se refere às dinâmicas de inclusão e exclusão social. Sua finalidade ultrapassa o registro meramente descritivo, potencializando seu caráter formativo ao viabilizar o acompanhamento do progresso dos estudantes, a identificação

de barreiras pedagógicas e a proposição de ajustes metodológicos fundamentados no princípio da equidade.

Observa-se, ainda, que ao incorporar a autoavaliação por meio do mapa de aprendizagem e das anotações do professor da Educação Especial durante a aula colaborativa, o instrumento fortalece uma concepção avaliativa processual e inclusiva, centrada no desenvolvimento dos estudantes, e não na padronização de desempenhos.

Ademais, ao documentar a atuação articulada entre o professor da Educação Especial e o professor da classe comum, o roteiro consolida práticas de corresponsabilização docente e contribui para o fortalecimento de uma cultura inclusiva sustentada pelo ensino colaborativo.

Quadro 10 – Mapa da aprendizagem

MAPA DA APRENDIZAGEM										
ESTUDANTE: HISTÓRIA - 6º ANO PROFª: PROFª DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:										
LEGENDA INDICADORA DE EVOLUÇÃO <table><tr><td></td><td>AINDA NÃO</td></tr><tr><td></td><td>COMEÇANDO</td></tr><tr><td></td><td>PROGREDINDO</td></tr><tr><td></td><td>DOMINANDO</td></tr></table>				AINDA NÃO		COMEÇANDO		PROGREDINDO		DOMINANDO
	AINDA NÃO									
	COMEÇANDO									
	PROGREDINDO									
	DOMINANDO									
HABILIDADE: EF06HI12- ASSOCIAR O CONCEITO DE CIDADANIA E DINÂMICAS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO NA GRÉCIA E ROMA ANTIGAS (SÃO PAULO, 2019)										
AULA 8		CONSIGO INTERPRETAR A ORGANIZAÇÃO SOCIAL DAS CIVILIZAÇÕES DE ROMA E GRÉCIA ANTIGAS								
		CONSIGO IDENTIFICAR SUAS ESTRUTURAS HIERÁRQUICAS E O PAPEL DE DIFERENTES CATEGORIAS SOCIAIS								
		CONSIGO RELATAR ORALMENTE AS DIFERENÇAS NA CIDADANIA ENTRE ESSAS SOCIEDADES E APONTAR O IMPACTO SOCIAL DE CATEGORIAS COMO ESCRAVIZADOS, MULHERES, HOMENS LIVRES E ESTRANGEIROS								
		CONSIGO ENTENDER O CONCEITO DE PRIVILÉGIOS E DIREITO								
		CONSIGO COMPARAR AS DESIGUALDADES SOCIAIS DESSAS ANTIGAS CIVILIZAÇÕES								

Fonte: Elaboração própria (2026).

O mapa de aprendizagem constituiu-se como instrumento de autoavaliação do estudante e, simultaneamente, como dispositivo orientador para o professor no processo de replanejamento das ações pedagógicas voltadas à recomposição das aprendizagens ao longo das aulas subsequentes. Ao possibilitar que o próprio estudante registre suas

percepções, identifique avanços e reconheça suas dificuldades, o instrumento favorece o desenvolvimento da autonomia e da corresponsabilidade por seu percurso formativo.

Paralelamente, as informações sistematizadas no mapa de aprendizagem subsidiam a tomada de decisões docentes no contexto da consultoria colaborativa e do planejamento conjunto. Ao analisar os registros produzidos, os professores podem antecipar mediações, definir estratégias diferenciadas e ajustar intervenções de forma intencional e equitativa. Dessa maneira, produzem evidências qualitativas que fundamentam o replanejamento e qualificam a prática pedagógica na perspectiva inclusiva.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos resultados obtidos por meio do questionário diagnóstico e dos encontros de grupo focal, realizados no contexto da ação formativa em serviço, foi desenvolvida de forma articulada ao referencial teórico adotado nesta pesquisa. Os dados empíricos são interpretados à luz das discussões sobre Educação Inclusiva e, especialmente, sobre o Ensino Colaborativo como prática dialógica na construção da ação pedagógica.

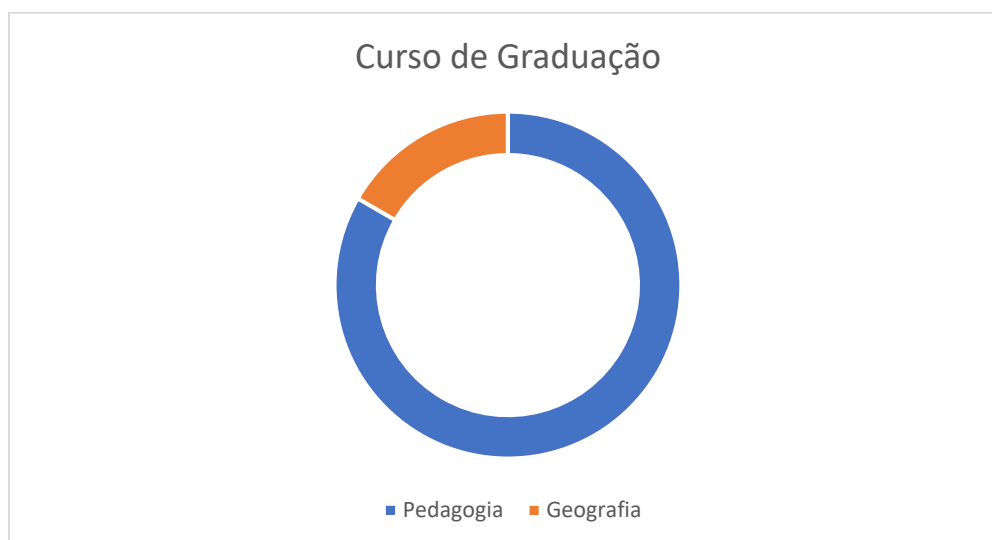
Este capítulo apresenta, portanto, não apenas a descrição dos dados coletados, mas também sua problematização teórica, com o objetivo de compreender como o Ensino Colaborativo vem se constituindo, ou ainda se encontra em processo de consolidação, como prática pedagógica no contexto da educação inclusiva.

5.1 Análise do questionário diagnóstico

Seguindo a cronologia das perguntas e sua organização, apresentam-se os gráficos representativos das questões relacionadas no questionário.

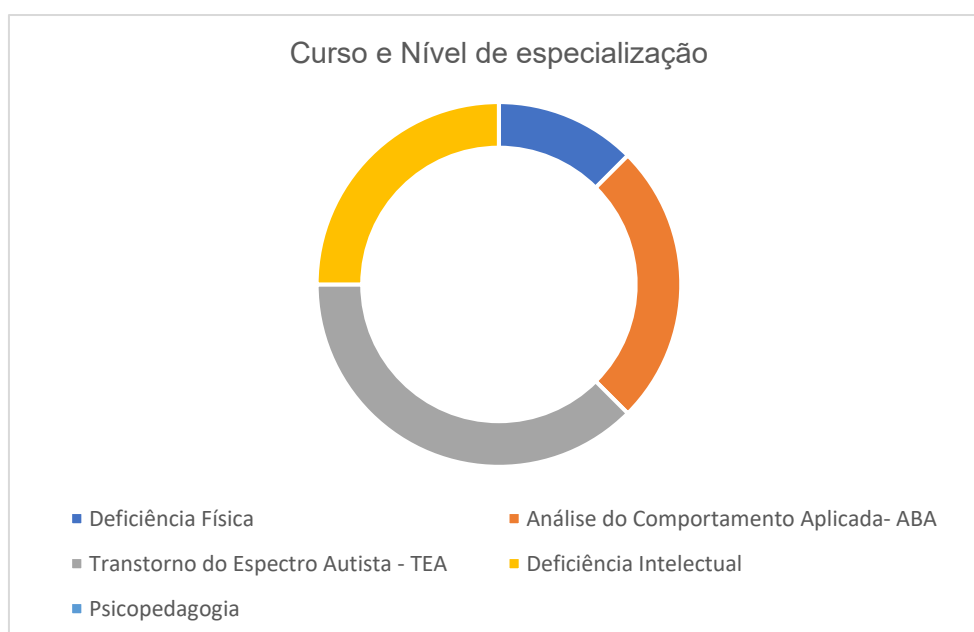
A pesquisa destacou o gênero dos participantes, sendo todos do gênero feminino, totalizando 100%. Quanto à faixa etária, as idades foram agrupadas em categorias com intervalos de 10 anos. No grupo com menos de 40 anos, não houve participantes (0%). No intervalo acima de 40 anos, registrou-se 50% dos participantes, correspondendo a três pessoas, situação que se repetiu no grupo com mais de 50 anos, também com 50%, evidenciando um público predominantemente de meia-idade, igualmente composto por três participantes.

Em relação ao curso de formação inicial, 83% dos participantes (cinco pessoas) eram formadas em Pedagogia, enquanto 17% (uma participante) eram formadas em Geografia.

Gráfico 1 – Formação inicial e graduação dos participantes

Fonte: Elaboração própria (2026)

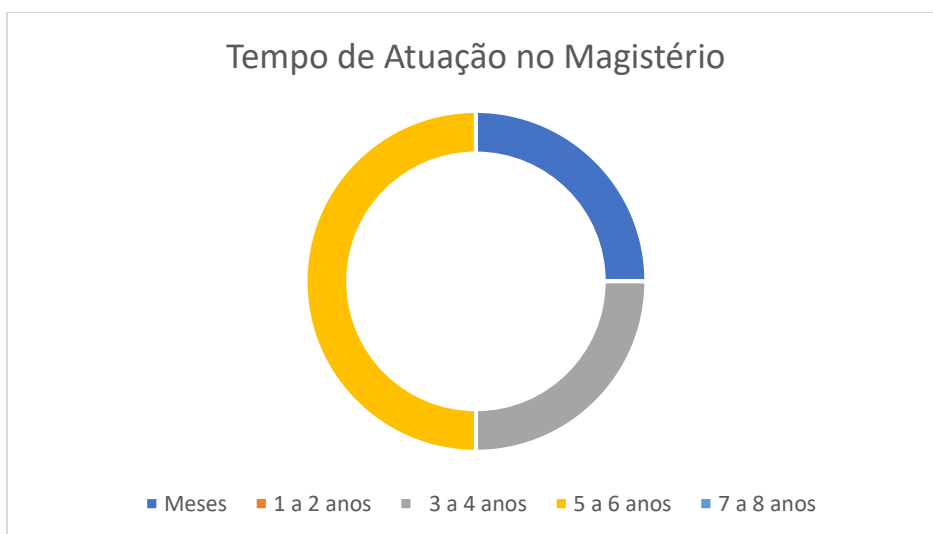
O questionamento relacionado ao curso de especialização em pós-graduação, considerando seu nível (lato sensu ou stricto sensu) e área de atuação, revelou, a partir da coleta de dados, a seguinte distribuição: 10% dos participantes em Deficiência Física; 20% em Análise do Comportamento Aplicada (ABA); 30% em Transtorno do Espectro Autista (TEA); 20% em Deficiência Intelectual; e 20% em Psicopedagogia.

Gráfico 2 – Curso e nível de especialização dos participantes

Fonte: Elaboração própria (2026).

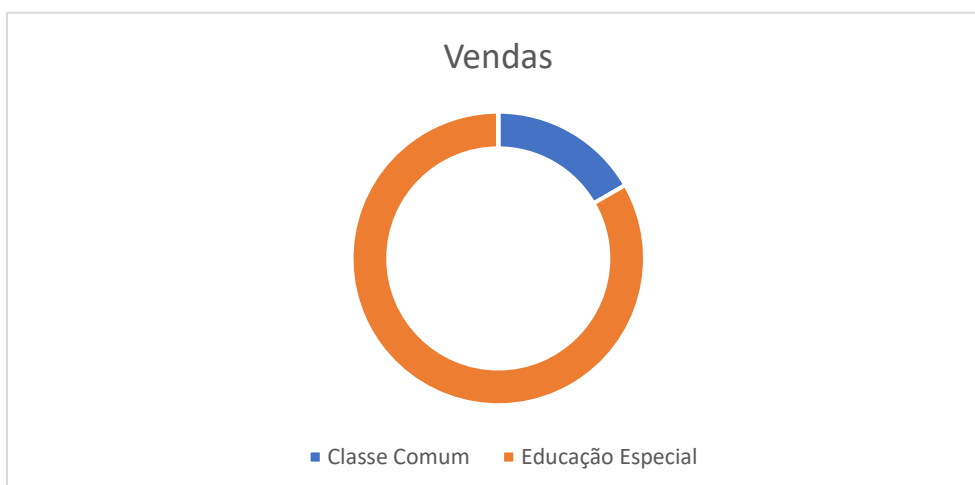
O tempo de atuação no magistério, considerado em intervalos de um ano dentro de um período total de oito anos, apresentou a seguinte distribuição: 33% dos participantes tinham entre 7 e 8 anos de experiência; 33% entre 5 e 6 anos; 17% entre 3 e 4 anos; não houve participantes com 1 a 2 anos de experiência; e 17% possuíam tempo de atuação inferior a um ano, medido em meses.

Gráfico 3 – Tempo de atuação no magistério



Fonte: Elaboração própria (2026).

Os dados referentes à atuação dos professores, considerando se pertencem à Educação Especial ou à classe comum, bem como sua área de formação, foram coletados nas questões 7 e 8 do questionário inicial. Observou-se que cinco participantes atuam na Educação Especial, correspondendo a 83% do total, enquanto uma participante atua na classe comum, representando 17% dos respondentes da pesquisa.

Gráfico 4 – Atuação na modalidade de ensino

Fonte: Elaboração própria (2026).

Diante do número de trinta e cinco questionários distribuídos, por que o retorno foi inferior a 50% dos professores, resultando em apenas 17% de adesão ao curso de formação em serviço?

Neste quesito, evidencia-se a dificuldade dos professores da classe comum em buscar possibilidades de diálogo formativo com os pares da escola e com a Educação Especial. Por que esses professores não se sentem confortáveis em participar de uma pesquisa e discutir uma relação que está prevista na legislação e faz parte do seu cotidiano profissional? É comum observar, no dia a dia escolar, relatos de professores sobre a ausência de ações formativas voltadas para a diversidade, mas com resistência em discutir soluções e estratégias para enfrentar essas questões.

No contexto da educação inclusiva, o professor da Educação Especial não substitui o professor da classe comum; atua como parceiro, oferecendo suporte técnico-pedagógico, planejamento conjunto e reflexão sobre a prática (Capellini; Mendes, 2007; Mendes, 2010).

É necessário analisar esses motivos em potencial, considerando que a prática pedagógica permeia formativamente a ação em serviço. As principais mudanças esperadas concentram-se na garantia de condições de acessibilidade no currículo, nos processos de comunicação na escola e na formação docente, de modo a assegurar um ensino que respeite as especificidades de cada estudante como indivíduo único.

A resistência à participação em cursos de formação não deve ser interpretada como desinteresse ou negação da inclusão, mas como um fenômeno multifatorial, relacionado a condições históricas, institucionais e subjetivas do trabalho docente.

Quanto à formação inicial e à insegurança pedagógica, autores como Gatti (2009) e Pimenta (2012) destacam que muitos professores não receberam, durante sua formação, subsídios teóricos e práticos para lidar com a diversidade. O medo de expor fragilidades próprias frequentemente se manifesta como resistência à formação, especialmente quando os cursos são percebidos como excessivamente teóricos ou distantes da realidade escolar.

Além disso, as condições objetivas de trabalho também influenciam essa resistência. Tardif e Lessard (2005) apontam que o professor contemporâneo enfrenta um processo de intensificação do trabalho, caracterizado por pouco tempo para planejamento, formação oferecida fora do horário de trabalho, ausência de reconhecimento institucional e excesso de demandas.

Segundo Imbernón (2010), muitos programas de formação continuada falham porque assumem caráter prescritivo, descontextualizado e centrado na transmissão de conteúdo. Quando o professor da classe comum é tratado apenas como executor de técnicas, e não como sujeito ativo da prática, a resistência surge como forma de defesa profissional.

Nóvoa (2017) defende que a formação docente eficaz ocorre no interior da escola e se baseia na reflexão coletiva. Nesse sentido, o ensino colaborativo entre o professor da Educação Especial e o professor da classe comum desloca a formação para o cotidiano escolar, fortalecendo a identidade do docente da classe comum e transformando a resistência em engajamento progressivo.

De fato, o Decreto nº 12.773/2025 institui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, reafirmando a responsabilidade da escola comum na escolarização dos estudantes da Educação Especial, enquanto o Atendimento Educacional Especializado (AEE) funciona como serviço complementar e suplementar, organizado de forma articulada ao ensino comum. Tal dispositivo pressupõe a participação ativa do professor da classe comum, reconhecendo-o como sujeito central no processo educativo de abordagem interdisciplinar e colaborativa.

A atuação do professor da Educação Especial, conforme o Decreto nº 67.635/2023 e o Decreto nº 12.773/2025, inclui o apoio técnico-pedagógico ao professor da classe comum e, quando organizada sob a perspectiva da consultoria colaborativa (Capellini; Mendes, 2007), potencializa a ação formativa em serviço, reduzindo a resistência docente ao deslocar a formação do formato de curso para a reflexão compartilhada sobre a prática.

Nesse contexto, compreender momentos de planejamento realizados coletivamente e constituir uma cultura de cooperação na escola pressupõe a corresponsabilização do professor da classe comum pela escolarização de todos os estudantes, incluindo aqueles da Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva.

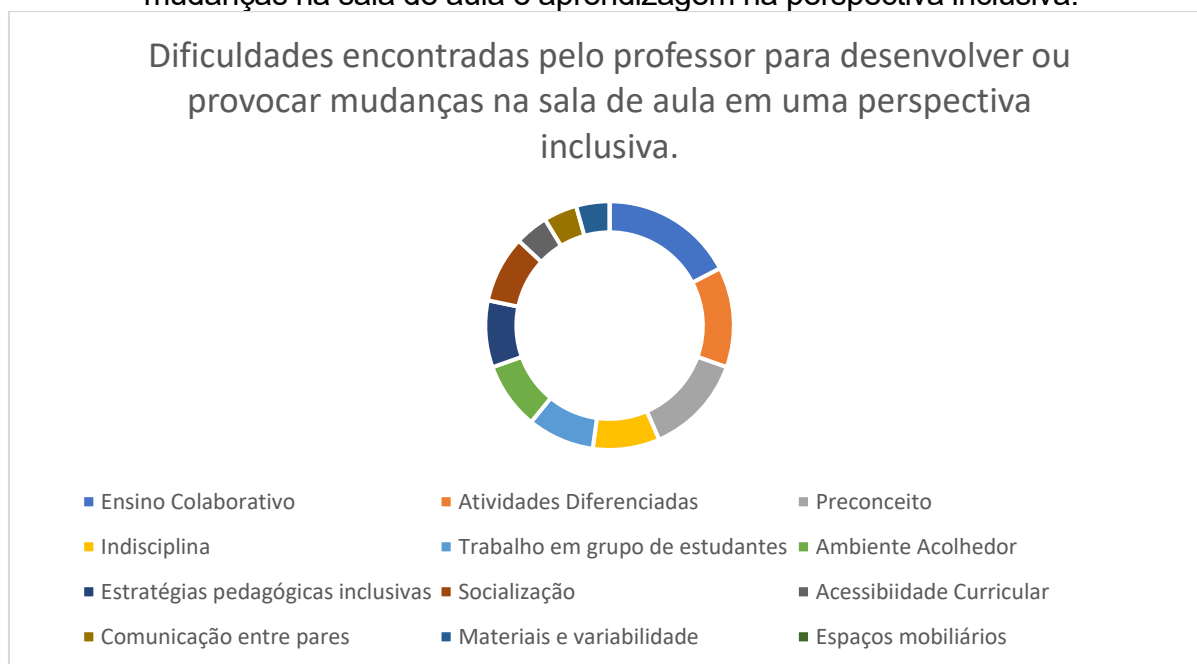
O professor com postura inclusiva adota em sua prática a busca incessante por novos e atualizados conhecimentos, a fim de melhorar o seu exercício profissional, pois compreende que a sala de aula é complexa e heterogênea requerendo dele constante atualização para que possa atender a contento às suas demandas (Sousa; Sousa; Moreira, 2021, p.47).

Esse aspecto é fundamental para a distinção entre trabalho colaborativo e consultoria colaborativa, uma vez que esta se configura como uma estratégia pedagógica sistematizada, inserida no campo do trabalho colaborativo. Entretanto, diferencia-se por apresentar intencionalidade formativa explícita, com objetivos específicos, definição de demandas e acompanhamento pedagógico planejado, cuja reflexão prioriza situações contextualizadas da sala de aula.

Nessa perspectiva, o professor da Educação Especial atua como mediador do processo reflexivo, apoiando e auxiliando o professor da classe comum na análise das práticas pedagógicas, na construção de desafios e na elaboração de estratégias inclusivas, à luz da avaliação dos resultados obtidos na ação formativa em serviço, integrando formação e prática.

Na apresentação da questão relacionada às dificuldades encontradas pelo professor para desenvolver ou promover mudanças na sala de aula e na aprendizagem, sob uma perspectiva inclusiva, fundamentam-se as sínteses identificadas pelos participantes da pesquisa.

Gráfico 5 – Dificuldades encontradas pelo professor em desenvolver ou provocar mudanças na sala de aula e aprendizagem na perspectiva inclusiva.



Fonte: Elaboração própria (2026).

O gráfico evidencia, dentre as alternativas apresentadas no questionário, no qual o professor respondente poderia assinalar até quatro opções, que o ensino colaborativo obteve maior destaque, com quatro indicações (16,7%). Em seguida, aparecem preconceito e atividades diferenciadas, com três marcações cada (12,5%). As categorias indisciplina, trabalho em grupo de estudantes, ambiente acolhedor, estratégias pedagógicas inclusivas e socialização foram assinaladas por dois participantes cada (8,3%). Por fim, com apenas uma marcação (4,2%), figuram acessibilidade curricular, comunicação entre pares, materiais e variabilidade didática e espaços e mobiliários.

Ao refletir sobre os desafios para a promoção de mudanças na sala de aula sob uma perspectiva inclusiva, observa-se que os participantes percebem a colaboração entre professores como condição necessária para enfrentar as complexidades do ensino em contextos de diversidade, especialmente no que se refere ao compartilhamento de responsabilidades pedagógicas e à superação do trabalho solitário. Tal compreensão justifica o fato de o ensino colaborativo ter sido a categoria mais recorrente.

O preconceito, citado como entrave significativo à construção de práticas inclusivas, revela que barreiras atitudinais ainda se fazem presentes no cotidiano escolar. Esse dado reforça a compreensão de que dimensões culturais e relacionais impactam diretamente a aprendizagem e a convivência, contrapondo-se aos princípios da

equidade, da participação e do respeito às diferenças.

Elementos como indisciplina, trabalho em grupo, ambiente acolhedor, atividades diferenciadas, estratégias pedagógicas inclusivas e socialização indicam que os professores reconhecem a necessidade de reorganizar a dinâmica da sala de aula, repensando tanto as estratégias de ensino quanto o clima relacional, de modo a favorecer a participação e o engajamento de todos os estudantes. Nessa direção, Imbernón (2011) argumenta que a reorganização da sala de aula constitui um processo contínuo, no qual o professor exercita suas concepções pedagógicas e ressignifica suas estratégias à luz das demandas concretas do contexto escolar.

O trabalho em grupo, a socialização e a construção de um ambiente acolhedor assumem centralidade na perspectiva inclusiva discutida por Fonseca (2015). A autora enfatiza que a aprendizagem é um processo essencialmente social, no qual as interações entre os estudantes e o contexto escolar favorecem o desenvolvimento acadêmico e socioemocional, além de fortalecer o sentimento de pertencimento, elemento fundamental para a permanência e o sucesso escolar. Nessa direção, afirma que “a inclusão se concretiza nas relações cotidianas, quando a escola se organiza para acolher e valorizar as diferenças” (Fonseca, 2015, p. 72).

No que se refere à indisciplina, Zerbato (2018) chama a atenção para o fato de que muitos comportamentos frequentemente rotulados como indisciplinados podem estar associados à ausência de estratégias pedagógicas inclusivas e à rigidez do planejamento. Para a autora, a flexibilização curricular, a diversificação de atividades e o uso de metodologias que promovam a participação e o protagonismo dos estudantes colaboram para a ampliação do sentimento de pertencimento e para a redução de conflitos no ambiente escolar. Sob essa ótica, a indisciplina passa a ser compreendida como indicador da necessidade de revisão das práticas pedagógicas, e não como característica individual do estudante.

A menor incidência nas categorias acessibilidade curricular, comunicação entre pares, materiais, variabilidade didática, espaços e mobiliários pode indicar que tais dimensões ainda são compreendidas de forma fragmentada ou pouco incorporadas à prática cotidiana.

Os resultados evidenciam que a baixa recorrência da acessibilidade curricular reforça a compreensão de que, embora o discurso inclusivo esteja presente entre os professores, sua materialização no planejamento pedagógico ainda enfrenta desafios. Mendes (2010) destaca que o acesso físico do estudante à escola não garante, por si

só, a inclusão, uma vez que são necessárias condições reais de participação e aprendizagem. A autora afirma que o acesso ao currículo configura “um dos pilares da inclusão, pois é por meio dele que se assegura o direito de aprender” (Mendes, 2010, p. 54).

No que se refere à comunicação entre pares, os resultados indicam presença limitada de estratégias intencionalmente voltadas às práticas inclusivas, prevalecendo abordagens individuais e conteudistas em detrimento de estratégias colaborativas. Essa baixa incidência também impacta a variabilidade didática e o uso de materiais diversificados, revelando a permanência de um modelo pedagógico homogêneo, pouco sensível às diferentes formas de aprender. Para Zerbato (2018, p. 83), “a variabilidade didática reduz a produção de barreiras pedagógicas e favorece a participação de todos os estudantes”. Considerando os achados da pesquisa, observa-se dificuldade na transposição dos princípios inclusivos para o planejamento e a execução das práticas pedagógicas.

Quanto à organização dos espaços e do mobiliário, os dados sugerem uma compreensão ainda restrita da acessibilidade, frequentemente associada apenas a aspectos arquitetônicos. Contudo, é necessário reconhecer que o espaço escolar também constitui recurso pedagógico, pois expressa concepções de ensino e aprendizagem. Dischinger (2004, p. 23) argumenta que a acessibilidade deve ser compreendida como princípio que articula aspectos físicos, funcionais e pedagógicos do ambiente escolar, destacando que “os espaços educativos não são neutros, pois interferem diretamente nas formas de interação, circulação, comunicação e aprendizagem dos sujeitos”. Essa perspectiva amplia a compreensão de acessibilidade, deslocando-a de uma lógica meramente técnica para uma abordagem integrada à educação inclusiva.

De modo geral, os dados evidenciam que as dificuldades e possibilidades de mudança pedagógica, na perspectiva inclusiva, são percebidas como fenômeno multidimensional, envolvendo fatores pedagógicos, relacionais, atitudinais e organizacionais. A centralidade atribuída ao ensino colaborativo reforça a importância do diálogo e de práticas formativas que promovam, conforme orienta o Decreto nº 12.773/2025, a corresponsabilização pedagógica e a formação em serviço como eixos estruturantes da educação inclusiva.

Essa percepção converge com a literatura que compreende a educação inclusiva como articulação entre diferentes dimensões do trabalho entre professores da Educação

Especial e da classe comum, envolvendo fatores atitudinais e relacionais, especialmente no que se refere à redefinição de papéis. Para Mendes (2010), a lógica da atuação individualizada ainda predomina nas escolas, dificultando a construção de práticas colaborativas sustentadas no diálogo e na confiança mútua. Observa-se, ainda, que muitos professores compreendem o apoio como intervenção pontual ou paralela, e não como estratégia pedagógica integrada ao currículo e ao planejamento escolar.

Além disso, os dados sugerem que fatores organizacionais, como a ausência de tempos institucionais destinados ao planejamento coletivo e à reflexão sobre a prática, limitam a efetivação do ensino colaborativo. Nessa perspectiva, a fragilidade das ações formativas em serviço emerge como elemento central para compreender as dificuldades enfrentadas na incorporação de práticas pedagógicas inclusivas.

O ensino colaborativo, entendido como prática baseada na corresponsabilização entre professor da Educação Especial e professor da classe comum, pressupõe planejamento conjunto, compartilhamento de saberes e atuação articulada em sala de aula (Capellini; Zerbato, 2019). Contudo, os resultados demonstram que tais pressupostos ainda encontram entraves relacionados à cultura escolar, à organização do tempo e às concepções docentes historicamente consolidadas.

Gráfico 6 – Estratégias pedagógicas adotadas nos processos de ensino e de aprendizagem inclusivas na sala de aula.



Fonte: Elaboração própria (2026).

As estratégias pedagógicas adotadas pelos professores participantes da pesquisa relacionam-se, majoritariamente, ao diálogo e ao planejamento com os pares, bem como ao trabalho em grupo de estudantes, ambos com 16,7% das indicações. Esse percentual indica que quatro professores priorizam estratégias de natureza coletiva para responder às demandas da diversidade presente na sala de aula. Tal achado dialoga diretamente com Nóvoa (1995; 2017), ao afirmar que o desenvolvimento profissional docente ocorre, prioritariamente, em contextos coletivos de reflexão sobre a prática, nos quais o professor constrói saberes a partir da troca com seus pares e da análise compartilhada dos desafios cotidianos.

Os quesitos socialização e ensino com atividades diferenciadas, assinalados por três professores cada (12,5%), reforçam a compreensão de que os participantes reconhecem a importância de práticas que favoreçam a participação ativa dos estudantes e a adaptação do ensino às diferentes formas de aprender. Esses resultados

sugerem esforços no sentido de flexibilizar o ensino, ainda que tais práticas ocorram de forma não sistemática ou dependente de iniciativas individuais. Nesse sentido, encontra-se respaldo em Vygotsky (2007), ao destacar que a aprendizagem é um processo social mediado pelas interações, sendo o coletivo elemento estruturante do desenvolvimento cognitivo. No campo da educação inclusiva, Glat e Pletsch (2012) argumentam que a diferenciação pedagógica constitui eixo central da inclusão escolar, pois desloca o foco da adaptação do estudante para a flexibilização do ensino. Assim, tais práticas ampliam as oportunidades de participação, ainda que nem sempre estejam acompanhadas de intencionalidade pedagógica voltada à diferenciação curricular.

Os agrupamentos flexíveis de estudantes e o ensino colaborativo, com percentuais intermediários de 8,3% (duas indicações cada), revelam movimentos iniciais de reorganização da sala de aula e de aproximação gradual dos docentes a modelos de ensino que rompem com a lógica homogênea e individualizada, favorecendo interações pedagógicas mais dinâmicas. Mendes (2006) e Capellini (2014) defendem o ensino colaborativo como estratégia formativa capaz de apoiar o professor da classe comum no enfrentamento das dificuldades pedagógicas e na construção de práticas inclusivas mais consistentes, ampliando a corresponsabilidade entre os docentes na aprendizagem de todos os estudantes.

As estratégias com menor incidência, 4,2% cada, incluem variabilidade didática e uso de materiais, acessibilidade curricular, trabalho interdisciplinar, organização por temas ou áreas de interesse e domínio do estudante, aprendizagem colaborativa e registro do percurso de aprendizagem, todas assinaladas uma única vez. Esses dados denotam dimensões ainda pouco incorporadas à prática pedagógica cotidiana. A baixa frequência pode indicar dificuldades relacionadas à formação docente, à insuficiência de tempo para o planejamento ou à compreensão limitada dessas ações como parte integrante do currículo e do processo avaliativo. Infere-se que a reorganização do currículo, das formas de avaliação e dos modos de ensinar demanda transformações na cultura escolar, não se restringindo a iniciativas individuais do professor.

Em continuidade ao questionário, foi apresentada uma indagação em formato aberto para resposta.

Quadro 11 – Tema: Ensino Colaborativo

Como você, professor, pensa sobre o Ensino Colaborativo, quais suas percepções?	
Professor (P)	Resposta
P1	“Um projeto que viabiliza a cooperação entre os profissionais da educação para otimizar o processo de ensino e aprendizagem para promover uma inclusão no contexto escolar, incentivando a interação e a troca de conhecimento entre os docentes, ”
P2	“Trabalho de parceria entre professor de ensino comum e professor de educação especial”.
P3	“Ensino que promove um aprendizado ativo e significativo no qual os alunos são protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem”.
P4	“Penso que o ensino colaborativo, é uma abordagem pedagógica que envolve a colaboração entre professores especialistas para atender as necessidades de aluno com deficiências ou necessidades especiais. ”
P5	“É muito aprendizado a ser adquirido. ”
P6	“O ensino colaborativo permite uma abordagem mais personalizada do aprendizado.”

Fonte: Elaboração própria (2026).

A partir da análise das respostas dadas pelos professores P1, P2 e P4, identificam-se percepções do ensino colaborativo como prática fundamentada na cooperação entre profissionais da educação, especialmente entre o professor da Educação Especial e o professor da classe comum. Expressões como “cooperação entre profissionais” (P1), “trabalho de parceria” (P2) e “colaboração entre professores especialistas” (P4) indicam que os docentes reconhecem o caráter relacional e colaborativo dessa abordagem.

Essa concepção dialoga com Mendes (2010) e Vilaronga (2014), ao destacarem o envolvimento colaborativo entre professores, com compartilhamento e assunção de responsabilidades no processo de tomada de decisões e no planejamento conjunto de estratégias que qualifiquem o ensino e promovam práticas pedagógicas inclusivas na sala de aula. Todavia, observa-se que, embora os professores reconheçam a parceria como elemento central, suas respostas ainda se concentram em descrições gerais da cooperação, com pouca explicitação dos processos pedagógicos efetivamente envolvidos e assumidos pelos docentes.

As falas de P1 e P4 associam explicitamente o ensino colaborativo à promoção da inclusão escolar e ao atendimento das necessidades dos estudantes com deficiência ou com necessidades educacionais especiais⁷. Ao destacar a “promoção da inclusão no

⁷ O termo *Necessidades Educacionais Especiais (NEE)* foi amplamente utilizado a partir da década de 1990, especialmente após a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), para designar estudantes que, em determinados momentos de sua trajetória escolar, demandam recursos, apoios ou estratégias pedagógicas diferenciadas. Assim, o termo NEE neste estudo assume caráter histórico e pedagógico, não Substituindo a terminologia legal vigente, mas sendo empregado para enfatizar as características dos

contexto escolar” (P1) e o atendimento às “necessidades de alunos com deficiência” (P4), os professores evidenciam uma compreensão do ensino colaborativo como recurso para garantir o acesso e a permanência desses estudantes na escola comum.

Essas respostas encontram respaldo em Glat e Pletsch (2012), que defendem o ensino colaborativo como estratégia que contribui para a consolidação da educação inclusiva, ao possibilitar a articulação entre saberes pedagógicos e especializados. Contudo, Mendes (2010) e Zerbato (2018) alertam que, quando o ensino colaborativo é compreendido exclusivamente como estratégia destinada a determinados estudantes, corre-se o risco de reforçar práticas fragmentadas, desvinculadas de uma concepção de inclusão que beneficie a todos.

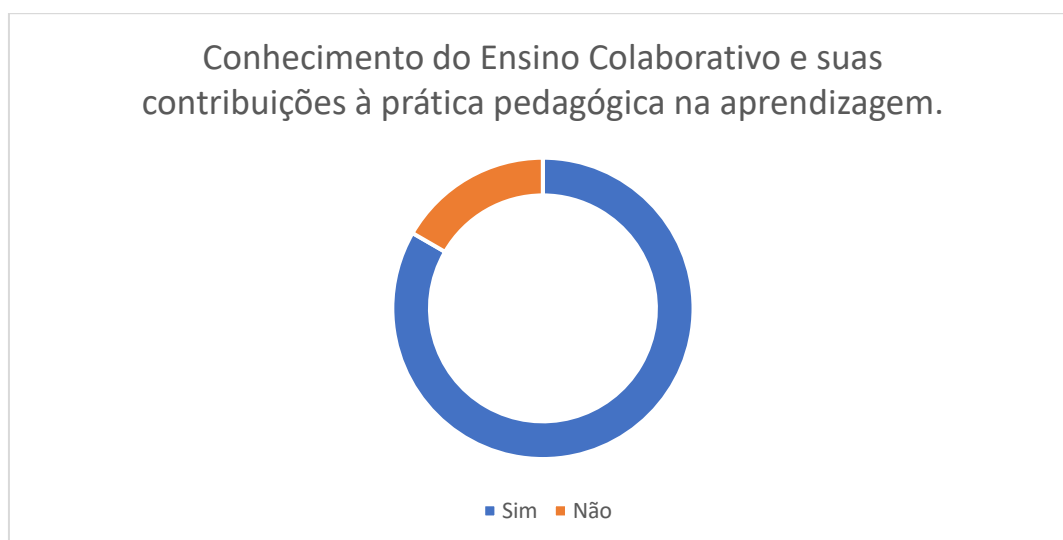
As respostas de P3 e P6 evidenciam uma percepção orientada aos impactos no processo de aprendizagem dos estudantes. Expressões como “aprendizado ativo e significativo” (P3) e “abordagem mais personalizada do aprendizado” (P6) denotam que esses professores associam o ensino colaborativo à participação ativa dos estudantes e à valorização das diferentes formas de aprender. Nesse sentido, articulam-se às contribuições de Capellini (2014; 2018), ao afirmar que o ensino colaborativo favorece a construção de práticas pedagógicas mais flexíveis e responsivas, na medida em que possibilita o planejamento conjunto, a diversificação de estratégias didáticas e o acompanhamento mais próximo dos estudantes. Dessa forma, as concepções expressas por P3 e P6 revelam aproximação com fundamentos teóricos do ensino colaborativo, ainda que nem sempre explicitados de maneira sistematizada, indicando a necessidade de aprofundamento formativo.

A resposta de P5, ao afirmar que o ensino colaborativo é “muito aprendizado a ser adquirido”, demonstra uma percepção genérica e pouco elaborada sobre a temática. Tal posicionamento pode indicar reconhecimento de sua importância, porém sem clareza conceitual acerca de seus princípios, objetivos ou implicações pedagógicas. Esse dado corrobora as análises de Capellini (2014), segundo as quais, quando o ensino colaborativo não é compreendido em sua dimensão pedagógica e organizacional, tende a ser percebido apenas como uma ideia positiva ou intenção formativa, sem efetiva incorporação às práticas docentes. A resposta de P5 evidencia, portanto, a necessidade de ações formativas em serviço que aprofundem o entendimento dos professores sobre

o ensino colaborativo, favorecendo sua consolidação como prática pedagógica intencional e sistematizada.

Na sequência, os resultados passaram a considerar a seguinte questão: “Com relação ao ensino colaborativo, você conhece suas contribuições à prática pedagógica na aprendizagem?”

Gráfico 7 – Conhecimento do Ensino Colaborativo e suas contribuições à prática pedagógica na aprendizagem.



Fonte: Elaboração própria (2026).

A discrepância observada nas respostas dos professores, em que dois participantes afirmam ter utilizado o Ensino Colaborativo como prática em sala de aula, mas apenas um declara conhecer suas contribuições para a prática pedagógica e para a aprendizagem, revela um dado significativo para a compreensão das dificuldades de implementação dessa abordagem no contexto escolar. Tal resultado sugere que o Ensino Colaborativo pode estar sendo vivenciado de forma empírica ou intuitiva, sem que seus fundamentos teóricos e pedagógicos sejam plenamente compreendidos pelos docentes.

Esse achado torna-se ainda mais relevante quando se observa que 82% dos professores afirmam conhecer as contribuições do Ensino Colaborativo para a prática pedagógica inclusiva, enquanto 8% declaram desconhecê-las. A contradição entre as respostas indica que a adoção dessa prática não implica, necessariamente, o reconhecimento consciente de seus princípios, objetivos e impactos no processo de aprendizagem. Em outras palavras, percebe-se que os professores podem estar

realizando ações que se aproximam do Ensino Colaborativo, como apoios pontuais, trocas informais ou divisão de tarefas, sem, contudo, identificá-las como práticas sistematizadas e intencionalmente orientadas por essa perspectiva pedagógica.

Além disso, a resposta negativa de um dos participantes quanto ao conhecimento das contribuições do Ensino Colaborativo à aprendizagem sugere fragilidades nos processos de formação inicial e continuada. A ausência de clareza conceitual pode indicar que o professor compreende o Ensino Colaborativo mais como uma exigência normativa do que como estratégia pedagógica com potencial formativo.

Outro aspecto relevante refere-se à condução das aulas e à avaliação, ainda predominantemente centradas na figura de um único professor. Nesse cenário, mesmo quando há experiências colaborativas, estas tendem a ser percebidas como complementares ou secundárias, e não como parte constitutiva do processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, esse resultado evidencia a necessidade de fortalecer espaços de reflexão coletiva sobre a prática, por meio de ações formativas em serviço, de modo que a discrepância entre o “fazer” e o “compreender o que se faz” possa ser superada. Tal movimento contribuirá para que os professores analisem e ressignifiquem suas práticas pedagógicas. O dado demonstra que a efetivação do Ensino Colaborativo exige não apenas sua implementação prática, mas também a apropriação conceitual de seus fundamentos, a fim de maximizar suas contribuições para a aprendizagem e a participação de todos os estudantes.

Na continuidade do questionário, os resultados passaram a considerar a seguinte questão: “Quais desafios você encontrou, até esta data, diante do ensino colaborativo entre pares na escola?”

Quadro 12 – Desafios do Ensino Colaborativo entre pares na escola

Quais desafios encontrou até a presente data, diante o Ensino Colaborativo entre pares na escola?	
Professor (P)	Resposta
P1	“Falta de formação e capacitação dos professores, uma grande resistência às mudanças por parte da maioria dos docentes e a definição clara do papel do Ensino Colaborativo no contexto da unidade escolar”.
P2	“Algumas escolas não oferecem os recursos adequados (espaços, materiais, tecnologia) o que limita o uso de metodologias colaborativas de forma mais ampla”.
P3	“Falta de formação docente para implementar e gerenciar essa prática, a desigualdade entre alunos e a necessidade de superar estereótipos e preconceitos”.
P4	Sem resposta
P5	“A empatia”

P6	"Podem variar, dependendo do contexto. O Ensino Colaborativo pode exigir habilidades específicas do professor".
----	---

Fonte: Elaboração própria (2026).

A qualificação das respostas dadas ao questionamento acerca dos desafios enfrentados entre os pares expõe categorias como: formação docente, barreiras estruturais da escola, barreiras atitudinais e prática pedagógica colaborativa.

A partir das respostas de P1 e P3, emerge como um dos principais entraves à efetivação do ensino colaborativo a ausência de ações formativas, o que compromete a compreensão dessa proposta como prática pedagógica estruturada e inclusiva. De modo semelhante, Capellini (2014) destaca que o ensino colaborativo não se constrói de forma espontânea, pois exige o desenvolvimento de saberes específicos, como planejamento conjunto, corresponsabilização e avaliação compartilhada no cotidiano escolar.

Outro desafio recorrente foi indicado por P2, ao mencionar a ausência de recursos adequados, como espaços, materiais e tecnologias, elementos que se inserem no campo das barreiras estruturais da escola. A inexistência dessas condições tende a fragilizar a prática colaborativa entre professores da Educação Especial e da classe comum, visto que, mesmo quando há disposição para inovar, tais fatores interferem na efetivação das ações. Vilaronga e Mendes (2014) alertam que o ensino colaborativo demanda condições mínimas que favoreçam o trabalho entre pares, incluindo tempo para planejamento coletivo, adequação dos espaços escolares e suporte da gestão.

P1 e P3 também mencionam resistência às mudanças, estereótipos e preconceitos, elementos característicos das barreiras atitudinais. Nesse sentido, Imbernón (2011) argumenta que a mudança das práticas pedagógicas está profundamente vinculada à transformação das concepções docentes, o que envolve processos formativos contínuos, reflexivos e contextualizados. O ensino colaborativo desafia modelos tradicionais de atuação marcados pelo isolamento e pela individualidade do professor.

A resposta de P5, ao destacar "a empatia" como desafio, ainda que de forma sucinta, remete à dimensão relacional do ensino colaborativo. Nóvoa (2017) reforça essa perspectiva ao enfatizar a importância do diálogo, do reconhecimento do outro e da construção coletiva do conhecimento profissional. A ausência de empatia pode comprometer o trabalho entre pares, dificultando a construção de parcerias efetivas.

Por sua vez, a resposta de P6 aponta para a complexidade do ensino colaborativo, ao reconhecer que sua implementação demanda habilidades específicas do professor e

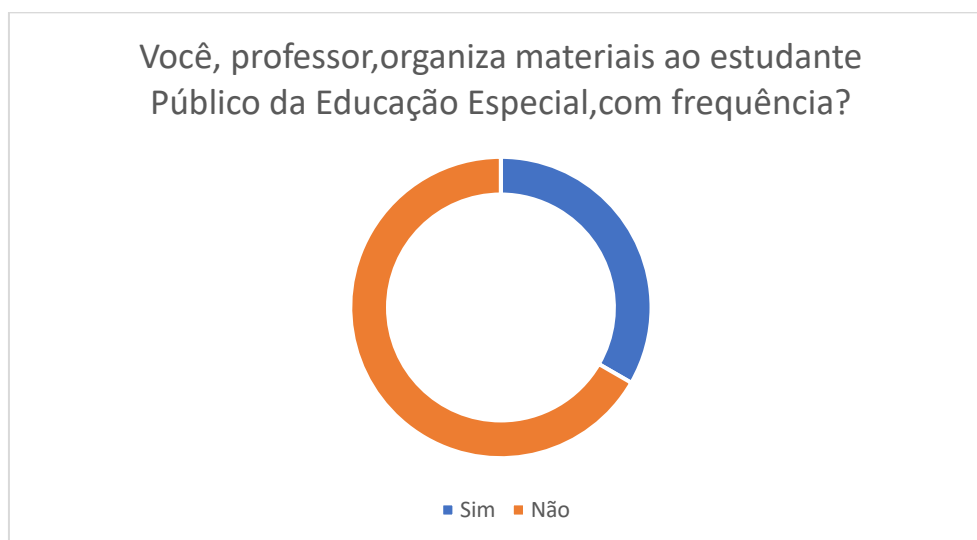
varia conforme o contexto. Essa percepção converge com Capellini (2018), ao afirmar que o ensino colaborativo não se configura como modelo único ou prescritivo, tampouco como “receita pronta”, mas como prática contextualizada que exige competências pedagógicas, comunicacionais e organizacionais, além de apoio institucional para sua consolidação.

A ausência de resposta de P4 também se configura como dado relevante, podendo indicar desconhecimento, insegurança conceitual ou dificuldade de reflexão sobre a temática, aspecto frequentemente identificado em pesquisas que investigam práticas inclusivas em contextos escolares (Mendes, 2010).

De modo geral, os resultados evidenciam que os desafios do ensino colaborativo são compreendidos pelos professores como fenômeno multidimensional, reafirmando a necessidade de ações formativas em serviço que qualifiquem as práticas docentes em consonância com os princípios da educação inclusiva.

Na sequência do questionário, foi apresentada a questão referente à mediação do professor na organização de materiais destinados ao estudante público da Educação Especial, obtendo-se as seguintes respostas:

Gráfico 8 – Professor organiza materiais ao estudante público da Educação Especial.



Fonte: Elaboração própria (2026).

A análise dos dados referentes à organização de materiais para estudantes públicos da Educação Especial, quando articulada aos demais achados do questionário, permite compreender que as dificuldades enfrentadas pelos professores não se restringem a uma dimensão isolada da prática docente. Observa-se que quatro dos seis

participantes, correspondendo a 66,7%, afirmaram não organizar materiais com frequência. Esse dado dialoga diretamente com outros resultados do estudo, especialmente aqueles relacionados à insuficiência de formação docente, às barreiras estruturais da escola e às dificuldades na implementação do ensino colaborativo.

As respostas contribuem para explicar a baixa incidência de práticas sistemáticas de adaptação, ajustes de materiais e construção conjunta de estratégias didáticas que garantam o acesso curricular ao estudante. Evidencia-se que, para parte dos professores, a organização de materiais ainda é percebida como esforço adicional, e não como elemento constitutivo do planejamento pedagógico. Tal percepção revela fragilidade formativa, uma vez que a adaptação de recursos e estratégias deveria integrar, de modo intencional, o processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, os participantes que responderam afirmativamente demonstram percepções mais direcionadas acerca do ensino colaborativo e experiências mais alinhadas aos pressupostos da Educação Inclusiva, corroborando os apontamentos de Capellini (2014) e Glat e Pletsch (2011), que defendem a articulação entre planejamento, adaptação curricular e corresponsabilização docente como pilares para a efetivação de práticas inclusivas.

No que se refere à questão sobre o que o professor considera como prática pedagógica inclusiva, foram assinalados os aspectos destacados no gráfico a seguir.

Gráfico 9 – O que o professor considera como prática pedagógica inclusiva.



Fonte: Elaboração própria (2026).

Considerando que seis professores participaram do estudo e que cada um poderia assinalar até quatro alternativas, os resultados demonstram tendências significativas relacionadas, novamente, às dimensões relacionais, colaborativas e organizacionais da prática pedagógica.

Os itens socialização, aprendizagem colaborativa e ensino colaborativo foram assinalados por quatro professores cada, correspondendo a 66,7% dos respondentes. A recorrência desses dados evidencia que a inclusão está fortemente associada à promoção de interações sociais e ao trabalho coletivo, tanto entre estudantes quanto entre professores.

Observa-se que o trabalho em grupo de estudantes, indicado por três professores (50% das respostas), atribui centralidade às estratégias colaborativas como elemento fundante da prática inclusiva. Para Ainscow (2009), práticas colaborativas no interior da sala de aula contribuem para a redução de barreiras à aprendizagem e à participação, ao propiciarem o reconhecimento da diversidade como recurso pedagógico e o apoio mútuo entre os estudantes.

As alternativas de ensino e atividades diferenciadas, além de ambiente acolhedor foram destacadas por dois professores, representando 33,3% das respostas. Esses dados sugerem que, embora os docentes reconheçam a importância da flexibilização curricular e pedagógica, bem como das condições emocionais do ambiente escolar, tais aspectos emergem de forma secundária na conceitualização de prática inclusiva. Essa tendência pode indicar desafios relacionados à formação docente e às condições objetivas para a implementação de práticas sistematizadas de diferenciação pedagógica, conforme apontam Pletsch (2014) e Mendes (2006) ao discutirem os limites estruturais da escola inclusiva.

É possível perceber que referenciais fundamentais da educação inclusiva, como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), os recursos e tecnologias assistivas e a avaliação na perspectiva inclusiva, foram mencionados por apenas um professor cada, correspondendo a 16,7% dos participantes em cada item. A baixa incidência revela fragilidades no domínio conceitual e prático desses dispositivos pedagógicos, apesar de sua relevância para a garantia do acesso curricular e do direito à aprendizagem. Na perspectiva da Cast (2018, p. 8), o DUA compreende que “não são os estudantes que precisam se adaptar ao currículo, mas o currículo que deve ser flexível para atender à

diversidade”. Assim, o DUA propõe a antecipação da diversidade no planejamento pedagógico.

De modo semelhante, observa-se que a utilização de recursos e tecnologias assistivas é pouco mencionada. Conforme Bersch (2017, p. 21), tais recursos “representam potencial para autonomia, ampliando as possibilidades de aprendizagem, interação e funcionalidade”.

No campo da avaliação, identifica-se a permanência de concepções tradicionais, em contraste com a perspectiva formativa, na qual “avaliar é regular as aprendizagens” (Perrenoud, 1999, p. 14), concebendo a avaliação como processo contínuo de acompanhamento do percurso do estudante.

Os dados permitem delinear a necessidade imperativa de ações formativas sistemáticas que contemplem discussões sobre currículo, avaliação e organização do trabalho pedagógico.

Por fim, a alternativa de registros reflexivos, escolhida por dois professores (33,3%), indica que a observação sistemática da própria prática ainda se encontra em estágio incipiente. A ausência ou fragilidade de registros sistemáticos pode comprometer processos de acompanhamento pedagógico fundamentais para a tomada de decisões, conforme destaca Schön (2000), pois dificulta a análise crítica das ações desenvolvidas e de seus efeitos sobre a aprendizagem dos estudantes. Sem a documentação intencional do percurso, a prática tende a permanecer no campo da repetição, reduzindo as possibilidades de revisitação, ressignificação e aprimoramento das estratégias adotadas.

Esses achados conduzem à compreensão de que os professores, especialmente os da Educação Especial, tendem a conceber a prática pedagógica inclusiva prioritariamente a partir de ações relacionadas à convivência, à socialização e ao trabalho colaborativo. Embora tais dimensões sejam fundamentais, observa-se menor valorização de aspectos estruturantes, como planejamento inclusivo, avaliação e uso de referenciais como o DUA. Tal cenário indica a necessidade de ações formativas que articulem a dimensão relacional a fundamentos pedagógicos e metodológicos mais consistentes, contribuindo para a consolidação de práticas inclusivas efetivas no contexto escolar.

A categorização das respostas referentes à possibilidade de implementação de práticas pedagógicas inclusivas na sala de aula trouxe apontamentos igualmente significativos.

Quadro 13 – Possibilidade de implementação de práticas pedagógicas inclusivas

Você acredita que é possível implementar práticas pedagógicas inclusivas?	
Professor (P)	Resposta
P1	“Sim. É possível e essencial, mesmo entendendo que ainda temos muitos desafios a serem enfrentados.”
P2	“Sim. Através do trabalho em equipe, contar com o apoio de outros profissionais, como professores de apoio, psicopedagogos, interpretes de libras, etc.”
P3	“Sim. Através de estratégias de ensino e aprendizagem que visam atender as necessidades de todos os alunos.”
P4	“Sim...”
P5	“Acredito”.
P6	“Sim. A inclusão é um processo contínuo que requer esforço e dedicação. Neste processo é necessário entender as necessidades dos alunos.”

Fonte: Elaboração própria (2026).

Entendem-se as respostas dos professores P1, P3 e P6 no eixo da educação inclusiva como a compreensão de que se trata de um processo contínuo, desafiador e ainda em construção, que exige intencionalidade pedagógica e atenção permanente às necessidades dos estudantes. Ao afirmarem que a inclusão é “possível e essencial, mesmo entendendo que ainda temos muitos desafios” (P1) e que se trata de um “processo contínuo que requer esforço e dedicação” (P6), os docentes reconhecem que a inclusão não se configura como uma ação pontual, mas como um movimento permanente de transformação da prática escolar.

Nesse sentido, o presente achado dialoga com Mendes (2006, p. 395), ao afirmar que “a inclusão escolar pressupõe mudanças profundas na organização da escola, nas concepções de ensino e aprendizagem e nas práticas pedagógicas”. Tal perspectiva desloca a inclusão de uma responsabilidade individual do professor para uma responsabilidade coletiva e institucional, na qual a escola assume o papel de identificar e eliminar barreiras à aprendizagem e à participação. Ao cumprir essa função, a instituição reafirma também seu papel social na formação para a cidadania, ao garantir o acesso, a permanência e a participação efetiva de todos os estudantes nos processos educativos.

A resposta de P3, ao destacar estratégias voltadas ao atendimento de “todos os alunos”, aproxima-se da concepção de educação inclusiva como princípio norteador do ensino, ao reconhecer a diversidade como elemento constitutivo dos espaços escolares. Essa visão sintoniza com Ainscow (2009), bem como com Glat e Pletsch (2011), ao defenderem que a educação inclusiva se fundamenta na valorização das diferenças e na construção de práticas pedagógicas pautadas na flexibilização do ensino.

De forma mais explícita, P2 menciona o trabalho em equipe e o apoio de diferentes profissionais, como professor de apoio, psicopedagogo e intérprete de Libras, remetendo ao ensino colaborativo e à atuação articulada de múltiplos atores no contexto escolar. As reflexões de Mendes e Capellini (2025) respaldam esse apontamento, uma vez que o ensino colaborativo, especialmente na modalidade da consultoria colaborativa, estrutura-se a partir da articulação entre diferentes profissionais e do apoio pedagógico mútuo, configurando um cenário de compartilhamento de saberes e de planejamento conjunto de práticas mais consistentes e responsivas às necessidades dos estudantes.

As respostas mais breves de P4 (“Sim”) e P5 (“Acredito”) podem ser interpretadas como indicativas de uma adesão conceitual à inclusão, ainda que sem aprofundamento argumentativo. No entanto, também revelam a necessidade de maior apropriação teórica e prática do tema, reforçando a importância de ações formativas em serviço que consolidem a compreensão e a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas.

De modo geral, as respostas dos professores demonstram postura favorável à implementação de práticas pedagógicas inclusivas e reconhecem a formação continuada como elemento auxiliar na consolidação do ensino colaborativo na sala de aula. Essa análise reforça a pertinência do desenvolvimento de um recurso educacional, como o Caderno Pedagógico, voltado à ação formativa e direcionado ao formador, com foco no ensino colaborativo e na qualificação das práticas pedagógicas inclusivas, contemplando as exigências concretas do contexto escolar.

Por fim, quando inquiridos sobre as práticas pedagógicas em que gostariam de aprofundar seus conhecimentos, obtiveram-se as seguintes respostas:

Quadro 14 – Práticas Pedagógicas que o professor gostaria de avançar

Das práticas pedagógicas, elencadas por você na questão 14, qual (s) você gostaria de avançar seu (s) conhecimento (s)?	
Professor (P)	Resposta
P1	“Ensino Colaborativo e consultoria colaborativa”.
P2	“Ensino e atividades diferenciadas. É o planejamento de conteúdos métodos, recursos e avaliações de forma flexível respeitando a diversidade dos alunos, ritmos de aprendizagem e nível de conhecimentos prévios.”
P3	“Interdisciplinaridade que permite abordar os temas de forma mais abrangente envolvendo diferentes disciplinas.”
P4	“Aprendizagem Colaborativa.”
P5	“Ensino Colaborativo”.
P6	“Ensino Colaborativo”.

Fonte: Elaboração própria (2026).

A interpretação das respostas permitiu a organização dos dados em três

categorias: Educação Inclusiva, Ensino Colaborativo e Práticas Pedagógicas Inclusivas.

O destaque recorrente ao ensino colaborativo, mencionado por P1, P5 e P6, que manifestaram o desejo de aprofundar seus conhecimentos nessa temática, relaciona-se diretamente à proposta de construção do caderno pedagógico apresentada nesta pesquisa, a qual propõe dispositivos formativos voltados à organização do trabalho docente de forma compartilhada.

Conforme defendem Calheiros e Mendes (2016) e Mendes e Capellini (2025), a consultoria colaborativa constitui uma estratégia potente de formação continuada, ao potencializar a reflexão coletiva, o planejamento conjunto e a corresponsabilidade entre professores da Educação Especial e da classe comum. Assim, o caderno pedagógico configura-se como um instrumento mediador da prática colaborativa, ao oferecer subsídios teóricos, orientações metodológicas e propostas de ação que favoreçam a consolidação de práticas mais consistentes no cotidiano da sala de aula.

Ao elegerem, no questionário, o ensino colaborativo, a consultoria colaborativa, a diferenciação pedagógica, a interdisciplinaridade e a aprendizagem colaborativa como eixos prioritários para a ação formativa, os professores indicam a necessidade de estratégias sistemáticas de apoio pedagógico em serviço.

A demanda apresentada por P2, relacionada ao ensino e às atividades diferenciadas, incorpora os princípios da flexibilização de objetivos, estratégias, recursos e formas de avaliação. Para Cast (2018), ao reconhecer a variabilidade dos estudantes, antecipar a diversidade e reduzir barreiras de acesso à aprendizagem, o professor assume uma perspectiva mais estruturante na organização do ensino.

Para P3, a interdisciplinaridade manifesta-se como prática associada à ampliação da articulação entre diferentes áreas do conhecimento. No contexto da educação inclusiva, esse apontamento favorece a construção de aprendizagens mais significativas, ao possibilitar múltiplas formas de acesso ao conhecimento. Destaca Fazenda (1994) que a interdisciplinaridade assume papel relevante na superação da fragmentação curricular, pois não se restringe à simples integração de conteúdo, mas configura-se como uma postura pedagógica que exige diálogo, cooperação e escuta entre os professores. Do ponto de vista da aprendizagem, amplia as possibilidades de compreensão do estudante, na medida em que estabelece relações entre os saberes e atribui sentido ao que é aprendido.

Do mesmo modo, a opção de P4 pela aprendizagem colaborativa encontra correspondência nas propostas do caderno pedagógico, que valoriza estratégias de

trabalho em grupo, mediação entre pares e construção coletiva do conhecimento como práticas pedagógicas inclusivas. Estudos de Johnson, Johnson e Smith (2020) destacam que ambientes colaborativos ampliam o engajamento, fortalecem o sentimento de pertencimento e reduzem processos de exclusão.

Assim, as categorias foram definidas em projeção dialógica com as respostas apresentadas pelos participantes e com as possibilidades de elaboração dos conteúdos do curso de formação, visando estruturar e fundamentar o recurso educacional a ser produzido como resultado desta pesquisa.

5.2 Análise do grupo focal

O grupo focal foi realizado em três encontros de 90 minutos, com a participação de seis professores (P1 a P6), durante o horário de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), na própria escola objeto da pesquisa. Os encontros foram organizados em formato de roda de diálogo formativa, favorecendo a escuta, a troca de experiências e a reflexão coletiva.

Cabe destacar que esses encontros ocorreram após a realização do curso de 36 horas, configurando-se como uma ação formativa em serviço, destinada a promover reflexões posteriores sobre os conteúdos estudados e as práticas desenvolvidas.

5.2.1 Encontro 1

Este encontro teve como eixo problematizador os princípios que fundamentam os sistemas educacionais inclusivos, com ênfase no direito à educação, na igualdade, na equidade e na participação. Além disso, a dinâmica favoreceu a construção de sentidos, permitindo tanto convergências quanto tensões e nuances divergentes nas colocações dos participantes.

Princípio 1 – Educação Inclusiva e Direito à Educação

Observou-se convergência entre os professores quanto ao entendimento de que a Educação Inclusiva constitui um direito inalienável, devendo ser garantida a todos os estudantes, independentemente de suas características. P1 e P6 enfatizaram que a inclusão “não é uma escolha da escola, mas um compromisso ético e legal”, associando diretamente a educação inclusiva ao cumprimento do papel social da instituição escolar.

Os professores P3 e P4 convergiram ao afirmar que “o direito à educação vai além do acesso físico à escola”, conduzindo à perspectiva de inclusão como processo contínuo, que demanda constante revisitação das práticas pedagógicas e das formas de organização do ensino.

Entretanto, emergiram diferenças no nível de compreensão desse direito. P2 articulou o direito à educação à necessidade de apoios especializados e de trabalho em equipe, enquanto P5 apresentou uma visão mais genérica, associando-o predominantemente à matrícula e à permanência do estudante na escola, sem aprofundar os aspectos pedagógicos envolvidos.

Princípio 2 – Igualdade e Equidade

No que tange ao princípio da igualdade e da equidade, observou-se convergência nas falas dos participantes quanto ao reconhecimento de que tratar todos os estudantes da mesma maneira não garante aprendizagem. Essa compreensão surgiu de modo explícito na fala de P1, ao afirmar que “tratar todos os estudantes da mesma maneira não garante aprendizagem”, e foi reforçada por P3 e P6 ao destacarem que “igualdade não é ensinar do mesmo jeito”, reforçando a ideia de que a escola precisa considerar as diferenças para promover oportunidades reais de aprendizagem.

A noção de equidade emergiu de forma recorrente nas falas de P2 e P4, ao relatarem que “dar a cada estudante o que necessita é condição para o sucesso na escolarização” e que “o estudante possui diferenças que o professor precisa considerar em sua prática pedagógica”. Essas colocações contribuem para a compreensão do princípio da equidade, distanciando-se da homogeneização das práticas pedagógicas e entendendo-o como a oferta de recursos adequados e estratégias alinhadas às especificidades dos estudantes, convergindo com a perspectiva inclusiva.

Autoras como Glat e Pletsch (2011, p. 31) destacam que “a equidade no contexto escolar implica reconhecer as diferenças individuais como ponto de partida para a organização do ensino, e não como exceção a ser corrigida”, rompendo com práticas homogêneas que historicamente produziram exclusão. Essa perspectiva dialoga com Carvalho (2010), ao defender que a escola inclusiva se constrói quando o direito à igualdade é operacionalizado por meio de respostas pedagógicas diferenciadas, assegurando a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

Assim, as falas dos participantes evidenciam a percepção de que a equidade não se opõe à igualdade, mas a qualifica, ao orientar práticas pedagógicas comprometidas com o direito de aprender de todos.

As divergências apareceram na operacionalização da equidade na prática pedagógica. P2 e P3 relacionaram a equidade à flexibilização curricular e ao planejamento diferenciado. Já P5 demonstrou incertezas sobre como concretizar esse princípio no cotidiano da sala de aula, evidenciando lacunas formativas e a necessidade de apoio institucional.

Princípio 3 – Escolas responsivas e de boa qualidade

De modo convergente, os professores concordaram que a escola deve responder ativamente às especificidades e às necessidades de aprendizagem dos estudantes, ajustando práticas, reorganizando-se e garantindo a permanência de todos.

P1 destacou que a escola de qualidade “não ignora as dificuldades do aluno, mas muda a forma de ensinar quando percebe que ele não está aprendendo”. Essa percepção foi reforçada por P3, ao afirmar que “qualidade não é cumprir conteúdo, mas garantir que o aluno aprenda, mesmo que o caminho seja diferente”.

P4 e P6 convergiram ao relacionar a ideia de escola responsiva à flexibilização curricular e ao trabalho coletivo, ressaltando que “o professor sozinho não consegue dar conta da diversidade” (P4) e que “a qualidade da escola depende do quanto ela se organiza para apoiar o professor e o estudante” (P6).

Essas falas dialogam com Carvalho (2010, p. 63), que afirma que “escolas inclusivas são aquelas que se organizam para responder às diferenças, revendo continuamente suas práticas pedagógicas, curriculares e avaliativas, de modo a assegurar aprendizagem a todos”. A autora acrescenta que qualidade, na perspectiva inclusiva, não se mede pela homogeneização dos resultados, mas pela capacidade institucional de promover respostas pedagógicas diversificadas, sustentadas por princípios de equidade e justiça social.

A escola de qualidade assume a responsabilidade pelo fracasso escolar, em vez de atribuí-lo exclusivamente ao estudante, compreendendo seu papel enquanto instituição. Nessa direção, P2 explicitou: “quando o aluno não aprende, a escola precisa se perguntar o que pode mudar, e não dizer que ele não acompanha”. Autoras como Glat e Pletsch (2011) e Mendes, Santos e Sebbin (2022) igualmente defendem a reorganização de tempos, espaços, estratégias e apoios pedagógicos para minimizar

barreiras à aprendizagem e à participação dos estudantes, rompendo com modelos rígidos que produzem exclusão e avançando na adaptação pedagógica em seus contextos.

A tensão divergente foi identificada na fala de P5, ao afirmar que “nem sempre a escola oferece estrutura, tempo ou formação para que isso aconteça na prática”, evidenciando o distanciamento entre o princípio e o cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, essa divergência aponta para a necessidade concreta de implementação de formação em serviço, como o ensino e a consultoria colaborativa, capazes de fortalecer práticas e ofertar ensino de qualidade aos estudantes.

Princípios 4 e 5 – Participação e Aprendizagem

A participação dos estudantes foi reconhecida por todos como elemento constitutivo da Educação Inclusiva. P3 e P6 destacaram que a aprendizagem ocorre quando o estudante “se sente parte do grupo, podendo interagir e participar das atividades propostas”. P1 acrescentou que a participação está diretamente relacionada à “construção de ambientes acolhedores e à mediação pedagógica intencional”.

A convergência dos pontos destacados não se restringe à presença física, mas envolve o engajamento ativo nos processos de ensino e aprendizagem, exigindo do professor o uso de estratégias pedagógicas diversificadas na sala de aula.

Em divergência, emergiram questões relacionadas às condições institucionais para garantir a participação e a aprendizagem. P4 e P6 sinalizaram limitações relativas ao “tempo de planejamento e à organização escolar”, enquanto P2 enfatizou a “ausência de apoio sistemático” como obstáculo à participação dos estudantes público da Educação Especial.

Os achados do encontro do grupo focal indicam que as divergências não se configuram como oposição aos princípios, mas como diferentes níveis de apropriação teórica e de possibilidades práticas, influenciados pelas condições de formação docente e pelo apoio disponível na escola, tanto por parte dos pares quanto da gestão. Esse aspecto evidencia a importância da formação em serviço na construção coletiva de estratégias pedagógicas capazes de transformar princípios inclusivos em práticas concretas no cotidiano escolar.

O ensino colaborativo, nessa perspectiva, constitui-se como espaço de diálogo e interlocução no processo de garantir o aprender e o participar, direitos de todos os estudantes.

5.2.2 Encontro 2

No segundo encontro do grupo focal, foram debatidas três questões norteadoras. A partir da discussão, destacaram-se os seguintes pontos:

Questão 1: Como o ensino colaborativo se constitui em diálogo da prática pedagógica inclusiva na aprendizagem do estudante?

De forma convergente, P1 e P4 abordaram o ensino colaborativo como um processo dialógico, reflexivo e corresponsável, ainda que com nuances distintas quanto à forma como essa prática se concretiza na sala de aula. P1 destacou que o ensino colaborativo “permite pensar a aula junto, refletir sobre o que funciona e o que precisa mudar”; de modo semelhante, P4 afirmou: “quando conversamos sobre os alunos, conseguimos enxergar possibilidades que sozinhos não veríamos”, ressaltando o caráter formativo do diálogo entre o professor da Educação Especial e o da classe comum.

Quando o professor reflete na e sobre a prática que desenvolve, Schön (2000) postula o fortalecimento profissional docente e a construção de saberes ao promover a análise das demandas reais da sala de aula. O autor defende a reflexão na ação e sobre a ação, ou seja, durante e após a prática, ao analisar as singularidades do cotidiano escolar e ajustar suas ações.

Outro aspecto observado nas respostas dos professores, com relação ao ensino colaborativo, converge na fala de P2 ao afirmar que “tira a ideia de que o aluno é só responsabilidade do professor do AEE”, enquanto P6 destacou que “quando os professores trabalham juntos, o estudante deixa de ser visto como problema individual”.

Tal compreensão remete ao deslocamento da lógica de encaminhamento e responsabilização exclusiva do professor da Educação Especial para a lógica de que todos os professores assumam o compromisso com a aprendizagem dos estudantes. Mendes e Capellini (2007) reforçam que o ensino colaborativo, como prática pedagógica, promove uma reestruturação do ambiente escolar, unindo esforços de toda a equipe para a aprendizagem e fortalecendo a inclusão escolar.

O planejamento pedagógico inclusivo e a redução de barreiras à aprendizagem surgiram como um dos principais pontos de convergência nas falas de P3, que destacou que “planejar junto ajuda a pensar atividades que atendem mais alunos”, e de P5, que ressaltou que “o diálogo permite antecipar dificuldades e adaptar estratégias”.

Segundo a literatura sobre o ensino colaborativo, essa estratégia favorece a antecipação da diversidade, sendo o planejamento compartilhado crucial para identificar

barreiras e promover a flexibilização pedagógica para todos os alunos (Capellini, 2008; Mendes; Zerbato, 2014).

Nas falas de P1 e P6, observa-se que o ensino colaborativo é associado a impactos positivos na aprendizagem e na participação dos estudantes, ao relatarem que os estudantes “se sentem mais incluídos” e “participam mais quando as estratégias são pensadas em conjunto”. Já P2 destacou que “o estudante percebe quando os professores estão alinhados”. Segundo as percepções dos professores, a organização do trabalho pedagógico impacta o clima escolar. Práticas intencionais e de qualidade propiciam um ambiente favorável à diversidade na sala de aula.

A literatura confirma esses achados, especialmente Capellini (2019), Mendes, Santos e Sebbin (2022) e Gonçalves (2022), ao indicarem que o ensino colaborativo não se efetiva somente com aulas expositivas ou práticas tradicionais, mas quando há uma relação dinâmica entre os professores, a partir de uma reflexão sobre sua práxis em formação processual, coletiva e contínua, na qual negociar significados, confrontar pontos e contrapontos fazem parte do percurso.

Na continuidade, foi tematizada reflexivamente a questão 2: Como, hoje, tem se dado a parceria entre o professor da Educação Especial e o professor da classe comum?

A parceria pedagógica entre os professores da Educação Especial e da classe comum evidencia tanto avanços quanto desafios na efetivação do ensino colaborativo, ao mesmo tempo em que revela diferentes modos de compreender e vivenciar essa relação no contexto escolar. As falas dos participantes indicam que o diálogo profissional e o planejamento compartilhado constituem elementos centrais para a consolidação de práticas pedagógicas colaborativas.

Nesse sentido, P1 apresentou a relevância do diálogo e do planejamento colaborativo ao afirmar que “a parceria ocorre principalmente por meio de conversas frequentes sobre as necessidades dos estudantes e a flexibilização curricular das atividades pedagógicas”. Tal posicionamento encontra respaldo nas diretrizes da Resolução CNE/CEB nº 04/2009, que dispõe, em seu art. 13º, sobre as atribuições do professor da Educação Especial, ressaltando a necessidade de articulação com o ensino comum para a promoção da inclusão escolar.

Em consonância com essa perspectiva, P2 reconhece a existência da parceria, contudo aponta limitações relacionadas ao tempo institucional destinado à colaboração entre os docentes. O participante enfatizou a importância de que os momentos formativos, como a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), ocorram de forma

mais sistemática, uma vez que a ausência de espaços regulares de diálogo fragiliza a corresponsabilização pedagógica entre pares. Essa colocação expressa a intenção de inserir a colaboração na agenda formativa da escola, de modo a assegurar práticas inclusivas mais recorrentes, consistentes e alinhadas às políticas públicas educacionais.

O discurso de P3 sugere que “o ensino colaborativo ainda é uma ação esporádica na escola”, e não uma prática contínua e inclusiva.

A prosódia de P4 revela uma visão restrita da parceria, ao indicar que o professor da Educação Especial “é frequentemente acionado apenas para orientar adaptações ou oferecer suporte individualizado”. Essa concepção demonstra a persistência de uma fragmentação das responsabilidades, em que a Educação Especial é vista como um serviço paralelo, e não integrado ao ensino comum.

Em contraponto, P5 relatou experiências positivas de atuação em sala de aula, destacando “a divisão de tarefas e a tomada de decisões no acompanhamento compartilhado dos estudantes”. Por fim, P6 associa a parceria a impactos positivos na aprendizagem e na participação dos estudantes, ao identificar no “ensino colaborativo ferramenta flexível e responsiva à diversidade”. Ambos reforçam o entendimento de que práticas colaborativas favorecem a construção de estratégias pedagógicas mais inclusivas.

Em suma, Zerbato e Mendes (2018) compreendem que a colaboração é o caminho para transformar a intenção de inclusão em práticas concretas e bem-sucedidas no cotidiano escolar, fortalecendo uma cultura inclusiva.

Para encerrar o encontro do grupo focal, a questão 3 indagou: A Consultoria Colaborativa acrescenta, no contexto da ação formativa em serviço, possibilidades de solucionar problemas e partilhar responsabilidades no apoio ao estudante?

Para P1, a Consultoria Colaborativa amplia as possibilidades “de resolução de problemas entre os professores ao pensarem juntos na dinâmica do fazer”. Segundo o professor, a troca de experiências e o planejamento conjunto, cujo foco são as necessidades pedagógicas do estudante, encontram na estratégia da consultoria colaborativa um dispositivo formativo que articula reflexão e prática na escola.

Corroborando essa compreensão, P2 afirmou que “a consultoria colaborativa contribui significativamente para a partilha de responsabilidades entre os professores, por meio do ensino colaborativo, porque o aluno deixa de ser somente do professor da Educação Especial”. Tal posicionamento reforça um pilar importante que define a atuação conjunta entre o especialista, professor da Educação Especial (consultor), e o

professor da classe comum (consultante) na superação de dificuldades e na busca de objetivos comuns. Todas as partes compartilham a responsabilidade pelas decisões, ações e resultados finais, agindo como parceiros. Essa corresponsabilização transforma a consultoria colaborativa de “receber ajuda” para o “fazer junto”, e o compromisso ético conduz ao sucesso, conforme coloca Pimenta (2019).

Na consolidação da formação em serviço, P3 destacou que “a discussão coletiva dos desafios reais da sala de aula ajuda na busca de soluções refletidas, consistentes e contextualizadas”. Para o participante, essa dinâmica evita ações isoladas e fomenta a institucionalização do ensino colaborativo como prática contínua, e não episódica, no contexto escolar.

No relato de P4, nota-se a percepção de uma ressignificação dos papéis dos professores a partir da experiência com a Consultoria Colaborativa. O professor afirma que “essa abordagem discutida no curso ajudou a fortalecer a atuação do professor da Educação Especial como parceiro”, quando oferece suporte técnico. Essa mudança impacta diretamente o planejamento e as intervenções em sala de aula, qualificando o processo de ensino e aprendizagem.

A Consultoria Colaborativa foi evidenciada na fala de P5, ao afirmar que “contribui para intervenções mais assertivas, já que é compartilhada”. Segundo o participante, “o ensino colaborativo organiza e alinha as decisões dos professores com as necessidades dos estudantes”, o que maximiza a responsividade da escola à diversidade.

Por fim, P6 associa a Consultoria Colaborativa a impactos positivos na aprendizagem e na participação dos estudantes. O professor afirma que “o trabalho pedagógico construídos juntos melhora a prática do professor e aumenta a segurança na sala de aula para intervir às necessidades dos estudantes”.

Entende-se, nesse contexto, que há convergências nas falas dos participantes, as quais indicam a Consultoria Colaborativa como dispositivo estratégico e formativo relevante para auxílio e potencialização das práticas pedagógicas na escola. Os professores reconhecem que a parceria e a colaboração constituem elementos mobilizadores para a resolução de problemas pedagógicos no âmbito da formação em serviço, ao favorecerem a corresponsabilização e a redefinição dos papéis profissionais.

Tais achados, segundo Mendes e colaboradores (2025, p. 47), indicam que “a proposta de consultoria colaborativa escolar [...] é uma estratégia profícua para fomentar a inclusão e o processo ensino-aprendizagem de estudantes com deficiências”.

Trata-se de uma estratégia potente na articulação dos saberes dos professores e de outros profissionais que atuam na escola, contribuindo para a promoção da igualdade de oportunidades aos estudantes em sala de aula. Quando refletida e organizada coletivamente no momento do planejamento da aula, essa estratégia favorece a construção de práticas que ampliam a acessibilidade curricular e qualificam o processo de ensino e aprendizagem.

5.2.3 Encontro 3

As contribuições apontadas pelo grupo de seis professores neste encontro final, cuja pauta foi discutida a fim de identificar convergências significativas nos relatos quanto ao papel do professor da Educação Especial no modelo de Consultoria Colaborativa, são apresentadas a seguir.

Questão 1: Como o professor da Educação Especial pode contribuir com o professor da classe comum no modelo da consultoria colaborativa?

A professora P1 destacou que o professor da Educação Especial “ajuda a pensar caminhos quando a gente não sabe como adaptar a atividade”. P3 afirmou que “ele traz um olhar diferente sobre o aluno, que muitas vezes a gente não percebe na rotina da sala de aula”. Ambas as colocações reportam à questão da mediação pedagógica e do apoio técnico do professor da Educação Especial como mediador, capaz de colaborar na identificação de barreiras à aprendizagem e na proposição de estratégias de acessibilidade curricular.

Essa perspectiva dialoga com Mendes, Almeida e Toyoda (2011, p. 180), quando afirmam que o foco da Educação Especial é “expandir as estratégias e apoio ao ensino comum, incluindo os serviços de consultoria de profissionais a professores do ensino comum e o ensino colaborativo”, no movimento da colaboração mútua. Enquanto a consultoria colaborativa foca no suporte indireto e no planejamento conjunto com o professor da classe comum, o coensino envolve parceria direta.

P2 trouxe em seu diálogo que “quando planejamos juntas, a aula já nasce mais inclusiva”. P5 acrescentou que “o planejamento conjunto evita imprevisto e reduz insegurança”. Esses aspectos são norteados pelo planejamento pedagógico colaborativo, compartilhado como núcleo da consultoria colaborativa. Observa-se que o professor da Educação Especial deixa de ser apenas um executor de adaptações

pontuais e assume o papel de atuação na construção antecipada das estratégias pedagógicas.

Segundo Friend e Cook (1990), a colaboração efetiva envolve tomada de decisão conjunta; no mesmo sentido, Capellini e Mendes (2007) afirmam que o planejamento conjunto é condição estruturante para o ensino colaborativo.

Assim, a corresponsabilização e a redefinição de papéis também são evidenciadas pelas contribuições de P4, ao afirmar que “não é mais o aluno da inclusão, é nosso aluno”. P6 destaca ainda que “a responsabilidade deixa de ser só do professor da Educação Especial”.

Estudos sobre consultoria colaborativa realizados por Santos, Rodrigues e Capellini (2023, p. 09) apontam que “a realização de tais práticas coaduna com as leis e políticas vigentes, em que se busca alcançar a inclusão integral dos alunos e a superação da realização de atendimentos individualizados”.

Esse eixo revela mudança conceitual importante: a superação da lógica da delegação unilateral para a corresponsabilização de todos. A consultoria colaborativa favorece a redefinição de papéis, sem hierarquização, fortalecendo o trabalho entre os pares. Os participantes reconheceram que a consultoria colaborativa, de acordo com P3, “forma no dia a dia, ensina fazendo e ajuda a refletir sobre a prática”. A formação continuada ganha potência quando vinculada às situações reais da escola, o que Imbernón (2011) alinha à perspectiva necessária de desenvolvimento profissional. Assim, a consultoria colaborativa configura-se não apenas como estratégia de apoio ao estudante, mas como estratégia de formação em serviço.

Para a questão 2, os professores foram inquiridos sobre quais caminhos metodológicos adotados até então permitiram uma convivência colaborativa na sala de aula. As respostas destacaram práticas que favoreceram esse processo. Nas narrativas apresentadas, evidenciou-se que a convivência colaborativa não surge de forma espontânea, mas é resultado de intencionalidade pedagógica, planejamento compartilhado e reorganização das práticas em sala de aula.

Entre os caminhos metodológicos mencionados, P2 destaca que “quando a gente planeja junto, já automaticamente pensamos em todos os alunos”, enquanto P5 ressalta que “o planejamento compartilhado evita que o professor da Educação Especial fique só como apoio individual ou vaso decorativo no processo de pensar no aluno”. Os discursos apresentados demonstram que o planejamento antecipado e construído em parceria entre o professor da Educação Especial e o da classe comum fortalece o sentimento de

pertencimento e reconhecimento profissional. Esse sentimento manifesta-se na percepção de que ambos os professores ocupam um lugar legítimo no processo pedagógico, com voz ativa nas decisões, nas estratégias e na organização do ensino. Dessa forma, o ensino colaborativo ressignifica identidades e consolida vínculos de parceria e valorização entre os professores.

Outro apontamento refere-se à flexibilização curricular e à diversificação das estratégias didáticas. P1 menciona que “variar as atividades ajudou muito na participação dos estudantes”, e P3 complementa que “quando usamos recursos diferentes, os alunos se ajudam mais”. Essas narrativas indicam que a adoção de múltiplas estratégias, como atividades em grupo, uso de recursos visuais e adaptação de materiais, favoreceu não apenas a aprendizagem, mas também a interação entre os estudantes. Essa perspectiva dialoga com os pressupostos da Educação Inclusiva, que defendem a eliminação de barreiras, conforme Pletsch (2014).

A organização de atividades em grupos colaborativos também foi destacada como caminho relevante. P4 evidencia que “os trabalhos em grupo ajudam a se apoiarem”, enquanto P6 observa que “quando organizamos atividades coletivas, a sala fica mais integrada”. Tal compreensão encontra respaldo em Vygotsky (1998), ao enfatizar o papel das interações sociais na aprendizagem, e em Imbernón (2011), ao afirmar que práticas pedagógicas favorecem a construção coletiva do conhecimento.

Além dessas considerações, os professores destacaram o diálogo constante entre os docentes como estratégia metodológica que sustenta a convivência colaborativa. P3 afirma que “a conversa depois da aula ajuda a ajustar o que não deu certo”, e P1 ressalta que “avaliar juntas as atividades potencializam o trabalho”. Esses discursos contêm nexo com a dimensão reflexiva do ensino colaborativo, na medida em que a prática é constantemente analisada e reconstruída. Nóvoa (2017) argumenta que o desenvolvimento profissional docente não se constitui de forma isolada, nem se resume à participação em cursos ou formações pontuais. Para o autor, ele se consolida no interior da profissão, por meio da reflexão partilhada sobre a prática, do diálogo entre professores e da construção coletiva de saberes pedagógicos. Nesse sentido, a escola deixa de ser espaço de aplicação de teorias e passa a ser compreendida como lugar de produção de conhecimento profissional.

Não obstante os avanços, afloram limites e desafios que tensionam a consolidação da convivência colaborativa na sala de aula. P2 menciona que “nem sempre temos tempo para planejar juntas; a ATPC poderia ser este espaço para o

planejamento coletivo com maior frequência”, enquanto P6 aponta que “às vezes a rotina da escola impede que a parceria aconteça como deveria”. Essas palavras revelam que a colaboração, embora reconhecida como potente, ainda encontra barreiras estruturais e organizacionais, como a escassez de tempo institucionalizado para planejamento, a sobrecarga de trabalho docente e a cultura escolar historicamente marcada pela atuação individualizada, que são igualmente pontos de alerta.

A insegurança frente à flexibilização curricular ou à reorganização das práticas foi arguida por P3, ao afirmar que “nem todos os professores se sentem seguros para mudar a forma de trabalhar”, indicando que a mudança metodológica envolve também dimensões atitudinais e formativas. Assim, embora os caminhos metodológicos adotados pelas participantes indiquem avanços, os dados demonstram que a consolidação do ensino colaborativo requer investimento institucional, reorganização do tempo pedagógico e continuidade das ações formativas em serviço.

A presente investigação, fundamentada na abordagem qualitativa (Lüdke; André, 2013; Minayo, 2014), assumiu a pesquisa colaborativa como princípio epistemológico e metodológico (Ibiapina, 2008), compreendendo que investigar o ensino colaborativo no contexto da educação inclusiva implica, necessariamente, vivenciar processos formativos e dialógicos com os próprios sujeitos da pesquisa. Assim, não se tratou apenas de analisar práticas, mas de produzir conhecimento em interação com os professores, articulando investigação, formação e reflexão crítica.

A aplicação do questionário diagnóstico constituiu etapa fundamental para mapear concepções iniciais, inseguranças e compreensões prévias acerca da inclusão e do ensino colaborativo. Os dados evidenciaram a persistência de concepções ainda marcadas por uma lógica de encaminhamento e delegação ao professor do AEE, corroborando as análises de Collares e Moysés (1996) sobre a tendência de medicalização e deslocamento das responsabilidades pedagógicas. Tal diagnóstico revelou, portanto, a distância entre os marcos legais inclusivos (Brasil, 2009; 2011; 2025a; 2025b) e a materialidade das práticas escolares.

A oferta do curso de formação continuada de 36 horas configurou-se como intervenção formativa estruturada, orientada pelos pressupostos do ensino colaborativo (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014; 2024) e pela perspectiva do desenvolvimento profissional docente (Nóvoa, 2017; Imbernón, 2011; Gatti, 2016). A formação não se limitou à transmissão de conteúdo, mas constituiu espaço de problematização coletiva das práticas, em consonância com a concepção freireana de que “ensinar não é transferir

conhecimento” (Freire, 1996, p. 25). Nesse processo, o diálogo entre professores do ensino comum e da Educação Especial evidenciou tensões, resistências e avanços na compreensão da corresponsabilidade pedagógica.

A realização do grupo focal, enquanto estratégia de aprofundamento qualitativo (Gatti, 2012), permitiu captar sentidos, significados e transformações produzidas ao longo do percurso formativo. A escuta coletiva revelou deslocamentos importantes: da percepção da inclusão como atribuição individual do professor do AEE para a compreensão da colaboração como prática compartilhada. Tal movimento confirma a potência da interação social como mediadora de desenvolvimento, conforme a perspectiva sociocultural de Vygotsky (2007), não apenas no âmbito discente, mas também na formação docente.

A triangulação metodológica (Denzin, 2009; Bueno; Alves, 2020) entre questionário diagnóstico, registros do curso e grupo focal fortaleceu a validade interna da pesquisa, ao permitir a confrontação e complementaridade das fontes de dados. Essa articulação evidenciou coerência entre os achados e sustentou a análise interpretativa, afastando leituras impressionistas ou descontextualizadas. A convergência dos dados apontou que a vivência sistematizada de momentos colaborativos favoreceu a ampliação do repertório pedagógico, a revisão de crenças e o reconhecimento da importância do planejamento conjunto.

Todavia, a análise crítica dos dados também revelou limites estruturais para a consolidação do ensino colaborativo. A ausência de tempos institucionais garantidos para planejamento coletivo, a sobrecarga docente e a cultura escolar ainda centrada na autonomia isolada do professor (Contreras, 2002; Tardif; Lessard, 2005) configuram obstáculos concretos à continuidade das práticas colaborativas. Assim, os resultados tensionam a compreensão de que a formação, isoladamente, seja suficiente para promover mudanças estruturais duradouras.

A articulação entre dados empíricos e referencial teórico permitiu compreender que o ensino colaborativo só se sustenta quando integrado a um projeto político-pedagógico que reconheça a diversidade como princípio estruturante (Mendes, 2006; Glat; Pletsch, 2012). Nesse sentido, a pesquisa evidencia que processos formativos fundamentados na colaboração produzem deslocamentos conceituais relevantes, mas demandam suporte institucional contínuo para sua consolidação.

Do ponto de vista científico, a adoção da pesquisa colaborativa possibilitou superar a dicotomia entre pesquisador e pesquisado, configurando um movimento de

construção compartilhada do conhecimento (Ibiapina, 2008). O percurso metodológico, diagnóstico inicial, intervenção formativa estruturada e escuta reflexiva por meio de grupo focal, constituiu-se como estratégia coerente com o próprio objeto investigado, uma vez que a metodologia incorporou, em sua dinâmica, os princípios da colaboração que fundamentam o ensino colaborativo.

Conclui-se que os achados desta investigação reafirmam o ensino colaborativo como prática potente para a consolidação da educação inclusiva, desde que compreendido como processo formativo contínuo e institucionalmente sustentado. A pesquisa evidencia que a formação estruturada, aliada à escuta qualificada e à triangulação rigorosa dos dados, favorece deslocamentos conceituais e práticas mais corresponsáveis. Contudo, também aponta que a efetivação da inclusão demanda políticas institucionais que assegurem condições objetivas para a colaboração.

Assim, ao articular fundamentos teóricos, marcos legais e evidências empíricas produzidas no contexto da formação de 36 horas, esta dissertação contribui para o campo ao demonstrar que o ensino colaborativo não se reduz a estratégia metodológica, mas configura-se como prática dialógica e transformadora, capaz de ressignificar a cultura escolar e reafirmar o direito à educação de qualidade para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contribuição do ensino colaborativo situa-se no âmbito das discussões pedagógicas voltadas à inclusão escolar, uma vez que atravessa dimensões do cotidiano educacional, do exercício profissional docente e da construção de práticas fundamentadas na parceria e na atuação conjunta. Essa perspectiva rompe com modelos de trabalho individualizados e propõe uma organização pedagógica baseada na corresponsabilidade, orientada pela garantia do direito de aprendizagem de todos os estudantes.

Nessa lógica, o processo de ensino desenvolve-se por meio da interação e da mediação entre professores que compartilham objetivos formativos e responsabilidades pedagógicas. A colaboração, nesse contexto, ultrapassa a simples divisão de tarefas, configurando-se como um processo coletivo de construção, no qual decisões são negociadas, ajustadas e assumidas de forma conjunta. Assim, o trabalho pedagógico passa a ser compreendido como resultado de ações articuladas, sustentadas pelo diálogo profissional e pela tomada de decisões compartilhadas.

Sob o ponto de vista formativo, o ensino colaborativo favorece a reflexão contínua sobre a prática docente, estimulando a análise crítica das ações realizadas no próprio contexto de ensino. A experiência compartilhada evidencia que a colaboração é indissociável da formação continuada, integrando-se de forma articulada ao cotidiano escolar e ao desenvolvimento profissional dos professores.

No que se refere aos resultados desta pesquisa, evidenciados nas diferentes etapas metodológicas, incluindo a aplicação de questionários para levantamento das demandas formativas e as discussões realizadas em grupo focal, no âmbito da ação formativa de 36 horas, foram identificadas fragilidades relacionadas ao planejamento e ao replanejamento das atividades acadêmicas, especialmente quanto à consideração das especificidades e singularidades dos estudantes no processo de aprendizagem. A articulação entre os diferentes instrumentos de coleta e análise de dados possibilitou reconhecer tanto permanências quanto mudanças nas concepções docentes, contribuindo para o aprofundamento interpretativo da investigação e para a consistência

Nesse contexto, um aspecto que exige análise crítica refere-se ao fato de o curso de Ação Formativa em Serviço ter sido ofertado aos 35 professores da unidade escolar e ter contado com a adesão de apenas seis participantes. Tal situação revela uma contradição entre o discurso recorrente de valorização da formação continuada e a

efetiva participação docente quando essa formação é disponibilizada no próprio espaço e horário de trabalho. Para além de fatores organizacionais, esse cenário aponta para a permanência de uma cultura profissional ainda marcada pelo individualismo pedagógico e pela compreensão da prática docente como atividade essencialmente privada.

A participação em processos formativos colaborativos implica tornar visíveis decisões pedagógicas, estratégias didáticas e dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar, o que pode gerar desconfortos e tensões relacionados à identidade profissional. Nesse sentido, a baixa adesão à proposta formativa pode ser compreendida como manifestação de mecanismos de autopreservação diante da possibilidade de exposição de fragilidades da prática docente. Observa-se que experiências formativas que pressupõem análise coletiva do trabalho pedagógico desafiam concepções tradicionais de autonomia profissional, exigindo deslocamentos na forma como os professores compreendem sua própria aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Desse modo, a experiência analisada indica que a consolidação do ensino colaborativo não depende apenas da oferta de oportunidades formativas, mas requer mudanças mais profundas nas culturas docentes e nas formas de organização do trabalho escolar. Enquanto persistirem práticas fundamentadas no isolamento profissional, a construção de ações pedagógicas compartilhadas tende a encontrar limites, dificultando a efetivação de propostas colaborativas voltadas à promoção de uma educação inclusiva.

A abordagem colaborativa na pesquisa-ação conferiu à pesquisadora o duplo papel de formadora e investigadora, possibilitando intervir na realidade ao mesmo tempo em que a analisava criticamente. Nesse percurso, evidenciou-se a necessidade de romper com a cultura do apostilamento e da reprodução de atividades padronizadas, frequentemente materializadas em práticas xerocadas e homogêneas, que reduzem o currículo e não asseguram equidade. Tais práticas tendem a desconsiderar a diversidade dos modos de ser e aprender, distanciando-se da perspectiva inclusiva que preconiza uma educação pautada na apropriação do conhecimento e na participação efetiva de todos os estudantes.

Os dados indicam que o ensino colaborativo se constitui como alternativa concreta para a qualificação da prática pedagógica no contexto da Educação Inclusiva. O planejamento conjunto entre o professor da Educação Especial e o professor da classe comum, articulado ao currículo e orientado pela promoção da acessibilidade, ampliou o repertório profissional e produziu ressignificações nas práticas desenvolvidas em sala de

aula. A imersão na prática colaborativa possibilitou a produção e a análise de evidências pedagógicas que atribuíram sentido e significado ao processo formativo, fortalecendo a corresponsabilidade docente na aprendizagem dos estudantes.

Nessa direção, a pesquisa reafirma a compreensão do Atendimento Educacional Especializado como oferta complementar ou suplementar à escolarização do estudante na classe comum, com a finalidade de garantir acessibilidade, aprendizagem e protagonismo em seu percurso formativo. Tal entendimento implica a adoção de estratégias e recursos pedagógicos que assegurem condições efetivas de aprendizagem para todos, em consonância com os princípios da Educação Inclusiva.

Os resultados evidenciaram, ainda, a ausência de diálogo sistemático entre os professores nos momentos de planejamento e organização das ações pedagógicas, especialmente no que se refere à elaboração do plano de aula colaborativo. Embora os documentos oficiais e a produção acadêmica definam as atribuições do professor da Educação Especial, observou-se fragilidade na compreensão de seu papel no cotidiano escolar, revelando tensões entre as normativas institucionais e as práticas efetivamente desenvolvidas.

Retomando a experiência vivenciada durante a pesquisa, a organização de horários comuns para o planejamento colaborativo mostrou-se elemento estruturante para a consolidação das ações desenvolvidas. O momento posterior à aplicação das atividades em sala de aula, acompanhado de reflexões sistematizadas em roteiro específico de registro, fortaleceu a definição consciente do papel de cada docente no processo de ensino e aprendizagem. O plano de aula colaborativo padronizado contribuiu para orientar as discussões e favorecer ajustes pedagógicos fundamentados em evidências produzidas no contexto da prática.

Outro aspecto relevante refere-se à linguagem utilizada pelos professores ao se referirem aos estudantes, elemento que revela concepções implícitas sobre o trabalho pedagógico e as relações profissionais estabelecidas no contexto escolar. A adoção de expressões que indicam pertencimento coletivo, em substituição a formulações individualizadas, evidencia a construção de uma perspectiva de atuação compartilhada, na qual a responsabilidade pela aprendizagem deixa de ser atribuída a um único docente e passa a ser assumida de forma conjunta. Assim, a escolha linguística ultrapassa o campo meramente semântico, expressando posicionamentos éticos e profissionais coerentes com princípios inclusivos e com a ideia de corresponsabilidade educativa.

O trabalho desenvolvido de forma conjunta, por meio do ensino colaborativo entre professores da Educação Especial e da classe comum, configurou-se como uma significativa ação formativa em serviço, produzindo impactos positivos no processo de ensino e aprendizagem. Os resultados apontam que a organização de práticas colaborativas favorece o fortalecimento do diálogo entre profissionais, contribuindo para a construção de espaços sistemáticos de planejamento, acompanhamento e avaliação compartilhada. Nesse movimento, a colaboração consolida-se como estratégia estruturante para a qualificação das práticas pedagógicas e para a ampliação das possibilidades de atendimento às necessidades educacionais dos estudantes.

No plano institucional, a implementação do ensino colaborativo implica a revisão das dinâmicas organizacionais da escola, especialmente no que se refere às formas de produção e compartilhamento do conhecimento profissional. A consolidação dessa perspectiva requer a construção de ambientes institucionais que favoreçam a aprendizagem coletiva, nos quais a reflexão sobre a prática e a tomada de decisões pedagógicas ocorram de maneira participativa. Nesse contexto, a colaboração deixa de depender exclusivamente da iniciativa individual dos professores e passa a constituir-se como princípio orientador incorporado ao projeto político-pedagógico, sustentando práticas educativas alinhadas a uma cultura escolar inclusiva.

No âmbito das políticas públicas, observa-se o fortalecimento de diretrizes que enfatizam a articulação entre os serviços da Educação Especial e o ensino comum como condição para a efetivação da Educação Inclusiva. Contudo, permanece um distanciamento entre os princípios estabelecidos nos documentos normativos e as condições concretas de sua implementação nas escolas. A efetivação do ensino colaborativo demanda investimentos contínuos em formação docente, reorganização das condições de trabalho e redefinição de papéis profissionais, de modo a possibilitar a construção de práticas pedagógicas realmente integradas e sustentáveis no cotidiano escolar.

Todavia, a análise crítica desenvolvida nesta pesquisa indica que o ensino colaborativo não pode ser romantizado. Sua efetividade depende da superação de resistências, da redefinição de identidades profissionais e da construção de relações de confiança entre os pares. Na ausência dessas condições, a colaboração pode restringir-se ao plano formal, sem promover transformação substantiva da prática pedagógica.

Conclui-se, portanto, que o ensino colaborativo representa um movimento de reconfiguração no interior da escola, ao problematizar modelos tradicionais de docência

e afirmar a corresponsabilidade como princípio estruturante da inclusão. Sua consolidação requer articulação entre fundamentos teóricos, marcos legais, reorganização institucional e compromisso ético-político com o direito à educação. Ao assumir a colaboração como diálogo docente permanente da prática pedagógica, a escola avança na direção de uma cultura inclusiva que reconhece a diversidade não como problema a ser corrigido, mas como dimensão constitutiva do processo educativo.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, Mel. *Desenvolvendo escolas inclusivas*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ALVES, E. R. *Práticas pedagógicas inclusivas: reflexões constituídas a partir da implementação curricular*. Universidade Regional do Cariri – URCA. Disponível em: <https://orcid.org/0000-0001-6045-7254>. Acesso em: 20 jan. 2026.
- ALVES, R. *Sobre os professores e as cozinheiras*. O Estado de São Paulo, São Paulo, 11 jun. 1996, p. D2.
- AMARO, D. G.; MACEDO, L. *Da lógica da exclusão à lógica da inclusão: reflexão sobre uma estratégia de apoio à inclusão escolar*. Universidade de São Paulo, p. 18, out. 2001.
- ANDRADE, C. C.; HOLANDA, A. F. Apontamentos sobre pesquisa qualitativa e pesquisa empírico-fenomenológica. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, v. 27, n. 2, p. 259-268, 2010. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2010000200013>. Acesso em: 17 fev. 2026.
- ARARUNA, Maria Rejane. *Articulação entre o professor do atendimento educacional especializado (AEE) e o professor do ensino comum: um estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza*. 2018. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2018. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFC7_a88e7ce61f075c9a3ca83348722b3092. Acesso em: 17 ago. 2025.
- ARAÚJO, S. L. S.; ALMEIDA, M. A. Contribuições da consultoria colaborativa para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, p. 341-352, jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/8639>. Acesso em: 21 dez. 2025.
- ARAÚJO et al. A leitura no cotidiano de futuros professores: contribuições dos diários de formação. *Interfaces Científicas – Educação*, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 527-540, 2020.
- ARNOSTI, Rebeca; SOUZA NETO, Samuel de. O papel dos dispositivos formativos no desenvolvimento profissional docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 53, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980531410245>. Acesso em: 9 nov. 2025.
- ARNOSTI, R.; SOUZA NETO, S. de. O papel dos dispositivos formativos no desenvolvimento profissional docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 53, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980531410245>. Acesso em: 9 nov. 2025.
- AUSUBEL, D. P. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. 3. ed. São Paulo: Editora Lucher, 2016.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BERSCH, Rita. *Tecnologia assistiva: recursos e serviços para a inclusão escolar*. Porto Alegre: Assistiva Tecnologia e Educação, 2017.

BÍBLIA. *Bíblia Sagrada*. Tradução de João Ferreira de Almeida. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2011.

BRAUN, V.; CLARKE, V. *Successful qualitative research: a practical guide for beginners*. Los Angeles: SAGE Publications, 2013.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 12 out. 2023.

BRASIL. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: Presidência da República. Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. *Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 set. 2001.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. *Dispõe sobre o atendimento educacional especializado*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 set. 2008. Seção 1, p. 26. Disponível em: <http://in.gov.br/imprensa/visualiza?index.jsp?jornal=1&pagina=26&data=18/09/2008> Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. *Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. *Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11 Acesso em: 21 jun. 2024.

Brasil. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos*. Diário Oficial da União, Brasília, 13 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 20 jun. 2024.

Brasil. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. *Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais*. Diário Oficial da União, Brasília, 24 maio 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. *Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 out. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 24 jun. 2024.

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: 24 jun. 2024.

BUENO, T.; ALVES, M. Triangulação metodológica: conceitos e perspectivas de aplicação. *Interin*, v. 25, n. 2, p. 188-204, 2020.

CALHEIROS, D. S.; MENDES, E. G. Consultoria colaborativa à distância em tecnologia assistiva para professores. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 162. p. 1100-1123, out./dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143562>. Acesso em: 2 jan. 2026.

CAPELLINI, V. L. M. *Avaliação das possibilidades de ensino colaborativo no processo de inclusão escolar com deficiência mental*. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, 2004.

CAPELLINI, V.L.M.F.; MENDES, E.G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 29, p. 113-128, 2007.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZANATA, E. M.; PEREIRA, V. A. Práticas educativas: ensino colaborativo. In: CAPELLINI, V. L. M. F. (Org.). *Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental*. Bauru: UNESP/FC, 2008.

CAPELLINI, V. L. M. F. *Ensino colaborativo: práticas e saberes na perspectiva da educação inclusiva*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

CAPELLINI, V. L. M. F. *Educação inclusiva e trabalho colaborativo: desafios e possibilidades na escola comum*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018.

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

CAPELLINI, V.L.M.F.; ZERBATO, A.P. *Ensino colaborativo: fundamentos, práticas e formação docente para a inclusão escolar*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

CAPELLINI, V. L. M. F. *Ensino colaborativo para a escolarização do estudante com Transtorno Global do Desenvolvimento*. Bauru: UNESP, 2015. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/381389>. Acesso em: 15 ago. 2025.

CARAMORI, P.M. *Estratégias pedagógicas e inclusão escolar: um estudo sobre a formação continuada em serviço de professores a partir do trabalho colaborativo*. 2014.

310 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2014.

CARVALHO, M. B. W. B. As peculiaridades da educação especial na Política Educacional do Maranhão. In: *Temas em Educação Especial: múltiplos olhares*. Araraquara, SP: Junqueira & Marim; Brasília, DF: CAPES – PROESP, 2008.

CARVALHO, R.E. *Educação inclusiva: com os pingos nos “is”*. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CAST. *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Wakefield, MA: CAST, 2018.

CHATGPT. *Processo de implementação de consultoria colaborativa entre professores*. Disponível em: <https://chat.openai.com/>. Criado em: 6 jan. 2026.

COLL, C.; MARTÍ, E. *Desenvolvimento psicológico e educação: problemas e perspectivas*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2008. Cap. 4: A Zona de Desenvolvimento Proximal.

COLL, C.; MARTÍ, E. *Desenvolvimento psicológico e educação: problemas e perspectivas*. 9. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2019.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. Educação ou saúde? Educação X saúde? Educação e saúde! *Cadernos. Cedes*, n. 15, 1985.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. *A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (a patologização da educação)*. Campinas: Unicamp, 1996.

CONTRERAS, J. *Autonomia de professores*. Tradução de Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. 296 p.

CUNHA, M. I. da. *O bom professor e sua prática*. 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

DAVID, L.; CAPELLINI, V. L. M. F. O ensino colaborativo como facilitador da inclusão da criança com deficiência na educação infantil. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 2, p. 189-209, maio/ago. 2014. DOI: 10.14572/nuances.v25i2.2714.

DEL-MASSO, M. C. S. *Metodologia do trabalho científico: aspectos introdutórios*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

DENZIN, N. *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. London: Routledge, 2009.

DISCHINGER, M. *Design universal aplicado à educação: princípios e práticas*. Florianópolis: UFSC, 2004.

DISCHINGER, M.; BINS ELY, V.H. M.; PIARDI, S. M. D. *Promovendo acessibilidade espacial nos edifícios públicos*. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, p. 139-154, 2002.

DURAND, G. *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DRAPELA, V. J. *The consultation process in counselor education*. Springfield: Charles C Thomas, 1983.

FAZENDA, I. C. *Interdisciplinaridade*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1994.

FAZENDA, I. C. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. São Paulo: Loyola, 1979.

FILPO, S. D. A.: *Teoria da Aprendizagem Significativa*. Disponível em: <https://pedagogiadescomplicada.com.br/>. Acesso em: 21 set. 2025.

FLEITH, D. *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

FONSECA, K. A. *Análise de adequações curriculares no ensino fundamental: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores*. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

FONSECA, K. A. et al. Contextualização dos marcos legais e históricos para a inclusão. In: FONSECA, K. A. et al. (Orgs.). *Práticas inclusivas: antigas questões, novas possibilidades*. Iguatu, CE: Quipa Editora, 2022. 167 p.

FONSECA, K. A.; JUNIOR, J. L.; CAPELLINI, V. L. M. F.; OLIVEIRA, C. A. M.. A importância da formação em ajustes curriculares para a implantação de práticas inclusivas. *Revista de Educação Ciência e Tecnologia*, v. 1, n. 1, 2020. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/recet/article/view/1622>. Acesso em: 26 nov. 2025.

FONSECA, V. *Piaget, Vygotsky e a aprendizagem significativa*. São Paulo: Atual, 1995.

FONTES, R. S. *Ensino Colaborativo: uma proposta de educação inclusiva*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRENCH, N. K. *The shifting roles of school professionals*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2002.

FRIEND, M.; COOK, M.. *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. 2. ed. White Plains, NY: Longman, 1990.

GAGNÉ, R. M. *As condições da aprendizagem*. 8. ed. São Paulo: Editora Cengage Learning, 2018.

GATELY, S. E.; GATELY J. F. J. Understanding co-teaching components. *Teaching Exceptional Children*, Arlington, v. 33, n. 4, p. 40–47, 2001.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores*, Itapetininga, v. 1, n. 2, 2016.

GIACONI, C.; CAPELLINI, S. A. *Os professores ensinam. Alguns alunos não aprendem. Por que isso acontece?* Marília: UNDEPE, 2012.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. de S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. *Educação*, v. 32, n. 2, p. 343-355, 2007.

GLAT, R.; MENDES, E. G. Políticas de educação inclusiva e formação de professores. In: GLAT, Rosana (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. p. 15-38.

GLAT, R.; PLETSCHE, M.D. Educação inclusiva e educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 17-26, jan./abr. 2012.

GLAT, R. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 24, p. 9-20, 2018.

GONÇALVES, M.A.; VASCONCELLOS, Heraldo. Consultoria. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 91-98, abr./jun. 1991. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-75901991000200010>. Acesso em: 24 jun. 2025.

GONÇALVES, A. I. *Ensino colaborativo e formação continuada em serviço: contribuições para práticas inclusivas*. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI) – Paranaguá, 2022. p. 24.

GONZÁLEZ, E. A. Educação especial: conceito e dados históricos. In: GONZÁLEZ, E. (Org.). *Necessidades educacionais específicas*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

IBIAPINA, I.M.L.de M.; FERREIRA, M. S. A trama de pesquisar e formar em colaboração. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. *Formação de Professores: Texto & Contexto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

IBIAPINA, I. M. L. de M. Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2008. 136 p.

IDOL, L.; PAOLUCCI-WHITCOMB, P.; NEVIN, A. *Collaborative consultation*. Austin: PRO-ED, 1986.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 38-44.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; SMITH, K. A. *Active learning: cooperation in the college classroom*. 5. ed. Edina: Interaction Book Company, 2020.

KAISER, L.; ROSENFELD, S.; GRAVOIS, T. *Teachers' perception of satisfaction, skill development, and skill application after instructional consultation services*. *Journal of Learning Disabilities*, v. 42, n. 5, p. 444-457, 2009.

KAMPWIRTH, T. J. *Collaborative consultation in the schools: effective practices for students with learning and behavior problems*. 2nd ed. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2003.

KAMPWIRTH, Thomas J.; POWERS, Kristin M. *Collaborative consultation in the schools: effective practices for students with learning and behavior problems*. 5th ed. California State University, Long Beach, 2016.

KASSAR, M. C. M. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 120, p. 833-849, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300010>. Acesso em: 13 set. 2025.

KULISZ, Beatriz. *Professores em cena: o que faz a diferença*. Porto Alegre: Meditação, 2004.

KNACKENDOFFEL, E. Anne. Collaborative teaming in the secondary school. *Focus on Exceptional Children*, v. 37, n. 5, p. 1-16, 2005.

LAMB, F. A.; BECK, C. L. C.; COELHO, A. P. F.; VASCONCELOS, R. O. Trabalho de enfermagem em pronto socorro pediátrico: entre o prazer e o sofrimento. *Cogitare Enfermagem*, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/ce.v24i0.59396>. Acesso em: 24 jun. 2025.

LAGO, D. C. *Ensino colaborativo: benefícios pedagógicos e sociais para os alunos com deficiência intelectual*. In: Reunião Nacional da ANPEd, 36., 2013, Goiânia. Anais... Goiânia: ANPEd, 2013.

LIBÂNEO, J.C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C. Discurso de agradecimento: com a palavra o homenageado. In: SUANNO, M. V. R.; CHAVES, S. M.; ROSA, S. V.L. *Educação como prática social, didática e formação de professores: contribuições de José Carlos Libâneo*. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2020. p. 25.

LIMA, C.F. de. *Ensino colaborativo: parceria em colaboração entre os professores do ensino médio e da educação especial*. Orientadora: Dra. Maria Aparecida Dias. 2023.

194f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023. LIMA, F. C. S.; MOURA, M. G. C. A formação continuada de professores como instrumento de ressignificação da prática pedagógica. *Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina, ano 23, edição especial, dez. 2018.

LIMA, M. S. L. *A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional*. 2001. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Acesso em: 28 jan. 2026.

LINDER, B. *Um convite para voar: desenvolva sua criança com deficiência em toda sua potencialidade*. Pompeia: Universidade da Família, 2023. 190 p.

LOPES, J.; SILVA, H. *Aprendizagem Cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. 2. ed. Lisboa: Editora Pactor, 2022. p. 1-331.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. São Paulo: Editora E.P.U., 2013.

MANGINI, F. N. R.; MIOTO, R. C. T. A interdisciplinaridade na sua interface com o mundo do trabalho. *Revista Katálisis*, v. 12, n. 2, p. 207-215.

MANTOAN, M. T.E. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. 1. ed. São Paulo: Summus, 2006.

MARIN, M.; BRAUN, P. Ensino Colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (org.). *Estratégias Educacionais Diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013.

MASETTO, M.T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2000.

MEIRA, M. E. M. Desenvolvimento e Aprendizagem: reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente. *Ciência & Educação*, p. 61-70, 1996. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73131998000200006>. Acesso em: 20 abr. 2025.

MENDES, E. G. *Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar*. In: MANZINI, E. J. (Org.) *Inclusão e acessibilidade*. Marília, SP: ABPEE, 2006. p.29-41

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

MENDES, E.G. *Inclusão escolar com alunos com deficiência: desafios e perspectivas*. São Carlos: EDUFSCar, 2010.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. *Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular*. 2011.

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, 2014.

MENDES, E.G; SANTOS, V; SEBBIN, B. R. (org.). *A política de educação especial no Brasil: análise da produção de textos (2004–2019)*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. *Ensino colaborativo: pressupostos para a formação e atuação de professores*. 2. ed. São Carlos: Marquise, 2024.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A.P. *Ensino colaborativo e inclusão escolar: fundamentos e práticas pedagógicas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A.P. *Ensino colaborativo e consultoria colaborativa na escola inclusiva*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

MENDES, E.G.; et al. *Consultoria Colaborativa Escolar: o apoio dos profissionais da equipe multidisciplinar à educação inclusiva*. 1. ed. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2025. 210 p. DOI: 10.52695/978-65-5456-138-9.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Verbete Declaração de Jomtien. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educa Brasil*. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://educabrasil.com.br/declaracao-de-jomtien/>. Acesso em: 20 jun. 2024.

MEZZOMO, F. A.; PATARO, C. S. O. *Interdisciplinaridade: perspectivas e desafios*. Guarapuava: Ed. Unicentro, 2020. 302 p.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

MITTLER, P. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NONAKA, I. A dynamic theory of organizational knowledge. *Science Organization*, v. 5, n. 1, p. 14-37, 1994.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

NÓVOA, A. *Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

OLIVEIRA, A. A. S. de. Deficiência Intelectual: os sentidos da cultura, da história e da escola. In: SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual do Ciclo II do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo: SME/DOT, 2012. p. 16-21.

OLIVEIRA, A. A.; LEITE, L. P. Escola Inclusiva e as necessidades educativas especiais. In: MANZINI, J. E. (org.). *Educação Especial: temas atuais*. Marília: Fundepe, 2008.

OLIVEIRA, A. A. S.; POKER, R. B.; DE OLIVEIRA, F. I. W. *Práticas pedagógicas en Educación Especial: hacia una Escuela Inclusiva*. 2014.

OLIVEIRA, I. A.; MACHADO, R. L. (colaboradores). *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: Ed. Unesp, 2007. p. 17.

OLIVEIRA NETA, A. S. *A prática pedagógica do professor de Atendimento Educacional Especializado para o aluno com deficiência intelectual*. 2013. 169 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

OLIVEIRA, A. A. S. de; CAPELLINI, V.L.M.F.; RODRIGUES, O.M.P. R.(org.). *Ensino colaborativo: fundamentos e práticas para a inclusão escolar*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

OLIVEIRA, L. F. *Consultoria colaborativa como modelo de serviço para apoio ao processo de inclusão escolar*. Curitiba, 2021. 136 f.

OXFORD UNIVERSITY PRESS. *Oxford dictionary of English*. 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 2010.

PACHECO, J. *Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 232

PAÍN, S. *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1989. p. 23-24.

PELISSARI, C. Os seis desafios do formador. *Revista Avisa Lá*, n. 30, p. 28-34, abr. 2007.

PEREIRA, Débora Silva de Castro. O ato de aprender e o sujeito que aprende. *Constr. psicopedag*, São Paulo, v. 18, n. 16, p. 112-128, jun. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org>. Acesso em: 27 set. 2025.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógicas*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 29-45.

PIMENTA, L.R.de R. *Facilitação conversacional na prática: competências e ferramentas do facilitador*. 2019. 247 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. *O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 2012.

PLETSCH, M. D. *Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

POMBO, O. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. *Liinc em Revista*, v. 1, n. 1, p. 3-15, mar. 2005.

PUJOLÁS, M. P. *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en educación obligatoria*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe, 2001.

RABELO, L. C. C. *Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar*. 2012. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. UFSCar. São Carlos, 2012.

RECALDES, D. Propostas e práticas de ensino colaborativo entre professores do ensino comum e especializado em educação especial. 2020. 111 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020.

REIS, P. *Observação de aulas e avaliação docente*. Lisboa: Ministério da Educação, 2011.

RODRIGUES, D. *Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação*. Lisboa: Instituto Piaget, 2011. p. 59.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. *Metodologia de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: MacGraw-Hill, 2006.

SANTOS, C.E. M. *Consultoria colaborativa para inclusão escolar baseada no Desenho Universal para a Aprendizagem*. 2024. 308 f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2024.

SANTOS, K. S.; RIBEIRO, M. C; QUEIROGA, D. E. U.de; SILVA, I. A. P. da. *O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo*. Fundação Educacional Jayme de Altavila, Maceió.2018.

SANTOS, C. E. M.; RODRIGUES, O.M.P.R.; CAPELLINI, V.L.M.F. *Consultoria colaborativa e educação inclusiva: uma revisão sistemática de estudos brasileiros. Psicologia Escolar e Educacional*, v. 27, e245254, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392023-245254>.Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/305592>. Acesso em: 10 jan. 2026.

SANTOS, G.G.; SOUZA.R. G de; OAIGEN.R; FERREIRA.S JR. *A teoria cognitiva na educação e o desenvolvimento de soft skills: Uma abordagem interdisciplinar e a percepção de professores e especialistas*. Niversidade Evangélica do Paraguai – UEP, 2024, p. 02.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SCHEIN, E. Organizational Culture. *American Psychologist*, v. 45, n. 2, p. 109-119, 1990.

SENGE, P. M. *A quinta disciplina*. São Paulo: Best Seller, 1992.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, M. R. F. C. et al. *Formação de professores: relação teoria-prática e estratégias metodológicas*. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, n 5, 2012, São Carlos. Anais do V Congresso Brasileiro de Educação Especial; VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. São Carlos, 2012.

SILVA, R. S. da. *Possibilidades formativas da colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense*. 2018. 139 f. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Resolução SE nº 68, de 12 de dezembro de 2017. *Dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino*. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 13 dez. 2017.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Resolução SE nº 92, de 28 de setembro de 2021. *altera a Resolução SE nº 68/2017 para ampliar e reorganizar as aulas de ensino colaborativo no Atendimento Educacional Especializado (AEE) da rede estadual de São Paulo*. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 29 set. 2021.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Resolução SEDUC nº 21, de 21 de junho de 2023. *Dispõe sobre a organização das ações de Educação Especial na rede estadual de ensino*. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 22 jun. 2023.

SÃO PAULO. Decreto nº 67.635, de 6 de abril de 2023. *Dispõe sobre a Educação Especial na rede estadual de ensino e dá providências correlatas*. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 7 abr. 2023.

SOBROSA, M.G.do C.; DIAS, C. A.F.B.; SANTOS, V.A.F. B.dos; OLIVEIRA, S.D.de; FERNANDES, F.L.; PORTELLA, A.S.de O.; RANGEL, A.B.; SILVA, D. F.F. da; SANTOS, C.B. da S.; BARTH, L. da S.; RIBEIRO, S. da S.; LIMA, E.B. T. *Formação continuada permanente dos professores: uma revisão bibliográfica*. Revista Foco, v. 17, n. 3, 2024. DOI: <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v17n3-009>.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Resolução SEDUC nº 129, de 30 de setembro de 2025. *Dispõe sobre a regulamentação da Política de Educação Especial do Estado de São Paulo e do Plano Integrado para Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo – TEA*. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 3 out. 2025.

SOUSA, K. C.; SOUSA, J. L. R. de; MOREIRA, H. B. C. Proposta de práticas pedagógicas inclusivas na docência. *Revista de Educação, Cultura e Sociedade*, Sinop,

v. 11, n. 2, p. 42-53, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://educsociedade.sinop.edu.br>. Acesso em: 2 jan. 2026.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STAINBACK, W.; STAINBACK, S.; MORAVEC, J. (1999). *Un currículo para crear aulas inclusivas*. En S. Stainback; W. Stainback (Ed.): *Aulas inclusivas* (pp. 83- 101). Madrid: Narcea.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

THERRIEN, J.A e LOIOLA, F. *A Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente*. Rev. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, p.143- 160,Abril/2001.Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100009>. Acesso em 20.out.2023.

TURNER, A. H. Consultoria é mais do que dar conselho. *Análise & Conjuntura*, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 5-15, jan. /abr. 1989.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia, 1990.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca, 1994.

VALÉRIO, Maria Aparecida da Silva. *Formação docente e práticas colaborativas na educação inclusiva*. 2017. 145 f. Dissertação. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

VAUGHN, Sharon; SCHUMM, Jeanne Shay; ARGUELLES, Maria E. The ABCDEs of co-teaching. *Teaching Exceptional Children*, Arlington, v. 30, n. 2, p. 4–10, 1997.

VASCONCELLOS, C. S. *Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação*. São Paulo: Libertad, 1996.

VILARONGA, C. A. R. *Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino*. 2014. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

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, p. 139-151, jan./abr. 2014.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 256 p.

WEISS, M. P.; LLOYD, J. W. *Congruence between roles and actions of secondary special educators in co-taught and special education settings*. *The Journal of Special Education*, v. 37, n. 2, p. 58-68, 2003.

ZEICHNNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: EDUCA, 1993.

ZERBATO, A.P. *Práticas pedagógicas inclusivas e organização do ensino*. São Paulo: Paco Editorial, 2018.

ZERBATO, A.P. y MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educação. UNISINOS* [online]. 2018, vol.22,n.2,pp.147-155. ISSN 2177-6210. <https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.04>.

ZANATA, E. M. *Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa*. 2004. 198 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – UFSCAR, São Carlos, 2004.

APÊNDICES

Apêndice A: Modelo de questionário diagnóstico

Nº	Pergunta	Resposta
1	Nome fictício do participante (escolhido pelo participante)	Resposta:
2	Sexo	☐ Masculino ☐ Feminino
3	Idade	_____ anos
4	Curso de formação inicial (Graduação). Qual é sua graduação?	Resposta:
5	Possui curso de Pós-Graduação?	☐ Sim ☐ Não
	Se sim, informe o (s) curso (s) e o nível (Lato Sensu ou Stricto Sensu)	Resposta:
6	Há quanto tempo atua no magistério?	☐ Menos de 1 ano ☐ 1 a 2 anos ☐ 3 a 4 anos ☐ 5 a 6 anos ☐ 7 a 8 anos ☐ 9 a 10 anos ☐ 11 a 12 anos ☐ 13 a 14 anos ☐ 15 anos ou mais
7	É professor (a) da sala regular comum?	☐ Sim ☐ Não
8	É professor (a) especializado (a) em Educação Especial? Se sim, qual (is) a (s) área (s) de formação?	☐ Sim ☐ Não Resposta:
9	Quais dificuldades você encontra, em sua especialidade, para desenvolver ou promover mudanças na sala de aula e na aprendizagem, em uma perspectiva inclusiva?	Descreva:
10	Em relação ao Ensino Colaborativo, você conhece suas contribuições para a prática pedagógica e para a aprendizagem?	☐ Sim ☐ Não
11	Quais estratégias pedagógicas você adotou até o momento nos processos de ensino e aprendizagem inclusivos com estudantes público da Educação Especial?	Descreva:
12	Quais desafios você encontrou até o momento diante da implementação do ensino colaborativo entre pares na escola?	Descreva:
13	Como você, professor (a), compreende o ensino colaborativo? Quais são suas percepções sobre essa prática?	Descreva:
14	Você organiza materiais adaptados ao estudante público da Educação Especial com frequência?	☐ Sim ☐ Não
15	O que você considera como prática (s) pedagógica (s) inclusiva (s)?	Descreva:
16	Você acredita que é possível implementar práticas pedagógicas inclusivas?	Descreva:

APÊNDICE B: Roteiro de Registro Reflexivo do Ensino Colaborativo

✓	Professor (s):
✓	Componente (s) curricular (s):
✓	Participantes (classe comum professor da sala de recursos, professor do ensino colaborativo, professor de apoio escolar, outros):
✓	Âmbito de intervenção (escola, sala de aula comum, espaços externos da escola, outros):
✓	Objetivos de aprendizagem iniciais:
✓	Objetivos alcançados:
✓	Reflexões:

APÊNDICE C: Modelo de Plano de Aula de Ensino Colaborativo

✓	Objetivo (s) de Aprendizagem (s):
✓	Conteúdo (s):
✓	Atividade (s):
✓	Metodologia (s):
✓	Avaliação:

APÊNDICE D: Quadro 14 – Breve descrição metodológica dos estudos incluídos nesta revisão

Ano / Tipo	Autor (es)	Título	Instituição / Periódico	Objetivos
Tese, 2021	RINALDO, Simone Catarina de Oliveira	Possibilidades do coensino com crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP (Araraquara)	Analisar as possibilidades do coensino a partir das práticas pedagógicas dos professores da Educação Especial e do ensino comum voltadas às crianças com TEA na Educação Infantil. Especificamente: analisar as práticas antes e após encontros formativos sobre coensino; identificar possibilidades, obstáculos, desafios e limites da proposta.
Artigo, 2021	SOUZA, Betina Weber de; KÖNIG, Franciele Rusch; BRIDI, Fabiane Romano de Souza	O ensino colaborativo como possibilidade para a promoção de práticas pedagógicas em um contexto educacional	Cadernos de Aplicação – Pesquisa e Reflexão em Educação Básica	Relatar experiências teórico-práticas de ensino colaborativo desenvolvidas no âmbito do PIBID/Educação Especial, com ênfase nos anos finais do Ensino Fundamental.
Dissertação, 2022	GONÇALVES, Adriana Inocência	Ensino colaborativo e formação continuada em serviço: contribuições para práticas inclusivas	Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR (Paranaguá) – PROFEI	Analisar as contribuições do ensino colaborativo no processo de formação continuada em serviço, visando ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e à superação do distanciamento evidenciado na problemática investigada.
Dissertação, 2022	LEMOS, Paulo Henrique Guimarães	Formação docente para o ensino colaborativo: trabalho com práticas pedagógicas inclusivas	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP (Presidente Prudente) – PROFEI	Compreender e descrever os pressupostos do ensino colaborativo, identificando elementos para a construção de uma proposta formativa que contribua para o desenvolvimento de práticas inclusivas no contexto escolar, sem o AEE.
Dissertação, 2022	CARVALHO, Sirlei Batista Franco	Ensino colaborativo: possibilidades de interlocuções e proposições pedagógicas entre professores	Universidade Estadual de Maringá – UEM – PROFEI	Propor experiências que ampliem a participação do professor do ensino regular na elaboração de estratégias pedagógicas, em parceria com o professor especializado, favorecendo a aprendizagem dos estudantes e a consolidação de práticas colaborativas.
Tese, 2023	LIMA, Célia Fonseca de	Ensino colaborativo: parceria em colaboração entre	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN	Analisar as implicações do ensino colaborativo nas práticas pedagógicas docentes voltadas aos

		os professores do ensino médio e da educação especial		estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Médio.
Dissertação, 2023	COUTINHO, Reina Izabel D'Andrea	O desafio do ensino colaborativo na escola inclusiva	Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS	Identificar e problematizar como ocorre o ensino colaborativo entre professores especialistas e regentes no processo de inclusão escolar. Especificamente: analisar a parceria docente; promover reflexão sobre fatores facilitadores e dificultadores; desenvolver produto educacional para difundir a proposta.
Artigo, 2023	DANTAS, Ianka da Silva; SILVA, Agenor Sousa; SILVA, Fabrícia Gomes da	Colaboração entre professor da sala de aula comum e profissional da Educação Especial	Universidade Federal de Goiás – UFG	Explorar a perspectiva do ensino colaborativo a partir da visão de duas professoras da Educação Básica, considerando formação e prática pedagógica.
Dissertação, 2024	BARBOSA, Zambeli Lisania	Desafios da inclusão na sala de aula comum: prática de ensino colaborativo em uma escola da Rede Municipal de Santa Maria	Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	Desenvolver, descrever e analisar práticas de ensino colaborativo em turma do 1º ano do Ensino Fundamental. Especificamente: analisar contribuições para aprendizagem e formação docente; identificar desafios e possibilidades; produzir e-book de práticas colaborativas.

Fonte: Elaboração própria (2026).

APÊNDICE E: Matriz do curso

Matriz de Curso	
Itens	Descrição
Público-Alvo	Professores da Educação Especial e Professor da classe comum.
Carga Horária	36 Hs
Ementa	Estudo do Ensino Colaborativo como abordagem pedagógica inclusiva, fundamentada na parceria entre professores da Educação Especial e da classe comum. Compreensão dos papéis e responsabilidades dos profissionais envolvidos no Ensino Colaborativo, com planejamento compartilhado, implementação e avaliação de práticas pedagógicas colaborativas voltadas à garantia do direito à educação de todos os estudantes.
Objetivos	Objetivo Geral: Compreender e aplicar o Ensino Colaborativo como prática pedagógica inclusiva, fortalecendo a atuação conjunta entre professores da Educação Especial e da classe comum. Objetivos Específicos: Analisar os fundamentos leais e conceituais da Educação Inclusiva; Compreender o Ensino Colaborativo e diferentes modelos de Coensino; Definir papéis, responsabilidades e formas de articulação entre os professores da Educação Especial e da classe comum; Planejar práticas pedagógicas colaborativas e inclusivas; Refletir criticamente sobre desafios e possibilidades do Ensino Colaborativo através da Consultoria Colaborativa.
Conteúdo Programático	• Educação Inclusiva: Concepções, Princípios e Marcos Legais; • Ensino Colaborativo: Conceitos, Fundamentos e Princípios Norteadores; • Modelos de Coensino e práticas colaborativas; • Papéis do professor da Educação Especial e do professor da classe comum; • Planejamento Pedagógico Colaborativo: objetivos, estratégias, organização de instrumentos e intervenções inclusivas para atender à diversidade no Ensino Colaborativo; • Avaliação da aprendizagem em contextos inclusivos com registro e acompanhamento.
Metodologias	Aulas expositivas dialogadas, estudos de textos, análise de casos, trabalhos em grupo, oficinas práticas, rodas de conversa e elaboração de propostas pedagógicas colaborativas.
Avaliação	Participação nas atividades propostas, produção de trabalhos individuais e/ou em grupo, elaboração de plano de ensino colaborativo e reflexão crítica sobre a prática pedagógica inclusiva.
Bibliografia	BEZERRA, C.B.; OLIVEIRA, A. F.T.. Práticas inovadoras na formação em docência inclusiva. <i>E-Mosaicos</i>, Rio de Janeiro, v. 11, n. 26, p. 40–53, 2022. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.50167. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/50167. Acesso em: 17 jul. 2025. BORDIGNON, L. H. C.; TREVISOL, M. T. C. Ensino, aprendizagem, práticas pedagógicas e inovação educacional: tecendo diálogos. <i>Revista de Educação PUC-Campinas</i>, v. 27, e225389, 2021. DOI: https://doi.org/10.24220/2318-0870v27e2022a5389. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. <i>Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva</i>. Brasília: MEC/SEESP, 2010. 73 p. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192. Acesso em: 17 fev. 2026. CAPELLINI, V.L. M.F.. Avaliação das possibilidades de ensino colaborativo no processo de inclusão escolar com deficiência mental. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2004.

CAPELLINI, V.L.M.F.; ZANATA, E.M.; PEREIRA, V.A.. Práticas educativas: ensino colaborativo. In: CAPELLINI, V.L.M.F. (org.). *Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental*. Bauru: UNESP/FC, 2008.

CAPELLINI, V.L.M.F.; ZERBATO, A.P.. *O que é ensino colaborativo?* São Paulo: Edicon, 2022. 96 p.

CAPELLINI, V.L.M.F.; RODRIGUES, O.M.P.R.. Fundamentos históricos e legais da pessoa com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Brasil. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155261/1/unesp-nead_reei1_ee_d02_texto02.pdf. Acesso em: 12 jun. 2025.

CARVALHO, R.E.. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação, 2004. 176 p.

DINIZ, K. M. C. dos R.; GAMEZ, L. *A inclusão escolar na educação especial: desafios, conquistas e perspectivas*. Itapiranga: Scheiren, 2025. v. 1. 194 p.

MENDES, E. G.et al. *Consultoria colaborativa escolar: apoio dos profissionais da equipe multidisciplinar à educação inclusiva*. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2025. 209 p.

MENDES, E.G.; SANTOS, V.; SEBBIN, B.R.. *A política de educação especial no Brasil: análise da produção de textos (2004 a 2019)*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2022/06/EBOOK_Politica-de-Educacao-Especial-no-Brasil.pdf. Acesso em: 17 fev. 2026.

MENDES, E.G.; VIRALONGA, C. A. R.; ZERBATO, A.P.. Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: UFSCar, 2014. p. 68–88.

MENDES, E.G.; ZERBATO, A.P.; TORRES, J. P.; SANTOS, V. *Estratégias inclusivas de escolarização: da teoria à sala de aula*. Marília: ABPEE, 2020. 144 p.

OLIVEIRA, A.A.S.de; OMOTE, S.; GIROTO, C.R.M.. *Inclusão escolar: as contribuições da educação especial*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. 288 p.

RODRIGUES, D.. *Educação inclusiva: dos conceitos às práticas de formação*. Lisboa: Instituto Piaget, 2011. 171 p.

RODRIGUES, O.M.P.R.; CAPELLINI, V.L.M.F.. *Práticas inclusivas: fazendo a diferença*. Rio de Janeiro: Wak, 2014. 216 p.

STOPA, P. C.; COSTA, J. D. V.; VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G.; PICCOLO, M.; SANTOS, J. R. *Ensino e consultoria colaborativa: da teoria à prática*. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2022. Documento eletrônico. 48 p.

VIRALONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139–151, jan. /abr. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a08v95n239.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.

ANEXOS

ANEXO A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Professores

Título da Pesquisa: Ensino Colaborativo, como diálogo docente da prática pedagógica no contexto da Educação Inclusiva.

Nome da Pesquisadora: Lisângela Cristina Baptista Gomes Simões

Nome da Orientadora: Katia de Abreu Fonseca

Natureza da pesquisa: O (a) Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa, que tem como objetivo geral analisar como o Ensino Colaborativo, implementado por meio de uma ação formativa em serviço, contribui para a qualificação e o diálogo da prática pedagógica de professores do Ensino Fundamental, Anos Finais na perspectiva inclusiva.

Quanto aos objetivos específicos, foram estabelecidos:

1. Identificar a percepção do professor da Educação Especial e do professor da classe comum sobre o Ensino Colaborativo como prática pedagógica inclusiva;
2. Promover o planejamento conjunto entre o professor da Educação Especial e o professor da classe comum, durante a ação formativa em serviço, visando à construção colaborativa de instrumentos pedagógicos, como plano de aula e roteiro de registro reflexivo do Ensino Colaborativo;
3. Avaliar como as estratégias elaboradas colaborativamente auxiliam na redução das barreiras de aprendizagem e favorecem o processo de escolarização de todos os estudantes.

1 – Participantes da pesquisa

Participarão desta pesquisa seis professores, sendo cinco pertencentes à Educação Especial e um professor da classe comum que leciona nos Anos Finais, além da pesquisadora, que também pertence ao quadro de professores da sala de recursos da unidade escolar, mas não participará como professora cursista da pesquisa, totalizando o universo de participantes.

2 – Envolvimento na pesquisa

Ao participar deste estudo, o (a) Sr. (a) permitirá que a pesquisadora Lisângela Cristina Baptista Gomes Simões utilize os dados coletados para o estudo que desenvolve. O (A) Sr. (a) tem liberdade para se recusar a participar e, ainda, para interromper sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que desejar, poderá solicitar mais informações sobre a pesquisa por meio do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa, órgão responsável por avaliar se não há impedimentos éticos na realização de pesquisas com seres humanos.

3 – Sobre o questionário

Os participantes serão convidados a responder a um questionário com perguntas abertas e semiestruturadas, organizadas em blocos de conteúdo que contemplarão: identificação do professor; Ensino Colaborativo; e práticas pedagógicas, com perguntas mistas. O tempo previsto para aplicação do questionário será de aproximadamente noventa minutos.

O objetivo do questionário é possibilitar um discurso mais livre por parte do participante, estimulado por proposições e não por imposições. As questões serão abertas e fechadas, garantindo o início e a condução

da situação de comunicação, mantendo o foco nos objetivos que se deseja alcançar, de modo a evitar possíveis constrangimentos.

4 – Riscos e desconfortos

A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, havendo, portanto, riscos e desconfortos mínimos, como cansaço ou aborrecimento ao responder às questões; eventual constrangimento ao se expor; desconforto ou alterações de comportamento; possíveis alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias ou pela reflexão acerca do tema tratado; bem como mudanças na visão de mundo, nos relacionamentos e nos comportamentos em função das reflexões propostas.

Em caso de eventuais ocorrências dessa natureza, a pesquisadora poderá interromper a participação e estará à disposição para prestar assistência por meio de seu contato, sempre que necessário.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, oferecendo riscos mínimos à dignidade dos participantes.

5 – Confidencialidade

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento da identidade dos participantes, que será preservada por meio de nome fictício. Comprometemo-nos a manter o sigilo ao publicar os resultados da pesquisa.

6 – Benefícios

Ao participar, o (a) Sr.(a) terá a oportunidade de contribuir com suas experiências docentes e com sua formação continuada em serviço para o desenvolvimento de estudos que buscam compreender melhor o cotidiano escolar, favorecendo a reflexão e a partilha de conhecimentos com outros docentes.

Espera-se que o estudo produza informações relevantes sobre as representações docentes acerca do Ensino Colaborativo como diálogo da prática pedagógica no contexto da Educação Inclusiva, de modo que o conhecimento construído possa revelar a relação entre tais representações e as práticas adotadas. A pesquisadora compromete-se a divulgar os resultados obtidos, respeitando o sigilo das informações coletadas, conforme previsto anteriormente.

7 – Pagamento

O (A) Sr. (a) não terá qualquer despesa para participar desta pesquisa, assim como não receberá pagamento por sua participação.

Após esses esclarecimentos, solicitamos seu consentimento livre para participar desta pesquisa. Portanto, preencha, por favor, os itens a seguir:

Declaro que recebi uma via deste Termo de Consentimento e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine este termo se ainda tiver dúvida a respeito.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu,

De forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.



Assinatura do Participante da Pesquisa



Assinatura do Pesquisador



Assinatura do (a) orientador (a)

Pesquisadora: Lisângela Cristina Baptista Gomes Simões

Orientadora: Kátia de Abreu Fonseca

CEP/UNESP – Presidente Prudente (SP) – Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNESP:

Coordenadora do CEP: Prof. Dr. Luis Alberto Gobbo - telefone do CEP: (18) 3229-5315 e (18) 3229-5410

Email: cep.fct@unesp.br

ANEXO B: Autorização para pesquisa

Governo do Estado de São Paulo Secretaria da Educação
Unidade de Cooperação Técnica e Pesquisa
AUTORIZAÇÃO

Eu, **Daniela Tessele De Giacomo**, na qualidade de Coordenadora da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo "**Paulo Renato Costa Souza**" – **EFAPE**, declaro, para os devidos fins, que esta instituição está de acordo com a execução do projeto de pesquisa em nível de mestrado intitulado *Ensino Colaborativo como prática pedagógica de inclusão e sua interface na aprendizagem do estudante público da Educação Especial*.

O referido projeto tem como pesquisadora a mestrandia **Lisângela Cristina Baptista Gomes Simões**, sob orientação da **Prof.^a Dr.^a Kátia de Abreu Fonseca**, ambas vinculadas ao Programa de Pós-Graduação da **UNESP – Campus de Presidente Prudente**, e tem como objetivo identificar as concepções do professor do Atendimento Educacional Especializado e do professor da sala comum acerca do Ensino Colaborativo e das práticas pedagógicas inclusivas.

A instituição assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa junto ao público-alvo pertencente à **Escola Estadual Cultura e Liberdade**, localizada no município de **Pompéia**, Diretoria de Ensino de **Marília**.

Por envolver seres humanos, o projeto de pesquisa deverá seguir as diretrizes e normas regulamentadoras da **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**, e da **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**, ambas do Conselho Nacional de Saúde.

Informo que o acesso à instituição e o início da coleta de dados estão condicionados à apresentação do **Parecer de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa**, devidamente credenciado junto à Comissão de Ética. Além disso, tal acesso deverá ser previamente agendado para que a Secretaria da Educação, por meio da Subsecretaria competente, informe o público-alvo sobre a pesquisa e autorize a realização de possíveis entrevistas e grupos focais, seja na modalidade presencial ou remota.

Cordialmente,

São Paulo, na data da assinatura digital.

Daniela Tessele De Giacomo
Coordenadora – EFAPE

Documento assinado eletronicamente por **Silene Kuin**, Assessor Técnico de Coordenador, em **13/05/2025**, às **11h06**, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no Decreto Estadual nº 67.641, de 10 de abril de 2023.

Documento assinado eletronicamente por **Daniela Tessele De Giacomo**, Coordenadora, em **13/05/2025**, às **11h32**, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no Decreto Estadual nº 67.641, de 10 de abril de 2023.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site: https://sei.sp.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o **código verificador 0066867527** e o **código CRC 8D7728E6**.

ANEXO D: Ofício CAAE**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Ensino Colaborativo, como diálogo da prática pedagógica de inclusão e sua interface na aprendizagem do estudante público da Educação Especial.

Pesquisadora: Lisângela Cristina Baptista Gomes Simões

Área Temática: —

Versão: 2

CAAE: 86467125.9.0000.5402

Instituição Proponente: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)

Patrocinador Principal: Financiamento próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.538.336

Apresentação do Projeto

O projeto apresenta os elementos estruturais adequados a uma pesquisa acadêmica, contemplando: Referencial Teórico, Justificativa, Objetivos, Metodologia, Cronograma e Referências.

A proposta prevê a realização de um curso de formação continuada com carga horária de 30 horas, ministrado pela pesquisadora — que integra o quadro docente da sala de recursos da unidade escolar, não participando como professora pesquisada. Os demais professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) também irão participar como sujeitos da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa**Objetivo Primário**

Repertoriar professores de uma escola dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio com fundamentos do ensino colaborativo, por meio de um curso de formação continuada de 30 horas, visando ampliar estratégias e procedimentos de ensino.

Objetivos Secundários

Identificar a concepção dos professores do Atendimento Educacional Especializado e da sala comum acerca do ensino colaborativo e das práticas pedagógicas inclusivas;

Organizar, a partir do processo formativo em serviço, um caderno pedagógico composto pelas pautas formativas elaboradas e construídas ao longo do curso de formação continuada.

Avaliação dos Riscos e Benefícios

Os riscos e desconfortos estão adequadamente descritos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com a seguinte redação:

A participação nesta pesquisa não infringe normas legais ou éticas, configurando riscos e desconfortos mínimos, tais como: cansaço ou aborrecimento ao responder às questões; possível constrangimento ao

se expor durante a execução das atividades; alterações de comportamento; mudanças na autoestima decorrentes da evocação de memórias ou do aprofundamento da conscientização acerca do tema; bem como possíveis alterações na visão de mundo, nos relacionamentos e nos comportamentos em função das reflexões propostas.

Em caso de ocorrência de quaisquer desses eventos, a pesquisadora compromete-se a interromper a participação do sujeito, se necessário, colocando-se à disposição para prestar assistência por meio de seus contatos, sempre que solicitado.

Os procedimentos adotados obedecem aos critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, oferecendo riscos mínimos à dignidade dos participantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa

Trata-se de pesquisa relevante para a área da Educação, sob a perspectiva inclusiva, com significativo potencial de contribuição científica.

Considerações Finais a Critério do CEP

Em reunião realizada no dia 29/04/2025, o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP – Presidente Prudente, em concordância com o (a) parecerista, considerou o projeto APROVADO.

Observação: Pesquisas enquadradas na Resolução nº 466/12 devem apresentar relatório parcial e final. Pesquisas enquadradas na Resolução nº 510/16 devem apresentar relatório final.

Situação do Parecer: Aprovado

Necessita apreciação da CONEP: Não

Presidente Prudente, 30 de abril de 2025.

Assinado por: Luis Alberto Gobbo
(Coordenador)