



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

CRISTIANA NOVAIS DA SILVA

**FORMAÇÃO DE EDUCADORES NA PERSPECTIVA DO ENSINO  
COLABORATIVO PARA A INCLUSÃO DE EDUCANDOS AUTISTAS:** uma  
experiência no município de Brasil Novo

**MARABÁ**

**2025**

CRISTIANA NOVAIS DA SILVA

**FORMAÇÃO DE EDUCADORES NA PERSPECTIVA DO ENSINO  
COLABORATIVO PARA A INCLUSÃO DE EDUCANDOS AUTISTAS: uma  
experiência no município de Brasil Novo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação Inclusiva (Profei) da Universidade Federal do Sul  
e Sudeste do Pará (Unifesspa), como requisito para  
obtenção do grau de Mestre em Educação Inclusiva.

Orientador: Prof. Dr. César Augusto Paro

**MARABÁ**

**2025**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará**  
**Centro de Biblioteca Universitária**

---

S586f Silva, Cristiana Novais da

Formação de educadores na perspectiva do ensino colaborativo para a inclusão de educandos autistas: uma experiência no município de Brasil Novo / Cristiana Novais da Silva. — 2025.

Orientador(a): César Augusto Paro.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Instituto de Ciências Humanas, Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, Marabá, 2025.

1. Ensino colaborativo. 2. Educação inclusiva. 3. Formação continuada. 4. Transtorno do Espectro Autista. 5. Prática docente. I. Paro, César Augusto, orient. II. Título.

CDD: 22. ed.: 371.9046

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

CRISTIANA NOVAIS DA SILVA

### **FORMAÇÃO DE EDUCADORES NA PERSPECTIVA DO ENSINO COLABORATIVO PARA A INCLUSÃO DE EDUCANDOS AUTISTAS: uma experiência no município de Brasil Novo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (Profei) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação Inclusiva.

Orientador: Prof. Dr. César Augusto Paro

Data de aprovação: Marabá (PA), 29 de setembro de 2025.

#### **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. César Augusto Paro  
Orientador

---

Profa. Dra. Ingrid Gomes Bassi  
Examinadora Interna

---

Profa. Dra. Ana Clédina Rodrigues Gomes  
Examinadora Externa

Dedico ao melhor pai do mundo, José Francisco da Silva, cuja sabedoria e exemplo de vida me moldaram como pessoa e que me ensinou a ser uma pessoa íntegra, de caráter, responsável e a nunca desistir, apesar das dificuldades. Sua ausência é uma grande perda, mas seu legado vive em mim.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por ser a base das minhas conquistas, quem me deu força e coragem para superar todos os desafios. Foi graças a Ele que este trabalho se tornou uma realidade.

Aos meus filhos, Jamily e Gustavo, pela compreensão, por suportarem minha ausência e, às vezes, a falta de paciência.

À minha irmã Tatiane, que, quando eu dizia que não aguentava mais, respondia que eu iria conseguir; aos meus irmãos Genival, Genilson e Antônio, por admirarem o meu trabalho; à minha mãe, por cuidar de meu filho quando eu precisava viajar a estudo.

À minha querida pastora Mauricéia, que me apoiou com suas palavras quando eu dizia que minha mente estava em exaustão, e aos irmãos do grupo de oração, que estiveram intercedendo por mim nos momentos que precisei.

Ao meu orientador, por não ter soltado minha mão, por compartilhar conhecimentos que foram além das suas funções e por todas as contribuições à minha vida profissional. Sem ele, este trabalho não teria sido possível.

À minha amiga Françúile, pela confiança, admiração e por acreditar na minha capacidade de vencer, além de fazer parte da produção do meu produto educacional. Suas contribuições serão sempre lembradas.

Às minhas amigas Elisângela, pelo apoio; à Mara, que, desde a minha primeira vez que me inscrevi no mestrado, tem contribuído com meu projeto de pesquisa; e à Marla, pelo incentivo e apoio ao longo do processo.

À minha coordenadora de Educação Inclusiva no município, Agda Magali de Queiroz, por acreditar no meu trabalho e participar das minhas pesquisas; à minha amiga Geslane Bonizoli, pelo apoio psicológico e pela orientação em cada momento após a formação.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação, onde realizei esta pesquisa, e aos meus colegas professores, que colaboram com a realização deste estudo. À direção, às coordenadoras pedagógicas e à orientadora pedagógica da escola onde atuo, que me apoiaram para a realização da minha pesquisa.

A todos os profissionais que fizeram parte da minha pesquisa, de forma direta ou indireta.

Em nome da minha ex-aluna Vitória Solene, agradeço a todos os alunos e ex-alunos com deficiência, por me inspirarem a ser uma profissional e pessoa melhor, que me fizeram buscar diferentes formas de ensinar e acreditar na capacidade de cada um.

A todos os meus professores do Profei, que contribuíram e ampliaram meus conhecimentos.

Agradeço a todos da turma 2 pela parceria constante nos trabalhos acadêmicos.

Agradeço à professora Lucélia por ser minha inspiração na área da Educação Inclusiva: a senhora faz parte da minha trajetória.

“A verdadeira inclusão não é apenas aceitar os autistas, mas também valorizar suas contribuições e permitir que brilhem em sua plenitude”. (Temple Grandin)

## RESUMO

Esta dissertação centrou-se no ensino colaborativo enquanto estratégia orientadora no processo de ensino-aprendizagem, com ênfase na promoção de uma educação inclusiva. A escolha desta temática justifica-se pela premente necessidade de superar os desafios persistentes na efetivação da inclusão escolar, bem como de assegurar uma aprendizagem significativa aos educandos Público da Educação Especial (PEE), em especial àqueles diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Apesar dos avanços nas políticas públicas voltadas à inclusão, a realidade das práticas pedagógicas ainda revela lacunas importantes no que se refere à corresponsabilidade entre os profissionais da educação, à flexibilização curricular e à adoção de metodologias que respeitem as singularidades dos educandos. Nesse contexto, o ensino colaborativo emerge como uma proposta promissora, ao favorecer a articulação entre o professor do ensino comum e o professor especialista do Atendimento Educacional Especializado (AEE), promovendo práticas pedagógicas mais integradas, reflexivas e eficazes. Ao considerar a complexidade do processo de inclusão de alunos com TEA, cujas necessidades educacionais exigem não apenas adaptações curriculares, mas também estratégias de mediação sensível e intencional, torna-se imprescindível repensar o papel dos profissionais envolvidos na escola. O ensino colaborativo, nesse sentido, contribui para a construção de ambientes mais equitativos, nos quais o direito à educação de qualidade se concretiza de forma mais ampla e democrática. Dessa forma, esta investigação analisou as potencialidades e os desafios da implementação do ensino colaborativo como instrumento de fortalecimento da inclusão escolar, especialmente no que diz respeito ao atendimento dos educandos com TEA, contribuindo com subsídios teóricos para a melhoria da atuação docente e da gestão pedagógica no ambiente escolar. A investigação teve como objetivo o desenvolvimento e a implementação de um Programa de Formação Continuada, fundamentado nos princípios do ensino colaborativo, visando à qualificação das práticas docentes no contexto da educação inclusiva. Como produto educacional, foi elaborado um Guia de Formação Continuada, concebido com base no ensino colaborativo como eixo estruturante do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com TEA. A investigação adotou uma abordagem qualitativa, ancorada na perspectiva da pesquisa colaborativa, com o intuito de compreender as práticas pedagógicas no contexto da educação inclusiva. Os procedimentos metodológicos envolveram levantamento bibliográfico, análise documental, aplicação de questionário semiestruturado e realização de observação participante. A análise dos dados foi conduzida de forma descritiva, fundamentada nos registros do diário de

campo e na interlocução com a literatura especializada da área. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública de Ensino Fundamental I, pertencente à rede municipal de ensino de Brasil Novo, Pará, proporcionando uma imersão no cotidiano escolar e favorecendo a construção coletiva do conhecimento. Como questão norteadora, buscou-se responder: como desenvolver uma proposta formativa que qualifique educadores para a prática da inclusão, fundamentada no princípio do ensino colaborativo, em uma escola pública do município de Brasil Novo? Para tanto, investigou-se o desenvolvimento e a implementação de uma proposta formativa voltada à promoção de práticas inclusivas. Entre os principais resultados, destacam-se a ampliação do conhecimento sobre educação inclusiva, TEA, ensino colaborativo e adaptações curriculares; as mudanças de atitude dos profissionais envolvidos; a incorporação de práticas pedagógicas mais inclusivas; e apoio da gestão escolar. O referencial teórico foi composto por autores como Mendes (2006, 2007, 2008, 2011, 2010, 2023), Capellini e Zerbato (2019), Rabelo (2012) e Vilaronga (2014). Nesse sentido, os dados apontam que investir em processos formativos permanentes, fundamentados na realidade escolar e orientados por princípios colaborativos, é uma condição indispensável para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva e comprometida com a aprendizagem de todos.

**Palavras-chave:** ensino colaborativo; educação inclusiva; formação continuada; Transtorno do Espectro Autista; prática docente.

## ABSTRACT

This dissertation focused on collaborative teaching as a guiding strategy in the teaching and learning process, with an emphasis on promoting inclusive education. The choice of this theme is justified by the pressing need to overcome the persistent challenges in implementing school inclusion and to ensure meaningful learning for students who are the Target Audience of Special Education (PEE), especially those diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD). Despite advances in public policies aimed at inclusion, pedagogical practices still reveal significant gaps regarding shared responsibility among education professionals, curricular flexibility, and the adoption of methodologies that respect students' individual needs. In this context, collaborative teaching emerges as a promising approach by fostering interaction between general education teachers and Specialized Educational Assistance (AEE) teachers, promoting more integrated, reflective, and effective pedagogical practices. Considering the complexity of including students with ASD—whose educational needs require not only curricular adaptations but also sensitive and intentional mediation strategies—it becomes essential to rethink the role of education professionals within schools. In this sense, collaborative teaching contributes to building more equitable environments where the right to quality education is realized in a broader and more democratic manner. This study analyzed the potentialities and challenges of implementing collaborative teaching as a means of strengthening school inclusion, especially regarding the education of students with ASD, thus contributing theoretical and practical insights for improving teaching practices and pedagogical management. The main objective was to develop and implement a Continuing Education Program grounded in the principles of collaborative teaching, aiming to enhance teaching practices within the context of inclusive education. As an educational product, a Continuing Education Guide was created, structured around collaborative teaching as the central axis of the teaching-learning process for students with ASD. The research adopted a qualitative approach, anchored in the perspective of collaborative research, in order to understand pedagogical practices within inclusive education. The methodological procedures involved a literature review, document analysis, the application of a semi-structured questionnaire, and participant observation. Data analysis was conducted descriptively, based on field notes and dialogue with specialized literature. The study was carried out in a public elementary school (grades 1–5) within the municipal school network of Brasil Novo, Pará, allowing immersion in the school's daily life and fostering collective knowledge construction. The guiding question sought to answer: How can a training proposal

based on collaborative teaching qualify educators for inclusive practices in a public school in Brasil Novo? The main results highlighted include the expansion of knowledge about inclusive education, ASD, collaborative teaching, and curricular adaptations; attitudinal changes among participants; the adoption of more inclusive pedagogical practices; and the support of school management. The theoretical framework was based on authors such as Mendes (2006, 2007, 2008, 2010, 2011, 2023), Capellini and Zerbato (2019), Rabelo (2012), and Vilaronga (2014). The findings indicate that investing in ongoing, context-based professional development processes guided by collaborative principles is essential for achieving truly inclusive education committed to the learning of all students.

**Key words:** collaborative teaching; inclusive education; continuing education; Autism Spectrum Disorder; teaching practice.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Fatores que podem interferir no coensino.....	43
Figura 2 -	Fatores para o sucesso do coensino.....	44
Figura 3 -	Componentes do coensino.....	46
Figura 4 -	Mapa do espaço territorial do município.....	55
Figura 5 -	Município de Brasil Novo.....	56
Figura 6 -	Receitas orçamentárias brutas realizadas.....	57
Figura 7 -	Resultado do IDEB Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	58
Figura 8 -	Resultado do IDEB Anos Finais do Ensino Fundamental.....	58
Figura 9 -	Materiais expostos na mostra de materiais pedagógicos.....	78
Figura 10 -	Jogo de Raciocínio Lógico.....	79
Figura 11 -	Jogo Roleta do Alfabeto.....	80
Figura 12 -	Jogo Coordenação Motora Numérico.....	80
Figura 13 -	Jogo Quebra-cabeça Numérico.....	81
Figura 14 -	Jogo das Cores.....	81
Figura 15 -	Jogo Quebra-cabeça Numérico.....	83

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Legislação vigente que subsidia a formação docente.....	45
Quadro 2 - Estágios do coensino.....	45
Quadro 3 - Caracterização dos professores de sala de aula comum.....	45
Quadro 4 - Caracterização do PAE.....	45
Quadro 5 - Estrutura geral do curso.....	45

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	American Psychological Association (Associação Americana de Psicologia)
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE-PA	Conselho Estadual de Educação do Pará
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais)
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICA	Indicador Criança Alfabetizada
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
ISC	Instituto de Ciências da Saúde
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
MEC	Ministério da Educação
PA	Pará
PAE	Profissional de Apoio Escolar
PEE	Público da Educação Especial
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROFEI	Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
RSM	Sala de Recursos Multifuncionais
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>23</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>32</b>
<b>2.1 Educação Inclusiva.....</b>	<b>32</b>
<b>2.2 Formação de educadores para o processo de inclusão escolar .....</b>	<b>33</b>
2.2.1 Ensino colaborativo ou coensino.....	41
<b>3 METODOLOGIA .....</b>	<b>51</b>
<b>3.1 Caracterização do município pesquisado .....</b>	<b>55</b>
<b>3.2 Trajetória da Educação Inclusiva no município .....</b>	<b>59</b>
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>69</b>
<b>4.1 Caracterização do contexto estudado e dos sujeitos da pesquisa.....</b>	<b>69</b>
<b>4.2 Espaços e temporalidades: desafios à formação continuada no ensino básico .....</b>	<b>74</b>
<b>4.3 Desenvolvimento do Programa de Formação .....</b>	<b>77</b>
<b>4.4 Sensibilizando, teorizando e praticando: um tripé necessário no ensino colaborativo.....</b>	<b>87</b>
<b>4.5 Perspectivas avaliativas sobre o processo formativo.....</b>	<b>92</b>
<b>5 PRODUTO EDUCACIONAL .....</b>	<b>97</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>102</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>107</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>113</b>

## APRESENTAÇÃO

Nesta seção, apresento um texto em formato de memorial descritivo, proporcionando uma visão detalhada da trajetória acadêmica e das experiências profissionais, incluindo minha formação e vivências ao longo do percurso, desenvolvidas por intermédio de contínuos estudos, práticas pedagógicas e compromisso com a aprendizagem de todos os alunos. Minha história profissional é marcada por desafios, descobertas e, principalmente, pela paixão que desenvolvi pela docência desde os meus primeiros passos no chão da sala de aula.

A busca constante por aprimoramento e ampliação de conhecimentos tem como objetivo expandir minhas competências para oferecer uma educação mais inclusiva e acolhedora. A seguir, compartilho um pouco dessa caminhada, que começou há mais de duas décadas e continua sendo guiada pelo desejo de fazer a diferença na vida dos educandos.

O início da minha vida profissional na educação ocorreu em 2003, quando ingressei no curso de Pedagogia – Licenciatura Plena pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Na época, o município estava passando por um processo de adequação às exigências legais relativas à formação dos seus profissionais da educação, visto que muitos possuíam apenas o magistério.

De acordo com o Artigo 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, tornou-se obrigatória a formação em nível superior para o exercício do magistério na educação básica, o que justificou a oferta do curso, a fim de atender a essa necessidade urgente.

Em 2005, finalizei a graduação em Pedagogia, consolidando minha entrada definitiva no campo da educação. Em 2012, concluí uma especialização em Alfabetização em Educação Infantil e Séries Iniciais, formação que ampliou meus conhecimentos e fortaleceu minha prática pedagógica, especialmente na área da alfabetização. Em 2016, tornei-me especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que contribuiu significativamente para minha atuação com alunos com deficiência.

Seguindo meu percurso de formação contínua, concluí, em 2022, uma pós-graduação em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e, em 2023, tornei-me especialista em Neuropsicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar. Essa última formação proporcionou-me uma base teórica sólida para desempenhar minha função com mais qualidade e sensibilidade, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento e aprendizagem dos educandos, principalmente daqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), promovendo melhorias em suas capacidades de interação e no processo de ensino-aprendizagem.

Em relação à minha formação complementar, destaco os seguintes cursos: Atendimento Educacional Especializado (AEE); Práticas Pedagógicas e Tecnológicas em Educação

Inclusiva; Libras (do nível básico ao avançado); Transtorno do Espectro Autista (TEA); Aperfeiçoamento em Educação de Surdos; Avaliação e Plano de Desenvolvimento Individual (PDI); Tecnologia Assistiva para Educandos com Deficiência Visual, além da minha participação em encontros de práticas pedagógicas na educação básica do Mestrado Profissional em Educação, encontros de pós-graduação, um Seminário Internacional de Educação, um Fórum Internacional de Pedagogia e diversos seminários e congressos voltados à educação inclusiva, dentre outros pequenos cursos de capacitação que não foram aqui citados.

A realização e a participação nesses cursos e eventos foram fundamentais para minha trajetória profissional, especialmente no campo da educação inclusiva. Eles proporcionaram a construção de conhecimentos essenciais, que impactaram positivamente minha prática docente e a vida dos meus alunos. Cunha (2022, p. 76) destaca que “o modelo de educação que funciona verdadeiramente é aquele que começa pelos afetos de quem aprende e não pelos conceitos de quem ensina”.

Em relação à minha experiência profissional, venho atuando na área da educação há vinte e três anos, tendo iniciado minha trajetória em 2003, em um projeto interdisciplinar de Artes e Educação Física, na Escola Irmã Terezinha Back. O projeto era voltado para alunos da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental, em regime de contraturno, atendendo a mais de quatrocentos alunos, organizados em turmas e horários específicos.

Após dois anos atuando nesse projeto, tornei-me professora de alfabetização na mesma escola. Durante esse período, tive meu primeiro contato com alunos com deficiência, pois, em alguns momentos, era convidada pela direção da escola para acompanhar atividades e passeios de confraternização destinados ao PEE, que ainda estudava de forma segregada.

Em 2009, mudei-me para a Escola Padre Léo Schneider e continuei atuando na alfabetização. Em 2010, recebi uma aluna surda em minha turma de 1º ano e, a partir daquele momento, percebi a necessidade urgente de aprender a Língua Brasileira de Sinais, a fim de garantir uma educação igualitária. Aprender Libras transformou minha vida: poder contribuir para a comunicação entre pessoas surdas e ouvintes foi uma das experiências mais gratificantes da minha carreira. Chorei, sorri, ensinei... mas, acima de tudo, aprendi, e continuo aprendendo. Tenho profunda gratidão por todo o conhecimento adquirido ao longo dessa trajetória na educação inclusiva.

Neste mesmo ano, o município de Brasil Novo implementou oficialmente a inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula comuns. Iniciou-se, então, um processo de formação de professores, e tive a oportunidade de fazer parte da equipe selecionada para participar dos primeiros cursos de formação, que ocorriam em cidades vizinhas, como Altamira e

Medicilândia. A partir dessas formações, comecei a aprofundar meus conhecimentos sobre educação inclusiva e sobre as práticas pedagógicas necessárias para minimizar barreiras e promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com deficiência.

Em 2012, fui convidada para atuar como professora de AEE na Escola Irmã Terezinha Back, onde trabalhei durante três meses com alunos do Ensino Fundamental I. Em seguida, fui para a Escola Brasil Novo, onde seria implantada a segunda Sala de Recursos Multifuncional (SRM) do município, que atenderia o Ensino Fundamental II. Nesse período, havia apenas duas professoras nesse atendimento.

No início, não foi fácil. Enfrentamos muitas barreiras atitudinais por parte de professores da sala comum, que não reconheciam os alunos com deficiência como parte de suas turmas. Havia também falta de preparo da gestão e da orientação pedagógica para lidar com as demandas da inclusão. A sala de recursos funcionava quase como um anexo da escola, e a responsabilidade pelos alunos parecia ser exclusivamente dos profissionais da Sala de Recursos Multifuncionais.

Lembro-me de situações em que, se o aluno se sujasse ou se machucasse, a gestão vinha diretamente ao AEE perguntar o que deveria fazer, como se ele não fosse responsabilidade da escola como um todo. Durante alguns anos, enfrentamos essa realidade. As flexibilizações curriculares eram outro desafio, pois não havia compreensão nem apoio efetivo. Conscientizar a equipe escolar era uma tarefa árdua. Buscamos, incansavelmente, maneiras de minimizar as dificuldades em relação à inclusão dos alunos.

No início de cada ano letivo, organizávamos pequenas rodas de conversa com o objetivo de sensibilizar os colegas, mas o tempo dedicado era insuficiente. Percebi que a educação inclusiva não era prioridade.

Ao longo dessa jornada, o maior desafio foi convencer os professores da viabilidade de um currículo flexível para a construção de uma escola inclusiva. Muitos, sem conhecimento em adaptação curricular, exigiam um ciclo de orientação contínua, tornando o processo lento e desgastante.

Reconheço que, dentro das minhas possibilidades e dos recursos disponíveis, ainda apresentava falhas, pois minha formação e experiência eram insuficientes no início. Aos poucos, conseguimos conquistar a confiança de alguns professores e envolvê-los nesse processo, que os levou a compreender que é possível incluir. Hoje, com mais maturidade e conhecimento, percebo que cometi erros ao tentar impor mudanças e fazer com que todos pensassem da mesma maneira que eu.

Somente depois de vários estudos, especialmente ao conhecer o conceito de ensino colaborativo, compreendi que a inclusão não se impõe: é um processo lento, que vai da paquera ao namoro e até o casamento. A maneira como se orienta, conversa e acolhe o outro faz a diferença. Por diversas vezes – reconheço – fui uma pessoa difícil, pois queria que todos caminhassem no mesmo ritmo e na mesma direção, mas a prática me ensinou que cada um tem seu tempo e seu modo de aprender e transformar.

Com o passar dos anos, aprendi a errar menos e a entender mais. Compreendi que somos seres humanos – sujeitos a acertos e erros – e que a empatia e o diálogo são ferramentas poderosas na construção de uma escola realmente inclusiva.

Diante desses desafios, por vezes, ansiei promover formações no município e venho colocando esse propósito em prática desde 2014, quando já atuava no AEE. Estudo continuamente em busca de qualificação, com o objetivo de contribuir para a formação dos profissionais e para a consolidação de uma escola que acolha e respeite a diversidade de todos os seus educandos.

Atuei durante nove anos no AEE da Escola Brasil Novo, um período de aprendizados e desafios. Nesse período, realizava pequenas formações na escola em que atuava, sendo algumas exclusivas para os profissionais da instituição e outras voltadas, de forma geral, aos profissionais da educação do município. Em 2020, durante a pandemia da Covid-19, retornei à sala de aula comum. Foi um tempo de reinvenção, em que precisamos adaptar nossa prática às aulas remotas e buscar novas estratégias para manter o vínculo com os alunos e garantir, dentro do possível, a continuidade do processo de ensino-aprendizagem.

Em 2022, passei a integrar a equipe multidisciplinar da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), atuando como neuropsicopedagoga. Paralelamente, tive a honra de colaborar na criação do Programa Sara Maria, idealizado por Viviane Sperotto, uma mãe atípica, incansável na busca por parcerias para a realização e manutenção desse projeto.

O Sara Maria é uma entidade não governamental que presta atendimento a crianças com deficiência, oferecendo serviços como psicologia, psicopedagogia, psicomotricidade e fonoaudiologia. Atualmente, o programa atende cerca de 120 crianças por mês. Alguns profissionais realizam atendimentos semanais, outros quinzenais e outros, mensais.

Quero destacar, de forma especial, os anos de 2023 e 2024, quando retornei como professora da sala comum na Escola Paraíso. Aqui, compreendi que todas as orientações realizadas com os educadores, quando atuava como professora do AEE, eram possíveis de serem aplicadas, pois tive a oportunidade de colocá-las em prática com meus alunos,

principalmente no que se refere às adaptações curriculares, que representava uma metodologia desafiadora. Assim, percebi que realizei as orientações corretas como professora do AEE.

Em 2025, retornei à função de professora do AEE. Continuar compartilhando minhas experiências, orientar professores e contribuir para a formação dos educadores continuam sendo partes essenciais da minha trajetória. Ensinar é o meu dom; é o que me move. Eu nasci para esse propósito.

Neste ano, realizei algumas ações formativas voltadas aos profissionais da educação do município. Durante a Semana Pedagógica, no início do ano letivo, conduzi uma formação abrangente com todos os profissionais da rede municipal de ensino. Além disso, promovi formações específicas destinadas aos Profissionais de Apoio Escolar, com foco no aprimoramento das práticas inclusivas e no suporte ao processo da aprendizagem dos educandos.

Também atuei em parceria com o Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF), desenvolvendo ações formativas voltadas para as famílias, com o objetivo de fortalecer o vínculo escola-família e promover a corresponsabilidade no desenvolvimento educacional e socioemocional dos educandos.

Diante da realidade que vivencio, ter ingressado no Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) foi um diferencial na minha vida pessoal e na formação profissional. Conheci o programa por meio de uma colega de trabalho de outro município. Desde o primeiro edital, tentei ingressar no programa, foram três tentativas até a aprovação. Foram três anos de formação, uma trajetória cheia de desafios, mas também de persistência, fé e aprendizado. A cada disciplina, tive a oportunidade de aprender com docentes altamente capacitados na área da inclusão e em outras áreas, o que ampliou significativamente minha visão e prática pedagógica.

Em especial, destaco o quanto foi marcante para mim a disciplina “Transtornos do Neurodesenvolvimento e Aprendizagem Escolar”. Fiquei encantada com o conteúdo, principalmente ao conhecer mais profundamente a capacidade do cérebro humano – uma área que, sem dúvida, despertou meu interesse e será foco de aprofundamento em meus estudos futuros. Professores como a Dra. Nelba Maria Teixeira Pisacco e o Dr. José Fabiano Costa Justus deixaram contribuições significativas nessa trajetória.

Além dessas, também cursei Inovação e TDIC na Educação, Introdução à Educação a Distância, Metodologia da Pesquisa Científica, Fundamentos e Práticas em Educação Inclusiva, Design Educacional: conceitos e estratégias para o desenvolvimento de cursos e recursos

educacionais e Plano de Ensino Individualizado e Ensino Colaborativo nas Diferentes Áreas da Educação Especial, que complementaram a base do meu conhecimento.

Outro ponto enriquecedor do PROFEI é a possibilidade de troca de experiências com colegas de outras Instituições de Ensino Superior, como a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), por meio da disciplina Seminário de Dissertação e Extensão Curricular. Além do conhecimento riquíssimo – pois a disciplina contava com um leque de oito professores atuantes –, essa experiência me proporcionou ministrar uma formação on-line para professores, por meio do projeto desenvolvido pela professora e coordenadora do PROFEI dessa IES, Rosineide Cirino.

Esse intercâmbio de ideias, vivências e saberes entre os discentes amplia os horizontes e fortalece a formação coletiva. Essa proposta resultará na elaboração de um e-book com todos os trabalhos desenvolvidos pelos mestrandos envolvidos.

Para ingressar no mestrado, meu projeto de pesquisa teve como foco as adaptações curriculares no Ensino Fundamental II, área em que eu estava atuando na época em que tentei a primeira classificação. Ao longo do percurso, após cursar a disciplina Plano de Ensino Individualizado e Ensino Colaborativo nas Diferentes Áreas da Educação Especial, meu olhar se ampliou. Com isso, decidi complementar e expandir meu projeto inicial. A disciplina de Transtornos do Neurodesenvolvimento também foi essencial nesse processo, pois proporcionou aprendizados significativos na área do TEA. Ambas as formações se somaram e deram suporte teórico à construção do tema atual da minha pesquisa.

A escolha desse tema não foi por acaso: busquei construir uma proposta aplicável à realidade do município onde nasci, cresci e atuo há tantos anos – um local que ainda não possui uma política de formação consolidada na área da educação inclusiva. Assim, o programa de formação proposto nesta pesquisa surgiu das dificuldades vividas pelos próprios educadores frente aos desafios da inclusão, especialmente no que se tange às adaptações curriculares e ao aumento do número de alunos com transtornos do neurodesenvolvimento em sala de aula.

Tenho plena consciência de que esse programa não resolverá todos os problemas do município, mas acredito que representa um passo importante na direção certa. É o início de uma caminhada rumo à implementação do ensino colaborativo que, mesmo com limitações, já representa uma contribuição concreta para a melhoria das práticas pedagógicas inclusivas entre os profissionais que atuam no AEE e na sala comum.

Desde que comecei a atuar como professora de AEE, minha rotina passou a ser estudar, buscar conhecimento, aprimorar o olhar e compreender, com profundidade, cada deficiência.

Hoje, com gratidão, posso dizer que chegar até aqui e concluir o mestrado foi uma conquista que transformou a minha história.

Gostaria de expressar minha profunda gratidão ao meu orientador, professor César Augusto Paro, cuja dedicação e compromisso ultrapassaram os limites de suas atribuições formais. Seu apoio foi fundamental para que eu pudesse concluir esta trajetória. Reconheço que, em diversos momentos, minhas limitações exigiram esforços adicionais e que, mesmo diante dos desafios, ele me orientou com paciência, excelência e generosidade. Foram inúmeros encontros e orientações que fizeram toda a diferença nesse processo formativo. A ele, meu sincero agradecimento e respeito.

Permaneço positivamente ansiosa pelas próximas oportunidades de aprendizado, pois quero seguir adquirindo conhecimento para contribuir com melhorias educacionais no meu município, me dedicando para garantir uma aprendizagem efetiva e significativa para cada educando que aprendi a amar, respeitar e cuidar, dentro das minhas possibilidades e capacidades, além de buscar outras oportunidades que me permitam alcançar novos horizontes.

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho concentrou-se na apresentação e na discussão das possibilidades do ensino colaborativo para contribuir com a inclusão escolar. A educação inclusiva reconhece a diversidade existente entre os alunos e busca adaptar o ensino, a aprendizagem e o ambiente escolar para atender às necessidades individuais de cada educando, promovendo a participação ativa, a igualdade de oportunidades e o respeito à dignidade de todos.

O termo “educação inclusiva”, popularizado pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) na literatura educacional, assumiu o conceito de “escola para todos”, em referência ao conjunto de estudantes que vêm sendo tradicionalmente marginalizados pela escola, considerados todos como estudantes com “necessidades educacionais especiais” (UNESCO, 1994 *apud* Mendes, 2017, p. 62).

A educação inclusiva pode ser entendida como uma nova concepção de ensino que tem como objetivo garantir o direito de todos à educação. Ela pressupõe a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, contemplando, assim, as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero dos seres humanos. Implica a transformação da cultura, das práticas e das políticas vigentes na escola e nos sistemas de ensino, de modo a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos, sem exceção.

Para Monteiro e Ribeiro (2019), o direito à educação se configura como um direito à equidade, ou seja, como um instrumento de oportunidade para todos, no oferecimento, a cada indivíduo, do que melhor se alinha às suas necessidades educativas – o que inclui seus interesses e habilidades –, bem como pressupõe a produção de conhecimentos e de políticas que respeitem essa heterogeneidade na busca pela garantia de uma educação de qualidade, efetivamente universal.

Para que a escola comum seja realmente inclusiva, deve-se reconhecer as diferenças dos educandos diante do processo educativo, promovendo o progresso de todos, inovando as práticas pedagógicas e buscando novos conhecimentos que contribuam para que o espaço escolar seja um campo fértil para a aprendizagem de todos. Para Ropoli *et al.* (2010, p. 9), “Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula (...) como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas educacionais compatíveis com a inclusão”.

A implementação de novas práticas educacionais é um processo complexo que vai além dos limites do ambiente escolar e envolve um contexto social mais amplo. Isso evidencia a necessidade constante de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, especialmente no que diz respeito à redefinição de práticas pedagógicas que promovam a inclusão.

A educação inclusiva, portanto, deve ser entendida como um processo contínuo que demanda compromisso com a inovação e a capacidade de adaptação por parte das instituições e dos profissionais da educação. Nesse sentido, a abordagem holística proposta por Ropoli *et al.* (2010) destaca que mudanças estruturais e culturais são fundamentais para que a inclusão seja efetiva e sustentável.

Esta dissertação, intitulada “Formação de educadores na perspectiva do ensino colaborativo para a inclusão de educandos autistas: uma experiência no município de Brasil Novo”, insere-se na linha de pesquisa “Formação de Professores e Práticas Pedagógicas”, vinculada ao PROFEI.

A estrutura do trabalho contempla as seguintes seções: inicia-se com o resumo, que sintetiza os principais elementos da pesquisa, seguido pelo sumário e por uma apresentação da pesquisadora, elaborada na forma de memorial, com o objetivo de contextualizar a trajetória acadêmica e profissional da autora, e estabelecer vínculos entre sua experiência e a temática investigada.

Na Introdução, são apresentados os objetivos da pesquisa, a justificativa do estudo e a organização geral do texto. Em seguida, desenvolve-se a fundamentação teórica por meio de três eixos articuladores: Educação Inclusiva, Formação de Educadores para o Processo de Inclusão Escolar, e Ensino Colaborativo ou Coensino, que sustentam a base conceitual e epistemológica da investigação.

A seção Metodologia apresenta a abordagem adotada, os procedimentos metodológicos utilizados e a caracterização do município de Brasil Novo, onde o estudo foi realizado. Também compõe esta seção uma análise da trajetória da educação inclusiva no município, o que permite compreender o contexto histórico, político e social no qual a pesquisa se insere.

A seção de Resultados e Discussão está organizada em cinco subeixos analíticos: a caracterização do contexto investigado e dos sujeitos participantes, os espaços e temporalidades que permeiam os desafios da formação continuada no ensino básico, o desenvolvimento do programa de formação voltado ao ensino colaborativo e as perspectivas avaliativas sobre o processo formativo na ótica dos envolvidos.

Posteriormente, apresenta-se o Produto Educacional, por se tratar de um projeto de mestrado profissional, elaborado a partir dos achados da pesquisa e concebido como

instrumento de apoio à formação continuada, com foco na promoção de práticas colaborativas e inclusivas voltadas à escolarização de educandos autistas.

Por fim, nas Considerações Finais, retomam-se as principais contribuições do estudo, discutindo-se os avanços, os limites e as possibilidades de continuidade do trabalho no campo da formação docente e da inclusão escolar.

Nesse contexto, torna-se imprescindível reconhecer que as discussões sobre formação docente e inclusão escolar estão diretamente relacionadas ao cumprimento das políticas públicas voltadas à educação inclusiva. A consolidação de práticas pedagógicas que assegurem a participação efetiva de todos os estudantes depende, não apenas do comprometimento dos profissionais da educação, mas também do respaldo legal e institucional que orienta e sustenta essas ações.

Assim, compreender o papel das legislações e diretrizes educacionais é fundamental para analisar os avanços e os desafios que ainda se impõem à construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Nesse sentido, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), incumbe o poder público do aprimoramento dos sistemas educacionais, visando à garantia de condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, mediante a oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena. Em seu artigo 28, entre outras disposições, destacam-se as seguintes determinações: adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o AEE.

A despeito desse arcabouço jurídico-legal, Cabral (2017) aponta que a inclusão ocorre não somente pelo cumprimento de decretos e leis, mas exige um esforço da comunidade acadêmica e da sociedade de modo geral para uma inclusão que, mesmo não sendo a ideal, seja ao menos satisfatória.

Na prática, o cenário que encontramos é de inúmeras dificuldades enfrentadas pelos educadores das salas de aula comuns. Para Mendes (2010), as mazelas da educação especial brasileira não se limitam apenas à falta de acesso, visto que os alunos que possuem acesso à educação não estão recebendo uma educação apropriada, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos. Segundo Glat *et al.* (2007), para que a escola se torne, de fato, inclusiva, é necessário investir na formação dos professores e da equipe gestora, além de repensar as formas de interação entre os diferentes grupos que fazem parte da comunidade escolar. Isso requer uma análise e reestruturação de aspectos como a

organização institucional, o projeto político-pedagógico, os materiais didáticos, as práticas avaliativas e as metodologias de ensino.

Nesse contexto, as leituras e reflexões realizadas sobre o tema levam-nos ao entendimento de que a implementação do ensino colaborativo deve ocorrer dentro da sala de aula comum. Embora as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) sejam ferramentas importantes, elas não podem ser o único contato do aluno com o AEE. É na sala de aula comum que as habilidades socioemocionais do aluno também são desenvolvidas e suas potencialidades reconhecidas.

As experiências educacionais de países mais avançados em propostas inclusivas têm apontado que a colaboração entre os professores da sala de aula comum e do AEE é um dos pontos-chave para o sucesso da escolarização de educandos com deficiência e/ou transtorno do neurodesenvolvimento.

Visando à proposta de ensino colaborativo, Capellini e Zerbato (2019) destacam alguns critérios para a construção de um trabalho colaborativo: é necessário um tempo de qualidade que permita o compartilhamento das ideias; ter flexibilidade na forma como conduzir a organização da sala e a forma como ensinar; superar os desafios e se reinventar para que o ensino tenha mais qualidade a cada etapa; saber qual é o papel de cada um, para que assuma suas responsabilidades; reconhecer a importância do diálogo para superar as diferenças existentes; suporte da equipe gestora; formação continuada para que acompanhe as constantes evoluções no processo de inclusão escolar.

A formação é uma necessidade, pois vivemos em uma sociedade em constante transformação, e, quando se trata de educandos com deficiência e/ou transtorno do neurodesenvolvimento, eles têm estado cada dia mais presentes nas salas de aula, destacando-se, aqui, discentes com TEA. Os cursos de formação continuada são ferramentas fundamentais, levando em consideração a diversidade encontrada nas salas comuns.

Na diversidade dos alunos com TEA, encontramos não apenas desafios, mas também uma riqueza de perspectivas únicas e talentos extraordinários que enriquecem não só as salas de aula, mas também a sociedade como um todo. Para Temple Grandin (s.d) “a verdadeira inclusão não é apenas aceitar os autistas, mas também valorizar suas contribuições e permitir que elas brilhem em sua plenitude”.

Atualmente, o autismo é reconhecido como uma das condições do neurodesenvolvimento mais relevantes e discutidas. Diversas abordagens estão sendo exploradas para aprofundar a compreensão de suas características e particularidades. Essa circunstância desencadeou uma série de revisões contínuas nos padrões de diagnóstico, influenciando diretamente a abordagem

da inclusão nas escolas. É notável que, desde a metade do século XX, a palavra “autismo” tem sido utilizada para descrever diversas variações e mudanças na interação social e nos padrões comportamentais.

Na tentativa de abarcar a diversidade de sinais característicos, a partir do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – 5ª edição revisada (DSM-5-TR), esse transtorno do neurodesenvolvimento é denominado de Transtorno do Espectro Autista (TEA) (DSM-5, 2013; OMS, 2015). As mudanças advindas do DSM-5 possibilitam que o diagnóstico do TEA seja realizado de maneira mais assertiva. Quanto mais cedo esse diagnóstico ocorrer, melhores são as possibilidades de a pessoa com TEA ter uma vida mais independente e sociável, pois o diagnóstico precoce faz muita diferença na autonomia e no desenvolvimento dessas pessoas.

Pesquisas desenvolvidas em diversas áreas do conhecimento têm evidenciado que o TEA passou a ser compreendido como um espectro, em razão de sua natureza heterogênea, caracterizada por combinações singulares de atrasos na cognição social, peculiaridades na comunicação, presença de comportamentos repetitivos e interesses restritos, manifestados em diferentes graus de intensidade (APA, 2014). Com base nessa concepção, a quinta edição do DSM (DSM-5-TR), propõe a classificação do TEA segundo os níveis de apoio necessários, articulando-os às características diagnósticas. Assim, o manual estabelece três níveis distintos de suporte: Nível 1, que indica necessidade de apoio; Nível 2, que requer apoio substancial; e Nível 3, que demanda apoio muito substancial (DSM-5, 2013).

A busca por melhores formas de identificar, definir e avaliá-los emerge da necessidade de planejar o percurso inclusivo na escola regular, oferecendo procedimentos de ensino, estratégias pedagógicas e materiais adaptados, além de suporte físico e humano, flexibilização do currículo e dos objetivos de aprendizagem, reconhecendo as formas singulares de aprender como dispositivos de ações inclusivas.

Nesse ínterim, espera-se que a docência compartilhada aconteça entre os professores especialistas e disciplinares, mediante a tomada de decisões, o planejamento e a aplicação das estratégias de ensino adaptadas, principalmente nas ações pedagógicas direcionadas aos alunos em situação de inclusão nas classes comuns.

Diante desse cenário, esta pesquisa buscou se debruçar sobre o seguinte problema de pesquisa, que se articula com a realidade profissional da educadora: Como desenvolver uma proposta formativa que qualifique educadores para a prática da inclusão, norteadas no princípio do ensino colaborativo em uma escola pública do município de Brasil Novo?

Nesse contexto educacional, a pesquisa teve como objetivo geral desenvolver e implementar um Programa de Formação Continuada para professores da sala de aula comum, profissionais de apoio escolar (PAE) e profissionais que atuam no AEE, apresentando o ensino colaborativo como estratégia norteadora no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com TEA no município de Brasil Novo, bem como estabelecer os seguintes objetivos específicos.

- Caracterizar como é desenvolvida a formação continuada de professores no âmbito da inclusão escolar dos educandos com TEA na realidade estudada.
- Identificar as percepções dos educadores sobre o ensino colaborativo e suas contribuições no processo de ensino-aprendizagem.
- Analisar conhecimentos e práticas sobre a inclusão escolar e o ensino colaborativo dos educadores durante a participação no Programa de Formação.

Este programa de formação justifica-se pela necessidade de fortalecer a implementação do ensino colaborativo como estratégia central para a inclusão escolar de educandos autistas. A prática pedagógica colaborativa, envolvendo docentes regentes, profissionais de apoio e a comunidade escolar, favorece a participação, a comunicação e a interação entre os alunos, promovendo acessibilidade, adaptação curricular e coavaliação.

Ao oferecer formação direcionada, pretende-se promover a capacitação dos educadores para planejar, executar e monitorar intervenções inclusivas, construir ambientes de aprendizagem mais democráticos e reduzir barreiras ativas ao desenvolvimento linguístico, social e cognitivo do público da Educação Especial. Além disso, a formação pretende alinhar as práticas às políticas educacionais de inclusão, evidenciando o papel do suporte pedagógico especializado como elo entre escola, família e rede de apoio, visando à melhoria dos resultados educacionais e ao bem-estar de todos.

Nos últimos 20 anos, a Educação Inclusiva no Brasil passou por mudanças expressivas, que desencadearam modificações em diferentes segmentos, tais como políticos, culturais, sociais e pedagógicos, avançando em defesa do direito de todos os educandos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação, a partir de uma prática educacional mais democrática (Brasil, 2008).

No entanto, não basta que o professor seja sensibilizado para a necessidade da inclusão; é necessário, segundo Capellini e Mendes (2007, p. 115), “desenvolver programas de formação (inicial, contínua e especializada) aos professores, para que possam melhor responder às diversidades educacionais de seus alunos”. Deriva daí a importância de uma formação sólida, que proporcione ao professor consciência crítica e possibilite situações de análise e reflexão

sobre suas próprias condições de trabalho, suscitando novas possibilidades de mediação com todos os envolvidos nesse processo.

As pesquisas acadêmicas já demonstram a eficiência da colaboração entre professores, no sentido de potencializar o aprendizado escolar. Essa prática, quando levada a cabo na educação inclusiva, possibilita a troca de conhecimentos, de maneira a complementar estratégias e ideias para ações que sejam eficazes na construção do conhecimento do público da educação especial. A troca de conhecimentos e saberes entre os docentes – que só é possível no trabalho compartilhado – oferece ganhos para os alunos e para os profissionais envolvidos, como demonstram importantes estudos sobre ensino colaborativo no Brasil (Capellini; Mendes, 2007; Rabelo, 2012; Vilaronga, 2014).

De acordo com Gomes e Souza (2011, p. 599), para que ocorra o processo de inclusão escolar, é importante rever as ações educativas até então desenvolvidas: “repensar a organização física, estrutural, organizacional e, principalmente, pessoal e profissional dos agentes envolvidos”, o que desencadeia um reordenamento de papéis e atribuições, em que a premissa de colaboração e a cooperação promovem a constituição de uma equipe de trabalho que assuma e justifique suas decisões.

A escolha do tema acerca do ensino colaborativo se deu pela urgência, na área educacional, de avançar em direção à superação dos desafios do processo efetivo de inclusão e aprendizagem escolares do público da Educação Especial. Avançar, no sentido amplo do termo, com contribuições efetivas para a melhoria do desempenho escolar, possibilita um trabalho profissional que alcance as metas estabelecidas. A garantia desses direitos, aliada a uma educação pautada nos direitos humanos, implica diferentes processos colaborativos, incluindo a parceria entre os professores.

Levando em consideração os desafios encontrados no município de Brasil Novo, esta pesquisa trouxe como proposta o ensino colaborativo como prática pedagógica que visa ao aperfeiçoamento dos profissionais da educação. Diante da necessidade de pensar novas práticas pedagógicas para uma escola inclusiva, propõe-se a colaboração entre professores de sala comum e professores especialistas que atuam no AEE do município, oferecendo a oportunidade de novos conhecimentos.

Algumas formações já foram realizadas no contexto da inclusão escolar no município, abrangendo as deficiências como um todo. No entanto, a diversidade de deficiências e transtornos do neurodesenvolvimento encontrados nas salas comuns merece ser alvo de ações específicas, propiciando a construção de conhecimento sobre as suas singularidades.

Esta pesquisa buscou focar especificamente nos professores de salas de aula comuns do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, para que eles possam potencializar seus conhecimentos e tornar suas aulas mais dinâmicas e significativas, beneficiando não apenas os alunos com transtorno do neurodesenvolvimento, mas também os educandos em geral, que assim poderão consolidar sua aprendizagem. Afinal, quando o professor prepara algo pensando no aluno que tem mais dificuldade, acaba contemplando a todos, independentemente de terem ou não deficiência ou transtorno do neurodesenvolvimento, pois é preciso olhar para a pessoa antes de sua deficiência.

As pesquisas sobre o ensino colaborativo reconhecem a importância da atuação do professor da sala comum, responsável pelos conteúdos do currículo, pois ele detém o conhecimento das matérias e dos componentes curriculares. Já quanto aos professores especialistas que atuam no AEE, seu apoio é fundamental para a inclusão de todos os educandos. Essa articulação dialógica entre professores regentes e professores da Educação Especial, nos termos aqui pretendidos, deve revestir-se de qualidades que permitam um diálogo fluido e a combinação de saberes entre os(as) docentes (Cunha; Fantacini, 2018).

Segundo Katz (2013), metodologias flexíveis e inovadoras favorecem o desenvolvimento de habilidades interpessoais, como o trabalho em parceria, a interação, valorização do/a outro/a, bem como de habilidades intrapessoais, como criatividade, responsabilidade e autonomia, o que contribui para um ambiente colaborativo, envolvente e participativo. Dessa forma, compõe-se a flexibilidade curricular associada a um ensino personalizado e ajustado às necessidades individuais da diversidade dos/as alunos/as, respeitando o perfil de aprendizagem de cada um (Mendes; Milhomem; Santos, 2023).

Nesse intuito, esta pesquisa propôs apresentar aos educadores de salas comuns e aos PAE de uma escola do município de Brasil Novo, por meio de um Programa de Formação Continuada, a implementação de uma nova proposta de ensino que tenha como base o ensino colaborativo. A pesquisa foi realizada em parceria com a SEMED do município, a gestão escolar, as coordenadoras pedagógicas e a orientadora educacional da escola contemplada. As possibilidades de iniciar um trabalho voltado à colaboração entre os profissionais das salas comuns, de modo a minimizar as dificuldades enfrentadas por esses educandos, podem servir de modelo para aplicação e/ou reaplicação em outras localidades de ensino.

A proposta do Programa de Formação Continuada fundamenta-se na necessidade de promover práticas pedagógicas inclusivas capazes de responder às especificidades dos educandos com TEA no ambiente escolar.

Dessa forma, esta dissertação justifica-se pela importância de promover uma educação verdadeiramente inclusiva, que garanta o direito à aprendizagem e à participação dos educandos, contribuindo para o fortalecimento das práticas pedagógicas e para a construção de uma cultura escolar mais acolhedora, participativa e comprometida com a diversidade.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Educação Inclusiva

A Educação Inclusiva no Brasil surge como diretriz sistêmica a partir da Constituição Federal, que garante o direito à educação para todos e proíbe a discriminação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996) estabelece as bases para a organização da educação, abrindo espaço para a educação inclusiva ao enfatizar a acessibilidade, a igualdade de oportunidades e a visão de educação ao longo da vida.

Em seguida, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI – Lei nº 13.146/2015) consolidou juridicamente os direitos das pessoas com deficiência, assegurando a eliminação de barreiras, a participação plena na comunidade escolar e a necessidade de serviços de apoio, como o AEE e recursos de acessibilidade.

O marco normativo também contempla a articulação entre a educação comum e a especial, buscando a continuidade pedagógica e a adaptação do currículo. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reforça a proteção integral e o direito à educação de qualidade desde a infância.

Normativas do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Ministério da Educação (MEC) orientam a implementação de planos de atendimento, formação docente, acessibilidade física e comunicacional, bem como o uso de tecnologias assistivas e estratégias pedagógicas que promovam a participação de estudantes com diferentes deficiências.

Na prática, a inclusão exige uma organização escolar que observe acessibilidade, apoio pedagógico especializado, a formação continuada de professores e a elaboração de planos individuais para o desenvolvimento da aprendizagem. A escola deve ser um ambiente onde a diversidade seja valorizada e onde políticas públicas conectem ensino regular e educação especializada. Como afirma Cunha (2022, p. 29), “na escola, devem-se utilizar o afeto e os estímulos peculiares do aluno para conduzi-lo ao aprendizado, porque, na educação, quem mostra o caminho é quem aprende e não quem ensina”.

Os dispositivos normativos que garantem o direito à escolarização dos estudantes com deficiência em classes de ensino regular preconizam a efetiva inclusão escolar, assegurando não somente a sua inserção em uma sala de aula, mas também o acesso ao conhecimento e à aprendizagem (Brasil, 1988, 2001, 2008, 2009, 2015).

Entretanto, a inclusão escolar requer mais do que intenções e documentos que prevejam o direito à educação para todos. Ações práticas, capazes de atender às diversas demandas dos

alunos com deficiência, são necessárias, além de oferecer-lhes situações de aprendizagem significativas. Tais práticas normalmente recaem sobre a responsabilidade única do professor do ensino comum, que precisa reconhecer a diversidade existente em sua sala de aula para o atendimento e aprendizado de todos.

Sabe-se que a experiência profissional é algo extremamente relevante no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, é necessária a constante busca por conhecimento, pois vivenciamos momentos de mudanças no âmbito educacional. Assim, vale ressaltar que a busca por novos conhecimentos e pelo aperfeiçoamento profissional repercute na melhoria do desenvolvimento dos educandos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

A experiência do professor também é valorizada por Cruz (2011), ao afirmar que a teoria fornece orientações e ferramentas de leitura, mas assume-se também que os significados que as pessoas levam consigo estão ligados às suas experiências. Quando se unem as teorias e as expertises adquiridas por essas experiências, pode-se obter um resultado consolidado para uma aprendizagem significativa.

Portanto, ao considerar a importância da experiência docente aliada ao embasamento teórico, compreende-se que a educação inclusiva se fortalece quando o professor é capaz de articular saberes científicos e vivências práticas em sua atuação pedagógica. Essa integração possibilita a construção de estratégias mais sensíveis, flexíveis e contextualizadas, que atendam às singularidades dos educandos e promovam uma aprendizagem verdadeiramente significativa.

Assim, a prática inclusiva deixa de ser apenas uma exigência legal ou institucional e passa a representar um compromisso ético e profissional com o desenvolvimento pleno de todos os alunos, reafirmando o papel da escola como espaço de acolhimento, respeito e valorização da diversidade.

## **2.2 Formação de educadores para o processo de inclusão escolar**

Assim, a política de formação de professores para a inclusão escolar de educandos com deficiência ganhou espaço e é preconizada desde a LDB, que determina que os sistemas de ensino devem assegurar professores capacitados para oferecer uma educação de qualidade, com currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos que atendam às necessidades desses educandos (Brasil, 1996). A legislação é clara ao assegurar a formação docente. Segundo Scheibe (2003, p. 49), esta normativa,

[...] no seu artigo 61, estabelece dois fundamentos para a formação dos professores, quais sejam: a associação entre teorias e práticas, incluindo aí a capacitação em serviço; e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Apesar de ser garantida por lei, a inclusão ainda enfrenta desafios relacionados à formação continuada dos docentes. Incluir vai além de simplesmente adentrar uma sala de aula: requer mudanças estruturais, pedagógicas e de gestão, bem como recursos adequados. A formação docente não pode ser esporádica; precisa ser contínua e sistemática, alinhada a estratégias de formação inicial e continuada, com avaliações periódicas, uso de evidências e práticas inclusivas.

Na prática brasileira, é comum encontrar lacunas na atualização profissional, insuficiência de tempo, jornadas duplas e falta de políticas de apoio, o que compromete a efetivação da inclusão. É essencial investir em formação especializada sobre as deficiências, transtornos do neurodesenvolvimento, uso de tecnologias assistivas, acessibilidade cognitiva, modelos de formação híbridos, supervisão pedagógica, atividades teóricas e práticas, programas de mentoria e indicadores de qualidade que acompanhem o impacto na aprendizagem e na participação de todos os estudantes.

A proposta de diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica delinea as exigências que se colocam para o desempenho do papel docente diante das novas concepções de educação do mundo contemporâneo, tais como melhorar e ampliar a qualidade da prática pedagógica, a formação continuada, a competência tecnológica e a capacidade de inclusão, bem como a gestão de ambientes de aprendizagem colaborativos e avaliação formativa.

O país apresenta avanços legais significativos na formação docente, especialmente desde a promulgação da Constituição Federal de 1988. A seguir, destacamos, no Quadro 1 algumas leis e normativas que orientam um ensino de qualidade em todas as etapas e modalidades da educação, reconhecendo, porém, a distância entre o que é previsto em lei e as políticas públicas efetivamente implementadas.

**Quadro 1** – Legislação vigente que subsidia a formação docente

<b>Legislação</b>	<b>O que institui/define/propõe?</b>
Constituição Federal de 1988	Em seu Art. 205, define que “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovido e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 137).

Legislação	O que institui/define/propõe?
Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Em seu, Art. 62, institui a obrigatoriedade da formação e determina, no § 1º, a responsabilidade da União, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios “[...] em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais do magistério” (Brasil, 1996, p. 42).
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 - Plano Nacional de Educação.	Institui o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 - 2024, que dedica quatro (15, 16, 17 e 18) das suas 20 metas à valorização dos profissionais do magistério e a formação inicial e continuada dos docentes. (Brasil, 2014)
Resolução Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno N° 2, de 1º de julho de 2015.	Define as diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior ( cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Brasil, 2015b).
Lei 13.146, de 6 de julho de 2015.	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015a).
Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.	Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Brasil, 2016).
Resolução Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 2, de 20 de dezembro de 2019.	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial Básica (BNC - Formação) (Brasil, 2019)
Resolução CNE/CP N° 1, de 27 de outubro de 2020.	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC - Formação Continuada). Na referida resolução, são dispostas as competências indicadas na BNC - Formação Continuada, considerando o que é exigido ao professor: conhecimentos dos saberes constituídos, metodologias de ensino, processos de aprendizagem e da produção cultural local e global (Brasil, 2020).

Fonte: Adaptado de Gonçalves (2022)

Para Gonçalves (2022), os amparos legais supracitados e os inúmeros desafios para sua exequibilidade, é assertivo compreender melhor o valor do processo formativo e os momentos que o compõem, tendo muita clareza que sua execução na prática exige, além das políticas públicas que as implementam, a atitude do querer dos envolvidos.

Sendo assim, a formação dos professores deve ser realizada inicialmente nos cursos de licenciatura; porém, observamos que estes ainda não qualificam os acadêmicos para atuarem com educandos público da educação especial, e que existem lacunas na formação dos futuros docentes acerca da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e das áreas específicas das deficiências.

Nesse sentido, essas falhas precisam ser superadas por meio da Formação Continuada. Segundo Gatti e Nunes (2011, p. 20), “podemos afirmar que os professores não concluem os cursos de graduação instrumentalizados para atuarem com o cotidiano das escolas, sobretudo nas públicas”, pois essa temática tem sido incluída recentemente nos currículos das universidades, ficando sob a responsabilidade dos Sistemas de Ensino, a formação continuada dos profissionais que atuam na educação. Para Freire (1996, p. 39),

na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunde com a prática.

A formação continuada é essencial para educadores, exigindo abertura a mudanças de mentalidade, atitudes e metodologias; a disposição para ampliar conhecimentos é crucial. Cada formação é única e pode oferecer aprendizados que extrapolam a teoria. Assim sendo, deve-se aproveitar o aprendizado obtido e traduzi-lo em prática o mais rapidamente possível após o treinamento. O objetivo é aprimorar, expandir e tornar as estratégias cada vez mais eficientes e pertinentes, fortalecendo a prática pedagógica.

Para Mendes (2010), as mazelas da educação especial brasileira não se limitam apenas à falta de acesso, visto que os alunos que possuem acesso à educação não estão recebendo uma educação apropriada, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos. Segundo Glat *et al.* (2007, p. 16-17),

[...] para se tornar inclusiva, a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, bem como rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Isso implica em avaliar e redesenhar sua estrutura, organização, projeto político-pedagógico, recursos didáticos, práticas avaliativas, metodologia e estratégias de ensino.

Apesar das limitações, existem possibilidades de melhorias no processo de inclusão. É essencial buscar formas de melhorar e ampliar as práticas inclusivas, promovendo ajustes pedagógicos, recursos adequados e uma cultura escolar mais receptiva às diversidades. É necessário ampliar o contexto de formação continuada, oferecer estratégias, recursos e

evidências para a aplicação prática, incentivar redes de apoio entre docentes, famílias e alunos, encorajar mudanças de mentalidade e atitudes inclusivas durante o desenvolvimento profissional, além de avaliar impactos e ajustar as formações conforme as necessidades da escola.

Para que essas ações se tornem concretas, é necessário um gestor inclusivo que verdadeiramente apoie o processo. Não basta estar previsto em lei ou ser uma obrigação, é preciso que essa prática seja uma realidade diária. Urge a implementação de políticas públicas em todas as esferas – nacional, estadual e municipal –, para que o processo inclusivo aconteça de fato no ambiente escolar, com o engajamento ativo dos educadores.

Nesse sentido, as orientações norteadoras da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) ressaltam que a formação de professores exige um conjunto de saberes, conhecimentos, competências e habilidades que são inerentemente alicerçados na prática. A prática na formação docente deve ir além do momento de estágio obrigatório ou de outras formas de prática pedagógica. Ela deve estar presente ao longo de toda a sua formação. Para Mendes (2023, p. 104),

a formação continuada de professores que hoje se discute na perspectiva da inclusão escolar deve estar assentada no princípio de indissociabilidade da teoria e da prática; transcorrer em um contexto que implique um estudo ativo, reflexivo e cooperativo, além de demonstrações práticas de situações típicas da sala de aula vivenciadas pelos professores; é ter apoio técnico dos responsáveis pela formação e autoavaliação do processo de formação.

Em resumo, as autoras defendem uma formação que combine teoria e prática, envolva colaboração entre professores, inclua exemplos concretos de sala de aula, tenha supervisão qualificada e promova a autorreflexão contínua, para melhorar a inclusão na prática educativa.

O objetivo central da formação continuada deve ser o de desenvolver um educador pesquisador que tenha, primeiramente, uma atitude cotidiana de reflexividade da sua prática, que busque compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e que vá construindo autonomia na interpretação da realidade e dos saberes presentes no seu fazer pedagógico (Capellini; Mendes, 2007, p. 115).

O constante aumento de educandos com deficiência ou transtornos do neurodesenvolvimento no ambiente escolar gera demandas educacionais diferenciadas, principalmente para o corpo docente, exigindo estratégias pedagógicas adaptadas, recursos didáticos acessíveis, avaliação diferenciada, planejamento institucional inclusivo e suporte multiprofissional. A atuação docente passa a requerer competências específicas para a universalização do acesso, planejamento de ensino inclusivo, diferenciação pedagógica, gestão

de práticas avaliativas e monitoramento de progressos, de modo a assegurar a promoção do desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos educandos.

A formação continuada deve permanecer vinculada ao professor, pois os desafios da educação são variados e passam a exigir acompanhamento constante das mudanças. Normalmente, os cursos de formação continuada combinam conteúdos práticos e teóricos, considerados essenciais para o trabalho em sala de aula. Dadas as demandas educacionais atuais, que evoluem rapidamente, o professor precisa de apoio contínuo para dar conta dessas mudanças.

Segundo Freitas (2006), para ocorrer a efetivação da inclusão, é necessária a transformação da estrutura organizativa das escolas regulares, bem como a desconstrução das práticas de segregação. Além disso, elementos como os investimentos nas estruturas físicas das instituições, a organização da equipe para trabalhar de forma conjunta e a “compreensão dos alunos sobre a riqueza de estar convivendo com o diferente e aprendendo na pluralidade são fundamentais” (Santos, 2014, p. 222). Ou seja, trata-se de um processo em que é preciso envolver todos, não só alunos e professores, mas também gestores.

De acordo com Costa (2010), a formação dos professores deve abranger o desenvolvimento de sua sensibilidade, para que possam refletir sobre a própria prática docente e, assim, planejar de maneira flexível, articulando o ensino às demandas de aprendizagem dos alunos, considerando diversas possibilidades educacionais.

O processo de inclusão depende de toda a comunidade escolar, onde cada um deve cumprir seu papel. Sendo assim, professores e gestores devem se atentar para as cobranças a serem realizadas junto ao sistema educacional, que, por lei, deve dar suporte educacional, estrutural e de formação para que a educação especial inclusiva ocorra de forma plena, atendendo às necessidades de cada indivíduo.

A educação inclusiva é fruto de estudos e práticas que buscam o exercício pleno da cidadania, garantindo que todos os alunos aprendam juntos em classes de ensino comum. Para tanto, a escola deve acolher indistintamente os estudantes, procurando valorizar a diversidade e considerando as necessidades individuais, tendo em vista as desigualdades enfrentadas por eles.

Portanto, compreende-se, pela inclusão, a garantia do acesso à educação contínua e de qualidade, bem como à vida em sociedade e à qualificação para o mercado de trabalho. Porém, sabe-se também que a questão da formação e da atuação de professores em sala de aula para a educação inclusiva é um desafio, pois leva-nos a refletir e repensar a própria concepção de educador; para isso, são importantes reflexões e questionamentos sobre o ser humano, o meio

social, a educação inclusiva no campo educacional e a atuação do professor em sala de aula (Melo; Melo, 2018).

A formação continuada, na perspectiva colaborativa, permite que as dificuldades que o professor encontra no cotidiano de sua sala de aula sejam discutidas e avaliadas no coletivo, dentro da própria escola. Capellini (2012) afirma que o professor, sozinho, não consegue refletir sobre a sua prática docente, sendo necessária uma discussão em grupo e de maneira colaborativa. Para a autora

[...] mediante integração entre todos os envolvidos, poderá ocorrer mudanças significativas na prática pedagógica, no intuito de acompanhar o progresso de cada aluno em particular, propiciando-lhe por exemplo, atividades diversificadas em um mesmo conteúdo que esteja sendo trabalhado com toda a classe (Capellini, 2012, p. 251).

Pensando em aprimorar o conhecimento dos participantes, esta pesquisa integrou teoria e prática, estimulando a reflexão sobre suas práticas e, subsequentemente, demonstrando que, por meio de processos formativos pontuais, é possível desenvolver e adquirir novas competências para promover o desenvolvimento de educandos com deficiência. Tal trajetória formativa, de natureza contínua, representa um desafio técnico-profissional enfrentado ao longo da carreira docente.

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e material de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (Brasil, 2000, p. 5).

O papel central do professor no processo de ensino e aprendizagem vai além da ideia tradicional de um mero transmissor de conhecimento, delineando uma figura mais dinâmica e multifacetada. O texto reflete sobre a responsabilidade do professor não só em ensinar, mas em garantir que a aprendizagem realmente aconteça. Isso implica orientar e mediar o processo, adaptando-se às necessidades de cada um.

A diversidade na sala de aula, que muitas vezes é vista como um desafio, é colocada aqui como algo que o professor deve não só assumir, mas também saber lidar, transformando-a em uma ferramenta de aprendizado, que valoriza a autonomia, a criatividade e a capacidade de adaptação, características que continuam sendo extremamente relevantes no contexto educacional de hoje.

Para Cunha (2022), as condições da inclusão alicerçam-se também na forma de construir o currículo escolar, na forma de olhar a escola, o aluno e o professor. Infelizmente, muitos educadores ainda se baseiam em práticas e modelos de ensino que remontam a períodos anteriores, quando eram estudantes. Esse repertório, herdado de geração em geração, não dá conta da diversidade presente nas salas de aula atuais, caracterizada por diferentes estilos de aprendizagem, necessidades educacionais especiais e contextos socioculturais.

É necessário promover a atualização contínua dos profissionais por meio de formação baseada em evidências, inovação pedagógica e planejamento inclusivo, a fim de garantir práticas reflexivas, diferenciação curricular e o uso de recursos e estratégias que atendam à heterogeneidade dos estudantes.

É comum vermos professores preocupados com a cientificidade da sua disciplina, mas esquecendo-se da humanidade do seu ofício. É preeminente na educação um pensamento emergente que dê conta da complexidade da escola nos dias atuais. Necessário é olhar o homem como um ser integral, na sua estrutura biológica, afetiva e social. Com efeito, não podemos educar sem atentarmos para o aluno na sua individualidade, no seu papel social na conquista da sua autonomia. (Cunha, 2022, p. 102).

Apesar dos inegáveis avanços na educação inclusiva no Brasil, educadores ainda manifestam insegurança ou até mesmo descrença em relação ao processo de inclusão educacional dos educandos com deficiência e/ou transtorno do neurodesenvolvimento. A presença de um educando com deficiência em sala de aula revela que ainda há muito a aprender sobre o que é, de fato, a inclusão, principalmente quando se trata de práticas pedagógicas. Ademais, o aumento de crianças diagnosticadas com algum tipo de transtorno do neurodesenvolvimento e/ou deficiência nos últimos anos nos faz pensar ainda mais na melhoria das intervenções no processo de ensino-aprendizagem e inclusão dessas crianças.

Dessa forma, torna-se evidente que a formação de educadores para o processo de inclusão escolar deve ir além da simples transmissão de informações teóricas sobre deficiência e sobre transtornos do neurodesenvolvimento. É necessário promover uma formação continuada crítica e reflexiva, que possibilite ao docente desenvolver competências pedagógicas, emocionais e éticas para lidar com a diversidade presente em sala de aula.

A construção de uma prática verdadeiramente inclusiva exige que o educador compreenda as potencialidades e necessidades de cada estudante, adotando estratégias diferenciadas que favoreçam o aprendizado de todos. Assim, a formação docente assume um papel central na consolidação de uma escola inclusiva, comprometida com a equidade, o respeito às diferenças e a garantia do direito à educação de qualidade para todos.

### 2.2.1 Ensino colaborativo ou coensino

Na década de 1980, professores de Educação Especial do estado da Louisiana, nos Estados Unidos, desenvolveram o ensino colaborativo como prática inclusiva. No Brasil, em 1997, foi criado o Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (GPFOREESP), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), coordenado pela professora Dra. Enicéia Gonçalves Mendes, com o objetivo de integrar ensino, pesquisa e extensão. A partir de 2000, o GPFOREESP passou a explorar a literatura científica sobre o tema, reconhecendo o ensino colaborativo como uma estratégia emergente para enfrentar problemas de aprendizagem e aprimorar o desenvolvimento profissional dos docentes.

Para as pesquisadoras pioneiras do ensino colaborativo no Brasil, esse processo apresentou-se como uma tarefa árdua, uma vez que a totalidade da literatura especializada encontrava-se em inglês, o que dificultava o acesso. Além disso, o custo de aquisição desses materiais configurava uma barreira adicional. Contudo, com o tempo, o trabalho avançou, permitindo a realização das primeiras traduções para o português, o que proporcionou o desenvolvimento subsequente desse tema.

Segundo Capellini e Zerbato (2019), os primeiros trabalhos sobre o ensino colaborativo foram desenvolvidos por Garvar e Papania (1982), Will (1986) e Wood (1998). No Brasil, os estudos iniciais foram de Capellini (2004) e Zanata (2004). A partir desses referenciais, surgiram demais trabalhos, como Mendes (2006, 2008); Mendes, Almeida e Toyoda (2011); Rabelo (2012, 2016); Vilaronga (2014); Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018); Capellini e Zerbato (2019); Silva (2020), entre outros.

Constata-se, a partir das leituras e pesquisas realizadas, que a proposta do ensino colaborativo já vem sendo implementada em diversos países, com relevância significativa. No Brasil, porém, a prática encontra-se em fase de experimentação, mas apresenta fortes indicativos de sucesso e potencial para aperfeiçoar processos de ensino e aprendizagem quando integrada de forma criteriosa e contextualizada. Sabe-se que é um processo lento e gradual, diante das limitações na educação brasileira.

Estudos evidenciam a importância da implementação do ensino colaborativo como prática pedagógica estruturada. Embora a proposta tenha sido objeto de investigação no Brasil há mais de duas décadas, Estados Unidos e Itália já a implementam desde a década de 1980, apresentando resultados consistentemente favoráveis à eficácia pedagógica. A abordagem enfatiza a aprendizagem situada, a melhor interação e as práticas de avaliação formativa, promovendo a co-construção de conhecimento, a autorregulação do aprendiz e

desenvolvimento de competências socioemocionais por meio de tarefas interativas e do desenho de intervenções diferenciadas.

O ensino colaborativo configura-se como um serviço de apoio, cuja estratégia pedagógica e gestão da sala de aula são orientadas pelo trabalho conjunto entre dois/duas professores/as, do ensino especial e do ensino comum. Trata-se de um serviço pautado na ideia de atendimento à diversidade existente na sala de aula e que, em consequência dessas diferenças, visa minimizar as barreiras que emergem e dificultam o acesso ao currículo pelos/as estudantes (Mendes, 2023).

O ensino colaborativo surge como uma estratégia potente para integrar saberes e práticas entre professores das salas comuns, do AEE e dos PAE, favorecendo a construção de um espaço educacional mais equitativo e eficaz. Ao fomentar o trabalho conjunto e articulado entre esses profissionais, busca-se não apenas garantir o acesso e a permanência dos estudantes com TEA, mas também assegurar sua efetiva participação e aprendizagem no contexto escolar.

O coensino aparece no cenário educacional brasileiro como uma resposta às demandas da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ao reconhecer que a simples matrícula de estudantes com deficiência ou transtornos do neurodesenvolvimento não garante a aprendizagem, essa abordagem propõe um modelo de coensino, onde professores da sala comum e do AEE trabalham juntos, de forma planejada e sistemática, para atender às necessidades dos educandos na mesma sala de aula.

O ensino colaborativo ou coensino é um dos modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Tal modelo emergiu como alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especificamente para responder às demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes do público-alvo da Educação Especial. (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2023, p. 45).

A colaboração efetiva exige a superação de barreiras culturais e estruturais. Historicamente, a prática pedagógica no Brasil tende a ser individualista, com professores atuando isoladamente em suas salas de aula. A proposta de ensino colaborativo, por outro lado, demanda uma mudança de mentalidade, incentivando a partilha de responsabilidades e a troca constante de conhecimentos entre os profissionais.

Dentre os fatores cruciais para o sucesso do trabalho no modelo de coensino, Lehr (1999, p. 71) aponta, “entre outros aspectos, o voluntarismo, pois se uns dos professores não

deseja estabelecer uma parceria, não há como desenvolver o ensino colaborativo, e é por esse motivo que o coensino é tido como um casamento profissional”.

Para a implementação do ensino colaborativo, são necessários três aspectos importantes: primeiro, formação continuada, para que educadores recebam capacitação específica, aprendam a planejar em conjunto, a dividir tarefas e a utilizar estratégias pedagógicas diversificadas. Segundo, tempo e espaço: reorganização da rotina escolar para que os professores tenham tempo de planejar em conjunto, realizar reuniões e avaliar o progresso dos alunos. E, terceiro, apoio institucional: a gestão escolar e as secretarias de educação devem oferecer o suporte necessário, seja por meio de recursos, de políticas claras ou de incentivos.

Apesar dos obstáculos, o ensino colaborativo é uma das estratégias promissoras para garantir que a inclusão escolar vá além da presença física, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem dos educandos. Nesse sentido, é necessário ter a compreensão do conceito de “colaboração”, que, para Mendes (2023), compreende três princípios básicos: a) um objetivo comum; b) voluntarismo; e c) paridade.

O voluntarismo implica na vontade de compartilhar, de somar, de aprender junto, porque quando não há vontade, não há colaboração. A paridade implica na ausência de hierarquia, numa relação em que não há quem oriente ou mande e alguém que obedeça ou siga passivamente alguma sugestão. Nessa relação, as expertises são somadas, as sugestões são fornecidas e aquelas consideradas viáveis são testadas. (Mendes, 2023, p. 30).

Na Figura 1, destacamos pontos que, segundo Friende e Hurley-Chamberlain, *apud* Mendes, Vilaronga e Zerbato (2023), devem ser avaliados para essa proposta.

**Figura 1** – Fatores que podem interferir no coensino



**Fonte:** Elaborado com base em Mendes, Vilaronga e Zerbato (2023)

O coensino precisa ser entendido como um sistema claro de parceria entre os profissionais da educação que se envolvem para pensar nos desafios do ensino. É necessário não somente efetivar as matrículas dos alunos público da Educação Especial, mas também garantir que a permanência na escola esteja associada à aprendizagem, por meio de ações que apoiem o trabalho docente e promovam formações continuadas.

Nessa perspectiva, essa proposta vem sendo apontada como uma estratégia em ascensão para o desenvolvimento profissional. Para que o mesmo aconteça, é necessário o envolvimento e o compromisso de toda a comunidade escolar. Porém, como pudemos ver, o trabalho colaborativo não é tão simples e nem fácil; por isso, ressalta-se a importância da formação continuada na perspectiva colaborativa, para sensibilizar os educadores e provocar mudanças nas práticas pedagógicas, a partir de parcerias que os levem a pensar, avaliar e planejar o currículo e as práticas pedagógicas de forma coletiva.

Aqui destacamos sete fatores para o sucesso do coensino, com base em um projeto-piloto realizado na Flórida, avaliado por Argueles, Hughes e Schumm.

**Figura 2** – Fatores para o sucesso do coensino



**Fonte:** Elaborado e adaptado com base em Mendes, Vilaronga e Zerbato (2023)

O ensino colaborativo, também conhecido como coensino, é uma estratégia pedagógica que visa aprimorar a educação inclusiva. Esse modelo de trabalho envolve a colaboração entre dois professores na mesma sala de aula: um professor da sala comum e um professor

especialista do AEE. Juntos, eles compartilham o planejamento e a execução das atividades, além do acompanhamento dos educandos.

O coensino pode criar um ambiente mais rico para desenvolver atividades de vida social e acadêmica, tanto para os docentes como para os discentes, proporcionando para os docentes uma maior satisfação profissional, além de resgatar alguns valores como, por exemplo, o compartilhamento e a solidariedade. E para os alunos, ele permite criar uma excelente oportunidade de eles desenvolverem suas capacidades. (Santos, 2021, p. 37).

A prática do ensino colaborativo tem se mostrado eficaz para superar os desafios da inclusão, e os estudos brasileiros sobre o tema destacam que essa abordagem promove:

- *Troca de conhecimentos*: os professores trocam experiências e saberes. O professor da sala comum contribui com o domínio do conteúdo curricular, enquanto o especialista em educação especial oferece estratégias para atender às necessidades específicas dos educandos.
- *Melhoria do desempenho escolar*: a colaboração entre os educadores resulta em aulas mais dinâmicas e significativas para todos. Ao planejar atividades que atendem às dificuldades dos educandos com deficiência, os professores acabam beneficiando toda a turma.
- *Apoio contínuo*: a parceria entre os docentes garante um apoio mais efetivo e constante aos educandos, minimizando as barreiras de aprendizagem e facilitando o acesso ao currículo.

Em resumo, as pesquisas apontam que o ensino colaborativo é uma importante ferramenta para a reestruturação dos procedimentos de ensino. Essa colaboração entre professores não apenas melhora o desempenho dos educandos, mas também fortalece o processo de inclusão, transformando a prática pedagógica em uma abordagem mais democrática e eficaz.

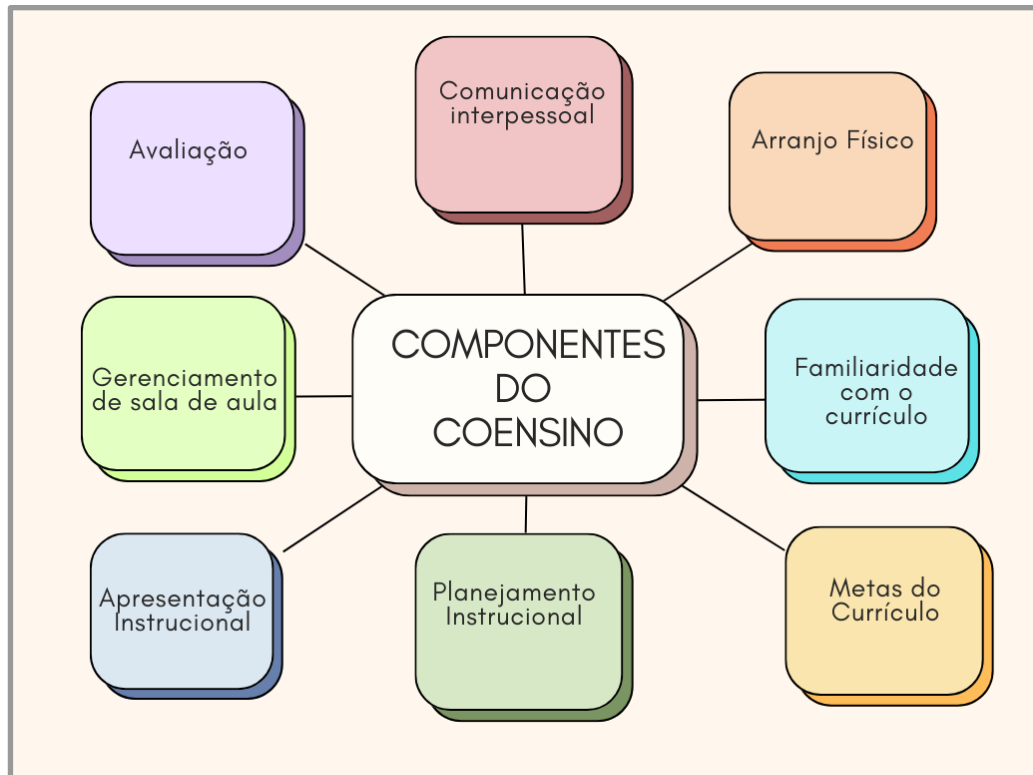
Como afirma Cavalcante (2012, p. 149), “a educação que se pretende inclusiva, com a contribuição do ensino colaborativo, depende de transformações nos profissionais da escola, pois deve haver uma mudança na filosofia de trabalho destes profissionais.”

Em análise, podemos identificar os conceitos centrais da educação inclusiva frente ao ensino colaborativo. São necessárias transformações nos profissionais e uma mudança na filosofia de trabalho. O sucesso da educação inclusiva não se resume à aplicação de novas metodologias, mas exige uma mudança de postura e mentalidade dos educadores,

manifestando-se na transição de uma prática individualista para uma cultura de corresponsabilidade e parceria entre os docentes.

Para Vaughn, Schumm e Arguelles (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2023), no modelo de coensino, devem-se observar as diferentes etapas do desenvolvimento da parceria entre os professores de ensino comum e especial, como demonstra a seguir.

**Figura 3** – Componentes do coensino



**Fonte:** Elaborado e adaptado com base em Mendes, Vilaronga e Zerbato (2023)

O coensino só será efetivo na promoção da inclusão se os profissionais da escola passarem por uma transformação em sua forma de pensar e agir, adotando uma abordagem mais cooperativa e solidária. Essa mudança não depende exclusivamente do formador, mas de cada educador. É preciso estar disposto a passar por transformações e buscar conhecimento. O aprimoramento profissional deve ser uma busca constante, pois somente assim é possível atender às demandas da educação. Além disso, é fundamental compreender que cada indivíduo é único e requer metodologias adequadas, capazes de promover uma aprendizagem realmente significativa.

A saber, a autora indica oito estágios e componentes do coensino: comunicação interpessoal, arranjo físico, familiaridade com o currículo, metas e modificações no currículo,

planejamento instrucional, apresentação instrucional, gerenciamento da aula e processo de avaliação

O Quadro 2 apresenta os Estágios do coensino, segundo Gately e Gately (2021).

**Quadro 2** – Estágios do coensino

COMPONENTES	ESTÁGIOS		
	1° - Comunicação Inicial	2° - Comprometimento	3° - Estágio Colaborativo
<b>A - Comunicação Interpessoal</b>	Desconforto, cautela e falta de abertura.	Comunicação mais aberta e maior interação.	Hábeis no ato comunicativo.
<b>B - Arranjo Físico</b>	O professor de ensino especial fica em um lugar separado e pede permissões ao professor do ensino comum.	Espaço compartilhado e mais liberdade em sala.	Espaço de sala controlado pelos dois professores com definições de papéis.
<b>C - Familiaridade com o currículo</b>	O planejamento do professor do ensino comum não é compartilhado, ainda há uma limitada confiança.	Os professores passam a confiar mais um no outro e a compartilhar planejamentos e propor mudanças.	Os dois professores dominam as competências de lidar com o currículo.
<b>D - Metas e modificações no currículo</b>	Mantém-se programas padronizados e o professor especialista é visto como “auxiliar”.	Percepção da necessidade de modificação do currículo pelo professor do ensino comum sem ainda definir quem se responsabiliza.	Olhar mais apurado sobre a necessidade dos alunos e modificações adequadas no currículo pelos dois professores.
<b>E - Planejamento institucional</b>	Divisão de funções sobre os professores: o do ensino comum gerencia e o especialista auxilia no ensino.	Planejamento em conjunto.	Consolida-se como rotina o planejamento em conjunto e o compartilhamento de ideias.

<b>F - Apresentação instrucional</b>	Os professores dão instruções de forma separada: um gerencia e o outro ajuda.	Maior interação e passa um a compartilhar responsabilidade e funções. O especialista passa a gerenciar algumas situações de ensino.	Os dois professores elaboram planos e dão instrução à turma em sintonia e os alunos se reportam aos dois como professores.
<b>G - Gerenciamento da aula</b>	O professor especialista gerencia comportamentos dos alunos para o professor de ensino comum ensinar.	Os professores se comunicam e discutem as regras e rotinas da sala de aula e as necessidades individuais dos alunos.	Os dois professores se envolvem na elaboração de atividades individuais e coletivas para os alunos.
<b>H - Processo de avaliação</b>	A avaliação dos alunos é responsabilidade do professor do ensino comum.	Os dois professores discutem e decidem sobre a avaliação, juntos.	Avaliam juntos e percebem as necessidades de variação das alternativas de avaliação para o progresso dos alunos.

**Fonte:** Elaborado e adaptado com base em Rabelo (2012)

Para que a colaboração se efetive e haja um avanço nos estágios supracitados, Capellini, Zanata e Pereira (2008, p. 8) indicam seis condições necessárias: “[...] a) existência de um objetivo comum; b) equivalência entre os participantes; c) participação de todos; d) compartilhamento de responsabilidade; e) compartilhamento de recursos; e f) voluntarismo”. Ao observar as referidas condições, fica evidente que a efetivação desse trabalho requer muito compromisso e engajamento dos envolvidos. Conforme Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018), a chave para desenvolver práticas colaborativas está nas mãos da equipe de gestão e de suporte administrativo. A abertura deve ocorrer, bem como todo o suporte e toda a infraestrutura precisam ser disponibilizados.

No coensino, é preciso aceitar que eu não sou autossuficiente, que a coletividade é necessária, que precisamos juntos/as identificar os problemas e buscar suas soluções e que, acima de tudo, o/a outro/a que está comigo não é um/a fiscal da prática alheia,

mas alguém que veio para somar, construir, desconstruir e reconstruir o ato de ensinar para todos/as.( Mendes, 2023, p.51).

O coensino exige uma mudança de mentalidade fundamental, afastando-se do individualismo profissional em direção a uma filosofia de trabalho colaborativa e de corresponsabilidade. A parceria no coensino promove a identificação conjunta de problemas e a busca por soluções; essa abordagem fortalece o processo de ensino-aprendizagem.

Entender a importância de se colocar no lugar do outro é fundamental para que a relação seja harmoniosa e baseada na confiança. Essa empatia mútua é condição essencial para que o ensino colaborativo seja possível e eficaz, criando um ambiente de respeito, cooperação e apoio mútuo entre educadores, alunos e famílias. Com essa base, as práticas de ensino colaborativo podem se desenvolver de forma mais sólida e benéfica para o processo de ensino-aprendizagem.

O relacionamento entre os docentes deve ser baseado na confiança mútua e no respeito, permitindo que ambos os profissionais se sintam seguros para “construir, desconstruir e reconstruir” suas práticas pedagógicas. Essa dinâmica impacta positivamente a sala de aula e o processo de inclusão dos alunos. O sucesso do coensino depende menos de técnicas e mais de uma transformação na atitude e na filosofia de trabalho dos educadores, que devem se ver como uma equipe unida para o bem comum dos educandos. Mendes (2006, 2008, 2011, 2023) descreve o ensino colaborativo como

[...] um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes, sendo que esse modelo emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais, e especificamente para responder às demandas das práticas de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais (Mendes, 2006, p. 32).

Existem três fases no desenvolvimento do ensino colaborativo:

1 - Inicial: onde a comunicação é cautelosa; os professores criam limites e tentativas de estabelecer uma relação profissional entre si. 2 - De comprometimento: quando a comunicação torna-se mais frequente e interativa, possibilitando que os professores construam o nível de confiança necessário para o ensino colaborativo; o educador especial tem papel mais ativo na sala de aula. 3 - Colaborativo: os professores se comunicam e interagem abertamente; um complementa o outro (Rabelo, 2012, p. 54).

O ensino colaborativo, ao atingir essas três fases descritas por Rabelo (2012), representa um processo contínuo de construção conjunta entre os profissionais da educação. Trata-se de uma prática que vai além da simples divisão de tarefas, promovendo uma verdadeira parceria

pautada no diálogo, na corresponsabilidade e na reflexão compartilhada sobre as práticas pedagógicas.

À medida que os docentes evoluem nessas etapas, fortalecem o vínculo profissional e ampliam sua capacidade de planejar, executar e avaliar intervenções pedagógicas de forma integrada, buscando responder de maneira mais eficaz às necessidades de todos os estudantes. Assim, o ensino colaborativo consolida-se como uma estratégia fundamental para a inclusão escolar, pois potencializa o trabalho coletivo, a troca de saberes e o desenvolvimento de práticas educativas mais equitativas e significativas.

Estes resultados levam à conclusão de que apesar da experiência de ensino colaborativo ter seus limites, pois não resolveu e nem resolverá todas as mazelas e problemáticas presentes nas escolas, principalmente referente à questão da inclusão escolar, ela trouxe para cada participante um significado e um grau de satisfação que se relacionam a crescimento pessoal, aprimoramento profissional, à mudanças em sua prática pedagógica e no desenvolvimento de seus alunos (Rabelo, 2012, p. 146).

A partir dessa reflexão, compreende-se que o ensino colaborativo, embora não represente uma solução definitiva para todos os desafios enfrentados no contexto escolar, especialmente no que se refere à inclusão, constitui um importante avanço na construção de práticas pedagógicas mais reflexivas e integradas. Essa abordagem favorece o desenvolvimento de uma cultura de cooperação entre os educadores, promovendo aprendizagens significativas tanto para quem ensina quanto para quem aprende. O processo colaborativo possibilita a ressignificação das práticas docentes, o fortalecimento das relações profissionais e o reconhecimento da importância do trabalho conjunto na busca por uma educação mais inclusiva e de qualidade.

### 3 METODOLOGIA

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, fundamentada no modelo de pesquisa colaborativa, com o objetivo de compreender, de forma aprofundada, as práticas e os contextos envolvidos no fenômeno estudado. A abordagem qualitativa pressupõe o contato direto do pesquisador com o ambiente e com a situação investigada, valorizando a experiência vivida e a interpretação dos sujeitos. Conforme aponta Stake (2011), essa abordagem tem como principal base a percepção e a compreensão humanas, considerando múltiplos pontos de vista. Trata-se, portanto, de um processo situacional, no qual cada contexto, momento e especificidade são únicos, não permitindo generalizações absolutas.

Além do trabalho de campo e das interações colaborativas com os participantes, a pesquisa também envolveu a análise documental, a fim de examinar registros institucionais, legislações e materiais pedagógicos relevantes ao objeto de estudo. A análise desses documentos contribuiu para o aprofundamento da compreensão sobre as práticas e políticas envolvidas no contexto investigado. O estudo também foi sustentado por um referencial teórico que dialoga com as temáticas da inclusão, inovação pedagógica e formação docente, possibilitando uma leitura crítica e fundamentada dos dados produzidos.

Denzin e Lincoln *apud* Flick (2010, p. 16) apresentam o seguinte conceito para a pesquisa qualitativa:

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo, fazendo uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem.

A pesquisa colaborativa parte do princípio da colaboração entre pesquisador e participantes, atuando em parceria de modo a levantar problemas existentes no contexto da sala de aula comum para, juntos, buscarem soluções e estratégias de melhoria nas práticas pedagógicas. Segundo Ibiapina (2008, p. 34),

colaborar significa tomada de decisões democráticas, ação comum e comunicação entre investigadores e agentes sociais que levam à construção de um acordo quanto às suas percepções e princípios. Nessa perspectiva, a colaboração se efetiva a partir da interação entre pares com diferentes níveis de competência, isto é, colaboração significa a ajuda que um par mais experiente, no caso o pesquisador, dá a um outro

menos experiente no momento de realização de determinada atividade, no caso a pesquisa, é também ação formativa desenvolvida conjuntamente que faz o desenvolvimento pessoal e profissional de professores.

Na esfera educacional, a pesquisa colaborativa se manifesta como uma atividade conjunta para a criação de conhecimento, para aprimorar habilidades, fomentar a reflexão e promover o desenvolvimento profissional. Esta iniciativa é conduzida em parceria entre o pesquisador e os participantes, com o propósito de reconfigurar práticas já existentes e aprimorar o processo de ensino. Ibiapina (2008) afirma que a pesquisa colaborativa é uma prática voltada para questionar a realidade educativa, em que os participantes trabalham na implementação de mudanças e na análise de problemas, compartilhando a responsabilidade em todas as decisões.

A pesquisa ação colaborativa é uma oportunidade de crescimento pessoal ao/a pesquisador/a, em razão da relação direta com o que de verdadeiro, de oculto, acontece nas escolas. Um processo mediado por empatia, escuta, diálogo e humildade para redirecionar rotas e desconstruir certeza (Mendes; Silva, 2023, p. 154).

A pesquisa revelou que as limitações dos educadores são mais profundas do que se percebe no dia a dia. A queixa é unânime: “Não estou preparado para trabalhar com esse público”. Embora alguns saibam da necessidade de realizar flexibilizações curriculares, não conseguem colocá-las em prática.

Diante das dificuldades enfrentadas pelos professores da sala comum, o ensino colaborativo surge como a proposta mais plausível para promover o desenvolvimento da aprendizagem. Essa abordagem ajuda a quebrar barreiras, oferecendo aos educandos maiores oportunidades de alcançar seu pleno potencial de forma mais inclusiva.

Portanto, esta dissertação foi desenvolvida numa perspectiva de formação colaborativa, uma vez que a professora pesquisadora é especialista em Educação Especial, juntamente com professores de sala de aula comum da rede municipal de ensino do município de Brasil Novo – PA, bem como outros atores importantes, como profissionais de apoio escolar, coordenação pedagógica, orientadora pedagógica e a equipe multiprofissional que esteve presente, formada por psicólogo, psicopedagogo e coordenadora da educação inclusiva.

Diante das dificuldades identificadas na implementação de uma política de formação continuada de forma sistemática no município e considerando essa problemática, bem como a trajetória de conhecimentos, vivências e experiências da pesquisadora, este programa de formação foi concebido com o objetivo de proporcionar subsídios teóricos e práticos aos profissionais da educação. Busca-se, assim, promover o desenvolvimento de competências que

possibilitem o atendimento educacional dos educandos de maneira mais adequada às suas necessidades, capacidades e singularidades, reconhecendo tanto suas limitações quanto suas potencialidades. Dessa forma, a proposta de formação visa contribuir para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas e para o fortalecimento do compromisso com uma educação equitativa e de qualidade para todos.

Sabe-se que o professor de ensino comum é, de fato, uma das figuras mais importantes para o sucesso da inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial. É ele que, no dia a dia, consegue detectar os ajustes que podem e devem ser feitos no ambiente. Pensar e criar condições satisfatórias, na medida do possível, para o bom desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Por isso, a formação inicial e continuada do professor e demais profissionais que trabalham em serviços educacionais para estudantes público-alvo da Educação Especial precisa ser revista (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2023, p. 38).

As autoras destacam um ponto crucial sobre a inclusão escolar: o papel central do professor do ensino comum. É ele quem está na linha de frente, interagindo diariamente com os alunos e, por isso, a pessoa mais bem posicionada para identificar as necessidades de adaptação no ambiente de sala de aula. Elas reforçam a ideia de que a inclusão não se trata apenas de colocar o aluno na sala, mas de criar as condições ideais para que ele se desenvolva. Isso exige um olhar atento e a capacidade de ajustar o planejamento e as atividades para atender às necessidades dos educandos.

Pensando nisso, vale refletir sobre a importância da formação de professores. Para que o professor do ensino comum possa assumir esse papel de forma efetiva, ele precisa de uma base sólida, que inclua tanto a formação inicial, durante a graduação, quanto a formação continuada, que o mantém atualizado e o capacita para lidar com os desafios da inclusão.

Deve-se enfatizar que, embora o professor seja a peça-chave, ele não pode ser deixado sozinho nessa jornada. A formação contínua e o apoio de profissionais especializados são essenciais para que ele tenha as ferramentas e o conhecimento necessários para promover uma inclusão efetiva, que gere resultados positivos para todos. A inclusão é uma responsabilidade compartilhada, mas o professor é o motor que a faz acontecer no dia a dia da escola. Além dos modelos de serviços de apoio citados, há também o coensino, ou ensino colaborativo, que a literatura vem apontando como um dos mais promissores suportes à inclusão escolar.

Inicialmente, esta pesquisa abrangia todos os educadores do município e se concentraria apenas nas flexibilizações curriculares. O estudo das disciplinas “Transtornos do Neurodesenvolvimento e Aprendizagem Escolar” e “Plano de Ensino Individualizado e Ensino Colaborativo nas Diferentes Áreas da Educação Especial” proporcionou à pesquisadora uma

compreensão aprofundada sobre o TEA, bem como sobre práticas pedagógicas voltadas à inclusão de estudantes com deficiências.

A disciplina relativa aos transtornos do neurodesenvolvimento permitiu o aprofundamento nos aspectos clínicos e educacionais do TEA, destacando a importância da identificação precoce, da adaptação curricular e da intervenção pedagógica adequada às especificidades de cada educando. Já a disciplina voltada para o ensino individualizado e colaborativo contribuiu para o entendimento do trabalho articulado entre docentes, equipe de apoio e familiares, enfatizando estratégias que promovem aprendizagem significativa e a inclusão efetiva.

Esses conhecimentos fundamentaram ajustes no delineamento da pesquisa, levando à inclusão do tema da educação de educandos com TEA no estudo. Em razão do tempo limitado para a conclusão do mestrado, a investigação foi delimitada a uma única escola, o que permitiu uma análise detalhada e contextualizada das práticas educacionais observadas.

Assim, as disciplinas cursadas foram determinantes para o desenvolvimento das competências teórico-metodológicas da pesquisadora, fortalecendo sua atuação como docente, formadora e pesquisadora na área da Educação Especial, com enfoque na promoção de práticas inclusivas e na garantia da equidade educacional.

Observa-se que, dentre as ações necessárias para o sucesso da inclusão escolar, destacam-se tanto a formação de professores para o AEE quanto a capacitação dos demais profissionais da educação. Mendes (2023), destaca que

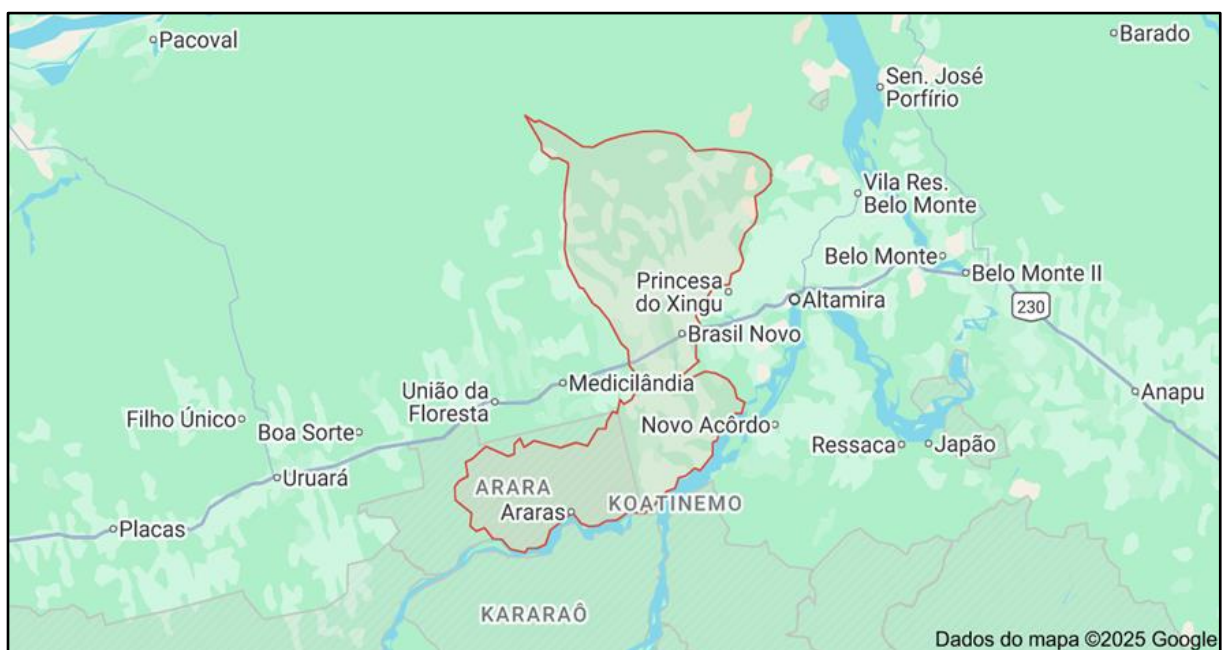
a concretização dos princípios da inclusão escolar só terá chance de se efetivar se houver investimentos em formação de professores do ensino comum e especial e um trabalho em colaboração de ambos, somando-se ao apoio de outros profissionais especializados (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2023, p. 40).

É enfatizado pelas autoras que o AEE e a formação dos seus professores são importantes, mas não suficientes. A inclusão é uma responsabilidade compartilhada, que exige a colaboração dos envolvidos no processo educacional. Isso significa planejar juntos, trocar experiências e alinhar estratégias para o aluno. O sucesso depende de um ecossistema educacional bem estruturado, onde os profissionais possuem a formação adequada, trabalham em conjunto e contam com o apoio de especialistas para criar um ambiente de aprendizado verdadeiramente inclusivo.

### 3.1 Caracterização do município pesquisado

O Município de Brasil Novo, estado do Pará, localizado na mesorregião Sudoeste Paraense, nasceu a partir de uma área desmembrada dos municípios de Medicilândia, Altamira e Porto de Moz; possui uma área territorial de 6.368,25 km<sup>2</sup>, foi criado pela Lei Estadual n.º 5.962, de 13/12/1991, sua sede está localizada às margens da Rodovia Transamazônica (BR-230), Km 46 (IBGE, 2022).

**Figura 4** – Mapa do espaço territorial do município



**Fonte:** Google Maps (2025)

Inicialmente, Brasil Novo era uma Agrópolis do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) – sede administrativa e de apoio à colonização – criada devido à distância da cidade de Altamira – maior município do Brasil – e à necessidade de desenvolvimento e integração da Transamazônica.

A ocupação de Brasil Novo se consolidou através do tema “Terra sem homem para homens sem terras”, movimento promovido durante a ditadura militar para a ocupação e construção da Rodovia Transamazônica. O lema buscava atrair pessoas sem-terra de outras regiões do Brasil à Amazônia, com a ideia de que a região seria uma terra vazia, esperando por ocupação.

**Figura 5** - Município de Brasil Novo



**Fonte:** Equipe de Mídia da Prefeitura Municipal, compilação da autora

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022 a população no município era de 24.718 habitantes, e a densidade demográfica era de 3,88 habitantes por quilômetro quadrado, com habitantes de cor ou raça predominantemente parda. De acordo com o órgão, em 2010, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município era de 0,613, que é considerado um desenvolvimento mediano, conforme o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Nos anos seguintes, não há disponibilidade de informações sobre os possíveis resultados do índice de desenvolvimento humano, o censo em 2022 não abordou o IDH municipal.

Na economia, em 2021, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita era de R\$ 25.519,93. Na comparação com outros municípios do estado, ficava na 29ª posição de 144 municípios. Já o percentual de receitas externas, em 2024, era de 94,41%, o que o colocava na posição 27ª entre os municípios do estado.

Em 2024, o total de receitas realizadas foi de R\$ 176.494.982,14 (x1000) e o total de despesas empenhadas foi de R\$ 164.310.536,15 (x1000). Isso deixa o município nas 72ª e 73ª posições entre os 144 municípios do estado (Figura 6). A economia brasil-novense está estruturada na pecuária extensiva de corte, no comércio crescente, na prestação de serviços públicos – que são as principais responsáveis pela geração de emprego e renda na cidade –, na agricultura perene (cacau, café, frutas), em culturas agrícolas de safras (feijão, arroz, milho, mandioca etc.) e em algumas indústrias artesanais.

**Figura 6** - Receitas Orçamentárias brutas realizadas

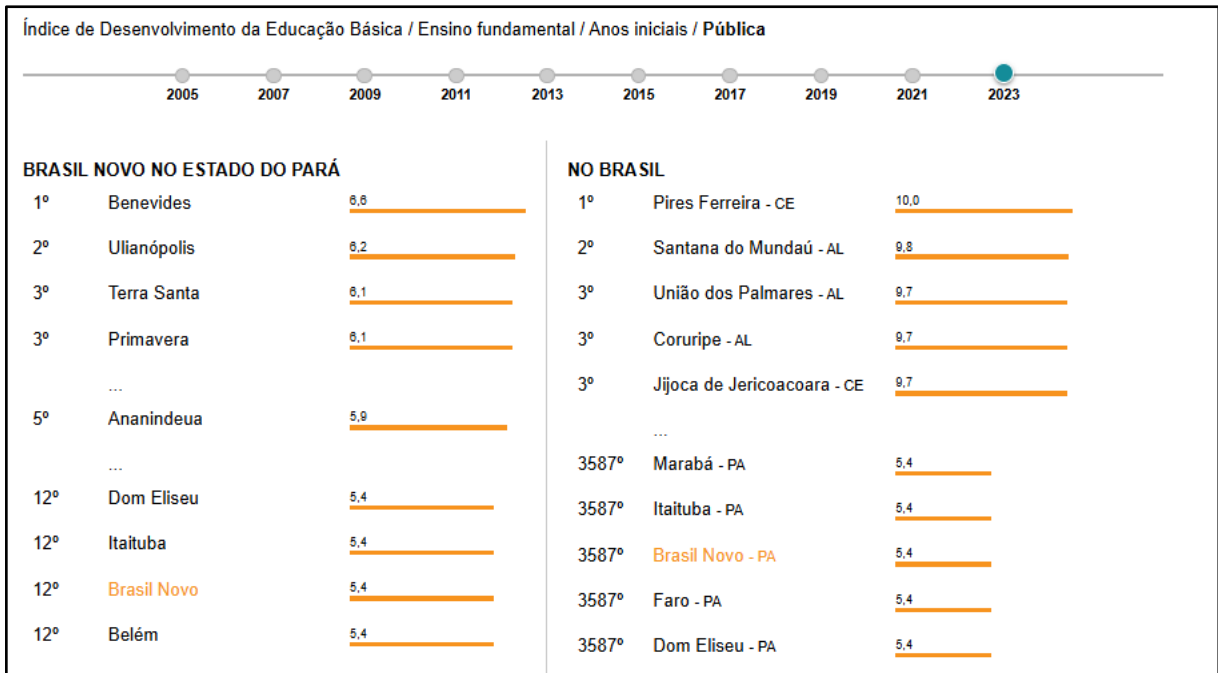
Fonte: IBGE (2022)

No que se refere à educação, a esfera municipal, representada SEMED, é responsável por oferecer os níveis de escolarização: Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, correção de fluxo e EJA, tendo as escolas funcionando em modalidade de sistema integral.

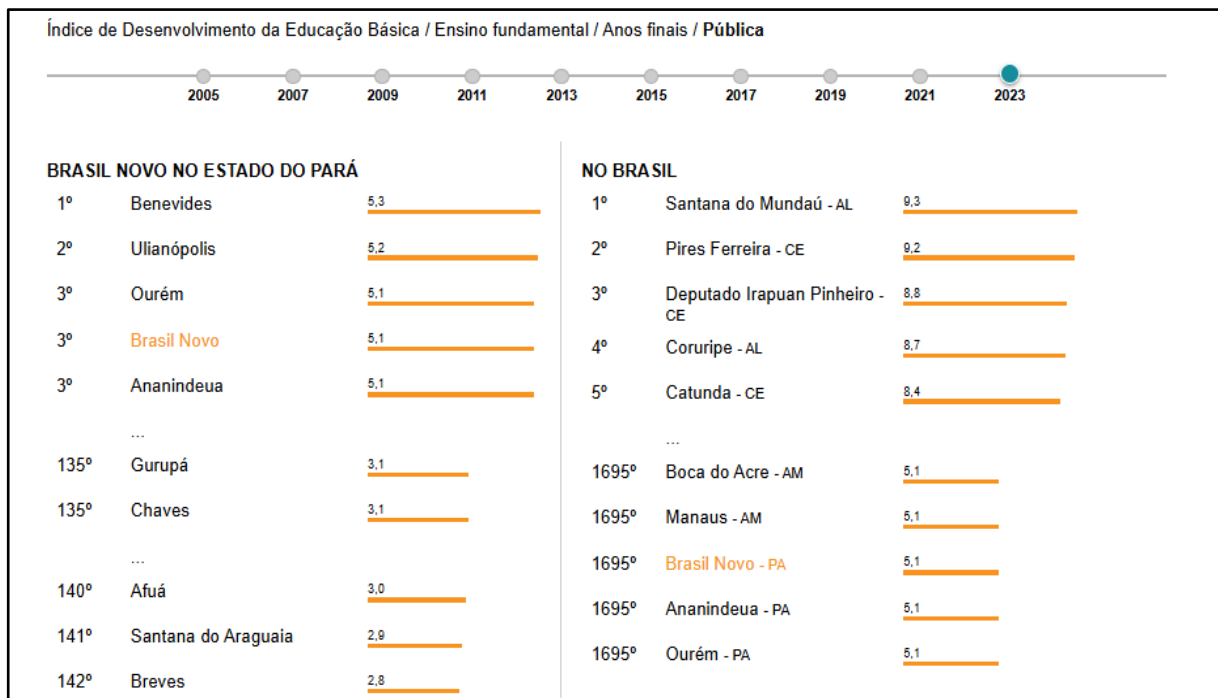
É importante destacar que, no âmbito educacional, em 2024, o município dispunha de 25 estabelecimentos de Ensino Fundamental, 206 docentes, um total de 1.638 alunos matriculados na Educação Infantil e 3.001 matrículas realizadas no Ensino Fundamental.

No ano de 2023, o IDEB para os anos iniciais do ensino fundamental na rede pública alcançou 5,4 e para os anos finais 5,1. Na comparação com outros municípios do estado, ficava nas posições 12ª (ensino fundamental anos iniciais) e 3ª (ensino fundamental anos finais) de 144, conforme apresentado nas imagens 2 e 3.

O município vem se destacando na área da alfabetização; o Indicador Criança Alfabetizada (ICA) 2024 alcançou o primeiro lugar: 87,60. Esse resultado decorre do investimento em formações realizadas através do programa do governo Alfabetiza Pará. A seguir, as Figuras 7 e 8 apresentam os resultados do IDEB.

**Figura 7** - Resultado do IDEB: Anos iniciais do ensino fundamental

Fonte: IBGE, 2022

**Figura 8** - Resultado do IDEB: Anos finais do ensino fundamental

Fonte: IBGE, 2022

Um dos desafios para a política municipal de educação é a falta de um Conselho Municipal de Educação; o que faz com que as decisões locais fiquem subordinadas às diretrizes do Conselho Estadual de Educação do Pará (CEE-PA). Isso acaba sendo um ponto negativo

para a autonomia e o fortalecimento da política educacional do município. Não há registros descritivos sobre políticas públicas voltadas à formação de professores na área da educação inclusiva.

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024, na meta 19, estratégia 19.5, ressalta a importância de estimular a criação e o fortalecimento dos conselhos municipais de educação. O PNE define-os como instrumentos essenciais de participação e fiscalização da gestão escolar e educacional, e ainda destaca a necessidade de garantir seu funcionamento autônomo.

Apesar de não existir uma política de formação voltada para a área da educação inclusiva de forma descritiva, a partir do ano de 2023, no início de cada ano letivo, o município realiza um evento chamado “Semana Pedagógica”, com o objetivo principal de oferecer formação aos professores das áreas urbana e do campo. Nesse evento, são discutidos temas como a matriz curricular, as diretrizes pedagógicas, o planejamento unificado e o calendário escolar.

A organização dos eventos evidenciou que a SEMED, em alguns momentos, contratou assessorias externas e mobilizou profissionais locais. Houve colaboração e parceria com pesquisadores de universidades públicas, como a Universidade Federal do Pará (UFPA), que conduziram conferências, palestras, oficinas e minicursos para os educadores, com temas distintos.

No que se refere à educação inclusiva, esse arranjo organizacional ocorreu apenas nos últimos dois anos, 2024 e 2025, abordando temas referentes à inclusão escolar, que foram realizados em parceria com os professores de AEE e a equipe multiprofissional da SEMED.

Quando se trata da formação continuada de professores que trabalham no AEE, não há iniciativas de capacitação oferecidas. Por isso, esses profissionais precisam buscar conhecimento por conta própria, participando de cursos, palestras e congressos, tanto presenciais quanto online, para se manterem atualizados.

As informações disponíveis aqui descritas foram obtidas por meio de dados do IBGE, da SEMED e de profissionais que atuam e atuaram no município.

### **3.2 Trajetória da Educação Inclusiva no município**

A partir de 2010, o processo de inclusão de alunos com deficiência em salas de aula comuns foi implementado, conforme estabelece o Decreto nº 6.571/2008, que regulamenta o AEE. A implementação contou com duas pequenas formações específicas para os profissionais

da educação, ministradas pela professora do município de Altamira, Dra. Mônica Dias de Araujo. Essa ação foi promovida pela Secretaria de Educação, na época representada pelo secretário municipal de educação, o senhor Otoniel de Sousa Costa.

Devido ao desafio enfrentado na efetivação da inclusão, alguns professores relataram que não haviam recebido formação e sentiam-se desesperados diante da situação. Na ocasião, além de abordar a temática da implementação da inclusão, a professora Mônica Araujo discorreu, exemplificando possíveis adaptações curriculares, que representavam um dos maiores desafios na época. Essa é uma realidade que evidencia a necessidade de ampliar e fortalecer as ações de capacitação nas redes de ensino.

E quando se refere à formação inicial e continuada, entende-se não ser apenas a formação de professores/as da sala comum e da educação especial, mas de todas/os que estão envolvidas/os no processo de inclusão escolar: coordenadoras/es, diretoras/es ou gestoras/es, professoras/es especialistas, profissionais de equipes multiprofissionais, profissionais de apoio etc. (Mendes; Santos; Milhomem, 2023, p. 118).

Infelizmente, essa situação ainda persiste na atualidade. Mesmo após mais de duas décadas, os professores continuam se sentindo despreparados. Então, fica a pergunta: o que ainda está faltando? Com o avanço das tecnologias e as inúmeras oportunidades de formação online – como vídeos no YouTube, lives, congressos, depoimentos de profissionais e consultorias –, por que os professores ainda se sentem inseguros e despreparados? Essa reflexão é importante para que possamos buscar soluções efetivas e garantir o ensino de qualidade para todos.

Para promover a inclusão dos educandos com deficiência, fez-se necessário realizar uma avaliação detalhada de cada aluno que estudava em uma sala segregada, conhecida como sala de Educação Especial. Essa avaliação considerou o nível de conhecimento e a faixa etária de cada estudante, resultando na condução deles às turmas da Escola Irmã Terezinha Back do Ensino Fundamental I, denominadas 1ª à 4ª série.

A responsabilidade por essa avaliação ficou a cargo da professora Fátima Moura, que atuava na sala de educação especial. Ela desempenhou um papel fundamental na vida desses educandos ao longo de vinte e oito anos de trabalho. Minha admiração e respeito à professora Maria de Fátima Oliveira de Moura, cuja trajetória deixou marcas profundas na história da educação inclusiva do nosso município. Sua dedicação e trabalho contribuíram significativamente para o desenvolvimento e a inclusão desses estudantes, deixando um legado importante na nossa educação.

Para os alunos com deficiência que já estavam em idade avançada, foram criadas duas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no turno matutino e vespertino, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Brasil Novo, que também incluía alguns alunos sem deficiência. Na prática, tratou-se de uma tentativa do município de cumprir a legislação de inclusão, embora ainda houvesse muitas incertezas e falta de preparo por parte da equipe educacional. A lei proibia a segregação, mas não se ofereciam meios adequados de orientação e capacitação para os profissionais da educação.

Em 2008, foi elaborada pelo MEC a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com o objetivo de assegurar a inclusão escolar dos alunos públicos da Educação Especial, orientando os sistemas de ensino a garantir:

acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (Brasil, 2008, p. 14).

Embora as metas governamentais estejam definidas, a realidade educacional apresenta discrepâncias, especialmente no que tange à educação inclusiva.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Irmã Terezinha Back, em conformidade com as práticas educacionais vigentes até o final da década de 2000, oferecia um modelo de ensino que segregava os estudantes com deficiência. Até o ano de 2009, a escola operava com salas de aula segregadas, destinadas exclusivamente a esses alunos. Embora a intenção fosse proporcionar um atendimento educacional especializado, essa abordagem acabava por criar barreiras sociais e pedagógicas, restringindo o contato dos alunos com deficiência com o restante da comunidade escolar.

A partir de 2009, impulsionada por uma crescente onda de políticas de inclusão e por uma mudança de paradigma na educação, a Escola Irmã Terezinha Back empreendeu um processo de transformação. A instituição abandonou o modelo segregacionista e passou a integrar os estudantes com deficiência nas salas de aula comuns. Essa mudança representou um marco, pois a escola passou a focar na criação de um ambiente educacional mais rico e diversificado, que estimula a convivência e o aprendizado mútuo entre todos os alunos, independentemente de suas habilidades. Essa transição refletiu o compromisso da escola em se

alinhar aos princípios da educação inclusiva e em preparar seus alunos para uma sociedade mais acolhedora e justa.

Em 2010, criou-se a primeira Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) na Escola Irmã Terezinha Back, e quem assumiu esse trabalho foi a professora Ivone Bonizoli, que já trabalhava como auxiliar da professora Fátima Moura na turma segregada, pois esta estava em período de aposentadoria. No ensejo, a professora Fátima assumiu por um ano as turmas da EJA na escola Brasil Novo e contava com professor auxiliar nos dois turnos.

A professora Ivone atua, até os dias atuais, como professora de AEE. Meu reconhecimento é por sua dedicação em prol da educação inclusiva do município, pelo trabalho realizado e por sua notável capacidade e excelência profissional. Ela destaca-se não apenas na área da educação inclusiva, mas também na história de alfabetizadora do município, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento educacional da nossa comunidade.

As capacitações para professores atuarem em Salas de Recursos Multifuncionais eram oferecidas em outros municípios, o que limitava significativamente o acesso dos docentes locais à formação continuada. Essas formações eram disponibilizadas por meio de programas do Governo Federal de Formação Continuada, da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (RENAFOR), em municípios polos, como Altamira e Medicilândia.

O programa tinha como objetivo qualificar profissionais para atender à demanda da Educação Especial na região. Como resultado, apenas um número reduzido de professores obteve a oportunidade de participar dessas formações. Além disso, não há registros dessas formações na SEMED.

A coordenadora pedagógica da escola contemplada com a primeira SRM, Marla Cristina de Lima Costa, afirmou que, naquele período, foi desafiador implementar essa iniciativa. Uma das principais dificuldades estava na formação dos professores, pois, na ocasião, não havia disciplinas específicas na grade curricular voltadas para essa temática. Nos dias atuais, observa-se que o número de disciplinas relacionadas à educação inclusiva na formação acadêmica continua limitado, o que faz com que os profissionais saiam da graduação sem estarem totalmente preparados para desempenhar suas funções na sala de aula e no atendimento aos educandos com deficiência.

Para Mendes (2023), os desafios apresentados em suas pesquisas foram justamente o processo de formação dos professores da sala comum para efetivar a inclusão de alunos público da Educação Especial, contribuindo para o desenvolvimento de suas aprendizagens.

Ao longo da minha trajetória como professora, formadora e pesquisadora, percebo que as formações são essenciais, mas o desejo de fazer inclusão vai além dessa concepção. É preciso realmente querer, estar disposto a mudar atitudes, metodologias e a se transformar internamente. Sem esse comprometimento e essa disposição para a mudança, participar de inúmeras formações nunca será suficiente para que o profissional esteja verdadeiramente preparado para a inclusão.

Em 2012, a professora Agda Magali de Queiroz foi nomeada coordenadora da Educação Inclusiva. Desde então, ela abraçou a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e, até o presente momento, continua desempenhando esse trabalho com excelência. Para ela, a inclusão vai além do simples ato de incluir; ela representa a oportunidade de fazer a diferença na vida dos educandos, das suas famílias e de toda a nossa sociedade. Ela, que faz diferença no município, deixa um legado lindo e incrível na vida dos educandos, inspirando a todos a valorizar e promover uma educação mais justa, acolhedora e transformadora.

Em 2012, o município foi contemplado com mais uma SRM na Escola Brasil Novo, para atender os educandos do Ensino Fundamental II. Para atuar como professoras do AEE, foram convidadas as professoras Marla Cristina e a própria pesquisadora, que iniciaram mais um trabalho em prol da inclusão. Percebe-se que as escolas com SRM conseguem oferecer melhor suporte aos educadores e aos educandos. Ao longo do caminho, houve dias desafiadores e barreiras atitudinais, que, aos poucos, foram sendo superados, promovendo avanços na prática inclusiva.

Destaca-se que a professora mencionada possui uma trajetória significativa na área da educação inclusiva, com atuação iniciada no município de Brasil Novo e, atualmente, desenvolve esse trabalho em Porto de Moz. Ela integrou a primeira turma do PROFEI, ofertado em 2021 pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), campus Marabá.

Sua atuação tem sido marcada pelo compromisso com a promoção de práticas educacionais inclusivas e pela defesa dos direitos das pessoas com deficiência no contexto escolar. O PROFEI, nesse sentido, representa um marco formativo ao abrir caminhos para diversos profissionais da educação, fortalecendo o debate acadêmico-pedagógico sobre a inclusão escolar e contribuindo para a constituição de redes de atuação comprometidas com a inovação, a tecnologia assistiva e a formação docente para contextos de diversidade.

A partir de 2014, a pesquisadora, atuando como professora na SRM, realizou pequenos encontros de formação voltados aos professores das salas comuns, abordando as deficiências, e ofereceu curso básico de Libras na escola onde atuava como professora do AEE. A última década apresentou escassez de ações formativas na área da educação inclusiva.

Em 2022, com a contratação de uma psicóloga e um psicopedagogo pela SEMED, passou a existir uma Equipe Multidisciplinar, formada pela psicóloga, pelo psicopedagogo e pela coordenadora da educação especial, que realizam trabalhos em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde (SMS).

A partir do ano de 2025, o município implantou mais duas SRM, totalizando quatro Salas de Recursos Multifuncionais: três na área urbana e outra em uma escola de uma pequena agrovila próxima da cidade, na Agrovila Carlos Pena Filho, com oito professores realizando o atendimento do AEE.

Diante das inúmeras dificuldades relatadas pelos professores no processo de inclusão de alunos com deficiência, a pesquisadora sentiu a necessidade de aprofundar seus conhecimentos para contribuir de forma ainda mais efetiva com o município. Em 2025, já foram realizadas três formações por meio da parceria entre a equipe multidisciplinar da SEMED e os professores do AEE: uma destinada a todos os profissionais da rede educacional e duas específicas para os PAE.

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) define o PAE como a pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares em que se fizerem necessárias, em níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas.

O município se destaca pela contratação desses profissionais. Diante da luta incessante da coordenadora de educação inclusiva frente à realidade e às dificuldades encontradas pelos professores em salas de aula comuns, 122 PAEs atuam nas diversas escolas, tanto na área urbana quanto na área do campo. Nas escolas que contam com SRM, esses profissionais recebem orientação dos professores que atuam no AEE.

O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial, considerando a Constituição Federal de 1988, que estabelece o direito de todos à educação; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de janeiro de 2008; e o Decreto Legislativo nº 186, de julho de 2008, que ratifica a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE na educação básica, regulamentadas pelo do Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008.

Além de desempenhar várias funções com os alunos e as famílias, o professor de AEE tem como atribuição apoiar a formação continuada dos demais professores, compartilhando

estratégias, recursos e práticas inclusivas voltadas para atender estudantes com deficiência, altas habilidades ou superdotação.

Ele atua como interlocutor entre a escola e a rede de apoio, promovendo a implementação de adaptações curriculares, metodologias diferenciadas e avaliação inclusiva. Pode organizar ações de formação, planejamento conjunto de atividades e acompanhamento de professores da rede regular para garantir a participação efetiva dos educandos público da Educação Especial.

Diante das dificuldades encontradas para desenvolver uma política de formação de forma sistemática, levando em consideração a trajetória de conhecimento, vivências e experiências da pesquisadora, esse programa de formação foi pensado para proporcionar conhecimento aos profissionais da educação, de modo que os educandos possam ser atendidos de acordo com suas limitações e potencialidades.

A dissertação trouxe enfoque na qualidade do trabalho realizado em sala de aula pelos educadores. Para isso, foram atendidos professores do Fundamental I, do 1º ao 5º ano, PAE, coordenação pedagógica e orientação educacional, de uma das escolas do município, que foi selecionada por amostra de conveniência. Além disso, expandiu-se o convite para demais profissionais desta unidade escolar que estivessem interessados, para professores de AEE de outra escola do Ensino Fundamental I, bem como para que a Secretaria Municipal de Educação pudesse indicar profissionais da gestão que tivessem relação com a temática da educação inclusiva, de modo a conhecer tal formação.

A investigação teve início mediante solicitação institucional dos dados à secretaria da escola, a saber: o número de educandos com deficiência e transtornos do neurodesenvolvimento. Em seguida, ocorreu a continuidade do estudo com o levantamento dos docentes interessados em participar da pesquisa.

Inicialmente, a pesquisa foi idealizada para envolver somente professores que tivessem alunos com TEA em suas salas de aula. Contudo, após um levantamento, a pesquisadora identificou que o número de potenciais participantes seria reduzido. Além disso, havia o risco de que alguns desses professores não se sentissem à vontade ou não pudessem participar do estudo.

Diante desse cenário, a proposta da pesquisa foi ajustada para incluir os professores da escola no programa de formação. Essa decisão estratégica teve como objetivo garantir uma amostra mais ampla e representativa, além de mitigar o risco de adesão e potencializar a riqueza dos dados a serem produzidos. Embora haja interesse em adquirir conhecimento, nem todos estão dispostos a se dedicar à formação.

A formação apresentou a proposta de ensino colaborativo, elencando como se dá o processo de colaboração entre os profissionais da sala comum e os professores especialistas que atuam no AEE, bem como algumas estratégias que venham a somar às dos participantes, proporcionando possibilidades de melhorar o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos, levando em consideração suas habilidades, potencialidades e limitações. Discutiu-se como ocorre seu desenvolvimento e os instrumentos utilizados, a fim de contribuir para as práticas pedagógicas.

Para a caracterização do perfil dos participantes da pesquisa e para identificar suas práticas em relação à educação inclusiva, aplicou-se um questionário semiestruturado (Apêndice A). Em seguida, realizou-se a formação, que foi desenvolvida com carga horária de 40 horas, sendo dividida em quatro encontros com duração de 5h cada. Os encontros aconteceram mensalmente, de acordo com a disponibilidade de horário da escola, juntamente com 20 horas de atividades a serem desenvolvidas em seus contextos práticos em sala de aula.

A formação buscou levar aos seus participantes conhecimentos e reflexões acerca das práticas inclusivas, pautadas no ensino colaborativo. Entre cada encontro, a pesquisadora realizava acompanhamento e monitoramento por meio de conversas presenciais ou virtuais, colhendo reflexões, aprendizados e dúvidas que surgiam.

Durante a formação, foi utilizada a técnica de observação participante, na qual a pesquisadora registrou os principais acontecimentos relacionados ao objetivo desta pesquisa em seu diário de campo, conforme o roteiro apresentado no Apêndice B.

A observação participante é uma técnica de pesquisa qualitativa na qual o pesquisador se envolve ativamente no ambiente que está sendo estudado, participando das atividades e interagindo com os participantes, a fim de compreender suas perspectivas, comportamentos e dinâmicas sociais. Essa abordagem permite ao pesquisador obter percepções detalhadas e contextualizadas sobre o estudo.

Na observação participante, o pesquisador não é um observador passivo, mas sim um membro ativo do grupo em estudo. Isso pode envolver diferentes graus de participação, desde simplesmente observar e registrar os eventos até participar ativamente das atividades do grupo.

Essa abordagem permite ao pesquisador compreender, de maneira mais profunda e contextualizada, os comportamentos, discursos e significados atribuídos pelos participantes, inclusive aspectos sutis ou implícitos que podem não ser verbalizados conscientemente. Além disso, a interação direta possibilita a apreensão de práticas e percepções que, muitas vezes, ocorrem de forma naturalizada, contribuindo para uma compreensão mais densa e situada do fenômeno investigado.

Os dados produzidos podem incluir observações diretas, notas de campo, entrevistas informais e outras formas de coleta de informações contextualizadas. Como confirma Hine (2009, p. 29), “para observar uma cultura, você deve construir relacionamentos, estar presente e participar. Tudo o que é observado deve ser documentado.” O registro inclui o que é considerado relevante para o objeto de estudo e que possa relacionar os fenômenos e as teorias (Fragoso; Recuero; Amaral, 2003).

Em relação à análise de dados, as respostas aos questionários foram apresentadas por meio de quadros, a fim de caracterizar o perfil dos sujeitos da pesquisa. Já os registros do diário de campo foram lidos e relidos e os principais resultados relacionados ao objetivo da pesquisa foram cotejados com a literatura acadêmica da área de educação inclusiva e, sobretudo, com os conhecimentos sobre o TEA, o ensino colaborativo e a formação de professores.

Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará (ICS/UFPA), sob o número de Certificado de Apresentação de Apreciação Ética nº 82747324.1.0000.0018 (Anexo 1).

O convite à participação voluntária na pesquisa foi feito aos participantes por meio de uma conversa presencial preliminar. Esse primeiro contato visou informar aos participantes os objetivos da pesquisa e sua importância para a formação de educadores, como estratégia para potencializar o ensino para os educandos com TEA.

Foram abordados como se deram os procedimentos, esclarecendo as dúvidas e, após a aceitação, foi recolhida a assinatura, em duas vias, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C): uma via foi destinada ao sujeito da pesquisa e a outra aos pesquisadores, que farão a guarda desse documento por um período de cinco anos.

Foi exposto ao participante que ele teria liberdade de interromper a participação nesta pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo de qualquer espécie. Também foi garantida a possibilidade de solicitar esclarecimentos aos pesquisadores sobre a investigação, a qualquer momento.

Aos participantes da pesquisa, destacou-se que os riscos associados eram mínimos e amplamente mitigados. Para tal, a pesquisadora respeitou o desejo do participante de responder apenas aquilo que ele se sentisse confortável. É importante ressaltar que os benefícios potenciais da pesquisa superaram significativamente os riscos mínimos mencionados acima. Além disso, os participantes tiveram o direito de interromper sua participação a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou consequência.

Os critérios de inclusão foram: i) atuar como professor de sala comum; ou ii) ser Profissional de Apoio Escolar. Já os critérios de exclusão do estudo foram: i) não assinar o TCLE; e/ou ii) não concordar em participar da pesquisa.

Seguindo as recomendações para o desenvolvimento desta dissertação, os procedimentos de coleta e análise de dados, assim como a divulgação dos resultados, foram realizados de acordo com a permissão dos participantes desta pesquisa. Todas as informações prestadas pelos participantes foram utilizadas com interesse estritamente acadêmico, para fins didáticos e/ou científicos, no âmbito desta investigação em específico. Não houve nenhuma forma de reembolso em dinheiro, assim como os participantes não tiveram gastos financeiros relacionados à sua participação.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 4.1 Caracterização do contexto estudado e dos sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola de ensino básico que atende alunos do 1º ao 5º ano e da EJA, sem oferta de AEE até 2024. Em 2024, ano de desenvolvimento da fase de campo, ela possuía 499 alunos matriculados, sendo 232 no período matutino, 218 no vespertino e 49 no noturno. Dentre os alunos, havia 26 com deficiência e/ou transtorno do neurodesenvolvimento, sendo 13 com TEA, o que representa 50% dos alunos com deficiência.

Em termos de recursos humanos, esta unidade escolar possui 64 funcionários: uma diretora, duas coordenadoras pedagógicas, uma orientadora educacional, 20 professoras, 13 PAE, três agentes administrativos, 14 profissionais de serviços gerais, dois porteiros e um zelador. Já na estrutura física, conta com nove salas de aula comuns, uma sala de AEE em construção, uma secretaria, uma sala de professores, uma cozinha, um refeitório, uma sala de almoçarifado, quatro banheiros masculinos (sendo um adaptado), três banheiros femininos (sendo um adaptado), um banheiro para os professores e uma quadra de esportes. Vale ressaltar que a escola conta com rampas de acesso.

No Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, há menção aos aspectos da inclusão escolar em quatro momentos: na missão, na formação dos servidores, na avaliação e uma seção própria denominada “Inclusão”, com apenas quatro parágrafos (Escola, 2024).

A despeito de ter como missão “garantir a inclusão a todas as pessoas com deficiência” (p. 19) e de anunciar que a inclusão escolar foi incorporada no ano de 2010 (momento em que todas as escolas do município precisavam iniciar o processo de incorporação dos alunos PEE nas salas de aula comuns), o PPP afirma que “a inclusão ainda é nova” (Escola, 2024, p. 13) e descreve algumas poucas necessidades formativas: “necessita-se, de algo que fundamente o trabalho na prática, como: formação em Libras, Braille, metodologias inovadoras e outros” (p. 13). Verifica-se completa ausência de referência ao ensino colaborativo e às adaptações curriculares.

Na caracterização da comunidade escolar, não há menção ao perfil dos alunos PEE existentes na escola. Já na descrição do corpo docente, verifica-se que somente uma professora possui formação específica na área. Por fim, no item “Avaliação”, o documento faz referência ao tratamento diferenciado previsto na Lei nº 13.146/2015, incluindo uma concepção ampliada do processo de avaliação:

O processo de avaliação envolve, necessariamente, a atuação do (a) professor(a), sua interação com os(as) alunos(as), o ambiente físico da sala de aula, os recursos instrucionais e metodológicos disponíveis, todas as relações que se desencadeiam no contexto escolar, além da família e dos(as) próprios(as) alunos(as) como sujeitos do processo (Escola, 2024, p. 21).

A pesquisa, portanto, ocorreu num contexto onde o processo de inclusão escolar está previsto e sendo organizado desde 2010, mas que ainda necessita de grandes aportes formativos, como se pode identificar na caracterização dos sujeitos descrita a seguir.

Em termos de adesão à pesquisa, obteve-se êxito, uma vez que houve a participação completa do corpo docente (20), do apoio escolar (13), da coordenação pedagógica (2) e da orientação educacional (1), culminando em um total de 36 profissionais da escola envolvidos com atividades pedagógicas, sendo as três primeiras categorias profissionais aquelas previstas para tal pesquisa.

Devido ao interesse da gestão municipal na formação, estiveram também presentes um psicopedagogo escolar, uma psicóloga e a própria coordenadora de Educação Inclusiva, culminando em um total de 39 sujeitos participando do programa de formação proposto. Para a compreensão do leitor, os participantes foram identificados neste estudo como PP1, PP2, PP3, PP4, PP5, PP6, PP7, PP8, PP9, PP10, PP11, PP12, PP13 e PP15.

Nos Quadros 3 e 4, há uma caracterização dos professores de sala de aula comum e dos profissionais de apoio escolar, respectivamente – duas categorias que foram alvo desta pesquisa. Apesar de a formação abranger outros profissionais, a etapa de aplicação do questionário foi restrita às duas categorias previamente delimitadas no estudo. Vale ressaltar que nem todos os professores e PAE conseguiram responder ao questionário, culminando em uma taxa de não adesão, nesta etapa da pesquisa, de 30% em ambas as categorias. Mesmo assim, não se restringiu a participação de não respondentes, uma vez que se considerou relevante a ampla participação no Programa de Formação proposto.

As participantes da pesquisa eram todas do sexo feminino e trabalhavam somente nesta escola. Apesar de a maioria afirmar já possuir formação em educação inclusiva, o ensino colaborativo era pouco conhecido, sobretudo entre as professoras, sendo que o trabalho da Sala de Recursos Multifuncionais ainda não era conhecido por todas as participantes. As professoras já possuíam, em sua maioria, longo tempo de atuação profissional (64% com mais de dez anos), enquanto os PAEs tinham menos de três anos na função (somente uma das dez tinha mais do que três anos). A maioria das turmas possuía até 25 discentes (85,7%) e pelo menos um estudante com deficiência (92,9%), sendo, em sua maioria, somente um estudante nesta condição (64,3%).

**Quadro 3** – Caracterização dos professores de sala de aula comum

<b>CATEGORIA</b>	<b>VARIÁVEL</b>	<b>QUANTIDADE</b>	<b>%</b>
Sexo	Masculino	0	0,0
	Feminino	14	100,0
Faixa etária (em anos)	20-30	0	0,0
	31-40	8	57,1
	41-50	3	21,4
	51-60	3	21,4
Formação acadêmica	Graduação	8	57,1
	Especialização	6	42,9
	Mestrado	0	0,0
Tempo de atuação	Até 10 anos	5	35,7
	De 11 a 20 anos	6	42,9
	Mais de 21 anos	3	21,4
Quantidade de escolas que trabalha	Somente uma	14	100,0
	Mais de uma	0	0,0
Alunos por turma em média	Até 25	12	85,7
	26 a 30	2	14,3
	Acima de 30	0	0,0
Conhecimento prévio sobre o ensino colaborativo	Possui	4	28,6
	Não possui	10	71,4
Possui alunos com deficiência em sala	Não	1	7,1
	1	9	64,3
	2	3	21,4
	3 ou mais	1	7,1
Conhecimento do trabalho da SRM	Sim	8	57,1
	Não	6	42,9
Formação prévia em Educação Inclusiva	Sim	14	100,0
	Não	0	0,0

**Fonte:** desenvolvido pelos autores (2025)

Legenda: SRM - Sala de Recursos Multifuncionais.

**Quadro 4** – Caracterização dos PAEs

CATEGORIA	VARIÁVEL	QUANTIDADE	%
Sexo	Masculino	0	0,0
	Feminino	10	100,0
Faixa etária (em anos)	20-30	4	40,0
	31-40	3	30,0
	41-50	3	30,0
	51-60	0	0,0
Formação acadêmica	Ensino Médio	7	70,0
	Graduação	3	30,0
Tempo de atuação	Até 1 ano	5	50,0
	De 1 até 3 anos	4	40,0
	Mais de 3 anos	1	10,0
Quantidade de escolas que trabalha	Somente uma	10	100,0
	Mais de uma	0	0,0
Conhecimento prévio sobre o ensino colaborativo	Possui	7	70,0
	Não possui	3	30,0
Conhecimento do trabalho da SRM	Sim	5	50,0
	Não	5	50,0
Formação prévia em Educação Inclusiva	Sim	6	60,0
	Não	4	40,0

**Fonte:** desenvolvido pelos autores (2025).

Legenda: SRM - Sala de Recursos Multifuncionais.

Em relação às perguntas abertas presentes no questionário, verificou-se a ausência de respostas a algumas delas, bem como respostas equivocadas em relação aos enunciados, o que demonstrava incompreensão sobre alguns dos conceitos próprios da educação inclusiva. Alguns respondentes demonstraram insegurança na condução do processo de inclusão, decorrente da pouca formação na área e também por se sentirem perdidos quanto aos direcionamentos adequados para cada situação relativa ao público da Educação Especial.

Pode-se verificar que normalmente há profissionais de apoio para os discentes que necessitam. A maioria das respostas mostrou que a inclusão do PEE acontece de forma natural, com professoras incentivando e orientando os alunos a participarem de atividades práticas e teóricas, bem como promovendo a interação com os colegas. Há referências ao uso de diferentes

estratégias para ajudar na adaptação das atividades, ainda que existam docentes que assumem não conseguir fazer as adaptações necessárias.

Para os professores, as principais dificuldades ao trabalhar com esse público incluíram: desafios na promoção da interação entre os alunos; falta de materiais adequados; dificuldades na comunicação (especialmente com alunos com TEA não verbais); dificuldades na adaptação das atividades; ausência de suporte de profissionais especializados, como o AEE (devido à inexistência da SRM na escola até 2024); formação insuficiente; recursos financeiros limitados; baixa participação das famílias no processo de ensino-aprendizagem; falta de conhecimento e insegurança sobre como agir em determinadas situações.

Já os parceiros do trabalho docente com o público da Educação Especial identificados foram: coordenação pedagógica, profissionais de apoio escolar, direção, professores com experiência na área, pais/responsáveis, coordenação de educação inclusiva da secretaria municipal e a busca por materiais científicos que ajudassem em seu fazer pedagógico.

A maioria das professoras afirmou conhecer a sala de recursos e relatou que os profissionais que atuam nela trabalham de acordo com a deficiência de cada aluno, utilizando jogos e atividades lúdicas para promover o desenvolvimento e alcançar uma aprendizagem significativa, considerando as dificuldades de cada um. No entanto, algumas não conhecem o trabalho ali desenvolvido.

As sugestões dos professores para melhorias no processo de inclusão incluíram disponibilizar materiais individualizados para cada criança nas salas de recursos, promover ações que favoreçam a inclusão, oferecer mais formação para os professores e estabelecer parcerias mais estreitas com as famílias.

Nesse sentido, identifica-se que a formação proposta atende a uma necessidade da escola, já exposta no Projeto Político-Pedagógico e também referida pelos docentes e PAE. Apesar de alguns já terem referido conhecer o ensino colaborativo, identifica-se que a maioria ainda não sabe trabalhar nessa perspectiva pedagógica e confunde ensino colaborativo com trabalho colaborativo. Isso foi perceptível por meio das respostas iguais ou parecidas; alguns inclusive fizeram uma compilação da internet e compartilharam com os demais colegas.

O programa de formação desenvolvido contribuiu de forma significativa para o aprimoramento profissional dos educadores, especialmente no que se refere ao conhecimento de práticas pedagógicas aplicáveis a alunos com TEA, bem como à promoção de uma abordagem de ensino colaborativo no processo educativo. Verifica-se que a proposta foi recebida de maneira positiva pelos participantes, ainda que reconheçam os limites inerentes a

uma intervenção inovadora, cientes de que a implementação eficaz demanda tempo e ajustes graduais.

Observa-se, durante a etapa formativa, uma alta motivação inicial dos educadores; contudo, após esse processo, observa-se uma tendência de esfriamento, o que implica dificuldades na transposição da formação para a prática cotidiana. Essa discrepância entre intenção e implementação evidencia desafios estruturais e operacionais na rotina escolar.

Diante da elevada demanda de alunos com TEA que ingressam nas escolas, é imperativo estabelecer processos de formação contínua e sustentável, acompanhados de um suporte institucional que mitigue as limitações enfrentadas pelos docentes no dia a dia.

Para Cavalcante (2012, p. 142),

a falta de uma política de formação de professores séria e que propicie uma capacitação básica que dê mais segurança ao professor precisa ser pensada com a participação desses professores para ter o significado que o professorado espera para a inclusão de todos os alunos.

Infelizmente, o sistema não está preocupado com a qualidade do ensino – seja ele para alunos com deficiência ou não. O objetivo, na realidade, é encher as salas de aula para que os recursos financeiros sejam gerados, sem se importar com a capacitação, e muito menos com a qualidade de vida e a saúde dos educadores.

#### **4.2 Espaços e temporalidades: desafios à formação continuada no ensino básico**

Para dar início à pesquisa na escola escolhida, foi necessário negociar com a direção e as coordenadoras pedagógicas a definição do calendário de aplicação da formação. A princípio, foram determinadas quatro possíveis datas, que não puderam ser quinzenais conforme o interesse dos pesquisadores, sendo delimitados quatro encontros mensais (agosto, setembro, outubro e novembro de 2024). No entanto, de antemão, fomos alertados de que poderia haver mudanças nesse cronograma planejado, levando em consideração que a pesquisa não estava dentro do calendário da SEMED e que já estavam acontecendo outras formações para os professores de alfabetização, promovidas pelo município, através do Governo Estadual.

Identifica-se, aqui, o primeiro desafio ao se propor desenvolver a formação de profissionais da educação: a disponibilidade de tempo. O calendário proposto pela SEMED para as unidades escolares é planejado de maneira anual, de modo que a fase de campo desta pesquisa não pôde ser incorporada previamente, dado que ocorreu no segundo semestre letivo.

Além disso, a escola já tinha várias programações internas, com datas comemorativas e alguns projetos a serem desenvolvidos.

Uma alternativa a esse cenário poderia ser a disponibilização dessa formação como uma atividade fora do expediente regular. No entanto, conforme aponta Pereira (2019), a sobrecarga de trabalho dos professores da educação básica diminui o tempo disponível para tais atividades extracurriculares.

Na realidade investigada, devido aos baixos salários, os professores possuem uma extensa carga horária de trabalho, de modo que propor tal formação como uma atividade extra ao horário já previsto em sua rotina poderia tanto ocasionar incompatibilidade de horários quanto diminuir sua disponibilidade para desejar participar. Um fator revelador da sobrecarga profissional foi a falta de tempo de alguns profissionais para responderem ao questionário individual. Mesmo reconhecendo a importância disso para a pesquisadora, alguns alegaram tê-lo perdido no meio do acúmulo de materiais.

Nesse sentido, a despeito do desafio de incorporar tal formação como uma atividade institucional da escola, devido às agendas já pré-planejadas, optou-se por essa alternativa, uma vez que se desejava uma formação presencial. Entretanto, devido às agendas, uma das formações precisou ocorrer de maneira virtual, em encontro síncrono, realizado por meio do *Google Meet*.

Esse foi o terceiro encontro realizado. Ele mostrou as limitações encontradas no uso da tecnologia pelos educadores. Alguns não conseguiam participar por meio do *Google Meet* e precisaram de ajuda de terceiros para acessar o aplicativo. São desafios encontrados nessa profissão que precisam ser superados. O objetivo era que os encontros pudessem acontecer de forma presencial.

Algumas proposições de formação continuada buscam incorporar a flexibilização para uma maior adesão, com programas que utilizam a modalidade híbrida ou assíncrona, dando maior autonomia aos professores para gerenciar o seu tempo de formação (Barbosa, 2018). No entanto, como a temática abordada foi o ensino colaborativo, apostou-se, aqui, em uma formação predominantemente presencial, realizada em seu próprio local de trabalho, com encontros sistemáticos, uma vez que a colaboração exige maior diálogo entre os sujeitos (Capellini; Zerbato, 2019), o que requer que eles tenham espaços propícios para que tal diálogo ocorra.

O apoio da gestão escolar foi imprescindível para a participação assídua e a pontualidade dos professores, sendo que a participação da coordenação pedagógica e de profissionais da equipe multidisciplinar poderia ter influenciado positivamente essa adesão. O

medo da pesquisadora era que os participantes se dispersassem com conversas paralelas; no entanto, os encontros foram marcados por concentração e atenção, o que contribuiu para o desenvolvimento do programa.

O gestor escolar apresenta grande importância, sendo necessário que o mesmo busque uma atuação baseada na diversidade em consequência da liderança que exerce, pois todos que compõem este ambiente estarão seguindo e analisando suas ações. É importante salientar que o novo causa receios, e o gestor deve estar atento, encorajando todos os envolvidos para uma busca de novas práticas (Cavalcante, 2014, p. 1015).

Ao mesmo tempo, constatou-se que, ocasionalmente, os sujeitos da pesquisa deixavam de executar as atividades propostas como tarefas para o encontro subsequente, correspondentes a parte das 20 horas práticas. Parte dessa não adesão aos elementos previstos no programa de formação pode ser explicada pela sobrecarga do cotidiano, sendo pertinente considerar que as próprias atividades deveriam ser desenvolvidas durante o próprio espaço das salas de aula.

Vale destacar que a exposição das limitações enfrentadas pelos participantes no contexto da sala de aula, aliada às trocas de experiências por meio de relatos do cotidiano, configurou-se como uma etapa prática relevante para o desenvolvimento da pesquisa. Nesses momentos, a pesquisadora pôde intervir de forma significativa, promovendo reflexões e contribuindo para o aprimoramento das práticas pedagógicas. A partir do compartilhamento dessas vivências, foi possível observar transformações graduais nas atitudes dos participantes, evidenciando o potencial formativo da pesquisa.

Ademais, acredita-se aqui que encontros quinzenais poderiam gerar um lapso temporal menor entre um encontro e outro e serem mais efetivos para a execução destas atividades. Para Rabelo (2012), “na prática, muitos/as professores/as consideram que a diversidade de demandas e a sobrecarga de trabalho dificulta a oferta de ensino e aprendizagem de qualidade, sendo assim disponibilizado o possível e não realmente o ideal.”

Para uma pesquisa dessa envergadura fosse mais eficaz, ela deveria estar integrada à proposta formativa das Secretarias de Educação e ser aplicada aos profissionais da área. Esta era a intenção inicial da pesquisadora: incluir todos. No entanto, devido ao curto prazo de um mestrado, optou-se por uma amostra menor. Uma pesquisa que abrangesse os profissionais poderia ser realizada de forma mais adequada em um doutorado, frente ao maior tempo disponível.

### 4.3 Desenvolvimento do Programa de Formação

A formação abordou práticas pedagógicas inclusivas, pautadas no ensino colaborativo e em aspectos teóricos. Seu desenvolvimento foi dividido em quatro módulos, os quais visaram propiciar aos seus participantes conhecimentos e reflexões acerca do tema, contendo as seguintes atividades e/ou conteúdos:

- **1º módulo - “Autismo: Conhecer, Entender e Incluir”**: dinâmica de sensibilização para questões da psicomotricidade, exposição dialogada baseada na literatura acadêmica (incluindo retrospectiva histórica de concepções/definições sobre TEA; sinais, sintomas e níveis de suporte do TEA; processo de diagnóstico do transtorno; diferenciação do TEA por sexo; e etiologia do transtorno), dinâmica de identificação das características do TEA e dinâmica de encerramento para sensibilizar quanto à solidariedade.
- **2º módulo - “Psicomotricidade, Manejo de Birras e Crises”**: dinâmica de sensibilização para questões da psicomotricidade e exposição dialogada baseada na literatura acadêmica (incluindo a importância da psicomotricidade no desenvolvimento infantil dos educandos com TEA, adaptações curriculares para uma inclusão mais assertiva e manejo de birras e crises para um melhor suporte emocional e pedagógico).
- **3º módulo - “O que é o Ensino Colaborativo ou Coensino?”**: dinâmica de sensibilização sobre o trabalho em equipe e exposição dialogada baseada na literatura acadêmica (incluindo base teórica sobre os princípios do ensino colaborativo e a importância do desenvolvimento de habilidades socioemocionais entre os profissionais, como trabalho em equipe, comunicação, criatividade, resiliência e empatia). Para Mendes, Vilaronga e Zerbato (2023, p. 26), “O modelo de trabalho em coensino é baseado na abordagem social porque pressupõe que a escola deve ser modificada e que é preciso qualificar o ensino ministrado em classe comum”.
- **4º módulo - “Flexibilização Curricular: Construindo um Ambiente de Aprendizagem Inclusiva”**: dinâmica de sensibilização sobre o trabalho em equipe e oficina de confecção de materiais pedagógicos (Figuras 9 a 15), a partir de trabalho em subgrupos com casos hipotéticos baseados na realidade da escola, que foram doados à SRM para uso quando necessário (Apêndice D).

As imagens a seguir exibem materiais pedagógicos desenvolvidos durante o quarto encontro formativo. O mesmo foi iniciado com uma retrospectiva dos temas abordados nos encontros anteriores, apresentada pela pesquisadora, com o objetivo de contextualizar e integrar os conhecimentos prévios. Em seguida, as equipes apresentaram os trabalhos elaborados, que consolidaram os conceitos discutidos e as atividades desenvolvidas ao longo de todo o percurso formativo.

O encontro foi estruturado em dois momentos distintos, ambos focados no desenvolvimento de atividades em grupo. Na primeira etapa, a proposta consistiu na análise de estudos de caso, apresentados a seguir, seguida da elaboração de uma atividade prática, ambas realizadas em grupos de cinco e seis integrantes, sendo apresentados posteriormente aos demais participantes.

Para essa atividade, cada equipe teve 40 minutos para a execução e mais 10 minutos para a apresentação. Os participantes se empenharam e se dedicaram à tarefa. Enquanto alguns grupos conseguiram executá-la com sucesso e demonstraram total compreensão, outros enfrentaram dificuldades. Houve equipes que recorreram a pesquisas na internet e à troca de experiências para superar os desafios.

O segundo momento da formação foi dedicado à confecção de materiais pedagógicos. Na sala, havia uma variedade de materiais dispostos sobre a mesa, que serviram de exemplos e inspiração. Os participantes também tiveram a liberdade de escolher outros materiais de sua preferência. A exposição de amostras funcionou como base para a criação dos jogos. Cada grupo foi composto por cinco ou seis participantes.

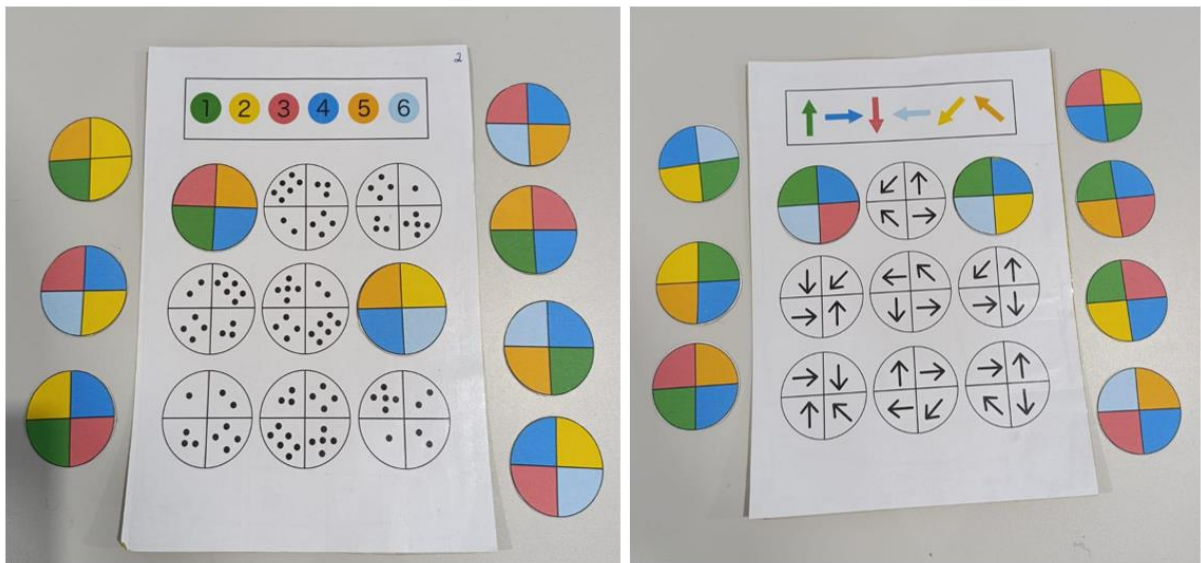
**Figura 9** – Materiais expostos na mostra de materiais pedagógicos



**Fonte:** desenvolvido pelos sujeitos da pesquisa na formação (2024)

O material pedagógico do Grupo 1 (Figura 10) é uma proposta inovadora projetada para aprimorar o raciocínio lógico, a lateralidade e a concentração, além de auxiliar na aprendizagem de cores e no conhecimento numérico. Essa atividade pode ser aplicada tanto em sala de aula comum quanto no AEE. Seu propósito é promover um desenvolvimento intelectual significativo nos educandos, oferecendo uma abordagem lúdica e eficaz para o aprendizado de habilidades essenciais.

**Figura 10** – Jogo do Raciocínio Lógico



**Fonte:** desenvolvido pelos sujeitos da pesquisa na formação (2024)

O material pedagógico do Grupo 2, “A Roleta do Alfabeto” (Figura 11), é um jogo lúdico projetado para aprimorar a coordenação motora e facilitar o processo de aprendizagem do alfabeto. Além de auxiliar na formação de palavras e na escrita do próprio nome, a proposta tem se mostrado eficaz com crianças que apresentam dificuldades na coordenação motora fina. A implementação do jogo em práticas pedagógicas resultou em avanços significativos, contribuindo diretamente para o desenvolvimento da escrita em letra cursiva, pois trabalha o movimento de pinça.

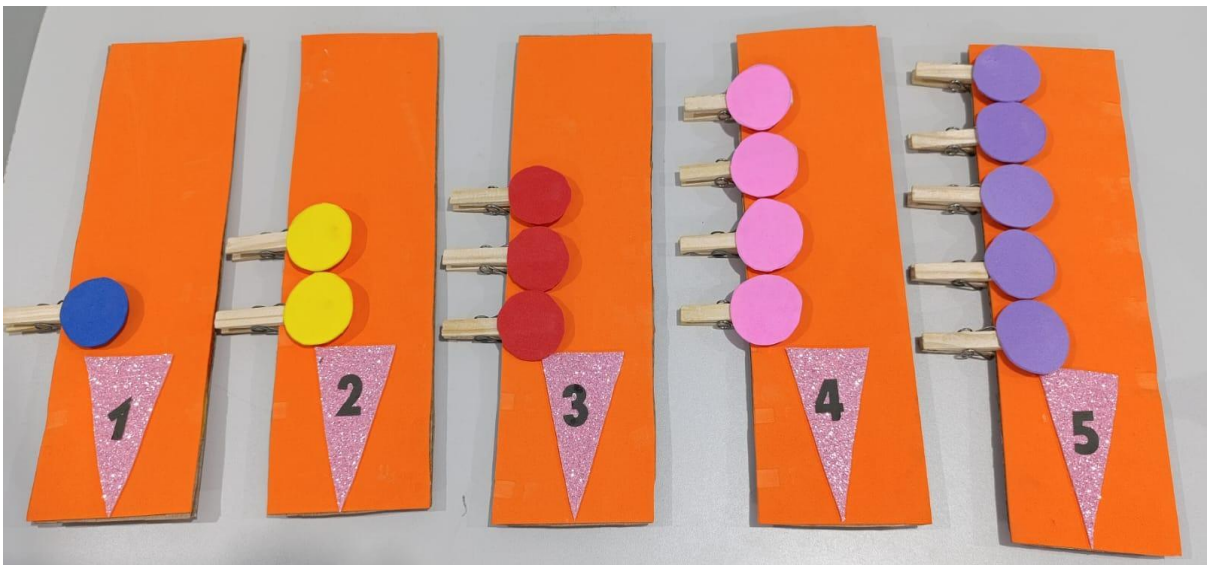
**Figura 11** – Jogo “Roleta do Alfabeto”



**Fonte:** desenvolvido pelos sujeitos da pesquisa na formação (2024)

O material pedagógico do Grupo 3 (Figura 12) foi elaborado para desenvolver a coordenação motora fina e auxiliar na aprendizagem de cores e números. A atividade foca no movimento de pinça, uma habilidade essencial para o desenvolvimento da escrita, a qual muitas vezes representa um desafio significativo para alguns alunos com TEA em fase de alfabetização na realidade pesquisada.

**Figura 12** – Jogo Coordenação Motora Numérico



**Fonte:** desenvolvido pelos sujeitos da pesquisa na formação (2024)

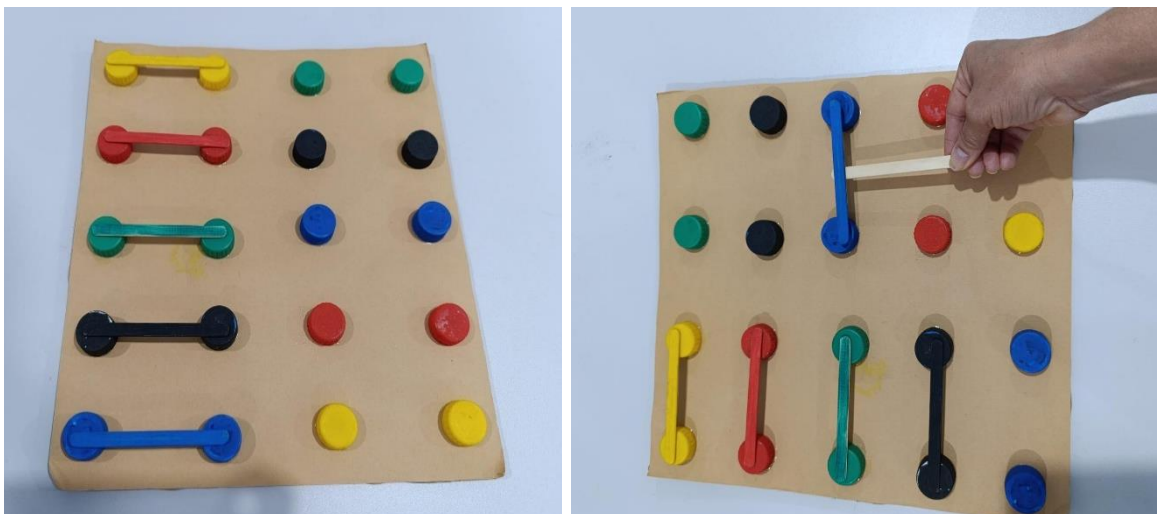
O material pedagógico do Grupo 4, “Quebra-cabeça Numérico” (Figura 13), é uma proposta lúdica para aprimorar a concentração e a coordenação motora. O jogo auxilia na aprendizagem de números, quantidades e cores. A atividade pode ser trabalhada individualmente ou em duplas, contribuindo para a socialização dos participantes, o que representa uma limitação para alunos com TEA.

**Figura 13** – Jogo-Quebra-cabeça Numérico



**Fonte:** desenvolvido pelos sujeitos da pesquisa na formação (2024)

**Figura 14** – Jogo das Cores



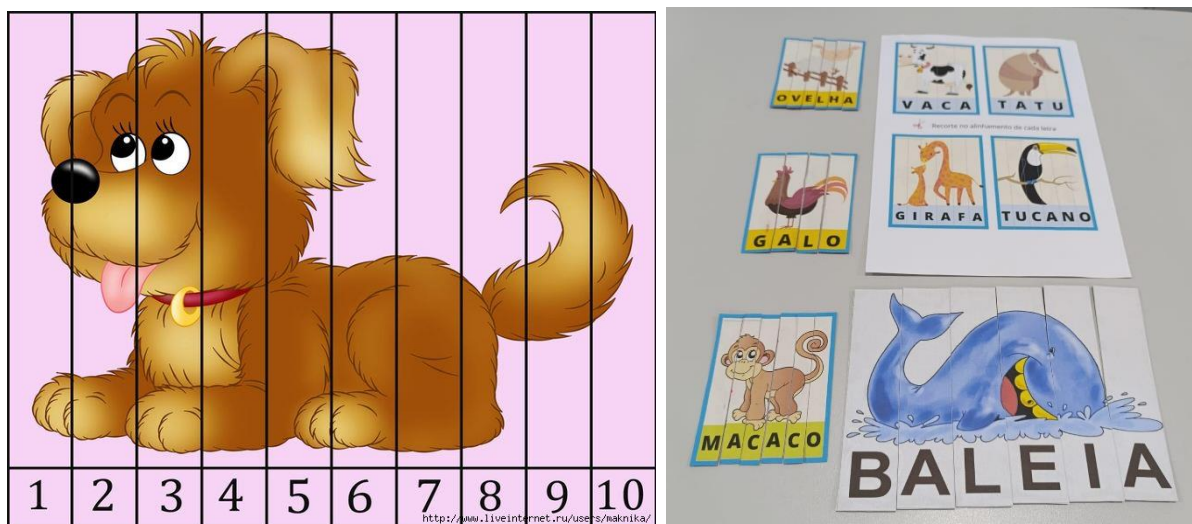
**Fonte:** desenvolvido pelos sujeitos da pesquisa na formação (2024)

O material pedagógico apresentado na Figura 14 foi desenvolvido pelo Grupo 6, concebido para aprimorar a concentração e a coordenação motora, além de facilitar a

aprendizagem de cores e quantidades. A flexibilidade do material permite diversas formas de aplicação, podendo ser utilizado individualmente, em duplas, trios ou com grupos maiores. Essa adaptabilidade é particularmente útil para desenvolver habilidades essenciais em alunos com TEA, como a capacidade de esperar a vez de jogar.

O Quebra-cabeça Numérico elaborado pelo Grupo 7 (Figura 15) é uma ferramenta pedagógica versátil, elaborada para aprimorar o raciocínio lógico, a concentração e a memória. Sua flexibilidade permite explorar diversos conteúdos: em Matemática, cores e números; em Ciências, conhecimento sobre animais, objetos ou outros seres; em Linguagem, conhecimento alfabético e leitura de palavras, podendo ser adaptado para atender às necessidades específicas de cada aluno. A atividade contribui de forma significativa para o desenvolvimento de habilidades cognitivas essenciais, de maneira lúdica e interativa.

**Figura 15** – Quebra-cabeça Numérico



**Fonte:** desenvolvido pelos sujeitos da pesquisa na formação (2024)

Essas foram algumas das atividades desenvolvidas pelos participantes da pesquisa. As atividades elaboradas despertaram o interesse dos participantes, que expressaram o desejo de ter mais tempo para o desenvolvimento da oficina. Eles consideraram este um dos melhores encontros, devido à oportunidade de participar de atividades práticas e de ter acesso a diversas propostas expostas como amostras.

Deixo como sugestão a autorização para a utilização das imagens, a fim de enriquecer a pesquisa. Diversos registros foram realizados; contudo, não foi possível anexá-los neste documento devido à ausência de autorização prévia dos participantes.

Para os participantes, este foi considerado um dos encontros formativos mais significativos, despertando o desejo de um maior tempo destinado ao desenvolvimento dessa proposta de trabalho. No entanto, já era final de novembro, quando os participantes estavam exaustos devido ao encerramento do ano letivo. Além disso, a data da formação já havia sido adiada devido às programações internas da escola e às formações oferecidas pela SEMED na área de alfabetização.

Diante do exposto, a pesquisadora não achou viável estender o período já pré-estabelecido. *“Esse foi um momento riquíssimo, seria bom fazer outras formações como essa, por mim ficaria o dia todo aqui”* (PP1). *“Eu achei importante, por que você (a pesquisadora), fez uma trajetória, começando na teoria, e chegando até a prática, é disso que precisamos”*, (PP2).

A seguir, são descritas as atividades de análise e os estudos de caso desenvolvidos durante o primeiro momento do 4º Encontro Formativo. Por meio desses estudos, foram elaboradas propostas de intervenção pedagógica para cada situação apresentada, as quais foram discutidas e socializadas com os participantes.

**Caso 1:** *Bruno é um estudante com Transtorno do Espectro Autista, de nível de suporte 1. Possui seis anos de idade e está cursando o 1º ano do Ensino Fundamental. Já conhece todo o alfabeto e lê palavras simples, porém ainda não apresenta a coordenação motora bem desenvolvida na escrita com letra cursiva. A professora de Bruno está realizando atividades com as vogais, pois a turma ainda se encontra nesse nível. De acordo com o enunciado, elabore uma atividade flexibilizando o currículo para que o aluno seja contemplado de acordo com as diretrizes da BNCC.*

O Grupo 1 apresentou sua proposta em formato de aulas, distribuídas ao longo de cinco dias, com o objetivo de desenvolver as habilidades do aluno. Contudo, limitaram-se à descrição teórica das atividades, sem contemplar a dimensão prática prevista na proposta. Observou-se que o grupo demonstrou dificuldades na compreensão dos objetivos do trabalho, o que se refletiu no momento da apresentação. Notou-se também a falta de domínio do conteúdo e o nervosismo de grande parte dos participantes, sendo que apenas um integrante conseguiu expressar-se com maior clareza. Assim, considera-se que o desenvolvimento da proposta foi parcial e incompleto nesta primeira apresentação.

**Caso 2:** *Gabriel é um estudante com Transtorno do Espectro Autista de nível de suporte 2, substancial. Possui oito anos de idade e está cursando o 2º ano do Ensino Fundamental. Tem como comorbidade deficiência intelectual moderada e apresenta dificuldade em conhecer todo o alfabeto. Sua turma está trabalhando com pequenos textos na aula de Português. De acordo*

*com o enunciado, elabore uma atividade flexibilizando o currículo para que o aluno seja contemplado de acordo com as diretrizes da BNCC.*

O Grupo 2 apresentou uma proposta de excelente qualidade, demonstrando domínio na elaboração de adaptações curriculares. A atividade foi estruturada a partir de um texto com interpretação, incorporando imagens e perguntas diretas que favoreciam a compreensão do aluno. As respostas poderiam ser expressas oralmente e, com o devido apoio, transcritas no caderno ou em atividade impressa. A apresentação foi clara e bem organizada, evidenciando coerência entre os objetivos e as estratégias propostas. A pesquisadora realizou uma breve complementação acerca do exemplo de adaptação, reforçando que esse era o direcionamento esperado. O grupo demonstrou grande satisfação com o resultado, relatando que, a partir dessa experiência, sentia-se mais preparados para aplicar os conhecimentos em sala de aula, reconhecendo a importância e a pertinência desse tipo de formação para sua prática docente.

*Caso 3: Eduarda é uma estudante com Transtorno do Espectro Autista de nível 3, de suporte muito substancial. Tem 11 anos de idade, está cursando o 5º ano do Ensino Fundamental e ainda não adquiriu habilidade em reconhecer todos os números de acordo com as habilidades propostas pela BNCC. No entanto, sua professora está, no 3º bimestre, trabalhando com operações de multiplicação, escrevendo todo o conteúdo no quadro. Os alunos de sua turma têm desenvolvimento bem avançado nesse conteúdo. Diante dessa situação, elabore uma atividade flexibilizando o currículo para que a aluna seja contemplada de acordo com as diretrizes da BNCC.*

O Grupo 3 desenvolveu a proposta de forma exemplar, apresentando-a de maneira concreta e criativa. A atividade teve como temática o trabalho com o conceito de dinheiro, utilizando a trilha da multiplicação para abordar tanto o cálculo quanto a reflexão sobre o ato de poupar no cotidiano. Durante a apresentação, uma das professoras destacou que não havia pensado anteriormente nessa possibilidade de abordagem, mas afirmou que pretende implementá-la com seus alunos no próximo ano letivo. A apresentação foi marcada por elevado nível de envolvimento e entusiasmo, evidenciando o comprometimento e o prazer em lecionar demonstrados por uma das participantes. O momento configurou-se como uma rica oportunidade de troca de experiências e aprendizagem colaborativa, reforçando o potencial formativo da proposta.

*Caso 4: Planeje uma atividade que envolva a psicomotricidade para trabalhar com alunos das turmas de 2º ano, sabendo que nessa turma há uma criança com TEA com dificuldade motora para correr e pular. Essa atividade é para ser desenvolvida em sala de aula.*

O Grupo 4 demonstrou boa compreensão da proposta formativa, elaborando uma atividade de qualidade, pautada no uso de música como recurso pedagógico voltado ao desenvolvimento da psicomotricidade. A proposta mostrou-se pertinente por integrar movimento, ritmo e coordenação, aspectos essenciais ao processo de aprendizagem e ao desenvolvimento global dos educandos.

Apesar de apresentarem certa timidez durante a exposição oral, o grupo evidenciou entendimento quanto à relevância da psicomotricidade, reconhecendo-a como elemento fundamental para a construção da autonomia, da socialização e das habilidades motoras das crianças. Assim, mesmo diante das dificuldades na apresentação, a experiência contribuiu significativamente para o fortalecimento da compreensão teórico-prática dos participantes sobre o papel das atividades psicomotoras no contexto educacional inclusivo.

*Caso 5: Planeje uma atividade que envolva a psicomotricidade para trabalhar com alunos das turmas do 4º ano, sabendo que nessa turma há uma criança com TEA que tem sensibilidade auditiva. Essa atividade é para ser desenvolvida em sala de aula.*

O Grupo 5 demonstrou plena compreensão da proposta formativa, elaborando uma atividade que integrava elementos da psicomotricidade, da concentração e do estímulo sensorial. A dinâmica consistiu em conduzir os participantes por um percurso com os olhos vendados, seguindo instruções vocais, o que exigia atenção, confiança e coordenação motora.

Essa proposta revelou sensibilidade pedagógica, ao valorizar o corpo como mediador da aprendizagem e ao promover experiências que favorecem o desenvolvimento da percepção auditiva, do equilíbrio e da consciência corporal. Além disso, a atividade evidenciou o potencial das práticas psicomotoras para fortalecer vínculos interpessoais e estimular a cooperação entre os participantes, aspectos fundamentais em uma perspectiva inclusiva e colaborativa de ensino.

Assim, o grupo conseguiu articular de forma coerente os objetivos da proposta formativa com a prática apresentada, demonstrando envolvimento, criatividade e domínio conceitual.

Os Grupos 4 e 5 desenvolveram suas propostas com base na segunda formação, cujo foco foi a psicomotricidade. O principal objetivo consistiu em articular os fundamentos teóricos com a prática pedagógica, possibilitando a aplicação concreta dos conhecimentos previamente discutidos.

As atividades apresentadas evidenciaram essa integração de maneira eficaz, demonstrando compreensão conceitual e coerência metodológica, e favoreceram a reflexão crítica sobre o papel da psicomotricidade no processo de ensino e aprendizagem. Essa abordagem mostrou-se exitosa, pois contribuiu significativamente para o fortalecimento da

relação entre teoria e prática, elemento essencial na consolidação de uma prática docente inclusiva e colaborativa.

*Caso 6: Em um dia específico, uma criança com Transtorno do Espectro Autista, nível 2 de suporte, chega à escola demonstrando comportamentos diferentes, apresentando maior relutância em desenvolver as atividades propostas pela professora, ficando nervosa e muito agitada. Diante dessa situação, quais estratégias pedagógicas e de manejo comportamental deveriam ser realizadas para tentar ajudá-la a restabelecer seu comportamento?*

O Grupo 6 apresentou dificuldades significativas na elaboração e no desenvolvimento da atividade proposta, sendo necessário realizar diversas explicações para que pudessem compreender plenamente os objetivos da tarefa. O grupo optou por apresentar um exemplo já vivenciado em sala de aula, envolvendo um aluno com TEA.

Durante a discussão, emergiu uma situação preocupante: a professora responsável relatou que, ao longo de um ano letivo, desconhecia a principal habilidade do referido aluno; sua habilidade era os jogos de quebra-cabeça. Tal constatação evidencia uma lacuna no reconhecimento das potencialidades dos educandos com deficiência, o que reforça a necessidade de maior aproximação e conhecimento individualizado por parte dos docentes. Observou-se, ainda, uma tendência entre alguns professores de atribuir à profissional de apoio escolar a responsabilidade exclusiva de conhecer e acompanhar o aluno com deficiência.

No entanto, é fundamental compreender que o estudante é responsabilidade de toda a equipe docente, especialmente da professora titular, que deve buscar contato direto, estabelecer vínculo e compreender as características, interesses e necessidades específicas de cada educando. Somente a partir desse processo de conhecimento e aproximação é possível traçar metas pedagógicas adequadas e desenvolver metodologias inclusivas que favoreçam o real aprendizado do aluno.

Em 2021, durante o período em que o aluno cursava o 1º ano do Ensino Fundamental, a pesquisadora realizou uma visita de observação à turma na condição de professora do AEE. Inicialmente, ela observou que o estudante encontrava-se isolado, posicionado ao fundo da sala, fora do círculo dos colegas, realizando uma atividade distinta da proposta para o restante da turma, sob acompanhamento exclusivo da profissional de apoio escolar. Durante a observação, constatou-se que a professora titular não interagiu com o aluno, o que evidenciava seu distanciamento do processo de inclusão.

Após a visita, foram realizadas orientações pedagógicas à docente, destacando a importância de reconhecer o aluno como parte integrante da turma e de assumir, enquanto

professora titular, a responsabilidade por seu acompanhamento e envolvimento nas atividades coletivas.

A partir dessas orientações, observou-se uma mudança significativa na prática docente: a professora passou a integrar o aluno nas atividades em grupo, adaptar propostas de forma inclusiva e promover sua participação ativa em sala de aula. Posteriormente, ela relatou que essa experiência representou um divisor de águas em sua trajetória profissional, pois compreendeu a relevância da colaboração entre a professora titular e a profissional de apoio escolar para o sucesso da inclusão.

Esse episódio evidencia, portanto, a importância do ensino colaborativo como estratégia formativa e prática, capaz de promover reflexões, transformações pedagógicas e um trabalho inclusivo mais efetivo.

Todas as propostas desenvolvidas pelos grupos foram elaboradas com atenção e dedicação, envolvendo o compartilhamento de ideias entre os participantes, a incorporação das orientações da pesquisadora e, em alguns casos, a realização de pesquisas complementares na internet. O processo revelou-se um momento de grande interação e troca de experiências, embora tenham sido observadas dificuldades por alguns integrantes em determinados grupos.

De modo geral, constatou-se que a maioria dos profissionais da educação ainda apresenta conhecimento limitado acerca dos fundamentos teóricos e das práticas pedagógicas voltadas à educação inclusiva. Essa constatação evidencia a necessidade urgente de investimentos em formações continuadas que possibilitem aos docentes uma compreensão mais ampla, crítica e reflexiva sobre os princípios que orientam a inclusão escolar. Tais formações devem favorecer não apenas o domínio conceitual dos temas relacionados à diversidade e às necessidades educacionais específicas, mas também o desenvolvimento de competências práticas que permitam a aplicação efetiva de estratégias pedagógicas inclusivas no cotidiano escolar. Assim, a formação docente assume um papel central na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, capaz de reconhecer e valorizar as diferenças como elementos constitutivos do processo educativo.

#### **4.4 Sensibilizando, teorizando e praticando: um tripé necessário no ensino colaborativo**

As respostas aos questionários previamente aplicados evidenciaram que parte dos participantes da pesquisa apresentava conhecimentos e práticas limitados no âmbito da educação inclusiva, o que pode ser atribuído à escassez de oportunidades formativas a que haviam sido expostos até o momento.

Observou-se que a maioria dos participantes demonstrava desconhecimento em relação ao conceito de ensino colaborativo. Verificou-se, inclusive, que alguns acreditavam conhecer o tema, embora sua compreensão estivesse mais relacionada ao trabalho colaborativo de forma geral, e não especificamente à abordagem pedagógica do ensino colaborativo.

No que se refere às especificidades do TEA, observou-se que alguns participantes demonstraram desconhecimento acerca das estereotípias características desse transtorno, apresentando dificuldades em identificá-las e reproduzi-las durante a dinâmica realizada no primeiro encontro formativo.

Já sobre a prática de adaptações curriculares, diversos professores mencionaram que sabiam que era necessário realizá-las, mas não sabiam como fazê-lo, sendo que alguns sujeitos referiam que selecionavam atividades que julgavam “*ser mais fácil para o aluno*” (PP3), enquanto outros nem pensavam na incorporação do conteúdo proposto no planejamento pedagógico nessa adaptação, conforme depoimento: “*Realmente eu levava atividades de alfabetização, nunca pensei no conteúdo que estava sendo trabalhado com a turma*” (PP4).

Vale ressaltar que havia, dentre os sujeitos da pesquisa, profissionais que acabaram de entrar na escola e que referiram nunca haver feito ainda uma adaptação curricular, o que demonstra também o quanto tal temática tem sido abordada na formação inicial de educadores em nível de ensino superior.

Para que houvesse abertura dos participantes, o programa de formação incorporou metodologias ativas de ensino-aprendizagem, incluindo aspectos da corporalidade, da subjetividade e do exercício da escuta. Isso possibilitou a criação de um espaço confortável, lúdico e de acolhimento para trabalhar as temáticas propostas, sensibilizando-os para o processo formativo.

Nas dinâmicas que trabalhavam aspectos da psicomotricidade, por exemplo, algumas das participantes não conseguiam desenvolver todos os comandos requeridos ou o faziam com algum nível de dificuldade. No processamento desta atividade, discutiu-se a diversidade humana e a capacidade de aprender própria do ser humano, necessitando um olhar atento e sensível para as diferenças existentes entre os sujeitos, que necessitarão de estratégias de ensino diferenciadas.

Esse aspecto destaca a importância de promover uma maior conscientização sobre a inclusão. Apesar dos avanços já alcançados, os educandos ainda enfrentam barreiras que dificultam a verdadeira inclusão. O simples fato de um aluno estar presente em uma sala de aula não garante que ele esteja sendo incluído de forma efetiva.

É fundamental que os professores recebam apoio e formação adequada para que possam criar um ambiente verdadeiramente inclusivo, que não invisibilize tais educandos. Tal questão, inclusive, esteve na reflexão de uma das participantes: “*a invisibilidade das pessoas com TEA é muito presente, elas enfrentam desafios significativos na visibilidade e no reconhecimento social*”(PP10). Quando o profissional entende a necessidade de realizar a flexibilização no currículo, o aluno aprende, a família fica feliz e o professor se sente realizado por ter conseguido acreditar que é possível, ter um olhar sensível e ver a pessoa antes da deficiência. Para Cunha (2022, p. 92),

o educando com autismo manifesta inabilidades sociais que podem trazer a sensação inicial aos familiares e professores que são ineficazes os métodos de educação. Todavia o trabalho não deve ser interrompido, mas continuado com paciência, amor e perseverança, por que os resultados viram.

Na prática do dia a dia do chão da escola, pode até parecer impossível esse trabalho, mas falo com propriedade e experiência: não só é possível, como existem possibilidades e resultados incríveis que podem transformar a vida deles, tornando-os autoconfiantes e capazes de serem pessoas inseridas verdadeiramente na sociedade, apesar do preconceito; basta que cada um faça sua parte no processo.

Com a sensibilização presente nos encontros, outro ponto importante foi a realização de exposições dialogadas, buscando discutir elementos teóricos a partir da vivência dos sujeitos, analisando suas experiências a partir de uma perspectiva freiriana, que preconiza que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando na prática de hoje, ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1987, p. 43-44).

Os conteúdos teóricos foram apresentados de forma articulada com materiais didáticos capazes de promover maior engajamento dos participantes da pesquisa. Quando pertinente, foram utilizados recursos audiovisuais para complementar a exposição oral da pesquisadora, reforçando os conceitos abordados por meio da referência a estudos científicos atualizados.

Foi abordado também os estágios de implementação do ensino colaborativo, de modo a tornar a proposta exequível, bem como os critérios para sua construção. Tal referencial prático para a educação inclusiva teve bastante receptividade entre os participantes, como pode ser visualizado em diversos depoimentos:

*Eu acho de extrema importância [o Ensino Colaborativo], pois muitas vezes nós professores não temos tanto conhecimento como um professor especialista tem, e esse apoio, ou melhor essa troca de conhecimento facilitaria muito o aprendizado desse aluno (PP5).*

*Um sonho, a implantação do ensino colaborativo é uma abordagem muito promissora, especialmente em um contexto educacional que cada vez mais valoriza habilidades como a colaboração, o pensamento crítico e a resolução criativa de problemas. Esse modelo traz benefícios tanto para alunos quanto para educadores ao integrar diversas perspectivas e metodologias (PP6).*

*Acredito que esse seja o elo que estava faltando: a colaboração entre o professor de AEE e o professor da sala comum. (PP7).*

Para abordar a prática de uma maneira mais protagônica, optou-se por trabalhar em subgrupos, de modo a favorecer a reflexão coletiva e a busca por propostas em grupo, algo importante no ensino colaborativo. Nesse sentido, estudos de casos foram confeccionados a partir de situações-problema que poderiam ocorrer no cotidiano desses profissionais, sendo que algumas atividades precisavam ser pensadas, gerando materiais pedagógicos adaptados (Figuras 9 a 15).

Todas as propostas desenvolvidas nos grupos foram realizadas com muita atenção, envolvendo compartilhamento de ideias, orientações da pesquisadora e, em alguns casos, a realização de pesquisas na internet. Foi um momento de interação, embora tenham sido observadas dificuldades por parte de alguns componentes de determinados grupos. Percebeu-se que a maioria dos profissionais possui pouquíssimo conhecimento sobre essa área da educação especial.

Essa técnica pedagógica foi importante ao levar em conta a perspectiva piagetiana de que o objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram. Nesse sentido, buscou-se encorajar pessoas a buscarem novas metodologias e novos conhecimentos para um processo de inclusão mais assertivo. Neste contexto, um desafio premente ainda é o de pensar tais elementos em um processo coletivo de trocas mútuas e recíprocas entre os profissionais da escola.

A proposta do ensino colaborativo é um fator primordial; os professores precisam dessa parceria com os profissionais especialistas que atuam na sala do AEE para terem condições de desenvolver um trabalho inclusivo mais assertivo e terem acesso a uma educação equitativa. Para tanto, faz-se necessário maior apropriação da diversidade humana, numa perspectiva anticapacitista.

Além da busca pelo conhecimento sobre a deficiência de cada educando, não poderia deixar de ressaltar a importância do acolhimento em sala de aula, para minimizar as dificuldades enfrentadas por cada educando na aprendizagem por meio de estratégias inovadoras. Essa perspectiva dialoga diretamente com o que afirmam Mendes, Zerbato e Romano (2023, p. 112), ao destacarem que,

estratégias pedagógicas universais são aquelas que proporcionam apoios e desafios flexíveis que veiculam ambientes de aprendizagem com acessibilização, ou seja, ambiente livre de barreiras. Nessa perspectiva, não se valorizam limitações ou diagnósticos dos/as alunos/as. Enfatiza-se múltiplas formas de apresentação dos conteúdos, associados aos diversos meios de engajamento e estímulo para variadas formas de demonstrar o aprendizado com diferentes ações e expressões dos/as alunos/as, favorecendo os potenciais de desenvolvimento, conforme o modo de aprender de cada aluno/a.

Essa citação reforça a ideia de que o acolhimento não se limita apenas à atitude afetiva do professor, mas também se concretiza por meio de práticas pedagógicas inclusivas e flexíveis. Ao valorizar diferentes formas de aprender e expressar o conhecimento, o docente cria um ambiente que respeita a singularidade de cada um, promovendo a equidade e a participação. Assim, a aprendizagem torna-se mais significativa, pois considera não apenas as dificuldades, mas principalmente as potencialidades de cada educando.

Por fim, vale ressaltar que um elemento que perpassou toda a formação foi a importância da amorosidade e do afeto na educação. Foi abordada a importância de desenvolver as atividades de forma afetiva, com um olhar sensível a cada criança, elogiando e motivando; esses detalhes fazem toda a diferença no desenvolvimento de sua aprendizagem. Em algum dos momentos da formação, houve os seguintes depoimentos dos profissionais da gestão:

*É importante ter um olhar sensível e positivo em relação a cada criança, elogiar é fundamental. Esse ato libera ocitocina, um hormônio que promove felicidade e motivação, que contribui significativamente para o aprendizado. E o amor é essencial para estimular a produção desse hormônio, e desempenha diversas funções no corpo humano. A ocitocina é liberada quando estamos próximos de pessoas amadas, intensificando sensações de afeto e prazer. Que possamos, a cada dia, ser profissionais diferenciados e impactantes na vida dessas crianças. (PP6)*

*A afetividade com essas crianças é muito importante, é preciso falar sobre ter mais carinho e atenção, pois percebo que algumas PAE são muito ásperas e falta*

*afetividade no acompanhamento com os alunos (...) Os professores também ficam muito distantes do aluno, acham que o aluno é responsabilidade só da PAE. (PP7)*

Para que ocorram mudanças de atitudes nos profissionais, primeiramente é preciso querer fazer diferença na sociedade escolar; é preciso buscar novos conhecimentos, novas práticas e formação. Não basta concluir uma graduação ou uma pós-graduação: o conhecimento precisa ser aprimorado constantemente, compreendendo que se deve ter conhecimento da teoria para consolidar com a prática, infelizmente ouve-se muito que só se faz formação de forma teórica. Na verdade, as pesquisas comprovam que, para se ter uma boa prática, é necessário conhecer a teoria, e a união das duas dará condições para desenvolver um trabalho de forma assertiva, proporcionando qualidade ao desenvolvimento dos educandos.

É preciso entender a importância da afetuosidade do educador e como essa atitude faz diferença na vida e no desenvolvimento de cada aluno, para que ele possa ampliar suas capacidades. Para Freire (1996), a amorosidade é fundamental na educação, como se evidencia na sua afirmação: “Não se pode falar de educação sem amor”. Para ele, essa relação afetiva se manifesta no professor como empatia, solidariedade e respeito à dignidade do aluno, promovendo um ambiente de confiança e colaboração. A amorosidade permite que o educador movimente-se como pessoa, valorizando as particularidades e histórias de vida dos educandos.

Dessa forma, a amorosidade se revela como um elemento essencial no processo educativo, pois vai além do simples ato de ensinar conteúdos: ela humaniza a prática docente e fortalece os vínculos entre professor e aluno. Quando o educador age com empatia e sensibilidade, ele contribui para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo, acolhedor e motivador, no qual o aluno sente-se seguro para aprender, expressar-se e desenvolver todo o seu potencial. Assim, educar com amor é também um ato de transformação social, capaz de despertar nos educandos o desejo de aprender e de se reconhecer como sujeitos críticos e autônomos.

#### **4.5 Perspectivas avaliativas sobre o processo formativo**

O desenvolvimento da pesquisa permitiu a ampliação de conhecimentos e a construção de práticas pedagógicas de ensino colaborativo, aportando saberes e práticas importantes e necessários para a formação docente na atuação com educandos com deficiência e/ou transtorno do neurodesenvolvimento, para enfrentar situações reais em salas comuns, assim como evidenciar a importância do apoio e envolvimento de cada professor para que o processo

de ensino-aprendizagem ocorra de forma hábil, atendendo assim às necessidades de cada indivíduo.

Durante a exposição, foram apresentadas possibilidades de flexibilização curricular, visando atender às necessidades educacionais específicas de cada educando, com base em suas habilidades e potencialidades individuais. Também foram fornecidas orientações pedagógicas alinhadas a essas particularidades. Ao longo e ao final do programa, os participantes manifestaram percepções positivas, destacando, por meio de seus relatos, a relevância e o caráter formativo das aprendizagens adquiridas.

*A formação que recebi na palestra foi fundamental para o meu aprimoramento profissional, pois proporcionou uma base sólida de conhecimentos teóricos e práticos, além de habilidades essenciais, como pensamento crítico, trabalho em equipe e resolução de problemas. A palestra reforçou a importância da disciplina, da organização e da busca constante por aprendizado, valores que já carrego em minha carreira, mas que, às vezes, acabam ficando em segundo plano. Além disso, o contato com diferentes áreas do conhecimento me ajudou a refletir sobre meus interesses e aptidões, direcionando minhas escolhas profissionais. A partir desse momento, renasceu em mim o desejo de iniciar o mestrado, reacendendo a motivação para buscar novos desafios e aprofundar meus estudos. (PP8).*

*A partir da palestra, minha perspectiva sobre a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi profundamente impactada. A experiência me mostrou a importância de criar um ambiente educacional que valorize as individualidades e respeite as necessidades específicas de cada aluno. Aprendi que a inclusão vai além de simplesmente garantir a presença desses estudantes na sala de aula; é necessário promover práticas pedagógicas adaptadas, oferecer suporte emocional e estrutural, e capacitar os profissionais envolvidos para que possam atuar de maneira eficaz (PP9).*

*A palestra também destacou a relevância da empatia e da paciência no processo de inclusão, reforçando que cada aluno com TEA tem potencialidades únicas que devem ser reconhecidas e estimuladas. Isso me fez refletir sobre a necessidade de uma abordagem colaborativa, envolvendo não apenas a escola, mas também a família e a comunidade, para garantir um desenvolvimento integral e significativo. (PP10).*

*Em resumo, a experiência ampliou minha visão sobre a inclusão, mostrando que ela é um processo contínuo e transformador, que exige comprometimento, sensibilidade e ações concretas para que todos os alunos, independentemente de suas particularidades, tenham oportunidades reais de aprendizado e crescimento (PP11).*

A formação despertou um novo olhar para os participantes no desenvolvimento de suas metodologias em sala de aula, na maneira como conduzir situações envolvendo os alunos, e suas atitudes diante das necessidades educacionais e das famílias envolvidas nesse processo. Para além da apreensão de novos conhecimentos, houve, portanto, referências para as mudanças de práticas:

*Estou feliz! Agora já sei colocar em prática na minha sala de aula. Realmente era esse tipo de formação que nós estávamos precisando (PP12).*

*Como não tive essa ideia pra ter realizado em sala de aula, trabalhei esse assunto [no desenvolvimento do material pedagógico], mas com certeza vou colocar em prática no próximo ano com meus alunos (PP13).*

*A formação foi muito boa, esclarecedora e enriquecedora, realmente dá trabalho pra fazer e o tempo de hora atividade dos professores é muito reduzido, mas entendo que é importante tentar fazer, pois ainda não faço como deve ser (PP14).*

Os sujeitos da formação estiveram bastante receptivos para as discussões e práticas propostas durante o programa de formação, referindo sentimentos de gratidão, satisfação e felicidade por poder experienciar tal momento. As perguntas dos participantes ao longo das exposições dialogadas denotam o desejo de buscar mais conhecimento, reconhecendo que havia aspectos da abordagem que faziam necessário aprofundar-se nos estudos.

No que se refere ao ensino colaborativo, a análise dos questionários aplicados revelou que, embora alguns dos participantes afirmassem possuir conhecimento sobre o tema, observou-se que, em muitos casos, essa compreensão se restringia ao conceito de trabalho colaborativo de maneira geral. Tal constatação pôde ser verificada nas respostas apresentadas, que, em diversos casos, demonstravam compilações de informações provenientes da internet, sem evidenciar uma apropriação conceitual consistente.

Além disso, identificaram-se semelhanças significativas entre as respostas de alguns participantes, indicando a reprodução parcial ou total de trechos de outros questionários. Dessa forma, infere-se que, de modo geral, os participantes não possuíam conhecimento aprofundado acerca da proposta do ensino colaborativo, o que reforça a necessidade de formações continuadas que abordem, de maneira teórico-prática, os princípios e as aplicações dessa metodologia no contexto da educação inclusiva.

Demonstrando, assim, o valor da formação para os envolvidos, possibilitando um ambiente de aprendizado mais dinâmico e colaborativo. Ademais, sensibilizou para a importância de continuar buscando novos conhecimentos para lidar com a diversidade humana, revelado, por exemplo, na fala de uma das participantes: *“Gostaria de dizer que no ano que vem fossem feitas outras formações com outros temas, para falar de outras deficiências”* (PP2).

Na parte prática de desenvolvimento de materiais pedagógicos, percebeu-se a apreensão do conhecimento pela forma como os professores realizaram as apresentações: é claro que o desempenho não foi unânime, mas observou-se, em sua maioria, dedicação, empenho e desejo de aprender e buscar novos conhecimentos. Assim como despertou o interesse nos participantes em dar continuidade aos estudos, como graduação, especialização na área da educação inclusiva e até mestrado.

Na perspectiva da coordenação pedagógica que acompanhou os encontros, houve o reconhecimento do programa para a escola: “*A formação foi muito importante para a escola e com certeza fez muita diferença na vida profissional dessa equipe*” (PP3). Observou-se que essa pesquisa proporcionou várias mudanças nas atitudes em várias pessoas envolvidas na referida escola; alguns passaram a ter um olhar diferenciado para esse público. O apoio da gestão, nesse sentido, foi indiscutível, demonstrando ser uma escola que busca se reinventar para que a inclusão aconteça de fato na prática.

Todos os profissionais que trabalham no sistema de ensino, incluindo a gestão administrativa, devem ter clareza dos princípios da inclusão escolar e estar de acordo em colocá-los em prática, caso contrário, é inevitável o fracasso da escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial. (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2023, p. 33).

Após a formação, a coordenadora da educação inclusiva do município recebeu um vídeo de uma professora participante desta pesquisa, mostrando mudanças na metodologia de como conduzir e desenvolver as atividades em sala de aula com seu aluno com TEA de nível 2, demonstrando os impactos positivos após a formação. Essa e outras percepções da pesquisadora, bem como o contato com a direção da escola e professores revelaram impactos positivos nas mudanças das práticas pedagógicas.

Em termos das críticas apontadas, houve a referência ao curto tempo para o desenvolvimento da proposta formativa. Como envolveu metodologias ativas e atuações práticas, não foi referida como cansativa e, portanto, houve sinalizações de que poderia ter sido um dia inteiro de atividade para cada módulo, em vez de ser só meio período.

Diante do exposto, evidenciou-se a relevância da formação continuada para os profissionais da educação, uma vez que muitos ainda se sentem despreparados para atender adequadamente aos estudantes com deficiência. Embora não exista uma receita pronta, considerando que cada caso demanda intervenções individualizadas, observou-se que a formação teve um impacto significativo na prática profissional dos participantes.

Verificou-se, ainda, que o entusiasmo e o engajamento tendem a ser mais intensos durante o período de formação. No entanto, após seu encerramento, notou-se um certo esfriamento nas atitudes e nas estratégias de inclusão frente à presença desses educandos em sala de aula. Tal constatação reforça a importância de que o processo formativo seja contínuo e sistemático, de modo a sustentar e fortalecer as práticas inclusivas no cotidiano escolar.

Em síntese, destaco o impacto da pesquisa na própria formadora, que atua como professora especialista no AEE desta unidade escolar. Ela proporcionou valiosos momentos de aprendizado junto com seus colegas de trabalho, que não apenas enriqueceram seu

conhecimento, mas também tiveram um impacto significativo em seu crescimento pessoal e profissional. Ao se aprofundar nos temas abordados, ela pôde desenvolver novas habilidades, que irão contribuir para sua vida acadêmica e no seu fazer pedagógico. Ao estar junto com os profissionais na formação, compartilhando experiências e conhecimentos, pôde (re)conhecer melhor tais sujeitos, seus anseios e suas perspectivas.

## 5 PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional construído nesta dissertação foi um Programa de Formação voltado para os profissionais da educação que atuam na educação básica (Quadro 5). Tal formação apresentou a proposta de ensino colaborativo, elencando como se dá o processo de colaboração entre os profissionais da sala comum e os professores especialistas que atuam no AEE, bem como estratégias que apresentassem possibilidades de melhorar o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos com TEA, levando em consideração suas habilidades, potencialidades e limitações. Foi argumentado como ocorre seu desenvolvimento e os instrumentos utilizados a fim de contribuir com as práticas pedagógicas.

**Quadro 5** – Estrutura geral do curso

<b>Itens</b>	<b>Descrição</b>
<b>Público-alvo</b>	Professores da sala de aula comum e profissionais de apoio escolar.
<b>Carga horária</b>	40h (20h teóricas e 20h práticas).
<b>Ementa</b>	Estudos, reflexão e análise sobre o cenário das práticas da educação inclusiva, diante das políticas públicas educacionais, e a sua relação com a atuação profissional no ensino colaborativo. Conhecimento sobre o TEA. Confecção de materiais pedagógicos e Adaptações Curriculares.
<b>1º módulo</b>	Autismo: Conhecer, Entender e Incluir.
<b>2º módulo</b>	Psicomotricidade, Adaptações Curriculares no Atendimento a Educandos com TEA e Manejo de Birras e Crises.
<b>3º módulo</b>	O que é o Ensino Colaborativo ou Coensino?
<b>4º módulo</b>	Flexibilização Curricular: construindo um ambiente de aprendizagem inclusivo.
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar e compreender as possibilidades de inclusão de estudantes com TEA que estão inclusos nas salas comuns, apoiadas nos princípios do ensino colaborativo.</li> <li>• Promover práticas de psicomotricidade e estratégias de manejo de birras e crises para progressos em habilidades motoras, comunicativas e acadêmicas.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver habilidades socioemocionais, como trabalho em equipe, comunicação, criatividade, resiliência e empatia através do ensino colaborativo.</li> <li>• Implementar práticas pedagógicas para um ambiente inclusivo que acolha a diversidade e fortaleça a participação de todos os educandos.</li> </ul>
<b>Conteúdos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A construção histórica da pessoa com TEA e a evolução do diagnóstico ao longo do tempo.</li> <li>• Conscientização e o aumento do conhecimento sobre a história do TEA.</li> <li>• Estratégias e práticas para promover a inclusão de pessoas com TEA em diferentes contextos escolares.</li> <li>• A importância da psicomotricidade no desenvolvimento infantil da criança com TEA e atividades dinâmicas que podem ser desenvolvidas no contexto escolar.</li> <li>• O que é o ensino colaborativo/coensino, base teórica, princípios e benefícios.</li> <li>• As precursoras do ensino colaborativo no Brasil;</li> <li>• Estágio, público e construção das práticas pedagógicas pautadas no ensino colaborativo;</li> <li>• O que é de flexibilização curricular e aprendizagem inclusiva;</li> <li>• Estudos de casos para desenvolvimento de atividades direcionadas;</li> <li>• Oficina de materiais pedagógicos adaptados.</li> </ul>
<b>Metodologia</b>	Exposição dialogada dos conteúdos, com auxílio de recursos audiovisuais de profissionais da área de estudo e indicação de materiais para leituras como livros, artigos, teses e dissertações. Desenvolvimento de atividades teóricas e práticas para facilitar a compreensão dos participantes.
<b>Avaliação</b>	Avaliação formativa sistemática e contínua para compreender a percepção dos participantes sobre a formação e as estratégias que tomam em sala de aula.

Fonte: desenvolvido pelos autores (2024)

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa buscou contribuir para a formação sobre ensino colaborativo e para o desenvolvimento de práticas educacionais colaborativas de profissionais da educação básica atuantes no município de Brasil Novo, numa realidade em que ainda são baixos os investimentos em educação continuada, sobretudo nas diversas questões que envolvem a Educação Inclusiva.

A pesquisa resultou na produção de um padrão metodológico de um Programa de Formação Continuada, com estratégias e atividades desenvolvidas voltadas para a proposta de ensino colaborativo no desenvolvimento da aprendizagem dos educandos com TEA, por entender que a colaboração entre o professor de sala comum e o professor especialista que atua no AEE permitiria uma prática pedagógica mais eficaz.

A aplicação deste programa permitiu a ampliação de conhecimentos e a construção de práticas pedagógicas de ensino colaborativo, aportando saberes e práticas importantes e necessárias para a formação docente na atuação com alunos com TEA, para enfrentar situações reais em salas comuns, assim como evidenciar a importância do apoio e do envolvimento de cada professor, para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma hábil, atendendo assim às necessidades de cada indivíduo.

Os resultados demonstraram as dificuldades dos participantes devidas à falta de formação continuada das professoras e profissionais de apoio escolar em relação ao processo de inclusão dos educandos com TEA; esses foram fatores decisivos para fazerem parte dessa pesquisa. O objetivo principal das participantes era desenvolver e conhecer estratégias para otimizar o processo de aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos.

A proposta formativa gerou resultados promissores para a realidade escolar dos participantes, tendo em vista que os educadores e PAE vivenciaram a prática da flexibilização curricular, elaborando, de maneira conjunta, propostas de atividades e materiais pedagógicos e adquirindo conhecimento sobre um dos Transtornos do Neurodesenvolvimento.

Os quatro módulos dos encontros formativos visaram propiciar espaços de aprendizagem e troca de experiências, contribuindo para o processo de inclusão. Acredito que as contribuições do ensino colaborativo, vinculadas à formação, poderiam ser integradas às grades curriculares das graduações, da mesma forma que já estão no mestrado.

No entanto, apesar de já ter sido possível identificar resultados significativos na realidade durante a execução desta pesquisa, novos estudos poderão compreender os impactos

deste programa de formação a médio e longo prazo. Tal produto pode ser reaplicado em outras escolas por meio da sua divulgação entre educadores e gestores da educação, o que também poderia auxiliar na reflexão sobre as possíveis adaptações necessárias ao programa, considerando as singularidades locais.

Dentre os desafios vivenciados nesta pesquisa, destaca-se principalmente a dificuldade em estabelecer formações com uma carga horária suficiente para possibilitar o aprofundamento de aspectos teóricos e o adensamento do aspecto prático, dada a sobrecarga de trabalho dos professores e as diversas demandas de programações existentes no interior de uma escola. Observou-se também que o tempo disponível poderia ser maior para desenvolver essa proposta de formação; ou seja, recomenda-se que o tempo seja ampliado para uma melhor consolidação formativa.

As formações relacionadas às temáticas de inclusão devem ocorrer continuamente, de forma sistemática e progressiva. É importante que elas aprofundem os temas, construindo conhecimento a partir das experiências anteriores. A colaboração dos profissionais envolvidos é fundamental nesse processo, pois o ensino colaborativo depende do engajamento e da troca de conhecimentos para promover uma aprendizagem mais efetiva e verdadeiramente inclusiva.

Nesta pesquisa, observou-se o contentamento de cada participante ao aprimorar seus conhecimentos. Cada formação constituiu um marco histórico para os envolvidos e para aqueles que buscam mudanças. As experiências vivenciadas foram únicas: houve reciprocidade entre ensino e aprendizagem, com resultados expressivos, manifestados em depoimentos positivos, mudanças de mentalidade, alterações de atitudes, revisões metodológicas e a construção de novas perspectivas no campo da inclusão.

Embora não seja possível transformar o mundo de forma imediata, as pequenas transformações decorrentes deste trabalho mostraram-se valiosas, atingindo, ao menos, parte dos educandos envolvidos. Ressalto a importância de investir em programas de formação inicial e continuada voltados à reflexão do dia a dia escolar, à troca de experiências e à construção coletiva de novos caminhos através das metodologias ativas, bem como o conhecimento aprofundado de todas as deficiências e os transtornos do neurodesenvolvimento.

Sugiro que futuras pesquisas se concentrem em um único tema, visto que abordar três temas – formação, TEA e ensino colaborativo – configura tarefa árdua para uma dissertação de mestrado com tempo limitado, especialmente diante dos desafios de desenvolver formação fora do calendário da Secretaria de Educação. Faz-se necessário, para que a pesquisa seja mais efetiva, que o cronograma formativo esteja vinculado ao da SEMED, desde o início do ano letivo.

É importante ressaltar que, apesar da proposta de ensino colaborativo estar se desenvolvendo há mais de vinte anos no Brasil, é uma metodologia nova, e a participação dos profissionais precisa ocorrer de forma voluntária, pois é necessário desenvolver um trabalho de colaboração e de parcerias. Outrossim, nem todos os especialistas que fazem AEE estão capacitados para desenvolver esse trabalho.

A utilização da abordagem de observação participante possibilitou uma compreensão mais aprofundada dos sujeitos envolvidos na pesquisa, favorecendo a análise de suas práticas, percepções e interações no contexto investigado. O principal benefício dessa metodologia é sua capacidade de capturar a complexidade e a fluidez das interações sociais, possibilitando a compreensão das práticas e dos significados a partir da perspectiva de quem vive a realidade.

Essa imersão proporcionou a oportunidade de vivenciar as rotinas e contextos de perto, o que permitiu acesso a dados ricos e detalhados, que seriam inatingíveis com outras técnicas. Ao “sentir na pele” as vivências, conquistas e limitações de cada participante, conseguiu-se um entendimento mais autêntico e genuíno. Os registros no diário de campo foram essenciais, pois permitiram documentar os momentos mais importantes e as impressões iniciais, preservando a riqueza da experiência para a análise posterior.

Assim, reafirmo a importância das formações continuadas, abordando tanto a teoria quanto a prática, levando aos educandos conhecimentos que minimizem as dificuldades enfrentadas no chão da sala de aula e que o poder público reconheça a necessidade de capacitar aqueles que são responsáveis por transformar a vida de milhares de crianças e adolescentes.

Esta pesquisa me proporcionou conhecimentos importantes tanto para a vida pessoal quanto para a profissional. Consegui aprofundar a base teórica de diversos autores e, principalmente, compreender que as limitações dos educadores são mais amplas do que eu imaginava. A observação participante foi fundamental para entender essa realidade.

Por fim, a pesquisadora manifesta o desejo de dar continuidade às formações desenvolvidas, reconhecendo a importância de processos formativos contínuos e contextualizados no próprio espaço escolar. O interesse demonstrado pelos participantes evidenciou a necessidade permanente de atualização e aprofundamento em temáticas específicas relacionadas às diferentes deficiências, fortalecendo a prática pedagógica inclusiva. Nesse sentido, o produto educacional elaborado apresenta potencial de adaptação para outras áreas e conteúdos, reafirmando que a formação continuada constitui um instrumento essencial para enfrentar os desafios da educação inclusiva e promover mudanças significativas na prática docente.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA (APA). **Manual Diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM V**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018

BRASIL. Capítulo III: Da Educação, da Cultura e do Desporto. In: **BRASIL, Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, Presidência da República. Casa Civil.. Seção I, p. 121-125, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Estabelece o Plano Nacional de Educação - PNE**. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm).

BRASIL. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União. Brasília, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Seção 1E, p. 39-40, 2001.

BRASIL. **Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. MEC/SEESP. Brasília, MEC, p.15, 2008.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. BRASIL. Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº4/2009, que estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Diário Oficial da União. Brasília, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 3 p, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, Presidência da República, Casa Civil, 31 p, 2015.

CABRAL, L. S. A.. Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. **Revista de Educação PUC- Campinas**, Campinas, v. 22, n. 3. p. 371-387, 2017.

CAPELLINI, V. L. M. F. Formação continuada por meio da consultoria colaborativa: compromisso com o ensino-aprendizagem de todos os alunos. In: **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. MENDES, E.G.; ALMEIDA, M. A. Marília: ABPEE, 2012.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et Educere**, v. 2, n. 4, jul./dez. 2007.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é o ensino colaborativo**. 1º ed. – São Paulo: Edicon, 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília, maio de 2000.

COSTA, V. A. Políticas públicas e educação: Formação de professores e inclusão. In: CÚPICH, Z. J.; LÓPEZ, S. L. V.; CÓRDOVA, J. S. L. (Orgs.). **Sujeito, Educação Especial e integração**. Cidade de México: Editora de Universidade Nacional Autónoma de México, 2010. p. 525-540.

CRUZ, M. V. A pesquisa em sala de aula - interlocução entre teoria e prática: uma crítica na trama necessária. In M. B. J. Ramos, & E. T. Faria (Eds), **Aprender e ensinar: diferentes olhares e práticas**. Porto Alegre: Edipucrs. p. 26-41, 2011.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. Eugênio Cunha. 9. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2022.

CUNHA, A. S. R.; FANTACINI, R. A. F. Desafios e possibilidades na perspectiva da educação inclusiva através do ensino colaborativo. **Nucleos**, v. 15, n. 1, 2018.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL BRASIL NOVO. **Projeto Político-Pedagógico**, 2024.

FAPESPA - FUNDAÇÃO AMAZÔNIA DE AMPARO DE ESTUDOS E PESQUISAS. **Estatística Municipal de Brasil Novo 2023**. Belém: Fapespa, 2023. Disponível em <http://www.fapespa.pa.gov.br/>. Acesso em: 15 ago. 2025.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FRAGOSO, S.; RECUERO, R.; AMARAL, A. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

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

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (org.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

GATELY, S. E.; GATELY, F. J. Understanding Coteaching Components. *Teaching Exceptional Children*, v. 33, n. 4, p. 40-47, 2001.

GATTI, B. A.; NUNES, M.M. R. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos.** 2011.

GLAT, R; PLETSCH, M. D.; FONTES, R. S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade Educação. **Revista do Centro de Educação**, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, vol. 32, núm. 2, 2007, pp. 343-355

GOMES, C.; SOUZA, V.L.T. Educação, psicologia escolar e inclusão: aproximações necessárias. **Revista Psicopedagogia.** 2011

GONÇALVES, A. I. **Ensino colaborativo e formação continuada em serviço: contribuições para práticas inclusivas.** Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) - Centro de Ciências Humanas e Educação, Universidade Estadual do Paraná, 2022.

HINE, C. How can qualitative Internet Researchers define the boundaries of their project? In: MARKHAM, A. N., BAYM, N. **Internet inquiry: conversations about method.** Los Angeles: Sage, 2009. p.1-20.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022.** Resultados gerais da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos.** Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2024.** Brasília: Inep, 2025. Disponível em <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 14 jun. 2025.

KATZ, J. The Three-Block model of universal design for learning (UDL): Engaging students in inclusive education. *Canadian Journal of Education*, n. 36, p. 153-194, 2013.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU. 1986.

MARTINS, L. A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFBA, 2012.

MELO, J. C; MELO, H. A. A educação infantil & Atendimento educacional Especializado: saberes necessários. Na formação de docentes de Crianças pequenas. **Revista Humanidades e Inovação.** v. 5, n. 6 – 2018.

MENDES, E. G. **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: dos especialismos às abordagens universalistas.** 1. ed. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2023. DOI: <https://doi.org/10.52695/978-65-5456-043-6>. Disponível em: <https://encontrografia.com/978-65-5456-043-6>. Acesso em: 24 outubro 2023

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p.93-109, 2010.

MENDES, E. G. A formação do Professor e a Política Nacional de Educação Especial. In: CAIADO, K. R. M., JESUS, D. M., BAPTISTA, C. R. **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou da “inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. (Org.). **Educação Especial Inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017. p. 60-83.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. (Orgs.). **Ensino colaborativo: apoio à inclusão escolar, unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EDUFSCar, 2023.

MILHOMEM, W. A.; SANTOS, K. S. ; MENDES, E. G. . Ensinando a todos(as) e a cada um(a) a ler e a escrever na abordagem do Ensino Diferenciado. In: Enicéia Gonçalves Menales. (Org.). **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: dos especialismos às abordagens universalistas**. 1ed.Campos Goytacazes,: Encontrografia, 2023, v. 1, p. 82-99.

MONTEIRO, S. A. S.; RIBEIRO, P. R. M. O lugar das crianças com deficiências na educação infantil e políticas de inclusão na educação brasileira. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp.1, p. 730–745, 2019.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F.; ORLEANS, L. F. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, 14(35), 264-281, 2017.

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

ROPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. C. T.; MACHADO, R. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 1.

SANTOS, C. U. N. Querer, mas não saber fazer: os docentes e gestores em tempos de inclusão. In: SOUZA, R. de C. S.; BORDAS, M. A. G.; SANTOS, C. S. (org.) **Formação de professores e cultura inclusiva**. São Cristovão: Editora UFS, 2014.

SANTOS, K. da S. **Avaliação de um programa de formação docente sobre inclusão escolar aliando ensino colaborativo e diferenciado**. 2021. 231 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

SCHEIBE, L. Formação de professores e pedagogos na perspectiva da LDB. In: Raquel Lazzari Leite Barbosa. (Org.). **Formação de educadores: Desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003, v. , p. 171-183.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Tradução Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino**. 216 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2014.

ZERBATO, A. P. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar**: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil, 2018.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL E CONHECIMENTOS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Prezado(a):

A pesquisa intitulada O ENSINO COLABORATIVO COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA EXPERIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE BRASIL NOVO-PA, da qual você concordou participar como colaborador(a) possui várias etapas, assim venho solicitar a vossa colaboração no sentido de preencher este questionário, com o objetivo de coletar informações pessoais e profissionais que contribuem para o bom desenvolvimento da pesquisa.

Todos os dados informados serão preservados, não havendo riscos de identificá-lo(a) em qualquer circunstância. A pesquisadora disponibiliza-se a esclarecer quaisquer dúvidas sobre as atividades da pesquisa proposta.

#### **1. Dados pessoais:**

1.2 Nome completo:

1.3 Tels de contato:

1.4 E-mail:

1.5 Possui faixa etária correspondente a:

20 a 30 anos  31 a 40 anos

41 a 50 anos  51 a 60 anos

1.6 Sexo:  Masculino  Feminino

#### **2. Formação Acadêmica:**

2.1 Ensino Médio:

Curso:

Instituição de ensino:

2.2 Graduação:

Curso:

Instituição de ensino:

Ano de conclusão:

### 2.3 Especialização:

Curso:

Instituição de ensino:

Ano de conclusão:

### 2.4 Mestrado:

Curso:

Instituição de ensino:

Ano de conclusão:

### 2.5 Cursos de Aperfeiçoamento em Educação:

## **3. Descrição da atuação docente:**

3.1 Atua há quanto tempo em educação?

3.2 Turnos de trabalho:

Matutino  Vespertino  Noturno

3.3 Exerce outras funções na escola, além de professor?

Não  Sim

3.4 Trabalha em outras unidades escolares da rede municipal?

Não  Sim Turno:

3.5 Qual(ais) ano(s) escolar(es) você trabalha?

3.6 Possui quantos alunos em média, por turma?

3.7 Quantos alunos com necessidades educacionais especiais você tem na turma em que será realizada a pesquisa?

3.8 Você sabe identificar quais as deficiências desses alunos?

Não  Sim

3.9 Estes alunos têm acesso ao Atendimento Educacional Especializado?

Não  Sim Onde?

Quantas vezes durante a semana?

3.10 Como acontece a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na sua escola?

- 3.11 Quais as maiores dificuldades que você possui para trabalhar com alunos com TEA?
- 3.12 Você já participou de Cursos de Formação em Educação Inclusiva? Quais?
- 3.13 Quando necessita, a quem você busca apoio e auxílio?
- 3.14 Você conhece a proposta de ensino colaborativo? Em caso afirmativo, como conheceu?
- 3.15 Você possui parceiros para trabalhar com os alunos com TEA? Em caso afirmativo, quem são?
- 3.16 Você gostaria de desenvolver o seu trabalho pedagógico em parceria com outros profissionais? Em caso afirmativo, quem?
- 3.17 Você conhece o trabalho desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais? Em caso afirmativo, o que você conhece sobre este serviço?
- 3.18 Você sugere melhorias para os serviços prestados nas Salas de Recursos Multifuncionais?
- 3.19 Quais cursos de Formação em Educação Inclusiva você gostaria de participar?

## APÊNDICE B - ROTEIRO DO DIÁRIO DE CAMPO

Módulo: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

- 1- Apresentação do Tema
- 2- Conhecimento dos participantes sobre o tema
- 3- Atividades desenvolvidas
- 4- Participação e interação dos alunos nas atividades
- 5- Comentários acerca do que foi observado

## APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado(a),

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que procura compreender estratégias de ensino colaborativo na formação continuada de professores. O desenvolvimento deste estudo seguirá a Resolução 466/12 e a Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

**Justificativa:** A formação de profissionais do ensino básico é de extrema importância para garantir que alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) recebam um atendimento educacional de qualidade e adequado às suas necessidades. O TEA é um transtorno que afeta a comunicação, o comportamento e a interação social. Cada aluno com TEA pode apresentar uma variedade de desafios e habilidades, o que demanda conhecimento.

**Objetivo:** Esta pesquisa busca desenvolver e implementar um Programa de Formação Continuada para professores de sala de aula comum, Profissionais de Apoio Escolar e professores do Serviço de Atendimento Educacional Especializado, apresentando o ensino colaborativo como estratégia norteadora no processo de ensino-aprendizagem para alunos com TEA.

**Procedimentos para participação:** Como forma de potencializar o ensino para os educandos com TEA, gostaríamos de contar com a sua colaboração voluntária para preencher um questionário e participar de uma formação e pedimos permissão para registrar por gravação os encontros para facilitar a análise dos dados. Asseguramos que todas as informações prestadas por você serão sigilosas e utilizadas com interesse estritamente acadêmico para fins didáticos e/ou científicos.

Você terá a liberdade de interromper sua participação neste estudo a qualquer momento. Dada a natureza do estudo, não vai haver nenhuma forma de reembolso de dinheiro, da mesma forma que você não terá gastos financeiros relacionados com a participação nesta pesquisa.

**Riscos:** A pesquisa poderá causar algum desconforto ou ansiedade, uma vez que, em determinados momentos, os participantes podem se sensibilizar com o tema abordado. Para minimizar esses riscos, garantirei uma comunicação clara e sensível. Além disso, os participantes também terão a opção de interromper sua participação na pesquisa a qualquer momento, caso se sintam desconfortáveis.

**Benefícios:** Esta pesquisa potencializará as práticas pedagógicas, bem como ampliará e aperfeiçoará os métodos de ensino aumentando a satisfação profissional e a motivação, resultando de forma positivo no desempenho do aluno e no desenvolvimento contínuo do

educador, pois, quando se conhece o transtorno do educando, fica mais fácil desenvolver e potencializar suas habilidades.

Sua participação é importante para contribuir com a produção científica sobre a importância do ensino colaborativo para o desenvolvimento dos educandos com TEA nas salas comuns de ensino. Quando a pesquisa terminar, você será comunicado e convidado a participar da devolutiva da pesquisa, para que você conheça os seus resultados.

**Contatos:** Caso você tenha novas perguntas sobre este estudo, ou se pensar que houve algum prejuízo pela sua participação nesse estudo, pode conversar a qualquer hora com a pesquisadora Cristiana Novais da Silva pelo telefone (93) 99153-3050 ou e-mail [cristianansilva@gmail.com](mailto:cristianansilva@gmail.com).

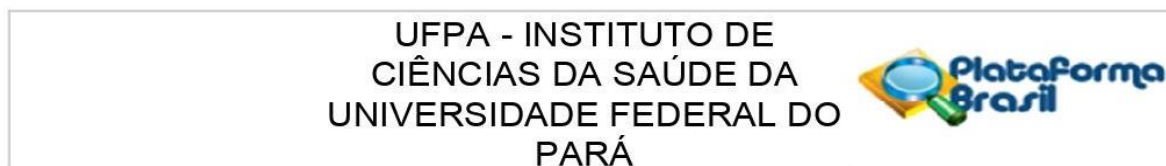
Caso você se sinta prejudicado ou veja qualquer problema na condução da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) em Seres Humanos do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP- ICS/UFPA, sediado na Faculdade de Enfermagem/ICS - Sala 13 - Campus Universitário do Guamá, nº 01, Guamá – CEP: 66075-110 - Belém-Pará), pelo telefone (91) 3201-7735 ou e-mail [cepccs@ufpa.br](mailto:cepccs@ufpa.br).

Eu, \_\_\_\_\_, CPF nº \_\_\_\_\_  
declaro estar ciente e esclarecido *quanto* a minha participação na pesquisa “O Ensino Colaborativo como Estratégia de Formação Continuada de Professores: Uma Experiência no Município de Brasil Novo-PA” e aceito participar livre e voluntariamente, bem como declaro estar recebendo uma cópia desse documento assinado por mim e pela pesquisadora responsável.

Brasil Novo/PA, \_\_\_\_/ \_\_\_\_/2024.

Assinatura do (a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

**ANEXOS****ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA****PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** O ENSINO COLABORATIVO COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA EXPERIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE BRASIL NOVO-PA

**Pesquisador:** CRISTIANA NOVAIS DA SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 82747324.1.0000.0018

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARA - UNIFESSPA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 7.116.411

**Apresentação do Projeto:**

O estudo aborda a temática do Ensino Colaborativo como estratégia norteadora no processo de ensino-aprendizagem. A escolha do tema se deu pela urgência na área educacional de avançar em direção à superação dos desafios ao processo efetivo de inclusão e aprendizagem escolares do público-alvo da educação especial. Levando em consideração os desafios encontrados na Região Xingu do estado paraense, em especial no município de Brasil Novo, esta dissertação traz como proposta do Ensino Colaborativo como prática pedagógica que visa o aperfeiçoamento dos profissionais em educação, em especial os professores que trabalham com alunos com TEA. Com essa pesquisa pretende-se desenvolver um

Programa de Formação Continuada para professores de sala de aula comum, profissionais de Apoio Escolar (PAE) e professores do Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE), apresentando o Ensino Colaborativo e oferecendo a oportunidade de novos conhecimentos sobre o tema. Essa pesquisa terá como definição metodológica a abordagem qualitativa, embasando-se no modelo de pesquisa colaborativa, uma vez que a pesquisadora atuará como especialista da educação especial, juntamente com os professores de sala de aula comum da rede municipal de ensino do município de Brasil Novo- PA. A pesquisa se dará início com um levantamento de dados através do gestor da escola para quantificar o número de educandos com deficiência e/ou transtorno. Após essa realização, a pesquisa continuará com o

**Endereço:** Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá, UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.  
**Bairro:** Guamá **CEP:** 66.075-110  
**UF:** PA **Município:** BELEM  
**Telefone:** (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

UFPA - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARÁ



Continuação do Parecer: 7.116.411

levantamento de quais professores desejarão fazer parte da pesquisa. Serão realizadas entrevistas semiestruturadas com todos os participantes de pesquisa buscando discutir suas práticas em relação à interface entre a atuação do professor de educação especial e da sala comum. Em seguida, será realizada uma formação, que será desenvolvida

com carga horária de 40h que será dividida em quatro módulos, com cinco encontros com duração de 4h cada, na qual visa contribuir com conhecimentos e reflexões acerca das práticas inclusivas, pautadas no Ensino Colaborativo.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Desenvolver um Programa de Formação Continuada para professores de sala de aula comum, PAE e professores de SAEE, apresentando o Ensino Colaborativo como estratégia norteadora no processo de ensino- aprendizagem para alunos com TEA.

Objetivo Secundário:

Caracterizar como é desenvolvida a formação continuada de professores no âmbito da inclusão escolar dos educandos TEA; Identificar as percepções dos educadores sobre o Ensino Colaborativo e suas contribuições no processo de ensino aprendizagem; Aplicar o Ensino Colaborativo como estratégia de articulação de saberes dos educadores do ensino comum e especialista da educação inclusiva no processo de ensino aprendizagem dos educandos com TEA; Analisar conhecimentos e práticas sobre a inclusão escolar e o Ensino Colaborativo dos educadores após a participação no Programa de Formação.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Os riscos em participar da pesquisa estão relacionados ao de se participar de situações de entrevistas, em que o respondente pode se sentir desconfortável para responder alguma das perguntas. Caso isso aconteça, a pesquisadora irá deixar o pesquisado a vontade para não responder e/ou deixar de fazer parte deste estudo.

Benefícios:

É importante ressaltar que os benefícios potenciais da pesquisa superam significativamente os riscos mínimos mencionados acima, pois contribuirá de forma significativa com os profissionais participantes promovendo conhecimento específicos, pensamento crítico sobre o tema, ampliação da capacidade de atuar com o público alvo dessa pesquisa.

**Endereço:** Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.  
**Bairro:** Guamá **CEP:** 66.075-110  
**UF:** PA **Município:** BELEM  
**Telefone:** (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

**UFPA - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARÁ**



Continuação do Parecer: 7.116.411

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O protocolo encaminhado dispõe de metodologia e critérios definidos conforme resolução 466/12 do CNS/MS.

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

Os termos apresentados, nesta versão, contemplam os sugeridos pelo sistema CEP/CONEP.

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

Diante do exposto somos pela aprovação do protocolo. Este é nosso parecer, SMJ.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2350710.pdf	15/08/2024 14:25:20		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_Revisado.pdf	15/08/2024 14:20:52	CRISTIANA NOVAIS DA SILVA	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_assinado.pdf	15/08/2024 14:20:03	CRISTIANA NOVAIS DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_REVISADO.pdf	15/08/2024 14:18:25	CRISTIANA NOVAIS DA SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA__revisado_assinado.pdf	15/08/2024 14:17:11	CRISTIANA NOVAIS DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_de_isencao_onus_financeiro.pdf	25/06/2024 22:09:04	CRISTIANA NOVAIS DA SILVA	Aceito
Outros	Termo_de_consentimento_da_instituicao.pdf	15/06/2024 19:12:18	CRISTIANA NOVAIS DA SILVA	Aceito
Declaração de concordância	declaracao_de_concordancia.pdf	15/06/2024 19:07:25	CRISTIANA NOVAIS DA SILVA	Aceito
Outros	termo_de_aceite_do_orientador.pdf	15/06/2024 18:40:18	CRISTIANA NOVAIS DA SILVA	Aceito
Outros	carta_encaminhamento_ao_cep.pdf	15/06/2024 18:37:26	CRISTIANA NOVAIS DA SILVA	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	15/06/2024 18:34:53	CRISTIANA NOVAIS DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_de_compromisso_do_pesquisador_assinado.pdf	15/06/2024 18:34:13	CRISTIANA NOVAIS DA SILVA	Aceito

**Endereço:** Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.

**Bairro:** Guamá

**CEP:** 66.075-110

**UF:** PA

**Município:** BELEM

**Telefone:** (91)3201-7735

**Fax:** (91)3201-8028

**E-mail:** cepccs@ufpa.br

UFPA - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARÁ



Continuação do Parecer: 7.116.411

Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	15/06/2024 18:29:58	CRISTIANA NOVAIS DA SILVA	Aceito
----------------	--------------------	------------------------	------------------------------	--------

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BELEM, 02 de Outubro de 2024

Assinado por:

**Wallace Raimundo Araujo dos Santos**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.

**Bairro:** Guamá

**CEP:** 66.075-110

**UF:** PA

**Município:** BELEM

**Telefone:** (91)3201-7735

**Fax:** (91)3201-8028

**E-mail:** cepccs@ufpa.br