

Princípios e práticas em Coensino: possibilidades para o fazer docente

Ketilin Mayra Pedro

Clarissa Bengtson (Orgs.)



EDESP-UFSCar



Princípios e práticas em Coensino: possibilidades para o fazer docente



Ketilin Mayra Pedro
Clarissa Bengtson (Organizadoras)

Princípios e práticas em Coensino: possibilidades para o fazer docente

1ª Edição
São Carlos / SP
EDESP-UFSCar
2025

Copyright © 2025 dos autores.

EDESP – Editora de Educação e Acessibilidade
da UFSCar

Diretor: Nassim Chamel Elias

Editores Executivos

Adriana Garcia Gonçalves, Clarissa Bengtson,
Douglas Pino e Rosimeire Maria Orlando

Conselho Editorial

Adriana Garcia Gonçalves (UFSCar)
Carolina Severino Lopes da Costa (UFSCar)
Clarissa Bengtson (UFSCar)
Christianne Thatiana Ramos de Souza (UFPA)
Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (UFSCar)
Cristina Cinto Araújo Pedroso (USP)
Gerusa Ferreira Lourenço (UFSCar)
Jacylene Melo de Oliveira Araújo (UFRN)
Jáima Pinheiro de Oliveira (UFMG)
Juliane Ap. De Paula Perez Campos (UFSCar)
Marcia Duarte Galvani (UFSCar)
Maria Josep Jarque (Universidad de Barcelona)
Mariana Cristina Pedrino (UFSCar)
Nassim Chamel Elias (UFSCar) - Presidente
Otávio Santos Costa (UFMA)
Rosimeire Maria Orlando (UFSCar)
Valéria Peres Asnis (UFU)
Vanessa Cristina Paulino (UFSM)
Vanessa Regina de Oliveira Martins (UFSCar)

Projeto gráfico: Carlos Henrique C. Gonçalves

Capa: Carlos Henrique C. Gonçalves

Preparação e revisão de textos/normalizações

(ABNT): Paula Sayuri Yanagiwara

P954 Princípios e práticas em Coensino: possibilidades para o fazer docente / organizado por Ketilm Mayra Pedro e Clarissa Bengtson. – Documento eletrônico. – São Carlos: EDESP-UFSCar, 2025. 136 p.

Modo de acesso: https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/livros/e-book_coensino.pdf
ISBN – 978-65-89874-81-2

1. Coensino 2. AEE. 3. Sala de recursos. I. Título.

CDD – 371.9 (20º)

Ficha catalográfica elaborada na Biblioteca Comunitária da UFSCar
Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180

Todos os direitos desta edição foram reservados aos autores. A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998).

EDESP – Editora de Educação e
Acessibilidade da UFSCar
www.edesp.ufscar.br



Agradecimentos

Ao Ministério da Educação e à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), pelo apoio financeiro.

Ao Departamento de Psicologia (DPsi), por oferecer as condições para a realização deste trabalho.

A todos que contribuíram com esta obra e compartilharam suas experiências como forma de contribuir para o avanço da ciência e educação em nosso País.

Sumário

Prefácio

Aline de Novaes Conceição 9

Apresentação

Ketilin Mayra Pedro 11

Capítulo 1

Serviços do Atendimento Educacional Especializado

Cariza de Cássia Spinazola

Adriana Garcia Gonçalves13

Capítulo 2

Princípios do Coensino

Carla Ariela Rios Vilaronga

Gerusa Ferreira Lourenço

Luis Gustavo da Silva Costa 31

Capítulo 3

Coensino na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I

Fabiana Cia

Marcia Duarte Galvani 53

Capítulo 4

Atendimento Educacional Especializado e práticas inclusivas no Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA: possibilidades da atuação docente

Juliane Aparecida de Paula Perez Campos

Melina Brandt Bueno

Graciliana Garcia Leite 73

Capítulo 5

Práticas pedagógicas universalistas: ensinando a todos e a cada um em classes heterogêneas

Enicéia Gonçalves Mendes

Soraia Romano 93

Capítulo 6

Tecnologias no Coensino

Mariana Cristina Pedrino

Rosine Lima Silva 113

Autores 133

Prefácio

No âmbito da docência, a finalização de uma graduação aponta rotas para as necessárias continuidades formativas, que se legitimam na atuação. Espaços e lugares privilegiados para a formação docente envolvem uma relação com a prática pedagógica que, a partir da ação, reflexão e nova ação, recalcula rotas, buscando o ensino e o desenvolvimento de todos os educandos.

Nesse sentido, a formação docente precisa ser contínua, com diversas ações ofertadas, abordando temáticas abrangentes. Dentre estas, destaca-se a necessidade urgente de formação relacionada com a Educação Especial e inclusiva.

Neste livro, é materializada uma dessas possibilidades formativas, com resultados obtidos no âmbito de um Curso de Aperfeiçoamento em Coensino, ofertado pela renomada Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no contexto da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica e da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica (Renafor). Essa iniciativa envolveu a formação contínua de professores atuantes na Educação Básica da rede pública de ensino.

Com seis capítulos, são apresentadas riquíssimas contribuições, iniciando com a forma de oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em sala de recursos multifuncionais, itinerância e Coensino. Há também contribuições sobre os princípios do Coensino, com a defesa de um modelo possível na educação brasileira para a oferta de AEE. Além disso, há reflexões sobre o Coensino na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com destaque para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que, assim como o Coensino, está relacionado com as “práticas universalistas” que buscam o ensino para todos os estudantes. Por fim, tem-se o destaque da Tecnologia Assistiva, com exemplos de recursos de alta e baixa tecnologia para utilização no Coensino.

O livro direciona para uma abordagem preventiva, que pensa em uma educação para todos com a utilização do ensino colaborativo. Representa uma mudança de perspectiva: se antes não havia preocupação em ensinar a todos, e depois se adaptavam individualmente as propostas de ensino para os educandos com deficiências e/ou transtornos, agora, ao se ensinar, pensa-se em todos, com estratégias variadas e opções diferenciadas.

Este livro coletivo é um convite a novas buscas e mudanças de rotas, enfatizando práticas coletivas que, no planejamento e na efetivação, considerem todas as diferenças dos educandos. Sem dúvida, são apresentadas importantes reflexões, relacionando docentes do ensino comum e do AEE na busca pelo Coensino.

É impossível finalizar a leitura deste importante livro sem lembrar o poeta Manoel de Barros, quando menciona: “Quem anda no trilho é trem de ferro. Sou água que corre entre pedras” (Barros, 2001, p. 32). Essa metáfora expressa a não limitação a caminhos predefinidos e a busca pela própria trajetória, assim como a água que encontra seu curso entre os obstáculos.

Buscar o Coensino e, mais do que isso, ter um livro resultante de um curso sobre esse tema, com professores que na formação contínua estão repensando e publicando resultados formativos relacionados com a Educação Especial e inclusiva, é ter importantes e necessárias águas correndo entre as pedras.

Aline de Novaes Conceição

Marília-SP, maio de 2025.

Referência

BARROS, Manoel de. **Matéria de Poesia**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

Apresentação

A construção de uma Educação verdadeiramente inclusiva exige o engajamento coletivo de todos os profissionais da escola. Nesse contexto, o Curso de Aperfeiçoamento em Coensino, fruto da parceria entre a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica (Renafor), representa uma importante ação no âmbito da formação docente para o desenvolvimento de práticas colaborativas entre professores do ensino comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Este livro reúne os capítulos originados das disciplinas que compuseram o curso, sistematizando conhecimentos, experiências e reflexões que emergiram ao longo da formação. Os textos aqui apresentados abordam temas centrais para a efetivação do Coensino como estratégia de inclusão escolar, promovendo o diálogo entre teoria e prática, em consonância com os princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Assim, os capítulos estão organizados do seguinte modo:

- 1. Serviços do Atendimento Educacional Especializado** – apresenta um panorama geral dos serviços, o público-alvo da educação especial e os fundamentos legais e conceituais que orientam a atuação do AEE;
- 2. Princípios do Coensino** – discute as práticas colaborativas entre profissionais da educação, com ênfase nas parcerias entre professores do AEE e do ensino comum;
- 3. Coensino na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I** – reflete sobre a implementação do coensino nos primeiros anos da escolarização, considerando os princípios da educação inclusiva;
- 4. Atendimento Educacional Especializado e Práticas Inclusivas no Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA: Possibilidades da Atuação Docente** – discute a atuação docente e o coensino com adolescentes, jovens e adultos, público-alvo da Educação Especial, com foco na inclusão, na vida autônoma e na permanência com qualidade na escola;
- 5. Práticas Pedagógicas Universalistas: Ensinando a Todos e a Cada um em Classes Heterogêneas** – aborda os fundamentos de uma cultura escolar inclusiva, explorando o Sistema de Suporte de Multicamadas (SSMC), o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), o Ensino Diferenciado (ED) e a Aprendizagem Cooperativa (AC);

6. Tecnologias no Coensino – apresenta o uso de recursos de tecnologia digital e assistiva no apoio às práticas colaborativas no coensino.

A estrutura do curso, ofertado na modalidade a distância, foi planejada de forma colaborativa, envolvendo coordenação, docentes e equipe técnica, com o objetivo de garantir uma proposta formativa que respeitasse a realidade dos professores da rede pública de Educação Básica. Esse planejamento cuidadoso favoreceu o equilíbrio entre aprofundamento teórico, aplicabilidade pedagógica e viabilidade prática, estimulando a reflexão crítica e a troca de saberes.

A primeira edição do curso, ofertada em 2025, superou as expectativas: apesar da previsão inicial de 450 vagas, 500 professores concluíram a formação, com um total de 591 matrículas e 1.194 inscritos. Esses números revelam não apenas o interesse da comunidade escolar, mas também a urgência de ações formativas voltadas à efetivação de práticas inclusivas.

Diante do exposto, esperamos que esta obra contribua para o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, o respeito à diversidade e a construção de uma escola pública mais acessível e acolhedora para todos.

Ketilin Mayra Pedro

Capítulo 1

Serviços do Atendimento Educacional Especializado

Cariza de Cássia Spinazola
Adriana Garcia Gonçalves

Serviços do Atendimento Educacional Especializado em contexto escolar: sala de recursos multifuncionais, modelo de itinerância e coensino

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço educacional essencial que complementa e suplementa o ensino regular, garantindo que alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tenham acesso ao currículo e às oportunidades educacionais em condições de igualdade (Brasil, 1996, 2008). Este capítulo explora a modalidade de serviços do AEE dentro e fora do contexto escolar, apresentando aspectos sobre ele em sala de recursos, atendimento itinerante e coensino.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o AEE tem como finalidade identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que removam as barreiras à plena participação dos alunos, levando em conta suas necessidades específicas. As atividades realizadas no AEE são distintas das desenvolvidas na sala de aula comum e não substituem a escolarização. Esse atendimento tem como objetivo complementar e/ou suplementar a formação dos alunos, buscando sua autonomia e independência tanto na escola quanto fora dela (Brasil, 2008).

Nesse sentido, as salas de recursos multifuncionais (SRM) são os espaços onde na maioria das vezes acontece o AEE. Caracterizam-se por ambientes pedagógicos organizados para oferecer o AEE e dar apoio aos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE). Segundo o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, estas salas destinam-se ao desenvolvimento de atividades e recursos pedagógicos que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem desses alunos (Brasil, 2011).

Para configurar AEE, os atendimentos devem ocorrer em contrarotino do ensino regular, sendo sua oferta obrigatória (Brasil, 2008). Sua organização em relação ao número de alunos, à forma de atendimento – grupal ou individual – e à quantidade de vezes na semana é de responsabilidade do professor do AEE, que deverá levar em consideração as demandas da escola e as particularidades de cada estudante (Brasil, 2008).

Além da SRM, o AEE pode acontecer no modelo de itinerância, no qual os professores especializados se deslocam entre diferentes escolas ou instituições para prestar o serviço. De acordo com a Política de Educação Especial do Estado de São Paulo, o modelo de itinerância

É o atendimento oferecido aos(às) estudantes em espaço físico não totalmente dedicado ao AEE, pois, em momentos diversos, é utilizado para outras atividades pedagógicas. Não obstante, esse atendimento também é realizado com equipamentos e recursos necessários para apoio ao(à) estudante em sua especificidade (São Paulo, 2021, p. 39).

O modelo de itinerância também pode acontecer em outros formatos, sendo operacionalizado por meio de visitas técnicas, observações e orientações. Nesse ponto, o professor itinerante adota papel de mediador e facilitador no processo de inclusão, fomentando articulação entre serviços externos, relação entre o professor da sala regular e o da SRM, assim como entre gestão e família (Barros; Ramos, 2013). Nesse sentido, o estudo de Souza (2022) avaliou este formato de serviço de itinerância (SI) e de que maneira contribui para o processo de inclusão dos PAEE, em um município de médio porte no estado de São Paulo. O estudo adotou uma abordagem qualitativa, utilizando métodos on-line para coleta de dados com professores itinerantes, professores de sala comum, orientadoras pedagógicas e diretoras. A análise dos dados foi realizada por meio de técnicas de análise de conteúdo, buscando categorizar experiências dos participantes. Os resultados apontaram que o serviço de itinerância tem um papel relevante na inclusão escolar, no sentido de oferecer suporte pedagógico e estratégias de ensino individualizadas. Como indicações operacionais foi apontada a necessidade de maior tempo de observação e orientação aos professores, que, apesar disso, indicam que esse serviço incentiva o repensar das práticas e estratégias pedagógicas.

Pasian, Mendes e Cia (2017) investigaram a organização e o funcionamento do AEE em diferentes contextos escolares no Brasil, buscando identificar boas práticas e desafios enfrentados na implementação desse serviço. A pesquisa foi de natureza quantitativa e utilizou um levantamento em larga escala, envolvendo a aplicação de questionários a uma amostra ampla de professores e coordenadores de AEE de diversas regiões do país. Os dados coletados foram analisados estatisticamente para identificar pa-

drões e tendências na organização e no funcionamento do AEE. Os principais resultados indicaram que há uma diversidade significativa na maneira como o AEE é organizado e implementado nas escolas, refletindo as diferentes realidades e necessidades locais. Muitos profissionais relataram os desafios relacionados à infraestrutura e à falta de recursos como barreiras importantes para a efetividade do AEE. A formação continuada dos professores de AEE foi destacada como um fator relevante para a qualidade do atendimento, com a necessidade de programas de capacitação mais abrangentes e frequentes. A colaboração entre professores de AEE e do ensino regular foi apontada como fundamental para o sucesso do atendimento, embora nem sempre essa articulação ocorra de maneira eficiente. Apesar dos desafios indicados, a pesquisa identificou práticas que têm contribuído no processo de inclusão e desenvolvimento dos alunos PAEE.

Dando continuidade aos estudos sobre os serviços do Atendimento Educacional Especializado, Fantacini e Dias (2005) objetivaram analisar como os professores do AEE organizam o ensino para alunos com deficiência intelectual. A pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa, baseando-se em entrevistas semiestruturadas com professores de AEE e observações das práticas pedagógicas em salas de recursos multifuncionais. Os resultados apontaram que os professores de AEE enfrentam diversos desafios na organização do ensino, incluindo a necessidade de personalizar as atividades pedagógicas para atender às necessidades individuais dos alunos. Além disso, o estudo destaca a importância da colaboração entre os professores de AEE e os professores do ensino regular para promover a inclusão efetiva dos alunos com deficiência intelectual. Os professores relataram que a falta de recursos e de formação continuada são obstáculos significativos, mas também apontaram para a satisfação e o progresso observados nos alunos como motivadores importantes.

Ambos os estudos destacam a necessidade de investir em recursos, infraestrutura e formação continuada para os professores, além de indicarem a importância da colaboração entre professores da sala regular e do Atendimento Educacional Especializado, fato este que favorece a inclusão escolar. Diante disso, torna-se relevante refletir e levantar os seguintes questionamentos: Os modelos de serviços de atendimento em SRM e itinerância são suficientes para dar conta da inclusão escolar? Esses serviços favorecem plenamente a colaboração entre os professores da sala regular e da Educação Especial?

Nesse sentido, o serviço do Atendimento Educacional Especializado conhecido como coensino/ensino colaborativo vem se consolidando como um importante serviço no campo da Educação Especial. Nesse modelo de serviço, professor da sala regular e professor da Educação Especial são responsáveis por planejar, instruir e avaliar o processo de ensino e aprendizagem de uma

turma heterogênea. Nesse modelo, o professor de Educação Especial permanece em sala de aula regular (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014).

Esse tipo de serviço demanda mudança de mentalidade e comportamento, visando alcançar a parceria entre ambos os professores. Nesse contexto, a cultura colaborativa deve ser um ponto importante para uma escola que almeja alcançar esse modelo. Segundo Glat (2018), somos culturalmente formados, e nossas crenças reforçam o comportamento de trabalharmos individualmente. Portanto, torna-se relevante ampliar os conhecimentos acerca de modelos de ensino que visam colaboração, assim como estimular reflexões acerca dos serviços do Atendimento Educacional Especializado.

Serviços do Atendimento Educacional Especializado fora do contexto escolar: AEE em centros educacionais, atendimento pedagógico domiciliar e classe hospitalar

De acordo com Prieto (2006), o objetivo da inclusão escolar é reconhecer e valorizar a diversidade como uma condição humana que favorece a aprendizagem. A ênfase está na identificação das potencialidades do estudante, resultando em mudanças que promovam condições favoráveis para a autonomia, tanto no ambiente escolar quanto social.

Assim, as pesquisas acerca da inclusão escolar e as relações das instituições especializadas com a escola regular se intensificaram com o intuito de produção de conhecimento sobre a escolarização dos alunos PAEE nas escolas regulares (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014). Dessa forma, os serviços de Educação Especial foram se modificando, e as instituições especializadas iniciaram a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nos Centros, denominados de CAEE.

O movimento da educação inclusiva fez com que a escola se reconfigurasse para incluir a diversidade humana e, com ela, as necessidades dos estudantes PAEE. Além disso, também impulsionou a reorganização das instituições especializadas e dos serviços de Educação Especial que, ao longo do processo, deixam de enfatizar o atendimento exclusivo ao estudante e ganham um novo foco, qual seja, os serviços de apoio à escolarização. Um exemplo disso é a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae). Desde sua fundação em 1954, a instituição tem sido responsável por grandes avanços nas políticas públicas voltadas para pessoas com deficiência, bem como na formação profissional, oferecendo atendimento nas áreas de educação e saúde (D'Antino, 1998). Porém, a partir de 1994, com o movimento mundial da Educação Inclusiva que culminou na Declaração de Salamanca (ONU, 1994), o papel das instituições foi se configurando de forma a atender as demandas de uma sociedade mais equitativa e inclusiva.

Nessa perspectiva, tornou-se evidente a necessidade de ressignificar as instituições especializadas, especialmente em relação às finalida-

des, aos currículos e às práticas, com o objetivo de superar o caráter assistencialista e garantir o apoio pedagógico aos alunos com deficiência. Isso visa promover o desenvolvimento da autonomia, independência, inclusão social e aprendizagem acadêmica. Essa nova forma de organização e funcionamento das instituições, orientadas pela política de educação inclusiva, pressupõe o desenvolvimento de apoio às escolas regulares e às salas comuns no atendimento aos alunos PAEE. Conforme previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, parágrafos 1º e 2º do artigo 58, quando necessário, os serviços de apoio especializado deverão ocorrer na escola regular, de acordo com as necessidades dos estudantes. Porém, o AEE poderá ser realizado nas classes, escolas ou serviços especializados, uma vez que dependerá das condições específicas dos estudantes e caso não seja possível o atendimento nas classes comuns do ensino regular.

A Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Brasil, 2009), aponta que os estudantes PAEE devem estar matriculados nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Este último é ofertado em salas de recursos multifuncionais (SRM) ou em centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. É importante salientar que o AEE tem a função de complementar ou suplementar o que o estudante está aprendendo, e os recursos de acessibilidade, as estratégias de ensino devem ocorrer para eliminar as barreiras de aprendizagem. Ainda, a Resolução 4/2009, no artigo 6º, indica que o AEE pode ocorrer em ambiente hospitalar ou domiciliar e que será ofertada aos estudantes, pelo respectivo sistema de ensino, a Educação Especial de forma complementar ou suplementar.

Independentemente do ambiente em que seja realizado, é essencial que o AEE esteja integrado ao trabalho pedagógico da escola regular. Dessa forma, a Educação Especial não será vista como um segmento separado, mas como uma parte integrante do sistema educacional, contribuindo para a organização escolar sob a perspectiva da Educação Inclusiva.

No contexto dos CAEE, independentemente de ocorrer no próprio sistema de ensino ou em instituições especializadas, é importante que o trabalho colaborativo ocorra por meio da articulação entre os professores especializados e os da sala comum e demais profissionais envolvidos para compartilhamento das responsabilidades sobre a aprendizagem do estudante PAEE. Deverá haver o planejamento e a implementação de recursos, atividades e serviços que possibilitem a plena participação e aprendizagem dos alunos (Brasil, 2009). Porém, apesar do incentivo à colaboração, observa-se que o investimento na contratação de professores especializados, profissio-

nais da área de Educação Especial e equipes multidisciplinares de apoio nas escolas regulares tem sido mínimo. Dessa forma, a responsabilidade pela escolarização dos estudantes PAEE recai principalmente sobre os professores da classe comum, uma vez que há falta de professores na área da Educação Especial atuando nas escolas regulares, o que sobrecarrega o professor da classe comum, que se sente sozinho nesse processo de ensinar o estudante público da Educação Especial (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014).

Lopes (2019) realizou um estudo que teve como objetivo propor e implementar ações de articulação entre o professor do CAEE e os professores da escola regular para oferta de recursos de Tecnologia Assistiva. A pesquisa foi realizada em uma instituição de Educação Especial que contemplava um Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) e em uma escola regular municipal de uma cidade de grande porte do interior do estado de São Paulo. Foi possível identificar que não havia a articulação do trabalho pedagógico realizado pelas professoras do CAEE e da classe comum, mesmo havendo o reconhecimento por parte delas sobre a importância desse processo. Após tentativas de articulação entre as professoras, principalmente com o uso de recursos tecnológicos para viabilizar a interação e comunicação, uma vez que as professoras atuavam em espaços distintos, as interações foram limitadas e não possibilitaram a articulação entre as professoras para a implementação dos recursos de TA na classe comum. Os dados indicam a necessidade da garantia de espaços sistematizados no âmbito da jornada de trabalho desses profissionais que os permitam atuar de maneira articulada, visando à construção de processos de ensino e aprendizagem que contribuam para a inclusão dos alunos PAEE.

Outro serviço de AEE que ocorre fora do espaço escolar é o Atendimento Pedagógico Domiciliar.

É evidente a defesa da Educação Inclusiva para todos os estudantes, independentemente das condições sociais, econômicas, individuais, como no caso de estudantes que estão passando por tratamento de saúde e impedidos de frequentar a escola.

A Lei nº 13.716, de 24 de setembro de 2018, que altera a Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), assegura o atendimento educacional para estudantes em tratamento de saúde:

Art. 4º-A. É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa (Brasil, 2018).

O atendimento educacional para estudantes em tratamento de saúde pode ocorrer tanto em ambiente hospitalar quanto domiciliar. Especificamente em relação ao estudante que recebe o Atendimento Pedagógico Domiciliar (ADP), por estar impedido de frequentar a escola, diante da sua condição de saúde, a responsabilização pela sua escolarização ainda é da rede regular de ensino, uma vez que a matrícula continua ativa na escola de origem. Assim, um docente capacitado realiza o acompanhamento pedagógico junto a esse estudante.

Nesse contexto, devem ser elaboradas estratégias para proporcionar o acompanhamento pedagógico do processo de desenvolvimento e construção do conhecimento de crianças, jovens e adultos matriculados ou não nos sistemas de ensino regular e que se encontram impossibilitados de frequentar a escola – temporária ou permanentemente. Além disso, deve-se ainda garantir o vínculo com esses contextos por meio de um currículo flexibilizado e/ou adaptado, favorecendo o ingresso, retorno e a adequada integração do estudante ao grupo escolar correspondente (Brasil, 2002).

O Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD) é um serviço fundamental para garantir oportunidades educacionais às pessoas que, devido ao acometimento de doenças, precisam se afastar da escola regular. Esse serviço, parte integrante da Educação Especial, é organizado para evitar que as desvantagens iniciais causadas pela doença e seu tratamento se transformem em desigualdades educacionais permanentes. Para alunos com problemas de saúde que requerem internação ou tratamento prolongado, as dificuldades de frequentar as aulas representam barreiras à aprendizagem, demandando estratégias de enfrentamento mais adequadas (Godoy, 2010).

É importante destacar que o APD pode ser realizado em ambiente domiciliar ou em estruturas de assistência psicossocial, como casas de apoio, casas de passagem, casas-lar, residências terapêuticas e outras estruturas de apoio social (Brasil, 2002). Em relação às casas de apoio, Ferreira *et al.* (2015) explicam que elas foram criadas para oferecer assistência e cuidado a pessoas em situação de maior vulnerabilidade emocional e física, considerando que algumas doenças causam efeitos colaterais que limitam os pacientes, exigindo que residam na cidade onde recebem acompanhamento médico.

É importante destacar que as casas de apoio têm como uma de suas funções a oferta de cuidado integral aos seus residentes, com o objetivo de promover o bem-estar. Para garantir esses aspectos, as casas são compostas de equipes multiprofissionais que integram diversos conhecimentos, visando à promoção de um cuidado amplo e contínuo.

Portanto, o Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD) realizado nas casas de apoio ou em residências é uma forma de assegurar o direito à educação de crianças e adolescentes enfermos afastados da escola. Esse

serviço constitui um instrumento essencial para que esses alunos possam vivenciar experiências educativas, permitindo a continuidade de sua escolarização e contribuindo para o processo de retorno à escola regular. É importante ressaltar que o afastamento escolar é vivenciado de forma negativa pelos alunos, pois representa sofrimento decorrente dos procedimentos médicos, ruptura do cotidiano, separação familiar, ausência dos amigos e medo da morte (Simões; Saldanha, 2016).

Como esse tipo de atendimento ocorre em ambientes diferenciados, como domicílios ou casas de apoio, o professor necessita de maior atenção no planejamento e desenvolvimento de sua atuação docente. É fundamental a capacitação específica para o exercício do trabalho educacional domiciliar, uma vez que esse atendimento requer a definição e implementação de estratégias de flexibilização e/ou adaptação curricular para atender às necessidades educacionais de alunos impedidos de frequentar a escola (Brandão, 2011).

Nessa perspectiva, o educador que atua nessa área deve ter formação pedagógica preferencialmente em Educação Especial, Pedagogia ou em licenciaturas, além de possuir conhecimento sobre as doenças e condições psicossociais vivenciadas pelos alunos (Brasil, 2002). É imprescindível que o professor esteja atento às suas práticas, pois o APD se diferencia significativamente do ambiente escolar tradicional, inclusive na constituição do currículo. É necessário construir um currículo específico para cada aluno em tratamento, já que muitas vezes não há vínculos com a escola de origem do aluno.

Longe do espaço escolar tradicional, alunos e professores compõem o currículo com base no que é significativo no momento da aula, utilizando conteúdos históricos e socialmente estabelecidos (Covic; Oliveira, 2017). Por isso, é essencial que o docente vivencie, durante sua formação, momentos que promovam a troca de experiências, como encontros, congressos e seminários, que tratem de temas, saberes e conhecimentos relacionados a essa realidade específica. Esse conjunto de ações certamente auxiliará e contribuirá para a prática desse profissional.

Outro serviço de AEE destinado a crianças e jovens que estão passando por tratamento de saúde e estão impedidos de frequentar a escola regular denomina-se Classe Hospitalar. Nesse espaço, a escola adentra os ambientes hospitalares para realizar o atendimento educacional para crianças e jovens hospitalizados.

As classes hospitalares, no Brasil, surgiram como um serviço para atender crianças e jovens em estado de hospitalização. Elas apresentam o objetivo de minimizar fatores de risco, por exemplo, possibilidade de fracasso escolar devido ao afastamento do meio escolar, bem como exposição a traumas no desenvolvimento psíquico e/ou social (Barros, 2007).

O desenvolvimento de serviço de atendimento escolar hospitalar “está intimamente ligado aos movimentos em prol do direito à educação e à saúde, juntamente com o percurso histórico da Educação Especial” (Ferreira, 2015, p. 72).

Entende-se que a classe hospitalar representa o atendimento pedagógico-educacional que ocorre em ambientes de tratamento de saúde, “seja na circunstância de internação, como tradicionalmente conhecida, seja na circunstância do atendimento em hospital-dia e hospital-semana ou, ainda, em serviços ambulatoriais de atenção integral à saúde mental” (Brasil, 2002, p. 10).

Devido à natureza distinta dos espaços hospitalares, como enfermarias pediátricas, enfermarias de especialidades, Unidade de Terapia Intensiva, ambulatórios de especialidades, cada classe hospitalar é organizada de acordo com as necessidades de cada estudante hospitalizado, com respeito ao tempo e espaço destinados ao ensino-aprendizagem desse público.

Além dos diversos espaços no contexto do hospital, é importante mencionar que o currículo proposto aos estudantes doentes se constitui igualitário àquele presente nas escolas comuns, porém se adapta às necessidades individuais de cada estudante doente ao buscar sua reinserção na escola de origem após o período de afastamento (Lieutenant, 2009).

Por isso, apesar de o estudante não frequentar a escola regular fisicamente devido à hospitalização ou ao tratamento de saúde, é de extrema importância manter a matrícula do estudante nessa escola, para que todas as atividades, bem como todo o processo de escolarização na classe hospitalar possam ser reconhecidos e o estudante possa avançar nos anos escolares.

Morgado (2015) ressalta que, em sua prática como docente de classe hospitalar, o contato com a escola de origem se constituiu como algo primordial para o retorno do estudante à vida escolar após o período de internação. Por isso, a colaboração entre o professor da escola regular com o professor da classe hospitalar deve ocorrer em prol do compartilhamento das responsabilidades no processo de escolarização desse estudante.

Nota-se que o direito de receber o atendimento escolar hospitalar em classes hospitalares enquanto o estudante se encontra em situação de hospitalização é garantido por lei, como também pode ser verificado na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que traz a educação como um direito de todos, sem exceções.

Fonseca (2020) destaca que o acompanhamento escolar pode ser executado no ambiente hospitalar e domiciliar e deverá ser uma atribuição de um professor, que terá como objetivo desenvolver a aprendizagem, possibilitando um retorno posterior à escola de origem, sem maiores dificuldades.

Considerando que a educação é imprescindível para a sociedade, qualquer sujeito tem o direito de desfrutá-la, e, sendo assim, os indivíduos

que se encontram doentes, por curtos ou longos períodos, têm direito a uma educação de qualidade.

Fontes (2015) destaca que o atendimento escolar em ambiente hospitalar é um direito essencial para a continuidade da vida, uma vez que crianças e jovens hospitalizados são reconhecidos como indivíduos reais e concretos, com direitos e deveres perante a sociedade.

A classe hospitalar é definida como um suporte pedagógico especializado, atuando como uma alternativa de atendimento escolar para alunos impossibilitados de frequentar a escola devido a períodos de doença. É importante ressaltar que as crianças e jovens atendidos, devido ao processo de adoecimento, podem apresentar debilidades físicas, emocionais e/ou sociais, resultando em necessidades educacionais especiais durante o período de hospitalização.

Portanto, a classe hospitalar se insere na modalidade de Educação Especial, o que garante recursos e serviços educacionais especializados para esses alunos (Brasil, 2001, 2002).

Ribeiro *et al.* (2013) destacam que os estudantes hospitalizados se enquadram como tendo necessidades educacionais especiais, uma vez que, “mesmo que não tenha uma condição, disfunção, limitação ou deficiência permanente, o estar hospitalizada a põe em condição especial de vida, sua rotina é alterada e, não poucas vezes, a realidade hospitalar a confunde e amedronta” (Ribeiro *et al.*, 2013, p. 512).

As transformações no âmbito educacional são essenciais para construir uma educação de qualidade baseada na equidade para todos os sujeitos. Paulo Freire enfatiza: “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” (Freire, 1996, p. 77). No entanto, a implementação de um novo modelo de educação não é uma tarefa simples. Exige rupturas com tradições estabelecidas, especialmente quando um modelo dominante enfrenta a dissipação de suas convicções diante de novos paradigmas contemporâneos (Matos; Mugiatti, 2011). Esses novos modelos buscam compreender a diversidade dos alunos e determinar os melhores caminhos para a disseminação do conhecimento.

O reconhecimento do Atendimento Escolar Hospitalar no campo educacional é uma missão desafiadora, principalmente devido a fatores sociais e econômicos e disputas por espaço dentro dos hospitais, especialmente os de gestão pública. Além disso, há uma resistência por conta dos padrões tradicionais de ensino, com muitos profissionais da saúde e da educação questionando a importância da educação escolar dentro dos hospitais.

Apesar da complexidade do Atendimento Escolar Hospitalar no Brasil, agravada pela falta de políticas públicas adequadas para a regulamentação desse serviço vital para crianças e jovens hospitalizados ou em tratamento de saúde, o avanço nesse setor é crucial para garantir uma educação inclusiva e equitativa.

Serviços do Atendimento Educacional Especializado e o público-alvo da Educação Especial

Os serviços do AEE têm suas especificidades de acordo com o lócus onde ocorre o atendimento ao PAEE, porém o objetivo vai ao encontro de complementar e/ou suplementar a formação dos estudantes, buscando sua autonomia e independência, tanto na escola quanto fora dela. A oferta de estratégias de ensino e de recursos de acessibilidade deve ocorrer para eliminar as barreiras de aprendizagem e fazer com que os estudantes PAEE tenham qualidade no ensino e na aprendizagem na classe comum.

Não aprendemos com nossos iguais, mas principalmente com as diferenças, que devem ser valorizadas para todos os estudantes. O contexto escolar e a escolarização na sala de aula comum representam um espaço essencial para que os estudantes, especialmente aqueles que são público-alvo da Educação Especial, aprendam com seus pares, que têm a mesma idade e interesses correspondentes. Assim, os serviços de AEE devem estar em consonância com a aprendizagem dos estudantes do PAEE que ocorre na sala de aula comum.

Nesse sentido, entre os serviços do AEE, o ensino colaborativo, ou coensino, tem se destacado como um modelo importante na promoção da inclusão escolar e do aprendizado de todos os alunos. Esse serviço envolve a parceria entre o professor da sala regular e o da Educação Especial, que trabalham juntos para planejar, ensinar e avaliar um grupo de alunos heterogêneos em uma sala de aula comum. Essa abordagem é baseada na premissa de que a colaboração entre professores pode maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes, inclusive os alunos PAEE, e evidencia o fato de que, se a criança PAEE fica a maior parte do tempo em sala regular, todos os suportes de que necessita, como recursos de Tecnologia Assistiva, incluindo o professor especializado, devem acompanhá-la (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014).

Inúmeras são as pesquisas que vêm aplicando o modelo do coensino na escola regular em diferentes etapas de ensino. Mendes e Galvani (2017) evidenciaram em seu estudo sobre ensino colaborativo como estratégia para inclusão escolar na Educação Infantil de um aluno com Síndrome de Down (SD) que houve envolvimento entre a diáde professora da sala regular e professora da Educação Especial, assim como identificaram que o trabalho colaborativo contribuiu para minimizar os desafios diante das práticas e adaptações curriculares com o aluno com SD e facilitou a inclusão escolar.

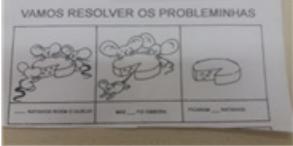
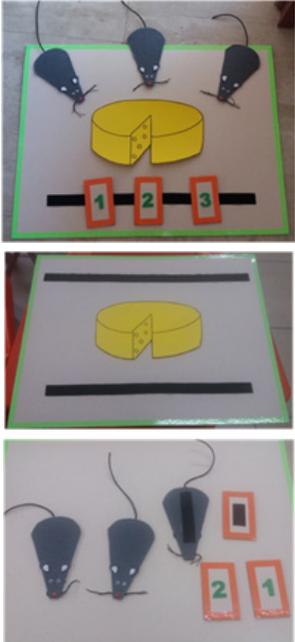
No estudo desenvolvido em uma escola do interior do Rio Grande do Sul, Medeiros, Pavão e Picada (2023) salientaram a necessidade de observar a realidade da escola, cujos atendimentos dos alunos PAEE se restringiam somente ao atendimento em sala de recursos. Para a mudança e inserção

do modelo do coensino, foram necessárias formações com professores, a fim de trabalhar a ressignificação de uma escola para todos. Na sequência foram elaborados projetos de leitura em diferentes turmas, com foco no planejamento e na implementação com ambas as professoras. O estudo reforçou que, apesar dos desafios, como pouco tempo para planejamento em comum, falta de recursos e necessidade de divisão da carga horária do professor de Educação Especial, entre atendimento em SRM e ensino colaborativo, a implementação desse modelo é viável e possível.

Corroborando as pesquisas, Nascimento *et al.* (2020) revelaram a importância do ensino colaborativo na formação inicial de uma estudante do Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) e na formação continuada da professora da sala regular. Nesse estudo são apresentadas atividades realizadas em parceria colaborativa, seguindo a perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), oferecendo diferentes estratégias para atingir todos os alunos, incluindo o aluno com deficiência intelectual. As atividades desenvolvidas abrangeram vídeos e recursos confeccionados pelas professoras, como charada, jogo da memória, jogo de tabuleiro sobre curiosidades dos animais do Pantanal, recurso visual e tátil para treino de operações de adição e subtração com reserva, projeto de poesias com biografias de Vinicius de Moraes e Cecília Meireles, e nesta última houve elaboração de vídeo de caráter similar a *draw my life*, além de quebra-cabeça das biografias e atividade de “ligue os pontos” de momentos da vida dos autores. Esse estudo destacou as redefinições de papéis dos professores, deixando claro que o apoio advindo do professor de Educação Especial é centrado na classe comum, e não somente no aluno PAEE.

O estudo de Almeida (2018) teve como objetivo analisar a implementação de recursos de Tecnologia Assistiva (TA) para uma aluna com paralisia cerebral na classe comum e seu uso em caráter universal. Para isso, houve a colaboração entre a professora da classe comum, que compartilhava o planejamento da aula, e a professora do AEE, que elaborava os recursos de TA para viabilizar conteúdos que fossem trabalhados da forma mais autônoma possível pela aluna com PC. O Quadro 1, a seguir, ilustra o processo de colaboração e de elaboração de um recurso de TA.

Quadro 1 – Processo de elaboração de recurso de TA a partir da colaboração.

Atividade de origem elaborada pela professora da classe comum	Planejamento elaborado em colaboração	Recurso de TA confeccionado
<p>Situação problema: ratinhos, em papel sulfite xerocado.</p> 	<p>Material concreto confeccionado em tamanho maior para utilização da professora tanto na explicação coletiva quanto na intervenção individual com a aluna com PC. Recurso confeccionado em material rígido e espesso para facilitar manipulação, utilização de velcro para fixação.</p>	

Fonte: Almeida (2018).

Quando se trata de ensino colaborativo, sabe-se que os contextos escolares são variados e os desafios são diários. Portanto, deve-se fazer um planejamento que leve em consideração cada realidade, a avaliação inicial, características individuais e coletivas das turmas. Como mencionam Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), o coensino requer mudanças no comportamento e nas imagens que cada professor tem do outro, buscando um objetivo comum, que envolve aprendizagem, desenvolvimento e inclusão escolar.

Referências

ALMEIDA, R. C. G. O. **Desenho Universal e Tecnologia Assistiva: implementação de atividades pedagógicas para aluna com Paralisia Cerebral em classe comum.** Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

BARROS, A. S. S. Contribuições da educação profissional em saúde à formação para o trabalho em classes hospitalares. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, n. 73, p. 257-278, 2007.

BARROS, M. R.; RAMOS, K. M. C. Lugar do professor itinerante no processo de inclusão de estudantes com deficiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental. In: LOPES, A. *et al.* (org.). **Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança**. Anais do II Encontro Luso Brasileiro, Portugal. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2013.

BRANDÃO, S. H. A. O atendimento educacional domiciliar ao aluno afastado da escola por motivo de doença. In: CONGRESO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 1., 2011, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUC-PR, 2011. p. 5258-5268.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 mar. 2015.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 12, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 27 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 27 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.716, de 24 de setembro de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 2, 25 set. 2018. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2018/lei-13716-24-setembro-2018-787190-publicacaooriginal-156470-pl.html>. Acesso em: 28 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. Brasília: MEC/Seesp, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 39-40, 14 set. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 17, 5 out. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/Seesp, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva&category_slug=marco-legal-1937&Itemid=30192. Acesso em: 27 jun. 2024.

COVIC, A. N.; OLIVEIRA, F. A. M. **O aluno gravemente enfermo**. São Paulo: Cortez, 2017.

D'ANTINO, M. E. F. **A máscara e o rosto da instituição especializada: marcas que o passado abriga e o presente esconde**. São Paulo: Memnon, 1998.

DELPRETTO, B. L.; SANTOS, B. C. C. Um contexto em transformação político-pedagógico: a articulação entre uma escola regular e um centro de atendimento educacional especializado. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 727-742, set./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4595/pdf>. Acesso em: 11 fev. 2025.

FANTACINI, R. A. F.; DIAS, T. R. S. Professores do Atendimento Educacional Especializado e a Organização do Ensino para o Aluno com Deficiência Intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 1, p. 57-74, jan./mar. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v21n1/1413-6538-rbee-21-01-00057.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

FERREIRA, J. L. **Formação continuada on-line para o desenvolvimento profissional dos professores que atuam no atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde**. 2015. 341 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifca Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015.

FERREIRA, P. *et al.* Sentimentos existenciais expressos por usuários da casa de apoio para pessoas com câncer. **Escola Anna Nery**, v. 19, n. 1, p. 66-72, 2015.

FONSECA, E. S. A escolaridade na doença. **Revista Educação: UFSM**, v. 45, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/40211/pdf>. Acesso em: 12 jun. 2020.

FONTES, R. S. A educação no hospital: um direito à vida. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 4, n. 1, p. 113-126, 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/31328>. Acesso em: 24 mar. 2018.

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

GLAT, R. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 9-20, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/46TchJ98ZcyvZ3Xb5X7ZkFy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2025.

GODOY, S. A. Atendimento Pedagógico Domiciliar – uma situação pontual em escola da rede estadual de ensino na cidade de Londrina. In: PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Núcleo de Apoio ao Sareh. **Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar (SAREH)**. Curitiba: Seed-PR, 2010. (Cadernos Temáticos, p. 83-90). Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/tematico_sareh.pdf. Acesso em: 25 maio 2020.

LIEUTENANT, C. La Pedagogía Hospitalaria en Europa Apuntes de Pedagogía Hospitalaria. In: MÉXICO. **Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal**. México, 2009. p. 14-16.

LOPES, A. **Desafios na articulação entre professoras de um Centro de Atendimento Educacional Especializado e Escola Regular para oferta de Tecnologia Assistiva**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, 2019.

MATOS, E. L. M.; MUGIATTI, M. M. T. F. **Pedagogia Hospitalar: a humanização integrando educação e saúde**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MEDEIROS, R. V.; PAVÃO, S. M. de O.; PICADA, A. B. N. Contando história: uma experiência de ensino colaborativo na educação básica. **Revista Contexto & Educação**, ano 38, n. 120, p. 1-11, 2023.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. 160 p.

MENDES, M. T. S.; GALVANI, M. D. O ensino colaborativo como facilitador da educação inclusiva na Educação Infantil. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 4, n. 1, p. 45-60, 2017.

MORGADO, S. Q. Atendimento pedagógico em hospital psiquiátrico infante-juvenil – HCFMUSP. **Boas Práticas na Perspectiva da Educação Especial Inclusiva**, v. 1, p. 1-9, 2015.

NASCIMENTO, C. S. *et al.* Ensino Colaborativo: um relato de experiência. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 25, n. 3, p. 183-196, 2020.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Espanha: ONU, 1994.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Aspectos da organização e funcionamento do atendimento educacional especializado: um estudo em larga escala. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 1- 17, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/S3bw9vdchLpkJ8yTN6V5HcB/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 10 fev. 2025.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In*: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (org.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-71.

RIBEIRO, R. L. R. *et al.* Educação, saúde e cidadania: estratégias para a garantia de direitos de crianças e adolescentes hospitalizados. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 22, n. 49/2, p. 503-523, 2013. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/viewFile/930/731>. Acesso em: 4 set. 2017.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Política de Educação Especial do Estado de São Paulo**. São Paulo: Secretaria da Educação, 2021.

SIMÕES, R.; SALDANHA, G. M. M. M. Prática pedagógica docente em ambiente hospitalar: facilidades e dificuldades. **Revista Comunicações**, v. 23, n. 2, p. 225-244, 2016.

SOUZA, D. L. A. **O serviço de itinerância no processo de inclusão dos estudantes público alvo da educação especial (EPAEE)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2022.

Capítulo 2

Princípios do Coensino

Carla Ariela Rios Vilaronga

Gerusa Ferreira Lourenço

Luis Gustavo da Silva Costa

Prezados leitores, é com enorme prazer que nos encontramos neste capítulo sobre os Princípios do Coensino! O intuito é que vocês possam compreender como o coensino pode ser realizado na educação brasileira; conhecer as definições do coensino enquanto modelo de prestação de serviço colaborativo; e refletir acerca das possibilidades e dos desafios do coensino na articulação entre os professores da sala de aula comum e do Atendimento Educacional Especializado.

Assim, o objetivo deste texto é auxiliá-los a teorizar e a compreender o coensino enquanto um modelo possível na realidade brasileira, com destaque para a colaboração necessária entre as parcerias. Para tanto, trazemos alguns depoimentos de professores em práticas para ilustrarmos os desafios.

Uma ótima leitura a todos!

A colaboração como base para o ensino colaborativo

Iniciamos trazendo os componentes do coensino (Gately; Gately, 2001), que são:

1. comunicação interpessoal – capacidade de diálogo em contexto educacional, favorecido em escolas com culturas colaborativas;
2. arranjo físico – possibilidade de organizar a sala em diferentes formatos, não necessariamente com carteiras enfileiradas;
3. familiaridade com o currículo – relaciona-se à formação do docente de Educação Especial e aos conhecimentos esperados para o ano letivo, podendo ser fruto da formação inicial ou da formação em contexto escolar, retrato do tempo de trabalho naquele espaço escolar;
4. metas e modificações do currículo – refere-se ao conhecimento sobre as possibilidades de alterações no currículo para alcançar as metas estabelecidas, por meio do planejamento coletivo e do diálogo sobre a vida escolar do estudante;

5. planejamento instrucional – aqui nomeamos de planejamento do ensino, e correlaciona-se aos espaços possíveis de diálogo sobre o que será ensinado, com propostas baseadas em Desenho Universal de Aprendizagem, metodologias alternativas e adaptação curricular em casos específicos;
6. apresentação instrucional – aqui nomeamos de ensino, e corresponde ao espaço das aulas realizadas em dupla docência, levando em consideração o coletivo da sala e a particularidade de cada estudante;
7. organização da sala de aula – ambos os professores estão imbricados no desenvolvimento do sistema de organização que beneficia todos os alunos;
8. avaliação – implica a existência de um espaço para avaliar o ensino e o aprendizado dos estudantes em que os dois professores discutem as ideias de avaliação e ambos apreciam a necessidade de variedade de opções de avaliações do progresso dos alunos.

Tendo em vista esses componentes, para iniciar a discussão sobre os princípios do coensino, é preciso falar sobre os profissionais que desempenhariam esse serviço, que se enquadraria como Atendimento Educacional Especializado. Entende-se que, no contexto brasileiro, algumas estratégias vêm sendo vivenciadas pelos municípios, estados, rede privada e escolas federais para tentar garantir acessibilidade para o estudante com deficiência, mas nem todas elas preveem a figura do docente de Educação Especial para planejar, realizar e avaliar o ensino para uma sala heterogênea de estudantes.

Entende-se, então, que o primeiro princípio que podemos elencar do coensino é a necessidade de haver parceria entre o professor de Educação Especial e o professor da sala comum no contexto desta sala, no dia a dia do ensino para todos os estudantes. Outras parcerias realizadas são importantes e são entendidas como colaboração escolar – quando duas ou mais pessoas atuam juntas pelo mesmo objetivo –, porém não podem ser nomeadas de ensino colaborativo.

Quando pensamos no coensino e nos princípios de colaboração, entendemos que a proposta de dois professores atuando juntos acontece de maneira mais harmônica quando se tem uma escola onde funciona a cultura colaborativa. Seria então um local em que as trocas diárias acontecem, em que se trabalha com um número ampliado de profissionais, onde existe a filosofia de que a escola é “nossa”, os alunos são “nossos”. Se existe um desafio maior de acessibilidade para um estudante com deficiência, toda a equipe escolar se une para buscar estratégias. Trata-se de uma cultura escolar que não culpabiliza o professor, em que não se fala pelos corredores, mas se oferecem apoio e suporte quando há maior necessidade, em um compartilhamento de responsabilidades.

Assim, o ensino colaborativo é uma estratégia que pressupõe ações de colaboração, parcerias, planejamento conjunto entre professores de Educação Especial e professores de sala de aula comum. Isso quer dizer

que ambos vão se despir da ideia de que um conhecimento se sobrepõe a outros e, uma vez na entrada da sala de aula comum, ambos vão trabalhar com paridade de conhecimentos. Segundo Rabelo (2012, p. 53),

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

Em alguns locais, trabalhar em parceria pode ser uma novidade, pois ainda se tem em mente a configuração de salas isoladas e de trabalho individual. Pode-se pensar que a entrada do professor de Educação Especial terá como objetivo vigiar o que o professor da sala comum está realizando, ou que existe o objetivo de orientação do professor, desde a Educação Infantil até os anos finais da escolarização, sobre como deverá realizar a acessibilização do conteúdo para o estudante. Na verdade, no coensino ambos vão pensar juntos, trabalhar como dupla e avaliar o trabalho em coletividade. A sala deixará de ser “minha sala” para ser “nossa sala”, e, quanto mais isso ocorrer, mais efetiva é a colaboração.

Segundo Capellini e Mendes (2004), no que se refere aos papéis dos professores no coensino, “a responsabilidade primordial dos professores de ensino comum é usar suas habilidades para instruir os estudantes em currículos ditados pelo sistema escolar, [pois] possuem domínio do conteúdo, trazem especialização em conteúdo” (p. 92), enquanto os professores especialistas em Educação Especial, tendo como base os conhecimentos sobre Desenho Universal de Aprendizagem, metodologias alternativas, adaptação e flexibilização curricular, trabalharão em parceria para fazer uma aula para todos, levando em consideração a particularidade de cada estudante, conforme o previsto para o Atendimento Educacional Especializado.

Para que isso ocorra, entende-se que a gestão escolar tem um papel fundamental na implementação do coensino, pois ela é a verdadeira articuladora, que deve realizar interlocuções, promoção de formação em serviço e dos recursos necessários para a concretização da parceria colaborativa nesse modelo (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014).

Nesse sentido, Lemos (2022, p. 36) destaca “que o ensino colaborativo vai além de estar ao lado de um outro profissional na sala de aula, mas está concentrado em dividir, planejar, elaborar, avaliar, de forma colaborativa e inclusiva para todos os estudantes presentes dentro da sala de aula”.

As estratégias de ensino colaborativo corroboram práticas pedagógicas inovadoras, reconhecidas como promotoras de mudanças nas práti-

cas escolares. Difundem-se em práticas de atuação conjunta entre professores de Educação Especial e professores de sala de aula comum, de modo que os saberes se complementam, na coexistência intencional, no planejamento e na execução das práticas baseadas na colaboração em prol do aprendizado de todos os estudantes.

O que dizem algumas pesquisas brasileiras sobre o coensino

O intuito deste subtópico não é fazer um levantamento de pesquisas já produzidas no contexto do Brasil sobre coensino¹, mas apenas trazer alguns pesquisadores brasileiros que embasam os princípios de coensino em contexto nacional.

O estudo de Freitas (2013) analisou relatos de professores de apoio à inclusão sobre suas práticas educativas e os indicadores de ensino colaborativo em suas atuações. Os resultados apontam avanços e retrocessos relacionados à atuação do AEE com esse suporte. A autora ressaltou o ensino colaborativo

como um forte indicador para a efetivação da educação inclusiva, sua contribuição através da colaboração, parcerias não só no âmbito da sala de aula, mas também da escola, família em um trabalho colaborativo beneficia a todos os envolvidos, principalmente o aluno com necessidades educacionais especiais (Freitas, 2013, p. 106).

Além disso, segundo a autora, o coensino oportuniza estratégias de atuação conjunta entre professores, a participação dos estudantes, o envolvimento da comunidade escolar, o protagonismo do estudante. Possibilita, especialmente, a mobilização e promoção de ações significativas para a equidade no processo de ensino-aprendizagem de todos os estudantes, sejam eles estudantes com deficiência ou não.

Zerbato (2014), em uma perspectiva parecida, baseou-se na implementação do coensino nas práticas de professores de Educação Especial e de sala de aula comum. Buscou em seu estudo a ótica da comunidade escolar, entrevistando professores, coordenadores, diretores, vice-diretores, pais e estudantes de uma escola que oferecia esse serviço. Tendo como foco a definição do papel do professor de Educação Especial, descreveu os possíveis desafios da atuação dos professores nas salas de aulas comuns heterogêneas. Evidenciou as possibilidades e benefícios desse modelo de

¹ Quem tiver interesse em saber mais sobre pesquisas produzidas nos últimos anos sobre coensino, ver Santos e Lopes (2020), Christo e Mendes (2019) e Millan et al. (2023).

serviço na organização das ações escolares, ao oportunizar tempo de atuação, planejamento e estudos em conjunto, entre outros.

Já Vilaronga (2014) realizou em sua pesquisa a construção de propostas de colaboração nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Especial atuando na sala de aula comum, elaborando e avaliando um programa de formação para atuação em coensino. A partir dos indícios de colaboração entre os professores, os espaços formativos propostos para reflexões dialógicas sobre o modelo de apoio em coensino foram ofertados aos professores. A autora defendeu em sua pesquisa que o coensino é um modelo de serviço promissor no processo de escolarização dos estudantes.

Lago (2014) elaborou, implementou e avaliou um programa de AEE baseado no coensino para estudantes com deficiência intelectual na sala de aula comum. Teve como resultados a ampliação dos conhecimentos acerca do coensino e a proposição de estratégias para atuação com todos os estudantes. Além do mais, seu estudo trouxe evidências do ensino do coensino para o protagonismo dos estudantes e, ao mesmo tempo, para a formação continuada dos professores envolvidos nesse modelo.

Ziviani (2016, p. 22), em sua pesquisa sobre as “inter-relações do professor de ensino comum e do professor especialista em Educação Especial em um contexto escolar de escolarização de estudantes em situação de deficiência intelectual”, retratou alguns desafios da atuação colaborativa, dentre elas as práticas comumente individuais entre os profissionais e a presença de um sistema organizacional limitante para a inserção de momentos reflexivos e dialógicos com a comunidade escolar, fundamentais para a atuação conjunta. A autora discute que esses entraves muitas vezes são devidos às práticas de cultura individualista, aos olhares centrados nas dificuldades dos estudantes, às barreiras atitudinais e arquitetônicas do contexto escolar e, sobretudo, à pouca clareza das políticas envolvidas e dos papéis de cada agente frente à atuação com os estudantes PEE (Ziviani, 2016).

Mendes (2016) realizou uma investigação com foco na análise dos processos de intervenções feitas por professores de Educação Especial e professores de Educação Infantil no cotidiano escolar, especificamente quanto às práticas voltadas à escolarização de estudantes com deficiência intelectual. Realizou descrições dessas intervenções baseadas em uma formação aplicada, com aporte teórico do coensino, e possíveis adaptações de atividades em sala de aula.

A autora analisou o nível de conhecimento dos professores sobre coensino e adaptações de atividades e como desenvolviam suas práticas pedagógicas com os estudantes com deficiência intelectual. Além disso, descreveu as possibilidades, processos, análises e fatores limitantes da proposta de trabalho colaborativo à luz da percepção dos professores.

Seu estudo constatou um desconhecimento inicial acerca do coensino e de adaptações de atividades e destacou a necessidade da implantação do ensino colaborativo na regulamentação do município, o que poderia auxiliar na diminuição de práticas dissociadas entres os professores, com o planejamento individual centrado no estudante. A autora também identificou a importância de garantir espaços formativos, para que professores interajam e realizem planejamentos em conjunto para oportunizar a todos os estudantes acesso aos conhecimentos, protagonismo e sentimento de pertencimento em seu processo de escolarização.

É imprescindível que as escolas avaliem quais são as principais dificuldades para o desenvolvimento da colaboração e promovam práticas que realmente possibilitem que o trabalho colaborativo aconteça em sala de aula. [...] o ensino colaborativo pode subsidiar e ofertar apoio aos professores da classe comum no planejamento em conjunto de ações educativas que corroborem com a escolarização das crianças com deficiências no contexto escolar (Mendes, 2016, p. 52).

O estudo de Amaral (2018) analisou a compreensão dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental sobre o coensino para atuação com os estudantes PEE e apontou as possibilidades e desafios enfrentados pelos professores no processo de implementação do coensino em suas práticas pedagógicas, concluindo que se trata de uma estratégia latente, a qual carece de disseminação. Destacou que “a proposta de ensino colaborativo pode ser uma alternativa importante na busca da convergência entre os ideais de uma escola inclusiva e o processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência e/ou NEE” (Amaral, 2018, p. 85).

Araruna (2018), em seu estudo, também encontrou desafios na implementação do ensino colaborativo, ao analisar as condições do contexto escolar, práticas pedagógicas dos professores de AEE e de sala de aula comum, com vistas à edificação do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza. A autora notou ações assistemáticas entre os professores, em situações de emergências, com poucas ações de colaboração para sanar desafios cotidianos. Segundo a autora, as práticas eram realizadas “sem planejamento prévio ou intencionalidade definida”. Assim, percebeu que o desafio maior da construção de um trabalho colaborativo são os “fatores organizacionais limitadores” que diminuem o tempo de planejamento de ensino colaborativo, como as condições de trabalho incompatíveis, a sobrecarga de trabalho, as condições estruturais dos contextos de trabalho e horários de estudos dissociados.

Nesse sentido, em busca de compreensões e análises das práticas dos professores, Silva (2018) analisou uma experiência formativa que tinha por

base o fomento da colaboração entre professores de Educação Especial e professores de sala de aula comum. Em sua pesquisa, ela traz descrições e reflexões acerca da atuação e das práticas de colaboração por meio do coensino entre os professores. Apesar de constatar o desconhecimento dos professores sobre o ensino colaborativo, o estudo revelou que estes trabalhavam em parcerias, necessitando somente de fortalecimento dessas ações e compreensão/entendimento de novos modelos de serviço para inclusão e escolarização qualitativa dos estudantes do público da Educação Especial, como a inserção das estratégias de ensino colaborativo.

Ao final, Silva (2018, p. 105) destacou que o curso

Disseminou diferentes formas de se entender o que seria atuar de maneira colaborativa, bem como intervir na realidade escolar por meio da estratégia do ensino colaborativo, já que ações como “orientar”, fazer “troca de informações”, “planejamento em conjunto”, “ajuda em adaptações de materiais e provas” e até a efetiva atuação em conjunto na sala de aula demonstraram a necessidade de que a formação possa acontecer continuamente com os que participaram e, aos poucos, envolver os que gostariam de conhecer mais este modelo de apoio: o coensino, no sentido de que sejam desenvolvidas habilidades interpessoais e comunicativas que beneficiem a colaboração, aprimorem a forma de lidar com profissionais resistentes às mudanças e incrementem a inserção da veia colaborativa nas escolas em todos os segmentos que nela atuem.

Para Teixeira (2021), ao investigar a atuação do professor de Educação Especial de uma Sala de Recursos Multifuncionais e do professor de sala de aula comum por meio do trabalho colaborativo, constatou entraves no processo de colaboração, evidenciando os limites e desafios do trabalho colaborativo.

Aponta-se a importância de que sejam revistas as políticas públicas que dão suporte ao Trabalho Colaborativo, não apenas nos aspectos relativos às suas condições físicas, como equipamentos e materiais pedagógicos, mas com maior relevância, investindo em políticas que propiciem melhores condições de trabalho ao professor de forma a viabilizar de fato um Trabalho Colaborativo ombreado, que promova a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, sejam eles público da Educação Especial ou não (Teixeira, 2021, p. 131).

Esses estudos indicam que há possibilidades de atuação em coensino e que os benefícios para a escolarização dos estudantes são potencializados quando os dois professores podem se debruçar em uma prática

realmente colaborativa. Porém, os desafios do processo de implementação desse modelo devem ser reconhecidos e superados.

Nessa direção, continuamos trazendo evidências de estudos nacionais sobre o coensino, de forma a indicar os desafios e a nos preparar para novos caminhos de atuação prática.

Ferro (2021) investigou as potencialidades das práticas colaborativas entre os professores e pontua que a atuação sob a perspectiva do trabalho colaborativo não se delimita ao conhecimento teórico da prática, mas se refere ao estabelecimento de relações entre os pares por meio de vivências e experiências, empatia, diálogos e reflexões, combinados e parcerias.

De acordo com Ferro (2021, p. 133),

Para que uma colaboração dessa natureza seja possível, algumas das condições necessárias são: organização do horário de trabalho dos professores de modo a propiciar reuniões entre eles; comunicação frequente entre os professores; programas de formação voltados à temática da colaboração.

Entretanto, para Lopes (2021, p. 163), “as principais dificuldades na implementação e execução do coensino [...] é o desconhecimento sobre o conceito e princípios, por parte da equipe escolar, o que impossibilita um trabalho nessa perspectiva”. Lopes (2021, p. 8), ao analisar a “experiência do ensino colaborativo entre professores de Educação Especial e professores de sala de aula comum de acordo com a visão dos gestores escolares”, em um município do interior paulista, constatou que, “embora a atuação conjunta em sala de aula não seja o único indicador e referência de colaboração, o ensino colaborativo, entre o professor da sala de aula comum e o professor da Educação Especial, trabalhando juntos na mesma sala, favorece o processo de inclusão escolar” (Lopes, 2021, p. 163-164).

Não obstante, as práticas adotadas pelos professores são divergentes dentro da rede municipal de ensino estudada. Não existem parâmetros, normativas ou legislações no município que oportunizem conhecimento e entendimento do modelo de serviço no coensino aos profissionais da educação (Lopes, 2021).

Posto isso, Santos (2021) baseou-se no desenvolvimento, na implementação e avaliação de um programa de formação docente em serviço acerca do coensino e ensino diferenciado e, em seu estudo, revela que “tanto o coensino quanto o ensino diferenciado são consideradas inovações pedagógicas, pois não fazem parte das políticas de escolarização de estudantes do público da educação especial, [e] introduzi-las nas escolas demanda formação dos profissionais envolvidos” (Santos, 2021, p. 170).

Diante disso se reconhecem o potencial do coensino e sua importância no processo de escolarização de todos os estudantes da sala de aula

comum, e se insere a possibilidade significativa de formação continuada que o coensino oportuniza, na qual os professores podem compreender e inserir práticas de coensinar em suas práticas pedagógicas. Para tanto, são necessárias novas conjunturas de trabalho para os professores, desde o apoio da gestão escolar até o estabelecimento de horários de estudos e planejamentos em conjunto (Santos, 2021).

Já Costa (2021), ao realizar em seu estudo a implementação das estratégias de coensino em uma sala de aula comum de terceiro ano, em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental Anos Iniciais do interior paulista, com foco no processo de ensino-aprendizagem de uma estudante com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH, constatou a exequibilidade do coensino e os avanços na alfabetização da estudante-alvo e dos demais da turma.

No entanto, o autor revelou lacunas, como o desconhecimento das estratégias de coensino por parte dos professores e agentes do contexto escolar, o escasso tempo de planejamento com a professora de sala de aula comum. Contudo, com o apoio da gestão escolar, coordenação pedagógica e Secretaria da Educação, conseguiram planejar e avançar em uma atuação conjunta por meio das estratégias de coensino de modo intencional (Costa, 2021).

Stopa (2021), em sua pesquisa a partir da problematização da formação inicial de professores e atuação profissional baseada no coensino, realizou análises e avaliações dos cursos de licenciatura em Educação Especial da Universidade de Santa Maria e Universidade Federal de São Carlos. Dessa maneira, analisou os processos de formação para além das grades do curso, o reverberar das experiências formativas nos contextos de atuação profissional dos egressos, por meio das influências e contribuições de suas formações durante a licenciatura.

Revelou em seu estudo que os currículos dos cursos de licenciatura em Educação Especial das duas universidades pesquisadas oportunizam aos cursistas bases para um trabalho colaborativo, com vistas à articulação entre professores de Educação Especial e professores de ensino comum. Todavia, as práticas dos egressos revelaram-se limitadas quanto à implementação do ensino colaborativo, as quais ainda se baseavam no Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais extraclasse, revelando os desafios que os demais autores também encontraram.

Para Stopa (2021, p. 142), o coensino

Promove a articulação do trabalho do educador especial com o professor do ensino comum, pode melhorar as práticas dos educadores na classe comum, uma vez que a mesma exige flexibilidade, diálogo e é constantemente revisitada pelos profissionais envolvidos, gerando impactos para além das suas práticas, como, por exemplo, na cultura das instituições onde atuam.

O estudo de Pereira (2021) apontou que o trabalho colaborativo nas práticas pedagógicas está diretamente relacionado ao aporte adquirido pelos professores em suas formações iniciais ou continuadas, o que, de certo modo, se evidencia na pesquisa de Stopa (2021) a partir de suas afirmativas acerca dos currículos dos cursos de licenciatura que oportunizaram aos cursistas disciplinas voltadas ao trabalho colaborativo e a processos formativos de implementação do ensino colaborativo em suas atuações no contexto escolar.

Para Pereira (2021), atuações docentes baseadas no trabalho colaborativo possibilitam efeitos significativos no contexto escolar, os quais “são visíveis para todos que têm como foco o processo inclusivo dos alunos, transformações que perpassam todo este contexto, incluindo também os pesquisadores” (Pereira, 2021, p. 80).

Rinaldo (2021) realizou, em seu estudo, análises das possibilidades do coensino a partir da articulação entre professores de Educação Especial e professores de sala de aula comum e implementou um programa de encontros temáticos acerca do coensino. Ao final concluiu que o coensino favorece o processo de aprendizagem dos estudantes, além de oportunizar caminhos para formação em serviço de todos do contexto escolar.

Rios (2022) realizou um estudo baseado na colaboração entre família e escola no decorrer da pandemia de covid-19 e tomou por objetivo a análise, implementação e avaliação do material didático criado a partir do Plano de Ensino Individualizado (PEI) de um estudante com Artrogripose Múltipla Congênita (AMC). Sua pesquisa teve desdobramentos em uma perspectiva colaborativa. Revelou que, a partir das propostas pautadas no ensino colaborativo, houve avanços significativos para o estudante.

Ademais, a autora destaca que

é difícil pensar em inclusão escolar sem pensar em colaboração, em parceria, engajamento dos diversos profissionais que atuam direta ou indiretamente com o aluno PEE, é necessário que a concepção de acessibilidade seja modificada, pois, quando a escola se prepara para receber e trabalhar com a diversidade, ela está beneficiando a todos (Rios, 2022, p. 68).

Lemos (2022), em seu estudo, buscou compreender os pressupostos do ensino colaborativo e, dessa maneira, descreveu elementos necessários a partir da construção e oferta de uma formação on-line sobre o tema, para desenvolvimento de práticas inclusivas no contexto escolar. O autor salienta que

O Ensino Colaborativo corresponde a um modelo de trabalho que visa ao desenvolvimento da educação inclusiva, que surgiu justamente como meio alternativo àquele previsto para ser

desenvolvido no âmbito da SRM. Vale destacar que este tipo de serviço vem suprimindo, muitas vezes, a ausência do suporte especializado, além de colocar em prática a ideia de colaboração entre professores generalistas e especializados. [...] o Ensino Colaborativo não se trata apenas da relação entre dois professores numa mesma sala de aula, ele tem como objetivo aprimorar a educação inclusiva na escola, levando em consideração que há a necessidade do envolvimento de todos do âmbito escolar (Lemos, 2022, p. 17-18).

No estudo de Grazzinoli (2022), que traz contribuições da literatura brasileira sobre coensino e aplicação destas, por meio da formação de professores do município de Juiz de Fora, a autora reitera que

O Ensino Colaborativo proporciona que práticas sejam desenvolvidas em parceria, embasadas numa abordagem social da deficiência, demarcando o compromisso dos educadores com os preceitos estabelecidos pela Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e pela Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Lei nº 13.146/2015) (Grazzinoli, 2022, p. 37).

Para Passos (2022, p. 61), ao identificar em seu estudo as contribuições da filosofia do ensino colaborativo, destaca que “o ensino colaborativo pode, ainda, ser considerado como uma modalidade de formação continuada”. Vejamos que, para além das contribuições nos contextos escolares direcionadas aos estudantes PEE, as estratégias de ensino colaborativo se amplificam para formações universais, formações em serviço, as quais oportunizam crescimento pessoal e profissional para os agentes do contexto escolar. Vale lembrar que, desse modo, à luz da parceria, colaboração e do envolvimento de todos os agentes do chão da escola, os caminhos para a efetivação de práticas inclusivas passam a se consolidar.

Nota-se que a implementação das estratégias de ensino colaborativo no contexto de trabalho dos professores de Educação Especial e de sala de aula comum oportuniza intervenções, interlocuções, aprimoramentos, mudanças significativas, tanto na atuação dos professores quanto no desenvolvimento pessoal e profissional de todos os envolvidos. No entanto, desafios no que toca o conhecimento prévio dos professores sobre como trabalhar colaborativamente, a gestão do tempo e do planejamento, presentes no contexto institucional, impactam diretamente a possibilidade das propostas em coensino.

Reflexões sobre a possibilidade e os desafios do coensino no contexto atual

Para pensar a possibilidade de coensino e os desafios do serviço, passamos primeiramente pela rotina de trabalho do professor de Educação Especial. Algumas redes educacionais têm ampliado a carga de trabalho desse docente, ao invés de aumentar o número de trabalhadores para realizar o Atendimento Educacional Especializado no contexto da sala comum e no contraturno, na sala de recursos multifuncionais. É importante trazer aqui essa reflexão, para que exista tempo no trabalho conjunto para o planejamento, realização e avaliação conjunta com o professor da sala comum. Sem esses pressupostos como proposta de serviço, no nosso entendimento se realiza trabalho colaborativo, mas não coensino.

Em um curso de formação realizado em 2021 sobre coensino², os professores relataram sua rotina de trabalho enquanto educadores especiais e as tentativas de realizar colaboração com o professor da sala de aula comum. Quando relatam sua rotina, trazem aspectos sobre a luta da categoria por melhores condições de trabalho, o que lhes auxiliaria a ter mais espaço para atuar com o professor da sala comum.

No período da manhã, atuo no Atendimento Educacional Especializado de uma escola de Ensino Fundamental I, atendendo todos os alunos com deficiência. No período da tarde, sou professora auxiliar de sala de aula regular de outra escola, municipal também, e leciono em todas as salas sempre que um professor precisa se ausentar. São cinco horas de trabalho no período da manhã e mais cinco horas no período da tarde (Professor de Educação Especial 1).

A minha rotina de trabalho é exaustiva, pois sou professora de Educação Especial dos alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no período da manhã. Trabalho em colaboração com as professoras das salas regulares e com os professores de educação física (Professor de Educação Especial 2).

Minha jornada de trabalho é Básica com 30 aulas e mais 2 complementares de Projeto de Vida, e mais 20 aulas como contrato categoria O, de segunda a sexta-feira, com aulas distribuídas nos períodos manhã e tarde em uma escola de Ensino Fundamental II e Médio da Rede Estadual (Professor de Educação Especial 3).

2 Projeto nomeado "Estratégias formativas e práticas de coensino", pesquisadora responsável Carla Ariela Rios Vilaronga, CAAE 50021221.5.0000.5473, submetido em 21/07/2021 pela Instituição Proponente "Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo", aprovado em 04/08/2021. Participaram do estudo 52 professores com formação em Educação Especial, que atuavam como professores de Educação Especial, na Rede Regular de Ensino, os quais realizaram o curso Ensino Colaborativo – Coensino, oferecido pelo IFSP pela docente Carla Ariela Rios Vilaronga.

Por isso se ressalta que ter a proposta de coensino no contexto das redes não significa necessariamente fragmentar o trabalho do professor de Educação Especial, mas garantir mais recursos humanos para o apoio em contraturno e em turno, no contexto de sala de aula. A base para pensar a quantidade de recursos humanos para dar suporte deveria ser proporcional à necessidade de acessibilidade para o estudante, e não a divisão do tempo de um único professor de Educação Especial em escolas que necessitam de mais períodos de Atendimento Educacional Especializado para os estudantes.

Sou professora efetiva da Educação Básica 1 na rede Municipal. Em 2016 surgiu a oportunidade de trabalhar como professora da Educação Especial AEE na SRM (função como PAPP-AEE-DI). Desde então estou na função como professora do AEE na rede. Minha rotina se dá no atendimento semanal de um agrupamento com quatro escolas municipais (duas da Educação Infantil e duas escolas do Ensino Fundamental). Nas escolas da Educação Infantil entramos com o suporte e ensino colaborativo em alguns momentos. No fundamental o atendimento se dá com as crianças NEEs no atendimento contraturno e ensino colaborativo com alunos múltiplos e autistas (Professor de Educação Especial 4).

A colaboração aparece enquanto parte do trabalho do professor de Educação Especial, mesmo quando atuam em contraturno. A principal diferença para o coensino é que o planejamento, a realização e a avaliação não são realizados na dupla de docentes, pois o docente se responsabiliza pelo planejamento da atividade e o professor especialista fica responsável pela adaptação da proposta pedagógica.

Trabalho diretamente com os professores horistas da Educação de Jovens e Adultos-EJA. Os Professores me repassam os conteúdos, e eu realizo a adaptação e faço a aplicação com os alunos (Professor de Educação Especial 5).

Os professores relatam o diálogo com o professor da sala comum como uma das bases para o trabalho com estudantes em sala de recursos. A avaliação fica como base para o atendimento no contraturno, mas nem sempre existe espaço para a continuidade desse atendimento no contexto da sala comum.

Realizo atendimentos por cronograma aos alunos da Sala de Recursos. Esses atendimentos são realizados de acordo com a necessidade de cada grupo. No início de cada ano letivo, realizo avaliações para identificar as dificuldades e potencialidades de cada aluno, para então montar um plano de atendimento individual que possa atender a especificidade de cada aluno. Também faço orientações e troca de ideias com os professores de classe

comum, buscando sempre que o aluno possa ter êxito em seu processo educacional (Professor de Educação Especial 6).

Acredita-se, então, que o principal desafio que se tem hoje na implementação do coensino no contexto brasileiro é que ele tem sido realizado sem condições de trabalho para o docente de Educação Especial, e uma das principais lutas é o reconhecimento do ensino colaborativo enquanto serviço nacional, o que geraria maior financiamento para aumento de docentes de Educação Especial e melhores condições de trabalho para esses profissionais.

Vejam os outros desafios para a realização desse serviço:

- Não ter o quadro completo de profissionais especializados (Professor de Educação Especial 7).
- A resistência de alguns professores em participar da educação inclusiva (Professor de Educação Especial 8).
- A relutância do professor da sala comum em aceitar um outro professor na sala (Professor de Educação Especial 9).
- A grande rotatividade de professores (Professor de Educação Especial 10).
- Não ter um horário comum para o planejamento (Professor de Educação Especial 11).
- Desconhecimento por parte da gestão (Professor de Educação Especial 12).
- A estrutura que restringe a Educação Especial à sala de recursos (Professor de Educação Especial 13).
- Professores de Educação Especial que têm que atuar em diversas escolas (Professor de Educação Especial 14).
- A burocracia educacional que consome o tempo dos professores e falta de formação inicial e continuada sobre temas da Educação Especial (Professor de Educação Especial 15).
- A dificuldade é a falta de conhecimento de alguns professores em relação ao Ensino Colaborativo (falta de formação) (Professor de Educação Especial 16).
- O que dificulta é que não são todos os profissionais que aceitam essa parceria, pois há um processo de quebra de barreiras cognitivas, para que realmente se crie vínculo e confiança entre os profissionais (Professor de Educação Especial 17).
- A dificuldade da realização seria o conhecimento sobre esse modelo, tanto por parte dos professores quanto gestão, e a real parceria entre os professores para que o ensino colaborativo de fato aconteça (Professor de Educação Especial 18).
- O que dificulta é a falta de compreensão do professor da sala regular sobre o papel do professor de Atendimento Educacional Especializado dentro da sala (Professor de Educação Especial 19).

- E o que dificulta é a cultura de hierarquia e postura individualista de muitos professores (Professor de Educação Especial 20).
- Inclusive, que o estudante público-alvo da Educação Especial não é, somente, aluno do professor especialista. Quando houver entendimento e compromisso de todos num trabalho buscando parcerias, todos ganham, inclusive os estudantes ditos “normais” (Professor de Educação Especial 21).

Avaliando esse serviço enquanto promissor na realidade brasileira, os professores também contribuíram com o que acreditam ser facilitador para a realização do coensino:

- Ter a equipe completa do quadro de profissionais necessários para construir esse modelo de ensino (Professor de Educação Especial 22).
- Empatia e dedicação (Professor de Educação Especial 23).
- Abertura por parte dos professores que se propõem a pensar e planejar juntos (Professor de Educação Especial 24).
- Aproximação dos professores regentes dos alunos do público-alvo da Educação Especial (Professor de Educação Especial 25).
- Aceitação da equipe gestora (Professor de Educação Especial 26).
- Formação continuada (Professor de Educação Especial 27).
- Envolvimento da comunidade escolar como um todo (Professor de Educação Especial 28).
- Facilita quando o aluno atendido pelo AEE estuda na sala regular no mesmo turno em que os atendimentos acontecem, assim, a interação com o professor fica mais acessível, no entanto, quando o contrário acontece passa a ser uma dificuldade (Professor de Educação Especial 29).
- Vejo que é um facilitador a troca entre os professores, cada um compartilhando suas experiências para um objetivo comum. Penso que a falta de formação na área é um dificultador, pois muitas vezes o professor da sala regular não entende a proposta e acaba deixando tudo na responsabilidade do professor especialista (Professor de Educação Especial 30).
- O que facilita são os horários coletivos de planejamento (Professor de Educação Especial 31).
- Um contexto facilitador seria a gestão propiciar momentos de planejamento conjunto entre o professor da Educação Especial e do ensino regular (Professor de Educação Especial 32).
- A parceria e a colaboração de ambas as partes, tanto a gestão escolar e o grupo de professores (Professor de Educação Especial 33).
- No contexto escolar o que facilita o Ensino Colaborativo são os docentes e a equipe escolar estarem abertos às mudanças para acessibilidade do aluno (Professor de Educação Especial 34).

- O ensino colaborativo, na minha opinião, facilita o melhor desempenho dos alunos, visto que os dois profissionais irão buscar promover as melhores estratégias que possam atender cada aluno (Professor de Educação Especial 35).
- O que facilita é a análise do estudante no contexto de sala de aula (Professor de Educação Especial 36).
- O que facilita é a consciência de alguns professores estarem dispostos a trabalharem em regime de colaboração (Professor de Educação Especial 37).
- Afinidade entre os colaboradores. Sem ela, o “ego” da regência dificulta a parceria na elaboração dos planos e no processo de ensino x aprendizagem (Professor de Educação Especial 38).
- Com o ensino colaborativo facilitaria o trabalho de respeito à diversidade e responsabilidade de todos pela inclusão (Professor de Educação Especial 39).

Esses elementos trazidos, em contexto brasileiro, conversam com nossas referências internacionais acerca dos componentes necessários para o modelo do coensino, ao mesmo tempo que reforçam os achados das pesquisas apresentadas.

Entende-se, portanto, que a formação e a troca de experiências no contexto de implantação do coensino podem apoiar a vivência nesse serviço. Na formação realizada, as professoras tinham o entendimento de que participar da formação poderia diminuir as dúvidas, diminuir os desafios e trazer empoderamento para os docentes. Principalmente porque:

O ensino colaborativo ainda é uma prática “nova” que deve ser aprofundada para garantia de efetivação do seu funcionamento nas escolas (Professor de Educação Especial 15).

Além do conhecimento, a troca entre outros profissionais que trabalham nessa perspectiva ou trazem demandas que podemos pensar juntos e chegar a uma estratégia (Professor de Educação Especial 7).

Em uma das unidades em que atuo, estou na equipe da direção, logo penso que poderei orientar os professores da classe regular e até mesmo quando recebermos um profissional do AEE poderei compartilhar meus conhecimentos com ele (Professor de Educação Especial 32).

Irá ajudar para aprimorar minha prática e consequentemente ajudar os colegas de trabalho, pois pretendo multiplicar os conhecimentos adquiridos no curso, e quando surgir novamente a oportunidade de um trabalho colaborativo saberemos como agir para de fato acontecer o Coensino (Professor de Educação Especial 27).

Acredito que a formação nos traz referenciais teóricos e práticas que podem nos nortear em mudanças positivas para o desenvolvimento de nossos alunos (Professor de Educação Especial 13).

Acredito que irá me proporcionar embasamento teórico, aprofundamento no tema para eu rever minhas práticas e poder contribuir para que efetiva-

mente ocorra um trabalho colaborativo em minhas salas de aula. Além de poder compartilhar esse trabalho com os demais profissionais das escolas onde passo e atuo (Professor de Educação Especial 2).

Conhecer e aprofundar sobre o tema com profissionais que já possuem experiência (Vivência) sobre a temática, sem dúvida, irá me fazer refletir ainda mais e também agregar mais conhecimento acerca da temática. Buscando assim, no futuro, compartilhar conhecimentos com mais colegas de trabalho e de fato realizar o ensino colaborativo (Professor de Educação Especial 19).

Esse curso irá contribuir muito para aprimorar a minha prática, refletir sobre, trocar experiências etc. Formações são muito importantes para ressignificarem, revalidarem e potencializarmos as nossas práticas (Professor de Educação Especial 40).

Entender melhor o que é coensino me possibilitará compreender melhor o que é coensino e, com isso, ver a melhor forma de implementar o coensino na Educação Infantil, que não conta com professor de sala de recursos educativos especiais (Professor de Educação Especial 46).

Finalizando

O presente capítulo teve como intuito promover um texto mais reflexivo acerca das potencialidades e desafios do coensino na realidade brasileira. Optamos por trazer relatos de pesquisas que pudessem reforçar a necessidade de um movimento conjunto em prol de uma prática colaborativa baseada nos princípios do coensino, a qual depende de estudo, de gestão do trabalho e de oportunidades para a mudança.

Referências

AMARAL, D. S. do. **As (im)possibilidades do ensino colaborativo nos anos finais do ensino fundamental**. Orientador: Fabiane Adela Tonetto Costas. 2018. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

ARARUNA, M. R. **Articulação entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor do ensino comum: Um estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza – UFC**. Orientador: Rita Vieira de Figueiredo. 2018. 198 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. Formação Continuada de Professores para a Diversidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 3, p. 597-615, 2004.

CHRISTO, S. V. de; MENDES, G. M. L. Ensino colaborativo/coensino/bidocência para a educação inclusiva. **Instrumento**: revista de estudo e pesquisa em educação, v. 21, n. 1, p. 33-44, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/19079/18292>. Acesso em: 8 fev. 2025.

COSTA, L. G. da S. **Estratégias de Ensino Colaborativo como uma proposta de Atendimento Educacional Especializado - AEE**. Orientador: Eliana Marques Zanata. 2021. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2021.

DAVID, L.; CAPELLINI, V. L. M. F. O ensino colaborativo como facilitador da inclusão da criança com deficiência na educação infantil. **Nuances**: estudos sobre educação, Presidente Prudente, v. 25, n. 2, p. 189-209, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2714>. Acesso em: 1 mar. 2023.

FERRO, A. **A colaboração entre professoras para o ensino de matemática em sala de aula com estudante autista**. Orientador: Miriam Godoy Penteadó. 2021. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2021.

FONSECA, K. de A. **Formação de professores do atendimento educacional especializado (AEE): inclusão escolar e deficiência intelectual na perspectiva Histórico-Cultural**. Orientador: Anna Augusta Sampaio de Oliveira. 2021. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista UNESP, Marília, 2021.

FREITAS, A. de O. **Atuação do professor de apoio à inclusão e os indicadores de ensino colaborativo em Goiás**. Orientador: Maria Marta Lopes Flores. 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2013.

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

GRAZZINOLI, R. X. **Ensino Colaborativo no município de Juiz de Fora: Um estudo de caso**. Orientador: Fabio Camargo Bandeira Villela. 2022. 101 f. Dissertação (Mestrado profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2022.

LAGO, D. C. **Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios**. Orientador: Maria Amélia Almeida. 2014. 229 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

LE MOS, P. H. G. de. **Formação docente para o ensino colaborativo: trabalho com práticas pedagógicas inclusivas**. Orientadora: Cicera

Aparecida Lima Malheiro. 2022. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2022.

LOPES, J. F. **O Modelo de Ensino Colaborativo à luz da perspectiva dos gestores: um estudo de caso.** Orientador: Relma Urel Carbone Carneiro. 2021. 178 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2021.

MENDES, E. G. Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar. *In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. Temas em educação especial: avanços recentes.* São Carlos: EdUFSCar, 2004. p. 221-230.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre Educação Especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial.** São Carlos: EdUFSCar, 2014. 162 p.

MENDES, M. T. da S. **Ensino colaborativo na educação infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual.** Orientador: Márcia Duarte Galvani. 2016. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

MILLAN, A. E. *et al.* Práticas colaborativas como proposta na Educação Especial: revisão sistemática sobre formação docente. **Colloquium Humanarum**: Presidente Prudente, v. 20, n. 1, p. 189-212, 2023. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4654/3568>. Acesso em: 8 fev. 2025.

PASSOS, S. de F. C. S. dos. **Educação Inclusiva: Formação continuada na perspectiva do coensino.** Orientador: Elenice Parise Foltran. 2022. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

PEREIRA, R. M. da R. **O trabalho Colaborativo no contexto da escola inclusiva.** Orientador: Cláudia Rodrigues de Freitas. 2021. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

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

RINALDO, S. C. de O. **Possibilidades do Coensino com crianças com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil.** Orientador: Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo. 2021. 147 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2021.

- RIOS, E. C. C. de S. Colaboração família-escola na pandemia Covid-19: Alfabeto Móvel Imantado como apoio a criança com deficiência física.** Orientador: Eliana Marques Zanata. 2022. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2022.
- SANTOS, K. da S. Avaliação de um programa de formação docente sobre inclusão escolar aliando ensino colaborativo e diferenciado.** Orientador: Enicéia Gonçalves Mendes. 2021. 232 f. Tese (Pós-Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.
- SANTOS, K. C. Z. dos S.; LOPES, B. J. S. Ensino colaborativo ou coensino na Educação Infantil: um estudo bibliométrico. Ensaios Pedagógicos,** Sorocaba, v. 4, n. 1, p. 76-86, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/207/217>. Acesso em: 8 fev. 2025.
- SILVA, R. S. da. Possibilidades formativas de colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense.** Orientador: Carla Ariela Rios Vilaronga. 2018. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.
- STOPA, P. C. Formação e Atuação em Coensino dos egressos de Licenciatura em Educação Especial.** Orientador: Enicéia Gonçalves Mendes. 2021. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.
- TEIXEIRA, A. O Trabalho Colaborativo entre o professor de Educação Especial que atua na Sala de Recursos Multifuncionais e o do ensino comum em escolas públicas.** Orientador: Maria Lidia Sica Szymansk. 2021. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021.
- VILARONGA, C. A. R. Colaboração da Educação Especial em Sala de Aula: Formação nas Práticas Pedagógicas do Coensino.** Orientador: Enicéia Gonçalves Mendes. 2014. 216 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
- VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino Colaborativo para o apoio à inclusão escolar: Práticas colaborativas entre os professores. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014.
- VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G.; ZERBATO, A. P. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. Revista Interfaces da Educação,** v. 19, 2016.
- ZANATA, E. M. Práticas Pedagógicas Inclusivas para Estudantes Surdos numa Perspectiva Colaborativa.** Orientador: Enicéia Gonçalves Mendes. 2004. 201 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ZERBATO, A. P. **O papel do professor de educação especial na proposta do coensino**. Orientador: Enicéia Gonçalves Mendes. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

ZIVIANI, M. C. N. **Interdependência e colaboração em contextos escolares inclusivos**. Orientador: Reginaldo Célio Sobrinho. 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

Capítulo 3

Coensino na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I

Fabiana Cia
Marcia Duarte Galvani

Caro leitor(a),

Este capítulo tem como principais objetivos: estudar os princípios básicos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I na perspectiva da escola inclusiva; analisar e refletir sobre os princípios do coensino na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I; e analisar os dados de pesquisas sobre práticas colaborativas na escola regular em classe comum. Dessa forma, a organização do capítulo foi pensada em três seções, as quais se inter-relacionam:

1. Princípios básicos da Educação Infantil na perspectiva da escola inclusiva: nessa seção, iremos discutir sobre a legislação que versa sobre a Educação Especial no contexto da Educação Infantil, as possíveis estratégias educacionais para o alunado do Público-Alvo da Educação Especial na Educação Infantil e algumas metodologias e avaliações específicas da Educação Infantil, focando em práticas do coensino.
2. Princípios básicos do Ensino Fundamental na perspectiva da escola inclusiva: nessa seção, iremos discutir sobre a legislação que versa sobre a Educação Especial no contexto do Ensino Fundamental, as possíveis estratégias educacionais para o estudante do Público-Alvo da Educação Especial no Ensino Fundamental e algumas metodologias e avaliações específicas do Ensino Fundamental, focando em práticas do coensino.
3. Práticas de coensino na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: nessa seção, iremos discutir as práticas de coensino na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, a partir de dados de pesquisas desenvolvidas no nosso contexto. Dessa forma, serão apresentados aspectos de implementação, formação e funcionais do coensino.

Princípios básicos da Educação Infantil na perspectiva da escola inclusiva

O direito à educação de qualidade é de todos. Qualquer criança com quaisquer características sociais, físicas, étnicas e psicossociais tem o direito do acesso à Educação Infantil. Trata-se de um direito universal, que deve ser garantido desde o primeiro ano de vida, ou seja, desde a Educação Infantil.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica (Brasil, 1996), e essa etapa de ensino tem como objetivo principal o de garantir o desenvolvimento pleno e integral da criança, complementando as ações das famílias e da comunidade (Brasil, 2018).

Tecendo um breve histórico em relação à legislação brasileira, foi somente a partir da Constituição Federal de 1988 que o dever do Estado para com a Educação foi efetivado, quando passou a ofertar as creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade (Brasil, 1988). No ano de 1990 foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), e em 1996 a Educação Infantil foi inserida como primeira etapa da Educação Básica, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

Em 2006, a Lei de Diretrizes e Bases foi alterada, orientando que a Educação Infantil passasse a atender crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2006), por meio da antecipação do acesso ao Ensino Fundamental, a partir dos 6 anos de idade. Dessa forma, a Educação Infantil passa a ser dividida em “I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade” e “II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade” (dependendo das normas vigentes de cada município e da data de nascimento da criança, a faixa etária da Educação Infantil se estende de 0 a 6 anos de idade). No ano de 2009, com a Emenda Constitucional nº 59, o ensino obrigatório passa a ser para as crianças de 4 a 17 anos de idade (Brasil, 2009a).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na Educação Infantil deve-se priorizar as interações e as brincadeiras e assegurar o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. A organização curricular na Educação Infantil deve ser planejada em torno de cinco campos de experiências, a saber: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Trações, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2018).

Dessa forma, a Educação Infantil é um espaço em que o cuidar e o educar são tidos por sua indissociabilidade (Brasil, 2018 Paniagua; Palacios, 2007). Assim, o ensino de qualidade na Educação Infantil permite que as crianças sejam estimuladas em todas as áreas do desenvolvimento, de forma lúdica e em um espaço de socialização externo ao seio familiar, em que as crianças podem conviver, explorar, conhecer e se identificarem como sujeitos (Oliveira *et al.*, 2009). Oliveira (2010) ainda completa que na

Educação Infantil as crianças precisam ter a garantia de cuidados físicos e também da construção do conhecimento de si e do mundo, por meio do diálogo e da convivência entre os pares, da exploração de ambientes, da experimentação de diferentes estímulos e do desenvolvimento da criatividade e da fantasia por meio do brincar.

Assim, a Educação Infantil passa a ser reconhecida como um espaço de desenvolvimento e de aprendizagem (Oliveira, 2010), que também beneficia a sociedade e as famílias, pois a criança passa a ter maior acesso aos conteúdos e saberes que favorecerão as etapas posteriores da escolarização. Para que isso ocorra, é necessário que o ambiente das creches e pré-escolas seja enriquecido com estímulos adequados, com propostas de atividades que valorizem as características sociais, culturais e linguísticas das crianças, com objetivos definidos de forma a garantir que a criança expresse todo o seu potencial (Brasil, 2006).

Ao considerar a heterogeneidade social dentro da sala de aula, a inclusão escolar deve iniciar na Educação Infantil, favorecendo o contato com as mais variadas diferenças e, conseqüentemente, a formação de sujeitos que as reconhecem, compreendem e respeitam (Mendes, 2010).

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação devem ter o acesso, a participação e a aprendizagem garantidos nas escolas comuns, iniciando na Educação Infantil. Tal política tem por objetivo garantir:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
 Atendimento educacional especializado;
 Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
 Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
 Participação da família e da comunidade;
 Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 8).

Ao considerar a Educação Infantil, do nascimento aos três anos, o Atendimento Educacional Especializado (AEE)

se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social.

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos estudantes, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (Brasil, 2008, p. 10).

A nota técnica número 2, publicada pelo MEC, orienta que o AEE na Educação Infantil não precisa ocorrer somente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), mas sim em diversos ambientes da escola, tais como o parquinho, solário, o refeitório, salas de recreação, ou seja, onde as crianças mantêm seu convívio social (Brasil, 2015b).

Dessa forma, além do AEE em SRM, existe uma diversidade de serviços que são oferecidos em escolas comuns para o alunado do PAEE na Educação Infantil, como o coensino (Mendes; Cia; Tannús-Valadão, 2005; Pacco; Cia, 2020), que é o foco deste capítulo.

A Educação Especial, na BNCC, é entendida como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2018, p. 39), e aponta, assim, a importância de a Educação Especial ser ofertada desde a Educação Infantil, estendendo-se ao longo da vida (Brasil, 2018). Tal informação é reforçada pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015a).

As crianças com deficiência devem ter acesso às creches e pré-escolas, a fim de terem a oportunidade de compartilhar espaços comuns para brincadeiras, atividades de faz de conta, trocas sociais, que são promotores do desenvolvimento infantil e da autonomia (Brasil, 2015b).

Ao considerar o processo de inclusão, é importante que as creches e pré-escolas estejam preparadas para receber as crianças do Público-Alvo da Educação Especial – PAEE (com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) (Brasil, 2008). As propostas para esse alunado devem ser as mesmas dos demais, realizando apenas as adaptações e flexibilizações necessárias para o atendimento de suas especificidades.

De fato, a inclusão escolar na Educação Infantil pode demandar reestruturação de metodologias, avaliações, instrumentos e materiais utilizados, além de reorganização dos espaços e mobiliários da sala ou mesmo de toda a escola. Por exemplo, podem ser necessários adaptação de jogos e brincadeiras, arranjos de espaço para evitar barreiras ou mesmo o uso de ferramentas específicas para atender as necessidades específicas da criança do PAEE (Cia; Borges, 2023).

Para que se atenda a diversidade em sala de aula, é importante que o professor busque diferentes metodologias de ensino na Educação Infantil

e também diferentes formas de avaliação. Assim, na sequência, iremos discutir metodologias na Educação Infantil, considerando quais são as possibilidades de trabalho em sala de aula, para cada grupo de faixa etária (0 a 3 anos e de 3 a 6 anos de idade), no intuito de atender as diversidades. Além disso, focaremos na Avaliação Educacional na Educação Infantil, a fim de elencar possíveis formas e objetivos de registros avaliativos. A intenção não é esgotar as possibilidades, mas apontar caminhos que podem ser seguidos, pensando em um processo de inclusão mais efetivo nessas faixas etárias.

É oportuno na Educação Infantil haver uma mescla de metodologia e de avaliação em sala de aula, a fim de se adequarem às necessidades que as crianças da turma apresentam. Quanto maior a diversidade de metodologia e das formas de avaliação, maior a probabilidade de atingir os objetivos educacionais de um maior número de alunos, considerando a diversidade destes (Barbosa, 2008; Paniagua; Palacios, 2007). Além disso, para uma metodologia ser efetiva, ela precisa ocorrer de forma aprofundada (Paniagua; Palacios, 2007). Ou seja, é importante trabalhar com uma mesma metodologia por um longo período de tempo.

Paniagua e Palacios (2007) dividem as metodologias da Educação Infantil em dois blocos: (a) para crianças de 0 a 3 anos de idade e (b) para crianças de 4 a 5 ou 6 anos de idade. Essa divisão é uma indicação.

Quando se considera a faixa etária de 0 a 3 anos de idade, têm-se como indicação as seguintes metodologias: atividades da vida cotidiana, atividades lúdicas e atividades de interação com adultos. As atividades da vida cotidiana dizem respeito aos cuidados com as crianças em relação à higiene, manutenção de saúde e bem-estar, como alimentação, descanso, uso de banheiro, banho etc. (Paniagua; Palacios, 2007). É importante que, no decorrer dessas atividades, os professores estimulem também as diferentes áreas do desenvolvimento infantil, incluindo a autonomia das crianças, a linguagem (usando a música e verbalizações), a psicomotricidade, entre outras.

Para o desenvolvimento das atividades cotidianas, é importante o professor se atentar para as necessidades e o ritmo do desenvolvimento de cada criança, principalmente quando se consideram as crianças do PAEE (Paniagua; Palacios, 2007; Barbosa, 2008). Por exemplo, algumas crianças precisam de mais ajuda para se alimentar, enquanto outras se alimentam sozinhas ou precisam de adaptação dos utensílios utilizados nas refeições.

As atividades lúdicas são as de exploração do meio e dos estímulos de objetos e materiais. Para serem efetivas, é importante que os professores planejem e organizem o ambiente e os materiais que serão direcionados às crianças. Como se trata de crianças pequenas, os professores precisam flexibilizar o tempo de atenção, assim como averiguar a possibilidade de realizar as atividades em pequenos grupos ou de forma individual, dependendo da diversidade das crianças (Paniagua; Palacios, 2007).

Sobre as atividades lúdicas, é importante que o professor se atente à repetição, pois, para que as crianças explorem e reconheçam um material, é preciso que façam a atividade de formas variadas e de diversas vezes, possibilitando o aprendizado no nível simbólico e real. Também deve se atentar às pequenas surpresas em cada atividade, para aumentar a motivação e o interesse no desenvolvimento desta (Nunes, 1995).

Quanto às atividades de interação com os adultos, dizem respeito ao contato entre adulto e criança, por exemplo, por meio do colo, brincadeiras, comunicação, jogos e brincadeiras interativas. Tais atividades são importantes, pois o contato entre a criança e o adulto traz segurança, aconchego e sentimento de pertencimento. Por exemplo, o colo é um lugar privilegiado para conhecer e explorar o mundo e permite a atenção compartilhada com o adulto, criando uma triangulação (Paniagua; Palacios, 2007).

Essas três metodologias direcionadas às crianças de 0 a 3 anos de idade precisam ser programadas para ocorrer de formas alternadas e com frequência diária. Além disso, elas também podem acontecer com as demais faixas etárias, dependendo das necessidades das crianças (Oliveira, 2010; Barbosa, 2008).

Quando se consideram as metodologias para crianças de 4 a 5 ou 6 anos de idade, têm-se: projetos, cantinhos e oficinas (sem desconsiderar as demais metodologias anteriores).

Os projetos consideram os interesses e as motivações das crianças e permitem que os professores trabalhem diferentes conteúdos dentro da proposta, como ensino de numerais, letras, meio ambiente etc. As crianças precisam ser escutadas para entrarem em um consenso do tema a ser trabalhado (se não ocorrer consenso, que seja decidido pela maioria). O professor pode mediar essa escolha, mas sem direcionamentos.

Além disso, os projetos preveem a participação das famílias no desenvolvimento de algumas atividades, e o professor não precisa atingir a totalidade das atividades em torno da temática escolhida. Os projetos trazem motivação e interesse dos alunos, pois estes são protagonistas em todas as etapas decisórias.

Quando se trabalha em projetos, as crianças devem participar do planejamento e da execução das atividades, assim como do processo de avaliação. O professor pode mediar as escolhas, mas sem menosprezar ou desconsiderar o interesse das crianças, ou seja, o professor não deve decidir antecipadamente quais serão as atividades a serem desenvolvidas (Paniagua; Palacios, 2007).

A segunda metodologia que pode ser proposta nessa faixa etária são os cantinhos. Os cantinhos são espaços divididos na sala de aula, com materiais diferenciados, a fim de atingir objetivos comuns. As crianças tendem a rodiziar nos diferentes cantinhos, que devem estimular habili-

dades diferentes. É importante que todos os cantinhos sejam atrativos e com a seleção de materiais de qualidade. Por exemplo, se as crianças virem brinquedos quebrados ou materiais escassos, elas irão preferir outros cantinhos (Paniagua; Palacios, 2007). Os professores podem mediar os cantinhos, a fim de direcionar as crianças para a execução das atividades de forma a atingir os objetivos propostos e de forma satisfatória.

Como terceira metodologia proposta para essa faixa etária, Paniagua e Palacios (2007) apontam as oficinas. As oficinas podem ser oferecidas para a sala toda ou para pequenos grupos. Normalmente, foca-se em um objetivo, e há uma sequência de execução para alcançar um resultado (Paniagua; Palacios, 2007). Por exemplo, oficina de artes, oficina de teatro, oficina de robótica etc. Não se deve focar o produto final, mas sim o processo.

Deve-se ressaltar mais uma vez que o professor precisa atender as necessidades e a diversidade em sala de aula, ao optar pelas diferentes metodologias, e que a diversidade de metodologias é benéfica para atingir o aprendizado de um maior número de alunos.

Quanto ao processo de avaliação na Educação Infantil, primeiramente é importante frisar que a avaliação tem um processo dinâmico, com o foco em considerar o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento da criança e as possibilidades de aprendizagem (Hoffmann, 2001). Também a avaliação é um instrumento para o professor analisar o progresso individual do aluno, prevalecendo os aspectos qualitativos (Brasil, 2006).

Os objetivos da avaliação na Educação Infantil são: (a) ajustar as ações educativas às necessidades de cada criança; (b) compartilhar a avaliação com outros agentes educativos (pais, professores dos anos posteriores e demais profissionais que trabalham com a criança); (c) auxiliar na busca de informações a respeito das necessidades específicas para a promoção do processo de aprendizagem junto aos profissionais da Educação Especial, pais ou equipe terapêutica que orienta a criança; (d) refletir sobre as condições do ambiente, as oportunidades das experiências oferecidas, a qualidade do planejamento educativo e a adequação dos objetivos, atividades e materiais às particularidades de cada criança; (e) acompanhar, orientar e regular o processo de aprendizagem ou reorganizá-lo como um todo (Brasil, 2006; Paniagua; Palacios, 2007).

Em relação aos conteúdos, na avaliação deve haver aspectos objetivos e subjetivos. Quanto aos aspectos subjetivos, deve-se considerar a descrição comportamental da criança e os fatores ambientais envolvidos. Nos aspectos objetivos, podem ser consideradas escalas de desenvolvimento ou mesmo computar o número de atividades executadas de forma correta. É importante o professor decompor comportamentos para identificar quais são os avanços individuais e os próximos passos a serem trabalhados e atingidos. Também pode haver critérios estabelecidos e sequenciados (Paniagua; Palacios, 2007).

Quanto aos procedimentos de avaliação, o professor pode usar, por exemplo: diário de classe, vídeos, fotos, pastas ou portfólios, registro de observação, dentre outros (Paniagua; Palacios, 2007). Quanto maior a diversidade de procedimentos avaliativos, melhor serão caracterizados os desempenhos das crianças.

Ao considerar a frequência da avaliação, pode-se realizar a avaliação contínua ou pontual quando se pretende verificar uma habilidade específica, por meio de uma situação mais estruturada. Para todas as situações, o professor deve ter clareza do objetivo da avaliação (Brasil, 2006).

Outro aspecto a ser ressaltado é a importância de haver mais de um adulto de referência avaliando o comportamento ou o desempenho da criança, por exemplo, familiares ou demais profissionais escolares, uma vez que a criança pode se comportar ou demonstrar habilidades diferenciadas a depender do ambiente ou mesmo do adulto de referência (Paniagua; Palacios, 2007).

Independentemente da forma de registro avaliativo, o conteúdo das avaliações deve ser pensado para o acesso para as famílias e outros profissionais que possam atender as crianças. Assim, deve-se priorizar uma escrita sem termos técnicos e com informações de forma positiva, a fim de diminuir estigmas e rotulações em relação à criança.

Além disso, e não menos importante, o professor precisa fazer auto-avaliação, considerando seu planejamento, comportamento e repertórios.

Na próxima seção será abordado o contexto do Ensino Fundamental, em relação à legislação, a práticas metodológicas e avaliativas.

Princípios básicos do Ensino Fundamental na perspectiva da escola inclusiva

O conceito de Educação Básica originado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) introduziu uma nova forma de organização da educação nacional, estabelecendo diretrizes que visam garantir um sistema educacional mais coeso e democrático. Nesse documento, a Educação Básica recebe a seguinte composição, dividida em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Complementando essa legislação, a partir da atualização de 2009, pela Emenda Constitucional 59/2009 (Brasil, 2009a), a Educação Básica passa a ser obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade. Nesta seção, abordaremos especificamente o Ensino Fundamental.

O objetivo do Ensino Fundamental, segundo a LDB (Brasil, 1996), é garantir a formação básica do cidadão, promovendo o desenvolvimento integral do estudante em suas dimensões intelectual, social e emocional. A partir de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passa a ser referência para a educação brasileira. Nesse documento são estabelecidos

diretrizes e objetivos de aprendizagem para o Ensino Fundamental, visando orientar os currículos das escolas em todo o país.

De acordo com a BNCC, o Ensino Fundamental, com nove anos de duração, é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos de idade. Nessa etapa de ensino, tem-se como objetivo garantir que todos os alunos desenvolvam competências e habilidades essenciais para a formação integral. Esses objetivos visam não apenas a formação acadêmica, mas também o desenvolvimento social e emocional dos estudantes (Brasil, 2018).

Está prevista para os anos iniciais do Ensino Fundamental, no mesmo documento, a valorização de situações lúdicas de aprendizagem, articulada com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Já nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir a apropriação do sistema de escrita alfabética de modo articulado com as habilidades de leitura e de escrita. Nos anos finais, os estudantes enfrentam uma complexidade maior, especialmente em função da necessidade de se familiarizarem com as distintas lógicas de organização dos conhecimentos vinculados aos diversos componentes curriculares (Brasil, 2018).

O Ensino Fundamental é uma etapa importante na formação acadêmica e social dos estudantes, sendo a inclusão escolar nesse nível um direito assegurado pela legislação brasileira. Contudo, os objetivos a serem alcançados durante o Ensino Fundamental ainda representam um desafio para a equipe escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) é um documento abrangente que trata da educação de forma geral, mas que também inclui parágrafos que enfatizam o direito à Educação Especial. Com a atualização de 2013 (Brasil, 2013), a Educação Especial passa a ser reconhecida como uma modalidade de ensino, caracterizando-se como transversal, isto é, perpassando todos os níveis de ensino.

A Educação Especial na perspectiva inclusiva no contexto do Ensino Fundamental busca, por meio de serviços, garantir o direito à educação de todos os estudantes. O público nomeado como elegível para o serviço da Educação Especial, de acordo com a LDB, artigo 4, inciso III, são as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação (redação dada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013).

A escola, enquanto instituição social, sempre se deparou com a necessidade de lidar com as diferenças dos estudantes na sala de aula. O processo de inclusão escolar tem gerado diversos movimentos em busca de métodos e estratégias para garantir a permanência dos estudantes, apropriação de conhecimento e sucesso no contexto escolar (Marques; Duarte, 2013).

Diante desse cenário educacional, o professor de Educação Especial, de acordo com a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, art. 12, disponibiliza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e outros serviços que são oferecidos para os estudantes PAEE em escolas comuns. O professor de Educação Especial, por meio da articulação com os professores das classes comuns, oferece suporte no planejamento e na organização de estratégias pedagógicas, identificação e produção de recursos acessíveis, para orientação das metodologias de ensino (Brasil, 2009).

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), as metodologias de ensino, estratégias didático-pedagógicas devem ser diversificadas no contexto do Ensino Fundamental, promovendo não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas.

As metodologias de ensino devem levar em conta as características individuais dos estudantes e suas distintas formas de aprender. Assim, o professor precisa adotar uma variedade de abordagens metodológicas no Ensino Fundamental, além de diversificar as formas de avaliação, a fim de atender às necessidades dos alunos e facilitar o processo de aprendizagem.

Portanto, são fundamentais metodologias e avaliações que atendam a diversidade dos estudantes, como a aprendizagem baseada, tutoria por colegas, materiais de apoio e o uso de tecnologias assistivas e digitais.

Portanto, são fundamentais implementar metodologias e avaliações que considerem a diversidade dos estudantes. Isso inclui a aprendizagem baseada em projetos, a tutoria entre colegas, a utilização de materiais de apoio adequados e a incorporação de tecnologias assistivas e digitais.

O estudante PAEE, como já mencionado anteriormente, tem sua individualidade, ou seja, tem repertório de habilidades que na maioria das vezes precisam ser ensinadas com recursos acessíveis. Com esses pontos discutidos, como garantir a acessibilidade do currículo nos momentos em sala de aula?

Embora as especificidades dos estudantes PAEE sejam variadas, eles necessitam de estratégias e instrumentos que permitam a prática das atividades escolares esperadas. É indicado que, sempre que possível, as adaptações sejam para a turma toda, e não apenas para os estudantes PAEE. Por exemplo, se a adaptação for no desenvolvimento de uma atividade, espera-se que as atividades de todos os estudantes sejam similares. Caso não seja possível acompanhar a mesma atividade, são indicadas adaptações e flexibilizações no conteúdo.

O conceito de público da Educação Especial implica que os objetivos da educação devem ser os mesmos para todos os alunos, de modo a assegurar a igualdade de oportunidades nas metodologias de ensino e avaliação. Portanto,

se o currículo expressa as aprendizagens essenciais, este deve ser o referencial da educação escolar de todos os estudantes, fazendo as devidas e necessárias adaptações e flexibilizações, proporcionando o apoio e os recursos que favoreçam a apropriação das aprendizagens nele prescritas (Blanco, 2004).

Cada vez mais se reconhece que os professores não devem atuar isoladamente, mas sim em parcerias colaborativas que desenvolvam propostas com objetivos comuns para atingir o aprendizado de um maior número de estudantes. Essa proposta visa garantir a escolarização de todos, garantindo o suporte necessário para seu desenvolvimento integral (Fontes, 2009).

Quanto ao processo de avaliação escolar no Ensino Fundamental, é importante destacar que a avaliação é um componente do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Esteban (2003), a avaliação é um processo intrinsecamente ligado à aprendizagem, sendo essencial para o desenvolvimento educacional. É importante que essa temática seja discutida em uma perspectiva mais ampla, que vá além da simples aprovação ou retenção do estudante.

A avaliação é um processo complexo que envolve diversas dimensões da educação escolar, cada qual com suas especificidades. Nesse contexto, são avaliados não apenas os estudantes, mas também os professores, as equipes técnicas, os currículos, as disciplinas e os programas de ensino. Além disso, a avaliação abrange escolas e redes de ensino nos níveis municipal, estadual, regional e até nacional (Marin, 2010).

Avaliar representa um desafio significativo para os professores, especialmente nos Anos Iniciais (1º ao 5º ano). Essa etapa é marcada por uma transição, tanto da Educação Infantil quanto em direção aos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Durante essa fase, percebem-se a ampliação do repertório de aprendizagens cognitivas e a construção de uma compreensão básica dos conhecimentos fundamentais. Essa complexidade requer uma abordagem cuidadosa e reflexiva por parte dos professores, a fim de promover um processo avaliativo que favoreça o desenvolvimento integral dos alunos.

A BNCC (Brasil, 2018) reafirma que, no Ensino Fundamental, temos um trabalho multidimensional, ou seja, de muitas dimensões, e isso significa que o estudante precisa ser avaliado de diferentes maneiras. O professor deve apresentar um plano ou uma sequência didática que inclua propostas de avaliação diversificadas. Essas avaliações podem contemplar aspectos socioemocionais, a aplicação do conhecimento, a oralidade, a produção escrita e a pesquisa. Dessa forma, são abordadas diferentes competências e habilidades que os estudantes precisam desenvolver ao longo do percurso formativo, o que torna esse processo multidimensional, como propõe a BNCC.

O estudo de Muto e Galvani (2023) verificou que, com diferentes técnicas/procedimentos, materiais e locais da escola, é possível ensinar habilidades socioemocionais para estudantes de qualquer idade, permitindo

que se desenvolvam integralmente em toda a Educação Básica, ou seja, desenvolvam as competências do saber, conhecer, fazer, conviver e ser.

No cotidiano da escola, observa-se que os estudantes apresentam diferentes níveis de aprendizagem, alguns se destacam na escrita, enquanto outros demonstram maior aptidão no desenho ou na oralidade. Nesse contexto, a proposta de implementar avaliações diversificadas e multidimensionais é fundamental para respeitar a integralidade dos estudantes. Essa abordagem reconhece e valoriza as distintas infâncias e juventudes presentes nas salas de aula do Ensino Fundamental. Assim, ao se considerarem as diferentes formas de aprendizado e expressão, promove-se um ambiente educacional mais inclusivo.

De fato, o foco principal é a aprendizagem dos estudantes, no entanto, é fundamental que se atente também à maneira como o professor ensina e media o processo educacional para que o estudante avance nos saberes científicos. Essa mediação só é efetiva se a avaliação estiver alinhada às características e necessidades específicas da classe. Dessa forma, é preciso ter entendimento e clareza sobre qual prática de avaliação adotar em diferentes contextos e, conseqüentemente, quais são os critérios adequados.

A avaliação, para Boggino (2009, p. 82), “não pode deixar de fazer parte do processo de ensino e pode favorecer as aprendizagens, uma vez que abre a possibilidade de problematizar, gerar conflitos e promover ressignificações por parte dos alunos, ao analisar as suas produções”.

Para que se atenda a diversidade em sala de aula, é importante que o professor não avalie apenas os resultados dos estudantes, é preciso dar ênfase ao processo com foco nos objetivos de aprendizagem e repertórios dos estudantes. É preciso detalhar cada atividade solicitada de forma clara e objetiva, por exemplo, o que é para ser feito em cada passo, o que é esperado do estudante, qual o valor na avaliação final e o prazo de entrega, considerando seu planejamento e repertório.

Na próxima seção falaremos sobre as práticas do coensino na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I como apoio à inclusão escolar.

Práticas de coensino na Educação Infantil e no Ensino Fundamental

Nesta seção iremos trabalhar primeiramente a temática do coensino para a Educação Infantil e, na sequência, abordaremos o coensino no Ensino Fundamental I.

Coensino na Educação Infantil

Como mencionado anteriormente, o campo de atuação do professor de Educação Especial no contexto da Educação Infantil é diverso, sendo um deles a proposta de coensino, ou seja, de um ensino colaborativo.

Quando se foca nessa proposta, o papel do professor da Educação Especial direciona-se para a classe comum e para as atividades realizadas nesse contexto, nos diferentes ambientes escolares (como parque, sala de aula, refeitório, pátio, solário, entre outros). A literatura aponta vários benefícios do modelo de atuação de coensino (Vilaronga; Mendes, 2014), por exemplo, no caso da Educação Infantil, ganhos desenvolvimentais e comportamentais para todas as crianças da sala, crescimento profissional para todos os envolvidos e maior motivação e suporte ao ensinar.

Um dos entraves da Educação Infantil e do modelo de AEE nas SRM no contraturno é que muitas crianças estudam em período integral, tendo que ser retiradas da sala para receber o atendimento, e muitas vezes os pais não conseguem levar os seus filhos no contraturno, o que resulta em faltas. Além disso, a estimulação precoce direcionada a crianças das creches pode ser desenvolvida no contexto do grupo de sala de aula com os demais alunos, potencializando mais ainda os estímulos recebidos (Bueno, 2024; Milanesi; Cia, 2017; Mendes; Cia; Tannús-Valadão, 2015).

A seguir serão descritos alguns estudos que focaram no papel do professor do AEE, com ênfase na colaboração com o professor da classe comum, e outros estudos que focaram especificamente no coensino na Educação Infantil, considerando o processo, os desafios e os benefícios.

Por exemplo, o estudo de Cia e Rodrigues (2014) teve por objetivo verificar como ocorre a relação do professor da SRM com o professor da classe comum, os familiares e os demais profissionais que atendem as crianças. Participaram do estudo cinco professores que atuavam nas SRM na Educação Infantil. Como resultado, tem-se que os professores das SRM tentam manter uma relação de colaboração com os professores da classe comum, para identificar as necessidades das crianças, auxiliar na adaptação e também na relação do professor da classe comum com a criança. Os professores das SRM também apontaram práticas de colaboração com os familiares, mas indicaram que o contato poderia se estreitar mais. Além disso, os professores das SRM relataram a necessidade de ter mais tempo para se reunir com o professor da classe comum, para desenvolver uma parceira colaborativa.

Milanesi e Cia (2017) realizaram um estudo para analisar as práticas profissionais de professores do AEE que atuavam nas SRM na Educação Infantil. A coleta de dados contou com a participação de seis professoras. Como resultados, têm-se: a diversidade de formatos de atendimento (com horas de atendimento variando de acordo com a necessidade e quantidade de crianças atendidas); público de crianças atendidas com deficiência e com problemas de comportamento e/ou atraso no desenvolvimento; a maioria dos professores apontou ter como função orientar o professor da classe comum, a equipe gestora, demais funcionários e familiares. Ainda, os professores das SRM relataram a importância de desenvolver um trabalho em

colaboração com o professor da classe comum para a confecção de materiais e recursos e para a avaliação da criança. Por fim, tem-se a necessidade de mais tempo para trocar experiências e informações com o professor da classe comum, sendo mais um indicativo da importância da implementação de uma proposta de colaboração entre o professor da Educação Especial e o professor da classe comum.

Mendes (2016) desenvolveu um estudo com base na pesquisa colaborativa a fim de conhecer e auxiliar no desenvolvimento de práticas de colaboração entre uma professora da classe comum que lecionava na Educação Infantil para uma criança com deficiência intelectual e uma professora de Educação Especial que atuava numa proposta colaborativa. Como principais resultados, têm-se: necessidade de mais informações sobre as práticas de coensino, assim como de uma regulamentação em nível municipal para direcionar a prática profissional dentro dessa perspectiva de colaboração; necessidade de mais informações sobre adaptação de atividades focadas para o processo de ensino e aprendizagem da criança com deficiência, uma vez que muitas atividades eram adaptadas, mas a criança não tinha interesse – por isso a importância de desenvolver atividades que também sejam acessíveis às necessidades da criança; a importância do planejamento das atividades e das ações realizadas pelo professor da classe comum e pelo professor da Educação Especial, a fim de trabalharem em colaboração, e a contribuição que o coensino traz para o processo de ensino e aprendizagem da criança com deficiência intelectual na Educação Infantil. Por fim, a pesquisa aponta a necessidade de as escolas estabelecerem uma cultura de colaboração entre a equipe escolar, retirando práticas individualistas da atuação com a criança com deficiência.

Pacco e Cia (2020) desenvolveram um estudo com o objetivo de descrever o funcionamento do AEE, na Educação Infantil, considerando as opiniões do professor do AEE, do professor do ensino colaborativo, do professor da classe comum e das famílias. O estudo contou com a participação de quatro professores da classe comum, um professor da SRM, um professor do ensino colaborativo e dois familiares de alunos com deficiência. Como principais resultados, têm-se: todos os participantes reconheciam a importância e as funções do AEE na Educação Infantil; a colaboração entre professor da classe comum e professor do AEE era benéfica, mas poderia ocorrer com mais frequência; havia a elaboração de recursos pedagógicos desenvolvidos entre os professores do AEE e professores da classe comum, para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem das crianças com deficiência; os professores da classe comum enfatizaram que o modelo colaborativo auxiliava no maior contato e suporte em sala de aula, favorecendo as trocas entre os profissionais, uma vez que os professores do AEE costumavam ir à sala de aula comum somente quando eram chamados para casos

específicos. Em relação às famílias, a pesquisa aponta que deveria haver mais aproximação com os profissionais, como também maior participação nos processos decisórios relacionados ao planejamento e à avaliação das crianças com deficiência.

Bueno (2024) desenvolveu uma pesquisa com o objetivo de caracterizar a estrutura referente ao AEE direcionado para a Educação Infantil e também de desenvolver uma intervenção com 14 professores a fim de redirecionar as suas práticas pensando em um modelo de colaboração. Para atender ao primeiro objetivo, foi aplicado um questionário com 38 professores (do ensino comum e de Educação Especial) que atuavam com crianças de até 3 anos de idade. Para atender ao segundo objetivo, foram selecionados 14 professores para realização de 6 sessões reflexivas.

Como resultados, têm-se: reconhecimento dos professores sobre a relevância e a importância de práticas colaborativas entre os professores da classe comum e da Educação Especial; a colaboração entre os profissionais foi mencionada principalmente em relação aos processos de avaliação das crianças, encaminhamentos das crianças para setores externos ao contexto escolar e para trabalhar questões comportamentais; notaram-se algumas práticas colaborativas entre os professores da classe comum e os professores da Educação Especial, mas com alguns obstáculos a serem superados (falta de tempo, resistência e falta de profissionais para todas as unidades de ensino). Também foi apontada uma falta de direcionamento do AEE para o atendimento das crianças nas creches, não havendo singularidade nos atendimentos e, por consequência, gerando dificuldade no estabelecimento de colaboração com os demais profissionais que atuavam com a criança, como o professor da classe comum.

Coensino no Ensino Fundamental I

No contexto da Política de Educação Especial brasileira, o coensino apresenta-se como importante estratégia e apoio à inclusão dos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular (Capellini, 2004).

Experiências brasileiras já sistematizadas em estudos indicam que o coensino se configura como uma estratégia que permite o desenvolvimento do mesmo currículo para todos os estudantes com e sem deficiência, com equidade. De acordo com Capellini (2004), essa clareza é fundamental para desmistificar a ideia de que a Educação Especial ocorre de forma isolada da educação comum.

Visando à efetivação do coensino na perspectiva da Educação Especial inclusiva e reconhecendo a necessidade de que essa articulação entre os professores seja eficaz e de qualidade, o caminho que se deve conside-

rar é o comprometimento dos professores quanto ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Alguns estudos brasileiros (Capellini; Mendes, 2007; Rabelo, 2012; Vilaronga; Mendes 2014) evidenciam a eficácia da colaboração entre professores para potencializar o aprendizado escolar. Essa prática permite a troca de conhecimentos, complementando estratégias e ideias que promovem ações eficazes na construção do conhecimento do Público-Alvo da Educação Especial.

A prática pedagógica no contexto do Ensino Fundamental apresenta desafios para os professores. O estudo de Machado e Almeida (2010) defende que o coensino utilizado como estratégia desenvolvida conjuntamente tem potencial para melhorar a qualidade do ensino regular na perspectiva inclusiva. As autoras desenvolveram uma pesquisa que teve por objetivo avaliar os efeitos de uma prática de leitura pautada no coensino. Participaram do estudo 22 alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, dos quais um era público da Educação Especial. O estudo evidenciou que a proposta baseada no coensino promoveu o desenvolvimento de habilidades na professora, pois, de forma geral, por meio das análises dos diários de campo e diários reflexivos, se notou que a proposta de colaboração gerou efeitos convenientes, principalmente com relação às práticas do professor e aos estudantes público da Educação Especial.

Percebe-se que o coensino proporciona benefícios, tanto para os estudantes quanto para os professores da educação inclusiva. Ao trabalharem juntos, os professores desenvolvem práticas pedagógicas diversificadas e adaptadas às diferentes formas de aprender do estudante PAEE. Para Machado e Almeida (2010), o real propósito do coensino é proporcionar diferentes formas de aprendizagem, além de oferecer apoio ao aluno PAEE a partir da colaboração entre os professores.

Braun (2012) desenvolveu um estudo acerca das práticas pedagógicas e do processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual no 1º ano do Ensino Fundamental. O objetivo foi analisar as estratégias e suportes educacionais oferecidos a esses alunos e, em colaboração com a equipe pedagógica, desenvolver ações educativas para melhorar sua experiência escolar. A metodologia incluiu um estudo de caso etnográfico na primeira etapa, envolvendo a observação de 3 estudantes com deficiência intelectual e 15 profissionais dos anos iniciais. A metodologia empregada foi análise dos diários de campo, observações, entrevistas e filmagens. Na segunda etapa, a pesquisa-ação colaborativa focou em um aluno específico, Ian, promovendo o ensino colaborativo entre professores da sala regular e da SRM. Os resultados mostraram que a colaboração entre os professores promoveu melhorias na organização das atividades, considerando a participação do aluno no processo de aprendizagem.

O estudo de Zanata (2004) investigou a qualificação de professores do ensino regular para atender melhor estudantes surdos, por meio de um programa de educação continuada. A pesquisa analisou o estilo de aprendizagem dos estudantes e a definição de objetivos e estratégias pedagógicas. Os resultados indicaram que a intervenção colaborativa criou um ambiente favorável entre os professores e melhorou as práticas pedagógicas, beneficiando não apenas os estudantes surdos, mas toda a turma. O estudo destacou o potencial da colaboração entre educação regular e especial como uma estratégia importante para promover a inclusão.

Já o estudo de Medeiros, Pavão e Picada (2023) analisou como o coensino pode potencializar a inclusão escolar. O estudo discute como as práticas pedagógicas que envolvem a colaboração entre professores de Educação Especial e de sala de aula regular favorecem o processo de ensino-aprendizagem para todos os estudantes. Isso contribui para a efetivação da inclusão escolar. As conclusões indicam que o coensino pode realmente fortalecer a inclusão, desde que exista um contexto aberto e acessível para essa prática. Entre os aspectos positivos observados, destacam-se as trocas entre professores e alunos e a democratização do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, a literatura apresenta modelos de coensino como estratégia pedagógica (Friend, 2008 *apud* Friend *et al.*, 2010). Assim, o coensino configura-se como forma de efetivação das políticas de Educação Especial inclusiva na sala de aula regular, como estratégia pedagógica desenvolvida pelos professores que trabalham em turmas que tenham estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial.

Referências

- ARELARO, L. R. G. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1039-1066, 2005.
- BARBOSA, M. C. S. **Projetos Pedagógicos na Educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. *In*: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 290-308.
- BOGGINO, N. A avaliação como estratégia de ensino: avaliar processos e resultados. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 9, p. 79-86, 2009.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 5 out. 1988.

BRASIL. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão**. Brasília: MEC, 2006. (Coleção Completa).

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 8, 12 nov. 2009a.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 13563, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 5 abr. 2013.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 17, 5 out. 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica Conjunta nº 02/2015/MEC/SECADI/DPEE – SEB/DICEI**. Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Brasília, 2015b.

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

BRAUN, P. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. 2012. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BUENO, A. C. **Percepções das práticas colaborativas entre professores do ensino comum e de educação especial em escolas de Educação Infantil**. 170 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2024.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Possibilidades da colaboração entre professores do ensino comum e especial para o processo de inclusão escolar**. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo: favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et Educare**, v. 2, p. 113-128, 2007.

CIA, F.; BORGES, L. **Educação Especial na Educação Infantil**. São Carlos, [s. n.], 2023. (Material cedido pelas autoras, elaborado para o curso de Educação Especial – Segunda Licenciatura (EaD)).

CIA, F.; RODRIGUES, R. K. G. Ações do professor da sala de recursos multifuncionais com os professores das salas comuns, profissionais e familiares de crianças pré-escolares incluídas. **Práxis Educacional**, v. 10, n. 16, p. 81-103 2014.

ESTEBAN, M. T. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

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

FRIEND, M.; COOK, L.; HURLEY-CHAMBERLAIN, D.; SHAMBERGER, C. Coteaching: an illustration of the complexity of collaboration in special education. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, v. 20, p. 9-27, 2010. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10474410903535380>. Acesso em: 21 fev. 2025.

HOFFMAN, J. Outra concepção de tempo em avaliação. In: HOFFMAN, J. (org.). **Avaliar para promover**. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 39-55.

MACHADO, A. C.; ALMEIDA, M. A. Parceria no contexto escolar. **Revista Psicopedagogia**, v. 27, n. 8, p. 344-351, 2010.

MARIN, A. J. Avaliação nas escolas do ensino fundamental: focalizando o trabalho docente. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, 2010.

MARQUES, A. N.; DUARTE, M. Trabalho colaborativo e adaptação curricular: uma estratégia de ensino na aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **Revista de Ciências Humanas: Educação, Frederico Westphalen**, v. 14, n. 23, p. 87-103, 2013.

MEDEIROS, R. V.; PAVÃO, S. M. O.; PICADA, Â. B. N. Contando história: Uma experiência de ensino colaborativo na educação básica. **Revista Contexto & Educação**, [s. l.], v. 38, n. 120, e11368, 2023. DOI: 10.21527/2179-1309.2023.120.11368. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/11368>. Acesso em: 5 set. 2024.

MENDES, E. G. **Inclusão Marco Zero: Começando pelas creches**. Araraquara: Junqueira e Marins, 2010.

MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. **Inclusão escolar em foco: Organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado**. São Carlos: M&M, 2015. 520 p. (Série Observatório Nacional de Educação Especial, v. 4).

MENDES, M. T. S. **Ensino colaborativo na Educação Infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual**. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

MILANESI, J. B.; CIA, F. O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais da Educação Infantil. **Revista Educação Especial**, v. 30, p. 69-82, 2017.

MUTO, J. H. D.; GALVANI, M. D. O ensino das habilidades socioemocionais na escola: Uma revisão de literatura. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, e023156, 2023. DOI: 10.21723/riaee.v18i00.17935. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17935>. Acesso em: 5 set. 2024.

NUNES, L. R. O. P. Educação precoce para bebês de risco. In: RANGE, B. (org.). **Psicoterapia comportamental e cognitiva**. Campinas: Psy, 1995. p. 121-132.

OLIVEIRA, Z. M. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Z. M.; MELLO, A. M.; VITÓRIA, T.; FERREIRA, M. C. R. **Creches: crianças, faz de conta & cia**. 15. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

PACCO, A. F. R.; CIA, F. Funcionamento do atendimento educacional especializado na educação infantil: descrição da opinião de pais e professores. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-16, 2020.

PANIAGUA, G.; PALACIOS, J. **Educação Infantil: Resposta Educativa à Diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

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) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

SILVA, M. J. **Educação Inclusiva: A prática pedagógica na sala de aula**. Campinas: Alínea, 2010.

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) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

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

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

Capítulo 4

Atendimento Educacional Especializado e práticas inclusivas no Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA: possibilidades da atuação docente

Juliane Aparecida de Paula Perez Campos
Melina Brandt Bueno
Graciliana Garcia Leite

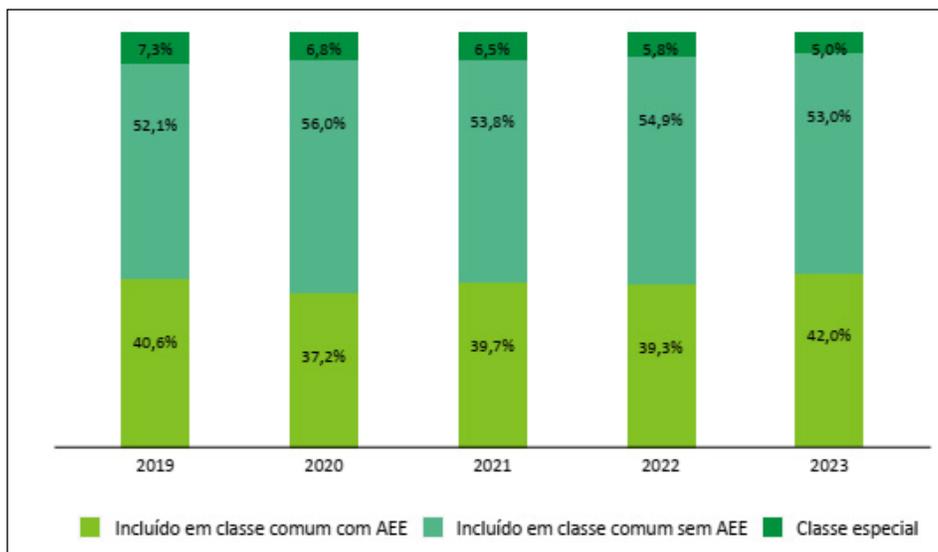
O percentual de estudantes Público da Educação Especial (PEE) matriculados em classes comuns tem apresentado crescimento gradual na maioria das etapas de ensino. Em 2023, o número de matrículas na Educação Especial atingiu 1,8 milhão, representando um crescimento de 41,6% em relação a 2019, e a maior concentração dessas matrículas está no Ensino Fundamental, com 62,9% do total. A Educação Básica registrou mais de 90% da matrícula desses alunos em classes regulares, sendo a maior taxa de inserção observada no Ensino Médio, em que 99,5% dos alunos com essas características estão matriculados em turmas comuns (Brasil, 2024).

O ingresso dos alunos PEE na escola regular passa a ser orientado no Brasil a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), visando a promoção de uma educação de qualidade para todos, considerando a Educação Especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e demais modalidades, cuja oferta, segundo a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB (Brasil, 1996), pela alteração redigida pela Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018 (Brasil, 2018), tem início na Educação Infantil e se estende ao longo da vida e atua servindo de apoio à escolarização desses alunos em classes comuns, podendo se organizar em diferentes modalidades de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Nessa direção, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) reafirma o direito à educação de qualidade às pessoas com deficiências em sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis e modalidades, sendo respeitados suas características, interesses, necessidades formativas e garantindo o aprendizado ao longo de toda a vida, dever do Estado, família, comunidade escolar e sociedade.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) garante a todos os estudantes PEE inseridos nas escolas regulares a complementação ou suplementação pedagógica ofertada pelo AEE, com o atendimento de um professor especialista, preferencialmente em sala de recursos no turno inverso à sua escolarização. No entanto, embora o percentual de alunos inseridos em classes comuns venha aumentando nos últimos anos, essa inserção nem sempre vem acompanhada da oferta do AEE. A Figura 1 apresenta o percentual de alunos em salas comuns com e sem acesso ao AEE no período de 2017 a 2021.

Figura 1 – Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que frequentam classes comuns – com e sem Atendimento Educacional Especializado (AEE) – ou classes especiais exclusivas no Brasil (2019-2023).



Fonte: Inep (2023).

Conforme podemos verificar na Figura 1, em 2019, o percentual de alunos inseridos em classes comuns era de 92,7% e, em 2023, passou para 95%; contudo, o percentual de alunos em classes comuns com acesso ao

AEE, em 2023, ainda é de apenas 42%. Apesar de as diretrizes nacionais indicarem que a Educação Especial e o AEE são serviços transversais, ou seja, perpassam todas as etapas de ensino, os dados indicam a necessidade de ampliar a oferta do AEE para os estudantes inseridos nas escolas regulares.

A função complementar ou suplementar do AEE para a formação do estudante, segundo Resolução nº 04 (Brasil, 2009, p. 1), é ofertada “por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem”. Além disso, o documento estabelece como funções do AEE a identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade, adequados às necessidades específicas dos alunos, de modo a promover sua autonomia e independência tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

No contexto da política nacional para a inclusão escolar, a Sala de Recursos Multifuncional (SRM) assume um lugar privilegiado, por ser um espaço com materiais didáticos e equipamentos direcionados para o desenvolvimento de práticas para o atendimento dos estudantes com diferentes necessidades individuais educativas. Cumpre destacar que as atividades desenvolvidas no AEE devem ser complementares ou suplementares, mas não substitutivas às classes comuns, e o trabalho desenvolvido deve ser articulado entre os professores que atuam nas SRM com os professores da sala comum.

Embora seja dada ênfase a essa configuração do AEE, a qual se tem verificado nos sistemas públicos escolares, Haas (2015) considera que esta não é a única possível. Uma das críticas a esse atendimento relaciona-se a como se constituem os espaços das SRM, que deixam margem para questionar se estas realmente possibilitam a inclusão escolar dos alunos PEE ou se acabam por reforçar a segregação (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014).

Esses aspectos podem ser refletidos em todas as etapas da Educação Básica, contudo, o conteúdo apresentado neste capítulo tem como proposta refletir sobre o trabalho docente na educação de adolescentes, jovens e adultos, como instrumento de inclusão escolar das pessoas Público da Educação Especial (PEE), por meio do Coensino no Ensino Fundamental II, Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Dessa forma, o capítulo está organizado em três momentos: o primeiro tem como objetivo compreender o contexto escolar em que os estudantes PEE se inserem no Ensino Fundamental II e Ensino Médio; o segundo momento direciona o olhar para a compreensão desse contexto na EJA; enquanto o terceiro momento busca a reflexão sobre práticas pedagógicas inclusivas e serviços especializados de apoio ao trabalho docente nesses cenários, bem como sobre o papel da escola no desenvolvimento da autonomia de adolescentes, jovens e adultos PEE.

Ensino Fundamental II e Ensino Médio

Conforme regulamenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), em redação dada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (Brasil, 2013), a Educação Básica obrigatória e gratuita é garantida, pelo dever do Estado com a educação escolar pública, dos 4 aos 17 anos de idade, organizada em: Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

No contexto do Ensino Fundamental II, em 2023 foram registradas 11.681.558 matrículas, sendo 497.836 matrículas da Educação Especial nesta etapa, representando 4,26% de estudantes PEE (Inep, 2024). Considerando esse cenário, Esquinsani (2021) discute acerca da invisibilidade dos estudantes PEE no Ensino Fundamental II, indicando o desconforto decorrente da complexidade dessa fase de escolarização, em que o alunado PEE exige adaptações pedagógicas e relações diferenciadas. O desafio, assim, é agravado pelo conflito entre as necessidades desses alunos e um currículo rígido, focado no desempenho em avaliações em larga escala.

Complementando, Favacho, Teixeira e Júnior (2021) tratam sobre a complexidade de os professores ofertarem a acessibilidade curricular e a personalização do ensino aos alunos PEE no Ensino Fundamental II. Muitas vezes, a carga horária de trabalho desses professores abrange múltiplas turmas e em diferentes turnos, com atuação por vezes em mais de uma escola ou rede de ensino, atendendo a um número amplo de alunos PEE com necessidades variadas.

Aspectos semelhantes são refletidos na etapa seguinte, o Ensino Médio, considerado marco importante na trajetória de vida dos jovens e que vem acompanhado por uma série de transformações e dilemas, busca pelo autoconhecimento, novas experiências e formas de se relacionar com os amigos, família, escola e sociedade. Os jovens tendem a adquirir maior autonomia e independência, à medida que avançam para novas fases da vida. Para Silva (2021), é importante destacar a contribuição que o Ensino Médio ocupa como um espaço de conclusão de uma etapa formativa, o que requer a oferta de uma estrutura que permita aos estudantes a continuidade dos estudos e que também os prepare para a carreira e trabalho (Silva, 2021).

O atual Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) prevê “universalizar o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos” (PNE, Meta 3), além de “triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público” (PNE, Meta 11) (Brasil, 2014). Conforme aponta Noletto (2018), os compromissos com o Ensino Médio, previstos no Plano Nacional de Educação, acrescentam desafios e exigem mudanças em um nível educacional marcado historicamente por problemas que vão além da evasão e incluem a questão do modelo curricular, da

formação profissional e da integração ao mercado de trabalho, além do preparo dos cidadãos para o século XXI.

Nesse contexto, é importante considerar que a inclusão dos estudantes PEE no Ensino Médio precisa responder a esses desafios estruturais presentes e garantir que o sistema educacional forneça recursos e serviços necessários capazes de atender as necessidades e demandas que esses estudantes requerem nessa etapa de ensino da escolarização (Fernandes; Benitez, 2022). Os jovens com deficiência, na maioria das vezes, deparam-se com outros desafios relacionados à permanência e à garantia de aprendizagem à medida que buscam progredir e manter-se na escola durante esse período. “As desigualdades sociais ascendem mediante as disparidades formativas e o distanciamento curricular das variadas realidades vivenciadas por estudantes em todo país” (Silva, 2021, p. 2-3). Para muitos desses jovens, a trajetória escolar não segue um fluxo contínuo, trata-se de um processo marcado por permanência em um mesmo ano de ensino, reprovações, interrupção dos estudos, resultando, em muitos casos, no abandono da escola.

Outro desafio da inclusão é a preparação dos professores. A formação dos professores influencia diretamente em sua atuação e nas práticas pedagógicas desenvolvidas. No Ensino Médio, promover práticas pedagógicas capazes de atender as demandas e interesses considerando as individualidades dos estudantes é uma tarefa complexa. As concepções e atuação de professores do Ensino Médio frente aos alunos PEE foram analisadas em pesquisa desenvolvida por Felício (2017). Os resultados evidenciaram que a maioria dos professores se mostrou favorável à inclusão escolar, porém apontaram: necessidade de melhoria na estrutura física e organizacional da escola; necessidade de profissionais especializados para acompanhar esses alunos; dificuldades na prática pedagógica, principalmente ao que se refere à carência de conhecimentos sobre tópicos específicos da Educação Especial; importância da participação da família no ambiente escolar, de modo a contribuir para a aprendizagem de seus filhos; e importância de uma gestão escolar participativa, que acompanhe o trabalho docente com esse público e que dialogue sobre questões referentes à inclusão escolar.

A acessibilidade dos espaços escolares é outro desafio que precisa avançar na inclusão educacional, bem como o apoio especializado aos professores dessa etapa de ensino, para o desenvolvimento do planejamento pedagógico. Segundo Fernandes e Benitez (2022), notam-se a insuficiência de docentes especializados nas classes comum e a precariedade do AEE no Ensino Médio, bem como a falta de estrutura adequada para atender as necessidades dos estudantes de muitas unidades escolares, no que diz respeito à acessibilidade arquitetônica, de mobiliários e equipamentos. A inclusão dos estudantes PEE nas escolas regulares requer a organização dos espaços escolares com

infraestrutura e recursos adequados capazes de atender as especificidades dos estudantes e garantir a acessibilidade do ambiente.

Educação de Jovens e Adultos

A escolarização de pessoas jovens e adultas constitui-se historicamente nos âmbitos formais e informais de aprendizagem, tendo iniciativas de origem não governamental como um de seus alicerces e as definições de sua oferta nem sempre bem-delimitadas em relação ao Estado. Assim, a EJA estende-se para além dos espaços escolares, abrange processos formativos diversos, como os de convívio social, instituições religiosas e meios de informação e comunicação a distância, iniciativas de qualificação profissional e desenvolvimento comunitário (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001; Haddad; Di Pierro, 2000; Vóvio, 2010).

O grupo que integra o espaço da EJA se caracteriza pela heterogeneidade e intergeração. Na identificação das pessoas que compõem essa modalidade, Moura e Silva (2018, p. 14) descrevem-nas como “sujeitos da zona urbana, rural, privados de liberdade, indígenas, quilombolas, com necessidades especiais, homens, mulheres, adolescentes e outros que têm expectativas comuns na sociedade contemporânea pluralista”. Dessa forma, caracteriza-se a diversidade, no que tange não só à idade, mas à subjetividade, que constitui os traços culturais, sociais e históricos de jovens, adultos e idosos (Moura; Silva, 2018).

No conjunto das pessoas que ocupam os espaços da EJA, nos últimos anos, também se estabelece a matrícula de estudantes PEE, constatada pelos dados disponibilizados nas Sinopses Estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica (Inep, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024). O registro de matrícula total na EJA e de estudantes PEE em classes comuns nessa modalidade é apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 – Percentual de matrículas PEE em classe comum na EJA.

Ano	Total de matrículas EJA	Total de matrículas Educação Especial em classe comum na EJA	%
2019	3.273.668	70.051	2,14
2020	3.002.749	72.287	2,41
2021	2.962.322	68.812	2,32
2022	2.774.428	71.715	2,58
2023	1.575.804	77.925	3,01

Fonte: elaboração própria, a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Básica do Inep (2020, 2021, 2022, 2023, 2024).

Os dados direcionam a atenção à progressiva diminuição no número total de matrículas na EJA nos últimos cinco anos; em contrapartida, mesmo que verificada a variação das matrículas de alunos PEE em classe comum nessa modalidade, constata-se o aumento do percentual desse alunado.

A estatística pode refletir uma falha no sistema educacional mais amplo, sugerindo um histórico de exclusão e marginalização desses alunos no ensino regular, bem como reflete a trajetória da Educação Especial. Assim, a busca pela matrícula na EJA dos jovens e adultos com deficiência pode se justificar pela movimentação política e social acerca dos direitos da pessoa com deficiência e do seu acesso ao ensino regular, retratada pela transferência das Instituições Especializadas ou Classes Especiais anteriormente ocupadas por eles, ou ainda pelo acúmulo da defasagem entre idade e série na escola regular, pois, mesmo a frequentando por diversos anos, não obtiveram a conclusão escolar ou sua certificação, nem formação e perspectiva profissional (Siems, 2012; Dall’acqua, 2012; Campos, 2014; Freitas, 2014; Haas, 2015).

A diversidade que compõe a modalidade da EJA abrange ainda a identidade e as expectativas desses sujeitos, considerando suas histórias de vida e os conhecimentos e habilidades construídos, bem como o momento de vida em que se encontram, suas expectativas em relação à escola e à própria vida, suas necessidades de formação e disposição para aprender (Vóvio, 2010).

Nessa direção, Haas (2015) evidencia que ainda se mantém o estigma de fragilidade e a negação da condição como sujeitos históricos dos jovens e adultos em processo de escolarização e das pessoas com deficiência, pois permanece uma imagem de incapacidade refletida na modalidade da EJA e nas práticas desenvolvidas junto a esses estudantes, comumente atribuída às suas carências e relacionada à falta de algo no sujeito, como “falta de conhecimentos acadêmicos e atitudinais; falta de experiência; falta de conhecimentos adquiridos na convivência e no trabalho, sendo comum o discurso de ‘preencher as lacunas’ de uma escolarização anterior ou da ausência de um percurso escolar” (Haas, 2015, p. 349), sobretudo quando considerado o jovem e o adulto com deficiência.

Essa imagem de incapacidade refletida na prática é constatada em estudos como os de Campos e Duarte (2011), Bins (2013), Freitas (2014) e Lima (2015), que observaram os espaços da EJA com estudantes com deficiência intelectual e constataram a frequente infantilização dessas pessoas, implicando a necessidade de reconhecimento dos estudantes como adultos, a identificação de suas características, tendo-as em conta para a elaboração e desenvolvimento das estratégias de ensino-aprendizagem. Junto a isso, são constatadas dificuldades que perpassam a condição de trabalho do professor e seu processo de formação.

Desse modo, as práticas pedagógicas no contexto da EJA teriam que se fundamentar na identidade, nas perspectivas e necessidades do grupo ao qual se destinam, considerando os conhecimentos construídos pelos jovens e adultos em articulação aos conhecimentos científicos, baseados em seu papel social, incorporando a possibilidade de os conteúdos contribuírem para ações concretas do cotidiano, cujo contexto teórico se associe ao contexto prático, para que as situações concretas possam ser codificadas, analisadas criticamente e modificadas se necessário (Freire, 1977; Oliveira, 2007; Vóvio, 2010).

Para a superação dos desafios impostos aos profissionais que atuam nesse contexto, Siems (2012) destaca a relevância de compreender e discutir o acolhimento de estudantes com deficiência nas turmas de EJA e os conhecimentos necessários às práticas docentes, disponibilizando aos professores recursos pedagógicos, estruturas de apoio e formação que favoreçam práticas adequadas às especificidades dos alunos. Quando considerado o contexto da EJA, tem-se em conta ainda sua oferta no período noturno pela demanda de alunos que trabalham durante o dia, sendo constatada a dificuldade de alunos com deficiência na EJA em frequentar o AEE na sala de recursos multifuncionais em período contrário (Campos; Duarte, 2011, Haas, 2015), fazendo-se necessário refletir acerca dos espaços e tempos pedagógicos da EJA e suas distinções em relação aos do ensino regular, em que a proposta de AEE deve considerar as especificidades desse público e sua oferta para além das SRM (Haas, 2015).

Em análise de pesquisas realizadas no campo da intersecção entre EJA, formação docente e educação inclusiva, no período de 2017 a 2019, Brito e Silva (2021) identificaram importantes aspectos para a reflexão desse cenário, tais como: (a) a necessidade do fortalecimento de um trabalho mais colaborativo, em que professores da sala regular e professores do AEE dialoguem sobre o processo inclusivo de seus educandos com deficiência, conforme evidenciado nas pesquisas de Tassinari (2019) e Bueno (2019); (b) a urgência de investir em formação continuada para que, estando relacionada à prática e às realidades encontradas nos contextos escolares, se consolide como espaço de reflexão e promoção de novas práticas, tal como apontam as pesquisas de Bueno (2019) e de Araujo (2018); e (c) a necessidade de suporte de um apoio especializado aos docentes por meio da contratação de profissionais que possam somar nesses processos inclusivos.

O Atendimento Educacional Especializado e possibilidades de práticas pedagógicas inclusivas

São verificados diferentes desafios e demandas da atuação docente no Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA. Apesar de as matrículas dos estudantes PEE aumentarem continuamente nas escolas regulares, ainda há necessidade de ampliar o acesso destes às etapas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, assim como considerar o contexto em que a EJA se apresenta.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) discutem importantes questões acerca da proposta da inclusão nas escolas brasileiras e sobre o modo como é oferecido o AEE, que requer uma rede de diferentes serviços de apoio para que se tenha uma política de inclusão efetiva, com base nas especificidades que envolvem o PEE, não existindo um modelo único que se enquadre a todas as necessidades dessa população. As autoras consideram a importância do AEE extraclasse oferecido ao aluno PEE, contudo, destacam que este não é suficiente, sendo preciso pensar outras formas de trabalho e de modelo de AEE, em que os professores da classe comum e o da Educação Especial trabalhem de forma articulada, de modo que o processo formativo possa ser de aprendizado e troca de conhecimentos, enriquecendo o aprendizado do aluno em sala de aula, com deficiência ou não.

Assim, outras propostas podem ser implementadas, como o AEE no modelo do Ensino Colaborativo, ou Coensino, o qual, segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 45),

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.

Portanto, o AEE não deve ser restrito à sala de recurso, mas ampliado a outros contextos e possibilidades de atuação do professor de Educação Especial junto ao professor regente. Cabe destacar a importância da participação dos diferentes agentes presentes na escola, ou seja, funcionários dos diferentes setores, colegas de classe, equipe gestora, além da participação da família.

Nessa direção, as práticas pedagógicas para a inclusão escolar de estudantes PEE podem ser refletidas na perspectiva universalista, como meio de ofertar uma educação de qualidade a todos os estudantes. Dentre os temas

apresentados por Mendes (2023) como promissores no campo das abordagens universalistas, além do trabalho colaborativo, destacamos o Desenho Universal para a Aprendizagem e a Abordagem do Ensino Diferenciado.

A flexibilização do currículo e de práticas, considerando a diversidade da sala de aula e visando a participação e aprendizagem de todos os estudantes, integra a proposta do **Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)**, consistindo, segundo Zerbato e Mendes (2018, p. 150), em

um conjunto de princípios baseados na pesquisa e constitui um modelo prático que objetiva maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes PAEE ou não. O DUA tem como objetivo auxiliar os educadores e demais profissionais a adotarem modos de ensino de aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes, de forma que sejam elaborados de forma mais justa e aprimorados para avaliar o progresso de todos os estudantes.

Esse modelo possibilita uma variedade de opções para o ensino de todos e a valorização das expressões dos estudantes em relação a seus conhecimentos, envolvimento e motivação. Como estratégias, são indicados o oferecimento de níveis ajustáveis de desafio, interação em diferentes contextos de aprendizagem e opções de incentivos e recompensas (Zerbato, 2018; Zerbato; Mendes, 2018).

A **Abordagem do Ensino Diferenciado**, discutida aqui na perspectiva da diferenciação pedagógica, oferece oportunidades para ensinar, gerenciar e planejar a educação para todos os alunos, abrangendo as diversas necessidades educacionais. Essa abordagem revela-se como uma possibilidade para atenuar as desigualdades no ambiente escolar, destacando a importância de adequar a prática educacional para atender à diversidade presente na sala de aula.

Segundo Perrenoud (2000), a diferenciação pedagógica relaciona-se à didática e ao entendimento do trabalho escolar associado aos conteúdos e à sua utilização, compreendendo estratégias de aprendizagem que se adequam às especificidades de cada aluno. Conforme explana Tomlinson (2008), a prática de diferenciação aborda a heterogeneidade presente nos contextos escolares, reconhecendo a diversidade nos ritmos de desenvolvimento dos alunos em um mesmo grupo, proporcionando diferentes formas de acesso aos conteúdos e de desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. Desse modo, a diferenciação pedagógica é entendida como uma concepção de ensino e aprendizagem, representada por um conjunto de práticas que possibilitam a gestão da diversidade de maneira eficaz (Morgado, 2003; Gaitas; Silva, 2010).

Junto à reflexão sobre a proposta das práticas pedagógicas inclusivas, cabe retomar os serviços especializados de apoio, bem como o papel da escola no desenvolvimento da autonomia de adolescentes, jovens e adultos PEE. Dessa forma, é importante considerar o AEE também como espaço para os estudantes adquirirem maior autonomia e independência, após o término da escolarização básica. Para Redig (2019), o objetivo da escola não é apenas a certificação e a continuidade dos estudos, mas proporcionar aos estudantes uma formação que possibilite a inserção no mundo do trabalho e na vida adulta.

Para tanto, é essencial que as escolas desenvolvam propostas educativas que atendam às necessidades e aos interesses dos estudantes. O **Plano Educacional Individualizado** (PEI) é uma alternativa apontada como forma de planejar, implementar e avaliar os aspectos educacionais e funcionais do estudante nas diferentes fases da vida, preparação para vida independente, emprego e educação.

O PEI é um documento pedagógico abrangente que prevê quais serviços e suportes serão necessários ao longo do processo de escolarização do aluno (Glat; Pletsch, 2013) e assume papel estratégico na inclusão dos estudantes PEE. De acordo com Glat, Vianna e Redig (2012, p. 84), trata-se de um

planejamento educacional individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em seu nível atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados a curto, médio e longo prazos. Também são levadas em consideração expectativas familiares e do próprio sujeito.

Nessa direção, o PEI é elaborado colaborativamente e inclui a participação da família, do próprio estudante, da equipe escolar (professores da sala comum e professor da Educação Especial) e demais profissionais quando requerido. Para Tannús-Valadão (2013), o PEI deve estar articulado ao currículo e especificar os objetivos e as estratégias para o ensino, o tempo estipulado para atingir os objetivos determinados e as responsabilidades de cada membro da equipe envolvida, bem como as formas de avaliação e as adaptações necessárias.

O PEI parte de uma concepção centrada nas necessidades dos alunos para favorecer o processo de ensino e aprendizagem. Estrutura-se também com base na individualização do ensino. A individualização é o meio para garantir que as demandas dos estudantes sejam atendidas, ou seja, é uma ação contextualizada para os estudantes que demandam alguma especificidade no processo de ensino e aprendizagem (Glat; Vianna; Redig, 2012).

A parceria colaborativa é fundamental para o desenvolvimento do PEI, considerando que este é um documento norteador que proporciona novas condições de aprendizagem e desenvolvimento para o aluno, assim como uma nova perspectiva na forma de atuação dos docentes envolvidos com o processo educacional dos estudantes PEE. No entanto, observa-se que as instituições escolares enfrentam dificuldades em organizar o processo de elaboração do PEI, especialmente no que diz respeito à definição clara do papel de cada professor – tanto o regente quanto o de Educação Especial – no processo de implementação, o que favorece que cada instituição tenha seu próprio modo de implementar o PEI (Mascaro, 2017).

Assim, a elaboração e a implementação do PEI é uma forma de promover o trabalho colaborativo e refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas, à medida que esses profissionais passam a discutir e planejar conjuntamente o ensino e as adaptações necessárias para que os estudantes tenham êxito na escolarização.

É importante considerar que o PEI deve abranger o momento atual do estudante e a preparação para a vida após a escola, incluindo aspectos que lhe permitirão viver de modo independente, ingressar no mercado de trabalho e seguir na carreira, além da continuidade no processo de escolarização. Cabe à equipe envolvida na elaboração do PEI fornecer opções para que o estudante explore as atividades disponíveis e orientar sobre os modos de explorar essas possibilidades.

Nessa perspectiva, considera-se o desenvolvimento do **Plano Individual de Transição (PIT)** com foco em áreas e interesses que são relevantes para a vida adulta do estudante PEE. O PIT compõe uma parte do PEI, sendo um documento que contém informações referentes à educação do aluno e que contempla informações sobre seus interesses, competências, qualificações e emprego (Fânzeres, 2017).

Segundo Redig (2019, p. 11), o PIT é um plano elaborado para as pessoas com deficiência, “com a finalidade de maximizar o seu desempenho e estabelecer metas no ensino que levarão ao sucesso no momento pós-escola, pois será preciso combinar experiências de vida, sociais e laborais com os conhecimentos acadêmicos”. Pode ser iniciado a partir dos 14 anos de idade do estudante, sendo o espaço do AEE na SRM organizado para sua implementação (Redig, 2019, 2021).

O documento deve: contemplar as competências que o aluno deverá obter no processo educativo; considerar os pontos fortes, limitações e expectativas do aluno; desenvolver um plano de carreira que envolva a participação do aluno, da família e demais profissionais; definir as qualificações que o aluno deseja obter; descrever qualificações e competências desenvolvidas no decorrer da escolarização; possibilitar experiências de

trabalho diversas; legitimar o processo de planejamento; monitorar os resultados por meio de avaliação conjunta e contínua (Veríssimo, 2018).

No processo de desenvolvimento do PIT, a escola tem atividade fundamental, pois fornece orientação vocacional, considerando os interesses e capacidades dos estudantes, além de disponibilizar equipe técnica, articular parceria na comunidade e implementar e avaliar o processo. De acordo com Redig (2021, p. 16), o PIT é composto por etapas que incluem:

Identificação do aluno;

Caracterização do aluno e família (situação familiar, desejos e expectativas);

Aspectos do aluno em relação ao conhecimento acadêmico, interações e relacionamentos interpessoais, autonomia, atitudes sociais;

Objetivos gerais e específicos do PIT para o aluno (emprego, educação, vida independente, transporte, atividades da vida diária etc.);

Previsão de saída da escola e com qual certificação;

Perspectivas futuras (lembrando que as metas são de acordo com a idade e necessidades do educando).

Para Carvalho e Fernandes (2018), o PIT atua com um articulador entre a escola e a sociedade, promove a transição para a vida adulta e a formação acadêmica e oportuniza e complementa a formação profissional em contextos reais de aprendizagem. Para o desenvolvimento do PIT, é preciso considerar os aspectos curriculares, assim como os interesses e níveis de desempenho do aluno, além de incorporar as necessidades do mercado de trabalho para oportunizar uma inserção profissional efetiva. A articulação da escola com a comunidade é essencial, pois promove oportunidades reais de integração com o ambiente.

Para sua implementação, é necessária a elaboração de um protocolo de acompanhamento, desde a execução até a avaliação, no qual devem ser contempladas as atividades e o local em que o estudante irá desempenhar suas funções profissionais. Assim, o professor de Educação Especial tem uma relevância expressiva nesse processo, pois acompanha diretamente a implementação do PIT (Redig, 2019, 2021).

Dessa forma, o PIT é um instrumento utilizado para materializar o projeto de vida do aluno, atuando como um recurso articulador entre a escola e o desenvolvimento de atividades para melhorar seu desenvolvimento pessoal, além de promover a inclusão social e inserção vocacional e profissional de estudantes com deficiência. Ademais, constitui-se como uma resposta educativa adequada para ampliar a participação social dos

estudantes, auxiliando na obtenção de um emprego de acordo com suas potencialidades e interesses, além de reduzir as barreiras que possivelmente poderiam impedir sua participação social.

Considerações finais

Compreende-se que a inserção de estudantes PEE no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio enfrenta desafios, tanto no que diz respeito à formação inicial dos professores, sobrecarga de trabalho e falta de articulação entre si, quanto à rigidez do currículo e pressão por resultados em avaliações de larga escala, aspectos que dificultam a oferta de um ensino personalizado e adequado às necessidades dos estudantes. Quanto à modalidade da EJA, verificam-se ainda diversas demandas para atuação docente, requerendo a reflexão e revisão das práticas pedagógicas, a oferta de suporte e formação contínua, bem como a distinção dos espaços e tempos pedagógicos desse contexto. Outro aspecto a se considerar é a oferta insuficiente do AEE, mesmo com o aumento do número de matrículas de alunos PEE em classes regulares.

Assim considera-se fundamental não apenas expandir o AEE, mas refletir sobre as diferentes maneiras de ofertar esse atendimento, sobre os instrumentos necessários que respondam às especificidades desses estudantes, assim como sobre a colaboração entre os professores e a adoção de uma abordagem educacional que responda efetivamente à diversidade dos estudantes, de modo a favorecer a participação, a aprendizagem, a permanência e o sucesso escolar de todo o grupo de alunos, tendo em conta as especificidades do PEE.

Com o que se apresenta, considera-se que, embora a inserção de estudantes PEE no Ensino Fundamental II, Ensino Médio e na EJA seja permeada por diferentes desafios, há possibilidades de reflexão sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas que propiciem a inclusão escolar efetiva, a aprendizagem e o sucesso educacional de todos os estudantes, como a proposta do AEE na perspectiva do Coensino e o desenvolvimento de abordagens como o DUA e a diferenciação pedagógica. Junto a isso, instrumentos como o PEI e o PIT podem colaborar no desenvolvimento dos serviços especializados de apoio ao trabalho docente, bem como no papel da escola para o desenvolvimento da autonomia de adolescentes, jovens e adultos PEE.

Referências

ARAUJO, M. A. F. P. de. **Percepções docentes sobre a inclusão de estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos: (Im)possibilidades no âmbito da formação continuada.** 2018. 129 f. Dissertação (Mestrado em

Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

BINS, K. L. G. **Adultos com deficiência intelectual incluídos na educação de jovens e adultos**: apontamentos necessários sobre adultez, inclusão e aprendizagem. 2013. 108 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 3 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 5 abr. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 3 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 3 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 7 mar. 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13632.htm. Acesso em: 3 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: resumo técnico. Versão preliminar. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 3 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 17, 5 out. 2009.

BRASIL. **Política Nacional 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, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2025.

BRITO, R. M. A. de; SILVA, E. J. L. da. A interseccionalidade dos estudos da EJA, Educação Inclusiva e Formação Docente: um estado do conhecimento. *Revista Educação Especial*, [S. l.], v. 34, e25, 2021. DOI: 10.5902/1984686X63606. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/63606>. Acesso em: 11 out. 2024.

BUENO, M. B. **Educação de Jovens e Adultos: formação continuada colaborativa entre professores da sala comum e da educação especial**. 2018. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

CAMPOS, J. A. de P. P. O Aluno com Deficiência Intelectual na Educação de Jovens e Adultos: contexto e percurso escolar. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G. (org.). **A Escola e o Público-alvo da Educação Especial: apontamentos atuais**. São Carlos: Marquezine & Manzini/ABPEE, 2014. p. 17-34.

CAMPOS, J. A. de P. P.; DUARTE, M. O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora de educação especial. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 271-284, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2933>. Acesso em: 27 ago. 2016.

CARVALHO, A. C.; FERNANDES, E. M. Plano Individual de Transição para Vida Adulta para Pessoas com Deficiência Intelectual. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO, 5., 2018, Niterói. *Anais [...]*. Niterói: UFF, 2018.

DALL'ACQUA, M. J. C. Alunos com Deficiência na Educação de Jovens e Adultos: Reflexões acerca de uma tendência e seus desafios. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (org.). **Dimensões Pedagógicas nas Práticas de Inclusão Escolar**. Marília: ABPEE, 2012. p. 85-95.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O. V.; RIBEIRO, M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, v. 21, n. 55, p. 58-77, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/44R8wkjSwvn8w6dtBbmBqgQ/?lang=pt>. Acesso em: 3 fev. 2025.

ESQUINSANI, R. S. S. Os invisíveis: Inclusão nos Anos Finais do Ensino Fundamental. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFMS*, v. 27, n. 53, p. 105-118, 2021. DOI: <https://doi.org/>

org/10.55028/intermeio.v27i53.8044. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/8044>. Acesso em: 3 fev. 2025.

FÂNZERES, L. J. L. T. **Transição para a vida adulta de alunos com necessidades educativas especiais: percursos de formação no sistema educativo português**. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2017.

FAVACHO, M. de S.; TEIXEIRA, S. R. dos S.; JÚNIOR, O. S. P. M. O processo de organização e desenvolvimento das práticas pedagógicas de acesso ao currículo a alunos vinculados à educação especial nos anos finais do ensino fundamental. **Cadernos de Aplicação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 345-358, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22456/2595-4377.114047>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/114047/65060>. Acesso em: 3 fev. 2025.

FELICIO, N. C. **Inclusão dos alunos público-alvo da educação especial no ensino médio: concepções e atuação docente**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9294>. Acesso em: 11 mar. 2025.

FERNANDES, L. I.; BENITEZ, P. Educação especial inclusiva no ensino médio público: perspectivas de equipe escolar, jovens com deficiência e familiares sobre permanência estudantil. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 27, n. 1, e27037, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36791>. Acesso em: 7 out. 2022.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREITAS, M. A. de S. **Estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos: interfaces do processo de escolarização**. 2014. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

GAITAS, S. M. P.; SILVA, J. C. “Bons Professores” e “Boas Práticas Pedagógicas”: A visão de professores e alunos dos 2º e 3º Ciclos. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO EM PSICOLOGIA, 7., Braga, 2010. Actas [...]. Braga: Universidade do Minho, 2010. v. 4. Disponível em: http://cie.ispa.pt/ficheiros/areas_utilizador/user23/gaitas_s._castro_silva_j._2010_bons_professores_e_boas_praticas_pedagogicas.pdf. Acesso em: 8 out. 2020.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. Plano educacional individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação

docente. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, v. 34, n. 1, p. 79-100, 2012. Disponível em: <http://www.ufrj.br/SEER/index.php?journal=chsr&page=article&op=view&path%5B%5D=834>. Acesso em: 2 nov. 2022.

HAAS, C. A transversalidade da educação especial na educação de jovens e adultos: desafios para a efetiva inclusão escolar. **Momento: Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 33, n. 2, p. 27-55, 2024. DOI: 10.14295/momento.v33i2.17341. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/17341>. Acesso em: 3 fev. 2025.

HAAS, C. Educação de jovens e adultos e educação especial: a (re) invenção da articulação necessária entre as áreas. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 2, p. 347-360, maio/ago. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5902/198464449038>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/9038>. Acesso em: 3 fev. 2025.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação** [online], Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2025.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasil: Inep, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 11 out. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020**. Brasil: Inep, 2021. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 11 out. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2021**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 10 out. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2022**. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 10 out. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2023**. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 10 out. 2022.

LIMA, F. de O. **Experiências inclusivas na educação de jovens e adultos em um município do interior paulista**. 2015. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

- MASCARO, C. A. A. de C. **O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do plano educacional individualizado para o aluno com deficiência intelectual: um estudo de caso.** 2017. 152 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- MENDES, E. G. A trajetória da pesquisa sobre formação de professores/as para a inclusão escolar: a descoberta das abordagens universalistas. *In: MENDES, E. G. et al. Práticas Inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: dos especialismos às abordagens universalistas.* São Paulo: Encontrografia, 2023.
- MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo: unindo esforços entre educação comum e especial.** São Carlos: EdUFSCar, 2014.
- MORGADO, J. **Qualidade, inclusão e diferenciação.** Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 2003.
- MOURA, C.; SILVA, M. P. O Sujeito da EJA. *In: GARCIA, R. M.; SILVA, M. P. da (org.). EJA, diversidade e inclusão: reflexões impertinentes.* João Pessoa: Editora da UFPB, 2018. p. 11-24.
- NOLETO, M. J. Prefácio. *In: REGATTIERI, M.; CASTRO, J. (org.). Currículo do ensino médio: textos de apoio.* Brasília: Unesco, 2018. p. 7-8.
- OLIVEIRA, I. B. de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar em Revista** [online], Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000100007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hFjkmDxbZLwGBdLx8R4XhgS/?lang=pt>. Acesso em: 4 fev. 2025.
- PERRENOUD, P. **Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação.** Porto Alegre: Artmed, 2000.
- REDIG, A. G. Caminhos formativos no contexto inclusivo para estudantes com deficiência e outras condições atípicas. **Revista Educação Especial**, Marília, v. 32, p. 1-19, 2019.
- REDIG, A. G. Formação acadêmica e vida independente: um diálogo a ser construído. **Educação**, [S. l.], v. 46, n. 1, e59, 2021. DOI: 10.5902/1984644443012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/43012>. Acesso em: 27 out. 2022.
- REDIG, A. G. **Inserção profissional de jovens e adultos com deficiência intelectual.** Curitiba: Appris, 2016.
- SIEMS, M. E. R. Educação de jovens e adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 61-79, 2012. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texton-031.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2017.

SILVA, L. C. S. da. O ensino remoto no Ensino Médio: práticas pedagógicas das professoras de SRM. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL*, 5.; *ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL*, 9., 2021, São Carlos. *Anais [...]*. São Carlos: UFSCar, 2021. Disponível em: <https://cbee2021.faiufscar.com/anais#/trabalho/5151>. Acesso em: 11 out. 2022.

TANNÚS-VALADÃO, G. **Inclusão Escolar e Planejamento Educacional Individualizado**: avaliação de um programa de formação continuada para educadores. 2013. 245 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos., São Carlos, 2014.

TASSINARI, A. M. **Formação e prática pedagógica de professores da EJA junto a estudantes com deficiência intelectual**. 2019. 157 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

TOMLINSON, C. A. **Diferenciação Pedagógica e Diversidade**: Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade. Porto: Porto, 2008

TRENTIN, V. B. Educação de jovens e adultos e a educação especial nas pesquisas: Uma articulação necessária. *Revista ESPACIOS*, v. 38, n. 35, 2017.

VERÍSSIMO, M. da G. D. C. **O Papel da Escola na Transição dos Alunos com NEE para a Vida Pós-Escolar**. 2018. 228 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial: Domínios Cognitivo e Motor) – Escola Superior de Educação e Comunicação, Universidade do Algarve, Algarve, 2018.

VÓVIO, C. L. Formação de educadores de jovens e adultos: a apropriação de saberes e de práticas conectadas à docência. *In: DALBEN, A. et al. (org.). Convergências e tensões no campo da formação do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 60-77.

ZERBATO, A. P. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar**: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 298 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educação Unisinos*, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04>. Acesso em: 26 out. 2019.

Capítulo 5

Práticas pedagógicas universalistas: ensinando a todos e a cada um em classes heterogêneas

Enicéia Gonçalves Mendes
Soraia Romano

Prezados leitores,

A educação na perspectiva inclusiva aprimora sua busca por promover a escolarização de alunos/as com deficiências ou transtornos em classes comuns do ensino regular e ao mesmo tempo encontrar estratégias para realizar uma educação de alta qualidade para todos/as os/as estudantes.

No princípio, quando os/as estudantes do público da Educação Especial começaram a ingressar nas classes comuns, a lógica adotada era transpor as práticas pedagógicas especializadas, geralmente planejadas em função da limitação do/a estudante, para o contexto da classe comum. Entretanto, essas práticas especializadas conflitavam com aquelas adotadas para a classe como um todo, e os/as alunos/as continuavam sem participar e acessar o currículo comum.

Em seguida, tentou-se adotar as chamadas adaptações curriculares, misturando práticas especializadas com práticas tradicionais a fim de ampliar a participação e a aprendizagem, mas isso também não tornou as escolas mais inclusivas e complicou o trabalho de professores, que precisavam fazer dois tipos de planejamento de aulas, sem contar a dificuldade de executá-los no contexto da classe comum. Além de tudo, o acesso ao currículo e a participação nas aulas continuavam restritos para os estudantes do público da Educação Especial.

O grande desafio passou então a ser como assegurar a participação e o acesso ao currículo dos/as estudantes público da Educação Especial no

contexto da classe comum. E, à medida que mais experiências com a educação inclusiva foram experimentadas, o próprio tempo deu as respostas que professores e pesquisadores estavam buscando.

Ao longo do tempo foi constatado que as diferenças entre os processos de aprendizagem de estudantes do público da Educação Especial e os/as demais estudantes não eram tão discrepantes assim e que a maioria deles poderia aprender se fosse oferecido um ensino de boa qualidade. Ao mesmo tempo, percebeu-se que práticas pensadas exclusivamente para estudantes do público da Educação Especial beneficiam também os/as demais estudantes.

E foi então que, após tantos esforços de pessoas envolvidas com a Educação, a valorização da diversidade e o respeito às diferenças começaram a ser realmente considerados nas práticas pedagógicas que tomam o/a estudante como o/a construtor/a de seu conhecimento, pautado pela mediação e pelo apoio do/a professor/a.

Diante desse panorama, dentro das novas perspectivas da educação inclusiva para todos/as se encaixa um cenário produzido por várias mãos, com valorização direta do/a estudante como pertencente ao fazer, além de vários profissionais, numa proposta colaborativa. Surge então a tendência intitulada “práticas universalistas”, definidas por Mendes *et al.* (2023), que agregam várias propostas norteadas pelo ensino baseado no Sistema de Suporte de Multicamadas (SSMC).

Embora tenha vários elementos, um dos componentes do SSMC é a proposta de apoios nivelados. A ideia é que, para apoiar a aprendizagem de todos/as os/as alunos/as, a organização escolar deve oferecer três níveis de suporte. No primeiro nível se encontram as práticas universalistas, cujo objetivo é melhorar a qualidade do ensino para todos/as os/as estudantes, e postula-se que isso seria suficiente para responder à necessidade de pelo menos 80% da turma. E, caso isso não ocorra com o ensino melhorado, para alguns estudantes, o que se verifica em aproximadamente 20% da turma, pode-se recorrer a medidas seletivas para alguns deles. E por último, se poucos estudantes ainda assim precisarem de suporte, referente a 5% da turma, pode-se recorrer a medidas adicionais.

Portanto, o foco da abordagem preventiva atualmente está em como melhorar o ensino para todos/as no contexto da classe comum e evitar a necessidade de remediação decorrente de um ensino de baixa qualidade. E, nesse contexto, também para os/as estudantes do público da Educação Especial as práticas universalistas são enfatizadas, pois a maioria precisa apenas de uma versão de um bom ensino, deixando as práticas especializadas para os suportes de nível 2 e 3 necessários para uma minoria desses/as estudantes.

Dentre as várias propostas de práticas pedagógicas universalistas, destacamos o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), centrado

no Nível 1 do SSMC, que possibilita mudanças expressivas de atitudes e estratégias variadas de opções para o ensino para todos/as.

O DUA é baseado em princípios e diretrizes apoiados em evidências científicas e estudos da neurociência da aprendizagem que permitem o/a aluno/a ser protagonista na construção do conhecimento, sendo estimulado por meio dos desafios propostos em situações significativas e permeados pela interação com outras pessoas e com o ambiente.

O *Center for Applied Special Technology* (Cast), centro composto da junta de pesquisadores e idealizadores do Desenho Universal para a Aprendizagem, elaborou as diretrizes, cuja versão 3.0 será abordada aqui. Trouxemos aqui a compilação das principais mudanças com a finalidade de envolver a prática de sala de aula e proporcionar segurança no planejamento do professor.

Aproveitem o capítulo e construam novos conhecimentos para basear suas práticas em sala de aula com a leitura deste texto¹.

Boa leitura!

Um abraço!

Introdução

As práticas universalistas na sala de aula declaram a tendência de real aproximação da Educação Comum e da Educação Especial, de modo mais efetivo para oferecer um ensino de boa qualidade para todos/as os/as alunos/as. A diversidade na sala de aula não se restringe aos estudantes com deficiências, transtornos e superdotação, mas abrange a reunião das diferenças individuais, resultado de convivência no grupo, que alteram formas de agir e modos de funcionamento.

A experiência adquirida ao longo dos anos de políticas e práticas de integração e inclusão dos/as alunos/as do público da Educação Especial evidenciou a pluralidade presente na sala de aula. Dessa forma, demonstra-se a relevância de respeitar as diferenças e oferecer meios mais acessíveis para a participação de todos/as, sem que a instituição escolar atribua barreiras ao aprendizado de seus/suas alunos/as.

Mendes *et al.* (2023) enfatizam a necessidade de desmistificar características dos/as estudantes da Educação Especial e as diferenças demandadas para o ensino especial ou inclusivo. Para isso, indicam a busca de práticas que consideram que todos/as são diversos/as e únicos/as. Os resultados das avaliações em larga escala, tanto nacionais quanto internacionais, apontam que são muitos os/as estudantes que estão na escola, mas não têm acesso ao currículo.

¹ É permitida a reprodução parcial ou total desta publicação, desde que citada a fonte.

A tendência atual tem sido a de adoção de intervenções pedagógicas no contexto da classe comum, e não em ambientes separados, destinada à melhoria da qualidade de ensino para todos/as os/as alunos/as. E, também, não anuncia o demérito ou descarte de abordagens especialistas, uma vez que sempre haverá demandas de conteúdo às quais o currículo padrão não será aplicável ou até mesmo abordagens não contempladas e imprescindíveis à especificidade de alguns/mas poucos/as estudantes do público da Educação Especial.

As abordagens universalistas são práticas inclusivas inovadoras para a escola regular, que, para serem implementadas, requerem uma estrutura de ensino fundamentada em princípios colaborativos e inclusivos, baseados no Sistema de Suporte Multicamadas.

A visão educacional move-se no progresso de contemplar as práticas universalmente reconhecidas, e a ciência busca evidências do uso de muitos recursos educacionais. Com a intenção de enriquecer a proposta colaborativa na escola, a partir da qual não é mais possível deixar o/a professor/a isolado/a na sala de aula, o capítulo está dividido em duas seções.

Na primeira seção, a perspectiva será o trabalho colaborativo agregado ao sistema de multicamadas com a finalidade de identificar características, meios e possibilidades para se desenvolver uma proposta de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) num ambiente acolhedor para todos/as os/as estudantes.

Na segunda seção, serão discutidos os princípios e diretrizes do DUA, versão 3.0 (Cast, 2024). Por meio das diretrizes, será possível desenvolver o aprimoramento do olhar do/a professor/a para abranger práticas que respeitem a diversidade, além de acolher os três princípios universais de modo natural na sala de aula. Com isso, pretende-se garantir a acessibilidade por meio da eliminação das barreiras críticas de participação dos/as alunos/as nos diferentes ambientes de aprendizagem.

O Desenho Universal para a Aprendizagem dentro das abordagens universalistas

As experiências dos serviços pedagógicos existentes nas escolas das redes de ensino mostram uma tendência em utilizar o serviço de Educação Especial como uma parte da escola. A integração dos/as estudantes com deficiência no ensino regular foi realizada por meio da convivência entre estudantes com e sem deficiência. Para oferecer um suporte adicional, implantou-se no contraturno o atendimento especializado, chamado “Atendimento Educacional Especializado” (AEE), mantido fora da sala de aula regular, nas salas de recursos multifuncionais.

Mendes e Maturana (2016) ressaltam que, nas políticas públicas voltadas para o estabelecimento do AEE, o termo foi proposto em 1988, pela

constituição cidadã. Entretanto, os caminhos na prática mostraram que a escolarização exclusiva em classe comum foi insuficiente ou incompleta. Para suprir tal defasagem, supôs-se que mais tempo deveria ser reservado para, assim, fornecer a aprendizagem necessária para aqueles/as com demandas específicas, em salas de recursos.

O AEE configurou-se como uma alternativa para responder às necessidades do público da Educação Especial (PEE) e às demandas das práticas brasileiras de inclusão escolar, pois se supunha que a inserção de estudantes na classe comum demandava necessariamente o uso de recursos e métodos diferenciados, aos quais os serviços especializados dariam uma importante contribuição (Vilaronga; Mendes; Zerbato, 2016).

Na prática, o AEE enveredou-se para diversos tipos de atendimento, como a intervenção individual pedagógica, mediação em pequenos grupos, além de terapias psicopedagógicas ou tratamentos de diversas áreas da saúde com especialização educacional.

Enquanto isso, na classe comum o ensino nunca serviu para todos/as. Pesquisas que relatam o fracasso escolar são datadas desde a democratização do ensino, iniciado em meados da década de 1970. Ramos e Gonçalves (2024) realizaram estudos recentes e identificaram que a evasão ou o abandono escolar têm dimensões inter-relacionadas nos âmbitos individual, familiar, escolar e socioeconômico, até os dias de hoje, principalmente da população escolar que vive em condições de vulnerabilidade, isto é, da maioria do povo brasileiro.

Diante do imenso cenário educacional, o ingresso de estudantes do público da Educação Especial na classe comum não facilitou o trabalho de seus professores, e o AEE dos/as estudantes público da Educação Especial não assegurou a acessibilidade necessária ao currículo. De modo igualmente não efetivo, encontra-se o desempenho geral da educação brasileira no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), que se encontra na posição 61 e está com pontuação estagnada desde 2018 (Pisa, 2022).

A proposição da política nacional de inclusão escolar resultou em dois processos divorciados de escolarização, um na classe comum e outro na sala de recurso multifuncional, mas isso apenas para os/as estudantes que conseguem acessar o atendimento educacional, que chegam a ser 30% do total de estudantes matriculados em classes comuns de ensino regular das escolas brasileiras. Enquanto isso, devido à falta de suporte, o tensionamento cresce na classe comum e favorece a contratação indiscriminada de profissionais de apoio, mediadores, cuidadores, estagiários etc. Tudo isso precariza o serviço de apoio e fragiliza a política de inclusão escolar.

Assim, a busca por evidências científicas de como fazer inclusão na Educação pairou em propostas que pudessem melhorar o ensino para todos/as os/as estudantes, independentemente da condição individual de

cada um. De forma oposta ao serviço educacional individualizado e especializado, as evidências direcionaram para novas formas de funcionamento da escola, do serviço de apoio à inclusão escolar, envolvendo o trabalho em parceria entre um/a professor/a de Educação Especial e um/a professor/a do ensino comum na sala de aula comum.

De acordo com Vilaronga e Mendes (2014), o ensino colaborativo ou coensino é apontado como uma estratégia bastante promissora, desde que estejam presentes os elementos de uma interação verdadeiramente colaborativa entre os/as professores/as. Essa proposta tornou-se política pública no estado de São Paulo (São Paulo, 2023) e em vários municípios, embora nem sempre o par seja constituído por profissionais qualificados, uma vez que somente será trabalho em coensino quando um/a professor/a de ensino comum e um/a professor/a especializado/a trabalharem juntos e dividirem as responsabilidades pelo ensino da turma. Dessa forma, ambos discutem e planejam as aulas de forma compartilhada, estabelecem diferentes formas para conduzir a aula, combinam as regras, criam atividades e avaliam o ensino com o foco de acolher a diversidade dos/as estudantes.

Mendes (2006) ressalta que o trabalho colaborativo agrega objetivos, expectativas e frustrações conjuntos. A colaboração pode até iniciar com a intenção de focar no/a estudante com deficiência, porém será por meio das vivências interacionais que se valorizarão as diferentes experiências de ambos os profissionais. Com o tempo, o entrosamento auxiliará nas resoluções das dificuldades de aprendizagem e nas formas de lidar com o comportamento dos/as estudantes. Dessa forma, o avanço para posturas colaborativas possibilita que o/a professor/a deixe de atuar sozinho/a e possa contar com a ação conjunta para observar quais estratégias de ensino devem ser abordadas de acordo com a compatibilidade da turma.

Com o trabalho colaborativo, os/as professores/as percebem que aquele/a estudante regular que se beneficia de uma mesma forma de ensino, sempre, não existe. Para Costa e Mendes (2023), há um consenso de que, na diversidade, não é possível buscar formas de ensinar para categorias de grupos, ou seja, não é possível organizar a sala de aula entre as demandas necessárias para ensinar um/a aluno/a com transtorno do espectro do autismo (TEA) ou com altas habilidades ou superdotação (AHS).

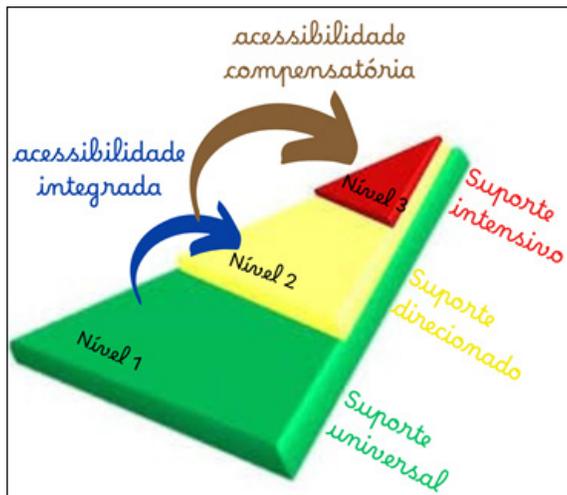
Com isso, a escola deve ter um foco preventivo, que busca melhoria na qualidade do ensino e medidas mais universais para evitar o imprevisto, a adaptação e o retrabalho. Essas práticas já se demonstraram ineficazes e desgastam o/a professor/a, pois, além de planejar a aula para os/as estudantes regulares, precisa planejar as adaptações. A tentativa de substituir atividades leva a uma desmotivação, pois o/a aluno/a percebe que aquilo não lhe torna pertencente. Além disso, as adaptações em geral buscam apenas facilitar a atividade, de forma descontextualizada e não direcionada para

as reais necessidades dos/as estudantes com deficiência ou transtornos, mostrando-se ora fáceis demais, ora distantes da realidade, conforme observaram Heredero (2010) e Mendes, Tannús-Valadão e Milanesi (2016).

Os níveis do SSMC distribuem-se em três camadas. Elas estão sobrepostas e podem se difundir de modo a acompanhar o dinamismo próprio da escola. De acordo com Gomes-Silva, Romano e Cabral (2023), as camadas estão sob influência dos níveis de suporte. O DUA é o primeiro nível, o das práticas universalistas, e envolve ofertas diferenciadas no ensino. No segundo nível, tem-se a Acessibilidade Integrada, que propicia a interação entre a camada de estratégias universais e a de estratégias direcionadas ou focalizadas. No terceiro nível, as estratégias são intensivas, destinadas a 5% dos/as alunos/as, e a Acessibilidade Compensatória é associada à Integrada, o que permite a interseção de todas as camadas.

A Figura 1 revela a sobreposição das camadas e a inter-relação com os diferentes níveis de eliminação de barreiras, permitindo uma acessibilidade policêntrica (Gomes-Silva; Romano; Cabral, 2023), definida pela oferta de meios (pedagógicos, técnicos, humanos e financeiros), considerando os diferentes modos de respostas dos alunos em relação ao tempo didático, ritmos de aprendizagem e modos de comunicação que legitimam o processo de escolarização.

Figura 1 – Sistema de Suporte de Multicamadas (SSMC) e tipos de acessibilidade.



Fonte: elaboração própria, com base em Costa e Mendes (2023) e Gomes-Silva, Romano e Cabral (2023).

Dessa forma, o Nível 1 é a camada universal, na qual se atendem as necessidades de participação e aprendizagem da maioria dos/as estudantes.

Costa e Mendes (2023) afirmam que nela uma parcela significativa de estudantes – que se estima ser de 80% – participará e consequentemente aprenderá de acordo com as expectativas de ensino e aprendizagem.

Nesse nível, o planejamento deve ser organizado a partir da multiplicidade de estratégias, de acordo com os princípios da universalidade, já atendendo a diferentes formatos de aprendizagem. Para Costa e Mendes (2023), estratégias de ensino aprimoradas, maior dinamismo na sala de aula e a introdução de monitoramento contínuo para tomada de decisões baseadas em evidências possibilitam a análise de suportes suplementares, pois, mesmo sendo plural, alguns/mas estudantes precisarão, além das propostas universais, de outras maneiras de acesso por meio de propostas mais diferenciadas. Esses/as estudantes/as apresentam, além da diversidade vigente em todos/as, outros modos de funcionamento, e por tal fato o/a professor/a deve mediar uma integração de outras propostas mais específicas para a eliminação de barreiras.

Esse seria o Nível 2, o qual beneficia o/a estudante não só por meio do suporte universal, mas também somando outras estratégias mais diferenciadas para modos de funcionamento neurológico, emocional ou outros mais diversos.

No Nível 3, a permeabilidade das três camadas é fundamental. Em vista disso, o/a aluno/a com demandas de suporte intensivo se favorece das três camadas – a universal somada a estratégias diferenciadas e inteirada da acessibilidade compensatória, por meio de um suporte intensivo.

É importante ressaltar que transitar nas outras camadas não deve ser algo necessário o tempo todo. A aprendizagem é dinâmica, e diferentes percepções, habilidades e competências resultam em alunos/as que respondem de formas diferentes a estímulos. São múltiplos os fatores que interferem numa aula, e interferências podem ser desencadeadas por uma pequena alteração no ciclo de sono e descanso, por não correspondência a saberes anteriores, alterações emocionais e até por desajustes sociais ocorridos em um dia.

A proposta de estabelecer a organização do ensino em multicamadas não é uma escolha simples, na medida em que prevê uma reconfiguração de organização escolar e buscas para superar modelos tradicionais remediativos, conforme destacam Costa e Mendes (2023). As autoras defendem o escalonamento das camadas, numa organização criada para atender a diversidade na sala de aula e, assim, selecionar intervenções apropriadas para todos/as os/as estudantes. Vale ressaltar que a diversidade presente na sala de aula, ao ser contemplada, proporciona educação de alta qualidade e marcas positivas do tempo da escola para cada aluno/a.

Carta (2019) ressalta que a proposta do SSMC não é destinada aos/as estudantes público da Educação Especial, uma vez que seu contexto é pau-

tado em todos/as. A autora ressalta a educação de alta qualidade numa escolarização concentrada em metas e suportes acadêmicos ou comportamentais. Nesse sentido, preconiza-se o caráter preventivo e de promoção com a identificação precoce de sinais de atraso com parcerias colaborativas de diversos/as profissionais e intervenções baseadas em evidências científicas.

O SSMC não é só articulado pelo planejamento e implementação. O monitoramento contínuo promove tomada de decisões rápidas para ajustes no percurso da intervenção. Os dados analisados contribuem tanto para a eficácia do sistema quanto para a personalização do ensino para o/a estudante único/a e pertencente ao sistema.

Conforme Costa e Mendes (2023), o SSMC é um programa que se baseia em três camadas e tem como fundamentos essenciais a responsabilidade coletiva, a iniciativa, o comprometimento em sua sistematização, o suporte constante e o acompanhamento dos estudantes, como norteadores para sua execução.

Em resumo, a tendência tem sido a de priorizar as intervenções de nível 1, preventivas, destinadas à melhoria da qualidade de ensino para todos/as os/as estudantes, indistintamente, e por isso são chamadas de práticas pedagógicas universalistas. Entre essas práticas, encontram-se as propostas de ensino ou pedagogia diferenciada, aprendizagem cooperativa, coensino, consultoria colaborativa e, a mais utilizada, o DUA, que será apresentado a seguir.

Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem e suas aplicações no planejamento das aulas

Na medida em que a política de escolarização de estudantes com deficiência em classes comuns de escolas regulares avançou em vários países, emergiu uma preocupação generalizada de assegurar não apenas a matrícula na turma comum, mas também o acesso ao currículo da educação geral a esses/as estudantes. O *Center for Applied Special Technology* (Cast), uma organização sem fins lucrativos, foi fundado nos Estados Unidos, em 1984, com esse intuito, ou seja, de expandir as oportunidades de acesso ao currículo da educação geral a todas as pessoas, especialmente àquelas com deficiências.

Baseados nos achados das pesquisas sobre o desenvolvimento do cérebro, mídia digital e tecnologias para a aprendizagem, conceito de design universal na arquitetura e na constatação de que havia desconexão entre a população estudantil cada vez mais diversificada e o currículo “tamanho único”, engessado, que não produziria os ganhos de desempenho acadêmicos almejados para todos/as os/as estudantes, os pesquisadores do Cast começaram a aplicar o conceito de desenho universal também para definir objetivos de ensino, métodos, materiais e avaliações para todos/as os/as

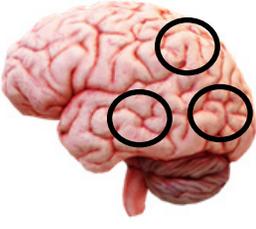
alunos/as e cunharam o termo “Universal Design for Learning – UDL”, traduzido para o português como “Desenho Universal para a Aprendizagem – DUA” (Rose; Meyer, 2002).

Em 1999, David Rose e colaboradores receberam uma subvenção do governo federal para criar, no Cast, o *National Center for Accessing the General Curriculum* (NCAC), ou Centro Nacional de Acesso ao Currículo Geral. Inicialmente focado como estratégia para assegurar acesso ao currículo para alunos/as com deficiência, os estudos sobre DUA logo começaram a evidenciar que o referencial trazia benefícios simultâneos para todos/as os/as alunos/as (Rose; Meyer; Hitchcock, 2005).

O fato é que, com o respaldo legal, o referencial do DUA passou a conquistar cada vez mais os formuladores de políticas, pesquisadores, administradores e professores/as, não apenas nos EUA, mas em vários países. No Brasil as produções sobre o termo DUA, no campo da Educação Especial, são recentes, sendo as primeiras publicações voltadas para apresentar o referencial teórico (Ricardo; Saço; Ferreira, 2017; Zerbato; Mendes, 2018; Sebastián-Heredero, 2020; Bettio; Miranda; Schmidt, 2021; Conte; Habowski, 2022) ou estudos de revisão da literatura (Bock; Gesser; Nuernberg, 2018; Prais; Rosa, 2018; Oliveira; Munster; Gonçalves, 2019; Góes; Costa, 2022; Mainardes; Casagrande, 2022; Vitaliano; Prais; Santos, 2019), e aos poucos foram surgindo também estudos sobre aplicação do DUA em programas pontuais de formação de professores (Prais, 2016; Zerbato; Mendes, 2021; Torres; Marciano, 2022). Entretanto, esse ainda não é um referencial incorporado na legislação nem amplamente utilizado nas políticas públicas de formação de professores, embora seja um tema que se populariza rapidamente no país e no mundo.

A estrutura do DUA parte de um desenho igualitário e abrangente para todas as pessoas. Com isso, previnem-se riscos, limita-se o esforço e torna-se o uso flexível, de fácil compreensão e que dispensa explicações. A proposta do DUA estabelece três princípios para a organização do ensino e aprendizagem (Zerbato; Mendes, 2018). Esses princípios envolvem contextos de aprendizagem significativos relacionados a que, como e por que da aprendizagem. A Figura 2, a seguir, ilustra os princípios do DUA.

Figura 2 – Os princípios do DUA.

DUA versão 3.0			
PRINCÍPIOS	Projetar vários meios de ENGAJAMENTO	Projetar vários meios de REPRESENTAÇÃO	Projetar vários meios de AÇÃO E EXPRESSÃO
			
Acesso	Acolher interesses e identidades <ul style="list-style-type: none"> Otimizar a escolha e a autonomia Otimizar relevância, valor e autenticidade Cultivar a alegria e a brincadeira Abordar preconceitos, ameaças e distrações 	Promover percepção <ul style="list-style-type: none"> Personalizar a exibição de informações Otimizar múltiplas formas de perceber informações Representar uma diversidade de perspectivas e identidades de maneiras autênticas 	Promover interação <ul style="list-style-type: none"> Variar e respeitar os métodos de resposta, navegação e movimento Otimizar o acesso a materiais acessíveis e tecnologias e ferramentas de assistência e acessibilidade
Apoio	Sustentar esforço e persistência <ul style="list-style-type: none"> Esclarecer o significado e o propósito das metas de aprendizagem Otimizar o desafio Promover a cooperação, o coletivo e a interdependência Promover o pertencer à comunidade Oferecer feedback orientado para agir 	Otimizar línguas e símbolos <ul style="list-style-type: none"> Esclarecer vocabulário, símbolos e estruturas de linguagem Suporte à decodificação de texto, notação matemática e símbolos Cultivar a compreensão e o respeito entre línguas e dialetos Abordar preconceitos no uso de línguas e símbolos Ilustrar por meio de diversas mídias 	Otimizar expressão e comunicação <ul style="list-style-type: none"> Usar várias mídias para comunicação Usar várias ferramentas para construção, composição e criatividade Desenvolver fluência com suporte graduado para prática e desempenho Abordar preconceitos relacionados aos modos de expressão e comunicação
Função Executiva	Promover competências socioemocionais <ul style="list-style-type: none"> Reconhecer expectativas, crenças e motivações Desenvolver a consciência de si mesmo e dos outros Promover a reflexão individual e coletiva Cultivar a empatia e as práticas restaurativas 	Otimizar a construção de conhecimento <ul style="list-style-type: none"> Conectar o conhecimento prévio ao novo aprendizado Destacar e explorar padrões, grandes ideias, características críticas e relacionamentos Cultivar múltiplas formas de conhecer e dar sentido Maximizar transferência e generalização 	Promover o desenvolvimento de estratégia <ul style="list-style-type: none"> Estabelecer metas significativas Antecipar e planejar os desafios Organizar informações e recursos Aumentar a capacidade de monitorização do progresso Desafiar práticas excluídas

Fonte: Cast (2024).

Para isso, é preciso promover o engajamento de todos/as em uma comunidade de aprendizagem, oferecendo-lhes incentivos, apoios, possibilidade de escolhas e circunstâncias de aprendizagem interessantes. De acordo com Zerbato e Mendes (2018), esse é o primeiro princípio da aprendizagem do DUA. O/A professor/a deve mediar propostas motivacionais e incrementos de interesse para incentivar a adesão à proposta a ser desafiada e aprendida. A zona cerebral que abrange esse princípio é a do sistema límbico.

O segundo princípio destaca a necessidade de apresentar o conteúdo de maneiras diversas, o que inclui o uso de diferentes formatos, como texto, áudio, vídeo, gráficos e representações interativas. A finalidade é garantir que todos os estudantes, independentemente de suas características individuais, tenham acesso ao conhecimento de uma forma que seja significativa e compreensível para eles.

O princípio da representação está diretamente relacionado à ativação de diversas áreas do cérebro, como os lobos temporal e occipital, que estão envolvidos no processamento de informações auditivas, visuais e associativas. Essas áreas são fundamentais para a construção de conexões cognitivas e a integração de diferentes tipos de estímulos sensoriais.

Além disso, a exploração multissensorial permite que os estudantes utilizem diferentes canais sensoriais (visual, auditivo, tátil etc.) para acessar e compreender o conteúdo, o que pode ser especialmente útil para alunos com diferentes estilos de aprendizagem, como aqueles com deficiência visual ou auditiva, ou aqueles com dificuldades de processamento de informação. A abordagem multissensorial também favorece a memória e a retenção de informações, tornando a aprendizagem mais eficaz e acessível.

O terceiro princípio relaciona-se às diferentes formas de ação e expressão e destaca a importância de proporcionar aos estudantes múltiplas maneiras de demonstrar o que aprenderam e de se engajar ativamente no processo de aprendizagem. Vinculado ao lobo frontal do córtex cerebral, permite a proatividade do/a aluno/a diante de escolhas entre muitas alternativas de expressão e demonstração das aprendizagens, de acordo com as habilidades preexistentes dos/as próprios/as estudantes. Para favorecer a experiência, o aluno pode utilizar várias ferramentas para a realização de tarefas (por exemplo, tecnologia assistiva, softwares específicos ou recursos manuais), a escolha de modos de resposta (escrita, oral, visual etc.) e a personalização das estratégias de aprendizagem. A ideia central é dar aos alunos a autonomia para decidir como irão expressar suas ideias e realizar as atividades e promover a independência e a confiança no processo de aprendizagem.

Além disso, o princípio de ação e expressão também considera as diferenças individuais, como variações no ritmo de aprendizagem, na coor-

denação motora e nas preferências de comunicação. Por exemplo, alunos com dificuldades motoras podem precisar de tecnologias de apoio para escrever ou interagir com o conteúdo de maneira mais eficaz, enquanto alunos com dificuldades de fala podem optar por usar ferramentas de comunicação alternativa para expressar seus conhecimentos.

Assim, o DUA propõe a transformação da forma de planejar e conduzir a aula e intensificar o acesso, por meio da criação de ambientes de aprendizagem mais equitativos e socialmente favoráveis a todos/as os/as estudantes. Nessa proposta, o professor buscará diversificar as estratégias, para promover o interesse de todos/as os/as estudantes, e facilitar desde a autorregulação dos/as alunos/as até outras condições para se conviver e trabalhar de forma colaborativa com outros/as colegas na sala de aula (Courey *et al.*, 2012).

Com a implementação do DUA em diversos países, a diversidade tornou-se mais plural, e, com as evidências científicas da aplicabilidade do DUA em diferentes países, o Cast (2024) percebeu a necessidade de repensar constantemente o funcionamento dos princípios do DUA, os quais adquiriram uma interface dinâmica e contínua.

A seguir apresentamos uma grelha de planejamento, reproduzida de Nunes e Madureira (2015), para auxiliar os/as professores/as a planejarem aulas baseadas no DUA.

Quadro 1 – Grelha de planejamento de aula baseado no DUA.

Dados de Identificação

Docente:	Data:
Tópicos da aula:	
Modalidade:	Ano de escolaridade:
Nº de estudantes:	
Educadores envolvidos:	

Objetivos e conteúdos programáticos por áreas curriculares

	Descrição
Áreas curriculares	
Objetivos	
Conteúdos	
Aprendizagens esperadas	

Articulação dos conteúdos da aula com aprendizagens anteriores

Qual a relação com os conteúdos aprendidos anteriormente? Como suscitar a atenção das crianças/estudantes? Como motivar as crianças/estudantes?

Continua

Quadro 1 – Grelha de planeamento de aula baseado no DUA.

Continuação

MATERIAIS/RECURSOS

Envolvimento (Materiais/recursos facilitadores para motivação e envolvimento dos estudantes)	Representação (Materiais/recursos facilitadores da compreensão dos conteúdos a lecionar)	Ação/Expressão (Materiais/recursos facilitadores da participação ativa dos estudantes)

1. ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES

1.1. Modalidade de trabalho	Individual	Em pares	Em pequenos grupos
Grupo/turma			
Estudante/s específico/s			

1.2. Modalidades para comunicação	Formas de comunicação a usar com os estudantes					
	Vivências situações práticas	Informação visual	Informação verbal		Utilização de recursos multimédia	Outra
			Oral	Escrita		
Grupo/turma						
Estudante/s específico/s						

1.3. Processo de apresentação e explicitação dos conteúdos	Apresentação/explicitação de conteúdo					
	Vivências situações práticas	Informação visual	Informação verbal		Utilização de recursos multimédia	Outra
			Oral	Escrita		
Grupo/turma						
Estudante/s específico/s						

1.4. Atividades	Tipo de atividades					
	Realização experiências	Trabalho de projeto	Jogos	Apresentação oral	Resolução problemas	Outra Qual?
Grupo/turma						
Estudante/s específico/s						

2. REFLEXÕES SOBRE A OFERTA DA AULA E DADOS SOBRE O FUNCIONAMENTO DA TURMA

Elaboração do sumário, resposta a dúvidas/questões, análise do que os estudantes aprenderam, indicações de modificações etc.

Continua

Quadro 1 – Grelha de planeamento de aula baseado no DUA.

Conclusão

3. AVALIAÇÃO

Objetivos da aula foram ou não alcançados?			
Aprendizagens esperadas (No final da aula os estudantes devem ser capazes de:)	Superou as expectativas	Correspondeu às expectativas	Não correspondeu às expectativas

Fonte: Nunes e Madureira (2015).

Conclusão

O objetivo deste trabalho foi fazer um convite aos professores e às professoras para conhecer as novas tendências no campo da Educação Especial e Educação Inclusiva, o que implica deixar o caminho restrito das práticas pedagógicas especialistas, pensadas para atender exclusivamente alunos/as com determinados tipos de deficiências e transtornos, em direção a uma abordagem que pensa em como melhorar o ensino para todos/as os/as alunos/as.

Ao longo da história do movimento pela inclusão escolar, aos poucos se percebe que o ensino tradicional, pensado para o/a aluno/a mediano/a, com as mesmas instruções, materiais, tarefas e modos de avaliação, não funciona para todos/as os/as alunos/as. Numa classe comum, os/as alunos/as têm interesses e estilos de aprendizagem diversos, além de muitas outras diferenças que não são exclusivas dos/as estudantes do público da Educação Especial. E foi preciso pensar em como responder melhor à diversidade do conjunto dos/as alunos/as.

Embora seja lugar comum dizer que a educação inclusiva carece de uma reestruturação da escola, demorou-se a entender o que isso significava, até surgir a abordagem das práticas universalistas.

Neste trabalho, definiu-se o que seria uma nova organização escolar baseada no SSMC, e apresentaram-se dois modelos de suporte, entre tantos que integram hoje as abordagens universalistas. Destacou-se brevemente a importância do modelo do ensino colaborativo, e detalhou-se mais o referencial do Desenho Universal para a Aprendizagem.

O DUA é um referencial teórico baseado na necessidade de criar objetivos educacionais, métodos, materiais e avaliações que beneficiem a todos/as – não necessariamente como uma solução tamanho único, mas como uma abordagem mais flexível, com customização para atender também

necessidades individuais de alunos/as que podem ou não ser público da Educação Especial. Trata-se de um referencial, dentre as abordagens universalistas, que mais tem conquistado educadores, pesquisadores e políticos ao redor do mundo. Esperamos que você, leitor/a, também tenha sido seduzido/a para tentar inovar e tornar suas aulas mais acessíveis e responsivas à diversidade de seus/suas alunos/as.

Referências

- BETTIO, C. D. B.; MIRANDA, A. C. A.; SCHMIDT, A. **Desenho universal para a aprendizagem e ensino inclusivo na educação infantil**. Ribeirão Preto: FFCLRP-USP, 2021. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/646>. Acesso em: 13 jul. 2024.
- BOCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. Desenho Universal para a Aprendizagem: a Produção Científica no Período de 2011 a 2016. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 143-160, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000100011>. Acesso em: 13 jul. 2024.
- CARTA, J. J. **Multi-tiered systems of support for young children: Driving change in early education**. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company, 2019.
- CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 3.0**. 2024. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/>. Acesso em: 16 fev. 2025.
- CONTE, E.; HABOWSKI, A. C. Olhares sobre Tecnologia Assistiva e Desenho Universal para a Aprendizagem: encruzilhadas, intersecções, insurgências. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, p. 1-26, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X67410>. Acesso em: 7 jul. 2024.
- COSTA, J. D. V. da; MENDES, E. G. Fundamentos e pressupostos do Sistema de Suporte Multicamada: a cada aluno o suporte necessário. In: MENDES, E. G. **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: dos especialismos às abordagens universalistas**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2023.
- COUREY, S. J. *et al.* Improved lesson planning with universal design for learning (UDL). **Teacher Education and Special Education**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. 7-27, 2012. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.822.5148&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 7 jul. 2024.
- EBERSOLD, S. Pratiques inclusives, approche polycentrée et accessibilité. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. 1-22. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/52845>. Acesso em: 13 jul. 2024.

GÓES, A. R. T.; COSTA, P. K. A. da. Do Desenho Universal ao Desenho universal para aprendizagem. In: GÓES, A. R. T.; COSTA, P. K. A. da. **Desenho Universal e Desenho Universal para Aprendizagem: fundamentos, práticas e propostas para Educação Inclusiva**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. v. 1. p. 25-33. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/05/DESENHO-UNIVERSAL-E-DESENHO-UNIVERSAL-PARA-APRENDIZAGEM.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2024.

GOMES-SILVA, A. S.; ROMANO, S.; CABRAL, L. S. A. Acessibilidade Policêntrica: contribuições para além das práticas inclusivas centralizadoras. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 26, p. 1-15, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/21657>. Acesso em: 30 jun. 2024.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772>. Acesso em: 30 jun. 2024.

MAINARDES, J.; CASAGRANDE, R. de C. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a Diferenciação Curricular: Contribuições para a Efetivação da Inclusão Escolar. **Sisyphus: Journal of Education**, [S. l.], v. 10, n. 3, p. 102-115, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.25749/sis.27484>. Acesso em: 7 jul. 2024.

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

MENDES, E. G.; MATURANA, A. P. P. M. O apoio à escolarização de estudantes com deficiência intelectual: salas de recursos multifuncionais e/ou instituições especializadas? **Revista Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 1-23, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/12844>. Acesso em: 13 jul. 2024.

MENDES, E. G.; TANNÚS-VALADÃO, G.; MILANESI, J. B. Atendimento educacional especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 45-67, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index>. Acesso em: 30 jun. 2024.

MENDES, E. G. *et al.* **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: dos especialismos às abordagens universalistas**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2023.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas**, [S.

l.], v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-13722015000200008. Acesso em: 7 jul. 2024.

OLIVEIRA, A. R. de P.; MUNSTER, M. de A. V.; GONÇALVES, A. G. Desenho Universal para Aprendizagem e Educação Inclusiva: uma Revisão Sistemática da Literatura Internacional. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 25, n. 4, p. 675-690, out. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/rGFXP54LSxdkfNmXsD9537M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 ago. 2023.

PISA. **Scores by country**. 2022. Disponível em: <https://www.datapandas.org/ranking/pisa-scores-by-country>. Acesso em: 29 jan. 2025.

PRAIS, J. L. de S. **Formação inclusiva com licenciandas em Pedagogia: ações pedagógicas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2016. Disponível em: <https://riut.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/1910?mode=full>. Acesso em: 13 jul. 2024.

PRAIS, J. L. de S.; ROSA, V. F. da. Revisão Sistemática sobre Desenho Universal para a Aprendizagem entre 2010 e 2015 no Brasil. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 18, n. 4, p. 414-423, 2018. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/4086>. Acesso em: 13 jul. 2024.

RAMOS, A. C.; GONÇALVES JUNIOR, O. Abandono e evasão escolar sob a ótica dos sujeitos envolvidos. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 50, e268037, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/KtBRcFWvWKBt63LSQCVzdwh/>. Acesso em: 7 jul. 2024.

RICARDO, D. C.; SAÇO, L. F.; FERREIRA, E. L. O desenho universal na educação: novos olhares diante da inclusão do ser deficiente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. especial 2, p. 1524-1538, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10083>. Acesso em: 13 jul. 2024.

ROMANO, S. **Desenho Universal para a Aprendizagem e Acessibilização: Pesquisa Ação Colaborativa na Formação de Equipe Escolar**. 2023. 262 p. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

ROSE, D. H.; MEYER, A. **Teaching every student in the digital age: Universal design for learning**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2002.

ROSE, D. H.; MEYER, A.; HITCHCOCK, C. **The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies**. Cambridge: Harvard Education Press, 2005.

SÃO PAULO. Decreto nº 67.635, de 06 de abril de 2023. Dispõe sobre a Educação Especial na rede estadual de ensino e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, p. 1, 7 abr. 2023. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2023/decreto-67635-06.04.2023.html>. Acesso em: 14 jul. 2024.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 26, n. 4, p. 733-768, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155>. Acesso em 13 jul. 2024.

TORRES, J. P.; MARCIANO, R. H. de R. Formação de professores: desenhando uma disciplina inclusiva a partir do Desenho Universal para a Aprendizagem. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 12, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/39412>. Acesso em: 29 jun. 2024.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S. l.], v. 95, n. 239, p. 139-151, jan. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2024.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G.; ZERBATO, A. P. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. **Interfaces da Educação**, [S. l.], v. 7, n. 19, p. 66-87, 2016. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1029>. Acesso em: 29 jun. 2024.

VITALIANO, C. R.; PRAIS, J. L. de S.; SANTOS, K. P. dos. Desenho Universal para a Aprendizagem aplicado à promoção da educação inclusiva: uma revisão sistemática. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 26, n. 3, p. 805-827, set./dez. 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/50986>. Acesso em: 13 jul. 2024.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Revista Educação Unisinos**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/60746207>. Acesso em: 7 jul. 2024.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e233730, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XrThMT5Hhn6D9CSqcn3HHSM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2024.

Capítulo 6

Tecnologias no Coensino

Mariana Cristina Pedrino

Rosine Lima Silva

Definição de TA e algumas terminologias inerentes a ela

Nesta primeira seção serão apresentadas algumas definições, terminologias e categorias inerentes à área de conhecimento da Tecnologia Assistiva.

Atualmente, a tecnologia tem sido cada vez mais incorporada à sociedade, alterando comportamentos e buscando facilitar atividades diárias das pessoas. Com o aperfeiçoamento dos equipamentos, a expansão do uso de softwares e aplicativos, além da popularização do acesso à internet, vive-se hoje a era da “Quarta Revolução Industrial, que é caracterizada pelo intenso uso de tecnologias digitais e o acesso em tempo real às informações” (Pelosi, 2021, p. 145).

Com essa nova característica, é compreensível que as relações sociais também sejam modificadas e, conseqüentemente, as maneiras de ensinar e de aprender. A educação tem sido perpassada por essas novas relações e tem o potencial de se beneficiar das vantagens das tecnologias, especialmente para proporcionar maior acessibilidade aos conteúdos e promover a inclusão escolar.

Um dos grandes desafios da educação é atender às diversas necessidades dos estudantes. As tecnologias podem ser grandes aliadas nesse processo, especialmente pensando no público-alvo da Educação Especial (PAEE). Em 2010, foi lançado o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, visando promover maior acesso, participação e aprendizagem dos estudantes PAEE no ensino regular, ao ofertar o Atendimento Educacional Especializado como complementar à escolarização (Brasil, 2010).

Na implementação dessas salas, foram enviados diversos equipamentos e recursos para aprimorar o atendimento, tais como: laptops, microcomputadores, teclado com colmeia, mouse adaptado para entrada de acionador, acionador de pressão, além de mobiliário, impressora, scanner, lupa, plano inclinado, entre outros (Brasil, 2010). Esses recursos e equipamentos

visam proporcionar maior independência aos estudantes na realização de atividades diversas – como ler, escrever, digitar – e ainda possibilitar maior acesso aos conteúdos previstos no currículo escolar, potencializando seu aprendizado.

Esses recursos e equipamentos podem ser categorizados como recursos de Tecnologia Assistiva (TA). Mas o que é Tecnologia Assistiva? De acordo com o Comitê de Ajudas Técnicas (Brasil, 2007):

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

No Brasil, outros termos são usados como sinônimos de Tecnologia Assistiva, tais como “Ajudas Técnicas”, “Tecnologia de Apoio”, “Tecnologia Adaptativa” e “Adaptações”. Ainda não há muito consenso sobre a terminologia, mas, para melhor compreender o conceito de Tecnologia Assistiva, Rocha (2010, p. 26) descreve cada um dos seguintes elementos:

Serviços: trabalho oferecido por profissionais de diversas áreas como a terapia ocupacional, fisioterapia, fonoaudiologia, engenheiros, professores, psicólogos, arquitetos, entre outros;

Recursos: são objetos, materiais, dispositivos, produtos e equipamentos utilizados com o objetivo de favorecer as habilidades do indivíduo e ampliar os seus desempenho e participação em uma determinada atividade. [...]

Recurso de tecnologia assistiva: material concreto modificado e adequado segundo as necessidades do indivíduo, podendo sofrer modificações em relação a sua estrutura, forma, tamanho, peso, textura, conteúdo, entre outros. [...]

Procedimentos: são os atos ou efeitos de realizar as tarefas de uma atividade, ou seja, são os métodos e técnicas utilizados durante a realização da atividade;

Estratégias: são procedimentos de execução a fim de mediar o uso dos recursos da tecnologia assistiva para a realização de uma atividade. As estratégias na tecnologia assistiva podem modificar ou ajustar a técnica utilizada para a realização da atividade para contornar as dificuldades do indivíduo e melhorar o seu desempenho e participação.

Por ser uma área de conhecimento, a TA apresenta categorias regidas por objetivos funcionais. E por isso existem diversas classificações, com objetivos distintos entre elas.

O Brasil segue a Portaria Interministerial nº 362, de 24 de outubro de 2012 (*apud* Gonçalves; Silva; Pedrino, 2023, p. 16-17), na qual os recursos estão assim categorizados:

1. Auxílios para a vida diária e prática: nesta categoria estão os materiais que têm como objetivo facilitar e proporcionar conforto e autonomia nas tarefas diárias, como alimentação, higiene e necessidades pessoais, tais como talheres modificados, barras de apoio, equipamentos que promovem a independência de pessoas com deficiência visual para usar o relógio, verificar a temperatura do corpo, entre outras atividades.
2. CAA – Comunicação Aumentativa e/ou Alternativa: são recursos muito utilizados no meio acadêmico, destinados para pessoas sem fala ou sem escrita funcional e ainda para aquelas que possuem dificuldades na comunicação. A CAA, por meio de dispositivos como as pranchas de comunicação, os softwares que desempenham a função de um vocalizador, garante eficiência à função comunicativa.
3. Recursos de acessibilidade ao computador: são equipamentos e softwares que facilitam a utilização do computador com autonomia por pessoas com privações sensoriais, intelectuais e motoras, por exemplo, teclados modificados, leitores de tela, acionadores de mouse, aplicativos de reconhecimento de voz e de movimentos, entre outros.
4. Sistemas de controle de ambiente: por meio de um controle remoto, pessoas com dificuldades locomotoras podem utilizar aparelhos eletrônicos e de climatização, por exemplo. Nesse caso, o controle remoto pode ser acionado de maneira direta ou indireta, podendo ser acionado por pressão de tração, de sopro, de piscar de olhos etc.
5. Projetos arquitetônicos para acessibilidade: nesta categoria estão todos os tipos de adaptações estruturais feitas para que pessoas com algum tipo de deficiência e com dificuldades locomotoras tenham acesso, funcionalidade e mobilidade nos locais, por meio de rampas, elevadores, retirada de barreiras físicas, entre outros.
6. Órteses e próteses: são aparelhos que aprimoram os movimentos de pessoas que não têm algum de seus membros ou ainda que têm alguma dificuldade motora. Órteses são equipamentos confeccionados sob medida e colocados junto ao segmento do corpo, imobilizando e/ou auxiliando os movimentos dos braços,

pernas e mãos. Já as próteses são peças artificiais que substituem partes ausentes do corpo, como pernas ou braços.

7. Adequação postural: esta categoria inclui equipamentos para proporcionar uma postura estável e confortável para a pessoa com deficiência, tendo como exemplo almofadas, assentos e encostos anatômicos.

8. Auxílios de mobilidade: são equipamentos que facilitam a locomoção de pessoas com deficiência, como a cadeira de rodas e andadores.

9. Auxílios para qualificação da habilidade visual e recursos que ampliam a informação para a pessoa com baixa visão ou cegas: abrangem equipamentos capazes de possibilitar a apreensão de informações para pessoas cegas ou com baixa visão, como lentes, braille, aparelhos sintetizadores de voz, lupas, entre outros.

10. Auxílios para ampliação da habilidade auditiva e para autonomia na comunicação de pessoas com déficit auditivo, surdez e surdocegueira: abrangem equipamentos que são capazes de possibilitar o entendimento de informações por pessoas surdas ou com baixa audição, podendo ser por meio de aparelho auditivo, celular com mensagens escritas em aplicativo que traduz Libras, sistemas de legendas, entre outros.

11. Adaptações em veículos e em ambientes de acesso ao veículo: são modificações que permitem que a pessoa com deficiência utilize, de maneira autônoma, veículos para transporte pessoal, seja dirigindo ou não. Têm-se como exemplos adaptações na direção, elevadores para cadeira de rodas, entre outros.

12. Esporte e lazer: são recursos como cadeira de rodas adaptada, bola sonora, que permitem a participação de pessoas com deficiência na prática de esportes e atividades de lazer.

Essa Portaria ainda define quais são os profissionais habilitados a prescrever os recursos elencados, pois alguns são específicos da área da saúde, por exemplo, as órteses e próteses, os equipamentos para auxílio de mobilidade, ou ainda os dispositivos para ampliação das habilidades visual e auditiva. Entretanto, há recursos e equipamentos de outras categorias, que podem ser desenvolvidos e aplicados por diversos profissionais, como os educadores. É o caso dos auxílios para a vida diária e prática, como os talheres ou materiais escolares adaptados (esses recursos serão mais bem explorados na Seção 2).

Existem muitos pontos positivos no uso de recursos de TA para pessoas com deficiência e mobilidade reduzida, considerando que aumentam ainda mais seu bem-estar, sua autoestima, a motivação para conquistar seus objetivos e propósitos de vida e melhoram a autoimagem. Imagine um

estudante que tem limitações severas na fala e nos movimentos dos membros superiores, um estudante com paralisia cerebral, por exemplo. Escrever no caderno, usando o lápis ou caneta, pode ser uma tarefa inviável, que lhe causa frustrações e desmotivação, além de dificultar a demonstração do que de fato está aprendendo ou não, pois sua resposta dependerá de outros mecanismos. O uso de um dispositivo de comunicação alternativa e de um computador com um software de digitação por rastreamento usando um acionador por pressão pode garantir sua participação efetiva nas aulas e a realização das mesmas atividades que os colegas da sala, somente usando um recurso e uma estratégia diferentes para isso.

Em síntese, o que importa saber é que a TA visa proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social por meio do aprimoramento de suas habilidades de comunicação, locomoção, adaptação ao ambiente, aprendizagem, trabalho e relacionamento interpessoal.

A Organização Mundial da Saúde (2016) estima que 1 bilhão de pessoas necessitam de uma ou mais TA, mas apenas 10% desse total tem acesso a elas. O fraco acesso deve-se ao custo elevado das TA, ao acesso limitado aos recursos de TA necessários em alguns países e à falta de conhecimento da população em geral e dos profissionais em particular sobre o que existe no mercado.

Além dessa dificuldade, existem também outros desafios, especialmente no âmbito escolar, com relação ao uso de recursos tecnológicos, mais sofisticados. É comum haver resistência do professor para o uso do tablet ou computador em sala de aula regular, alegando que irá tumultuar o espaço pela curiosidade dos demais estudantes ou ainda pelo seu desconhecimento sobre o uso do equipamento. É necessária formação adequada para identificar as necessidades específicas de cada estudante e escolher a ferramenta mais adequada, além de proporcionar condições para que os demais estudantes também conheçam os recursos e se familiarizem com seu uso diário.

Outro desafio significativo é a falta de recursos financeiros para adquirir e manter os equipamentos e softwares necessários. As escolas, principalmente as públicas, possuem orçamentos limitados, o que dificulta a aquisição de tecnologias mais sofisticadas e a realização de manutenções periódicas. A falta de infraestrutura adequada, como internet de qualidade e compatibilidade dos equipamentos, também compromete o uso eficaz de alguns recursos de TA.

Por fim, ainda existem uma resistência cultural à inclusão e a crença de que alguns estudantes não são capazes de aprender, criando obstáculos atitudinais que dificultam a implementação da TA. Além disso, a falta de políticas públicas que incentivem a produção e a distribuição dos recursos e equipamentos, bem como a formação de professores, prejudica a ampla difusão da TA e, conseqüentemente, compromete a inclusão escolar e social.

Recursos digitais de TA (disponíveis em repositórios, sites livres)

Nesta segunda seção, vocês terão a oportunidade de identificar e explorar recursos de Tecnologia Assistiva, especialmente os digitais.

Como mencionado anteriormente, a função dos recursos de TA, especificamente em sala de aula, é proporcionar “o acesso ao conteúdo e possibilitar a realização das atividades propostas da forma mais funcional e menos cansativa para o estudante” (Gonçalves; Silva; Pedrino, 2023, p. 27).

Para tanto, o docente precisa conhecer as habilidades e necessidades dos estudantes, modificando as estratégias de ensino para que todo o potencial dos recursos possa contribuir no processo de ensino e de aprendizagem.

Para que um recurso de TA seja implementado e proporcione os resultados esperados, é necessário planejar seu uso considerando “as necessidades do usuário, as características do recurso e a tarefa a ser desempenhada” (Lourenço, 2012, p. 31).

Alguns recursos podem ser confeccionados utilizando materiais de baixo custo, sendo considerados, portanto, de “baixa tecnologia”. São exemplos desses materiais: placas de EVA, tubos de PVC, mangueiras, cola quente, massa epóxi, papelão, madeira, MDF. A construção desses recursos pode servir como protótipo para recursos mais elaborados, ou ainda como “teste” para os recursos já disponíveis comercialmente, mas com custo elevado (Lourenço, 2012; Manzini; Santos, 2002).

Na sequência, serão apresentadas fotos para ilustrar os recursos de TA que podem ser utilizados no contexto do coensino. Na realidade escolar, pode ser que sejam necessários recursos que favoreçam os cuidados com a higiene e a alimentação, outros que favoreçam o manuseio de materiais escolares (lápiz, régua, tesoura) de modo mais funcional e outros ainda que possam proporcionar o acesso às informações, aos conteúdos trabalhados e auxiliar na realização de atividades propostas na escola.

Figura 1 – Adaptação (engrossador) em talheres com tubos de PVC, em caneta com EVA e em escova de dentes com velcro.



Fonte: acervo do Laboratório de Ensino de Tecnologia Assistiva – Curso de Licenciatura em Educação Especial (UFSCar).

Descrição da imagem: fotografia de cinco utensílios dispostos na superfície de uma mesa na cor bege. À esquerda, há uma escova de dente na cor branca com o cabo todo revestido de material EVA na cor preta, engrossando-o de forma circular (com espessura de cerca de 5 cm). Do lado direito da escova, há uma caneta esferográfica na cor preta, como um papel cartão na cor laranja enrolado várias vezes no corpo, próximo à ponta, com cerca de 3 cm de comprimento e 3 cm de espessura. No centro da imagem, há um garfo, cujo cabo foi introduzido em um pedaço de tubo de PVC 3/4 polegadas na cor marrom, de cerca de 12 cm de comprimento. Na extremidade que termina o cabo, há uma tampa de PVC dando acabamento ao engrossador. A massa epóxi foi utilizada para fixar o garfo ao tubo e dar peso. Na sequência, ao lado direito do garfo, há uma colher com as mesmas especificações e, em seguida, uma faca com as mesmas especificações, finalizando a imagem à direita.

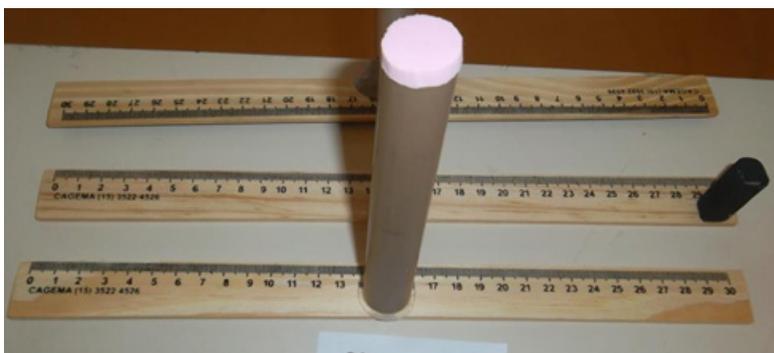
Figura 2 – Plano inclinado confeccionado em papelão (tipo paraná).



Fonte: acervo do Laborrio de Ensino de Tecnologia Assistiva – Curso de Licenciatura em Educao Especial (UFSCar).

Descrio da imagem: há uma foto de um plano inclinado feito em papelão do tipo paraná, revestido de papel camurça na cor azul. O plano possui três ajustes de inclinao e está posicionado em um ângulo de aproximadamente 30 em relao  superfície da mesa em que está disposto. Há uma folha de sulfite colada, com pedaços de fita crepe, no centro do plano. Aparece o antebraço e mão direita de uma pessoa segurando uma caneta com a palma das mãos, posicionando a caneta sobre a folha de papel (simulando que poderia escrever dessa forma).

Figura 3 – Réguas em madeira adaptadas com cabo em PVC, EVA e epóxi com mangueira de chuveiro.

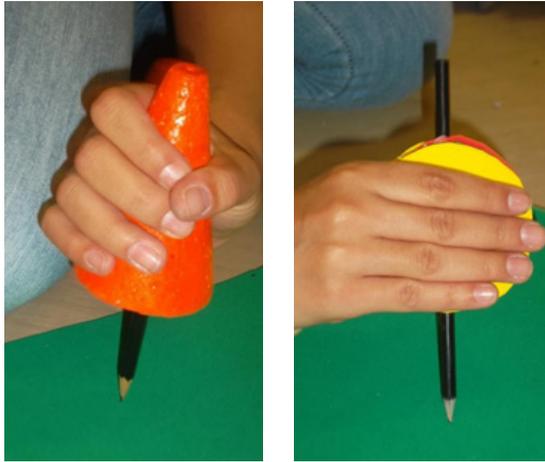


Fonte: acervo do Laborrio de Ensino de Tecnologia Assistiva – Curso de Licenciatura em Educao Especial (UFSCar).

Descrio da imagem: foto contendo três réguas escolares de madeira com 30 cm de comprimento, posicionadas na superfície de uma mesa, na posio horizontal

(uma paralela a outra). Na primeira régua, de cima para baixo, há um pedaço de tubo de PVC de 3/4 polegadas na cor marrom, de cerca de 12 cm de comprimento, fixado com massa epóxi no centro na régua em posição diagonal a ela, para facilitar o manuseio do recurso. Na segunda régua, na extremidade à direita, próximo da marcação de 30 cm, está fixada uma peça de madeira retangular, revestida de EVA preto, com cerca de 5 cm de altura. Na última régua, há um pedaço de tubo de PVC de 3/4 polegadas na cor marrom, de cerca de 12 cm de comprimento, fixado com cola de silicone no centro da régua em posição perpendicular a ela. Há um pedaço de cartolina, fechando a outra extremidade do tubo.

Figura 4 – Adaptadores/engrossadores de lápis em isopor e EVA.



Fonte: acervo do Laboratório de Ensino de Tecnologia Assistiva – Curso de Licenciatura em Educação Especial (UFSCar).

Descrição da imagem: na foto da esquerda, há uma imagem de uma mão direita, segurando um cone de isopor laranja com cerca de 10 cm de comprimento. Dentro do cone maciço ao centro, está fixado um lápis de escrever, na posição vertical, com sua ponta apoiada em um papel verde disposto sobre a superfície de uma mesa. Na foto da direita, há uma mão direita, segurando, com a palma da mão de um lado e do outro o polegar, um engrossador de lápis feito com pedaços circulares de EVA colados uns sobre os outros, medindo cerca de 8 cm de diâmetro. Há um lápis de escrever entre os círculos de EVA, na posição vertical, com sua ponta apoiada em um papel verde disposto sobre a superfície de uma mesa.

Essas imagens ilustram possibilidades de adaptações que poderão proporcionar uma maior participação dos estudantes com alguma deficiência na realização das atividades e, assim, potencializar sua aprendizagem, interação com os pares e sua inclusão. São recursos possíveis de serem confeccionados com os materiais da escola ou que podem ser adquiridos mais facilmente, sem custos elevados.

Há também os recursos de alta tecnologia assistiva, que são os recursos computadorizados e eletrônicos e que poderão ser essenciais para garantir o acesso ao currículo escolar (Lourenço, 2012). Muitos aplicativos e softwares têm possibilitado que pessoas com deficiência realizem atividades de vida diária e também aquelas relacionadas ao seu processo de escolarização.

É importante considerar que o acesso e uso do computador ou do tablet são possíveis sem outros ajustes, mas às vezes será necessário associar mais de um recurso para que o computador seja acessado pelo usuário, como o mouse adaptado, o teclado ampliado e o acionador.

São apresentadas algumas fotos (Figuras 5 a 8) de recursos que poderão proporcionar o acesso ao computador, dependendo das condições dos estudantes, e, assim, a realização de atividades escolares.

Figura 5 – Roller Mouse (substitui o mouse convencional, e as funções/botões poderão ser acionados com mãos ou pés).



Fonte: acervo do Laboratório de Ensino de Tecnologia Assistiva – Curso de Licenciatura em Educação Especial (UFSCar).

Descrição da imagem: a imagem mostra um Roller Mouse. O dispositivo é composto de uma caixa retangular de cor clara. À direita, existem dois sistemas de roletes de cor escura: um vertical e outro horizontal. Na parte superior esquerda, há três botões grandes nas cores amarelo, vermelho e verde, além de um botão azul na parte inferior esquerda. Cada botão tem uma função do mouse (clique, duplo clique, clique com botão direito e clique com botão esquerdo).

Figura 6 – BigTrack (substitui a função do mouse, facilitando seu manuseio).



Fonte: acervo do Laboratório de Ensino de Tecnologia Assistiva – Curso de Licenciatura em Educação Especial (UFSCar).

Descrição da Imagem: na foto há um BigTrack, o equipamento tem uma base circular branca, e apresenta uma esfera amarela de aproximadamente 7,5 cm de diâmetro no centro, na parte superior existem dois botões grandes azuis, um para o clique esquerdo e outro para o clique direito.

Figura 7 – Mouse e teclado RCT (substitui o uso do teclado e do mouse, funciona com o toque de qualquer parte da pele do usuário e não precisa de pressão).



Fonte: acervo do Laboratório de Ensino de Tecnologia Assistiva – Curso de Licenciatura em Educação Especial (UFSCar).

Descrição da imagem: a foto apresenta um mouse e teclado RCT, com sete esferas metálicas em formato de botões (elas funcionam com o toque da pele, não é necessário pressionar). Os quatro primeiros botões têm destaque verde, com setas na parte superior apontando para a esquerda, para cima, para baixo e para a direita, respectivamente, além de conjuntos de letras na sequência do alfabeto. O quinto botão possui destaque azul e a palavra “Enter” logo acima, juntamente de uma figura que indica o botão esquerdo do mouse convencional. O sexto botão tem destaque cinza e apresenta a palavra “Espaço” na parte superior, além da fi-

gura que representa o botão direito do mouse convencional. O último botão tem destaque vermelho e apresenta a palavra “Backspace” na parte superior, acompanhado de uma mão que simboliza a função de arrastar. Próximo a esse botão, há um botão giratório que regula a velocidade do cursor, e na parte inferior há uma entrada que seleciona a função de mouse ou de teclado.

Figura 8 – Teclado com contraste e colmeia acrílica.



Fonte: acervo do Laboratório de Ensino de Tecnologia Assistiva – Curso de Licenciatura em Educação Especial (UFSCar).

Descrição da imagem: a foto apresenta um teclado de alto contraste adaptado, com teclas amarelas e caracteres ampliados na cor preta. Sobre o teclado, há uma placa de acrílico transparente com orifícios que correspondem a cada tecla, prevenindo que o usuário com dificuldades motoras pressione várias teclas simultaneamente.

Esses ajustes e adaptações nos materiais, nos recursos e nas estratégias de ensino precisam ser pensados colaborativamente entre os professores de sala regular e de Educação Especial, considerando que o uso de um recurso de TA poderá ser a diferença entre ver mais potencialidades ou mais limitações nos estudantes.

Implementação de recursos de TA no contexto do coensino

Esta terceira e última seção procura proporcionar uma experiência de implementação de recursos de Tecnologia Assistiva (de alta ou baixa tecnologia) no contexto do coensino.

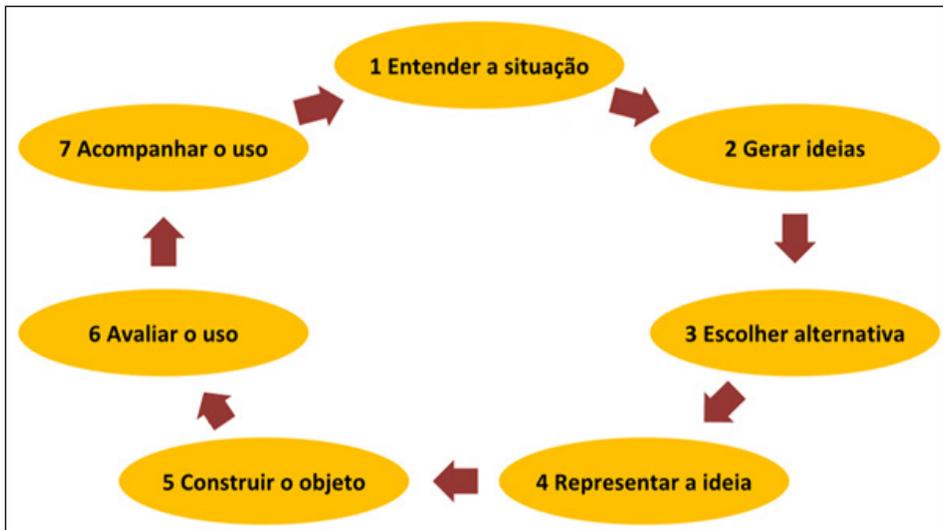
É comum conseguirmos ver apenas as dificuldades e limitações dos estudantes com deficiência. Suas potencialidades e habilidades acabam ficando para segundo plano e, assim, são pouco exploradas.

Enxergar as potencialidades da pessoa que irá utilizar o recurso de TA é o primeiro passo para a escolha desse recurso. Depois, é necessário consi-

derar a atividade que será realizada e o ambiente em que ocorrerá esse uso. “Essa tríade é fundamental para a escolha e implementação dos recursos de TA: pessoa, atividade e ambiente” (Gonçalves; Silva; Pedrino, 2023, p. 11).

Manzini e Santos (2002) estabeleceram um fluxograma para auxiliar na escolha e implementação do recurso de TA. Esse passo a passo pode contribuir para uma melhor adesão do usuário ao recurso bem como para a realização da tarefa com maior facilidade e autonomia.

Figura 9 – Fluxograma para o desenvolvimento de recursos de TA.



Fonte: Manzini e Santos (2002).

Descrição da imagem: há um fluxograma em formato de elipse, com sete elipses na cor amarela, interligadas entre si por setas grossas na cor vermelha, cada seta está posicionada entre duas elipses no sentido horário (da esquerda para a direita). Na primeira elipse acima, está escrito 1. Entender a situação, na sequência 2. Gerar Ideia, 3. Escolher alternativa, 4. Representar ideia, 5. Construir o objeto, 6. Avaliar o uso e 7. Acompanhar o uso.

O fluxograma é explicado da seguinte forma pelos autores:

1. Entender a situação que envolve o estudante
 - Escutar seus desejos.
 - Identificar características físicas/psicomotoras.
 - Observar a dinâmica do estudante no ambiente escolar.
 - Reconhecer o contexto social.
2. Gerar ideias

- Conversar com usuários (estudante/família/colegas).
 - Buscar soluções existentes (família/catálogo).
 - Pesquisar materiais que podem ser utilizados.
 - Pesquisar alternativas para confecção do objeto.
3. Escolher a alternativa viável
- Considerar as necessidades a serem atendidas (questões do educador/aluno).
 - Considerar a disponibilidade de recursos materiais para a construção do objeto – materiais, processo para confecção, custos.
4. Representar a ideia (por meio de desenhos, modelos, ilustrações)
- Definir materiais.
 - Definir as dimensões do objeto – formas, medidas, peso, textura, cor, etc.
5. Construir o objeto para experimentação
- Experimentar na situação real de uso.
6. Avaliar o uso do objeto
- Considerar se atendeu o desejo da pessoa no contexto determinado.
 - Verificar se o objeto facilitou a ação do aluno e do educador.
7. Acompanhar o uso
- Verificar se as condições do aluno mudam com o passar do tempo e se há necessidade de fazer alguma adaptação no objeto (Manzini; Santos, 2002, p. 6-7).

Outro modelo relevante, que pode ser utilizado para a implementação da TA, é o Modelo de Tecnologia de Apoio à Atividade Humana (HAAT). Nesse modelo, quatro elementos interagem de maneira dinâmica, e sua análise é fundamental para avaliar a eficácia de uma TA. Esses elementos são “uma **pessoa** utilizando um **dispositivo de TA** para realizar uma **tarefa** num determinado **contexto**” (Freitas; Rodrigues; Ribeiro, 2024, p. 157, grifos nossos) e estão ilustrados na Figura 10:

Figura 10 – Modelo de Tecnologia de Apoio à Atividade Humana (HAAT).



Fonte: elaboração das autoras baseada em Freitas, Rodrigues e Ribeiro (2024).

Descrição da Imagem: A imagem apresenta uma mulher que utiliza cadeira de rodas, de roupas azuis, cabelo preso em um coque, com algumas caixas de arquivos próximas a sua mesa, concentrada em seu trabalho com um computador. Ela está analisando um gráfico na tela. Ao redor dela, setas emergem da imagem, acompanhadas pelos textos: “uma pessoa utilizando um dispositivo de TA para realizar uma tarefa em um determinado contexto”.

A partir desse modelo, é necessário pensar: quem é a pessoa que vai utilizar a TA; quais as suas crenças, condições socioeconômicas e características individuais que podem impactar no uso da TA; como vai se dar o uso da TA por essa pessoa; quais as tarefas que ela precisa fazer diariamente (trabalho, estudos, comunicação); e por fim, qual o contexto de utilização (escola, comunidade, casa).

Partindo dessa reflexão, também é possível identificar as barreiras para a implementação da TA e os mitos associados a sua utilização que podem impactar negativamente na adesão ao uso pela pessoa com deficiência e pela sua família. Vamos abordar algumas dessas barreiras e mitos a seguir.

Barreiras no uso da Tecnologia Assistiva

Além do planejamento cuidadoso e do desenvolvimento adequado dos equipamentos de TA, o sucesso de sua utilização depende de fatores humanos, como o apoio da família e a atuação dos profissionais de saúde e educação. O uso ineficaz de recursos de TA, por exemplo, é apontado

como uma barreira ao sucesso da inclusão na sociedade. No entanto, a disseminação de mitos pode dificultar a implementação eficaz da TA, especialmente na área da comunicação.

Mitos em relação ao uso da Tecnologia Assistiva

a) É necessário fazer primeiro a adaptação completa do ambiente educacional e, depois, a inclusão da pessoa com deficiência

O sucesso e a eficácia de uma TA dependem do uso real que os usuários fazem dela, da facilidade de acesso e da qualidade da interação que ela proporciona com o ambiente. Por isso, não é viável planejar o uso de uma TA sem a participação ativa do usuário no ambiente em que será utilizada. A inclusão ocorre de forma gradual, com avaliações contínuas sobre como a pessoa com deficiência está interagindo com o ambiente, e as adaptações são feitas com base nessas avaliações constantes (Bengtson; Pino, 2022).

b) Oferecer acessibilidade a estudantes com deficiência pode “prejudicar” o desempenho dos demais alunos

Em muitos casos, a falta de formação e experiência dos profissionais gera receios e mitos em relação ao uso da TA. Um dos temores é que, ao utilizar, por exemplo, um recurso de TA como saída de voz para comunicação, os estudantes com deficiência possam incomodar os colegas e “interromper” o andamento “normal” das aulas (Encarnação; Azevedo; Londral, 2015). Pesquisas demonstram que isso é um mito, além disso indicam que o uso de audiodescrição em vídeos e imagens estáticas pode melhorar a aprendizagem de todos os estudantes (Bengtson; Pino, 2022).

c) Para garantir a acessibilidade a estudantes com deficiência, a escola vai gastar muitos recursos financeiros

Como você pôde ver até aqui, nem sempre são necessárias implementações de tecnologias de alto custo para tornar atividades e contextos acessíveis a estudantes com deficiências. É necessária uma avaliação efetiva das necessidades individuais, que deve incluir informações sobre as características biopsicossociais do estudante. Com base nessa avaliação, o professor poderá planejar a melhor estratégia de TA.

Mitos em relação ao uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA)

a) A CAA deve ser o “último recurso” na intervenção relativa à linguagem-fala, há uma idade mínima para a implementação da CAA

Muitas pessoas, inclusive profissionais, acreditam que a CAA só deve ser usada como último recurso. Isso se deve, principalmente, à crença no próximo mito que abordaremos: a ideia de que a CAA dificulta ou impede o desenvolvimento da fala. De acordo com Sapage, Cruz-Santos e Fernandes (2018), é importante que a CAA seja introduzida antes que ocorra uma falha na comunicação, o que significa que sua implementação deve ser iniciada em crianças mais novas.

b) A CAA dificulta ou impede o desenvolvimento da fala

Como citamos anteriormente, o receio de que a CAA dificulte a aquisição da fala faz muitas famílias e profissionais não aderirem à proposta. No entanto, essa crença não tem base empírica. As pesquisas indicam que a utilização da CAA, ao invés de atrapalhar, contribui para o desenvolvimento da comunicação e linguagem, assim como o aumento das vocalizações (Sapage; Cruz-Santos; Fernandes, 2018).

c) A criança necessita de um determinado conjunto de competências ou pré-requisitos para poder se beneficiar do uso da CAA

Esse também é um mito muito difundido, principalmente entre os profissionais. É importante salientar que a relação entre a linguagem e as competências cognitivas ainda não foi totalmente esclarecida. Dessa forma, desenvolver a comunicação por meio da CAA pode ser fundamental no desenvolvimento cognitivo da criança, assim como treinar os pais para responder à comunicação da criança (Sapage; Cruz-Santos; Fernandes, 2018).

d) Os sistemas com produção de voz são considerados mais eficazes do que os sistemas de seleção de imagens

Os sistemas com produção de voz têm a vantagem de atrair a atenção durante a comunicação a distância, de serem facilmente compreendidos e de fornecerem feedback direto ao usuário. No entanto, os sistemas de baixa tecnologia permitem uma interação mais rápida com os interlocutores e oferecem características como flexibilidade, simplicidade, confiabilidade, portabilidade e facilidade de acesso. A escolha da tecnologia dependerá de características motoras, cognitivas e linguísticas (Sapage; Cruz-Santos; Fernandes, 2018).

Esperamos que este capítulo tenha contribuído para seus conhecimentos a respeito da definição da Tecnologia Assistiva. Além disso, os exemplos de recursos de TA (de baixa e alta tecnologia) procuraram ilustrar possibilidades de uso no contexto do coensino. Por fim, destacamos a necessidade de planejar o uso e a implementação de recursos e estratégias de TA no contexto do coensino, considerando as habilidades dos estudantes, suas preferências, os desafios para realizar determinadas tarefas e o contexto de uso para o recurso.

Referências

BENGTSON, C.; PINO, D. Mitos sobre Acessibilidade. *In*: ORLANDO, R. M.; BENGTSON, C. (Des)mitos da Educação Especial. São Carlos: Edesp/UFSCar, 2022.

BERSCH, R. **Recursos Pedagógicos Acessíveis: Tecnologia Assistiva (TA) e Processo de Avaliação nas escolas**. 2013. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Recursos_Ped_Acessiveis_Avaliacao_ABR2013.pdf. Acesso em: 19 de mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília: MEC/Seesp, 2010. Disponível em: <https://gedh-uerj.pro.br/documentos/manual-de-orientacao-programa-de-implantacao-de-sala-de-recursos-multifuncionais/>. Acesso em: 13 out. 2024.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadora Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Ata VII Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas – CAT/Corde/SEDH/PR realizada nos dias 13 e 14 de dezembro de 2007**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República/Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2007. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf. Acesso em: 13 nov. 2022.

ENCARNAÇÃO, P.; AZEVEDO, L.; LONDRAL, A. R. **Tecnologias de apoio para pessoas com deficiência**. Lisboa: FCT-EMEC, 2015. Disponível em: https://www.acessibilidade.gov.pt/livros/tapd/html/8_tecnologias_apoio_comunicacao.html. Acesso em: 9 out. 2024.

FREITAS, D.; RODRIGUES, S.; RIBEIRO, J. Interfaces de acesso ao computador para pessoas com limitações motoras: um estado da arte. *In*: GUIMARÃES, D. N.; MELO, D. C. F.; RIBEIRO, J. **Tecnologias assistivas: formação, experiências e práticas**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2024. Disponível em: <https://encontrografia.com/978-65-5456-050-4>. Acesso em: 1 jul. 2024.

GONÇALVES, A. G.; SILVA, B. P.; PEDRINO, M. C. **Recursos de tecnologia assistiva no contexto universitário**. São Carlos: Edesp-UFSCar, 2023. 34 p.

LOURENÇO, G. F. **Avaliação de um programa de formação sobre recursos de alta tecnologia assistiva e escolarização**. 258 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

MANZINI, E. J.; SANTOS, M. C. F. **Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência – recursos pedagógicos adaptados**. Brasília: MEC, 2002. v. 1.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Boas práticas de aquisição e distribuição de medicamentos: orientações do sistema das Nações Unidas**. Genebra: OMS, 2016. Disponível em: <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/207694/WHO-EMP-PHI-2016.01-por.pdf?sequence=14&isAllowed=y>. Acesso em: 13 out. 2024.

PELOSI, M. B. Tecnologias educacionais no contexto da deficiência. In: NUNES, D. R. de P. *et al.* (org.). **Educação inclusiva: conjuntura, síntese e perspectivas**. Marília: ABPEE, 2021.

ROCHA, A. N. D. C. **Processo de prescrição e confecção de recursos de tecnologia assistiva na educação infantil**. 2010. 199 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

SAPAGE, S.; CRUZ-SANTOS, A.; FERNANDES, H. A comunicação aumentativa e alternativa em crianças com perturbações graves da comunicação: cinco mitos. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 5, n. 2, p. 229-240, 2018. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/8329>. Acesso em: 9 out. 2024.

Autores



Adriana Garcia Gonçalves

Possui graduação em Pedagogia (1996) pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), graduação em Fisioterapia (1996) pela Universidade de Marília (Unimar), mestrado (2001) e doutorado (2010) em Educação pela Unesp. Atualmente é docente da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Departamento de Psicologia (DPsi) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs). Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas “Educação inclusiva, tecnologia educacional e formação profissional em diferentes contextos” (UFSCar) e membro do Grupo de Pesquisa “Deficiências Físicas e Sensoriais” (Unesp, campus de Marília-SP). Tem experiência na área de Pedagogia com ênfase em educação, metodologia e prática educacional no contexto escolar e não escolar, e acessibilidade de crianças com deficiência física, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Especial, tecnologia assistiva, atendimento ao escolar em tratamento de saúde, Desenho Universal para Aprendizagem (DUA).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3907378784787581>

E-mail: adrigarcia@ufscar.br



Cariza de Cássia Spinazola

Formada em Licenciatura em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Possui mestrado e doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) da UFSCar. Atuou como professora substituta no Departamento de Psicologia da UFSCar, no curso de Licenciatura em Educação Especial. É professora de Educação Especial da rede municipal de ensino de São Carlos-SP, com foco nos atendimentos em sala de recursos multifuncional e ensino colaborativo. Trabalha com pesquisas na área de famílias de crianças público-alvo da Educação Especial, práticas pedagógicas e formação inicial, desenvolvendo trabalhos como supervisora nos Programas Pibid e Residência Pedagógica.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0508285970778426>

E-mail: carizaspinazola@gmail.com



Carla Ariela Rios Vilaronga

Pedagoga formada pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), mestre em Educação também pela Unesp, linha de pesquisa “Docência, práticas escolares e formação de professores”. Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em 2015. Realizou estágio pós-doutoral na UFSCar durante o ano de 2020. De 2009 a 2015 trabalhou como pedagoga no Curso de Licenciatura em Educação Especial na UFSCar. Desde dezembro de 2015 é docente no Instituto Federal de São Paulo. Tem se dedicado a pesquisas sobre formação de professores em Educação Especial, ensino colaborativo e inclusão na educação profissional. Atua como colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6536774151778096>

E-mail: crios@ifsp.edu.br



Enicéia Gonçalves Mendes

Graduada em Psicologia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FCLRP-USP), mestre em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), doutora em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP). Docente do Departamento de Psicologia, do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) da UFSCar, coordenadora da rede de pesquisadores do Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp), líder do Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (GP-Foreesp). Realizou estágios no exterior (Estados Unidos, França, México e Peru) e pós-doutorado na Université Paris V-Sorbonne na França (2007-2008) e na Universidade de Salamanca na Espanha (2017-2018). Ex-Presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores da Educação Especial (ABPEE) (2013-2016). Presidente da comissão organizadora do IV, V, VI, VII e VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE). Ex-membro do Comitê Assessor do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (2015-2016). Ex-membro da Comissão de Avaliação de Programas de Pós-Graduação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (2005-2006). Atua em comissões de avaliação da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj), de assessoria do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e de consultoria ad hoc ao CNPq, à Capes e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). Bolsista Produtividade em Pesquisa 1B do CNPq.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3897627554738983>

E-mail: enicéia.mendes@gmail.com



Fabiana Cia

Psicóloga (2003), mestre (2005) e doutora (2009) em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Tem experiência na área de Educação Especial, Educação Infantil e Psicologia do Desenvolvimento Humano, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Especial, Educação Infantil, famílias, envolvimento parental, fatores de risco, desenvolvimento infantil, brincar, intervenção precoce e formação de professores. Realizou estágio em Pesquisa, no Centro de Psicologia Diferencial da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob orientação da Profa. Dra. Anne Marie Fontaine. Atualmente, é professora Associada IV do Departamento de Psicologia da UFSCar.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5999108571365402>

E-mail: fabianacia@ufscar.br



Gerusa Ferreira Lourenço

Terapeuta ocupacional, mestre e doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), pós-doutora em Design pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Bauru-SP, professora associada nível 3 do departamento de Terapia Ocupacional e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar. Tem interesse em temas relacionados à tecnologia assistiva, comunicação aumentativa e alternativa, Educação Especial e práticas colaborativas.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1474728505225459>

E-mail: gerusa@ufscar.br



Graciliana Garcia Leite

Graduada em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Araraquara-SP. Possui especialização em Diversidade e Educação Inclusiva no Contexto das Ciências pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Especialização em Gestão de Pessoas e Projetos Sociais pela Universidade Federal de Itajubá (Unifei). Mestre e doutora em Educação Especial pela UFSCar. Atualmente trabalha na área da educação infantil com crianças com autismo e atua como tutora virtual nos cursos ofertados pela UFSCar.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8318458556808830>

E-mail: gracilianagl@gmail.com



Juliane Aparecida de Paula Perez Campos

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e em Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano, mestre e doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora Associada do Departamento de Psicologia da UFSCar (início em 2009). Atua como docente no curso de Licenciatura em Educação Especial e no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Além do ensino, desenvolve atividades de pesquisa e extensão, principalmente nos seguintes temas: Educação Especial, formação de professores, deficiência intelectual, didática e práticas pedagógicas no contexto inclusivo, Educação Especial no contexto do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3169299095370522>

E-mail: juliane@ufscar.br



Luis Gustavo da Silva Costa

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Agudos (Faag), mestrado em Educação - Docência para a Educação Básica pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional com ênfase em Neurociência pela Faag, em Deficiência Intelectual pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (Faveni), em Gestão Escolar pela Faculdade Futura, em Educação Especial e Educação Inclusiva pela Faculdade Internacional Signorelli (Fisig), em Alfabetização e Letramento e em Educação de Jovens e Adultos pela Faculdade Metropolitana (Fameesp). Atualmente trabalha como Docente no Ensino Superior na Faag, com experiência na atuação frente à coordenação do curso de Pedagogia dessa renomada instituição. Professor de Educação Especial no Município de Bauru-SP e professor de Ensino Fundamental - Professor Colaborativo na Rede Estadual de Ensino em Bauru-SP. Atuou como professor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Proatec na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2021), especialista de Educação Especial no município de Pederneiras-SP (2020), professor de Educação Básica Infantil no município de Iacanga-SP (2021), professor substituto em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Especial no município de Agudos-SP (2017-2023). Vencedor do prêmio Educador do ano 2018 em 1º Lugar e, no ano de 2019, em 2º lugar na categoria Professor de Educação Especial na rede Municipal de Agudos-SP.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8566150185958171>

E-mail: gugahprof@gmail.com



Marcia Duarte Galvani

Graduada em Educação Especial, com habilitação em Deficiência Mental (1999), pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Especialista em Educação Especial pela mesma universidade (1999). Mestre (2003) e doutora (2008) em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Araraquara-SP. Professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência (GEPEPD-UFSCar). Tem experiência na área de Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: síndrome de Down – contextos escolares e sociais; acessibilidade do currículo escolar; e práticas pedagógicas para Educação Especial inclusiva. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6866106661255961>
E-mail: marciaduarte@ufscar.br



Mariana Cristina Pedrino

Pedagoga, especialista em Educação Infantil e em Educação e Tecnologias, mestre em Educação e doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atuou como professora de Educação Infantil, vice-diretora em escola de Educação Básica e supervisora escolar. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas “Educação inclusiva, tecnologia educacional e formação profissional em diferentes contextos” (UFSCar) e do Grupo de Pesquisa “Deficiências Físicas e Sensoriais” (Universidade Estadual Paulista – Unesp, campus de Marília-SP). É servidora na UFSCar, atuando como pedagoga no Curso de Licenciatura em Educação Especial. Atua também na equipe de planejamento e execução do Curso de Aperfeiçoamento Alfabetização para educandos com Deficiência (Semesp/MEC – DPsi/PPGEES/UFSCar). Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2217597752295003>
E-mail: marianapedrino@gmail.com



Melina Brandt Bueno

Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Rio Claro-SP, mestra e doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência (GEPEPD-UFSCar). Tem interesse em temas relacionados à Educação Especial, educação inclusiva, Educação de Jovens e Adultos, práticas pedagógicas e formação de professores. Atua como professora de Educação Básica II – Educação Especial na Rede Municipal de Educação da Prefeitura de Rio Claro-SP. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8296092373858242>
E-mail: melinabrandt@estudante.ufscar.br



Rosine Lima Silva

Graduada em Psicologia (2014) pela Faculdade Adventista da Bahia (2014). Mestra em Ensino (2024) pela Universidade Federal do Pará (UFPA), no Programa de Pós-Graduação em Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior. Doutoranda em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Master in Business Administration em Gestão, Qualidade e Auditoria em Saúde pela Faculdade Inspirar (2022). Pós-graduada em Transtorno do Espectro do Autismo em Contextos Intersetoriais (2022) pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), em Análise do Comportamento Aplicada ao Autismo e Desenvolvimento Atípico pela Faculdade Inspirar (2021), em Saúde Mental e em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Futura (2019). Tem experiência em atenção à pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo em serviços públicos, privados e na saúde suplementar. Trabalhou na Rede de Atenção Psicossocial (Raps) e na Coordenação Estadual de Políticas para o Autismo do Estado do Pará (Cepa/Sespa). Atuou como docente em cursos de pós-graduação em Análise do Comportamento Aplicada e Transtorno do Espectro do Autismo. Atualmente atende como psicóloga clínica e psicopedagoga no Instituto de Psicoterapias da Unimed São Carlos, como supervisora de casos de adolescentes e crianças com Transtorno do Espectro do Autismo e outros transtornos do desenvolvimento e psicóloga do Projeto de Desenvolvimento Institucional (ProDIn) para Promoção da Saúde Mental, da Ética, da Mitigação da Violência e para a Construção da Cultura de Paz na UFSCar. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6951019674461595>

E-mail: rosine.lima@estudante.ufscar.br



Soraia Romano

Fonoaudióloga e Pedagoga, especialista em Neuropsicopedagogia (2022), Direito Educacional (2020) e Fonoaudiologia Educacional (2010), com aprimoramento em Fonoaudiologia pelo Hospital do Servidor Estadual de São Paulo (2000). Mestre em Educação Especial (2007) pela Universidade de São Paulo (USP). Doutora em Educação Especial (2023) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atualmente é Coordenadora Pedagógica do Centro de Educação para Surdos do Colégio Rio Branco, vice-coordenadora do Comitê de Políticas Públicas de Educação do Departamento de Saúde Pública da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia (2023-2025), formadora do Curso de Aperfeiçoamento em Alfabetização para Educandos com Deficiência (AlfaDef) do Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância da UFSCar. Participante do Grupo de Pesquisa Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (GP-Foreesp/UFSCar). Formadora em Acessibilidade pela Consultoria Inclua e docente de pós-graduação em Educação. Dire-

ciona seu foco de pesquisas nas áreas de fonoaudiologia educacional, educação, psicopedagogia, Educação Especial na perspectiva inclusiva, acessibilidade policêntrica, acessibilização, sistema de suporte de multicamadas: DUA, universalidade, Direitos Humanos, neurociências, letramento e linguagem.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0795334188242497>

E-mail: profa.soraiaromano@gmail.com

Este livro reúne os capítulos originados das disciplinas que compuseram o curso, sistematizando conhecimentos, experiências e reflexões que emergiram ao longo da formação. Os textos aqui apresentados abordam temas centrais para a efetivação do Coensino como estratégia de inclusão escolar, promovendo o diálogo entre teoria e prática, em consonância com os princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

A primeira edição do curso, ofertada em 2025, superou as expectativas: apesar da previsão inicial de 450 vagas, 500 professores concluíram a formação, com um total de 591 matrículas e 1.194 inscritos. Esses números revelam não apenas o interesse da comunidade escolar, mas também a urgência de ações formativas voltadas à efetivação de práticas inclusivas.

Diante do exposto, esperamos que esta obra contribua para o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, o respeito à diversidade e a construção de uma escola pública mais acessível e acolhedora para todos.

Ketilin Mayra Pedro

