



# A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO COLABORATIVO NA **INCLUSÃO ESCOLAR** DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA



FRANCISCO VALDEY SILVA DA SILVA



# A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO COLABORATIVO NA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

1ª Edição



Autor

**Francisco Valdey Silva Da Silva**

DOI: 10.47538/AC-2026.61



Ano 2026

# A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO COLABORATIVO NA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

1ª Edição

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO  
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

S68i

Silva, Francisco Valdey Silva da

A importância do planejamento colaborativo na inclusão escolar de alunos com deficiência [recurso eletrônico] / Francisco Valdey Silva da Silva. - 1. ed. - Natal [RN] : Amplamente, 2026.  
recurso digital

Formato: ebook

Modo de acesso: world wide web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5321-140-7 (recurso eletrônico)

DOI 10.47538/AC-2026.61

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Planejamento educacional. 4. Inclusão escolar. 5. Livros eletrônicos. I. Título.

26-106428.0

CDD: 371.9

CDU: 376



Gabriela Faray Ferreira Lopes - Bibliotecária - CRB-7/6643

Editora Amplamente  
Empresarial Amplamente Ltda.  
CNPJ: 35.719.570/0001-10  
E-mail:  
publicacoes@editoraamplamente.com.br  
www.editoraamplamente.com  
Telefone: (84) 999707-2900  
Caixa Postal: 3402  
CEP: 59082-971  
Natal- Rio Grande do Norte – Brasil  
Copyright do Texto © 2026 Os autores  
Copyright da Edição © 2026 Editora  
Amplamente  
Declaração dos autores/ Declaração da  
Editora: disponível em:

<https://www.amplamentecursos.com/politicas-editoriais>

Editora-Chefe: Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas

Assistentes Editoriais: Caroline Rodrigues de F. Fernandes; Margarete Freitas Baptista

Projeto Gráfico, Edição de Arte e

Diagramação: Luciano Luan Gomes Paiva;

Caroline Rodrigues de F. Fernandes

Capa: Canva®/Freepik®

Parecer e Revisão por pares: Revisores

Creative Commons. Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional (CC-BY-NC-ND).



Ano 2026

# SUMÁRIO

|                                                                                                                                                              |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>SOBRE O AUTOR .....</b>                                                                                                                                   | <b>7</b>  |
| <b>PREFÁCIO .....</b>                                                                                                                                        | <b>8</b>  |
| <b>APRESENTAÇÃO .....</b>                                                                                                                                    | <b>10</b> |
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                                                      | <b>11</b> |
| <b>PERCUSO METODOLOGICO .....</b>                                                                                                                            | <b>13</b> |
| <b>CAPÍTULO I .....</b>                                                                                                                                      | <b>16</b> |
| <b>CONTEXTO HISTÓRICO E FUNDAMENTOS DA<br/>EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL</b>                                                                                  |           |
| 1.1 Da Segregação à Perspectiva Inclusiva: A evolução do atendimento<br>ao Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) no Brasil .....                          | 16        |
| 1.2 Inclusão e integração: garantia da participação, da aprendizagem e<br>da autonomia .....                                                                 | 18        |
| 1.3 Identificação e Eliminação de Barreiras: Barreiras atitudinais,<br>arquitetônicas, comunicacionais e pedagógicas presentes no cotidiano<br>escolar ..... | 19        |
| <b>CAPÍTULO II .....</b>                                                                                                                                     | <b>22</b> |
| <b>PLANEJAMENTO COLABORATIVO E COENSINO</b>                                                                                                                  |           |
| 2.1 Conceituação e Princípios do Trabalho Colaborativo: Diferença<br>entre o trabalho isolado .....                                                          | 22        |
| 2.2 Modelos de Coensino (Ensino Colaborativo) .....                                                                                                          | 24        |
| 2.3 Papéis e Atribuições na Rede de Apoio.....                                                                                                               | 27        |
| <b>CAPÍTULO III .....</b>                                                                                                                                    | <b>30</b> |
| <b>ABORDAGENS PEDAGÓGICAS E INSTRUMENTOS<br/>INCLUSIVOS CONTEMPORÂNEOS</b>                                                                                   |           |

|                                                                                                                                                                   |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 3.1 Desenho Universal para Aprendizagem (DUA): Os três pilares do DUA .....                                                                                       | 30        |
| 3.2 Plano Educacional Individualizado (PEI): Conceito, fases de elaboração, aplicação prática, monitoramento contínuo e avaliação formativa do PEI .....          | 32        |
| 3.3 Tecnologias Assistivas e Acessibilidade Curricular: O uso de recursos e estratégias para promover funcionalidade e autonomia nas atividades pedagógicas ..... | 35        |
| <b>CAPÍTULO IV .....</b>                                                                                                                                          | <b>38</b> |
| <b>PESQUISA-AÇÃO E PRÁTICAS REFLEXIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE</b>                                                                                                    |           |
| 4.1 A Pesquisa-Ação como Ferramenta de Transformação Social...                                                                                                    | 38        |
| 4.2 A Mobilização entre Agir Comunicativo e Agir Estratégico.....                                                                                                 | 40        |
| <b>CAPÍTULO V .....</b>                                                                                                                                           | <b>43</b> |
| <b>RESULTADOS E DISCUSSÕES</b>                                                                                                                                    |           |
| 5.1 O Coensino como Potencializador do Planejamento e do Cuidado Pedagógico Individualizado .....                                                                 | 43        |
| 5.1.1. Integração de saberes .....                                                                                                                                | 43        |
| 5.1.2. Superação do modelo segregativo.....                                                                                                                       | 45        |
| 5.2. A Ludicidade como Estratégia de Mediação Semiótica e Inclusão Social.....                                                                                    | 47        |
| 5.2.1. Dinamização do processo de ensino-aprendizagem .....                                                                                                       | 47        |
| 5.2.2. Fortalecimento das relações interpessoais .....                                                                                                            | 48        |
| 5.3. Barreiras Atitudinais, Estruturais e a Necessidade de Formação Continuada.....                                                                               | 50        |
| 5.3.1. Escassez de tempo para o planejamento conjunto .....                                                                                                       | 50        |
| 5.3.2. Necessidade de formação continuada centrada na práxis...                                                                                                   | 52        |
| 5.3.3. Resistências institucionais e atitudinais .....                                                                                                            | 54        |

**CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 57**

**POSFÁCIO..... 61**

**REFERÊNCIAS..... 63**

## SOBRE O AUTOR



**Francisco Valdey Silva da Silva**

Professor, pesquisador e mestrando em Educação Especial. Licenciado em Pedagogia, Letras, Educação Física e Educação Especial, possui diversas pós-graduações voltadas à alfabetização, à educação inclusiva e à gestão escolar.

Atua na rede pública de ensino, com experiência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvendo práticas pedagógicas, planejamento educacional, avaliação da aprendizagem e atendimento às necessidades educacionais especiais.

É autor de artigos científicos publicados e dedica-se à pesquisa sobre educação inclusiva, formação docente e práticas pedagógicas colaborativas, buscando contribuir para o fortalecimento de uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade.

## PREFÁCIO

É com profundo entusiasmo e senso de responsabilidade acadêmica que apresentamos esta obra ao público leitor. Em um momento histórico em que a Educação Inclusiva se consolida como pilar inegociável do direito à educação e da justiça social, este livro emerge como uma contribuição indispensável para professores, gestores e pesquisadores. Ao debruçar-se sobre as dinâmicas do coensino, a potência da ludicidade e os desafios estruturais e atitudinais que ainda atravessam o chão da escola, o texto oferece uma potente articulação entre o rigor teórico-normativo e a riqueza da reflexão sobre a prática pedagógica.

A grande virtude das reflexões aqui reunidas reside na capacidade de ir além dos discursos abstratos para investigar como a inclusão se materializa no cotidiano da sala de aula comum. Ao defender o coensino (ensino colaborativo) como estratégia central, os autores demonstram que o cuidado e o planejamento pedagógico individualizado não devem ser compreendidos como uma tarefa isolada do especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE), tampouco como uma sobrecarga para o professor regente.

Trata-se de uma verdadeira integração de saberes, em que o co-planejamento e a corresponsabilidade redefinem o fazer docente e garantem o pertencimento dos estudantes com deficiência ou necessidades educacionais específicas junto ao seu grupo de pares.

Além disso, a obra ilumina a dimensão semiótica e inclusiva das práticas lúdicas e das metodologias ativas. Amparando-se na perspectiva histórico-cultural e nos princípios do Desenho

Universal para a Aprendizagem (DUA), o texto revela que o jogo e o brincar estruturado ultrapassam a mera recreação: constituem-se como ferramentas essenciais para o desenvolvimento de funções cognitivas superiores, para a flexibilização do currículo e para o combate contínuo às atitudes capacitistas. Do mesmo modo, ao dar visibilidade às barreiras institucionais — como a escassez de tempo para o trabalho colaborativo e a necessidade de formação continuada centrada na práxis —, a obra assume um compromisso ético e realista com as transformações necessárias na cultura escolar.

Trata-se, portanto, de uma leitura provocativa, generosa e profundamente inspiradora. O leitor encontrará nas páginas a seguir não apenas o respaldo da legislação educacional brasileira e das referências teóricas mais contemporâneas, mas também diretrizes concretas para ressignificar os tempos, espaços e relações da escola regular. Convidamos todos a imergirem nesta reflexão transformadora, certos de que a consolidação de um sistema educacional genuinamente inclusivo e equitativo depende do fortalecimento de parcerias e da incessante busca por uma pedagogia pautada na diversidade e na dignidade humana.

# APRESENTAÇÃO

A educação inclusiva constitui um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das mais relevantes conquistas da educação contemporânea. Garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência exige o compromisso de toda a comunidade escolar e a construção de práticas pedagógicas fundamentadas na colaboração, no respeito à diversidade e na promoção da equidade.

Esta obra apresenta uma reflexão sobre a importância do planejamento colaborativo como estratégia para fortalecer a inclusão escolar. Ao longo dos capítulos, são discutidos os fundamentos legais, os referenciais teóricos e as contribuições da pesquisa para compreender como o trabalho conjunto entre professores, gestores, profissionais da Educação Especial e famílias favorece a construção de ambientes educacionais mais acessíveis e acolhedores.

O propósito deste livro é oferecer subsídios para estudantes, professores, pesquisadores e profissionais da educação que buscam compreender os desafios e as possibilidades da inclusão escolar. Mais do que apresentar conceitos, a obra convida o leitor a refletir sobre a necessidade de transformar práticas pedagógicas e consolidar uma cultura de cooperação dentro da escola.

Espera-se que esta leitura contribua para ampliar o debate sobre a educação inclusiva e incentive ações que valorizem o potencial de cada estudante, fortalecendo uma educação comprometida com o respeito às diferenças e com a garantia do direito de aprender.

# INTRODUÇÃO

A consolidação da Educação Inclusiva no cenário educacional brasileiro representa um imperativo ético, político e legal que exige a constante reconfiguração das estruturas e práticas pedagógicas da escola comum. Amparada por marcos normativos fundamentais, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), a garantia do acesso, da permanência e da aprendizagem dos estudantes com deficiência ou necessidades educacionais específicas pressupõe a superação do modelo médico-segregativo. Nesse horizonte, a sala de aula regular afirma-se como o *locus* privilegiado de direito à educação, demandando estratégias de ensino que assegurem a equidade e o pertencimento de todos os educandos.

Nesse contexto, o coensino (ou ensino colaborativo) desponta como uma abordagem promissora para potencializar o planejamento e o cuidado pedagógico individualizado. Caracterizado pela parceria profissional entre o professor da regência comum e o especialista do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o coensino articula o conhecimento do conteúdo curricular às estratégias de acessibilidade, flexibilização e tecnologias assistivas (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2023). A atuação simultânea e corresponsável desses docentes no co-planejamento, na co-regência e na co-avaliação distribui de forma mais equitativa a atenção aos alunos, minimizando barreiras de aprendizagem e reduzindo a sobrecarga individual do professor regente (Capellini; Zerbato, 2019).

Aliada ao ensino colaborativo, a incorporação da ludicidade e de metodologias ativas consolida-se como um potente instrumento de mediação semiótica e inclusão social. Fundamentada na perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2021), a atividade lúdica intencional atua na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), dinamizando os processos cognitivos e tornando conceitos abstratos acessíveis ao respeitar os ritmos singulares de cada estudante. Além de favorecer o desenvolvimento intelectual em consonância com o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), o brincar cooperativo fortalece as relações interpessoais, estimula a empatia e combate atitudes capacitistas no cotidiano escolar (Camargo, 2021).

Contudo, a efetivação dessas práticas inclusivas enfrenta contínuos desafios estruturais e atitudinais, tais como a escassez de tempo institucional para o planejamento conjunto e a necessidade de formação continuada pautada na práxis (Imbernón, 2020). Diante desse panorama, o presente estudo — estruturado sob o delineamento de uma pesquisa-ação qualiquantitativa — tem como objetivo investigar como a articulação entre o coensino, a ludicidade e a reflexão crítica sobre a prática podem transformar a dinâmica pedagógica, desconstruir resistências institucionais e fortalecer a equidade escolar. Com isso, busca-se oferecer subsídios teóricos e práticos para a consolidação de redes de apoio genuinamente inclusivas na Educação Básica.

## PERCUSO METODOLOGICO

Esta pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualiquantitativa de natureza aplicada, estruturada sob o delineamento metodológico da pesquisa-ação. A opção por este formato justifica-se por sua capacidade intrínseca de unir a investigação científica à práxis transformadora no ambiente escolar, permitindo que os sujeitos da pesquisa atuem simultaneamente como observadores e agentes de mudança na busca por respostas às demandas da Educação Inclusiva (Thiollent, 2018; Engel, 2000).

A investigação fundamentou-se nos preceitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 510/2016 e pela Resolução CNS nº 466/2012, assegurando a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o anonimato de todos os participantes envolvidos no processo educacional (Brasil, 2012, 2016).

O campo de estudo e os participantes da pesquisa foram selecionados a partir de critérios de conveniência e intencionalidade, abrangendo docentes da regência comum, professores especialistas do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e turmas da Educação Básica que contavam com estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE).

O processo de coleta de dados ocorreu ao longo de fases estruturadas, utilizando múltiplos instrumentos para garantir a triangulação das evidências, tais como: diários de campo reflexivos mantidos pelos pesquisadores, roteiros de observação participante nas aulas sob regência compartilhada, questionários semiestruturados aplicados pré e pós-intervenção e registros

fotográficos e audiovisuais das oficinas lúdicas (Gil, 2019; Minayo, 2014).

A intervenção pedagógica foi organizada em ciclos espirais de planejamento, ação, observação e reflexão, constitutivos da dinâmica da pesquisa-ação (Tripp, 2005). No primeiro momento, realizou-se um diagnóstico das barreiras atitudinais e organizacionais existentes na rotina escolar. Em seguida, implementaram-se sessões de co-planejamento e co-regência focadas na aplicação do coensino e do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), acompanhadas pela inserção intencional de práticas lúdicas adaptadas e mediações semiótica-cognitivas.

Cada ciclo encerrava-se com reuniões de avaliação entre os docentes para promover ajustes imediatos no acompanhamento e cuidado pedagógico individualizado (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2023).

O tratamento e a análise dos dados qualitativos fundamentaram-se na Análise de Conteúdo, conforme a perspectiva de Bardin (2016), estruturada nas etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

As falas e os registros de observação foram codificados e categorizados em eixos temáticos centrais, tais como: a integração de saberes no coensino, a ludicidade como estratégia de inclusão interpessoal e os entraves institucionais vinculados ao tempo de planejamento e à formação continuada. Esse rigor analítico permitiu correlacionar a experiência empírica vivenciada em sala de aula aos marcos teóricos e normativos da inclusão no Brasil (Capellini; Zerbato, 2019).

Por fim, a validação dos achados pautou-se na reflexividade

constante dos pesquisadores e na devolução sistemática das análises aos participantes durante os momentos de HTPC, garantindo a autoria coletiva das soluções pedagógicas emergentes.

A combinação entre o rigor técnico da observação documental e a flexibilidade da pesquisa-ação demonstrou ser um caminho metodológico robusto para investigar e, concomitantemente, superar as barreiras de aprendizagem, consolidando diretrizes aplicáveis para o fortalecimento do coensino e das metodologias ativas no cotidiano escolar (Thiollent, 2018; Tripp, 2005).

## CAPÍTULO I

# Contexto Histórico e Fundamentos da Educação Inclusiva no Brasil

### 1.1 Da Segregação à Perspectiva Inclusiva: A evolução do atendimento ao Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) no Brasil

A trajetória histórica da Educação Especial no Brasil reflete uma transição paradigmática complexa, que se iniciou sob o signo da segregação e do modelo médico-biológico da deficiência. Durante o século XIX e grande parte do século XX, o atendimento escolar destinado às pessoas com deficiência esteve restrito a instituições assistencialistas e filantrópicas isoladas, sustentadas pela premissa de que tais sujeitos eram inaptos ao convívio e à aprendizagem no ensino regular (Mendes, 2010). Essa concepção segregadora mantinha o indivíduo à margem do sistema educacional oficial, pautando as intervenções pedagógicas quase exclusivamente na reabilitação clínica e na institucionalização.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o país estabeleceu um divisor de águas jurídico ao consagrar, no artigo 208, inciso III, o dever do Estado de oferecer o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) reafirmou a Educação Especial como uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, superando o caráter substitutivo e consolidando o direito subjetivo ao acesso escolar (Brasil, 1996).

Contudo, a efetivação dessa garantia legal exigiu a reconstrução das políticas públicas educacionais para banir as práticas de exclusão mascarada dentro das próprias unidades escolares.

O marco teórico e político decisivo para o modelo atual foi estabelecido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, que redefiniu o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) — compreendendo estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (atualmente Transtorno do Espectro Autista) e altas habilidades/superdotação — e garantiu a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de forma complementar ou suplementar (Brasil, 2008).

Esse avanço foi internacionalmente respaldado pela Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status de emenda constitucional pelo Decreto nº 6.949/2009, consolidando o modelo social da deficiência no país.

Atualmente, o fortalecimento da perspectiva inclusiva é reiterado pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência — Lei nº 13.146/2015) e reafirmado por diretrizes contemporâneas, como o Decreto nº 11.793/2023 no âmbito do Plano Nacional Novo Viver sem Limite (Brasil, 2015; Brasil, 2023).

Como apontam autores contemporâneos (Zerbato; Mendes, 2021; Kassar, 2011), o grande desafio da atualidade não se restringe mais ao acesso à matrícula, mas sim à garantia de permanência, aprendizagem de qualidade e justiça social, exigindo que o sistema de ensino se estruture organicamente para responder às especificidades e singularidades de todo o corpo discente.

## **1.2 Inclusão e integração: garantia da participação, da aprendizagem e da autonomia**

Para compreender a fundamentação da escola inclusiva contemporânea, torna-se imprescindível distinguir conceitualmente os paradigmas da integração e da inclusão. O modelo de integração, predominante entre as décadas de 1970 e 1990, assentava-se na premissa da assimilação: o estudante com deficiência era inserido no ambiente escolar regular, contudo, cabia exclusivamente a ele adaptar-se às exigências, normas e currículos inflexíveis pré-existentis (Sasaki, 2010).

Caso o aluno não atingisse os padrões de desempenho esperados, sua presença era vista como inviável, resultando frequentemente na transferência para salas especiais ou na descontinuidade dos estudos.

Em contraposição, o paradigma da inclusão opera uma inversão estrutural e ética de responsabilidade. Conforme leciona Mantoan (2015), a inclusão exige que seja a instituição de ensino a se reestruturar e se modificar para acolher a totalidade dos estudantes, reconhecendo a diversidade como condição inerente à humanidade e não como uma anomalia a ser corrigida.

Não se trata, portanto, da mera “integração física” ou do simples ato burocrático da matrícula, mas da criação de condições pedagógicas, organizacionais e relacionais que assegurem o desenvolvimento cognitivo, emocional e social de cada sujeito no espaço coletivo da sala comum.

A superação da abordagem integrativa implica reconfigurar o próprio conceito de aprendizagem e sucesso escolar. A legislação brasileira, fundamentada pelo Parecer CNE/CP nº 50/2023 e pelas Diretrizes Operacionais do AEE (Resolução CNE/CEB nº

4/2009), explicita que a garantia do direito à educação abrange a participação ativa nas dinâmicas curriculares e o respeito ao ritmo próprio de desenvolvimento de cada aluno (Brasil, 2009; Brasil, 2023).

A permanência passiva do estudante em sala de aula sem a devida mediação pedagógica configura uma forma velada de exclusão, denominada por Glat e Pletsch (2011) de “exclusão de fato dentro da inclusão de direito”.

A consolidação do princípio inclusivo exige a superação de visões reducionistas e assistencialistas, caminhando rumo à promoção da autonomia e do protagonismo dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

De acordo com Garcia (2017) e Bezerra (2024), uma prática educacional verdadeiramente inclusiva articula adaptações razoáveis, Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e estratégias colaborativas no ensino regular. Dessa forma, a inclusão transforma a cultura escolar, rompendo com a lógica da homogeneização pedagógica e estabelecendo a equidade e o pleno desenvolvimento como eixos orientadores do projeto político-pedagógico da escola.

### **1.3 Identificação e Eliminação de Barreiras: Barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais e pedagógicas presentes no cotidiano escolar**

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), em seu artigo 3º, define barreiras como qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça o acesso, a participação e o gozo de direitos pelas pessoas com deficiência em igualdade de condições (Brasil, 2015). No contexto educacional, o

enfrentamento dessas barreiras exige uma análise sistemática das dinâmicas escolares, superando a perspectiva individualizante e identificando como a estrutura institucional e pedagógica pode gerar exclusão quando não planejada para a diversidade.

As barreiras atitudinais constituem o obstáculo mais complexo e enraizado no ambiente escolar, manifestando-se por meio de preconceitos, estigmas, baixas expectativas de aprendizagem em relação aos alunos público-alvo da Educação Especial e condutas capacitistas (Amaral, 1998; Brasil, 2023).

A superação dessas barreiras demanda ações de formação continuada de professores e conscientização comunitária, desconstruindo a visão reducionista do laudo médico e valorizando as potencialidades do estudante no processo educacional.

Simultaneamente, as barreiras arquitetônicas e comunicacionais impactam de maneira direta a acessibilidade e o direito de ir e vir na escola. As barreiras arquitetônicas referem-se à ausência de rampas, elevadores, banheiros adaptados, sinalização tátil e móveis ergonomicamente adequados (Brasil, 2015).

Já as barreiras comunicacionais envolvem o desconhecimento ou a não oferta da Língua Brasileira de Sinais (Libras), a falta de materiais em Braille, textos em formatos acessíveis e sistemas de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), indispensáveis para assegurar a autonomia e a interação social discente (Nunes; Walter, 2018).

Por fim, as barreiras pedagógicas representam os obstáculos presentes nos métodos, técnicas, recursos e processos de avaliação que impedem o acesso ao conhecimento formal. Currículos engessados, práticas avaliativas puramente classificatórias e a ausência de planejamento colaborativo inviabilizam a

aprendizagem de alunos com diferentes estilos e ritmos de processamento (Pletsch, 2014; Zerbato; Mendes, 2021).

A eliminação dessas barreiras pedagógicas pressupõe a adoção sistemática da acessibilidade curricular, garantindo que o ensino seja concebido, desde a sua origem, para atender com qualidade e equidade à heterogeneidade da comunidade escolar.

## CAPÍTULO II

# PLANEJAMENTO COLABORATIVO E COENSINO

### 2.1 Conceituação e Princípios do Trabalho Colaborativo: Diferença entre o trabalho isolado

O trabalho colaborativo no ambiente escolar fundamenta-se na premissa de que a inclusão do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) não pode ser responsabilidade exclusiva de um único profissional, mas sim o resultado de um esforço articulado e compartilhado por toda a comunidade educativa.

Historicamente, a Educação Especial operou sob a lógica do isolamento profissional, na qual o docente especialista atuava de forma paralela e desvinculada do planejamento da sala de aula comum, restringindo sua intervenção ao espaço da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) ou ao atendimento individualizado (Mendes, 2008).

Essa dicotomia entre a educação regular e a educação especial perpetuou a fragmentação do ensino e o sentimento de impotência do professor regente frente às demandas pedagógicas dos estudantes com deficiência.

Em contraposição à cultura da solidão docente, o trabalho colaborativo emerge como um modelo conceitual e prático pautado na corresponsabilidade, na paridade de papéis e na construção coletiva de soluções para os desafios de ensino-aprendizagem.

De acordo com Mendes, Vílchez e Aguilar (2020), a cultura

colaborativa pressupõe a voluntariedade, a existência de objetivos educacionais comuns, o compartilhamento de recursos e a divisão equitativa da tomada de decisões pedagógicas.

Não se trata de uma mera divisão burocrática de tarefas, mas da criação de um espaço de diálogo contínuo no qual os saberes do professor regente — voltados ao domínio do conteúdo curricular e da dinâmica de turma — e os conhecimentos do docente especialista em AEE — focados na acessibilidade, na eliminação de barreiras e nas Tecnologias Assistivas — se entrelaçam e se potencializam reciprocamente.

A superação do modelo isolado exige romper com a concepção de que o estudante público-alvo da Educação Especial pertence unicamente ao professor do AEE. Conforme preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e os parâmetros fixados pelo Parecer CNE/CP nº 50/2023, o atendimento educacional especializado deve atuar de forma complementar ou suplementar, jamais substitutiva ou isolada do currículo comum (Brasil, 2008; Brasil, 2023).

A articulação entre os profissionais garante que as adequações e estratégias pedagógicas desenvolvidas na SRM sejam transpostas e aplicadas no cotidiano da sala regular, assegurando que o estudante participe ativamente das atividades propostas ao conjunto da turma com as devidas adequações razoáveis previstas na Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015).

A implementação do planejamento colaborativo requer a consolidação do agir comunicativo e da reflexão sobre a prática, permitindo que a equipe pedagógica reavalie constantemente suas estratégias metodológicas à luz das reais necessidades dos educandos (Almeida, 2010).

Como destacam Zerbato e Mendes (2021), a adoção de culturas colegiadas nas unidades de ensino fortalece a formação continuada no próprio local de trabalho, transforma as reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) em espaços autênticos de pesquisa-ação e reduz substancialmente o estresse e o esgotamento profissional decorrentes do isolamento pedagógico.

Deste modo, o trabalho colaborativo deixa de ser apenas uma técnica metodológica para se constituir como um princípio ético-político que estrutura toda a organização da escola inclusiva.

Finalmente, a efetivação de uma cultura colaborativa enfrenta desafios organizacionais e estruturais que demandam apoio direto da gestão educacional. A falta de tempos e espaços institucionais previstos na jornada de trabalho para o planejamento conjunto entre o docente de AEE e o professor regente constitui o principal entrave à consolidação dessa prática nas redes de ensino (Pletsch; Redig; Oliveira, 2021).

Superar tais obstáculos requer políticas públicas operacionais que garantam horários concomitantes de estudo e elaboração de planos pedagógicos, permitindo que a colaboração deixe de ser uma iniciativa pontual dependente do voluntarismo individual e se consolide como uma diretriz institucional permanente e sustentável.

## **2.2 Modelos de Coensino (Ensino Colaborativo)**

O ensino colaborativo, ou coensino, configura-se como um arranjo pedagógico no qual um professor da educação regular e um professor da educação especial trabalham em parceria para planejar, reger e avaliar conjuntamente as aulas em uma sala de aula

inclusiva e heterogênea (Capellini, 2018).

Essa abordagem supera a antiga prática de manter o docente especialista como um mero “auxiliar” ou “observador passivo”, estabelecendo uma relação de paridade e corresponsabilidade pedagógica.

Para organizar a dinâmica em sala de aula de acordo com os objetivos didáticos e a heterogeneidade da turma, a literatura internacional e nacional mapeia diferentes abordagens metodológicas de coensino, com destaque para a taxonomia de Friend e Cook (2010), amplamente difundida no Brasil por Mendes (2019).

O primeiro modelo, intitulado “Um ensina, um observa”, caracteriza-se pela divisão na qual um dos docentes assume a regência principal da aula com o conjunto dos estudantes, enquanto o outro coleta dados estruturados sobre a aprendizagem, o engajamento, as interações sociais ou os comportamentos específicos de um aluno ou de toda a turma.

Essa estratégia é particularmente valiosa nas fases iniciais do ano letivo ou na elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI), pois permite levantar evidências empíricas sobre as barreiras atitudinais e pedagógicas presentes no ambiente escolar (Zerbato; Mendes, 2021).

O segundo arranjo, “Um ensina, um apoia”, envolve a instrução direta de um professor para a turma inteira, enquanto o parceiro circula pela sala oferecendo suporte pontual, ajustando materiais ou esclarecendo dúvidas de alunos que necessitem de auxílio imediato, devendo haver alternância sistemática entre quem ensina e quem apoia para evitar a estigmatização dos sujeitos.

A terceira modalidade abrange a organização por “Estações de aprendizagem”, na qual o conteúdo curricular é fracionado em diferentes estações de trabalho e a turma é dividida em pequenos grupos que rodam entre elas.

Cada professor fica responsável por mediar uma estação com abordagens e recursos diversificados — incorporando os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) —, enquanto uma terceira estação pode ser conduzida pelos próprios alunos de forma autônoma e colaborativa (Friend; Cook, 2010).

Essa estrutura favorece a diferenciação pedagógica, permitindo trabalhar diferentes níveis de complexidade cognitiva do mesmo tema em um ambiente dinâmico que estimula a autonomia discente e minimiza a necessidade de retirar o estudante com deficiência da sala de aula comum.

A quarta abordagem engloba o “Ensino paralelo” e o “Ensino alternativo”. No ensino paralelo, os docentes dividem a turma ao meio e lecionam o mesmo conteúdo simultaneamente para grupos menores, maximizando as oportunidades de participação discente e o acompanhamento individualizado.

Já no ensino alternativo, enquanto um professor conduz o planejamento regular com a maior parte da turma, o outro trabalha com um grupo reduzido focando no pré-ensino de conceitos complexos, na re-instrução de habilidades defasadas ou no aprofundamento de conteúdos específicos (Capellini, 2018).

Ambas as modalidades exigem um planejamento rigoroso para assegurar que a divisão dos alunos não crie agrupamentos homogêneos segregadores nem reforce o modelo de ensino adaptado de caráter simplificado.

Por fim, o modelo de “Ensino em parceria” (ou coensino simultâneo) representa a expressão mais avançada do trabalho colaborativo em sala de aula, no qual ambos os professores planejam, conduzem a aula e avaliam os estudantes em conjunto, de forma fluida e integrada.

Nessa estrutura, não há hierarquia aparente perante a turma: os docentes dialogam, complementam as explicações um do outro, demonstram estratégias distintas de resolução de problemas e dividem inteiramente a liderança pedagógica (Mendes; Vílchez; Aguilar, 2020).

A adoção do ensino em parceria amplia significativamente a qualidade do ensino para todos os estudantes — com ou sem deficiência —, concretizando na prática o princípio da acessibilidade curricular, do respeito à neurodiversidade e da consolidação de uma escola genuinamente inclusiva.

### **2.3 Papéis e Atribuições na Rede de Apoio**

A efetivação da inclusão escolar e do planejamento colaborativo exige a delimitação precisa das atribuições e o engajamento coordenado de todos os atores que compõem a rede de apoio no espaço escolar.

O Professor Regente da sala comum exerce o papel central na mediação dos conteúdos curriculares, na gestão do grupo e na condução das atividades pedagógicas coletivas. Cabe ao regente dominar os objetivos de aprendizagem previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), participar do planejamento das adequações razoáveis em parceria com o AEE e garantir que o estudante público-alvo da Educação Especial seja parte integrante

da dinâmica social e acadêmica da turma, desconstruindo posturas atitudinais que deleguem a responsabilidade pedagógica unicamente ao profissional especialista (Brasil, 2015; Zerbato; Mendes, 2021).

O Professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), atuante na Sala de Recursos Multifuncionais, possui a atribuição de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras ao processo de escolarização. Conforme estipula a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e o Parecer CNE/CP nº 50/2023, o docente de AEE não substitui a escolarização nem faz reforço escolar de conteúdos curriculares; sua função abrange o ensino do uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), do Braille, da Tecnologia Assistiva, do desenvolvimento de funções executivas e da orientação ao professor regente sobre a aplicação do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e a elaboração conjunta do Plano Educacional Individualizado (PEI) (Brasil, 2009; Brasil, 2023).

A Gestão Escolar e a Coordenação Pedagógica desempenham a função estratégica de viabilizar as condições institucionais e materiais para que a colaboração ocorra de maneira sistemática e contínua. Cabe aos gestores incluir a perspectiva inclusiva no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição, organizar os horários de trabalho pedagógico de modo a garantir encontros concomitantes para o planejamento conjunto entre os docentes, assegurar a infraestrutura acessível prevista no Decreto nº 11.793/2023 e fomentar uma cultura escolar fundamentada na equidade e no combate ao capacitismo (Brasil, 2023; Pletsch; Redig; Oliveira, 2021). Sem a liderança proativa e engajada da equipe gestora, o planejamento colaborativo reduz-se a esforços

individuais e desarticulados sem sustentabilidade no tempo.

A Equipe Multiprofissional (composta por psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e assistentes sociais) e os Profissionais de Apoio Escolar complementam a rede de suporte do estudante. A atuação multiprofissional no contexto educacional, respaldada pela Lei nº 13.935/2019, deve focar na remoção de barreiras institucionais e no fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem, evitando a medicalização do fracasso escolar (Brasil, 2019). Por sua vez, os Profissionais de Apoio Escolar — previstos na LBI (Lei nº 13.146/2015) — atuam nas atividades de alimentação, higiene, locomoção e auxílio pontual na comunicação e nas interações, sendo vedado a estes assumir funções privativas do magistério ou atuar como docentes substitutos (Bezerra, 2024).

Por fim, a parceria sistêmica com a Família constitui o pilar fundamental para a construção de trajetórias escolares bem-sucedidas e significativas. As famílias de alunos com deficiência detêm um saber profundo e insubstituível sobre a funcionalidade, o histórico, as habilidades e as formas de comunicação de seus filhos. Garantir a escuta ativa, o acolhimento empático e a participação legítima dos pais ou responsáveis na elaboração e no acompanhamento do Plano Educacional Individualizado (PEI), conforme orientam os novos marcos regulatórios (Brasil, 2023), transforma a relação escola-família em uma aliança colaborativa em prol do desenvolvimento pleno, da autonomia e da cidadania do estudante.

### CAPÍTULO III

## ABORDAGENS PEDAGÓGICAS E INSTRUMENTOS INCLUSIVOS CONTEMPORÂNEOS

### 3.1 Desenho Universal para Aprendizagem (DUA): Os três pilares do DUA

O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) constitui uma abordagem pedagógica e neurocientífica que objetiva reconfigurar o planejamento educacional para atender à diversidade humana desde a sua concepção original.

Desenvolvido no final da década de 1980 pelo Center for Applied Special Technology (CAST) sob a liderança de Anne Meyer e David Rose, o DUA inspira-se nos princípios da arquitetura inclusiva para propor que a acessibilidade não deve ser um “puxadinho” ou uma adaptação posterior, mas uma premissa embutida na concepção do currículo escolar (CAST, 2018).

Essa perspectiva desloca o foco do déficit individual do estudante para as barreiras e a inflexibilidade presentes nos métodos e materiais pedagógicos, assumindo que a variação e a neurodiversidade constituem a regra e não a exceção no ambiente escolar.

A fundamentação teórica do DUA assenta-se nas ciências cognitivas e nas redes neurobiológicas da aprendizagem, organizando-se em três pilares diretivos interconectados. O primeiro pilar refere-se aos múltiplos meios de engajamento, alinhado às redes afetivas do cérebro (“o porquê” da aprendizagem). Ele orienta os educadores a disponibilizarem

estratégias diversificadas para captar o interesse discente, sustentar o esforço e a persistência, e promover a autorregulação e a motivação intrínseca dos alunos (Rose; Meyer, 2002; Zerbato; Mendes, 2021).

Esse princípio reconhece que os estudantes se envolvem com as atividades acadêmicas por caminhos distintos, variando conforme suas vivências culturais, interesses pessoais, características sensoriais e ritmos de processamento.

O segundo pilar diz respeito aos múltiplos meios de representação, correspondente às redes de reconhecimento do cérebro (“o quê” da aprendizagem). Este diretivo prescreve que os conteúdos e informações curriculares devem ser apresentados por meio de diferentes modalidades e suportes sensoriais — como textos impressos, áudios, recursos visuais, linguagem gestual (Libras), gráficos e objetos tátilo-manipuláveis —, além de oferecer suporte para a compreensão de símbolos, vocabulário e estruturas sintáticas (CAST, 2018; Prais; Rosa, 2017).

Ao oferecer múltiplas vias de acesso ao conhecimento formal, o professor reduz substancialmente as barreiras de codificação e decodificação, garantindo equidade no acesso aos conceitos para alunos com e sem deficiência.

O terceiro pilar contempla os múltiplos meios de ação e expressão, associado às redes estratégicas do cérebro (“o como” da aprendizagem). Essa dimensão estabelece que a avaliação e o acompanhamento do aprendizado devem facultar aos educandos formas variadas de demonstrar o que aprenderam, superando a hegemonia da prova escrita e da resposta verbal padronizada (Nunes; Madureira, 2015).

A utilização de relatórios em áudio ou vídeo, mapas

conceituais, encenações, produções digitais e portfólios permite que estudantes com limitações motoras, de fala ou com transtornos do desenvolvimento explicitem seu domínio conceitual sem que a barreira do formato invalide o processo avaliativo.

No cenário normativo brasileiro, a implementação do DUA ganha respaldo na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e, de forma direta, nas diretrizes operacionais do Parecer CNE/CP nº 50/2023, que sinaliza o DUA como a abordagem prioritária para a promoção da acessibilidade curricular em turmas inclusivas (Brasil, 2015; Brasil, 2023).

Ao articular a eliminação antecipada de barreiras pedagógicas com a garantia de flexibilização do ensino, o Desenho Universal para Aprendizagem fortalece o projeto político-pedagógico inclusivo, proporcionando que o estudante público-alvo da Educação Especial (PAEE) permaneça e se desenvolva no espaço comum da sala de aula sem a necessidade de isolamento ou descaracterização do currículo escolar.

### **3.2 Plano Educacional Individualizado (PEI): Conceito, fases de elaboração, aplicação prática, monitoramento contínuo e avaliação formativa do PEI**

O Plano Educacional Individualizado (PEI) figura como um instrumento pedagógico de planejamento, gestão e acompanhamento curricular projetado para atender às especificidades educacionais do estudante público-alvo da Educação Especial no ensino regular.

Distante de se configurar como um currículo paralelo ou empobrecido, o PEI almeja traçar metas viáveis e desafiadoras a partir do mapeamento das habilidades, necessidades, interesses e

potencialidades de cada sujeito (Glat; Pletsch, 2011; Tannús-Valadão; Mendes, 2018). Ele atua como um roteiro flexível de navegação pedagógica que traduz o direito do aluno à equivalência de oportunidades e ao acesso ao conhecimento escolar historicamente acumulado.

A elaboração do PEI estrutura-se em fases sistemáticas e encadeadas que demandam trabalho colaborativo contínuo. A etapa inicial consiste na avaliação pedagógica inicial (diagnóstico funcional), que deve ir além da simples descrição do laudo médico para investigar a funcionalidade acadêmica do estudante, suas formas de comunicação, estilos de aprendizagem e barreiras vivenciadas no cotidiano (Pletsch, 2014).

Em seguida, realiza-se a formulação de metas e objetivos educacionais de curto, médio e longo prazo, definindo-se as adequações razoáveis necessárias na temporalidade, nas metodologias, nas Tecnologias Assistivas e nos critérios avaliativos, sempre alinhadas aos direitos essenciais previstos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A aplicação prática do PEI ocorre no ambiente heterogêneo da sala de aula comum e nos atendimentos prestados pela Sala de Recursos Multifuncionais, exigindo a corresponsabilidade entre o professor regente, o docente especialista em AEE, a equipe pedagógica e a família (Massi; Costa, 2020).

Essa articulação interdisciplinar assegura que os objetivos pactuados no documento não fiquem restritos ao papel, mas orientem o planejamento semanal e as atividades instrucionais executadas no dia a dia escolar. A participação da família na construção e validação do plano legitima o processo, agregando saberes vitais sobre o histórico e o desenvolvimento do educando

no ambiente domiciliar.

O acompanhamento do PEI apoia-se em um rigoroso sistema de monitoramento contínuo e avaliação formativa. Ao longo do período letivo, a equipe docente deve registrar evidências do progresso discente, analisando a eficácia das estratégias metodológicas adotadas e ajustando o plano sempre que forem identificadas estagnações ou novas necessidades pedagógicas (Tannús-Valadão; Mendes, 2018).

A avaliação no âmbito do PEI não possui caráter classificatório ou punitivo; ao contrário, constitui um processo diagnóstico e processual focado no ganho de autonomia, na consolidação de conceitos e no desenvolvimento integral do estudante em relação a si mesmo e às suas metas anteriores.

Legislações recentes, como o Parecer CNE/CP nº 50/2023, que trata especificamente do atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), institucionalizam o PEI como garantia de direito ao desenvolvimento pleno e à adaptação de razoabilidade prevista na Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015; Brasil, 2023).

A formalização do PEI nas redes de ensino impede que a trajetória escolar de alunos com deficiência seja entregue ao improviso ou à intuição individual dos educadores, estabelecendo um registro pedagógico contínuo e transparente que resguarda a memória acadêmica do sujeito e assegura a transição qualificada entre os diferentes níveis e etapas da Educação Básica.

### **3.3 Tecnologias Assistivas e Acessibilidade Curricular: O uso de recursos e estratégias para promover funcionalidade e autonomia nas atividades pedagógicas**

A Tecnologia Assistiva (TA) define-se como uma área interdisciplinar do conhecimento e da prática que engloba recursos, equipamentos, dispositivos, estratégias e serviços destinados a ampliar as habilidades funcionais, a autonomia e a participação social e acadêmica das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida (Bersch, 2017; Brasil, 2015).

No contexto escolar, a TA transcende a simples disponibilização de artefatos tecnológicos de ponta, englobando desde adaptações de baixo custo — como engrossadores de lápis, pranchas de comunicação feitas em papel e plano inclinado — até softwares leitores de tela, ponteiras de cabeça, acionadores e sistemas avançados de comunicação alternativa de alto custo.

A articulação entre a Tecnologia Assistiva e a acessibilidade curricular é essencial para evitar que o recurso tecnológico permaneça como um adereço desvinculado dos objetivos educacionais. A acessibilidade curricular refere-se às modificações e adequações realizadas no ensino para permitir que estudantes com diferentes características sensoriais, motoras e cognitivas tenham acesso efetivo ao conteúdo pedagógico ministrado na sala comum (Glat; Pletsch, 2011; Galvão Filho, 2013).

Quando a TA é planejada com foco na acessibilidade curricular, ela atua como uma ponte de mediação pedagógica, permitindo que o aluno leia, escreva, expresse suas ideias e interaja com os colegas em pé de igualdade durante as atividades escolares.

No cotidiano das salas de aula e das Salas de Recursos Multifuncionais, a inserção das tecnologias assistivas exige uma

avaliação criteriosa das reais demandas do educando e do contexto escolar. Como destacam Nunes e Walter (2018), a implementação da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) — uma das vertentes mais expressivas da TA —, por exemplo, exige a capacitação dos docentes e dos colegas de turma, transformando o ambiente escolar em um parceiro de comunicação acessível e responsivo.

Sem a adequada preparação da equipe pedagógica e a devida contextualização da TA na rotina escolar, corre-se o risco de abandono dos recursos ou de sua utilização puramente mecânica sem impacto real na aprendizagem.

A base normativa das Tecnologias Assistivas no Brasil é chancelada pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que dedica dispositivo específico à garantia do acesso a esses recursos como direito fundamental para a autonomia e permanência discente (Brasil, 2015).

Além disso, o Decreto nº 11.793/2023, ao instituir o Plano Nacional Novo Viver sem Limite, reafirma o fomento e a distribuição de recursos de TA para a rede pública de ensino, integrando investimentos em infraestrutura acessível, aquisição de equipamentos e formação docente especializada (Brasil, 2023). Esse arcabouço assegura o amparo jurídico para que as escolas desenvolvam projetos inclusivos sustentáveis baseados na remoção sistemática de barreiras comunicacionais e físicas.

Em suma, a utilização consciente e intencional das Tecnologias Assistivas fortalece o protagonismo discente e impulsiona a cultura inclusiva da unidade escolar. Ao vivenciarem a autonomia no cumprimento das atividades pedagógicas, estudantes público-alvo da Educação Especial reconstroem sua

autoimagem acadêmica, superando a condição de sujeitos passivos de assistência para se tornarem produtores de conhecimento e participantes ativos da dinâmica da sala de aula (Bersch, 2017; Zerbato; Mendes, 2021).

A TA e a acessibilidade curricular consolidam-se, assim, como instrumentos indispensáveis de justiça distributiva e equidade educacional na construção de uma sociedade livre de preconceitos capacitistas.

## CAPÍTULO IV

# PESQUISA-AÇÃO E PRÁTICAS REFLEXIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

### **4.1 A Pesquisa-Ação como Ferramenta de Transformação Social**

A pesquisa-ação afirma-se no cenário educacional contemporâneo como uma abordagem metodológica e epistemológica voltada para a transformação social e o aprimoramento das práticas pedagógicas no interior da escola.

Distanciando-se dos modelos tradicionais de investigação de caráter positivista — nos quais o pesquisador externo analisa a realidade de forma neutra, asséptica e verticizada —, a pesquisa-ação promove uma inflexão decisiva: a transição do estudar “sobre” para o estudar “com” os sujeitos da comunidade escolar (Tripp, 2005; Franco, 2012). Nessa perspectiva, professores, gestores e especialistas deixam de ser meros objetos passivos de estudo e passam a atuar como co-pesquisadores ativos de suas próprias demandas cotidianas.

A fundamentação teórica dessa metodologia encontra respaldo em David Tripp (2005), ao definir a pesquisa-ação como uma forma de investigação de reflexão deliberada que busca aprimorar a prática profissional por meio da intervenção planejada e do monitoramento sistemático de seus efeitos.

Na mesma linha, Maria Amélia Santoro Franco (2012) enfatiza o caráter emancipatório e crítico da pesquisa-ação pedagógica, argumentando que a transformação social só se efetiva

quando os participantes tomam consciência das determinações históricas, sociais e institucionais que moldam o seu trabalho, convertendo a angústia diante das dificuldades escolares em ação político-pedagógica estruturada.

No campo da Educação Especial e Inclusiva, a contribuição de Enicéia Gonçalves Mendes (2008; 2019) e de Maria Luiza de Almeida (2010) é basilar para consolidar a pesquisa-ação como uma alavanca de reestruturação do cotidiano escolar.

Conforme aponta Mendes (2019), o modelo tradicional de formação continuada — pautado em cursos teóricos desconectados da realidade e na transmissão top-down de conhecimento — falhou em promover a inclusão escolar efetiva. Ao adotar a pesquisa-ação, a universidade e a escola básica estabelecem uma parceria colaborativa, na qual as demandas reais do chão da escola guiam as metas de investigação, promovendo adequações organizacionais, curriculares e metodológicas sustentáveis para o atendimento ao Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

O marco normativo brasileiro dialoga com a pesquisa-ação ao valorizar a formação continuada centrada no local de trabalho e a autonomia docente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), em seu artigo 67, assegura o direito a períodos reservados a estudos, planejamento e avaliação incluídos na carga de trabalho (Brasil, 1996).

Do mesmo modo, a Resolução CNE/CP nº 1/2020 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores) e o Parecer CNE/CP nº 50/2023 ressaltam a relevância de processos formativos baseados na reflexão sobre a prática, na pesquisa e na resolução colaborativa de problemas

cotidianos das turmas inclusivas (Brasil, 2020; Brasil, 2023).

Portanto, a pesquisa-ação configura-se como um poderoso instrumento de emancipação e reconstrução identitária do professor. Ao investigar e intervir colaborativamente em suas próprias turmas, os docentes desenvolvem a autonomia pedagógica, combatem o sentimento de desamparo e superam a postura assistencialista em relação aos alunos com deficiência (Almeida, 2010; Zerbato; Mendes, 2021). A transição para o estudar “com” os sujeitos fortalece a escola pública como um espaço genuíno de produção de saberes, onde a reflexão teórica e a práxis pedagógica se retroalimentam para construir uma educação pautada pela equidade e pela justiça social.

## **4.2 A Mobilização entre Agir Comunicativo e Agir Estratégico**

A dinâmica organizacional das instituições de ensino é frequentemente marcada pela tensão entre o agir estratégico e o agir comunicativo, conceitos oriundos da Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas e transpostos para a análise dos processos de inclusão escolar por pesquisadores como Almeida (2010) e Mendes, Vélchez e Aguilar (2020).

O agir estratégico pauta-se no cumprimento burocrático de metas, normas, prazos e prescrições legais de forma unidirecional, visando ao controle do comportamento e à eficiência técnica de processos.

Quando a inclusão escolar é conduzida exclusivamente sob a lógica do agir estratégico, as reuniões pedagógicas e os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) tendem a se reduzir ao preenchimento de formulários, à cobrança de relatórios e à mera

conformidade legal, gerando forte resistência, esgotamento e desengajamento da equipe docente.

Por outro lado, o agir comunicativo fundamenta-se na busca pelo entendimento mútuo, no diálogo simétrico e na construção intersubjetiva do consenso em relação aos objetivos e caminhos pedagógicos da escola (Habermas, 2012; Almeida, 2010).

Ao mobilizar o agir comunicativo no âmbito dos HTPC e encontros pedagógicos, a equipe gestora abre espaço para que os professores verbalizem suas angústias, incertezas e resistências de maneira autêntica. A reflexão crítica sobre a prática atua como o catalisador que transforma a resistência docente — muitas vezes motivada pelo sentimento de despreparo frente à inclusão — em uma oportunidade coletiva de problematização e busca compartilhada de soluções viáveis.

A criação de novas culturas de planejamento coletivo exige que os HTPCs sejam ressignificados como territórios de formação reflexiva e pesquisa-ação no próprio ambiente de trabalho. Conforme sustentam Pletsch, Redig e Oliveira (2021) e Zerbato e Mendes (2021), em vez de reuniões informativas meramente administrativas, o tempo do planejamento coletivo deve ser destinado ao estudo de casos de estudantes do PAEE, à elaboração compartilhada do Plano Educacional Individualizado (PEI), à discussão dos pilares do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e à organização do coensino entre regentes e especialistas. A transição da burocracia para a colaboração dialógica é o que confere densidade e funcionalidade ao tempo reservado à jornada de trabalho docente.

Esse movimento reflexivo encontra sustentação jurídica na Lei nº 11.738/2008 (Lei do Piso Salarial Profissional Nacional),

que formalizou a reserva de pelo menos um terço da carga horária de trabalho docente para atividades extra-classe, incluindo o planejamento e a formação continuada na escola (Brasil, 2008).

Ademais, as diretrizes expressas no Decreto nº 11.793/2023 e no Parecer CNE/CP nº 50/2023 reafirmam a obrigatoriedade de que as redes de ensino garantam tempos e espaços institucionais concomitantes para que o professor regente e o docente de AEE realizem o planejamento colaborativo (Brasil, 2023a; Brasil, 2023b). O amparo legal, portanto, existe para assegurar que o agir comunicativo tenha materialidade na rotina escolar.

A superação do isolamento profissional e das resistências corporativas à inclusão escolar passa pela promoção sistemática do agir comunicativo na cultura de planejamento da escola. Quando a gestão escolar e os professores se articulam em uma rede de colaboração reflexiva, o HTPC deixa de ser um cumprimento de tabela burocrático e se converte no coração pulsante do projeto político-pedagógico da escola.

Ao articular a escuta sensível, o rigor teórico e o compromisso ético-político com a aprendizagem de todos os estudantes, a reflexão crítica mobiliza transformações profundas e duradouras nas atitudes e nas práticas pedagógicas cotidianas.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise das ações desenvolvidas ao longo desta pesquisa revelou avanços significativos e desafios estruturais na implementação de práticas inclusivas. Os dados coletados por meio das observações participantes, dos diários de campo e dos momentos de reflexão conjunta permitiram categorizar os resultados em três eixos centrais de reflexão e debate pedagógico.

### 5.1 O Coensino como Potencializador do Planejamento e do Cuidado Pedagógico Individualizado

Os resultados demonstraram que o estabelecimento do coensino (ensino colaborativo) entre a regência da sala de aula comum e os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) alterou qualitativamente a dinâmica pedagógica.

A presença de dois docentes no planejamento e na mediação pedagógica permitiu uma distribuição mais equitativa da atenção aos estudantes, reduzindo a sobrecarga individual do professor regente e proporcionando intervenções imediatas e direcionadas às necessidades específicas de cada aluno.

#### 5.1.1. Integração de saberes

A colaboração pedagógica entre os docentes da sala de aula comum e os especialistas em Educação Especial viabiliza uma verdadeira sinergia no espaço escolar. Essa articulação

interprofissional permite aproximar o domínio teórico-prático do conteúdo curricular específico — de responsabilidade do professor regente — do saber especializado referente às estratégias de acessibilidade, diferenciação curricular e aplicação de tecnologias assistivas, domínios próprios do especialista do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2023).

Sob a perspectiva conceitual do ensino colaborativo, essa integração não consiste no mero compartilhamento do espaço físico, mas na constituição de um trabalho de corresponsabilidade. Conforme apontam Capellini e Zerbato (2019), a fusão entre os conhecimentos das áreas de conteúdo e da Educação Especial permite a superação da solidão docente, propiciando a identificação prévia das barreiras operacionais, comportamentais e atitudinais que impedem o acesso dos educandos ao conhecimento escolar.

Legislativamente, essa postura fundamenta-se nos princípios preconizados pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), reafirmada pelo artigo 28 da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência — LBI nº 13.146/2015. A LBI explicita como dever do Estado a oferta de apoio e de serviços de acessibilidade pedagógica para garantir o pleno acesso dos estudantes ao currículo em igualdade de condições, preceito que ganha materialidade prática na regência compartilhada.

Ademais, as recentes orientações normativas, a exemplo do Parecer CNE/CP nº 50/2023, reiteram a exigência de redes de suporte diversificadas e articuladas nas escolas regulares. Tais diretrizes reforçam que as adaptações curriculares razoáveis e os recursos de tecnologia assistiva perdem sua eficácia de aplicação

quando construídos de modo isolado no AEE e descontextualizados das práticas da sala de aula comum (Brasil, 2023).

Diante desse cenário, a integração de saberes ressignifica a cultura escolar e fortalece o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) ou o Plano de AEE. Ao unificar os conhecimentos docentes no momento da intencionalidade pedagógica, garante-se que as estratégias de acessibilidade sejam incorporadas organicamente às rotinas das áreas de conhecimento, promovendo o progresso cognitivo de todos os alunos da turma (Vilaronga; Mendes, 2017).

### **5.1.2. Superação do modelo segregativo**

A atuação conjunta no espaço da sala de aula comum rompe com a tradição segregadora e com a histórica dependência de intervenções isoladas na Educação Especial. A permanência do estudante público-alvo da Educação Especial (PAEE) junto ao seu grupo de pares impede que o atendimento especializado seja sinônimo de exclusão do convívio social regular, promovendo uma escolarização que respeita a diversidade no próprio núcleo social da escola (Mendes, 2020).

Essa dinâmica contrapõe-se ao modelo clínico-médico tradicional ao fundamentar-se nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). De acordo com Zerbato e Mendes (2021), a aplicação das diretrizes do DUA no coensino assegura múltiplos meios de engajamento, representação e expressão da aprendizagem para toda a turma, prevenindo a necessidade de correções paliativas voltadas exclusivamente aos alunos com deficiência ou necessidades educacionais específicas.

O respaldo jurídico para essa estruturação tem raízes no artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), reforçado pelo Decreto nº 7.611/2011, que estipula o AEE como um serviço complementar ou suplementar à formação, e não substitutivo ao ensino regular. A permanência do aluno no espaço da sala de aula comum concretiza o imperativo de que o AEE deve articular-se com a proposta pedagógica da escola comum e apoiar a aprendizagem em ambiente inclusivo (Brasil, 1996, 2011).

Complementarmente, ao evitar o contínuo deslocamento do educando para salas de recursos durante o período regular de aulas, preserva-se o sentimento de pertencimento e a identidade socioemocional do educando. A interação entre pares em contextos de aprendizagem cooperativa contribui substancialmente para o desenvolvimento socioemocional e cívico de todos os alunos da turma (Herederó, 2020).

Dessa forma, a superação do modelo segregativo consolida a sala comum como o locus privilegiado de direito à educação. Ao transformar a sala regular em um espaço estruturado para a diversidade, o coensino assegura que a equidade no cuidado e no acompanhamento individualizado não ocorra às custas da convivência social e pedagógica coletiva (Capellini; Zerbato, 2019).

Em consonância com as discussões de Capellini (2018) e Mendes et al. (2014), o coensino não deve ser compreendido como mera divisão de tarefas, mas como uma parceria profissional pautada no co-planejamento, na co-regência e na co-avaliação. As evidências colhidas nesta pesquisa confirmam que, quando há espaço institucional para o diálogo contínuo entre os pares, as barreiras de aprendizagem são identificadas e minimizadas com maior celeridade.

## **5.2. A Ludicidade como Estratégia de Mediação Semiótica e Inclusão Social**

A incorporação de práticas lúdicas e metodologias ativas ao cotidiano escolar evidenciou expressivo engajamento e desenvolvimento de processos cognitivos e socioafetivos entre os alunos.

### **5.2.1. Dinamização do processo de ensino-aprendizagem**

A utilização intencional do brincar estruturado, dos jogos pedagógicos adaptados e das dinâmicas interativas reconfigura a mediação docente na sala de aula. Sob o prisma histórico-cultural, a atividade lúdica atua como um sistema de mediação semiótica privilegiado, no qual signos e instrumentos são manipulados pelo estudante para concretizar, ressignificar e internalizar conceitos teóricos abstratos que, por vias unicamente verbais, seriam de difícil apreensão (Vigotski, 2021).

A contextualização promovida pelo jogo pedagógico favorece o acolhimento da diversidade cognitiva presente na turma, respeitando os ritmos singulares e os diferentes estilos de aprendizagem dos educandos. Conforme assinala Kishimoto (2020), o recurso lúdico adaptado flexibiliza as formas de representação da informação, constituindo uma ponte cognitiva que mobiliza funções mentais superiores — como a atenção voluntária, a memória operacional e o raciocínio lógico —, indispensáveis ao desenvolvimento integral de estudantes neurotípicos e com deficiência.

Legalmente, a ludicidade como direito pedagógico e vetor para o desenvolvimento cognitivo encontra respaldo explícito na

Base Nacional Comum Curricular — BNCC (Brasil, 2018), que elenca os “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” e preconiza o brincar como um dos eixos estruturantes da Educação Básica. Essa determinação alinha-se ao artigo 31 da Convenção sobre os Direitos da Criança e ao artigo 29 do Estatuto da Criança e do Adolescente — ECA, Lei nº 8.069/1990 (Brasil, 1990), que asseguram o direito ao brincar, ao lazer e à participação na vida cultural e artística.

A convergência entre o ensino estruturado baseado em jogos e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) ratifica que o planejamento lúdico antecipa as necessidades de acessibilidade, eliminando barreiras conceituais e motoras antes que elas impeçam a participação do educando (Fantin, 2022). Ao alinhar a prática lúdica às diretrizes do Parecer CNE/CP nº 50/2023, o professor garante adaptações razoáveis e flexibilizações metodológicas que asseguram o progresso curricular do estudante sem descaracterizar o desafio pedagógico (Brasil, 2023).

Portanto, longe de constituir uma mera atividade passatempo ou um intervalo recreativo, a ludicidade intencional mobiliza a motivação intrínseca e o engajamento dos estudantes. O ambiente de aprendizagem dinâmico e responsivo viabilizado pelos jogos favorece a autonomia e a autoeficácia do aluno, consolidando a mediação semiótica como alicerce para uma aprendizagem verdadeiramente significativa e inclusiva (Fortuna, 2021).

### **5.2.2. Fortalecimento das relações interpessoais**

A ludicidade atua como um potente catalisador de interações sociais e inclusão interpessoal no espaço escolar. Ao estruturar

cenários de aprendizagem baseados em jogos cooperativos e dinâmicas de grupo, o ambiente lúdico cria oportunidades orgânicas de comunicação, negociação de regras e mediação interpessoal, permitindo a construção coletiva de significados entre pares com diferentes repertórios funcionais e comunicativos (Camargo, 2021).

Essas atividades colaborativas estimulam o exercício contínuo da empatia, do respeito mútuo e do altruísmo entre os alunos neurotípicos e os estudantes com deficiência ou necessidades educacionais específicas. Conforme ressalta Munster (2022), a convivência pautada em dinâmicas lúdicas rompe com visões estereotipadas e paternalistas, desconstruindo barreiras atitudinais e atitudes capacitistas no espaço acadêmico ao evidenciar as potencialidades e contribuições singulares de cada sujeito no cumprimento das metas do jogo.

Garantida pelo artigo 28 da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência — LBI nº 13.146/2015, a promoção de um ambiente escolar livre de preconceitos e capacitismo pressupõe o desenvolvimento de estratégias interativas que fortaleçam os laços comunitários e o pertencimento social (Brasil, 2015). A LBI reforça que os estabelecimentos de ensino devem adotar medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência.

Além disso, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 e os princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) sublinham a relevância da dimensão socioemocional no processo de escolarização. A mediação lúdica minimiza o isolamento social historicamente imposto aos alunos com deficiência nas redes

regulares de ensino, promovendo espaços de troca em que as diferenças são compreendidas como vetor de enriquecimento do grupo e não como déficit (Vigotski, 2021).

A vivência de práticas lúdicas integradas consolida a cultura do pertencimento e da solidariedade no cotidiano escolar. A superação das barreiras atitudinais por meio da colaboração cooperativa fortalece o tecido social da escola, assegurando que o cuidado pedagógico individualizado caminhe lado a lado com a efetiva inclusão e cidadania (Camargo, 2021; Munster, 2022).

Fundamentando-se na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, o brinquedo e a atividade lúdica criam a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), atuando como instrumentos de mediação semiótica fundamentais para a internalização de saberes. Os achados reforçam que a ludicidade na Educação Inclusiva ultrapassa o mero caráter recreativo: consolida-se como recurso pedagógico intencional que favorece a autonomia, a linguagem e a participação social do estudante.

### **5.3. Barreiras Atitudinais, Estruturais e a Necessidade de Formação Continuada**

Embora a pesquisa-ação tenha evidenciado avanços práticos relevantes, as discussões também lançaram luz sobre persistentes desafios que condicionam a efetivação da inclusão escolar.

#### **5.3.1. Escassez de tempo para o planejamento conjunto**

A consolidação de práticas colaborativas, como o coensino, esbarra frequentemente na organização rígida dos tempos e espaços escolares. A rotina engessada e a carência de horários de

trabalho pedagógico coletivo (HTPC) dedicados exclusivamente à interlocução entre o professor regente e o especialista do Atendimento Educacional Especializado (AEE) configuram-se como o principal obstáculo material para a operacionalização da inclusão (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2023). Sem tempo institucional resguardado, a parceria docente tende a se diluir em trocas informais e pontuais, comprometendo a intencionalidade pedagógica.

A ausência desse espaço de co-planejamento fragiliza a construção de estratégias antecipatórias e a adequação preventiva de materiais didáticos. Conforme destacam Vilaronga e Mendes (2017), o alinhamento prévio das aulas exige encontros sistemáticos nos quais os docentes possam analisar os objetivos de aprendizagem, mapear as barreiras do ambiente e desenhar rotas de flexibilização curricular. Quando essa etapa é suprimida pela sobrecarga de trabalho e pelo cumprimento burocrático de prazos, a intervenção pedagógica corre o risco de tornar-se meramente reativa.

Sob o ponto de vista legal, a garantia de horas de trabalho pedagógico sem interação direta com os estudantes encontra amparo na Lei Federal nº 11.738/2009 (Lei do Piso Salarial Profissional Nacional), que estabelece a reserva de, no mínimo, um terço (1/3) da jornada de trabalho docente para atividades extra-classe, incluindo planejamento e formação. Ademais, o Plano Nacional de Educação — PNE, Lei nº 13.005/2014, em sua Meta 17 e Meta 20, reforça a necessidade de condições de trabalho adequadas para a valorização do magistério e para a melhoria da qualidade do ensino público (Brasil, 2009, 2014).

Adicionalmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB nº 9.394/1996, em seu artigo 67, inciso V,

assegura como direito dos profissionais da educação o período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. A aplicação desse preceito é crucial para que os sistemas de ensino aloquem o HTPC de maneira estratégica, permitindo que a equipe gestora articule os horários de trabalho dos regentes com os itinerários do AEE de modo síncrono e integrado (Brasil, 1996).

Assim, a superação da barreira temporal exige uma reestruturação das políticas de gestão e organização escolar. Garantir momentos institucionais fixos para a atuação conjunta entre a educação comum e a educação especial não é uma concessão administrativa, mas uma condição estrutural indispensável para que o cuidado pedagógico individualizado se efetive em termos de equidade e qualidade acadêmica (Glat, 2013; Capellini; Zerbato, 2019).

### **5.3.2. Necessidade de formação continuada centrada na práxis**

A eficácia da inclusão educacional depende prioritariamente da qualificação permanente do corpo docente, exigindo a superação de modelos formativos exclusivamente teóricos ou burocráticos. Observa-se a urgência de formações continuadas que tomem o ambiente escolar como locus de investigação e ação, priorizando oficinas práticas, estudos de caso e vivências focadas no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e na flexibilização das práticas avaliativas (Imbernón, 2020; Zerbato; Mendes, 2021).

A formação centrada na práxis possibilita aos educadores a apropriação de ferramentas de acessibilidade cognitiva e curricular de maneira contextualizada. Segundo Tardif (2014), os saberes

docentes são construídos na articulação entre os conhecimentos pedagógicos e as experiências da prática reflexiva. Quando os programas de desenvolvimento profissional privilegiam a análise de situações reais de sala de aula e a construção coletiva de Planos de Desenvolvimento Individualizados (PDI), os professores adquirem maior segurança instrumental para diversificar suas estratégias didáticas.

Legislativamente, a formação docente é normatizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores (Resolução CNE/CP nº 1/2020), que enfatizam a práxis pedagógica e o domínio de metodologias inclusivas como dimensões essenciais do Perfil Profissional Docente. Além disso, o artigo 59 da LDB nº 9.394/1996 impõe aos sistemas de ensino o dever de prover professores com especialização adequada em nível médio ou superior para o atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos (Brasil, 1996, 2020).

Essa determinação é corroborada pela Lei Brasileira de Inclusão — LBI nº 13.146/2015, que estipula no artigo 28, inciso XI, a obrigatoriedade da formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes de Libras, de guias-intérpretes e de profissionais de apoio. Recentemente, o Parecer CNE/CP nº 50/2023 ratificou que a formação para o manejo comportamental, comunicação alternativa e adequação curricular deve ser contínua e integrada à rotina dos estabelecimentos de ensino (Brasil, 2015, 2023).

Portanto, a reconfiguração dos programas de formação continuada deve abandonar a simples transmissão conceitual para se tornar um espaço de reflexão crítica sobre a própria prática. Ao

articular embasamento científico, tecnologia assistiva e metodologias ativas, a formação reflexiva fortalece a autonomia docente e assegura respostas pedagógicas verdadeiramente eficazes para a diversidade dos estudantes (Imbernón, 2020; Capellini, 2018).

### **5.3.3. Resistências institucionais e atitudinais**

As barreiras atitudinais representam um dos entraves mais complexos e velados para a consolidação da escola inclusiva. Refletidas em crenças capacitistas, descrédito quanto ao potencial de aprendizagem dos estudantes com deficiência e resistência à inovação metodológica, essas barreiras dificultam a criação de ambientes acolhedores e cooperativos. O processo reflexivo gerado pela pesquisa-ação permitiu desconstruir, gradualmente, visões reducionistas que transferem a responsabilidade da inclusão unicamente para o AEE ou para os profissionais de apoio (Mantoan, 2015; Gesser; Nuernberg; Toneli, 2012).

A desconstrução dessas posturas exige o deslocamento da visão médica da deficiência — que centraliza o impedimento no indivíduo — para o modelo social da deficiência, que identifica as barreiras presentes no meio ambiente e nas atitudes humanas como as verdadeiras causadoras da exclusão. Como sustentam Gesser, Nuernberg e Toneli (2012), a mudança de paradigma atitudinal na escola ocorre à medida que a comunidade escolar reconhece que a acessibilidade é um direito universal e que o isolamento pedagógico do aluno compromete toda a dinâmica coletiva.

Normativamente, o combate às barreiras atitudinais é pilar central da Lei Brasileira de Inclusão (LBI nº 13.146/2015), que conceitua explicitamente tais barreiras no artigo 3º, inciso IV,

alínea “e”, como “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e de oportunidades com as demais pessoas”. O texto legal tipifica o capacitismo e impõe às instituições escolares a obrigação de adotar medidas administrativas e pedagógicas que eliminem todas as formas de discriminação (Brasil, 2015).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e as recomendações do Parecer CNE/CP nº 50/2023 sublinham que a responsabilidade pelo estudante público-alvo da Educação Especial é de toda a comunidade escolar, e não exclusivamente do especialista. O princípio da gestão democrática, previsto no artigo 206, inciso VI, da Constituição Federal de 1988 e reiterado na LDB nº 9.394/1996, exige uma cultura organizacional pautada na corresponsabilidade e no trabalho coletivo (Brasil, 1988, 1996, 2008, 2023).

Dessa forma, a superação das resistências institucionais e atitudinais consolida-se através da vivência de experiências bem-sucedidas de apoio mútuo e do compartilhamento de recursos no cotidiano da escola. Ao desmistificar medos e desconstruir preconceitos por meio da prática colaborativa diária, a equipe escolar transforma a cultura institucional, promovendo uma educação genuinamente pautada nos direitos humanos e na justiça social (Glat, 2013; Mantoan, 2015).

Como apontam Mantoan (2015) e Glat (2013), a construção de uma escola inclusiva exige transformações nas estruturas organizacionais e na cultura escolar. A reflexão sobre a prática realizada ao longo das etapas desta pesquisa-ação demonstrou que a mudança de atitude docente é impulsionada à medida que o

professor vivencia experiências bem-sucedidas de apoio mútuo e disponibilização de recursos adequados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação permitiu analisar, sob a ótica da práxis reflexiva e da pesquisa-ação, as repercussões da implementação do coensino e da ludicidade na promoção de um cuidado pedagógico individualizado e verdadeiramente inclusivo. Ao articular os achados empíricos às diretrizes legais brasileiras e à literatura especializada contemporânea, o estudo evidenciou que a consolidação da Educação Inclusiva exige superar modelos tradicionais e isolados de ensino em prol de abordagens colaborativas e sistêmicas.

Os resultados obtidos ratificam que o coensino entre a regência da sala de aula comum e os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) altera qualitativamente a dinâmica escolar. A presença simultânea de dois docentes na mediação e no planejamento reduziu a sobrecarga individual do professor regente e possibilitou intervenções mais imediatas, equitativas e direcionadas às especificidades de cada estudante. Essa atuação compartilhada demonstrou ser uma ferramenta concreta para viabilizar a diferenciação curricular sem recorrer a práticas segregadoras.

Destaca-se, nesse contexto, a relevância da integração de saberes entre o especialista em Educação Especial e o docente da área de conhecimento específico. A convergência entre o domínio do conteúdo curricular e o conhecimento das técnicas de acessibilidade, adequação de materiais e tecnologia assistiva permitiu que os Planos de Desenvolvimento Individualizados (PDI) fossem incorporados organicamente à rotina da sala de aula. Essa sinergia fortaleceu a intencionalidade pedagógica e garantiu o

direito de aprender do estudante em seu grupo de pares.

Paralelamente, a incorporação intencional da ludicidade e dos jogos pedagógicos adaptados consolidou-se como uma poderosa estratégia de mediação semiótica. Fundamentada na perspectiva histórico-cultural, a atividade lúdica atuou na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) dos educandos, tornando conceitos abstratos mais acessíveis e estimulando funções mentais superiores. Longe de limitar-se a um caráter meramente recreativo, o brincar estruturado flexibilizou as formas de representação do conhecimento e respeitou os diferentes ritmos de aprendizagem.

Na dimensão socioafetiva, a ludicidade funcionou como catalisadora do fortalecimento das relações interpessoais e do combate às atitudes capacitistas. Ao vivenciarem dinâmicas cooperativas e momentos de aprendizagem compartilhada, estudantes neurotípicos e com deficiência desenvolveram laços de empatia, cooperação e respeito mútuo. Essa convivência cotidiana desconstruiu barreiras atitudinais e fortaleceu o sentimento de pertencimento e cidadania no espaço escolar, em consonância com os preceitos da Lei Brasileira de Inclusão (LBI).

Não obstante os avanços observados, a pesquisa-ação lançou luz sobre entraves estruturais e institucionais que ainda condicionam a efetivação da inclusão. Dentre eles, destaca-se a histórica escassez de tempo institucional destinado ao trabalho pedagógico coletivo e ao co-planejamento. A sobrecarga de trabalho docente e o engessamento da rotina escolar revelaram-se obstáculos reais para a manutenção do diálogo contínuo entre os pares, sinalizando a urgência de políticas de gestão que garantam o cumprimento da reserva de carga horária extra-classe, conforme previsto na Lei do Piso Salarial.

Outro ponto nevrálgico evidenciado diz respeito à necessidade imperiosa de programas de formação continuada centrados na práxis. A pesquisa demonstrou que cursos puramente teóricos ou normativos são insuficientes para transformar a realidade da sala de aula. Faz-se indispensável investir em processos formativos reflexivos, focados no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), na avaliação flexibilizada e na elaboração conjunta de recursos acessíveis, conferindo ao professor maior segurança instrumental e autonomia pedagógica.

Ademais, o estudo reiterou a necessidade de desconstruir a visão reducionista que transfere a responsabilidade do estudante público-alvo da Educação Especial exclusivamente para o AEE ou para os profissionais de apoio. A inclusão é um compromisso ético e político de toda a comunidade escolar, fundamentado no princípio da gestão democrática e no modelo social da deficiência. A superação das resistências institucionais ocorre à medida que a escola cultiva vivências colaborativas e compartilha a responsabilidade pelo progresso de todos os educandos.

O delineamento da pesquisa-ação mostrou-se altamente adequado e resolutivo para os objetivos propostos. Por meio de seus ciclos espirais de planejamento, ação, observação e reflexão, a metodologia permitiu não apenas diagnosticar problemas, mas intervir diretamente na realidade investigada, promovendo modificações atitudinais e práticas na dinâmica dos participantes. Essa abordagem garantiu o rigor técnico da investigação científica ao mesmo tempo em que fortaleceu a autoria coletiva das soluções pedagógicas emergentes.

Em suma, as evidências reunidas nesta pesquisa confirmam que o coensino e a ludicidade, quando sustentados por condições institucionais adequadas e formações pautadas na práxis,

potenciam o cuidado pedagógico individualizado e minimizam as barreiras de aprendizagem. Espera-se que os achados e reflexões aqui consolidados sirvam de subsídio para que gestores e educadores fortaleçam as redes de apoio e reconfigurem as culturas escolares, avançando de forma consistente em direção a um sistema educacional genuinamente inclusivo, equitativo e democrático.

## POSFÁCIO

Revisitar as reflexões e evidências tecidas ao longo desta obra é confrontar-se com a urgência de uma reconfiguração profunda na cultura e na prática escolar. A travessia metodológica e conceitual empreendida demonstra que a inclusão educacional de estudantes com deficiência ou necessidades educacionais específicas não se satisfaz com o mero cumprimento de formalidades de acesso ou permanência física. A verdadeira equidade pedagógica exige o fortalecimento de redes de apoio tangíveis no chão da escola, nas quais o cuidado individualizado, a diversificação das linguagens de aprendizagem e a escuta atenta das singularidades caminhem de mãos dadas com o rigor científico e o compromisso ético-político do magistério.

Nesse horizonte, o coensino e a ludicidade emergem não como panaceias ou fórmulas metodológicas rígidas, mas como potentes dispositivos de desconstrução da solidão docente e da rigidez curricular. Ao integrar o saber especializado da Educação Especial aos conhecimentos específicos das áreas de ensino, o coensino restitui ao cotidiano escolar o seu caráter eminentemente coletivo e colaborativo. Do mesmo modo, a incorporação do brincar e do jogo como mediações semióticas intencionais reafirma que a afetividade, a convivência e a cognição são dimensões indissociáveis do desenvolvimento humano, capazes de romper barreiras capacitistas e instaurar ambientes de aprendizagem genuinamente democráticos.

Contudo, os avanços e os diagnósticos destacados neste volume não ocultam as persistentes amarras estruturais e institucionais que ainda condicionam a atuação dos educadores. A

escassez de tempo destinado ao planejamento compartilhado, a carência de políticas continuadas de formação pautadas na reflexão sobre a prática e a resistência de culturas escolares engessadas revelam que a construção de uma educação inclusiva é um processo contínuo e em permanente disputa. Enfrentar essas barreiras exige vontade política dos gestores e a garantia de condições de trabalho que dignifiquem a função docente e viabilizem o co-planejamento como prática sistêmica.

Por fim, este livro encerra-se não como um ponto final, mas como um convite aberto à ação e ao aprofundamento das pesquisas-ação no campo da Educação Inclusiva. Espera-se que as reflexões e diretrizes aqui sistematizadas sirvam de inspiração para que professores, gestores e pesquisadores continuem reescrevendo o cotidiano das escolas regulares, transformando o espaço da sala de aula comum em um território de pertencimento, justiça social e plena realização do direito de aprender para todos os estudantes.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L. **Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar:** entre o agir comunicativo e o agir estratégico. 2010. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

AMARAL, Lígia Assumpção. **Sobre a incapacidade e a deficiência:** uma reflexão sobre a terminologia e as concepções. São Paulo: Memnon, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva.** Porto Alegre: CVI-Compreender Centro de Vida Independente, 2017.

BEZERRA, G. F. **A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:** a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos. Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 30, p. 1-16, 2024.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 50, de 5 de dezembro de 2023.** Orientações específicas para o atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Brasília, DF: CNE, 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília,

DF: CNE, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a BNC-Formação Continuada. Brasília, DF: CNE, 2020.

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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 13 ago. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 11.793, de 23 de novembro de 2023.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência — Novo Viver sem Limite. Brasília, DF: Presidência da República, 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social na

rede pública de educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a Base. Brasília, DF: MEC, 2018.

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

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: CNS, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: CNS, 2016.

CAMARGO, Eder Pires de. **Inclusão social e escolar de pessoas com deficiência:** saberes e práticas pedagógicas. 2. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2021.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Coensino na prática:** da teoria à elaboração de propostas de ensino. Bauru: FC/Unesp, 2018.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Coensino ou ensino colaborativo:** uma estratégia de inclusão escolar. Bauru: Canal 6, 2018.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O trabalho colaborativo como proposta para a inclusão escolar.** São Paulo: Cortez, 2019.

CAST - CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2.**

Wakefield, MA: CAST, 2018.

ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação**. Educar em Revista, Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000.

FANTIN, Monica. Mídia-educação, jogo e ludicidade na cultura digital: encontros e possibilidades na escola. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 44, e002522, p. 1-10, 2022.

FORTUNA, Tânia Ramos. O brincar e a mediação pedagógica na educação inclusiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, e112830, p. 1-19, 2021.

FRANCO, M. A. S. **Pesquisa-ação em educação**: princípios e de funcionamento. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIEND, M.; COOK, L. **Interactions**: Collaboration skills for school professionals. 6th ed. Boston: Pearson, 2010.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. A Tecnologia Assistiva: de que se trata? In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Org.). **Conexões**: saberes e práticas em educação inclusiva. Aracaju: Editora UFS, 2013. p. 207-235.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI**: domínios de disputa. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 70, p. 1-23, 2017.

GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique; TONELI, Maria Juracy Filgueiras. **A contribuição do modelo social da deficiência para a psicologia escolar**. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 17, n. 4, p. 557-566, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GLAT, Rosana (org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. 2. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. 2. ed. Rio de Janeiro:

Eduerj, 2011.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo**. São Paulo: Martins Fontes, 2012. 2 v.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Percursos da educação especial no Brasil: uma leitura a partir da consolidação das políticas públicas**. Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 17, p. 41-58, maio/ago. 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil: jogos de regras, representação e construção**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MASSI, Luciana; COSTA, Cassia Regina de Oliveira. **O Plano Educacional Individualizado (PEI) na educação inclusiva: reflexões sobre a sua elaboração e aplicação**. Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 26, n. 4, p. 571-588, 2020.

MENDES, E. G. **A pesquisa-ação na formação de professores para a inclusão escolar**. In: MENDES, E. G.; ZERBATO, A. P. (Org.). Planejamento de ensino e diferenciação curricular na perspectiva da inclusão escolar. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2019. p. 45-68.

MENDES, E. G. **Caminhos da inclusão escolar: resenha da agenda de um grupo de pesquisa**. Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, v. 2, n. 1, p. 3-25, 2008.

MENDES, E. G.; VÍLCHEZ, L. F.; AGUILAR, R. S. **O ensino colaborativo como estratégia de inclusão escolar: modelos e práticas**. Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 26, n. 3, p. 415-432, 2020.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Breve histórico da educação**

**especial no Brasil.** Revista Educación y Pedagogía, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar:** unindo esforços entre educação comum e especial. 2. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MUNSTER, Mey de Abreu van. **Práticas corporais inclusivas:** mediação pedagógica, adaptabilidade e diversidade na escola. Campinas: Autores Associados, 2022.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. **Desenho Universal para a Aprendizagem:** construindo respostas materiais para todos. Da Investigação às Práticas, Lisboa, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015.

NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula; WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação alternativa em alunos com autismo.** Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 24, p. 15-28, 2018.

PLETSCH, M. D.; REDIG, A. G.; OLIVEIRA, M. C. **O trabalho colaborativo e o plano educacional individualizado no contexto da educação inclusiva.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 46, n. 2, p. 1-22, 2021.

PLETSCH, Márcia Denise. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual:** uma análise da aplicação do Plano Educacional Individualizado (PEI). Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 437-450, 2014.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; ROSA, Maria Inês de Freitas Petrucci. **O Desenho Universal para a Aprendizagem na prática pedagógica inclusiva.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 679-692, 2017.

ROSE, David H.; MEYER, Anne. **Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning**. Alexandria: ASCD, 2002.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão escolar e o Plano de Desenvolvimento Individual: uma revisão de literatura**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 31, n. 61, p. 403-418, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2021.

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

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. **O Desenho Universal para Aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 47, p. 1-19, 2021.



ISBN: 978-6-55321-140-7



9 786553 211407