



Universidade de Brasília

Faculdade de Educação – FE

Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação - PPGE

Modalidade Profissional – MP

NELMA ALVES DOS SANTOS

**Professores de Educação Especial e Professores de Educação Geral:
Interações no planejamento colaborativo para estudantes com deficiência
em uma escola pública do Distrito Federal**

Brasília – DF

2026

NELMA ALVES DOS SANTOS

**Professores de Educação Especial e Professores de Educação Geral:
Interações no planejamento colaborativo para estudantes com deficiência
em uma escola pública do Distrito Federal**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Modalidade Profissional) – PPGE/MP, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – FE/UnB, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação, sob orientação do Professor Doutor Francisco José Rengifo-Herrera.

Área de Concentração: Desenvolvimento Profissional e Educação.

Campo de pesquisa: Processos Formativos e Profissionalidades.

Orientador: Prof. Dr. Francisco José Rengifo-Herrera

Brasília – DF

2026

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

AS237pp Alves dos Santos, Nelma
Professores de Educação Especial e Professores de
Educação Geral: Interações no planejamento colaborativo para
estudantes com deficiência em uma escola pública do Distrito
Federal / Nelma Alves dos Santos; orientador Francisco
José Rengifo-Herrera. Brasília, 2026.
147 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação)
Universidade de Brasília, 2026.

1. Interações no Planejamento Colaborativo. 2.
Professores de educação especial. 3. Professores de educação
geral. 4. Estudantes com deficiência. I. Rengifo-Herrera,
Francisco José, orient. II. Título.

NELMA ALVES DOS SANTOS

**Professores de Educação Especial e Professores de Educação Geral:
Interações no planejamento colaborativo para estudantes com deficiência
em uma escola pública do Distrito Federal**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Modalidade Profissional) – PPGE/MP, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – FE/UnB, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Professor Doutor Francisco José Rengifo-Herrera.

Área de Concentração: Desenvolvimento Profissional e Educação.

Campo de pesquisa: Processos Formativos e Profissionalidades.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Francisco José Rengifo-Herrera (Presidente/Orientador)
Universidade de Brasília (UnB)/Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGE//FE/UnB – Modalidade Profissional

Prof.^a Dr.^a Rosemeire de Araújo Rangni
Universidade Federal de São Carlos -UFSCar

Prof.^a Dr.^a. Sinara Pollom Zardo
Universidade de Brasília (UnB)/Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGE/FE/UnB

Prof. Dr. Bernardo Kipnis (Suplente)
Universidade de Brasília (UnB) Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGE/FE/UnB – Modalidade Profissional

Dedico este trabalho aos meus pais (in memoriam), ao meu irmão Vinícius (in memoriam), aos meus filhos, irmãos e irmãs: juntos vocês são fontes de sabedoria, inspiração, força, amor e perseverança.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho não seria possível sem o apoio de diversas pessoas e instituições. A elas, manifesto minha profunda gratidão:

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), por viabilizar a licença-capacitação e o apoio institucional que permitiram minha dedicação integral ao curso de Mestrado Profissional na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

À Universidade de Brasília (UnB), em especial ao corpo docente, técnico e aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/FE), por todo o conhecimento compartilhado e pelo ambiente de aprendizado e pesquisa.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Francisco José Rengifo-Herrera pela orientação, paciência e valiosas contribuições que enriqueceram esta dissertação.

Às professoras, membros da banca examinadora, Prof.^a Dr.^a Rosemeire de Araújo Rangni e Prof.^a Dr.^a. Sinara Pollom Zardo, pelas sugestões e contribuições pertinentes durante a defesa.

Aos meus filhos Cauã e Tainá, que me incentivaram do início ao final deste processo e me ensinam todos os dias. A eles, toda a minha gratidão e amor eternos.

Ao meu irmão, Lenine, em especial, pelo incentivo desde a minha aprovação no processo seletivo do mestrado, por me ouvir e pelo seu apoio incondicional.

Aos meus irmãos Eneida, Bolívar, Janaína e Neto por ouvirem os meus desabafos e aflições, e me apoiarem em todos os momentos e, em especial, ao João Lucas que trouxe luz e alegria a esse momento.

À minha irmã-cunhada, Regina-Célia, por acreditar em mim e me incentivar sempre.

À Cris, pelo incentivo e suporte emocional.

À Fernanda, fonte de inspiração e amiga.

Aos participantes da minha pesquisa que doaram seu precioso tempo para que essa pesquisa fosse desenvolvida.

À amiga, Marlete, que acreditou na minha capacidade e me incentivou a fazer o processo seletivo, me apoiando sempre.

À Ariana, Vivian e Leonardo que me ouviram e me apoiaram em momentos decisivos e difíceis.

Gratidão, do fundo do meu coração, a todos. Sem essa rede de apoio que se formou à minha volta, meus passos nessa caminhada teriam sido muito mais árduos.

Toda construção de sentidos, no nível pessoal-cultural, acontece pela imersão corporal dentro do mundo social. (...) Além disso, reconstruímos nossos mundos cotidianos de modo que esses mundos nos guiam na direção de nossos próprios desejos. (...) A Psicologia Cultural é a ciência da constante recriação de nós mesmos – e de nossa ciência.

Jaan Valsiner, 2014

RESUMO

A presente pesquisa analisou as características das interações entre Professores de Educação Especial (PEEs) e Professores de Educação Geral (PEGs) presentes durante o planejamento pedagógico, com vistas à elaboração de propostas educativas que favoreçam a comunicação e o planejamento colaborativo voltado aos estudantes com deficiência. A investigação analisou as crenças, os valores e posicionamentos que favorecem a cooperação e interação entre os professores no desenvolvimento do planejamento pedagógico colaborativo no contexto do coensino inclusivo¹. A dissertação foi estruturada em formato *thesis by publication*, composta por dois artigos os quais empregaram metodologias de pesquisa distintas. O primeiro artigo correspondeu a uma revisão integrativa da literatura com análise baseada no protocolo PRISMA, com o intuito de traçar um panorama dos estudos publicados sobre o tema. O segundo artigo foi fundamentado em dados empíricos, cuja construção foi realizada com professores de uma escola pública do Distrito Federal através de entrevistas semiestruturadas e reuniões de grupo focal, com o aporte metodológico da Pesquisa Colaborativa e Análise Temática. Os dados construídos foram registrados mediante gravação de vídeos e áudios. A abordagem metodológica escolhida foi a qualitativa e trouxe a perspectiva da Psicologia Cultural Semiótica como contribuição de análise das interações durante o planejamento colaborativo. Os resultados apontam para a insuficiência de tempo destinado ao planejamento colaborativo entre PEEs e PEGs, a carência de apoio administrativo e as lacunas na formação profissional. As interações durante o planejamento colaborativo foram fundamentais para produzir como resultado o produto técnico, demonstrando que as interações podem exercer um caráter formativo e epistemológico, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos professores ao fomentar a cultura colaborativa na educação especial inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Interação. Professor de Educação Especial. Professor de Educação Geral. Planejamento Colaborativo. Educação Especial.

¹ O termo “coensino inclusivo” foi adotado neste trabalho com o sentido de “ensino colaborativo voltado aos estudantes com deficiência em uma escola inclusiva”. Seu uso foi necessário para objetivar o termo original.

ABSTRACT

This research analyzed the characteristics of the interactions between Special Education Teachers (SETs) and General Education Teachers (GETs) during pedagogical planning, with the purpose of developing educational proposals that promote communication and collaborative planning for students with disabilities. The investigation sought to investigate the beliefs, values, and positions that favor cooperation and interaction among teachers in the development of collaborative pedagogical planning in the context of inclusive co-teaching. The dissertation was structured in thesis-by-publication format, composed of two articles which employed distinct research methodologies. The first article corresponded to an integrative literature review with analysis based on the PRISMA protocol, in order to outline a panorama of published studies on the subject, which would serve as a basis for the development of the second article. The second article was based on empirical data, the construction of which was carried out with teacher participants from a public school based on Distrito Federal through semi-structured interviews and focus group meetings, with the methodological support of Collaborative Research and Thematic Analysis. The data collected were recorded through video and audio recordings. The chosen methodological approach was qualitative and incorporated the perspective of Semiotic Cultural Psychology as a contribution to the analysis of interactions during collaborative planning. The results point to insufficient time allocated to collaborative planning between Special Education Teachers and General Education Teachers, a lack of administrative support, and gaps in professional training. The interactions during collaborative planning were fundamental in producing the technical product, demonstrating that interactions can have a formative and epistemological character, contributing to the professional development of teachers by fostering a collaborative culture in inclusive special education.

KEYWORDS: Interaction. Special Education Teacher. General Education Teacher. Collaborative Planning. Special Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CCI – Classe Comum Inclusiva

CEP/CHS - Comitê de Ética em Pesquisa na área de Ciências Humanas/UnB

CRE - Coordenação Regional de Ensino

DF - Distrito Federal

DUA – Desenho Universal da Aprendizagem

EAPE - Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação

ENEE - Estudante com Necessidades Educacionais Específicas

EUA – Estados Unidos da América

FE - Faculdade de Educação

GF – Grupo Focal

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

MP - Modalidade Profissional

ONU – Organização das Nações Unidas

PAEE – Plano de Atendimento Educacional Especializado

PCS – Psicologia Cultural Semiótica

PEE – Professor de Educação Especial

PEG – Professor de Educação Geral

PEI - Plano Educacional Individualizado

PICo - População, Intervenção, Contexto (Acrônimo adaptado)

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPGE - Programa de Pós-graduação em Educação

PRISMA - Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses

SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SINJ – Sistema Integrado de Normas Jurídicas

SUBIN - Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA – Transtorno do Espectro Autista

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UnB - Universidade de Brasília

LISTA DE FIGURAS

Considerações iniciais

Figura 1: Gráfico 33 - Dados do CENSO do INEP/2024.....20

Artigo 1

Figura 1: Fluxograma adaptado do protocolo PRISMA.....44

Figura 2: Relação conceitual entre interação e colaboração no contexto do coensino.....51

Figura 3: Incidência de fatores nas interações durante o planejamento pedagógico e o coensino.....53

Figura 4: Fatores que influenciam as interações docentes durante o planejamento e coensino inclusivo.....63

Artigo 2

Figura 1: Prováveis achados no campo de pesquisa e suas relações com a PCS.....81

Figura 2: Etapas da pesquisa de campo.....83

Figura 3: Nuvem de palavras.....98

Figura 4: Relação temas e categorias encontrados nas interações durante o planejamento entre PEG e PEE.....103

Figura 5: Relação entre os professores.....109

LISTA DE TABELAS

Artigo 1

Tabela 1: Etapas metodológicas (Adaptação do protocolo PRISMA)	41
Tabela 2: Definição dos descritores.....	42
Tabela 3: Combinações dos descritores a partir dos operadores booleanos AND e OR por base de dados.....	42
Tabela 4: Critérios de elegibilidade dos artigos encontrados nas bases de dados.....	43
Tabela 5: Síntese dos artigos por ordem de data de publicação.....	45
Tabela 6: Siglas utilizadas no decorrer deste artigo.....	52

Artigo 2

Tabela 1: Perfil dos participantes.....	86
Tabela 2: Sessões do grupo focal.....	88
Tabela 3: Respostas: Qual palavra vem à sua mente quando você pensa em planejar para os estudantes com deficiência?.....	99

SUMÁRIO

I.	CONSIDERAÇÕES
INICIAIS.....	188
1. Contextualização, justificativa e objetivos.....	188
2. Fundamentos teóricos e epistemológicos da psicologia cultural semiótica no estudo das interações docentes	244
3. Percurso Metodológico	30
II. ARTIGO 1: A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA ESCOLA REGULAR: REVISÃO INTEGRATIVA COM FOCO NA INTERAÇÃO DOCENTE DURANTE O PLANEJAMENTO COLABORATIVO E COENSINO	
Resumo	333
Abstract.....	344
1.Introdução.....	355
2.Método	411
3.Resultados	444
3.1 Terminologias adotadas e siglas	499
3.2 Análise dos resultados e discussão	52
3.3 Eixo 1 - Planejamento Colaborativo.....	54
3.4 Eixo 2 – Interações entre coprofessores	57
4. Conclusões	64
5. Referências	68
III. ARTIGO II: INTERAÇÕES DOCENTES: A COCONSTRUÇÃO DE UM PLANEJAMENTO COLABORATIVO EFETIVO EM UMA ESCOLA INCLUSIVA DO DISTRITO FEDERAL	71
Resumo	71
Abstract.....	72
1. Introdução.....	73
2. Fundamentação teórica.....	77
3. Percurso metodológico	82
3.1 Descrição do campo de estudo	85
3.2 Participantes	86
3.3 Construção dos dados	87

3.3.1 Entrevistas Semiestruturadas (ES)	87
3.3.2 Sessões do Grupo Focal (GF).....	877
3.3.2.1 1ª Sessão do Grupo Focal	88
3.3.2.2 2ª Sessão do Grupo Focal	89
4. Análise dos resultados	90
4.1 Análise das Entrevistas Semiestruturadas	91
4.2 Análise das sessões do Grupo focal (GF).....	95
4.2.1 1ª Sessão do Grupo Focal	95
4.2.2 2ª Sessão do Grupo Focal	977
4.3 Análise baseada nas observações	1000
5. Discussão.....	1045
5.1 Criando sentidos e significados	105
5.2 Gestão do tempo e condições institucionais	111
6. Conclusões	114
7. Referências	116
IV PRODUTO TÉCNICO	1211
V CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136

APÊNDICES

APÊNDICE I: Termo De Aceite Institucional.....	140
APÊNDICE II: Despacho SEE/SUBEB – Autorização de pesquisa.....	141
APÊNDICE III: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....	142
APÊNDICE IV: Termo de Autorização para utilização de Imagem e Voz para Fins de Pesquisa.....	144
APÊNDICE V: Entrevista Semiestruturada - Professor do AEE – PEE.....	145
APÊNDICE VI: Entrevista Semiestruturada – PEG.....	145
APÊNDICE VII: Roteiros para as sessões do grupo focal.....	146
APÊNDICE VIII: Parecer Consubstanciado 7401739/CEP/CHS/UnB.....	147

I. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente pesquisa aborda as interações entre Professores de Educação Especial (PEEs) e Professores de Educação Geral (PEGs) durante o planejamento pedagógico voltado para estudantes com deficiência em uma escola pública do Distrito Federal. A investigação parte da necessidade de aprofundar o estudo sobre as interações entre PEEs e PEGs, suas crenças, valores e posicionamentos durante o planejamento pedagógico no contexto da educação inclusiva. Além de analisar as interações com base na Psicologia Cultural Semiótica, foi elaborada uma proposta que favorecesse tanto as interações quanto o desenvolvimento do planejamento pedagógico colaborativo voltado para os estudantes com deficiência.

Esta dissertação foi desenvolvida em cinco capítulos. O primeiro capítulo de Considerações iniciais traz o tema da pesquisa, uma breve contextualização sobre o ensino inclusivo de estudantes com deficiência, objetivos, justificativa, a pergunta motivadora, a base teórica escolhida e a metodologia adotada. O segundo capítulo consiste em um artigo de revisão integrativa que descreve um panorama sobre o tema. O terceiro capítulo apresenta um artigo empírico desenvolvido em uma escola regular inclusiva do Distrito Federal cujos participantes são seis professores. O produto técnico está posto no quarto capítulo. O quinto capítulo de Considerações finais estabelece uma articulação entre o artigo de revisão e o artigo empírico, a resposta à pergunta de pesquisa, as contribuições, as limitações e indicações para futuras pesquisas.

1. Contextualização, justificativa e objetivos

Na última década, a educação inclusiva direcionada às pessoas com deficiência tem avançado, especialmente a partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU), promulgada em 2006. Esse marco normativo internacional fortaleceu a adoção da educação inclusiva em escala global,

promovendo o acesso e a permanência de estudantes com deficiência em contextos educacionais das escolas comuns (Alabdallat et al., 2021; Ghedin & Aquario, 2020; Kokko et al., 2021). O reconhecimento do direito de estudantes com deficiência de frequentarem escolas regulares, compartilhando os mesmos espaços e turmas com estudantes sem deficiência, tem sido efetivado e impulsionado por diferentes modelos de ensino inclusivo (Ghedin & Aquario, 2020; Oh et al., 2017; Rihter et al., 2024; Sundqvist et al., 2023).

No contexto brasileiro, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), estabelecido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008) também constitui um avanço. O AEE consiste em um serviço de natureza pedagógica que integra a modalidade da educação especial no Brasil (Plácido et al, 2023) e é desenvolvido nas salas de recursos multifuncionais por Professores de Educação Especial (PEEs). Seu objetivo primordial é apoiar a efetiva inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas regulares, possibilitando e ampliando sua participação no processo educacional (Silva et al, 2022).

A promulgação da Lei Brasileira da Inclusão, em 2015, fortaleceu o compromisso estabelecido pela PNEEPEI. Tal lei reforçou a importância do planejamento das práticas pedagógicas, da organização de recursos, da acessibilidade e formação de Professores de Educação Especial (PEEs) que integram o Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Brasil, 2015).

O aumento do número de matrículas de estudantes com deficiência no decorrer dos últimos anos evidencia a necessidade de ampliação do AEE nas redes de ensino e sua importância como um serviço essencial para a educação inclusiva nas escolas regulares. Essa informação pode ser observada na Figura 1, que apresenta o Gráfico 33 elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação (INEP/MEC) com dados de matrículas de estudantes com idade entre 4 e 17 anos,

durante o período de 2020 a 2024, obtidos por meio do Censo Escolar, realizado anualmente no Brasil.

Figura 1: Gráfico 33 - Dados do CENSO do INEP/2024

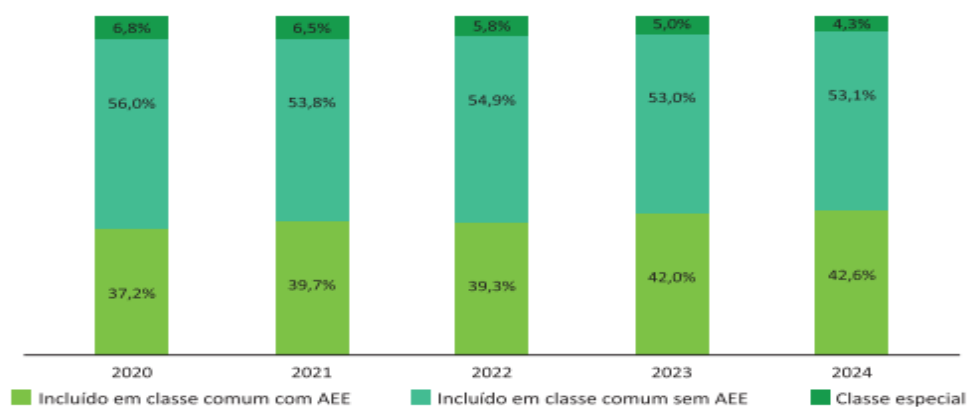


GRÁFICO 33

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) OU CLASSES ESPECIAIS EXCLUSIVAS - BRASIL - 2020-2024

Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em 20 de junho de 2025.

Ainda com base na Figura 1, nota-se o crescimento de matrículas de estudantes com deficiência em classes inclusivas e a diminuição de matrículas nas classes especiais no Brasil, no período de 2020 a 2024. Contudo a PNEEPEI, a LBI (2015) e demais políticas educacionais por si só podem não ser suficientes para estabelecer a inclusão efetiva dos estudantes com deficiência na educação (Santana & Almeida, 2023). É necessário também garantir a presença de docentes motivados e envolvidos com a educação especial inclusiva que favoreçam a acessibilidade dos estudantes com deficiência ao currículo escolar.

A Figura 1 também apresenta a crescente oferta do serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas redes de ensino brasileiras. Contudo, esta oferta ainda está longe do ideal pois há várias classes inclusivas sem a assistência do AEE, com um número considerável de estudantes com deficiência matriculados. Pode-se salientar, inclusive, que a quantidade de estudantes presentes em sala de aula tende a influenciar diretamente a eficácia na realização das atividades pedagógicas (Maye, 2021; Silva, 2022).

O desenvolvimento de estratégias inclusivas de acessibilidade ao currículo por parte dos educadores é de extrema importância para garantir a efetiva inclusão dos estudantes com deficiência. Margas (2023) destaca que a compreensão das características individuais desses estudantes e a elaboração de atividades adaptadas que lhes permitam acessibilidade representam uma preocupação constante para os professores. A incapacidade de realizar tais adaptações pode resultar na exclusão desses alunos do processo de ensino-aprendizagem. (Céspedes et al, 2020; Silva, 2022).

Nesse sentido, o PEE deve contribuir com a construção de estratégias e recursos pedagógicos que promovam a acessibilidade e o desenvolvimento de aprendizagens cognitivas, sociais e psicomotoras a fim de proporcionar a autonomia dos estudantes com deficiência (Jucá & Lacerda, 2022). No contexto da educação inclusiva em escolas regulares, o planejamento de estratégias voltadas a esses estudantes, deve ser desenvolvido pelos Professores de Educação Geral (PEGs) em conjunto com os PEEs (Alsarawi, 2019; Brasil, 2008; Silva, 2022), estabelecendo uma configuração de coensino ou ensino colaborativo. As interações entre os PEEs e PEGs se mostram essenciais para o fortalecimento de um planejamento pedagógico que contribua para o aprendizado, socialização e inclusão efetiva dos estudantes com deficiência nas classes inclusivas.

Contudo, Santana & Almeida (2023), Silva (2022) e Singh (2023) observaram que, embora PEEs e PEGs compartilhem as mesmas preocupações e os mesmos objetivos de aprendizagem para o estudante, é frequente a ausência de uma colaboração efetiva na elaboração de estratégias que contemplem as necessidades dos estudantes com deficiência. Um planejamento que enseje práticas colaborativas entre PEEs e PEGs pode propiciar um ambiente socioemocional favorável em sala de aula, onde os estudantes com deficiência sintam-se pertencentes ao grupo (Singh, 2023).

A transição de uma cultura escolar de cunho individualista, em que cada professor organiza seu planejamento sozinho, para uma cultura pautada na colaboração implica

diretamente a participação ativa dos professores que estão envolvidos nesse processo (Ghedin & Aquario, 2020). A consolidação de uma cultura colaborativa voltada para a educação inclusiva de estudantes com deficiência revela-se um campo fértil para essa transformação cultural, podendo impactar a organização e as práticas das escolas (Rihter et al, 2024).

A colaboração entre os PEGs e os PEEs durante o planejamento pedagógico, pode vir a definir o nível de qualidade da educação inclusiva presente na escola e comprovar a efetividade das interações e da comunicação entre os professores na promoção à inclusão dos estudantes com deficiência. A troca de informações entre esses professores se faz primordial para a coconstrução das estratégias de acessibilidade, socialização, aprendizagem, e para o desenvolvimento de uma escola culturalmente colaborativa e inclusiva.

Entretanto, pesquisas sugerem que vários fatores podem influenciar nas interações entre esses dois profissionais destacando-se as dificuldades enfrentadas entre PEGs e PEEs em trabalhar de forma harmoniosa (Araújo & Caixeta, 2022), a ausência de comunicação efetiva (Alsarawi, 2019) e o sentimento de injustiça decorrente do elevado número de alunos presentes em sala de aula (Silva, 2022). Tais adversidades podem interferir na maneira como o professor age com os estudantes com deficiência, afetando, inclusive, o modo de agir dos demais estudantes em relação aos estudantes com deficiência (Silva, 2022) e prejudicando o processo de inclusão escolar.

As características acima também puderam ser percebidas por essa pesquisadora no exercício de sua profissão. Há mais de 30 anos atuando como docente, e sete anos como professora do Atendimento Educacional Especializado, foi possível em várias situações, perceber o desamparo do estudante com deficiência nas classes inclusivas. O pouco contato estabelecido entre os PEEs e PEGs, muitas vezes, leva à falta de planejamento de atividades voltadas aos estudantes com deficiência, o que diminui a acessibilidade ao currículo.

Os fatores elencados tendem a levar alguns educadores a questionar a implementação da educação inclusiva nas escolas regulares, especialmente no que se refere à formação dos

professores atuantes na educação inclusiva e à ausência de diálogo entre os PEEs e os PEGs (Plácido et al., 2023). Dessa forma, as características das interações entre PEEs e PEGs com foco no planejamento pedagógico compreende o objeto de estudo desta pesquisa, juntamente com a intenção de criar propostas que favoreçam as interações e o coplanejamento docentes. Partindo desse objeto, pretende-se responder à seguinte pergunta de pesquisa:

Como as interações entre PEEs e PEGs podem contribuir para a construção de propostas que favoreçam as práticas do planejamento pedagógico estratégico voltadas para os estudantes com deficiência?

Este trabalho analisou as interações e o planejamento entre PEGs e PEEs permitindo realizar uma aproximação que considerou as crenças, os valores e os posicionamentos dos participantes. Foi possível estabelecer um espaço de diálogo que proporcionou observar o posicionamento, como se estabelecem as interações e o engajamento dos PEGs e PEEs na construção de significados durante o planejamento pedagógico no contexto da educação inclusiva, procurando trazer contribuições ao seu desenvolvimento e formação profissional.

É importante destacar que os professores, de maneira geral, têm a possibilidade de estabelecer interações entre si que contribuam com suas práticas docentes. Contudo, aspectos relacionais de controle, hierarquização das relações, níveis de engajamento, bem como posicionamentos individuais, podem surgir e contribuir positivamente ou negativamente para a qualidade das interações. Pode-se transformar o que deveria ser um espaço de colaboração em um espaço de competição, concorrência e autoridade sobre o outro. O interesse dessa pesquisa está voltado, especialmente, para os aspectos vinculados às interações e ao planejamento entre os PEEs e PEGs.

Buscando investigar a problemática apresentada, formulou-se o seguinte objetivo geral: Analisar as características das interações entre Professores de Educação Especial (PEEs) e Professores de Educação Geral (PEGs) presentes durante o planejamento

pedagógico, com vistas à coconstrução de propostas educativas que favoreçam a comunicação e o planejamento colaborativo voltado aos estudantes com deficiência.

Com base no objetivo geral, foram definidos três objetivos específicos, os quais, na estrutura desta dissertação em formato *thesis by publication*, correspondem aos objetivos de cada um dos dois artigos e do Produto Técnico, conforme proposta do Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional (PPGE-MP). Dessa forma, a pesquisa foi orientada por três objetivos específicos:

- Mapear os fatores presentes nas interações entre os PEEs e os PEGs durante o processo de planejamento colaborativo e coensino, no contexto de escolas regulares inclusivas.
- Compreender de que maneira as interações são estabelecidas entre PEEs e PEGs durante o planejamento colaborativo voltado para os estudantes com deficiência dentro do contexto do coensino inclusivo em uma escola do Distrito Federal.
- Construir uma proposta educativa (Produto Técnico) que favoreça a interação e o planejamento colaborativo entre os PEEs e PEGs voltado aos estudantes com deficiência tendo em vista o desenvolvimento profissional e contribuição social.

2. Fundamentos teóricos e epistemológicos da psicologia cultural semiótica no estudo das interações docentes

A investigação das interações entre professores em uma escola do DF motivou a busca por uma base teórica que contemplasse a construção de significados pelos professores durante o planejamento pedagógico e considerasse o contexto cultural da inclusão em uma escola regular. Nesse panorama, a Psicologia Cultural Semiótica (PSC) ofereceu ferramentas conceituais para compreender os signos que operam na construção de significados e influenciam as interações e o planejamento pedagógico dos professores envolvidos no coensino inclusivo. A cultura individual de cada professor inserida em um contexto que abrange a cultura da educação inclusiva escolar também justifica a escolha dessa base teórica.

A PCS é um modelo teórico que interpreta as relações dos fenômenos humanos mediados por um sistema de signos (semiótica) em um contexto cultural, como define Valsiner (2010, 2012, 2014, 2019). Seus fundamentos compreendem a construção de significados através da natureza dialógica e sistêmica do funcionamento psicológico (Oliveira et al, 2025). Há que se observar que os signos aqui citados não se atêm apenas ao sentido linguístico estabelecido por Mikhail Bakhtin (1895 – 1975), que também tem sua contribuição para a PCS, mas não será considerado neste estudo.

A semiótica que compõe a PCS está mais vinculada à perspectiva de Peirce (1839-1914), para quem um signo faz parte de uma “estrutura triádica” composta por um objeto juntamente com o sujeito que interpreta esse objeto, criando um novo significado, um novo signo (Valsiner, 2014). A partir da interpretação que o sujeito faz do objeto, levando em conta suas crenças e valores inseridos em uma cultura, novos signos podem surgir.

Ao reconhecer a linguagem e os sistemas de signos não apenas como meios de comunicação, mas como ferramentas que constituem a experiência humana, a PCS permitiu a análise das crenças, dos valores e dos posicionamentos que compareceram durante o planejamento pedagógico entre os PEEs e PEGs. Entre as bases epistemológicas da PCS apresentadas por Tateo, Marsico e Valsiner (2022, p.3), estão os dois princípios usados neste estudo como unidades de análise das interações entre os docentes:

- A importância dos processos de construção de significados;
- O conjunto das relações sistêmicas organismo-ambiente.

De acordo com o primeiro princípio, presume-se que as trocas de informações e experiências entre os PEEs e PEGs durante o planejamento colaborativo propiciem a construção de novos signos e significados, podendo contribuir para transformar suas práticas pedagógicas. Valsiner (2012) entende que o conhecimento é construído por meio de processos simbólicos mediados culturalmente por signos.

Nesse contexto, os signos poderão ser representados pelas informações adquiridas através das interações entre os docentes, pela partilha de vivências e experiências e outros elementos que podem surgir durante o planejamento pedagógico. As trocas, as singularidades, a coconstrução de sentidos entre os docentes também foram consideradas para análise neste estudo, assim como a perspectiva da cultura inclusiva que envolve os professores.

Cada professor traz sua história, suas crenças, seus valores e sua cultura para a escola. Ao se depararem com o contexto cultural do coensino inclusivo, que introduz uma nova perspectiva de acessibilidade ao currículo para os estudantes com deficiência, há a necessidade de buscar novas informações e construir novos significados. Essas informações podem ser assimiladas, ou mais que isso, internalizadas no sistema intrapsicológico do professor.

Quando a informação é internalizada em qualquer nível pelo sujeito, ela pode ser exteriorizada através de um novo signo (Rengifo-Herrera, 2014), trazendo consigo o conceito de externalização, da PCS. Essa transformação de significados e de sentidos pode contribuir para o desenvolvimento ontológico dos sujeitos. Os conceitos de internalização e externalização serão novamente abordados na sessão de Fundamentação Teórica do segundo artigo.

Ao considerar que a mente humana se desenvolve num contínuo entrelaçamento de processos de internalização e externalização mediados por signos, a PCS oferece um arcabouço teórico para compreender como os sentidos e significados são coconstruídos pelos PEEs e PEGs durante as práticas de planejamento pedagógico. O contexto da educação inclusiva exige atenção a essas mediações, uma vez que os professores envolvidos não apenas compartilham conteúdos, mas também negociam posicionamentos mediados por crenças e valores, por vezes divergentes, sobre a inclusão escolar.

Segundo Valsiner (2014), os signos, aqui representados pelas informações, podem atingir vários níveis ou camadas no processo intrapsicológico de internalização. Nesse caso, quanto mais profunda a camada, mais internalizado o significado e mais propícia a mudança

ou rigidez de posicionamentos dos sujeitos. Nas camadas mais superficiais do sistema intrapsicológico estariam as crenças, e os valores estariam nas camadas mais internas.

Para chegar às camadas intrapsicológicas mais profundas, os signos podem enfrentar obstáculos que atuam como reguladores sociais, os chamados catalisadores (Rengifo-Herrera, 2014; Valsiner, 2014), facilitando ou dificultando a passagem para os níveis seguintes. A noção de catalisador é aqui utilizada como a transformação das informações dentro dos sistemas intrapsicológicos (Oliveira et al, 2025), o que ocorre depois que o sujeito tem contato com um novo elemento.

A interação dos professores durante o planejamento, na busca pelo aprimoramento de suas práticas pedagógicas inclusivas, poderá fazer emergir posicionamentos pautados em suas crenças e valores acerca da educação inclusiva de estudantes com deficiência. Ao contrário das crenças, os valores possuem maior densidade afetiva (Valsiner, 2012), sendo mais resistentes à mudança, também podendo funcionar como catalisadores nos processos de significação. A partir dessa catálise (transformação), poderão ser produzidos novos conceitos e novos posicionamentos por parte dos professores, originando novos signos.

A PCS compreende as interações como sistemas dinâmicos, nos quais a ação do sujeito não é isolada, mas se constitui na relação com o outro e com o ambiente, e consequentemente, com a cultura. As interações são mediadas e carregadas de afetos, orientadas por crenças e valores que guiam a percepção e a ação humanas (Oliveira et al, 2025). Ademais, a cultura não deve ser compreendida como um elemento passivo e imutável, mas sim como um sistema dinâmico e em constante transformação, constituído por práticas sociais, símbolos e relações.

Essa perspectiva reconhece que a cultura influencia tanto as formas de percepção do mundo quanto os modos de interação e intervenção nele (Oliveira et al., 2025). A análise do conjunto sistêmico organismo-ambiente como princípio para este estudo torna-se imprescindível, já que a cultura inclusiva influencia os posicionamentos dos professores, suas interações e o contexto escolar como um todo. Entretanto, a cultura também pode funcionar

como processo intrapsicológico regulador e interferir na construção de novos significados e sentidos, trazendo o conceito de canalização cultural.

Os processos de canalização em contextos culturais têm como finalidade a definição de critérios que orientem a regulação e a projeção de ações no futuro (Valsiner, 2014). Essa orientação considera os ideais coletivos de um grupo, bem como as dimensões emocionais, afetivas e relacionais já trazidas por seus membros (Rengifo-Herrera, 2014). As diversas relações que podem ser atingidas por processos de canalização cultural contemplam o campo epistemológico ‘conjunto das relações sistêmicas organismo-ambiente’ (Valsiner, Tateo & Marsico, 2022), segunda unidade de análise da pesquisa de campo deste estudo.

Durante as interações, dependendo dos fatores que surgem na construção de significados, na interpretação dos signos e nos processos de canalização cultural, podem se estabelecer relações simétricas e assimétricas entre os professores. A coconstrução de sentidos desenvolvidas em relações assimétricas e hierárquicas, pode interferir nas interações entre os professores, levando as relações sociais e profissionais a se tornarem negativas e, conseqüentemente, abalarem o desenvolvimento do planejamento pedagógico.

Nesse cenário, o planejamento pedagógico em uma escola inclusiva torna-se um espaço privilegiado para observar as interações entre PEEs e PEGs, pois é dele que emergem os processos de construção de significados permitindo a interpretação de signos e os embates entre valores e cultura internalizados ao longo da trajetória pessoal e profissional dos sujeitos. Esses encontros docentes, marcados por simetrias e assimetrias, poderão refletir relações sociais e profissionais, caracterizadas por tensões ou contribuições, compondo um mosaico complexo de colaboração e interações.

Além dos dois princípios abordados acima, outro aspecto epistemológico a ser considerado é o caráter idiográfico da PCS, que privilegia aspectos singulares dos indivíduos e, ao mesmo tempo, busca a construção de generalizações teóricas com base na investigação aprofundada de casos individuais (Oliveira et al, 2025). Invés de buscar generalizações

estatísticas, a PCS valoriza a compreensão profunda de casos únicos e de experiências subjetivas. Como diferencial, a PCS busca essa generalização expressiva junto à cultura, que se faz presente com mais força, proporcionando uma análise centrada no sujeito, no signo e na cultura, estabelecendo uma relação triádica complexa.

Ao adotar a PCS como abordagem teórica para este estudo, não poderia deixar de adotar também um caráter qualitativo-interpretativo (Oliveira et al, 2025). Tal característica permite, dentre os aspectos epistemológicos e teóricos já mencionados, incluir o princípio da dialogicidade que atribui sentido à coconstrução de significados entre PEE, PEG e a pesquisadora. O caráter interpretativo também confere à pesquisa uma natureza processual e provisória, aberta à multiplicidade de sentidos que emergem da relação entre pesquisadora e participantes.

A epistemologia da PCS tende a sustentar uma visão de que o desenvolvimento humano e as práticas pedagógicas não podem ser compreendidos fora de seus contextos culturais. Essa perspectiva sistêmica “organismo-ambiente” abre o leque de análise das interações como processos dinâmicos de produção de significados e coconstrução de saberes compartilhados. Tais dinâmicas influenciam e são influenciadas pelas representações individuais, coletivas e culturais e, também, pelos posicionamentos pessoais e profissionais de cada docente, considerando o contexto da educação inclusiva.

A pesquisadora, nesse contexto, assumiu uma postura de compreensão dialógica e reflexiva, na qual buscou interpretar os dados empíricos construídos no campo considerando as experiências de interação e planejamento pedagógico dos professores. Assim, a PCS permitiu à pesquisadora investigar a complexidade das interações docentes, as crenças e valores que permeiam o planejamento pedagógico no âmbito da educação inclusiva. Por meio da análise dos signos e de seus efeitos na construção de significados, esta abordagem iluminou os processos de colaboração que atravessam o planejamento colaborativo,

reconhecendo-o como um espaço de desenvolvimento humano e de coconstrução de sentidos em constante movimento.

Esta pesquisa conseguiu estabelecer a construção de um espaço de diálogo entre os PEEs e os PEGs, em uma perspectiva sistêmica que considerou a cultura inclusiva no contexto da escola regular e a coconstrução de sentidos através das interações dos sujeitos, capazes de aprimorar o planejamento pedagógico voltado para os estudantes com deficiência. A educação inclusiva então foi contemplada mediante contribuições no planejamento pedagógico através da diversidade de ideias e a coconstrução de significados que podem levar ao estabelecimento de uma cultura inclusiva colaborativa na escola regular.

A associação dos resultados encontrados no campo de pesquisa aos conceitos desenvolvidos pela PCS como: internalização e externalização (Tateo, 2012; Valsiner, 2014), relações simétricas e assimétricas (Tateo & Marsico, 2021; Valsiner, 2014); catalisadores construtivos e não construtivos (Rengifo-Herrera, 2014); os processos de canalização cultural (Rengifo-Herrera, 2014); e a análise semiótica de construção de significados e sentidos através dos signos, foram contempladas no artigo empírico deste estudo.

3. Percurso Metodológico

Esta dissertação está apresentada em cinco capítulos, no formato *thesis by publication*, sendo composta por dois artigos que atendem a dois objetivos específicos, e o Produto técnico que contempla o terceiro objetivo específico. Com a finalidade de atender ao primeiro objetivo específico, foi realizada uma busca nas bases de dados de artigos que apresentassem um panorama sobre a interação de PEEs e PEGs em situações de planejamento colaborativo e coensino no contexto de classes inclusivas em escolas regulares. Os descritores utilizados para a pesquisa dos artigos nas bases de dados foram desenvolvidos com base no acrônimo PICO e no Thesaurus ERIC. Para apresentar os resultados da seleção dos artigos de forma clara, foi adaptado para essa revisão integrativa o protocolo PRISMA (de Sousa et al, 2023).

A coletânea dos artigos selecionados originou um artigo de revisão integrativa que reuniu estudos com diferentes delineamentos e abordagens metodológicas, configurando-se como uma estratégia adequada para se obter uma compreensão abrangente do tema de pesquisa (de Sousa et al, 2023). Tal artigo intitulado “A educação especial no contexto da escola regular: revisão integrativa com foco na interação docente, no planejamento colaborativo e no coensino” compreende o segundo capítulo desta dissertação. O artigo de revisão integrativa permitiu mapear os fatores presentes nas interações entre os PEEs e PEGs, seguindo uma abordagem qualitativa descritiva (Gil, 2002).

A escolha de tal abordagem foi motivada por desenvolver uma análise de dados que primou por descrever e articular as categorias encontradas e construídas através da análise do corpus dos artigos selecionados para a revisão. Os resultados do artigo de revisão integrativa proporcionaram embasamento teórico e suporte para que a pesquisadora desenvolvesse os instrumentos de construção de dados utilizados na pesquisa empírica, constituídos por entrevista semiestruturada e grupo focal.

O conteúdo do terceiro capítulo corresponde ao artigo “Interações docentes: A coconstrução de um planejamento colaborativo efetivo em uma escola pública do Distrito Federal”. A metodologia utilizada para este capítulo ancorou-se em uma abordagem qualitativa e interpretativa (Creswell, 2014; Oliveira et al, 2025), e foi conduzido através da análise dos valores, crenças, posicionamentos e construção de significados e sentidos, culturalmente situados em um contexto de educação inclusiva. Entre as bases epistemológicas da Psicologia Cultural apresentadas por Tateo, Marsico e Valsiner (2022, p.3), estão os dois princípios usados neste estudo como unidades de análise das interações entre os docentes:

- A importância dos processos de construção de significados;
- “O conjunto das relações sistêmicas organismo-ambiente”.

Tal artigo foi construído através dos dados de uma pesquisa empírica desenvolvida em uma escola pública de ensino fundamental de anos finais do Distrito Federal. Nesse

contexto, cinco PEGs e uma PEE simularam uma situação de planejamento colaborativo voltado à produção de atividades para os estudantes com deficiência e à coconstrução do produto técnico deste trabalho.

Inicialmente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com o fim de traçar o perfil dos professores participantes e entender seus posicionamentos quanto às interações, ao planejamento pedagógico e ao nível de colaboração prevalente em sua escola. Em um segundo momento foram realizados dois encontros com os PEGs e a PEE formando um grupo focal. Cada encontro foi realizado em duas etapas sendo a primeira voltada para uma simulação de reunião de planejamento pedagógico colaborativo.

A segunda etapa de cada reunião do grupo focal foi voltada para ouvir os posicionamentos dos professores quanto ao planejamento e foi sugerido que os professores também elaborassem propostas que favorecessem o planejamento colaborativo e a comunicação entre eles, considerando o contexto inclusivo de estudantes com deficiência. Nesse processo, foi possível à pesquisadora observar as características das interações entre os docentes e, ao mesmo tempo, sugerir-lhes a coconstrução de uma proposta que contemplasse as interações e o planejamento pedagógico entre PEE e PEGs.

O produto técnico, originado através das propostas desenvolvidas durante as interações do grupo focal, está posto no quarto capítulo. O quinto capítulo de considerações finais trouxe a articulação dos resultados dos dois artigos, a resposta à pergunta de pesquisa, reflexões sobre as contribuições deste estudo, limitações e sugestões para estudos futuros.

II. ARTIGO 1: A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA ESCOLA REGULAR: REVISÃO INTEGRATIVA COM FOCO NA INTERAÇÃO DOCENTE DURANTE O PLANEJAMENTO COLABORATIVO E COENSINO

Nelma Alves dos Santos

Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil

<https://orcid.org/0009-0008-1196-0230>

Resumo: O presente artigo teve como objetivo mapear os fatores presentes nas interações entre Professores de Educação Especial (PEEs) e Professores de Educação Geral (PEGs) durante o processo de planejamento colaborativo e coensino, no contexto de escolas regulares inclusivas. Para tanto, foi proposta uma revisão integrativa desenvolvida com base no protocolo PRISMA, realizada através de buscas nas bases de dados Web of Science, Eric e Scopus, a partir dos descritores “Collaborative teaching”, “Co-teaching”, “Special education” e “Teacher interactions for planning”. Foram identificados, depois da triagem, 14 artigos publicados entre os anos de 2015 e 2025. Os achados indicaram que os artigos acerca do tema são de natureza recente e constituem uma quantidade limitada de produções acadêmicas. A análise dos dados revelou que os autores consideram a interação entre PEEs e PEGs necessária para a aprendizagem e socialização dos estudantes, além de promover ganhos pedagógicos, pessoais e profissionais aos docentes, favorecendo práticas colaborativas. Contudo, os resultados apontam que a ausência de comunicação eficaz e de tempo adequado para o planejamento em comum comprometem a qualidade das interações, reforçando uma cultura escolar individualista e impactando negativamente o desempenho discente. Conclui-se que as interações entre os professores são o pilar para a promoção de uma atuação colaborativa no contexto do coensino inclusivo.

Palavras-chave: Coensino. Interação. Planejamento colaborativo. Professores de educação especial. Professores de educação geral. Ensino especial.

Abstract: This article aimed to map the factors present in the interactions between Special Education Teachers (SETs) and General Education Teachers (GETs) during the collaborative planning and co-teaching process in the context of inclusive regular schools. To this end, an integrative review was proposed, developed based on the PRISMA protocol, conducted through searches in the Web of Science, ERIC, and Scopus databases, using the descriptors “Collaborative teaching,” “Co-teaching,” “Special education,” and “Teacher interactions for planning.” After screening, 14 articles published between 2015 and 2025 were identified. The findings indicated that articles on the subject are recent and constitute a limited amount of academic production. Data analysis revealed that the authors consider the interaction between SETs and GETs necessary for student learning and socialization, as well as promoting pedagogical, personal, and professional gains for teachers, favoring collaborative practices. However, the results point out that the absence of effective communication and adequate time for joint planning compromises the quality of interactions, reinforcing an individualistic school culture and negatively impacting student performance. It is concluded that interactions between teachers are the foundation for promoting collaborative work in the context of inclusive co-teaching.

Keywords: Co-teaching. Interaction. Collaborative planning. Special education teachers. General education teachers. Special education.

1. INTRODUÇÃO

A educação voltada às pessoas com deficiência tem avançado nos últimos anos, especialmente depois da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU em 2006, que apoiou a prática da educação inclusiva em âmbito internacional (Alabdallat et al., 2021; Ghedin & Aquario, 2020; Kokko et al., 2021). O direito dos estudantes com deficiência de frequentarem escolas regulares nas mesmas turmas que os estudantes sem deficiência tem sido respeitado e, em consequência, fomentado diferentes modelos de ensino inclusivo (Ghedin & Aquario, 2020; Kokko et al., 2021; Oh et al., 2017; Rihter et al., 2024; Sundqvist et al., 2023).

O ensino colaborativo ou coensino tornou-se um modelo amplamente praticado em escolas do mundo inteiro como incentivo à inclusão de estudantes com deficiência nos sistemas regulares de ensino (Alsarawi, 2019; Ghedin & Aquario, 2020; Oh et al., 2017). O conceito de coensino abrange o movimento de colaboração entre dois ou mais professores que, através de atividades compartilhadas, direcionam seu planejamento, instrução e avaliação a um grupo de alunos com necessidades diversas (Céspedes et al., 2020; Oh et al., 2017).

Nas escolas inclusivas, o coensino tem se mostrado essencial para os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes que apresentam as mais diversas especificidades (Ghedin & Aquario, 2020; Sundqvist et al., 2023). Ao aderirem ao coensino, as escolas passam por mudanças culturais e o clima em sala de aula, ou seja, o ambiente socioemocional da turma, fica mais favorável ao desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes (Ghedin & Aquario, 2020).

As interações no ensino colaborativo em vários níveis foram abordadas no precursor *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals* (Friend & Cook, 2010), onde as autoras afirmam que grande parte das aplicações educacionais colaborativas está fundamentada em dinâmicas que envolvem processos de resolução de problemas. Em 1995,

Cook & Friend evidenciaram o coensino inclusivo como uma necessidade para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência. As autoras alertaram para as reais necessidades dos alunos, para a disponibilidade de tempo e à receptividade dos PEEs e PEGs, como fatores importantes para que os professores interajam e se engajem no planejamento.

As origens do coensino reportam a meados do século XX, quando alguns educadores começaram a questionar o modelo tradicional de ensino, sendo iniciado o movimento de ensino em equipes (Hanslovsky, Moyer e Wagner, 1969 – citado em Friend & Cook, 2010). Paralelamente, foi notado que os estudantes com deficiência teriam mais ganhos de aprendizagem se fossem atendidos em sistemas de coensino. Friend et al. (2010) observaram que os papéis e relacionamentos dos professores, incluindo suas percepções de co-ensino e seu impacto e eficácia, assim como questões relacionadas à logística dos programas implementados, incluindo planejamento comum para coprofessores e programação de alunos em turmas de co-ensino seriam mais comumente abordados quando se avaliam os programas de coensino inclusivo.

Nos contextos colaborativos educacionais, foi possível identificar, por meio da literatura, seis principais tipos de organização do coensino, a saber: um professor ensina enquanto o outro observa; ensino por estações; ensino paralelo; ensino alternativo; coensino e instrução em que um professor lidera e o outro auxilia (Cook & Friend, 1995; Kokko et al., 2021; Rihter et al., 2024; Sundqvist et al., 2023). Evidências empíricas indicaram que a prática mais recorrente consiste na condução da aula por um Professor de Educação Geral (PEG), enquanto um Professor de Educação Especial (PEE) atua como auxiliar (Kokko e al, 2021; Rihter et al., 2024; Sundqvist et al., 2023). Tal prática é nomeada na maioria das pesquisas como coensino.

Durante a realização de ações colaborativas, os PEGs e PEEs compartilham as mais diversas responsabilidades e devem se abrir ao aprendizado mútuo (Ghedin & Aquario, 2020). Além da atuação em sala de aula, os dois profissionais devem desenvolver em

conjunto o planejamento para o desenvolvimento das aulas, as instruções a serem transmitidas aos alunos e a avaliação de todo o percurso colaborativo e de aprendizado (Oh et al., 2017; Sundqvist et al., 2023) com o objetivo de oferecer educação de qualidade aos estudantes com diferentes necessidades educacionais (Sundqvist et al., 2023).

A implementação deste modelo de coensino no qual estudantes com e sem deficiência compartilham o mesmo espaço de aprendizagem, as chamadas classes inclusivas, configura-se um desafio para os profissionais que atuam na educação inclusiva (Ghedin & Aquario, 2020; Kokko et al., 2021; Oh et al., 2017; Sundqvist et al., 2023). Esse desafio pode ser desdobrado em diversos fatores, dentre os quais pode-se destacar o planejamento pedagógico entre os PEEs e PEGs (Ghedin & Aquario, 2020; Kenny, 2019; Kokko et al., 2021; Oh et al., 2017; Rihter et al., 2024; Sundqvist et al., 2023), a transformação da cultura da escola, por vezes excludente, em uma cultura inclusiva (Ghedin & Aquario, 2020; Rihter et al., 2024), a importância dos processos formativos e de treinamento dos professores (Ghedin & Aquario, 2020; Kenny, 2019; Khairuddin et al., 2016; Kokko et al., 2021; Oh et al., 2017;; Rihter et al., 2024), a eficácia do coensino junto aos estudantes (Ghedin & Aquario, 2020; Sundqvist et al., 2023).

Friend et al. (2010) já haviam observado vários destes aspectos e puderam incluir, entre eles, os papéis e as responsabilidades dos coprofessores, incluindo a perspectiva dos professores sobre o coensino. Com base na análise de tais desdobramentos, infere-se que as interações entre os docentes estão presentes na maioria dos fatores citados, destacando-se, diretamente, no planejamento pedagógico e na implementação do coensino nas classes inclusivas. A interação entre os PEEs e PEGs pode levar a uma colaboração bem-sucedida e fazer com que o planejamento em favor dos estudantes atinja os objetivos de aprendizagem nas classes inclusivas de forma eficaz (Ghedin & Aquario, 2020; Sundqvist et al., 2023).

Contudo, na pretensão de atingir a eficácia no processo de ensino-aprendizagem através do ensino colaborativo, uma série de fatores pode influenciar as interações entre os

docentes envolvidos no processo inclusivo. De antemão, podemos citar algumas, como: o estabelecimento de uma relação de confiança entre os professores, destacado por Buli-Holmberg et al. (2019), a instituição de um diálogo entre os pares (Céspedes et al., 2020), a disposição e abertura ao aprendizado mútuo (Oh et al., 2017), a atenção que deve ser despendida ao modo de comunicação e à individualidade de cada docente (Alsarawi, 2019; Sundqvist et al., 2023) a fim de desenvolver uma convivência harmônica e produtiva.

No decorrer deste artigo, esses e outros fatores das interações durante o planejamento pedagógico entre PEEs e PEGs que atuam no coensino inclusivo foram identificados e analisados a partir dos dois eixos seguintes:

- Eixo 1: Planejamento colaborativo
- Eixo 2: Interações entre coprofessores.

A análise de tais eixos possibilitou a compreensão dos fatores que permeiam as interações entre os PEGs e PEEs, assim como as características do processo de planejamento pedagógico entre eles, com o fim de contemplar o seguinte objetivo: Mapear os fatores presentes nas interações entre os Professores de Educação Especial (PEEs) e os Professores de Educação Geral (PEGs) durante o processo de planejamento colaborativo e coensino, no contexto de escolas regulares inclusivas.

Para tanto, esta revisão integrativa buscou artigos publicados nos últimos 10 anos, período estabelecido com base na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, publicada em 2015 pela Organização das Nações Unidas (ONU). A delimitação desse recorte temporal, 2015 a 2025, teve o propósito de investigar os avanços ocorridos desde a publicação da referida Agenda, especialmente no contexto do coensino inclusivo. Destaca-se para este artigo o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável nº 4, que visa “assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”.

O lançamento da Agenda 2030 coincide com uma série de legislações publicadas em vários países que reafirmam e regulamentam o compromisso com o objetivo número 4. Entre essas, podemos citar a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência – MEC/Brasil, a Lei do Sucesso de Todos os Estudantes nos EUA – “*Every Student Succeeds Act*” (ESSA) (Alsarawi, 2019); o Decreto nº 83/2015 do Chile (Céspedes et al., 2020); a Lei sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência do Conselho Superior para Pessoas com Deficiência elaborado em 2016 na Jordânia – “*Rights of Persons with Disabilities of the Supreme Council for Persons with Disabilities*” (Alabdallat et al., 2021); leis publicadas pela Agência Nacional Finlandesa de Educação – “*EDU - The National Board of Education*”, 2016 (Sundqvist et al., 2023). Esses exemplos representam alguns dos países que foram considerados nesta revisão integrativa.

A análise das interações entre PEEs e PEGs pode ser essencial para a efetivação do ensino colaborativo, especialmente em contextos inclusivos, já que o coplanejamento entre docentes pode favorecer uma melhor utilização dos recursos escolares e uma compreensão mais aprofundada das necessidades dos alunos (Alsarawi, 2019). Além disso, a colaboração entre professores orienta práticas cooperativas, promovendo o desenvolvimento das competências sociais e acadêmicas dos estudantes (Ghedin & Aquario, 2020).

A colaboração mediante a interação entre PEEs e PEGs pode contribuir para a participação ativa dos estudantes com deficiência e para a criação de um ambiente de aprendizagem equitativo. O coensino, fundamentado na reciprocidade e na igualdade entre os docentes, tende a alcançar resultados com indicadores de maior relevância do que práticas pedagógicas isoladas (Kokko et al., 2021), especialmente quando apoiados por habilidades comunicativas eficazes, pelo desenvolvimento de competências interpessoais e pela corresponsabilização entre os envolvidos (Alabdallat et al., 2021). A colaboração docente também possibilita uma adequação curricular mais apropriada às capacidades dos estudantes, enriquecendo sua experiência educacional (King, 2022).

No entanto, há lacunas significativas na literatura com relação às interações e ao planejamento colaborativo entre docentes do coensino na perspectiva inclusiva.

Frequentemente, as interações entre professores não contemplam discussões sobre a participação efetiva dos estudantes com deficiência em atividades acadêmicas, sociais e comunitárias integradas, contrariando os princípios da educação inclusiva (Khairuddin et al., 2016).

Podem ocorrer também os ruídos na comunicação entre os PEEs e PEGs, os chamados incidentes críticos (Céspedes et al., 2020), interferindo em todo o processo de coensino.

Destes incidentes fazem parte as disputas pelos espaços de poder (Kokko et al., 2021; Sundqvist et al., 2023) que, juntamente com a falta de papéis claros e desiguais na atuação colaborativa docente (Alabdallat et al., 2021; Kokko et al., 2021; Oh et al., 2017; Sundqvist et al., 2023), fazem com que atitudes negativas interfiram na harmonia das relações entre os professores e, conseqüentemente, nos resultados do coensino-inclusivo.

Diante dos elementos apresentados, mapear os fatores presentes nas interações torna-se fundamental para compreender e aproximar os professores envolvidos no coensino, o que pode contribuir para a coconstrução de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas nas escolas regulares. A mudança das relações entre os professores, mediada por interações colaborativas, pode viabilizar a constituição de um ambiente escolar pautado no diálogo, na corresponsabilidade, no respeito às diferenças e na parceria efetiva.

Nesse sentido, esta pesquisa adotou uma perspectiva crítica para a construção de uma cultura colaborativa inclusiva assim como o reconhecimento da importância do papel das interações no planejamento pedagógico colaborativo voltado para o fortalecimento do coensino inclusivo. Ao investigar tais dimensões, pretende-se oferecer subsídios teórico-práticos para o aprimoramento do ensino inclusivo colaborativo em escolas regulares. Espera-se, ao final deste artigo, que a análise das interações entre docentes possa fortalecer as dinâmicas de coensino colaborativo da educação especial na perspectiva inclusiva.

2. MÉTODO

O presente artigo é uma revisão integrativa (de Sousa et al, 2023) que explorou artigos publicados entre os anos de 2015 e 2025 nas bases de dados Eric, Scopus e Web of Science, consideradas por conter um escopo mais amplo para a busca do tema em questão. A revisão integrativa pode ser entendida como um trabalho acadêmico que reúne artigos com abordagens qualitativas e quantitativas, reunindo estudos com diferentes desenhos e métodos. Esse procedimento propicia agregar, analisar, avaliar e interpretar dados da literatura científica, oferecendo uma visão panorâmica das evidências disponíveis em diversos campos do saber (de Sousa et al, 2023).

Com a intenção de favorecer a catalogação, análise e entendimento dos dados encontrados, esta revisão foi desenvolvida com base no protocolo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), adaptado para atender ao objetivo desta revisão integrativa. Para a condução desta pesquisa, foram delineadas as seguintes etapas metodológicas, desenvolvidas na ordem presente na Tabela 1:

Tabela 1

Etapas metodológicas do artigo 1 (Adaptação do protocolo PRISMA)

Ordem	Etapas
1	Definição do objetivo do estudo.
2	Definição dos descritores em inglês.
3	Escolha das bases de dados.
4	Busca e armazenamento dos resultados.
5	Seleção das publicações por meio de títulos, resumos e palavras-chaves.
6	Leitura integral dos textos selecionados.
7	Seleção dos estudos.
8	Síntese dos achados e interpretação dos resultados.

Fonte: de Sousa et al (2023).

Os descritores foram definidos a partir do estabelecimento do objetivo da pesquisa, com base no Acrônimo **PICo** (Oliveira, 2020), utilizado para recuperar pesquisas com foco nas experiências humanas e em fenômenos sociais, juntamente com consulta ao Thesaurus ERIC (Tabela 2). A opção por empregar termos em língua inglesa nas estratégias de busca

teve como objetivo ampliar o alcance da revisão, possibilitando a identificação de estudos relevantes nas bases de dados e assegurando maior representatividade da produção científica global sobre o tema.

Tabela 2

Definição dos descritores

PiCo	Significado
População	Collaborative teaching OR Co-teaching
Interesse	Teacher interactions for planning
Contexto	Special Education

Fonte: *Adaptado de Oliveira (2020)*.

Após a definição dos descritores e da combinação com os booleanos OR e AND, foi feito um levantamento dos artigos pertinentes nas três bases de dados entre os meses de fevereiro e abril de 2025, quando foram encontrados 3.460 artigos. Ao filtrar os artigos conforme as especificidades de cada base de dados de acordo com a temática desta pesquisa, foram obtidos 107 artigos para leitura de títulos, resumos e palavras-chaves, conforme Tabela 3, e aplicação dos critérios de elegibilidade (Tabela 4):

Tabela 3:

Combinações dos descritores a partir dos operadores booleanos AND e OR por base de dados

BASE DE DADOS	ESTRATÉGIA DE BUSCA	FILTROS ESPECÍFICOS DAS BASES/ ARTIGOS ENCONTRADOS
ERIC	(Collaborative teaching OR Co-teaching) AND (Special education) AND (Teacher interactions for planning)	FILTROS: Revisados por pares/ Texto completo acessível na ERIC/ Inclusão 31 artigos
SCOPUS	ALL FIELDS: (collaborative AND teaching OR co-teaching) AND (special AND education) AND (teacher AND interactions AND for AND planning) AND PUBYEAR > 2015 AND PUBYEAR < 2024 AND (LIMIT-TO (DOCTYPE, "ar")) AND (LIMIT-TO (PUBSTAGE, "final")) AND (LIMIT-TO (SRCTYPE, "j")) AND (LIMIT TO (OA, "all")) AND (LIMIT-TO (SUBJAREA, "SOC")) AND (LIMIT-TO (EXACTKEYWORD, "Inclusive Education") OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD, "Inclusion") OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD, "Co-teaching") OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD, "Special Education") OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD, "Special Educational Needs") OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD, "Inclusive Pedagogy"))	FILTROS: Apenas artigos/ Acesso aberto/ Fase de publicação final/ Campo: Ciências sociais/ Palavras-chave: Ed. Inclusiva, Inclusão, Coensino, Ed. Especial, Necessidades Educacionais Especiais, Pedagogia inclusiva. 57 artigos

WEB OF SCIENCE	Refine results for Collaborative teaching (Topic) OR Co-teaching (Topic) AND Special education (Topic) AND Teacher interaction for planning (Topic) and Open Access and 2024 or 2023 or 2022 or 2021 or 2020 or 2019 or 2018 or 2017 or 2016 or 2015 (Publication Years) and Article (Document Types) and Education Special (Web of Science Categories)	Educação especial/ 19 artigos.
Total de artigos encontrados: 107		
Total de artigos excluindo os duplicados: 86		
Total de artigos depois de lidos na íntegra: 14		

Fonte: Adaptado de Oliveira (2020).

Para a seleção dos artigos a serem analisados nesta revisão integrativa, foram adotados critérios de elegibilidade previamente definidos, conforme detalhados na Tabela 4.

Tabela 4

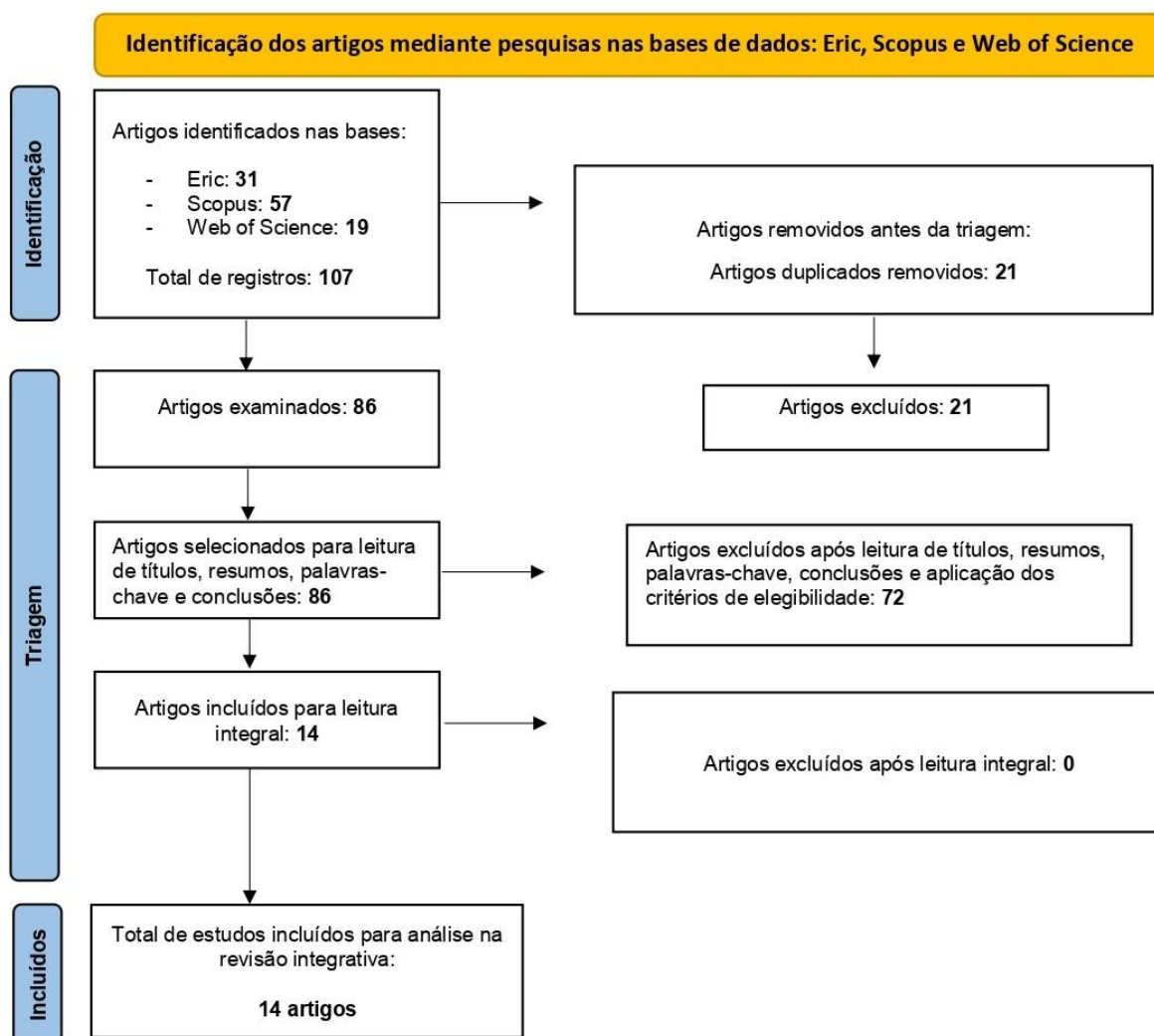
Critérios de elegibilidade dos artigos encontrados nas bases de dados

Critérios de inclusão	Critérios de exclusão
<ul style="list-style-type: none"> • Artigos publicados nos últimos 10 anos (2015 a 2024) publicados nas bases de dados Eric, Scopus e Web of Science; • Artigos revisados por pares; • Artigos que envolvessem interações entre PEEs e PEGs; • Artigos cujo campo empírico tivesse sido desenvolvido em escolas inclusivas regulares; • Artigos completos de livre acesso; • Artigos publicados em português, inglês e espanhol. 	<ul style="list-style-type: none"> • Artigos cujo foco não envolveu a interação entre PEEs e PEGs; • Artigos empíricos desenvolvidos em escolas especiais ou classes especiais; • Artigos de revisão que não contribuíam com dados empíricos originais; • Artigos realizados durante o período da pandemia de Covid-19, uma vez que as interações nesse contexto ocorreram predominantemente de forma online; • Artigos cujo foco são as interações entre professores e estudantes, ou famílias, ou ainda outros membros da comunidade escolar que não fossem professores, como monitores de Educação Especial; • Artigos que avaliaram programas específicos de treinamento sobre coensino inclusivo; • Artigos cujos participantes eram professores em cursos teóricos de formação sem imersão no campo empírico.

Fonte: Autoria própria.

Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão já elencados e aplicação dos critérios de elegibilidade próprios do protocolo PRISMA como a exclusão dos artigos duplicados e a leitura e análise prévia dos títulos, resumos, palavras-chave e considerações finais dos 107 artigos, foram descartados 93, totalizando 14 artigos incluídos na síntese qualitativa, compondo a amostra deste estudo, conforme fluxograma adaptado do protocolo PRISMA (Figura 1).

Figura 1
Fluxograma adaptado do protocolo PRISMA



3. RESULTADOS

A seleção baseada nos critérios apresentados dos estudos resultou em uma amostra final composta por 14 artigos científicos (Tabela 5), publicados no período de 2016 (n=2) a 2024 (n=1). Apesar da busca nas bases de dados ter se concentrado entre os anos de 2015 a 2024, não foram detectados artigos no ano de 2015 que atendessem aos descritores pesquisados. Observa-se uma concentração significativa de publicações em 2021 (n=04), o que sugere o crescimento de interesse acadêmico sobre o tema em relação aos anos anteriores.

Tabela 5*Síntese dos artigos por ordem de data de publicação*

Referência Base de dados / País	Título Periódico	Tipo de estudo Amostra	Objetivo Instrumentos	Resultados:
Khairuddin et al., 2016 Scopus Malásia	Collaboration between general and special education teachers in Malásia. Journal of Research in Special Educational Needs	Pesquisa de métodos mistos 48 professores novatos de Educação Especial.	Relatar as perspectivas de professores de educação especial recém-nomeados em escolas da Malásia sobre sua colaboração com seus colegas da educação geral. Questionários e perguntas abertas.	Os resultados revelaram que parecia haver boas relações entre professores de educação especial e seus colegas regulares, mas apenas colaboração limitada no que diz respeito ao planejamento para a inclusão de alunos com deficiência. Preocupações são levantadas sobre o conteúdo e a abordagem dos programas de treinamento de professores na Malásia e a adequação da política e legislação atuais que regem o fornecimento de educação para alunos com deficiência em ambientes educacionais inclusivos.
Oh et al, 2017 Eric Coreia do Sul	An International Immersion into Co- Teaching: A Wake-Up Call for Teacher Candidates in General and Special Education. The Journal of Special Education Apprenticeship	Estudo de caso fenomenológico. 4 professores de educação geral iniciais e 4 professores de educação especial com pelo menos um ano de experiência docente.	Explorar a experiência de co-ensino internacional de curto prazo de professores de educação geral em formação inicial que foram pareados com professores de educação especial estagiários (N = 8) para fornecer ensino de inglês a alunos na Coreia do Sul. Observação e entrevistas.	Os resultados indicam que a imersão dos candidatos a professores em experiências de coensino resultou em percepções positivas do coensino e aumentou as habilidades dos participantes relacionadas ao ensino colaborativo. Os resultados levaram a recomendações para a implementação bem-sucedida de experiências de coensino. Comunicação honesta e conversas frequentes, apoio e respeito mútuos, confiança mútua, conflitos com o parceiro de apoio devido à desigualdade de papéis, formação de professores com prática de campo foram resultados das interações entre os professores.
Kenny, 2019 Eric EUA	General Educator Perceptions of School Support in Teaching Students with an IEP Journal of the American Academy of Special Education Professionals	Revisão bibliográfica e estudo exploratório: Questionário disparado por mídias sociais. 22 professores de educação geral.	Verificar as percepções dos professores de educação geral em relação ao apoio escolar no ensino de alunos com um PEI (Plano Educacional Individualizado). Entrevistas e questionário.	Os resultados indicaram que os professores de educação geral avaliaram positivamente sua capacidade de atender às necessidades de alunos diversos. Os entrevistados sentiram que tinham um relacionamento positivo com os professores de educação especial, embora pouco tempo de planejamento colaborativo fosse dedicado. Os entrevistados também afirmaram que turmas menores, mais assistência paraprofissional e mais tempo de planejamento individual eram necessários.

Buli-Holmberg et al., 2019 Eric Noruega	Inclusion for Pupils with Special Educational Needs in Individualistic and Collaborative School Cultures International Journal of Special Education	Entrevistas qualitativas. 4 escolas: 1 diretor e 2 PEG e 2 PEE em cada escola, totalizando 8 participantes.	Apurar as percepções e experiências tanto dos líderes escolares como os educadores gerais e especiais sobre a implementação da educação inclusiva para alunos com necessidades educacionais especiais. Entrevistas.	A apresentação dos resultados derivados da análise das entrevistas abrange três temas principais: (1) o papel dos líderes escolares, (2) o papel dos professores e (3) a prática do planejamento curricular. Consequentemente, a análise mostra uma correlação clara e sistemática entre os resultados nas três áreas principais. Os papéis dos líderes escolares e dos professores e as práticas de planejamento curricular diferem amplamente entre as escolas e parecem fazer parte de culturas escolares caracterizadas por abordagens predominantemente individualistas ou colaborativas em seu trabalho sobre inclusão.
Céspedes et al., 2020 Scopus Chile	Coenseñanza entre docentes de educación general básica y educadoras diferenciales: incidentes críticos de la práctica colaborativa en proyectos de integración educativa Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana	Enfoque qualitativo com um alcance descritivo. Quatro instituições educativas municipais que contam com PIE: 30 professores, sendo 15 PEG e 15 PEE	Investigar os incidentes críticos relatados por professores de educação especial e de educação básica em relação ao trabalho de co-ensino em sala de aula, no âmbito do programa de integração escolar. Relatos de experiência.	Os resultados apresentam as categorias emergentes dos incidentes críticos diferenciados de acordo com o contexto educativo naquele que foi encontrado afetado pelo processo de coensino no marco do PEI. As categorias em questão correspondiam, em consequência, às estratégias de ensino, aos processos de avaliação de aprendizagem, às medidas disciplinares e à presença efetiva. Situações conflitantes, falta de tempo, atribuições administrativas, disputa cultural entre professor e a cultura da escola, diálogo aberto e responsável são alguns dos incidentes considerados.
Ghedin & Aquario, 2020 Eric Itália	Collaborative teaching in mainstream schools: Research with general education and support Teachers International Journal of Whole Schooling	Pesquisa exploratória na primeira fase e intervenção com formação na segunda fase. 1ª fase: quatro turmas de uma escola secundária + 691 professores. 2ª fase: 20 professores.	Examinar as atitudes de colaboração dos professores e práticas em salas de aula inclusivas em diferentes níveis escolares. Observação, relato de experiência e oficinas.	Os resultados sugerem a importância da colaboração como princípio fundamental de ensino e avaliação, e também, a necessidade de estudar mais profundamente as atitudes e culturas dos professores. Embora os PEG estejam cada vez mais conscientes do valor da colaboração, a sua implementação é em grande parte aspiracional, o que significa que permanecem no estágio inicial, comprometendo, em muitos casos, com uma série de desafios relacionados ao tempo, restrições, especialmente para o planejamento ad hoc e compartilhamento do ensino e da avaliação, e limitações. Por fim, sugerem ideias para melhorarem as experiências de desenvolvimento profissional para professores em formação e em serviço.

Maye,2021 Eric EUA	To Examine Teachers' Perception of Co-Teaching and Student Achievement Alabama Journal of Educational Leadership	Delineamento de método misto sequencial. 50 PEG e PEE de dez escolas rurais da área do oeste do Alabama.	Examinar as percepções dos professores sobre o ensino compartilhado e o impacto que ele teve no desempenho dos alunos entre subgrupos de educação geral e especial. Questionário e entrevistas.	Os resultados indicaram que os professores relacionaram desenvolvimento profissional, planejamento, colaboração e engajamento ao alinhamento do sucesso de todos os alunos ao longo do coensino. Os dados qualitativos mostraram os seguintes temas sobre a percepção dos professores sobre o ensino compartilhado e o desempenho dos alunos: colaboração, engajamento, desenvolvimento e planejamento profissional e desempenho.
Steele et al., 2021 Eric EUA	What Makes Co-Teaching Work in Higher Education? Perspectives from a Merged Teacher Preparation Program Issues in Teachers Education	Estudo de caso exploratório. Dois administradores, oito docentes, oito candidatos a professor e os três autores que atuaram como observadores participantes.	Informar abordagens para o ensino conjunto com base nas experiências do corpo docente, da administração e dos candidatos em um programa de formação de professores integrado, no qual todas as disciplinas são ministradas em conjunto por professores universitários. Entrevistas e grupos focais.	Os participantes deste estudo discutiram as dinâmicas que fizeram com que o ensino conjunto funcionasse para eles, incluindo: (1) relacionamentos positivos; (2) práticas de coplanejamento; (3) funções e responsabilidades bem definidas e equilibradas; e (4) suporte administrativo. Traços de personalidade, comunicação aberta, confiança, respeito, negociação, química, práticas de coplanejamento, uso desigual do tempo, questões na formação de professores, crenças dos coproadores acerca do coplanejamento, definição de papéis bem definidos e equilibrados, suporte administrativo foram tópicos relevantes para os participantes da pesquisa.
Kokko et al., 2021 Scopus Finlândia	Finnish teachers' views on co-teaching British Journal of Special Education	Questionários online analisados quantitativamente. 694 professores finlandeses do ensino fundamental e médio.	Estabelecer a adequação do coensino e determinar quais tipos de benefícios o coensino pode trazer ao trabalho dos professores em turmas heterogêneas, bem como quais desafios ele representa. Questionário on-line.	Os resultados mostram algumas diferenças entre as opiniões dos professores. Professores de disciplinas percebem mais desafios no coensino do que professores de turma e de educação especial. Professores de turma percebem menos desafios. Embora os professores geralmente estejam interessados no coensino e alguns deles o façam regularmente, eles também relatam várias barreiras à sua aplicação.
Alabdallat et al., 2021 Scopus Jordânia	Special Education and General Education Teacher Perceptions of Collaborative Teaching Responsibilities and Attitudes Towards an Inclusive Environment in Jordan Frontiers in Education	Estudo quantitativo exploratório através de questionários. 233 professores de 40 escolas (20 públicas e 20 privadas) da Jordânia.	Explorar as percepções de professores de educação geral e especial sobre seus papéis e responsabilidades e funções do professor assim como suas atitudes em ambientes inclusivos de ensino colaborativo. Questionário.	Houve concordância entre a educação geral e a especial em apenas um dos quatro domínios (instrução). Os PEE expressaram uma atitude mais favorável em relação à inclusão do que os PEG. As implicações da situação atual foram exploradas com ênfase na necessidade de atividades práticas compartilhadas adicionais entre os professores. Nota-se a atitude positiva dos professores de educação especial em relação à inclusão de alunos com deficiência em comparação com a dos professores de educação geral.

King, 2022 Scopus EUA	Synchronizing and amending: A conversation analytic account of the “Co-ness” in co-teaching Linguistics and Education	Observação de nove horas de gravação de uma sala de aula para 16 alunos superdotados, mediada por dois professores	Analisar e descrever práticas interacionais (sincronização e correção) que os coprofessores utilizam e que fundamentam e maximizam a “co-ness” de sua dinâmica colaborativa. Observação.	A presença de um segundo professor cria possibilidades únicas de aprendizagem. As práticas aqui identificadas fornecem uma visão crítica sobre como colocar em prática o planejamento em um relacionamento bem-sucedido de coprofessor. Num nível, parte da “co-ness” decorre de como ambas as práticas permitem que um professor facilite uma ação que o outro inicia. A “coessência” do ensino conjunto pode informar atividades interativas úteis.
Sundqvist et al., 2023 Scopus Finlândia	Co-Teaching During Teacher Training Periods: Experiences of Finnish Special Education and General Education Teacher Candidates Scandinavian Journal of Educational Research	Abordagem qualitativa. Instrumentos: entrevistas e questionários individuais. Análise temática. Vinte e dois candidatos a professores.	Investigar como os candidatos a professor vivenciaram a co-educação durante os estágios supervisionados de formação de professores. Entrevistas semiestruturadas em pares.	Os resultados mostram que os participantes vivenciaram tanto possibilidades quanto desafios e que o ensino compartilhado é um elemento valioso da formação de professores. Implicações para a formação de professores são discutidas. De modo geral, eles vivenciaram o planejamento e a comunicação como algo que consumia tempo, mas também como uma oportunidade para compartilhar ideias e conhecimento. Eles vivenciaram responsabilidades compartilhadas e papéis iguais, mas, em alguns casos, desigualdades apareceram. Além disso, eles viam o ensino compartilhado como uma forma de atender às necessidades diversas da turma, mas alguns participantes tinham algumas preocupações em relação ao atendimento das necessidades individuais dos alunos com PEI. Implicações para a formação de professores são discutidas.
Paloniemi et al., 2023 Scopus Finlândia	Special education teachers’ views on their agency in teacher collaboration European Journal of Special Needs Education	Pesquisa qualitativa de caráter exploratório. 238 PEE que trabalham em meio período em 35 cidades finlandesas.	Analisar a atuação dos PEE em seu trabalho colaborativo com professores de sala de aula para compreender suas possibilidades de impactar as práticas inclusivas em suas escolas. Entrevistas abertas e questionário.	As descobertas revelaram que a atuação dos PEE é limitada e direcionada à compreensão dos professores da sala de aula sobre a responsabilidade compartilhada em relação à provisão de suporte aos alunos. Implicações para a educação especial inclusiva sugerem que a reflexão recíproca sobre as práticas de ensino requer um trabalho cotidiano compartilhado entre os PEE e os professores da sala de aula.
Rihter et al., 2024 Web of Science Eslovênia	Collaboration between special education teachers and visual arts education teachers in working with pupils with severe specific learning difficulties and its relationship to professional development European Journal of Special Needs Education	Pesquisa qualitativa exploratória. 57 professores de educação especial e 85 professores de artes visuais.	Investigar como PEE e PEG (de artes visuais) colaboram ao trabalhar com alunos com dificuldades específicas de aprendizagem graves e como essa colaboração se relaciona com seu desenvolvimento profissional. Questionários e entrevistas.	O questionário online constatou que a maioria dos profissionais participantes considerou a colaboração necessária e 25% ainda não haviam colaborado. Aqueles que colaboraram com mais frequência realizam consultas informais nos corredores e trabalham em equipe em grupos de especialistas para programas individualizados. A abordagem de ensino em equipe mais comum é que o professor de artes visuais conduza a aula de arte e o professor de educação especial auxilie o professor, fornecendo suporte aos alunos com e sem dificuldades de aprendizagem. Uma análise da situação na prática pode formar a base para recomendações sobre como promover o desenvolvimento profissional na colaboração entre esses profissionais pedagógicos.

A Tabela 5 compilou uma síntese geral dos 14 artigos selecionados contendo os resultados, objetivos, tipo de estudo, amostra, referência, bases de dados, periódico e país de publicação. Os tipos de estudo dos artigos selecionados variam, sendo em sua maioria de abordagem qualitativa (N=11), dois estudos quantitativos e duas pesquisas de métodos mistos. As experiências e as percepções dos PEEs e PEGs durante o ensino colaborativo foram investigadas através de observações, questionários, entrevistas e relatos de experiência.

A leitura na íntegra de todos os artigos selecionados, suscitou dúvidas relativas às terminologias e às noções conceituais a serem empregadas ao longo deste artigo de revisão integrativa. Foram encontrados vários termos diferentes utilizados com o mesmo sentido. Com o objetivo de esclarecer tais dúvidas e adotar uma terminologia apropriada para o presente artigo, foi elaborado o tópico subsequente.

3.1 Terminologias adotadas e siglas

Ao analisar as publicações selecionadas, notou-se variações referentes às terminologias utilizadas em cada artigo, o que justifica a averiguação e escolha dos termos que foram adotados no decorrer desta investigação, a fim de evitar ambiguidades e facilitar a compreensão. Nesse sentido, tornou-se pertinente esclarecer que, para fins desta análise, foi utilizado o conceito de coensino como prática colaborativa entre dois docentes - um de educação especial e um de educação geral - com o propósito de promover o acesso ao currículo e a participação dos estudantes com maiores dificuldades de aprendizagem (Céspedes et al., 2020).

O conceito de colaboração foi abordado pelos autores dos artigos de forma similar e se complementam entre si. Buli-Holmberg et al. (2019) compreenderam a colaboração entre professores como um processo sistemático no qual profissionais se reúnem regularmente para compartilhar experiências, promover aprendizagens mútuas e avaliar criticamente os efeitos de suas práticas pedagógicas. Alabdallat et al. (2021) descreveram a colaboração como uma

parceria profissional entre educadores que compartilham de maneira equitativa responsabilidades e recursos didáticos. O processo colaborativo pode se materializar em momentos específicos como atividades em grupo, quando ambos os docentes contribuem ativamente para a mesma ação (King, 2022). Sundqvist et al. (2023) consideraram a colaboração como um estilo de interação entre docentes em condições de coigualdade, que se engajam voluntariamente na tomada de decisões compartilhadas com vistas à consecução de objetivos comuns. Para fins de análise do presente estudo, o conceito de colaboração docente foi considerado como a prática intencional, dialógica e corresponsável entre PEEs e PEGs que compartilham saberes, decisões e ações com vistas à melhoria coletiva da prática educativa inclusiva.

A análise dos conceitos de interação presentes nos artigos também se fez necessária em virtude de algumas divergências identificadas entre os constructos percebidos durante a leitura dos artigos. Ao estabelecer a colaboração como um “estilo” de interação (Sundqvist et al., 2023) e a interação como uma atividade colaborativa (King, 2022), esses dois autores atribuíram à interação uma natureza mais específica situada dentro do escopo mais amplo da colaboração.

Em contraposição, Kenny (2019), Kokko et al. (2021) e Paloniemi et al. (2023) sustentaram que a colaboração é construída a partir da interação entre os professores através de um objetivo compartilhado, viabilizando processos de aprendizagem cooperativa, permitindo inferir que a interação assume um caráter mais abrangente do que a colaboração. É essa segunda abordagem que será utilizada no presente estudo, uma vez que se compreende que a colaboração pressupõe, necessariamente, uma interação inicial entre os docentes — ou seja, não é possível colaborar sem que haja, antes, algum nível de interação. Essa relação conceitual está ilustrada na Figura 2:

Figura 2

Relação conceitual entre interação e colaboração no contexto do coensino



Fonte: *Elaboração própria.*

Além do estabelecimento dos conceitos de coensino, interação e colaboração, também foi analisada a terminologia utilizada para se referir aos docentes envolvidos no coensino, uma vez que, durante a leitura dos artigos, observou-se uma diversidade de denominações atribuídas a esses profissionais. O termo “professor de educação especial” é prevalente entre os estudos elencados (Buli-Holmberg et al., 2019; Kenny, 2019; Kokko et al., 2021; Oh et al., 2017; Rihter et al., 2024; Sundqvist et al., 2023), embora em alguns casos esses profissionais sejam designados como “professores auxiliares” (Oh et al., 2017) ou “docentes diferenciais” (Céspedes et al., 2020). Já a expressão “professor de educação geral” apresenta-se como a mais recorrente (Alabdallat et al., 2021; Ghedin & Aquario, 2020; Kenny, 2019; King, 2022; Maye, 2021; Oh et al., 2017), sendo eventualmente, substituída por “professores de educação ou ensino regular” (Sundqvist et al., 2023). Diante de tal diversidade, este trabalho adotou as terminologias mais encontradas: Professores de Educação Geral (PEGs) e Professores de Educação Especial (PEEs).

Quanto à nomenclatura utilizada para se referir aos estudantes com deficiência, em alguns artigos foi utilizada a terminologia alunos com necessidades educacionais específicas, a fim de designar discentes que demandam apoio pedagógico adicional por parte dos docentes no contexto do coensino inclusivo. Em alguns dos artigos analisados, esses estudantes também são referenciados como “estudantes com PEI”, em alusão ao Plano

Educacional Individualizado (PEI) — documento personalizado e construído de forma colaborativa, cujo objetivo é assegurar a adequação do processo de ensino às características e necessidades de cada aluno.

No que concerne à sigla DUA (Desenho Universal da Aprendizagem), também identificada no decorrer da análise dos artigos, refere-se a uma abordagem pedagógica fundamentada na implementação de ambientes de aprendizagem inclusivos e acessíveis para todos os estudantes. Essa abordagem se baseia em três princípios: a oferta e múltiplos modos de apresentação do conteúdo, a disponibilização de múltiplas formas de ação e expressão e variados modos de engajamento e envolvimento (Steele et al., 2021).

A Tabela 6 explicita as siglas/termos extraídas dos artigos selecionados, que foram utilizadas durante a escrita deste artigo e seus respectivos significados:

Tabela 6

Siglas/termos utilizadas no decorrer deste artigo

Sigla	Significado
DUA	Desenho Universal da Aprendizagem
PEE	Professor de Educação Especial
PEG	Professor de Educação Geral
PEI	Plano de Ensino Individualizado

Fonte: Elaboração própria.

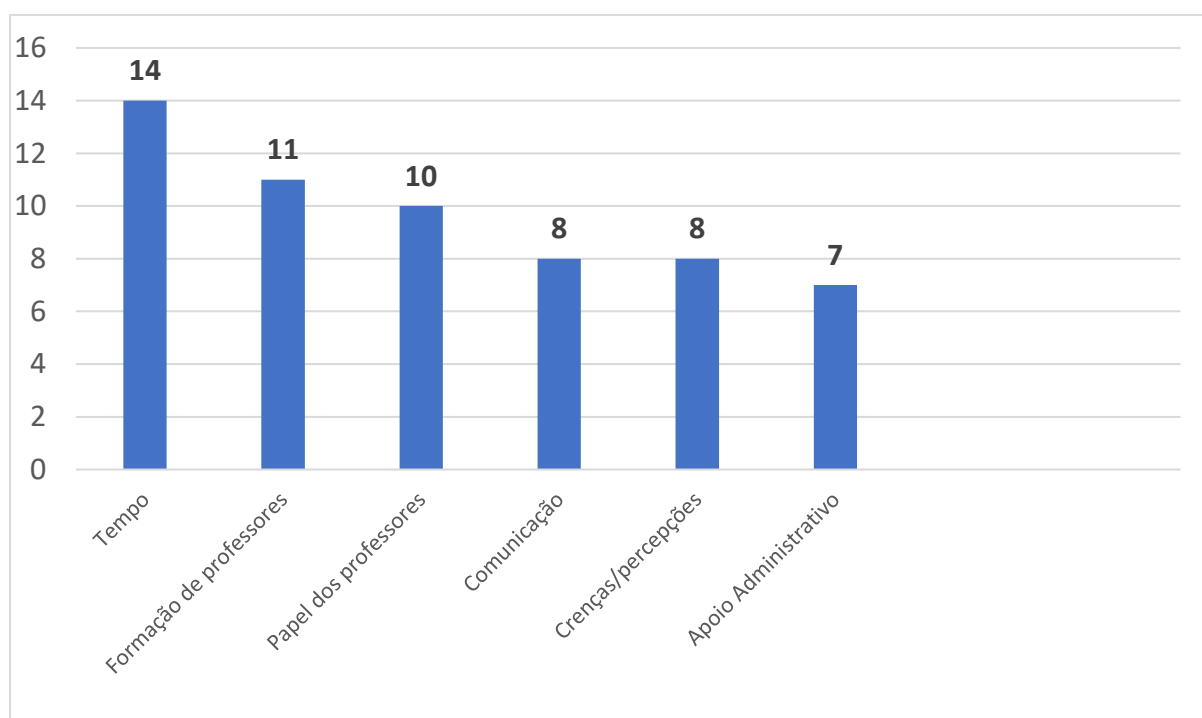
3.2 Análise dos resultados e discussão

Com base no corpus dos artigos selecionados, foram mapeados os fatores que estiveram mais presentes nas interações durante o planejamento colaborativo e coensino entre PEGs e PEEs. Tais fatores foram estabelecidos como categorias e tiveram a finalidade de contemplar o objetivo de mapear os fatores presentes nas interações entre os Professores de Educação Especial (PEEs) e os Professores de Educação Geral (PEGs) durante o processo de planejamento colaborativo e coensino, no contexto de escolas regulares inclusivas. A seleção dos fatores foi desenvolvida através da análise da frequência em que eles aparecem nos artigos, conforme apresentado na Figura 3.

No decorrer da análise dos 14 artigos selecionados, verificou-se que o fator tempo foi o mais recorrente (N=14), comparecendo na totalidade dos estudos examinados. Na sequência de categorias que compareceram com mais força estão: formação de professores (N=11), papel dos professores (N=10), comunicação (N=10), crenças e percepções (N=10) e apoio administrativo (N=07).

Figura 3

Incidência de fatores nas interações durante o planejamento pedagógico e o coensino



Fonte: *Elaboração própria.*

O procedimento de avaliação qualitativa do material foi orientado por dois eixos de análise denominados: Planejamento Colaborativo e Interações entre coprofessores. O eixo ‘Planejamento Colaborativo’, está mais relacionado a assuntos institucionais e abordou as categorias tempo, formação de professores e apoio administrativo. Já o eixo ‘Interações entre coprofessores’ abordou a análise das categorias comunicação, crenças e o papel (função) dos professores em sala de aula, por terem sido considerados aspectos mais subjetivos.

3.3 Eixo 1 - Planejamento Colaborativo

Durante o planejamento colaborativo entre PEEs e PEGs, o fator tempo configurou-se uma categoria prevalente nos artigos examinados. Os autores relataram que há falta de tempo entre os coprofessores para desenvolver um coplanejamento estruturado de forma eficaz. Cook & Friend (1995) e Friend et al (2010) já traziam a necessidade dos professores se encontrarem mais vezes, embora reconhecessem que a falta de tempo para planejar dificulta essa prática.

Segundo Oh et al. (2017), na ausência de tempo para que os PEEs e os PEGs possam reunir-se e realizar um planejamento conjunto eficaz, os docentes tendem a permanecer na mesma sala agindo de forma isolada em momentos distintos, sem que haja interação. Os professores envolvidos no coensino necessitam de mais tempo para planejarem juntos, para compartilhar informações sobre as necessidades dos estudantes com deficiência, sobre as instruções a serem ministradas em sala de aula e sobre as atividades a serem desenvolvidas. Kokko et al (2021) e Steele et al. (2021) observaram que o tempo de planejamento entre os PEEs e PEGs também deve ser usado para desenvolver relacionamentos, para negociar, para se comunicar e para pesquisar.

Outro aspecto relacionado refere-se à má gestão do tempo de coplanejamento que, com certa frequência, gira em torno da abordagem de assuntos irrelevantes para o desenvolvimento do coensino como pontuou Kenny (2019) em sua pesquisa. Um roteiro desenvolvido a partir de perguntas sobre o assunto que os PEEs e PEGs necessitam conversar durante o coplanejamento possibilita uma gestão mais eficaz do tempo destinado ao planejamento colaborativo. Os próprios professores também podem se responsabilizar e desenvolver estratégias para gerenciar o tempo disponível durante o coplanejamento inclusivo.

O tempo comparece nos artigos como um elemento central presente em todas as dimensões das interações pedagógicas. A atuação dos PEEs e dos PEGs demanda tempo para

que possam se conhecer, realizar o coplanejamento, desenvolver processos de coavaliação de suas práticas pedagógicas, bem como refletir sobre os estudantes e as interações entre si. No entanto, os coprofessores não detêm autonomia sobre a organização de seus próprios horários, estando sujeitos às diretrizes estabelecidas pela equipe gestora da escola, a quem compete a responsabilidade pela gestão do tempo institucional.

Tal ponto de atenção foi identificado nos estudos analisados nesta revisão como a necessidade de haver apoio administrativo a ser desempenhado por gestores, diretores e demais lideranças educacionais (Buli-Holmberg et al., 2019; Ghedin & Aquario, 2020; Rihter et al., 2024). Destaca-se a relevância na valorização do tempo de planejamento por parte dos líderes, pois eles podem negociar e disponibilizar mais tempo, espaço e recursos para que os professores se encontrem e planejem (Kokko et al., 2021; Rihter et al., 2024; Steele et al., 2021). As pesquisas mostraram que as lideranças administrativas das escolas parecem não oferecer apoio adequado aos coprofessores.

Na literatura, o papel dos administradores das escolas se faz fundamental para a implementação e sucesso do coensino (Murawsky, 2011). Friend et al (2010) observaram que compete aos gestores a responsabilidade de estabelecer parcerias com os docentes, articular horários e promover o planejamento conjunto, bem como solucionar os desafios que emergem no coensino inclusivo. Os administradores devem reconhecer o tempo de planejamento conjunto e proporcioná-lo aos coprofessores.

Buli-Holmberg et al. (2019) vincularam a falta de apoio administrativo ao fracasso do coensino inclusivo, resultando na falta de um coplanejamento efetivo que leva ao desenvolvimento de uma cultura individualista nas escolas. Ghedin & Aquario (2020) reafirmaram que quando as escolas se engajam em culturas colaborativas e inclusivas, o desempenho dos estudantes e o clima em sala de aula são aprimorados. Para haver sucesso no coensino inclusivo, é imprescindível que se desenvolva uma cultura colaborativa no corpo docente e se coloque os administradores como parte fundamental no processo.

O artigo de King (2022) destaca-se quando revela que os fenômenos - sincronização e correção - são essenciais ao coensino. Ele demonstra que a observação simultânea entre os coprofessores (sincronização) durante a aula, pode desencadear reflexões e comportamentos que se complementam e que podem levar a correções a serem desenvolvidas em um coplanejamento futuro. Esse movimento foi nomeado durante as pesquisas como coavaliação, que está relacionada à avaliação do coensino e contínua reestruturação do fazer pedagógico (Buli-Holmberg et al., 2019; Oh et al., 2017). Com o movimento de sincronização e correção por parte dos professores, percebe-se o desenvolvimento de uma cultura colaborativa na escola.

Contudo, para que ocorra o engajamento de professores e líderes administrativos em uma cultura inclusiva de coensino, é necessário que haja formação e treinamento destes profissionais das unidades escolares, como afirmam Alabdallat et al. (2021), Ghedin & Aquario (2020), Sundqvist et al. (2023). Aqui inicia-se a abordagem sobre a formação de professores, categoria que também pode influenciar nas interações durante o coplanejamento.

Os artigos indicaram que os PEEs se mostraram mais preparados para promoverem acessibilidade ao currículo para os estudantes com deficiência, inclusive intuitivamente. Essa disposição para adaptar não aconteceu com os PEGs, que alegaram falta de formação profissional (Rihter et al, 2024) durante a graduação e em cursos de formação continuada. A falta de experiência no atendimento às diversas necessidades dos estudantes (Oh et al., 2017) também foi relatada pelos PEGs.

Contudo, Oh et al. (2017) enfatizaram que cursos com ‘imersão colaborativa’ onde os candidatos a professores e os professores experientes possam vivenciar e praticar situações reais de coensino, contribuem com o aperfeiçoamento e qualidade do coensino inclusivo desde os processos formativos. Ghedin & Aquario (2020) observam que os cursos de formação devem ser disponibilizados para os PEEs e para os PEGs, a fim de que os dois atinjam condições de igualdade de saberes em sua atuação perante o coensino inclusivo.

Cook & Friend (1995) afirmaram que, para além dos cursos de formação, o desenvolvimento profissional mais intensivo ocorrerá na prática, onde os professores implementarão o que aprenderam.

Um coplanejamento eficiente entre os PEEs e os PEGs deve ter como aliado o apoio dos administradores, a disponibilização de tempo adequado para o planejamento pedagógico colaborativo, assim como a formação e contínuo aperfeiçoamento dos professores. O engajamento ativo de todos os envolvidos nesse processo é essencial, uma vez que contribui significativamente para o fortalecimento das práticas inclusivas. Para que haja esse engajamento, torna-se pertinente a análise das interações entre os PEEs e os PEGs no contexto do coensino inclusivo.

3.4 Eixo 2 – Interações entre coprofeadores

Os fatores referentes às interações encontrados nos artigos selecionados para esta revisão emergiram das atividades de coensino em sala de aula inclusiva e do planejamento pedagógico colaborativo. Tais fatores interferiram de forma positiva ou negativa no estabelecimento das interações. Essas forças antagônicas que coexistem dentro dos relacionamentos foram contempladas na análise das interações entre os PEEs e os PEGs.

Os artigos evidenciaram que os PEEs e PEGs compartilharam crenças favoráveis em relação ao coensino inclusivo de estudantes com deficiência. Além disso, as crenças dos professores durante experiências de coensino tendem a ser positivas (Oh et al., 2017), como já relatavam Friend et al. (2010). No entanto, apesar das crenças favoráveis, a implementação do ensino colaborativo permaneceu limitada (Kokko et al., 2021), sendo observada certa resistência por parte dos professores em adotá-la na prática (Kenny, 2019). Se houve percepções e experiências positivas, quais seriam as explicações para o receio de implementar o coensino inclusivo?

A comunicação foi apontada como um dos fatores geradores de apreensão e receio de coensinar, com potencial para comprometer as interações entre coprofessores, bem como entre os próprios alunos (Oh et al., 2017). Conflitos decorrentes de mal-entendidos resultariam em um clima desfavorável no ambiente de trabalho. Para mitigar tais situações, destacou-se a importância de uma comunicação aberta e honesta (Ghedin & Aquario, 2020; Oh et al., 2017). Esse fator mostra que se faz essencial conhecer os parceiros pedagógicos para o estabelecimento de uma comunicação eficaz.

Ao reconhecerem os estilos comunicacionais preferenciais de cada um, os coprofessores podem prevenir potenciais conflitos. Além disso, a adoção de uma comunicação profissional pautada no respeito recíproco é considerada um elemento fundamental para o êxito da colaboração docente (Paloniemi et al., 2023). Cook e Friend, em 1995, já percebiam a relevância de que os professores mantivessem uma comunicação aberta, bem como a necessidade de lidar prontamente com eventuais falhas comunicativas, a fim de evitar o agravamento de possíveis conflitos. A categoria definida como comunicação deve ser desenvolvida com abertura e respeito mútuo, sendo considerada um elemento essencial para a efetivação dos processos de coensino inclusivo.

Outra categoria que acarreta apreensões nas interações entre os coprofessores e desperta o receio de coensinar é representada pelo papel (função) que cada coprofessor desempenha em sala de aula ou durante o coplanejamento. Steele et al. (2021) defenderam que os coprofessores devem ter seus papéis equilibrados e bem definidos a fim de contemplar um coensino colaborativo e eficaz, que forneça ensino de qualidade a todos os alunos. Todavia, conforme a literatura apresenta, os papéis de cada coprofessor não estão muito claros (Alabdallat et al., 2021; Buli-Holmberg et al., 2019; Kokko et al., 2021).

O estudo de Alabdallat et al. (2021) explorou as percepções dos PEEs e PEGs sobre seus papéis no desenvolvimento do ensino colaborativo. Eles identificaram que, apesar dos coprofessores terem participado de processos formativos sobre coensino, os coprofessores

ainda pareciam pleitear seus papéis individuais para os quais foram originalmente treinados. Associou-se então, o fato de os coprofessores terem dificuldades instrucionais no ambiente de sala de aula.

Os artigos mostram que há divergências no coplanejamento, avaliação e gestão comportamental dos estudantes, o que sugere uma discrepância na compreensão dos diferentes papéis dos coprofessores. A indefinição de papéis evidencia a dificuldade dos PEEs e dos PEGs em definir claramente suas funções, tanto em sala de aula, quanto no planejamento pedagógico, indicando pouca mudança em suas posturas frente ao ensino colaborativo inclusivo.

Ao examinarem o comportamento dos PEEs e PEGs em situações de coensino, Ghedin & Aquario (2020) observaram que os PEEs costumavam sentir-se em “segundo plano” com relação aos PEGs. O fato de serem, por vezes, denominados “auxiliares”, daria uma ideia de submissão, impactando no relacionamento dos parceiros. Alguns autores contribuíram com o estabelecimento dos papéis dos coprofessores ao afirmar que o papel dos PEGs e PEEs é apoiar os alunos, o primeiro com mais força em relação ao currículo a ser cumprido e o segundo com relação aos recursos necessários para promover acessibilidade.

Nesse sentido, Sundqvist et al. (2023) foram contrários à definição das funções de cada coprofeitor. Eles trouxeram a interessantíssima perspectiva de que a instauração de papéis específicos a serem desenvolvidos por cada coprofeitor é limitador, já que o professor só poderia intervir, orientar e instruir considerando o que foi combinado anteriormente. Na referida pesquisa, os professores perceberam que o PEE focaria o atendimento no estudante com deficiência, enquanto o PEG atenderia aos demais estudantes da classe inclusiva, cada um desempenhando apenas a função definida anteriormente. Tal divisão de tarefas acabaria por não desenvolver uma cultura colaborativa e comprometeria as interações entre os coprofessores.

Essa disputa de forças dentro da sala de coensino inclusivo foi notada também na dificuldade que os PEGs enfrentam em aceitar sugestões dos PEEs no momento de realizar as adaptações (Céspedes et al., 2020). Já os PEEs sentem-se em posição inferior por não ter a sua ajuda solicitada. Essas tensões podem despertar sentimentos de injustiça e impactar as relações de poder, diminuindo a interação e a colaboração entre os PEEs e PEGs, gerando tensões hierárquicas.

As pesquisas mostraram que, geralmente, os PEGs detêm a liderança na sala de aula, muitas vezes, tomando decisões sem consulta prévia ao PEE, elegendo a si mesmos como sujeitos que ostentam a hegemonia do espaço da sala de aula, confirmando os estudos de Ghedin & Aquario (2020). Essa assimetria de papéis dos coprofeores também foi analisada por Oh et al. (2017), os quais destacam que, em contextos colaborativos, alguns docentes demonstraram interesse em delegar maior controle ao parceiro. Tal atitude foi tomada com a intenção de promover uma colaboração mais eficaz.

Em alguns estudos, os PEGs demonstraram intenção de ampliar sua participação nas intervenções pedagógicas, contudo, preferiram manter uma postura reservada em respeito aos limites de atuação previamente estabelecidos com o coprofeor. Segundo Céspedes et al. (2020), os processos decisórios impactaram as interações dos professores entre si, o que os deixou divididos quanto às orientações a serem proporcionadas aos estudantes durante as situações de coensino em sala de aula.

Devido a problemas na comunicação, crenças negativas e/ou indefinição de papéis entre os PEEs e PEGs, os artigos nos mostram que surgiram dúvidas quanto aos benefícios do coensino inclusivo (Buli-Holmberg et al. 2019). Esses participantes expressaram preocupações sobre a possibilidade de que os estudantes com deficiência estivessem se sentindo menos à vontade no ambiente da sala de aula inclusiva. Além disso, questionaram se, de fato, conseguiram promover uma inclusão social efetiva entre os estudantes no contexto educacional compartilhado. Os fatores negativos que permeiam as situações de

coensino entre PEEs e PEGs podem influenciar a falta de engajamento dos coprofessores em uma cultura colaborativa inclusiva, interferindo nas relações e no ensino-aprendizagem de todos os estudantes.

Rihter et al. (2024) relataram em sua pesquisa que a situação de colaboração em sala de aula era, corriqueiramente, iniciada devido a algum problema ocorrido com os alunos, ou alguma outra situação de ajuste em sala de aula ou, até mesmo, justificada pelo PEI. Também informaram que, durante suas observações, a interação era iniciada frequentemente pelos PEEs. Ainda na pesquisa de Rihter et al. (2024), os dois professores de coensino inclusivo foram consultados sobre os fatores que promovem ou dificultam a colaboração profissional. Para os PEEs, o desejo de ajudar o aluno a atingir seus objetivos e a natureza cooperativa da escola influenciam mais, enquanto para os PEGs, as restrições organizacionais e de tempo e a natureza da pessoa são mais levadas em consideração.

Visando diminuir as tensões que perfazem os aspectos negativos referidos, é necessário que os parceiros de coensino desenvolvam entre si uma relação expressa pela confiança (Kokko et al., 2021; Oh et al., 2017; Paloniemi et al., 2023). Partindo deste princípio, uma visão e gestão compartilhadas podem ser instauradas, estabelecendo uma perspectiva positiva sobre o coensino inclusivo (Ghedin & Aquario, 2020). Com base na confiança, pode ser construído um relacionamento forte entre os coprofessores, através de conversas formais durante o coplanejamento e informais ao longo do dia.

Os artigos destacaram a importância dos coprofessores interagirem para que eles se entendam e se tornem parceiros. A compatibilidade de características pessoais (Ghedin & Aquario, 2020; Oh et al., 2017) aliada à manutenção de uma comunicação aberta, à disposição para aceitar feedbacks positivos e negativos, à disposição para aprender e se inspirar em alguém que talvez tenha menos experiência e o respeito mútuo são inegáveis ingredientes para uma parceria bem-sucedida no coensino inclusivo (Oh et al., 2017).

A efetividade do coensino inclusivo depende do reconhecimento, por parte dos envolvidos, da sua relevância, da compreensão acerca dos benefícios que pode proporcionar aos estudantes e professores (Kokko et al., 2021). Tais benefícios podem se situar no campo pessoal, como o aprendizado mútuo e a formação de parcerias, contribuindo para o desenvolvimento profissional (Steele et al., 2021). O engajamento dos coprofessores favorece o compartilhamento mútuo de informações e a resolução conjunta de problemas.

As evidências dos artigos analisados mostram que o coensino inclusivo beneficia os estudantes, tanto nos aspectos de acessibilidade ao conteúdo e ao currículo, quanto ao que chamaram de “futuros colaboradores proficientes”. Ao observarem os PEEs e PEGs interagindo e colaborando diante deles, os estudantes estariam sendo “modelados” e “treinados” a partir do exemplo de seus professores. Esses, por sua vez, desenvolveriam uma sensação de autoeficácia e maior satisfação no trabalho ao colaborarem entre si.

O estudo das interações no coensino inclusivo foi apontado como necessário, porém, desafiador por Cook & Friend (1995) e Friend et al. (2010). Na obra de 1995, republicada em 2020 (9ª edição), foi desenvolvido um estudo sobre as habilidades de comunicação, sobre a colaboração e o trabalho em equipe. Tal publicação centrou-se no fato de que o sucesso do coensino inclusivo depende fortemente da colaboração. Os professores interagem em diversas situações durante sua atuação profissional, desenvolvendo estratégias e beneficiando os estudantes (Friend et al, 2010).

Sob essa perspectiva, a interação pode suscitar sentimentos e evocar emoções que nem sempre estão acessíveis conscientemente aos sujeitos envolvidos, o que pode gerar tensões e dificuldades, conforme evidenciado nos dados dos artigos. Com a finalidade de cumprir o objetivo de mapear os fatores presentes nas interações entre os codocentes no contexto do ensino inclusivo foi elaborada uma imagem representativa (Figura 4). Os critérios utilizados para mapear os fatores das interações resultaram na elaboração da Figura

4 baseando-se tanto na recorrência em que aparecem nos artigos selecionados, quanto na sua pertinência para o tema em questão.

Figura 4

Fatores que influenciam as interações docentes durante o planejamento e coensino inclusivo



Fonte: *Elaboração própria.*

Na Figura 4, é possível observar que o tempo comparece como um fator fundamental e desencadeante para o surgimento dos demais fatores envolvidos nas interações entre PEEs e PEGs. Os artigos nos mostram que deve haver tempo para se comunicar, para planejar e para conversar sobre os papéis que cada professor vai desempenhar em sala de aula, no intuito de desenvolver a cultura inclusiva na escola. Esses fatores estão interligados e exercem influência mútua nas interações entre os coprofessores.

Ao estabelecerem a comunicação no contexto do coensino, os codocentes envolvidos estabelecem um processo interacional que pode ser permeado de características contrastantes. A comunicação pode ser permeada por ruídos e conflitos que comprometem a qualidade das

interações interpessoais, podendo gerar dúvidas quanto ao processo de inclusão e disputas hierárquicas no interior da parceria docente.

Entretanto, ao estabelecerem uma comunicação aberta e honesta, é mais provável que se crie um terreno propício ao fortalecimento das relações baseadas na confiança e parceria entre os docentes. Nesse contexto, os docentes passam a usufruir de um ambiente propício ao aprendizado conjunto, no qual têm a oportunidade de enriquecer suas práticas e aperfeiçoar continuamente seu desenvolvimento profissional.

Além dos fatores principais ligados ao planejamento, os artigos destacam que deve haver também a formação profissional dos docentes, assim como o apoio dos administradores. Dessa forma, seria disponibilizado tempo e desenvolvimento profissional dos professores, contribuindo para o acordo sobre os papéis de cada coprofessor no estabelecimento do coensino. As crenças que os professores trazem de suas experiências e os sentimentos desenvolvidos durante o processo de colaboração também influenciam as interações e, conseqüentemente, todo o processo de coensino inclusivo.

A observação e o estudo dos fatores trazidos pelos artigos podem contribuir para a emergência de uma cultura inclusiva na escola, capaz de repercutir positivamente em toda a comunidade escolar. Como consequência, promovem-se condições mais favoráveis à efetivação de uma educação inclusiva colaborativa, orientada pela cooperação entre os diversos agentes envolvidos no processo educativo.

4. CONCLUSÕES

Diante das análises realizadas, reafirma-se o compromisso deste estudo em mapear os fatores presentes nas interações entre os Professores de Educação Especial (PEEs) e os Professores de Educação Geral (PEGs) durante o processo de planejamento pedagógico e coensino, no contexto de classes inclusivas em escolas regulares. Os dados discutidos ao longo do texto evidenciaram que a interação entre os PEEs e os PEGs no contexto de

coensino indicam que há uma série de desafios inerentes à implementação do coensino inclusivo no contexto das escolas regulares, bem como conceitos que são relevantes para o propósito da pesquisa. Infere-se, a partir deste artigo de revisão, que a pouca colaboração entre os docentes advém da falta de interação eficaz que pode despertar crenças, sentimentos e comportamentos desfavoráveis ao coensino inclusivo.

Foi possível identificar que as dificuldades corriqueiras que transpassam as interações e o planejamento pedagógico são elementos que precisam ser analisados com o intuito de buscar alternativas que ajudem a vencê-las. A ausência de delimitação clara dos papéis atribuídos aos coprofessores acarreta uma distribuição desigual de responsabilidades e a consequente percepção de injustiça.

Observou-se que problemas na comunicação podem estar relacionados às dinâmicas hierárquicas no ambiente escolar. Tais dinâmicas geram sentimentos de inferioridade e/ou superioridade entre os professores, configurando-se como aspectos que comprometem as interações e a colaboração docentes. Tais elementos contribuem para a emergência de dúvidas em relação ao coensino inclusivo, que pode ser percebido de forma negativa nesse contexto.

A falta de tempo para o coplanejamento que limita as interações entre os coprofessores foi evidenciada como um dos fatores geradores de atitudes negativas que levam à insuficiência de colaboração entre os PEEs e PEGs. Foi possível perceber que atitudes positivas frente à inclusão e uma efetiva colaboração docente podem ser construídas caso haja tempo suficiente.

Observou-se que o coplanejamento e coensino desenvolvidos com tempo de interação adequados podem fazer com que os coprofessores se conheçam e estabeleçam relações de confiança. Isso pode facilitar o compartilhamento de experiências pedagógicas entre os coprofessores que proporcionem o desenvolvimento de práticas de ensino de forma conjunta.

Outro aspecto que a revisão permitiu assinalar é que os professores devem ter a oportunidade de, através das interações, aprofundar as discussões sobre seus papéis e

responsabilidades a fim de promover seu crescimento pessoal e profissional. Além disso, o apoio institucional por parte dos gestores escolares, aliado à formação continuada dos docentes e à oferta de treinamentos de qualidade, representa uma base imprescindível para a consolidação dessa abordagem educacional.

A formação profissional apresenta-se como um elemento importante para o desenvolvimento eficaz do coensino, uma vez que demanda não apenas conhecimentos teóricos, mas, sobretudo, a vivência de práticas colaborativas contextualizadas. Nesse sentido, destaca-se a relevância de programas formativos estruturados em modelos de imersão em campo, que favoreçam a construção conjunta de saberes entre professores iniciantes e experientes no sentido de aprimorar a interação entre eles. Tais experiências possibilitam o enriquecimento das competências profissionais, fortalecem as práticas pedagógicas e promovem a consolidação de uma cultura colaborativa essencial à implementação do coensino em contextos de escolas inclusivas.

Os dados mostram que há benefícios do coensino inclusivo para os professores e estudantes envolvidos na prática. Os artigos analisados não apontam a forma de construir interações bem-sucedidas, mas ressaltam a importância da construção de uma cultura colaborativa na escola. Novas pesquisas podem investigar se a definição de papéis claros para cada professor em situação de coensino pode limitar a colaboração e a interação entre eles. Há necessidade de mais pesquisas sobre soluções práticas acerca do coplanejamento pois há escassez de estudos (Steele et al., 2021).

Foi possível concluir que a interação entre os coprofeores é essencial para a implementação e o desenvolvimento do coensino colaborativo inclusivo. Os autores salientaram os ganhos de aprendizagem e socialização para os estudantes, assim como ganhos pedagógicos, pessoais e de desenvolvimento profissional para os professores, através das interações que resultam em ações colaborativas. Assinalaram também a importância das trocas e interações entre PEGs e PEEs de forma colaborativa na experiência de coensino

inclusivo e do coplanejamento para o melhor desempenho dos estudantes. Conclui-se, enfim, que as interações entre os professores envolvidos no coensino são a base para o desenvolvimento de um planejamento e de uma atuação colaborativa no coensino inclusivo.

Embora a presente pesquisa tenha adotado o protocolo PRISMA, que prima pelo rigor metodológico e pela transparência, esta revisão integrativa pode apresentar limitações. A seleção dos artigos e a interpretação dos resultados configuram etapas suscetíveis à subjetividade da pesquisadora, o que pode introduzir vieses na condução da pesquisa. A adoção de critérios de inclusão e exclusão bem definidos contribuiu para a mitigação dessas limitações.

Outra limitação que se apresenta diz respeito à generalização dos resultados, uma vez que a amostra deste estudo se restringiu a 14 artigos oriundos da consulta de três bases de dados, podendo não refletir a totalidade da produção científica sobre o tema. A definição de descritores de busca nas bases de dados apenas em língua inglesa pode ter influenciado em ausência de alguns estudos sobre o tema em questão.

Quanto à confiabilidade do intercodificador, é fato que esta revisão integrativa passará pelo crivo de mais avaliadores antes de sua publicação, que analisarão e codificarão os estudos de forma independente e, depois, se reunirão juntamente com a pesquisadora para discutir discordâncias e discrepâncias.

Nas bases de dados consultadas (Eric, Web of Science e Scopus), a partir dos descritores e dos critérios de inclusão adotados, não foram identificados estudos brasileiros. Essa ausência pode estar relacionada à limitada indexação de periódicos nacionais nessas bases, à variação terminológica utilizada em publicações brasileiras ou à escassez de produção científica nacional sobre o tema no período analisado. Assim, a falta de estudos brasileiros é interpretada como uma lacuna de conhecimento e reforça a necessidade de investigações futuras.

5. REFERÊNCIAS

- Alabdallat, B., Alkhamra, H., Alkhamra, R. (2021). Special Education and General Education Teacher Perceptions of Collaborative Teaching Responsibilities and Attitudes Towards an Inclusive Environment in Jordan. *In: Frontiers in Education, 6*. Article 39384 <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.739384>
- Alsarawi, A. (2019). A Process, Framework, and Set of Tools for Facilitating Co-Planning. *In: International Journal of Whole Schooling, v15 n2 p.1-23*. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1218543>
- Buli-holmberg, J., Nilsen, S., Skogen, K. (2019). Inclusion for Pupils with Special Educational Needs in Individualistic and Collaborative School Cultures. *In: International Journal of Special Education, v34. n1p68-82*. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1237128>
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children, 28(3)*, 1-16. <https://doi.org/10.17161/foec.v28i3.6852>
- Céspedes, I. F., Gonzalo S. G., Jorge S. C. & Yáñez-Urbina, C. (2020). “Coenseñanza entre docentes de educación general básica y educadoras diferenciales: incidentes críticos de la práctica colaborativa en proyectos de integración educativa”. *Pensamiento Educativo 57*, nº 1, 1–15. <https://doi.org/10.7764/PEL.57.1.2020.1>.
- De Sousa, M. N. A., Bezerra, A. L. D. & do Egipto, I. A. S. (2023). Trilhando o caminho do conhecimento: o método e revisão integrativa para análise e síntese da literatura científica. *Observatório de la economía latinoamericana, 21(10)*, 18448–18483. <https://doi.org/10.55905/oelv21n10-212>
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 20(1)*, 9–27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>

- Friend, M. & Cook, L., (2010). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. 9th ed. Pearson. (Trabalho original publicado em 1991).
- Ghedin, E. & Aquario, D. (2020). Collaborative teaching in mainstream schools: Research with general education and support teachers. *International Journal of Whole Schooling*, 16(2), 1-34. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1268954.pdf>
- Kenny, F. (2019). General Educator Perceptions of School Support in Teaching Students with an IEP. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*. p141-158. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1254481>
- Khairuddin, K.F., Dally, K. & Foggett, J. (2016). Collaboration between general and special education teachers in Malaysia”. *Journal of Research in Special Educational Needs* 16, 909–13. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12230>.
- King, A. H. “Synchronizing and amending: A conversation analytic account of the ‘Co-ness’ in co-teaching”. *Linguistics and Education* 67 (2022): 101015. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101015>.
- Kokko, M., Takala, M. & Pihlaja, P. (2021). Finnish Teachers Views on Co-Teaching. *British Journal of Special Education* 48, n° 1, 112–32. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12348>.
- Maye, T. (2021). To Examine Teachers' Perception of Co-Teaching and Student Achievement. *Alabama Journal of Educational Leadership*, v8 p53-60. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1322101>
- Murawski, WW, & Lochner, WW (2010). Observando o Ensino Conjunto: O que Pedir, Procurar e Ouvir. *Intervenção na Escola e na Clínica*, 46 (3), 174-183. <https://doi.org/10.1177/1053451210378165> (Trabalho original publicado em 2011)
- Oh, Kevin; Murawski, Wendy & Nussli, Natalie. (2017). An International Immersion into Co-Teaching: A Wake-Up Call for Teacher Candidates in General and Special

Education. *Journal of Special Education Apprenticeship*, v6

<https://eric.ed.gov/?id=EJ1149569>

Oliveira Araújo, W. C. (2020). Recuperação da informação em saúde: construção, modelos e estratégias. *ConCI: Convergências Em Ciência Da Informação*, 3(2), 100–134.

<https://doi.org/10.33467/conci.v3i2.13447>

Organização das Nações Unidas. (2015). Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Educação de qualidade. Em: *Transformar nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*. <https://sdgs.un.org/goals/goal4>

Paloniemi, A., Björn, P. M. & Kärnä, E. (2022). Special education teachers' views on their agency in teacher collaboration. In: *European Journal of Special Needs Education*, 38(3), 349–362. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2089509>

Rihter, J., Babuder, M. K. & Zuljan, M. V. (2023). Collaboration between special education teachers and visual arts education teachers in working with pupils with severe specific learning difficulties and its relationship to professional development. In: *European Journal of Special Needs Education*, 39(1), 19 - 32.

<https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2185859>

Steele, J. S., Cook, L. & Ok, M. W. (2021). What Makes Co-Teaching Work in Higher Education? Perspectives from a Merged Teacher Preparation Program. *Issues in Teacher Education*, 30(2), 21–39. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1337912.pdf>

Sundqvist, C., Björk-Åman, C., & Ström, K. (2021). Co-Teaching During Teacher Training Periods: Experiences of Finnish Special Education and General Education Teacher Candidates. In: *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(1), 20–34.

<https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1983648>

III. INTERAÇÕES DOCENTES: A COCONSTRUÇÃO DE UM PLANEJAMENTO COLABORATIVO EFETIVO EM UMA ESCOLA INCLUSIVA DO DISTRITO FEDERAL

Nelma Alves dos Santos

Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil

<https://orcid.org/0009-0008-1196-0230>

Resumo:

A presente pesquisa tem como objetivo compreender de que maneira as interações são estabelecidas entre Professores de Educação Especial (PEEs) e Professores de Educação Geral (PEGs) durante o planejamento colaborativo voltado aos estudantes com deficiência no contexto do coensino inclusivo em uma escola do Distrito Federal. Para tanto, foram analisadas as interações durante uma simulação de planejamento pedagógico entre PEGs que atuam em Classes Inclusivas e uma PEE que atua no Atendimento Educacional Especializado de uma escola de Ensino Fundamental de Anos Finais da rede pública do Distrito Federal. A metodologia adotada, de caráter qualitativo-exploratório, baseou-se na Pesquisa Colaborativa e teve seu conjunto de dados construído por meio de entrevistas semiestruturadas, reuniões de grupo focal e observações da pesquisadora. A análise dos dados se deu através da análise temática. A Psicologia Cultural Semiótica compôs a base teórica deste estudo. Os resultados indicaram que as interações podem fortalecer o planejamento colaborativo inclusivo, o enriquecimento das relações profissionais, e interpessoais, possibilitando a construção de conhecimentos. Sendo assim é possível contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes e para uma educação inclusiva e equitativa voltada aos estudantes com deficiência.

Palavras-chave: Interações. Professores de Educação Especial. Professores de Educação Geral. Planejamento Colaborativo. Atendimento Educacional Especializado.

Abstract: This research aimed to understand how interactions are established between Special Education Teachers (SETs) and General Education Teachers (GETs) during collaborative planning focused on students with disabilities within the context of inclusive co-teaching in a school in Distrito Federal. To achieve this, interactions were analyzed during a pedagogical planning simulation between GETs working in Inclusive Classes and a SET working in Specialized Educational Services at a public elementary school in the Distrito Federal. The methodology was qualitative and exploratory, based on Collaborative Research. Data were constructed through semi-structured interviews, focus group meetings, and observations by the researcher. Thematic analysis was used to interpret data, through thematic analysis. Semiotic Cultural Psychology formed the theoretical basis of this study. The results indicated that interactions can strengthen inclusive collaborative planning, enrich professional and interpersonal relationships, enabling knowledge building. Therefore, it is possible to contribute to the professional development of teachers and to an inclusive and equitable education for students with disabilities.

Keywords: Interactions. Special Education Teachers. General Education Teachers. Collaborative Planning. Specialized Educational Support.

1. INTRODUÇÃO

As interações sociais são processos de relação e comunicação que permitem trocas de conhecimentos e experiências, contribuindo para a formação social e cultural dos sujeitos na sociedade. No âmbito da educação inclusiva, as interações são essenciais para assegurar a colaboração ativa entre os Professores de Educação Geral (PEGs) e Professores de Educação Especial (PEEs), visando um planejamento capaz de conter estratégias que contemplem as necessidades educativas dos estudantes com deficiência (Friend et al, 2010). Este artigo traz a temática das interações entre PEGs e PEEs no contexto da educação especial inclusiva de uma escola pública do Distrito Federal (DF), com ênfase no planejamento colaborativo voltado para os estudantes com deficiência.

Mendes et al. (2011) apresentaram o conceito de ensino colaborativo ou coensino como uma abordagem da educação especial na qual PEEs e PEGs compartilham responsabilidades no planejamento, ensino e avaliação em turmas heterogêneas. O fato de os professores compartilharem a mesma sala de aula pode não trazer uma situação confortável para os profissionais (Cook & Friend, 1995). Assumir responsabilidades compartilhadas, adaptar-se ao estilo de outro profissional, às suas preferências pedagógicas e atuar em estreita colaboração com outro docente constituem desafios significativos para determinados educadores (Cook & Friend, 1995).

Além disso, pesquisas anteriores mostraram que a falta de tempo de planejamento entre os PEGs e PEEs, a formação profissional insuficiente e o não-estabelecimento dos papéis de cada professor durante o coensino inclusivo constituem problemas que merecem atenção (Cook & Friend, 1995; Mendes et al, 2011; Murawski and Lochkner, 2011; Vilaronga e Mendes, 2014). Diante disso, é possível perceber que, além das dificuldades que as interações profissionais podem trazer sobre os relacionamentos entre os professores, ainda há obstáculos institucionais a serem superados.

O fato dos PEGs e PEEs atenderem estudantes com necessidades educacionais específicas exige atenção e comprometimento maiores por parte dos educadores (Paloniemi et al, 2023). O desenvolvimento de estratégias e práticas pedagógicas que visam a eliminação de barreiras, à acessibilidade e a socialização dos estudantes com necessidades educacionais específicas são os norteadores da Educação Inclusiva. (Buli-Holmberg et al, 2019; Plácido et al, 2023; Santiago, 2021).

Em vários países, o sistema de coensino inclusivo adotado inclui um PEG e um PEE desenvolvendo atividades na mesma sala de aula inclusiva durante o turno regular de aula (Ghedin & Aquario, 2020; Kenny, 2019; Khairuddin et al., 2016; Steele et al, 2021). Tal configuração proporciona maior probabilidade de interações entre os professores. Entretanto, no Brasil, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) apresenta uma abordagem diferente, na qual o PEE atende os estudantes com deficiência nas salas de recursos multifuncionais, por um período de algumas horas por semana, em turno oposto ao das aulas regulares (Brasil, 2008; Vilaronga & Mendes, 2014).

É importante ressaltar que, no Brasil, em seu turno normal de aula, os estudantes com deficiência geralmente permanecem a maior parte do tempo em classes inclusivas acompanhados dos PEGs e de outros estudantes. Essa dinâmica revela a necessidade da interação entre PEEs e os PEGs com a finalidade de promover a convergência dos objetivos pedagógicos considerando as necessidades dos estudantes com deficiência. Nesse sentido, um planejamento colaborativo efetivo entre os PEEs e PEGs se torna fundamental para o desenvolvimento do aprendizado dos estudantes com deficiência e para a construção de uma cultura colaborativa na escola.

A importância de haver interações e planejamento também advém do fato de que o PEE pode obter dados relevantes sobre o estudante por meio da análise de laudos técnicos e relatórios médicos ou pedagógicos, da anamnese com os responsáveis, das informações de terapeutas e demais profissionais que já participaram de seu processo de acompanhamento. O

estabelecimento de um contato direto e específico com o estudante durante o atendimento na sala de recursos (AEE), propicia a identificação de suas habilidades, potencialidades, dificuldades de aprendizagem e barreiras de acessibilidade.

Pode-se inferir que os PEGs detêm informações valiosas que observam nos estudantes com deficiência durante as aulas nas classes inclusivas, dentre as quais podemos citar: aspectos comportamentais, o desempenho cognitivo, o nível de envolvimento dos estudantes nas atividades, como ele responde às instruções e as relações sociais do estudante com os colegas na rotina diária da classe inclusiva (Plácido et al, 2023; Santiago, 2021). Por esses fatores, articulações pedagógicas e a partilha de informações entre PEEs e PEGs são de suma importância na construção de um planejamento alinhado e de intervenções pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento educacional e social do estudante.

As pesquisas sobre a colaboração docente ou coensino em âmbito de educação inclusiva ainda são escassas (Alsarawi, 2019; Silva & Vilaronga, 2021; Steele et al., 2021). Geralmente, sua temática gira em torno do planejamento colaborativo, da avaliação da implementação de cursos de formação de professores, das percepções dos professores acerca do coensino ou acerca das interações entre professores e estudantes. Contudo, pouca atenção tem sido dada a como as interações entre os PEEs e PEGs influenciam o planejamento e as práticas pedagógicas voltadas aos estudantes com deficiência.

Considerando a relevância do planejamento colaborativo voltado para estudantes com deficiência e a interação entre os dois professores, torna-se pertinente a investigação das interações entre Professores de Educação Especial (PEEs) e Professores de Educação Geral (PEGs). Tais relações podem favorecer a construção de objetivos educacionais comuns e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam de forma efetiva às necessidades desses estudantes. Partindo dessa justificativa, foi elaborada a seguinte pergunta: Como se estabelecem as interações entre PEGs e PEEs durante o planejamento colaborativo voltado aos estudantes com deficiência em escolas inclusivas?

Pesquisas revelam que o desenvolvimento de um planejamento eficaz passa pela formação docente, o que pode impactar o desenvolvimento de práticas efetivamente inclusivas (Araújo e Caixeta, 2022; Plácido et al, 2023; Silva, 2022). No entanto, a construção de um planejamento eficaz depende tanto de competências adquiridas em cursos de formação de professores, como também, do estabelecimento de interações profissionais colaborativas que promovam a inclusão (Silva et al., 2022).

Os momentos de coordenação pedagógica configuram-se como espaços potenciais para o encontro e o desenvolvimento de interações colaborativas voltadas ao planejamento pedagógico. A SEEDF (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal), por meio da Portaria nº 1.608, de 28 de novembro de 2024 (SINJ/DF – Sistema Integrado de Normas Jurídicas do Distrito Federal), estabelece horários específicos de coordenação para os PEEs e PEGs.

Entretanto, os dados obtidos nas entrevistas desta pesquisa e na literatura (Ghedin & Aquário, 2020; Kenny, 2019; Maye, 2021) revelaram que, na prática, PEEs e PEGs raramente se reúnem para elaborar planejamentos destinados especificamente aos estudantes com deficiência. Tais dados evidenciam que o planejamento pedagógico conjunto entre PEGs e PEEs ainda não se efetiva, ocorrendo de forma fragmentada e pouco articulada, o que limita o potencial colaborativo dessas interações.

Há que se investigar os elementos que permeiam as interações entre os PEEs e PEGs e como eles podem influenciar o planejamento colaborativo efetivo voltado aos estudantes com deficiência. A partir da problemática apresentada, este estudo tem como objetivo compreender de que maneira as interações são estabelecidas entre PEEs e PEGs durante o planejamento colaborativo voltado aos estudantes com deficiência. Para atender esse objetivo, foi realizada uma pesquisa em uma escola pública de ensino fundamental de anos finais do Distrito Federal com a participação de uma PEE e cinco PEGs.

Com a finalidade de aprofundar o estudo das interações, foram investigados os posicionamentos, as crenças e os valores inerentes às interações dos professores durante o planejamento colaborativo. Para tanto, o estudo das interações adotado neste trabalho foi fundamentado nas teorias da Psicologia Cultural Semiótica (PCS), desenvolvida principalmente por Jaan Valsiner, psicólogo, professor e pesquisador estoniano. Nesse sentido, o próximo item apresenta o referencial teórico no qual se baseou esta pesquisa, abordando conceitos da teoria da Psicologia Cultural Semiótica em sua articulação com o planejamento colaborativo inclusivo entre PEGs e PEEs.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O conceito de interação adotado neste artigo, situa-se no âmbito das relações sociais e teve como base a Psicologia Cultural Semiótica (PCS). Essa abordagem agrega uma perspectiva cultural à semiótica que contempla a construção de sentidos e significados através dos signos (Valsiner, 2007, 2012, 2014, 2019). Em seus trabalhos, Jaan Valsiner estabelece as interações como manifestações em um plano interpessoal que transcende a mera troca de informações.

Segundo Valsiner (2007), o desenvolvimento das interações pode envolver “armadilhas semióticas”, compostas por interações estratégicas e, até mesmo, declarações ideológicas. Esses processos semióticos tendem a tornar-se elementos culturais capazes de transformar os sistemas psicológicos humanos (Valsiner, 2012). Tal concepção destaca a natureza processual e mediada por signos das interações sociais, que compreende processos interdependentes e relacionam aspectos intrapessoais e interpessoais.

De acordo com a PCS, as interações sociais reúnem processos dialógicos capazes de influenciar a regulação dos sistemas motivacionais do sujeito e promover a produção de conteúdos que podem gerar comportamentos específicos. Essa dinâmica pode abrir ou restringir a flexibilização dos posicionamentos do sujeito, afetando a qualidade das interações

que, por sua vez, desempenham um papel importante na gestão de conflitos, considerados parte inalienável das interações humanas (Rengifo-Herrera, 2014). Nesse sentido, práticas pedagógicas que promovem interações colaborativas entre educadores podem potencializar a produção de conteúdos, a motivação dos sujeitos e seus posicionamentos, favorecendo a construção de ambientes de aprendizagem mais inclusivos.

Neste artigo, foi considerado o conceito de ensino colaborativo como uma estratégia pedagógica direcionada às turmas inclusivas, caracterizando-se por interações comunicativas articuladas entre Professores da Educação Geral (PEGs) e Professores de Educação Especial (PEEs) (Jurkowski et al, 2020). Essa prática pressupõe a construção de objetivos educativos comuns, nos quais os professores participam de forma ativa do planejamento, da implementação e da avaliação das atividades didáticas voltadas aos estudantes com deficiência (Jurkowski et al, 2020; Plácido et al, 2023).

O ensino colaborativo assume uma relação de cooperação, sustentada por negociações constantes acerca da organização do ensino, da distribuição de responsabilidades e do gerenciamento do tempo envolvendo a comunicação e as relações interpessoais entre PEG e PEE (Jurkowski et al, 2020; Kenny, 2019; Kokko et al, 2021; Rihter et al, 2024; Vilaronga e Mendes, 2014). Essa dinâmica colaborativa mostra-se essencial para o estabelecimento das interações entre os docentes, favorecendo a construção de sentidos e significados para práticas inclusivas eficientes e integradas.

Compreender como os sujeitos constroem significados e interpretam o mundo envolve analisar a forma como produzem e compreendem estruturas comunicativas, elaboram signos e, assim, constroem suas experiências (Tateo & Marsico, 2021). Os signos utilizados na comunicação escolar carregam sentidos que moldam a compreensão dos sujeitos acerca do mundo, influenciando o trabalho, as relações e a cultura (Bendassolli e Tateo, 2019). A semiótica da PCS traz os conceitos de internalização e externalização como um passo para explicar a produção de novos signos.

A internalização refere-se ao processo construtivo de “análise de materiais semióticos que transforma o material externo em uma nova configuração simbólica”, enquanto a externalização é a transposição do significado elaborado intrapsicologicamente que emerge para o exterior do sujeito (Valsiner, 2012). Os posicionamentos dos sujeitos que chegam ao meio social através da externalização podem ser produzidos mediante a internalização de crenças, informações e valores formados no sistema intrapsicológico dos sujeitos (Pires, 2023). A análise desses fatores intrapsicológicos podem contribuir para entender a forma como os professores interagem e se relacionam, e como isso pode influenciar seus posicionamentos, seu engajamento e a cultura que os cerca.

A interação entre os professores durante o processo de planejamento colaborativo é capaz de revelar seus posicionamentos, geralmente, fundamentados em suas crenças e valores sobre a educação de estudantes com deficiência já internalizados. Diferentemente das crenças, os valores apresentam maior carga afetiva (Valsiner, 2012) e, por isso, tendem a ser mais resistentes a transformações, atuando como catalisadores nos processos de significação. A partir dessa função catalisadora, transformadora, é possível que surjam novos posicionamentos e ressignificações, resultando na produção de novos signos.

Pesquisas apontam que interações interpessoais bem-sucedidas baseadas em valores como confiança e respeito (Oh et al, 2017; Steele et al, 2021), pautadas no reconhecimento das diferenças, sustentadas por uma comunicação aberta e honesta (Steele et al, 2021; Sundqvist et al., 2023), podem resultar na formação de relações docentes exitosas de coensino inclusivo (Ghedin & Aquario, 2020; Oh et al., 2017). Dessa forma, o desenvolvimento de práticas pedagógicas comuns entre PEGs e PEEs tende a gerar o aprendizado mútuo (Oh et al., 2017), a construção de conhecimentos e, conseqüentemente, estabelecer uma parceria efetiva entre PEEs e PEGs. Na perspectiva da PCS, esses fatores positivos das interações podem funcionar como catalisadores construtivos (Rengifo-Herrera,

2014; Valsiner 2014), na formação de relações simétricas (Rengifo-Herrera, 2014; Valsiner, 2012) entre os PEEs e PEGs no contexto do coensino inclusivo.

Entretanto, aspectos negativos podem comparecer durante as interações entre os professores. Ruídos na comunicação podem ser geradores de conflitos e sentimentos de injustiça (Oh et al, 2017), possibilitando o surgimento de dúvidas e interferindo na construção das relações sociais entre PEEs e PEGs. Tais aspectos podem funcionar como catalisadores não-constructivos gerando assimetrias (Bendassolli e Tateo, 2019; Rengifo-Herrera, 2014; Valsiner, 2012; Valsiner, 2014) nas interações, afetando o planejamento colaborativo.

Segundo Valsiner (2012), os papéis sociais assumidos pelos sujeitos estão inseridos em relações intersubjetivas (interações) mediadas por estruturas de poder. Esses papéis refletem níveis de controle, hierarquias, negociações de autoridade e legitimidade que podem influenciar o contexto escolar inclusivo. Relaciona-se aqui novamente os conceitos de simetria e assimetria das relações, configurando um caráter simétrico ou assimétrico ao diálogo (Valsiner, 2014), que passa a ser pautado nas relações de poder.

A formação de relações colaborativas durante as interações entre os professores pode ficar comprometida pela hierarquia, com o estabelecimento de relações assimétricas. As relações simétricas refletem igualdade, enquanto relações assimétricas envolvem diferenças por poder e controle. No contexto do coensino inclusivo, pode-se presumir que a simetria beneficie a inclusão, ao valorizar a colaboração e o engajamento dos professores. A Figura 1 procurou ilustrar evidências de artigos da literatura atual, que também poderão surgir no campo desta pesquisa, e sua relação com os constructos teóricos já descritos nesta seção.

Figura 1

Prováveis achados no campo de pesquisa e suas relações com a P

Fonte: *Elaboração própria.*



Segundo a Figura 1, dois aspectos fundamentais para o desenvolvimento das interações entre os PEEs e os PEGs seriam a comunicação e o tempo. Caso ocorra a presença de elementos como conflitos, ruídos e dúvidas durante o planejamento colaborativo, pode ser gerada uma percepção de injustiça e reforçar relações hierarquizadas. Nesse sentido, tais elementos atuam como catalisadores não-construtivos que favoreceriam o surgimento de dinâmicas assimétricas e de uma cultura individualista no ambiente escolar.

Por outro lado, aspectos como respeito e confiança tenderiam a promover parceria e aprendizado mútuo entre os docentes. Nesse caso, tais aspectos poderiam funcionar como catalisadores construtivos fortalecendo as relações simétricas entre os docentes e fomentando uma cultura colaborativa inclusiva no contexto escolar.

Vale ressaltar que, sob a perspectiva da Psicologia Cultural Semiótica, o desenvolvimento humano é concebido, não só como um processo mediado por signos, mas também, “profundamente enraizado na cultura” (Valsiner, 2012; Valsiner, 2014). Nesse sentido, a cultura individual – entendida como o conjunto de experiências, valores e significados internalizados ao longo da vida – pode atuar como mediadora das interações.

Tanto a cultura individual quanto a cultura da educação inclusiva podem funcionar como mediadoras nos processos intrapsicológicos reguladores e interferir na construção de novos significados e sentidos, trazendo o conceito de canalização cultural, norteando a projeção de ações futuras. Essa orientação considera os ideais coletivos de um grupo, bem como as dimensões emocionais, afetivas, relacionais, representacionais e simbólicas já trazidas por seus membros (Rengifo-Herrera, 2014).

A escola inclusiva, ao valorizar a diversidade e fomentar o diálogo entre as distintas trajetórias culturais dos sujeitos junto à cultura inclusiva, constitui um lugar de construção de sentidos, onde educadores ressignificam suas experiências por meio das interações. A PCS oferece uma base teórica sólida para compreender como as interações entre PEEs e PEGs podem auxiliar na construção de novos signos. Nesse contexto, o planejamento colaborativo na educação inclusiva emerge como um processo dinâmico de coconstrução de sentido, no qual PEEs e PEGs podem contribuir ativamente para a criação de ambientes educacionais mais justos, diversos e equitativos.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

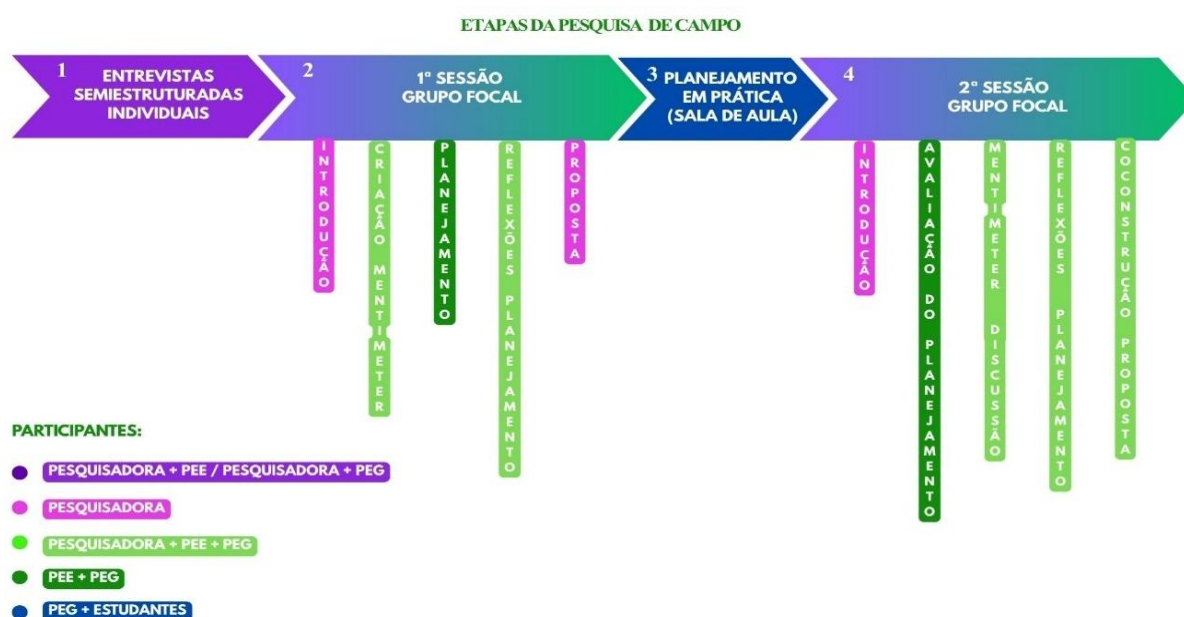
Este estudo adotou uma abordagem qualitativa do tipo exploratória (Creswell, 2007) e baseou-se na estratégia metodológica da Pesquisa Colaborativa, delineada por Ibiapina (2008). Tal estratégia caracteriza-se por investigar a partir da ação, sendo especialmente direcionada ao campo da educação e à formação docente. A Pesquisa colaborativa fundamenta-se em um processo colaborativo, na constituição de círculos reflexivos e na coprodução de saberes entre pesquisadores e professores (Ibiapina, 2008). Além disso, a pesquisa colaborativa deve emergir de uma prática social passível de transformação, no caso desta pesquisa, o planejamento pedagógico de uma escola inclusiva do DF.

O processo dessa estratégia metodológica deve ser desenvolvido como um processo contínuo composto pelas etapas de planejamento, ação, observação, reflexão e nova ação

(Ibiapina, 2008). Nesta pesquisa, as etapas metodológicas estão presentes, ainda que não necessariamente organizadas na mesma sequência proposta por Ibiapina, como pode ser visto na Figura 2. A primeira etapa consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas. Na segunda etapa, foi conduzida a primeira sessão do grupo focal, estruturada em cinco momentos distintos. A terceira etapa compreendeu a implementação, pelos professores, do planejamento elaborado na primeira sessão do grupo focal, aplicado em suas práticas de sala de aula. Por fim, a última etapa correspondeu à realização da segunda sessão do grupo focal, também estruturada em cinco momentos. As entrevistas semiestruturadas e as sessões de grupo focal foram gravadas em áudio e vídeo visando análise posterior. As execuções das ações pelos participantes podem ser observadas na legenda da Figura 2 e serão mais detalhadas posteriormente nesta seção.

Figura 2

Etapas da pesquisa de campo



Fonte: *Elaboração própria.*

A participação ativa dos docentes e da pesquisadora durante a pesquisa trouxe o caráter emancipatório da pesquisa colaborativa, junto à coconstrução de sentidos e significados. A pesquisadora assumiu função mediadora, mas também, de observação e ficou

responsável por organizar e promover o intercâmbio de ideias, incentivar o apoio mútuo e a participação ativa dos professores no processo dialógico (Ibiapina, 2008). Dessa forma, a pesquisa colaborativa permite que exista uma análise real das condições da escola e que as produções acadêmicas não sejam encaradas como verdades verticais que descem ao chão da escola. Pelo contrário, esse tipo de intervenções torna possível a criação de condições para transformar o trabalho docente, a prática educativa e, conseqüentemente, a própria sociedade (Ibiapina, 2008).

Quanto à técnica de análise dos dados, esta pesquisa adotou a análise temática proposta por Braun e Clarke (2006), cuja flexibilidade teórica e fundamentação na construção de significados permitiu identificar padrões recorrentes nos dados empíricos. Partindo de uma análise indutiva dos dados, padrões foram identificados e codificados a partir da leitura atenta e iterativa dos dados obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas, observações da pesquisadora durante o planejamento dos professores e reuniões do grupo focal composto pela pesquisadora e professores.

Para a realização da análise de dados foram aplicadas as seis fases estabelecidas por Braun & Clarke (2020):

- ❖ Fase 1: Imersão nos dados;
- ❖ Fase 2: Geração dos códigos iniciais;
- ❖ Fase 3: Busca por temas;
- ❖ Fase 4: Revisão dos temas;
- ❖ Fase 5: Definição e finalização dos temas;
- ❖ Fase 6: Produção do relatório.

A organização semântica dos códigos permitiu, através de iterativas reflexões, gerar temas mais amplos que contemplaram os códigos encontrados, permitindo atingir o objetivo deste artigo. A triangulação das três fontes de dados fortaleceu a coerência analítica e a robustez interpretativa dos temas produzidos, assegurando uma compreensão mais

aprofundada do fenômeno estudado, permitindo a confiabilidade do estudo. A construção dos temas foi guiada por uma análise reflexiva e crítica, que reconheceu a centralidade da subjetividade da pesquisadora como instrumento analítico, destacando seu envolvimento ativo com os dados, a teoria e os contextos investigados (Braun & Clarke, 2020).

Outro aspecto relevante a ser destacado, juntamente com a escolha da Pesquisa Colaborativa como estratégia metodológica e da análise temática como técnica de análise dos dados, é a escolha da base teórica da Psicologia Cultural de Valsiner. Essa base teórica ofereceu subsídios importantes para a compreensão das interações e da coconstrução de sentidos entre os PEEs e PEGs no contexto sociocultural do ambiente escolar. As três estratégias articulam-se entre si, compartilhando características como a reflexividade, a construção de significados e a valorização das posições tanto dos participantes quanto da pesquisadora no processo investigativo.

3.1 Descrição do campo de estudo

Esta pesquisa foi realizada no contexto de uma escola de ensino fundamental de anos finais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), composta no ano de 2025 por 20 classes inclusivas, com um total de 441 estudantes matriculados, entre esses, 35 estudantes com deficiência e TEA, e mais 19 com algum tipo de transtorno de aprendizagem. O corpo docente é composto de 22 PEGs e 02 PEEs, além de gestores, uma pedagoga, um psicólogo e demais funcionários de apoio.

Tal instituição foi escolhida por ter um serviço de Atendimento Educacional Especializado ativo. A construção dos dados foi realizada em uma sala de reuniões da instituição, com a ciência e anuência do gestor da escola através de assinatura do Termo de Aceite Institucional (Apêndice I), da SEEDF através de Memorando de apresentação da pesquisadora (Apêndice II) e do comitê de ética da UnB através do registro na Plataforma Brasil, conforme Parecer Consubstanciado 7401739/CEP/CHS/UnB (Apêndice VIII).

3.2 Participantes

O convite e as propostas desta pesquisa foram apresentados aos professores da escola campo de pesquisa, onde 5 PEGs e 1 PEE concordaram em participar de um total de 11 professores do turno matutino. Os participantes foram devidamente esclarecidos pela pesquisadora sobre os objetivos, as etapas e preceitos éticos da pesquisa. Eles assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice III) e o Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para Fins de Pesquisa (Apêndice IV), depois da leitura integral e esclarecimento de dúvidas sobre ambos os Termos.

Inicialmente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais cujo objetivo foi traçar o perfil de cada um dos participantes, como mostra a Tabela 1.

Tabela 1
Perfil dos participantes

Perfil dos participantes				
	Idade/gênero	Disciplina	Tempo de docência	Tempo de SEEDF
PEE	47 – Feminino	Física/Ensino Especial	27 anos	27 anos
PEG 1	29 – Feminino	Ciências	2 anos	2 anos
PEG 2	55 – Feminino	Ciências	23 anos	7 anos
PEG 3	25 – Masculino	Geografia	2 anos	2 anos
PEG 4	66 – Feminino	História	15 anos	15 anos
PEG 5	48 – Feminino	Inglês	25 anos	25 anos

Fonte: *Elaboração própria.*

Observa-se a diversidade inerente aos participantes desta pesquisa no que se refere à idade, sendo que o mais novo tem 25 anos e a mais experiente tem 66 anos. Quanto ao tempo de atuação no magistério, os professores mais novos trabalham há 2 anos, enquanto a mais antiga de profissão trabalha há 27 anos como professora. Há cinco professoras do gênero feminino e apenas um professor do gênero masculino. Além dos pontos já citados, a variedade de disciplinas que cada participante ministra também conferiu uma pluralidade de perfis e opiniões que enriqueceram a pesquisa.

A pesquisadora assumiu o papel de observadora participante durante os encontros do grupo focal, integrando-se ao contexto da pesquisa de forma reflexiva. Porém, nos momentos de planejamento pedagógico colaborativo entre os PEEs e os PEGs, sua atuação restringiu-se à observação não-participante, o que possibilitou a análise das interações entre os docentes sem interferência direta no processo.

3.3 Construção dos dados

As técnicas utilizadas para construir os dados no campo de pesquisa foram: entrevista semiestruturada, observação e sessões de grupo focal que foram desenvolvidas durante os meses de agosto e setembro de 2025. As entrevistas semiestruturadas e as reuniões do grupo focal seguiram roteiros elaborados pela pesquisadora (Apêndices V, VI e VII) e foram gravadas em áudio e vídeo, com a autorização expressa dos participantes (Apêndice IV) respeitando sua individualidade e anonimato, objetivando análise posterior. As observações foram realizadas pela pesquisadora durante todo o processo de pesquisa, com ênfase na observação das interações durante as etapas de planejamento e avaliação do planejamento.

3.3.1 Entrevistas Semiestruturadas (ES)

As entrevistas individuais tiveram duração de aproximadamente 15 minutos com os PEGs, sendo que a de maior duração foi a entrevista com a PEE, com 30 minutos. As entrevistas semiestruturadas permitiram traçar o perfil dos participantes, possibilitando também, entender suas crenças e posicionamentos individuais acerca da cultura inclusiva escolar, do planejamento pedagógico colaborativo e das interações entre os PEGs e a PEE.

3.3.2 Sessões do Grupo Focal (GF)

Esta pesquisa adota o conceito de grupo focal como técnica de construção de dados, composto de seis a doze integrantes, que se encontram para se aprofundarem em algum tema, onde vale a troca de opiniões, as interações e as reflexões de cada participante (Minayo &

Costa, 2018). As reuniões do grupo focal foram desenvolvidas em duas sessões, cada uma estruturada em cinco momentos distintos, conforme descrito na Tabela 2, organizadas de forma sistemática para favorecer a coleta e análise das informações. A pesquisadora atuou no grupo focal ora como pesquisadora-observadora, ora como pesquisadora-participante.

Tabela 2
Sessões do grupo focal

1ª sessão do grupo focal	1º momento: Introdução – apresentação das duas sessões pela pesquisadora
	2º momento: Mentimeter – criação de nuvem de palavras (PEE e PEG)
	3º momento: Planejamento colaborativo entre PEE e PEG
	4º momento: Reflexões acerca do planejamento (PEE+PEG+Pesquisadora)
	5º momento: Direcionamentos sobre as propostas para o produto técnico.
2ª sessão do grupo focal	1º momento: Introdução sobre a presente sessão pela pesquisadora
	2º momento: Avaliação da implementação do planejamento colaborativo desenvolvido na 1ª sessão, entre PEE e PEG.
	3º momento: Reflexões sobre a nuvem criada com o Mentimeter
	4º momento: Reflexões acerca do planejamento e interações e propostas
	5º momento: Propostas de coconstrução do produto técnico.

Fonte: *Elaboração própria.*

3.3.2.1 1ª Sessão do Grupo Focal

A primeira sessão do grupo focal teve duração de 54 minutos e foi dividida em cinco momentos. No primeiro momento, a pesquisadora fez uma introdução na qual explicou como seria o desenvolvimento de cada sessão, combinando com os participantes, o tempo de duração. Em seguida, a pesquisadora lançou a seguinte pergunta aos participantes: Qual palavra vem à sua mente quando você pensa em planejar para o estudante com deficiência inserido em classe inclusiva?

Os professores responderam a questão através do aplicativo Mentimeter, ferramenta online que permite a participação interativa em tempo real na criação de nuvem de palavras. Essa ferramenta foi escolhida com a finalidade de gerar reflexões e, posteriormente, um debate sobre os posicionamentos dos professores acerca do planejamento voltado para os

estudantes com deficiência no final da primeira sessão. Porém, devido ao tempo indisponível na primeira sessão, tal debate foi adiado para a segunda sessão do grupo focal.

Em seguida, foi proposto que os PEGs e a PEE desenvolvessem um planejamento colaborativo para os estudantes com deficiência a ser colocado em prática nas próximas aulas dos PEGs. Esse momento propiciou à pesquisadora a observação da interação entre os participantes em um momento de planejamento colaborativo. Em um quarto momento, a pesquisadora e os professores refletiram sobre o planejamento desenvolvido e sobre as interações entre eles.

Ao final da sessão, a pesquisadora explicou que a ideia do produto técnico a ser desenvolvido para esta pesquisa poderia ser uma coconstrução que surgisse no próprio campo, através das contribuições dos próprios participantes. Tal produto poderia contemplar o aprimoramento do planejamento pedagógico e as interações. Os professores concordaram com a proposta da pesquisadora e ficou combinado que as ideias que eles trouxessem seriam debatidas na próxima sessão.

3.3.2.2 2ª Sessão do Grupo Focal

A pesquisadora iniciou a segunda sessão do grupo focal retomando os acontecimentos da sessão anterior e apresentando os objetivos e procedimentos previstos para a sessão atual. No momento subsequente, os PEGs e a PEE avaliaram a implementação das atividades criadas para os estudantes com deficiência durante o planejamento colaborativo da primeira sessão. Neste momento, a pesquisadora apenas observou as interações. Assim que os professores concluíram a avaliação, a pesquisadora retomou a nuvem de palavras criada no Mentimeter na sessão anterior, onde todos puderam contribuir com reflexões sobre o planejamento voltado para os estudantes com deficiência.

Em seguida, a pesquisadora ampliou a discussão do grupo focal a fim de que os professores contribuíssem com a coconstrução de uma proposta que considerasse o

planejamento colaborativo voltado aos estudantes com deficiência e o estreitamento das interações entre os PEGs e a PEE. Os participantes ofereceram diversas sugestões, às quais a pesquisadora agregou contribuições teóricas relacionadas ao ensino colaborativo inclusivo. A troca de ideias entre professores e pesquisadora contribuiu para a coconstrução de um dispositivo que contemplasse o planejamento colaborativo e as interações entre os professores. Esta sessão teve duração de 55 minutos.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção de análise serão descritos os resultados referentes à questão que norteou esta pesquisa: Como se estabelecem as interações entre PEG e PEE no planejamento colaborativo voltado a estudantes com deficiência em escolas inclusivas? A exaustiva imersão na leitura dos dados construídos em campo permitiu obter elementos que contribuíssem para responder à pergunta de pesquisa. Assim foram definidos os momentos significativos dos extratos dos dados utilizados na análise.

Serão expostos, inicialmente, os resultados provenientes das entrevistas e do grupo focal, analisados conforme a análise temática (Braun & Clarke, 2020). Os dados referentes às observações da pesquisadora durante as atividades de planejamento dos professores, foram analisados através de uma perspectiva interpretativa (Creswell, 2007, p. 186 e 188), na qual o pesquisador realiza a interpretação dos dados através de uma experiência que foi sustentada e envolvida com os participantes. Os resultados serão apresentados na ordem em que ocorreram no campo de pesquisa.

A convergência entre os extratos das entrevistas semiestruturadas, do grupo focal e das observações permitiu a triangulação dos dados e a identificação de códigos em comum que geraram a construção de temas abrangentes. É necessário justificar que a opção por deixar em **negrito** os códigos emergentes dos dados teve como objetivo demonstrar como eles guiaram a construção dos temas usados na sessão de discussão. A partir desse conjunto

de informações, foi possível observar o posicionamento, as crenças e os valores dos participantes. Desse modo, resultados relevantes foram extraídos de cada procedimento, de forma a contemplar a resposta ao problema de pesquisa.

4.1 Análise das Entrevistas Semiestruturadas

As entrevistas semiestruturadas possibilitaram traçar o perfil dos participantes, conforme apresentado anteriormente. Além disso, contribuíram para a compreensão dos posicionamentos dos PEGs e a PEE a respeito das interações entre eles, do planejamento voltado aos estudantes com deficiência e da cultura inclusiva no contexto escolar.

Inicialmente, a PEE e os PEGs foram indagados sobre como ocorriam as suas interações e comunicação, ao que responderam:

PEG 2: Então, eu acho assim, teria que ter mais **tempo** pra gente sentar e conversar. Porque a coordenação é só pra isso. Nas coordenações tem outras coisas. Outros assuntos, outros tópicos. Acho que precisaria de mais **tempo**, entendeu? Eu penso que é tudo **meio corrido**.

PEG 5: Falta **tempo**, não existe um momento específico. Quando eu vejo uma **necessidade** que aparece, no momento eu vou lá e converso com a sala de recurso. Então a sala de recurso está sempre em contato conosco, então não existe um **tempo** específico.

PEG 3: Essa interação no período de regência geralmente se dá nos intervalos **quando tem algo muito específico** e nas coordenações, quando necessário por canais extraoficiais, tipo WhatsApp, essas coisas...

PEG 1: Eu acho que ela é necessária, mas **escassa**. Acho que ela deveria ser mais aproximada porque tem coisas de vários alunos com diferentes necessidades onde eu gostaria de fazer algo mais específico para eles. (...) Todos os alunos que têm algum tipo de necessidade nesse mesmo espaço onde a linha é a minha comunicação com a PEE. É muito pouco, então acho que poderia **aumentar** (refere-se ao tempo) porque é muito necessário.

PEE: Toda a coordenação eu procuro ir à sala na coordenação e tem essa interação com os professores. Na escola, toda segunda e toda quarta-feira **nem sempre eu posso estar** a coordenação inteira. (...) Em reunião, ideal seria pelo menos 2 horas por semana, ficar pelo menos 1 hora na segunda e 1 hora na quarta-feira na coordenação coletiva.

Observando os extratos acima, é possível perceber que a principal dificuldade para os professores se comunicarem e interagirem reside na falta de **tempo**. As interações ocorrem de forma limitada, geralmente, motivadas por demandas específicas dos estudantes com

deficiência. A PEE, por sua vez, reconheceu a relevância dessas trocas, mas destacou que elas se concretizam quando ela tem tempo de estar nas coordenações coletivas.

A seguir, os professores foram consultados sobre a realização e a frequência que ocorre o planejamento pedagógico colaborativo, se existe um momento específico e quais seriam os fatores relevantes sobre o planejamento, ao que responderam:

PEG 3: É a parte difícil de **comunicação**, nem sempre (ocorre), nem todos os dias por conta de **cargas horárias**, elas (PEE) não estão disponíveis então acaba que dificulta. Não, **não existe encontro marcado semanal, não semanalmente assim. Geralmente são encontros pontuais que duram 10, 15, 20 minutos para falar aquelas coisas gerais.** Se por acaso nós quisermos ver alguma característica a mais, o que nós podemos fazer é ir a qualquer momento na sala de recursos conversar que elas são muito abertas.

PEG 5: Existe, mas não existe assim nada muito combinado. Existe minha coordenação que eles ajudam. Ou quando eu sinto **necessidade**. Quando eu vejo: Olha, esse aluno eu não estou conseguindo acessar, eu preciso do apoio. Então eu vou à sala de recurso, e eu levo a demanda, e elas me ajudam.

PEG 4: Eu acho que o que atrapalha mais seria falta de **tempo**. Ou seja, a gente não tem muito tempo pra poder trocar ideias. Às vezes, uma vez por semana ou quando tem algum **problema mais específico**. Mas eu acho que se a gente tivesse encontros com mais frequência seria melhor.

Pode -se perceber que os PEGs foram unânimes em afirmar que não há um momento combinado previamente em que eles possam planejar atividades adaptadas em conjunto com a PEE. Inclusive os PEGs ressaltaram que costumam criar as atividades adaptadas individualmente e reforçam a dificuldade de **comunicação**, já que não conseguem se encontrar para planejar com frequência. A falta de tempo e o planejamento partindo da necessidade dos PEGs também foram relatadas.

Apesar de não haver um momento estabelecido para o planejamento colaborativo entre PEGs e PEEs, os PEGs sentem-se confortáveis para procurar a PEE quando surge alguma demanda referente aos estudantes com deficiência. O PEG 3 ainda enfatiza que a comunicação entre os PEGs e a PEE não ocorre todos os dias devido à falta de tempo.

Ao final da entrevista, a pesquisadora perguntou como os participantes percebem a cultura da escola: colaborativa ou individualista.

PEG 1: Eu vejo que **a nossa escola em si tem um movimento muito empático, um movimento para se tornar mais colaborativo** enquanto que na educação total parece que o movimento é o contrário. Então eu vejo que existe essa melhora, mas ainda existem alguns pontos que precisam ser observados e que causam **conflitos** dentro da escola.

PEG 4: Na escola, eu acho que **meio termo**, sabe? Eu acho que, dentro do possível, a gente procura fazer um trabalho mais integrado. Mas nem sempre é possível.

PEE: Sim, **colaborativo**. Sempre que a gente faz aquele planejamento a gente troca ideias.

PEG 2: Ela é **colaborativa** já que a todo momento todos os professores de todas as disciplinas estão conversando entre si para encontrar o melhor tipo de método de ensino-aprendizagem para os meninos. Eu acredito que é muito colaborativo aqui na escola.

Os trechos acima demonstram que a maioria dos professores acredita que a cultura da escola é colaborativa. O PEG 1 e o PEG 4 consideraram que a escola tem um viés colaborativo, apesar de a cultura colaborativa ainda não estar completamente instaurada. A PEG 1 considera que alguns conflitos ainda devam ser observados e que necessitam de pontos de melhoria para o estabelecimento de uma cultura escolar colaborativa.

Apesar de não haver perguntas na entrevista sobre a formação de professores, três participantes se manifestaram sobre a necessidade de haver mais **ações formativas sobre a educação especial na perspectiva inclusiva**. Os professores, cujos trechos estão descritos a seguir, não se sentem preparados para lidar com o aumento de estudantes com necessidades específicas que chegam à escola. Os trechos evidenciam a necessidade que os professores percebem sobre a importância em participarem de mais formações:

PEG 1: Eu acho que ela (educação inclusiva) é necessária, mas falta preparação. Eu acho um absurdo completo um professor ter se formado e, às vezes, vamos pegar a UnB, melhor faculdade, e ele não tem preparação nenhuma para lidar com nenhum tipo de aluno com necessidades 'especiais' e você pega para a cultura da cidade como um todo.

PEG 2: Eu acho que para eu aprimorar isso eu teria que estudar mais a respeito também. Mas eu não tenho muito estudo a respeito. **Não tenho tanto conhecimento, tenho dificuldades às vezes. Porque eu não fui preparada para isso.**

PEG 5: Eu acho que uma formação que poderia estar na faculdade, a gente tinha que sair da faculdade já com essa matéria de ensino especial que já está todo mundo... toda escola está sendo inclusiva.

PEG 5: E ver essa questão da **demanda. Tem sala de aula que eu tenho quase 10 alunos com necessidades (específicas)**. Então, isso é muito ruim porque a gente fica muito tempo lidando com adaptações de alguns alunos e perde tempo com os alunos que não precisam de adaptação. Então eu acho que essa questão de quantidade dentro de sala de aula, tem sala que não funciona.

O trecho seguinte aborda a percepção da PEE sobre a **falta de apoio institucional** atribuída à SEEDF. Segundo a PEE, a SEEDF deveria participar da realidade da escola a fim de detectar os problemas existentes. A partir dessa ação, a instituição poderia contribuir, principalmente, com mais pessoas que trabalhem com a educação inclusiva na escola, o que a PEE considera essencial.

PEE: Olha o que eu observo hoje em dia é que A Secretaria de Educação precisa dar mais apoio. **Então tem todo esse processo, falta humano.** Não é só do material que precisamos. O que a gente precisa é desse olhar da Secretaria de Educação² para dentro da escola, participar aqui na escola, ver o que está acontecendo de verdade.

Os dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas revelam que, embora haja indícios de uma **comunicação e interação positivas** entre os PEGs e a PEE, essas práticas se mostram pontuais e condicionadas à disponibilidade de **tempo**. Observou-se que as interações, apesar de ocorrerem com certa frequência, tendem a ser motivadas mais pela **necessidade** imediata do estudante com deficiência ou do PEG, do que por uma rotina de colaboração estruturada. Além disso, o planejamento tende a ocorrer rotineiramente de forma **individualizada**, o que limita o desenvolvimento de um trabalho colaborativo.

Os fatores citados se agravam diante de condições como a **alta demanda** de estudantes com deficiência matriculados em cada sala, a **ausência de apoio institucional** efetivo e a carência de **formação** dos professores em educação especial na perspectiva inclusiva. Apesar disso, nota-se a emergência de **uma cultura mais colaborativa** em construção na escola, à medida que os participantes reconhecem que há comunicação e troca de informações, mesmo que essas sejam esporádicas.

² A SEEDF (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal) é composta por unidades de comando nomeadas subsecretarias. A SUBIN (Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral) é a unidade responsável por definir, elaborar, implantar, acompanhar e implementar políticas, diretrizes específicas e orientações relacionadas à educação inclusiva e integral, no âmbito da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. <https://www.educacao.df.gov.br/subsecretaria-de-educacao-inclusiva-e-integral/>

4.2 Análise das sessões do Grupo focal (GF)

Os resultados das duas sessões do Grupo Focal (GF) serão apresentados nas próximas três subseções. Nas subseções 4.2.1 e 4.2.2, serão apresentados os resultados na sequência dos acontecimentos de cada sessão do GF. As observações feitas pela pesquisadora no decorrer da pesquisa e, especialmente, durante o planejamento e avaliação do planejamento entre os PEGs e a PEE, estão presentes na subseção 4.2.3. Tais observações proporcionaram que a pesquisadora colocasse suas impressões quanto às interações durante o desenvolvimento do planejamento.

4.2.1 1ª Sessão do Grupo Focal

A primeira sessão do GF foi iniciada com uma introdução da pesquisadora sobre as propostas para o desenvolvimento das duas sessões do grupo. Em seguida, a pesquisadora explicou sobre o uso do aplicativo Mentimeter e colocou a pergunta: Qual palavra vem a sua mente quando você pensa em planejar para os estudantes com deficiência? Tal dinâmica foi promovida no sentido de provocar a reflexão dos participantes sobre o tema de pesquisa. Os professores responderam à pergunta, gerando uma nuvem de palavras, que foi analisada posteriormente.

Em seguida, os PEGs e a PEE desenvolveram um planejamento colaborativo voltado aos estudantes com deficiência a ser colocado em prática nas aulas subsequentes. Foi orientado que os professores planejassem para os estudantes com deficiência conforme o conteúdo trabalhando atualmente em suas disciplinas. Ao término do planejamento, a pesquisadora perguntou sobre as percepções que os professores tiveram acerca do momento de planejamento que tinham acabado de realizar, ao que responderam:

PEG 3: Essa interação foi muito boa pelo **feedback**, pelo conhecimento mais aprofundado das características dos alunos. E eu achei muito **positiva**, bastante positiva.

PEG 4: Eu achei que foi um momento bacana porque às vezes você tem uma ideia, mas fica meio em dúvida com medo de colocar em prática, se vai ou não dar certo. Quando você troca essas ideias com o colega na coletiva, parece que você recebe o **respaldo**. (...) Então, como nós não temos muito **tempo** pra discutir isso, quando a gente se encontra é um momento bom.

PEE: Eu acho um momento muito **rico** porque eu fico sabendo o que está acontecendo com o estudante em sala de aula.

PEG 1: Eu me sinto um tanto mais preparada também. Conseguir planejar agora já me faz entrar de outra forma na sala de aula, pensando em algumas estratégias que eu vou ter naquele momento ali. Que se eu não tivesse sentado aqui pode ser que na hora poderia ter acontecido alguma coisa de surpresa, e que poderia ser evitado com o planejamento.

PEG 5: Um tem uma ideia e outro tem outra ideia e vai **aprimorando. Fica mais fácil** porque às vezes a gente tem uma dificuldade de trabalhar com um certo aluno e aí a forma com que o outro trabalha me incentiva e me dá uma ideia de como eu posso trabalhar também.

O posicionamento dos professores quanto ao planejamento colaborativo foi positivo já que a troca de ideias e informações gerou respaldo para os PEGs agirem com previsibilidade com relação aos estudantes com deficiência em suas aulas. A PEG 5 percebeu que o aperfeiçoamento das ideias torna o planejamento mais fácil. Para a PEE, este momento foi de suma importância já que ela tomou conhecimento do desenvolvimento do estudante em sala de aula. Infere-se que a PEG 1 comparou o planejamento colaborativo com uma espécie de formação onde ela pode aprender estratégias a serem implementadas em sala de aula.

Na sequência, a pesquisadora perguntou sobre as interações dos professores no dia a dia, com a intenção de comparar as respostas individuais das entrevistas com as do grupo focal. Os trechos seguintes resumem as principais respostas referentes à questão mencionada:

PEG 5: Olha, ela ocorre assim **esporadicamente**. E assim não tem um momento específico. Às vezes, é uma hora que a gente tem oportunidade.

PEG 3: Geralmente na sala dos professores, **na hora do intervalo ou na coordenação**.

PEE: Geralmente eu **tento passar nas coordenações** para ver como está o andamento, dar algum esclarecimento, para ver como estão os estudantes e, de vez em quando, **eu acabo indo nas portas das salas**.

PEG 4: E a PEE tem **muita demanda**. Mas sempre quando a gente precisa, a gente recorre a ela, pede sugestões e ela dá. Ela sempre está cheia de atividade porque são tantas crianças.

Percebe-se que as respostas estão alinhadas com os dados das entrevistas. A alta demanda de estudantes e a falta de tempo para os professores se encontrarem e interagirem confirmam as respostas individuais dos participantes. Em seguida, as respostas dos

participantes também revelam que não há um momento previsto para o planejamento colaborativo como o que ocorreu durante a sessão. Há consultas à PEE provocadas pela necessidade do professor ou por alguma demanda gerada pelo estudante. Os PEGs acreditam que essa ausência de um planejamento se deve, principalmente, à falta de tempo e à prevalência de assuntos administrativos, como percebido nos extratos seguintes:

PEG 5: Ele (planejamento) ocorre, mas assim, não especificamente para isso. **Quando a gente está na sala de coordenação a gente troca ideias.**

PEE: Nas coordenações tem muita **troca de informação administrativa. O planejamento pedagógico em si vai ficando.** Às vezes o professor fala: “Nossa, eu quero é planejar minha aula”.

PEG 4: Então a gente tinha que encontrar uma solução. A gente deveria encontrar uma maneira da gente reunir mais assim, com **tempo. Talvez esse planejamento aqui seria muito mais produtivo. É melhor quando você trabalha coletivamente, do que individualmente.** É raro, mas acontece. Por falta de disponibilidade de **tempo.**

A PEG 4 observou que um planejamento colaborativo e com tempo disponível para troca de ideias e informações poderia ser mais produtivo do que o planejamento individual. A falta de tempo comparece novamente em suas falas como um fator de impedimento.

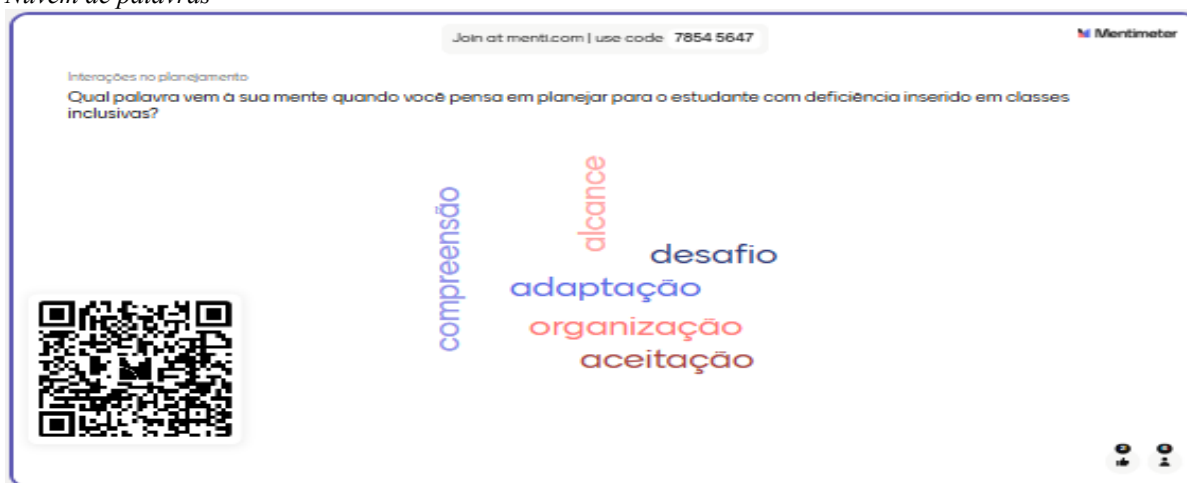
A pesquisadora então retoma a palavra explicando sobre o produto técnico de sua pesquisa que consiste na criação de uma proposta que contemple o planejamento colaborativo em prol dos estudantes com deficiência e as interações entre os professores. Ela encerra pedindo que os professores tragam sugestões de propostas para a próxima sessão. Todos concordam. O debate sobre a nuvem de palavras criada no início desta sessão foi transferido para a segunda sessão do GF.

4.2.2 2ª Sessão do Grupo Focal

No início da segunda sessão do GF a pesquisadora propôs que os PEGs e a PEE avaliassem a implementação do planejamento desenvolvido nas salas de aula com os estudantes com deficiência. Este momento, do qual a pesquisadora não participou ativamente, proporcionou-lhe a oportunidade de observar as interações entre os professores.

Terminada a avaliação por parte dos professores, a pesquisadora colocou na tela de seu computador a nuvem de palavras (Figura 3) desenvolvida na 1ª sessão através do aplicativo Mentimeter. Cada participante foi convidado a falar qual palavra havia escolhido e justificar sua escolha. O objetivo de tal dinâmica foi conhecer as crenças e posicionamentos dos participantes sobre o planejamento para os estudantes com deficiência.

Figura 3
Nuvem de palavras



Fonte: Elaboração dos professores através do aplicativo Mentimeter.

A Tabela 3 mostra os principais pontos abordados por cada participante e as justificativas para as escolhas das palavras, proporcionando à pesquisadora um melhor entendimento sobre as crenças e os posicionamentos individuais sobre o tema.

Tabela 3

Respostas: *Qual palavra vem à sua mente quando você pensa em planejar para os estudantes com deficiência?*

Participante	Palavras	Justificativa (Por que você escolheu essa palavra?)
PEG 1	Organização	Então acho que tudo vem de uma boa organização e de um bom planejamento.
PEG 2	Compreensão	Eu acho que tudo que a gente faz para os meninos , eles têm que compreender o que a gente quer para eles. Não adianta passar uma atividade e ele não entender, não saber fazer, não realizar.
PEG 3	Desafio	Isso eu acho que é o desafio que é olhar ali as particularidades de cada estudante porque se você propõe uma atividade hoje, amanhã ela já não vai ser aceita porque já fez uma mais ou menos parecida e você tem que pensar em outra coisa.
PEG 4	Aceitação	Eu coloquei a palavra aceitação porque eu tenho uma preocupação muito grande: Será que o aluno vai aceitar a minha proposta, o meu jeito, a forma como eu lido com ele . Eu tenho muita preocupação. Acho que o professor trabalhando com aluno dessa forma a gente tem que cativar primeiro. Depois que você cativa, que ele aceita você, que ele aceita sua proposta fica muito mais fácil da gente caminhar.

PEG 5	Alcance	Eu preciso alcançá-lo para o objetivo que traga conhecimento e traga evolução ali no desenvolvimento dele. A luta é alcançar. Pra mim o maior desafio é alcançar .
PEE	Adaptação	Adaptação é parte essencial pra inclusão. A partir do momento que a gente traz o material adaptado, essa parte de adequação, adaptação para os estudantes se torna mais fácil para o nosso trabalho e pro aprendizado do estudante.

Fonte: *Elaboração própria.*

As palavras escolhidas pelos participantes expressam preocupação e interesse em planejar atividades efetivas que favoreçam a inclusão dos estudantes com deficiência. A **PEG 2** escreveu a palavra **compreensão** no sentido que o estudante deve compreender a proposta das atividades para que não haja frustração, tanto por parte do estudante quanto por parte do professor. Já a **PEE** inseriu a palavra **adaptação** por considerar ser a base da inclusão, facilitando o trabalho do professor e a adaptabilidade do estudante com deficiência. A participante **PEG 1** indicou que a **organização** seria a resposta mais apropriada, ao afirmar que “tudo decorre de uma boa organização e de um bom planejamento”.

Aceitação foi a palavra escolhida pela **PEG 4** que pontuou a aceitabilidade da proposta de atividade pelo estudante pois se preocupa se está correta a sua escolha e se o estudante vai desenvolver a atividade adaptada. O **PEG 3** concluiu que tudo se resume à palavra **desafio** que constitui a “eterna” busca de compreensão, de novas ferramentas e de entender o estudante com deficiência. E, por último, a **PEG 5** considerou o conceito de **alcance** no sentido de “atingir” o aluno, de como fazer para ele se interessar.

Neste momento da sessão 2, a pesquisadora propôs aos professores que refletissem sobre as interações ocorridas durante a avaliação do planejamento e também sobre o próprio planejamento colaborativo em si:

PEE: Gente eu **gostei** muito dessa interação, de ter esse retorno com relação aos estudantes. Sabendo o que está acontecendo em sala de aula, como ele está se desenvolvendo, como está sendo o real aprendizado dele e, principalmente, a interação, a socialização deles no ambiente escolar. Eu acho muito **válida** essa troca que a gente fez, que **deveria ocorrer mais**.

PEG 4: E a gente vai **trocando ideias, informações** e se ajudando. **No momento que a gente está se ajudando, a gente também está ajudando o estudante.**

PEG 5: 1000000 atividades diferentes vindos de todos os professores que na verdade estão querendo ajudar. A gente enche os estudantes com deficiência com muita atividade de colorir e fazer maquete. Então acho que é interessante conseguir ter uma **comunicação mais viável** entre a gente para ter uma educação mais **efetiva** mesmo.

As falas dos participantes revelam um posicionamento positivo em relação às interações estabelecidas entre si. Os relatos evidenciam que o diálogo e a troca de informações entre esses profissionais constituem elementos significativos para o fortalecimento do trabalho pedagógico e para a construção de práticas mais articuladas e coerentes. Destaca-se o reconhecimento de que a colaboração entre os docentes favorece não apenas o compartilhamento de saberes e experiências, mas também a efetivação de uma comunicação mais viável e contínua, capaz de refletir-se de forma direta na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes. Nesse sentido, a interação entre a PEE e os PEGs é compreendida como um processo enriquecedor, que contribui para a promoção de uma prática educativa mais integrada e inclusiva.

Neste ponto, a pesquisadora retoma a palavra perguntando se há alguma ideia do grupo para a construção de um planejamento pedagógico mais efetivo. Diante de várias sugestões, os professores entram em consenso que seria interessante a criação de um banco de atividades adaptadas que pudesse ser consultado por todos. A ideia de um dispositivo de comunicação dentro do banco de atividades e de um guia para que a escola pudesse se orientar quanto à educação inclusiva também é bem vista pelo grupo. A pesquisadora acolhe as propostas dos participantes, propondo-se a levar em consideração as ideias que surgiram para a construção do produto técnico.

4.3 Análise baseada nas observações

Esta subseção diz respeito às considerações tecidas pela pesquisadora sobre a observação do planejamento colaborativo e da avaliação deste pelos professores. Os professores estabeleceram interações sem ruídos que prejudicassem a comunicação, na qual

puderam ser observadas características individuais que foram respeitadas por todos e não comprometeram o desenvolvimento das sessões. Ao longo do planejamento colaborativo inclusivo, a comunicação, que pareceu ocorrer de forma harmônica, aumentou o engajamento dos professores.

A PEE tomou para si a responsabilidade de coordenar o grupo exercendo um papel de liderança onde ela orientou os PEGs e conduziu os momentos de planejamento durante a primeira sessão do GF e, de avaliação do planejamento, na segunda sessão. A PEE trouxe informações sobre as características dos estudantes e sugestões para a elaboração de atividades, como mostram os trechos que seguem:

PEE: Então, em relação ao aprendizado do R... Ele se esforça para aprender. Não tem aquela depressão como o M... Ele deu uma decaída, isso a gente pode observar, só que são problemas familiares que também atingem o aprendizado. R... tá passando por problemas familiares e emocionais.
(...)

PEE: Você pode chegar ao conteúdo geral de fuso horário, mas também, verificar e pontuar isso com ele (o estudante). De repente, mostrar um relógio mesmo. Tem até um relógio lá na sala de recurso se você quiser pegar, para demonstrar o que seria o horário. Para ver se ele sabe o que é um horário no período da manhã e da tarde, da noite porque quando ele for estudar o fuso horário, ele verificar essa mudança que vai ter. Pra ver se, realmente, ele tem essa noção de tempo e horário, de mudança de horário, para estudar o fuso horário.

A PEE incentivou a participação e o engajamento dos professores através do uso de palavras de reforço positivo durante a etapa de planejamento:

PEE: Mas está **ótima** essa sua forma de ilustrar, de trabalhar, de trazer para o cotidiano dele.

PEE: **Legal**, PEG 4, porque você associou as imagens do conteúdo aos desenhos dela.

PEE: **Que bom! Você tocou num ponto essencial para esses estudantes** que é a interação porque às vezes eles ficam ali isolados, começam a ficar tristes.

Durante todo o processo, os professores se mostraram interessados no desenvolvimento da aprendizagem, no bem-estar na escola e no futuro dos estudantes. PEE e PEGs articularam saberes entre as disciplinas, trocando informações sobre a adaptação das

atividades e experiências em sala de aula que tiveram com os estudantes com deficiência, como exemplifica bem o trecho abaixo:

PEE: Ele aprendeu a lidar com as frustrações tanto em sala de aula, quanto em qualquer espaço. A questão do J... de participar, escutar o professor.

PEG 5: Sim, porque ele não ouvia, ficava muito nervoso e queria que a gente fizesse todas as vontades. Agora não. Agora a gente fala, ele fica com raiva, mas ele ouve e acata. Tem dia que ele está assim: “É muito dever! Eu não vou fazer!” Eu falo: “Então, vá dar uma volta.” Depois eu falo assim: “Se você não fizer, você vai fazer em casa.”

PEG 1: Só acho que vou começar a fazer isso também.

PEG 5: É só falar assim: “Você quer fazer em casa? Ou você quer minha ajuda?”

PEG 1: Essa parte do você quer minha ajuda é perfeito porque geralmente ele vai fazer, ele fica frustrado fazendo sozinho. Acho que é dar essa assistência do lado e pedir pra ele se acalmar...

PEG 5: Não fique insistindo. Eu falo: “Vá lá pro seu lugar e quando você se acalmar, você me chama.” Aí ele fica nervoso, daqui a pouquinho: “Professora, você pode vir aqui?” Aí ele me chama, eu vou lá e atendo.

O trecho acima traz a perspectiva dos professores sobre um estudante TEA que se desregula emocionalmente e a estratégia desenvolvida pela professora para que o estudante aceite fazer as tarefas, fazendo com que a colega adote a mesma estratégia. Os professores ficaram atentos aos relatos dos colegas o que pode indicar engajamento no planejamento colaborativo. Ademais, os professores se mostraram entusiasmados várias vezes com a partilha de conquistas dos estudantes com deficiência como pode ser observado no trecho em que uma professora diz ter recebido uma poesia de uma estudante:

PEG 3: Toda semana ela me entrega um desenho.

PEG 4: É, ela desenha muito bem.

PEG 5: Ela fez um e me deu. Aí eu falei: “Então pode escrever uma mensagem, que eu não quero só o desenho não”. Aí ela foi e escreveu aqui: ‘As árvores trazem oxigênio e você traz felicidade.’ Fofa. Todos vibram com a poesia da estudante: ‘Ahhh...’

PEE: Olha, é uma poetisa gente! E é uma coisa a ser aproveitada na feira de ciências! A **habilidade** dela!

PEG 5: Pois é, isso é pura poesia!”

Essa passagem ilustra o interesse de todos os professores em valorizar as habilidades da estudante como conquistas a serem exploradas nas atividades práticas da escola, como a feira de ciências. Além disso, ressalta o interesse, a colaboração ativa e a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, manifestadas pelos professores na busca por estratégias de

acessibilidade, na manutenção de uma comunicação viável e na troca de informações que favoreçam tanto a aprendizagem quanto a socialização dos estudantes.

A disponibilidade dos professores em trabalharem em conjunto para desenvolverem atividades direcionadas aos estudantes com deficiência e a importância da troca de informações entre os professores são fatores que, segundo os participantes, poderiam aprimorar o planejamento colaborativo inclusivo.

A Figura 4 representa a síntese dos resultados obtidos ao analisar as informações das três fontes de dados (entrevistas, grupo focal e observação) a partir da análise temática (Braun & Clarke, 2020). A exaustiva familiarização com os dados exigiu inúmeras leituras, assim como a codificação inicial dos conceitos mais prevalentes, a busca por temas iniciais, o desenvolvimento dos temas, até chegar ao refinamento, nomeação e definição dos quatro temas construídos. Na Figura 4, podem ser observados quatro temas finais e, cada um, com seu conjunto de subtemas (Códigos).

Figura 4

Relação temas e códigos encontrados nas interações durante o planejamento entre PEG e PEE



Fonte: *Elaboração própria.*

Os dados revelaram que as configurações das interações entre PEG e PEE no contexto do planejamento inclusivo se estabelecem em diferentes níveis interdependentes. No primeiro nível, destaca-se o tema **relações interpessoais** que estão relacionados aos subtemas **relacionamento, comunicação, colaboração** e as **percepções positivas** que os professores trazem consigo. No mesmo nível das relações interpessoais, encontra-se o tema **coconstrução de sentidos e significados** que se manifesta nas **trocas de ideias e informações** acerca do coensino inclusivo. Esta coconstrução representa um movimento individual e coletivo de ressignificações subjetivas e cognitivas dos professores.

Em um nível intermediário que engloba os dois primeiros níveis foi identificado o **engajamento no planejamento inclusivo**, dimensão que abrange aspectos como liderança, formação de professores, frequência de encontros para planejamento e as interações que, geralmente, são provocadas pelas necessidades dos estudantes. Observa-se, assim, que o envolvimento estabelecido entre os professores constitui a base sobre a qual se sustentam as práticas inclusivas e a efetividade do planejamento colaborativo.

Em um nível mais abrangente, a **gestão do tempo e das condições institucionais** se articulam e influenciam as camadas anteriores, condicionados pelas **limitações estruturais e organizacionais** do contexto institucional, especialmente a falta de tempo, a alta demanda e a necessidade de apoio da gestão escolar. Dessa forma, compreende-se que o fortalecimento das práticas colaborativas entre a PEE e os PEGs depende tanto do compromisso e da comunicação entre os docentes quanto de condições institucionais favoráveis que possibilitem a consolidação de uma cultura inclusiva efetiva.

5. DISCUSSÃO

Esta seção pretende discutir os achados no campo de pesquisa e contemplar o objetivo de compreender de que maneira as interações são estabelecidas entre a PEE e os PEGs durante o planejamento colaborativo voltados para os estudantes com deficiência. Para

tanto, a Psicologia Cultural Semiótica ofereceu um aporte teórico que permitiu aprofundar as percepções sobre a construção de sentidos e significados e como estes são mediados pela cultura, pelas crenças e pelos valores dos PEGs e a PEE no contexto escolar inclusivo.

Considerando as bases epistemológicas da PCS apresentadas por Tateo, Marsico e Valsiner, 2022, p.3 (Citado em Oliveira et al, 2025), serão utilizados dois princípios como unidades de análise que foram associados aos temas construídos por meio das interações entre os docentes:

1. A centralidade dos processos de criação de significados e
2. “O conjunto das relações sistêmicas organismo-ambiente”.

Foi possível unir os quatro temas encontrados na análise de dados às unidades de análise da PCS devido à proximidade de sentidos estabelecidos entre eles.

5.1 Criando sentidos e significados

Na Psicologia Cultural Semiótica, Valsiner (2012) considera que o conhecimento é construído por meio de processos simbólicos mediados culturalmente por signos. O princípio epistemológico da “centralidade nos processos de criação de significados” da PCS foi relacionado à coconstrução de sentidos e significados que os participantes desenvolveram nesta pesquisa.

O primeiro tema construído refere-se às relações interpessoais estabelecidas mediante as interações que ocorreram durante as sessões do GF. Inicialmente, considerou-se que a construção de relações interpessoais através de um relacionamento pautado na comunicação levou à colaboração entre os PEGs e a PEE. Pode se reiterar que os professores contribuíram com suas percepções positivas, tanto sobre o planejamento inclusivo colaborativo quanto sobre a educação inclusiva, também notada na ES. Tais percepções advêm de suas crenças e valores anteriormente internalizados, e externalizados durante as interações.

Pode-se observar que, no momento em que o espaço de diálogo foi aberto, os professores contribuíram com suas crenças e experiências o que permitiu a emergência de novas formas de significação, recriando e revisitando práticas que podem ser ajustadas ou repensadas no contexto da atividade cotidiana.

Nessa perspectiva, as interações entre PEGs e a PEE puderam ser compreendidas como potenciais produtoras de significados, nos quais valores, crenças e práticas inclusivas podem ser construídos e reconstruídos. Assim, o planejamento pedagógico pode ser entendido como uma compreensão processual, simbólica e colaborativa, que se constrói mediante as interações. Esse tipo de espaços de colaboração, pode repercutir de forma direta nas dinâmicas das equipes. A sensação de desamparo e solidão que pode ser experimentada no cotidiano, pode ser substituída por uma perspectiva de equipe, de organicidade que permita a articulação e a qualificação das práticas e das intervenções. Sem dúvida, isso poderia derivar em intervenções pertinentes para os estudantes alvo.

O estabelecimento das relações interpessoais entre os participantes está paralelo ao nível da coconstrução de sentidos e significados. Pode-se exemplificar com o extrato em que a PEG1 afirma que repetirá a ação da PEG5, no sentido de mudar sua atitude com relação ao estudante J., que se recusava a fazer atividades. Um processo de coconstrução de uma relação interpessoal começou, então, a ser desenvolvido entre as professoras, convergindo em possíveis intervenções junto ao estudante com deficiência para as próximas aulas da PEG 1. Tais intervenções podem ser interpretadas como signos recém-construídos ou em construção pela PEG 1.

Durante as sessões do grupo focal, os participantes trocaram informações sobre os estudantes com deficiência, e também sobre suas vivências e experiências em sala de aula, compartilhando seus posicionamentos. Essas trocas de informações e ideias permitiram a coconstrução de novos significados e sentidos à prática pedagógica dos PEGs e da PEE

através de processos de externalização e internalização. Ao afirmar que o estudante J. “fica frustrado fazendo (as atividades) sozinho”, a PEG 1 traz uma informação, um signo já internalizado por ela durante sua prática pedagógica. Pedir para o estudante se acalmar e dar assistência a ele, como sugere a PEG 5, demonstra que a informação atuou como um catalisador construtivo dentro dos sistemas intrapsicológicos da PEG1 e, também mostra que ela fez o processo de internalização e externalização de um novo signo.

A partir deste processo, percebe-se que novas informações trazidas pelos professores propiciaram a internalização de signos que facilitam a construção de novos signos, criando novos sentidos. A partir disso foi possível o surgimento de processos de internalização semiótica no sistema intrapsicológico do professor, que pode passar a compor e/ou recompor o sistema de crenças guiando as ações do professor nesse tipo de situação. Ao atingirem camadas de internalização mais profundas, ao vivenciarem o impacto de compartilhar informações e operar a partir de modelos simétricos é possível pensar na reorganização de seus sistemas de valores.

Vale a pena salientar que os sistemas de valores podem exigir maior densidade afetiva do que as crenças (Valsiner, 2012). Dependendo do nível de interação e colaboração que afete o professor, pode-se chegar à mudança de valores já internalizados sobre a educação inclusiva. Caso a relação interpessoal entre PEG 1 e PEG 5 seja mais carregada de afeto, o signo recém-criado tem mais chance de deixar o campo das crenças e alcançar o status de valor. Ao serem exteriorizadas no contexto do coensino inclusivo, permitindo a ressignificação, tais informações representadas aqui pelos signos recém-construídos, podem favorecer a construção de uma cultura colaborativa na escola, proporcionando a construção de novos signos.

As informações sobre os estudantes com deficiência, as palavras da nuvem, os diálogos sobre a construção de um planejamento voltado aos estudantes com deficiência

eficaz e outras trocas de informações e ideias que ocorreram nos encontros podem ser consideradas signos recém-construídos ou em construção. Ademais, as reflexões produzidas durante as sessões do GF enriqueceram os momentos de interação entre os participantes, o que promoveu comunicação e colaboração. Tais processos possibilitaram a coconstrução de novas camadas de signos através das interações que podem ter viabilizado mudanças e internalizações de novas crenças e valores.

A coconstrução de novos signos contribuiu para a ressignificação do processo de planejamento pedagógico colaborativo voltado para os estudantes com deficiência. Dessa forma, os estudantes com deficiência puderam ser atendidos por meio de atividades acessíveis coconstruídas, respeitando suas singularidades, sendo acompanhados por docentes que atuaram de maneira articulada e com planejamento pedagógico alinhado.

Com as relações interpessoais estabelecidas e a coconstrução de sentidos e significados em andamento, foi percebido o engajamento dos docentes no planejamento colaborativo, que se tornou mais intenso com o decorrer das sessões de GF. O engajamento e o interesse dos docentes durante as sessões também se deveram ao papel de liderança que a PEE desempenhou durante o processo, coordenando o grupo e passando informações sobre os estudantes.

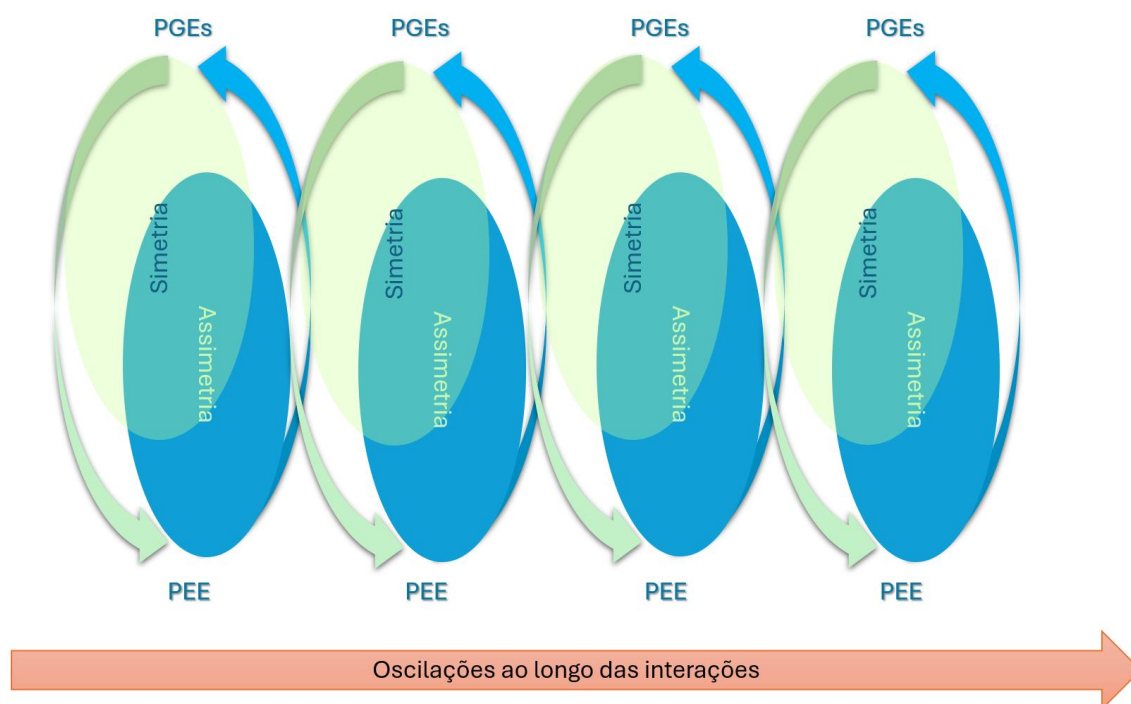
Foi possível observar que a PEE desempenhou um papel que alterna entre a simetria e assimetria com relação aos PEGs. Valsiner (2014a) afirma que a “assimetria – em diferentes formas – é o estado normal de qualquer relacionamento”. Confirma-se essa afirmação quando a PEE iniciou os direcionamentos sobre o planejamento, estabelecendo-se uma relação assimétrica que pode ser interpretada sob dois pontos de vista.

O primeiro de que a liderança pode ser percebida como uma forma de estabelecer o controle sobre a situação de planejamento pedagógico, direcionando-o. Durante o planejamento colaborativo, a PEE demonstrou ter conhecimentos específicos sobre as características dos estudantes com deficiência, o que contribuiu com a coconstrução de

atividades acessíveis e com a abordagem a ser considerada em sala. O segundo ponto de vista reside na possibilidade de a PEE sentir-se mais segura quando lidera e, de estar protegendo seu território (AEE), protegendo os estudantes com deficiência e, de certa forma, a si mesma.

Assim, pode ser notada uma hierarquização em menor nível, que não prejudicou o andamento das atividades e o estabelecimento das interações, mas sim, contribuiu com elas. Os PEGs participaram ativamente das sessões do GF, interagindo com a PEE, contribuindo com a construção do planejamento, criando novos signos e construindo sentidos, sem que os momentos em que se estabeleceram relações assimétricas (Rengifo-Herrera, 2014; Valsiner, 2014) atrapalhassem o andamento do planejamento colaborativo inclusivo. Pode-se afirmar que as relações entre os professores durante as atividades do grupo focal oscilaram entre simétricas e assimétricas (Figura 5), constituindo uma escala em que, às vezes, prevalece uma em detrimento da outra. Aqui é possível inferir que uma dicotomia se forma, coexistindo simetrias e assimetrias no mesmo espaço de coconstrução semiótica.

Figura 5: Relações entre os professores.



Fonte: Autoria própria.

A Figura 5 ilustra as relações de simetria e assimetria que convivem e oscilam nas relações entre os professores. Pode ser observada uma área de intersecção que favorece a coconstrução de novos signos e que podem ressignificar os relacionamentos durante as interações, podendo ressignificar também, as crenças e valores dos professores. Há que se abrir espaço para esta convergência da qual podem se originar catalisadores construtivos entre os PEEs e PEGs, suscitando mudanças positivas no planejamento colaborativo inclusivo, que possam contribuir para o desenvolvimento humano.

Tradicionalmente, a Psicologia tem explicado a construção de valores intrapsicológicos através do princípio teleológico que, em um *sentido lato*, traz a ideia da compreensão dos fenômenos a partir de sua finalidade. Contudo, na perspectiva Cultural Semiótica, deve-se considerar a complexidade do desenvolvimento humano, que resulta de vários processos inter-relacionados, nos quais as oscilações tem alta relevância desenvolvimental (Rengifo-Herrera, 2014). Partindo da abordagem da PCS, é possível inferir que a dicotomia simetria/assimetria contribuiu para a construção de novos signos durante o planejamento colaborativo, considerando todo o processo da complexidade cultural e individual dos participantes e o contexto cultural da educação inclusiva.

Os encontros do GF refletiram as relações sociais e profissionais dos docentes que contribuíram com um planejamento colaborativo onde as interações harmônicas prevaleceram. Tais interações permeadas por uma comunicação aberta, respeito e parceria operaram como catalisadores construtivos durante o planejamento pedagógico e também, durante toda a realização das sessões de GF. As interações entre os PEGs e a PEE promoveram a coconstrução de mútuas aprendizagens entre os coprofessores mediante os valores de respeito e confiança que os professores trouxeram consigo, ou mesmo construíram naquele espaço de diálogo.

Faz-se necessário destacar que a presente pesquisa incorporou as relações interpessoais, compreendidas como interações entre os PEGs e a PEE, articulando-as à

coconstrução de sentidos e significados no âmbito da prática da educação inclusiva, o que favoreceu um maior engajamento no planejamento colaborativo. A análise do material selecionado revelou que os PEGs e a PEE valorizaram o planejamento colaborativo inclusivo e consideraram que as interações entre si são essenciais para a inclusão efetiva dos estudantes com deficiência. Entretanto, os docentes participantes da pesquisa afirmaram que os momentos de interação, comunicação e coordenação voltados aos estudantes com deficiência deveriam ocorrer com mais frequência e com melhores condições institucionais, até mesmo, de forma sistemática. Nesse sentido, conduz-se à análise do tema Gestão do tempo e condições institucionais, que será abordada no próximo subitem.

5.2 Gestão do tempo e condições institucionais

As interações são o ponto de partida para um coplanejamento inclusivo bem-sucedido, onde a formação de professores e maior tempo de planejamento comum entre os PEG e PEE se fazem essenciais (Jurkovsky et al, 2020; Rihter et al, 2024). Vilaronga e Mendes (2014) pontuaram que o fato de não haver um momento determinado para o encontro entre os PEG e a PEE com o fim de trocarem informações e planejarem estratégias em conjunto, pode comprometer o planejamento colaborativo e o coensino inclusivo na escola.

Entretanto, pode ser percebido durante a imersão nos dados do campo de pesquisa que essa falta de tempo é contornada pelos próprios professores quando eles se encontram em momentos informais e dialogam sobre suas atividades e percepções junto aos estudantes com deficiência.

O segundo eixo de análise, que compreende o conjunto das relações sistêmicas organismo-ambiente (Tateo, Marsico e Valsiner, 2022), pode ser associado à gestão do tempo e condições institucionais. A escola inclusiva é o ambiente cultural suscetível às várias condições institucionais que acolhe os professores envolvidos com a aprendizagem

dos estudantes com deficiência. PEEs e PEGs podem ser visualizados como o organismo que compõem este ambiente, formando-se, assim, o sistema de relações e interações entre ambiente e organismo.

Apesar dos PEGs e a PEE planejarem de forma individual a maior parte do tempo, os participantes desta pesquisa consideraram a escola como colaborativa. Contudo, como afirmam Vilaronga & Mendes (2014), a conquista do modelo colaborativo no coensino inclusivo é um processo. Por isso é importante considerar a cultura inclusiva, o ambiente em que os professores estão inseridos e o tempo como elementos que podem contribuir ou prejudicar as interações e colaborações entre os docentes.

A cultura inclusiva funcionou como um catalizador construtivo, que se entrelaçou intrapsicologicamente com a cultura individual de cada professor, gerando novos signos, construindo um processo de canalização cultural. A cultura da educação inclusiva orientou os processos intrapsicológicos reguladores dos professores no sentido de orientar projeções futuras, como a elaboração de atividades acessíveis aos estudantes com deficiência. As reflexões e ações dos professores fomentadas pela cultura inclusiva convergem com o sistema organismo-ambiente.

A falta de apoio dos gestores pode ser outro ponto de atenção, já que os participantes afirmaram que assuntos administrativos costumam ocupar grande parte das coordenações coletivas. Neste ponto, mostram-se as estruturas de poder, onde o gestor tem voz em detrimento das necessidades de coplanejamento dos professores, que são, de certa forma, negligenciadas, estabelecendo-se, assim, relações assimétricas (Rengifo-Herrera, 2014; Valsiner, 2012).

Tais relações demonstram que há probabilidade de a estrutura hierárquica desta escola interferir na construção de uma cultura colaborativa inclusiva. Seria necessário que os gestores abrissem espaço nas reuniões para que os PEGs e PEEs planejassem para os

estudantes com deficiência, assim como já afirmavam e Friend & Cook (2014) e Kokko et al (2020) em pesquisas anteriores.

Outro fator que influencia a cultura da escola é a falta de formação dos professores, que ficou explícita quando uma das participantes afirmou que deveria estudar mais pois não se sentia preparada. A formação dos professores é fundamental para o desenvolvimento de uma colaboração efetiva, como afirmam Kokko et al (2021) e Vilaronga & Mendes (2014). Outra participante percebeu o planejamento colaborativo inclusivo ocorrido na sessão de GF como um tipo de formação de professores, pois, a troca de informações sobre o estudante com deficiência fez com que ela entrasse mais preparada na sala de aula inclusiva, proporcionando a construção de uma estratégia prévia.

A falta de uma formação adequada dos professores e as relações baseadas na hierarquia escolar podem impedir a construção de um espaço dialógico focado no planejamento voltado aos estudantes com deficiência. A falta de tempo e de formação foram dois impeditivos que podem funcionar como catalisadores não-constructivos (Rengifo-Herrera, 2014; Valsiner, 2014), que agem de forma negativa ou mesmo impedem a construção de novos signos. Nesse sentido, a construção de uma cultura inclusiva colaborativa fica comprometida, perpetuando uma cultura individualista.

Por fim, a gestão do tempo e as condições institucionais se mostraram insuficientes no sentido de viabilizar práticas de planejamento colaborativo inclusivo. Essa carência de condições reforça que a inclusão depende tanto de mediação cultural quanto de suporte organizacional. Assim, as interações entre PEEs e PEGs configuram-se como processos dinâmicos de construção compartilhada de significados, nos quais valores, crenças, experiências, intenções individuais e coletivas e condições institucionais se entrelaçam na tentativa de construir práticas inclusivas consistentes.

6. CONCLUSÕES

Conclui-se que os próprios professores podem encontrar caminhos para o aprimoramento do planejamento pedagógico se tiverem a chance de participar de espaços de diálogo, onde a colaboração propicie o desenvolvimento de relações interpessoais, profissionais e de construção de conhecimento. Apesar do planejamento pedagógico colaborativo entre PEEs e PEGs ser necessário ainda esbarra em problemas a serem enfrentados pelos gestores, pela instituição e pelos próprios professores.

Quando colocados em situação de planejamento colaborativo, as características de respeito, parceria, a comunicação e o aprendizado mútuo entre os PEGs e a PEE, puderam ser observados, servindo como catalisadores construtivos para uma cultura colaborativa inclusiva. Apesar da coconstrução de um planejamento que pode ser colocado em prática e de um produto técnico pelos próprios sujeitos de pesquisa, a interação e o planejamento pedagógico colaborativo desta escola ainda estão longe do ideal.

É necessário que se disponibilize tempo e condições institucionais para que o planejamento colaborativo inclusivo ocorra de forma a priorizar os temas pedagógicos voltados para os estudantes com deficiência em detrimento dos temas administrativos durante as coordenações coletivas. Há também a necessidade de haver formação continuada dos professores sobre educação inclusiva e a criação de mais espaços de interações entre os professores para que possa haver o estreitamento das relações.

Esta pesquisa procurou considerar o desenvolvimento humano e a política pública do AEE em um contexto em que o ‘ser professor’, muitas vezes, é esquecido. Estar aberto às constantes transformações do contexto das políticas voltadas aos estudantes com deficiências, bem como tecer articulações entre os vários integrantes da comunidade escolar, visando o bem-estar do público do AEE torna-se, por vezes, um esforço hercúleo. Pesquisar sobre as interações entre os PEGs e PEEs proporcionou a chance de humanizar o trabalho e olhar os

processos de construção de desenvolvimento humano a partir das interações dos participantes com o apoio da PCS.

Entre as contribuições desta pesquisa está a proposição de ajustes durante o planejamento pedagógico iniciado pelos próprios professores durante as sessões de grupo focal, o qual foi concluído pela pesquisadora. A criação de um Guia Prático para o Planejamento Colaborativo a ser implementado pela instituição escolar com o fim de estreitar as interações entre os PEGs e PEEs e a abertura de um espaço de diálogo pode ser fundamental para o estabelecimento de um planejamento pedagógico colaborativo e o estabelecimento de uma cultura inclusiva colaborativa.

É possível concluir que, apesar de as interações durante o planejamento colaborativo terem se desenvolvido oscilando entre a simetria e assimetria, não houve prejuízo na coconstrução de novos signos. Na verdade, a liderança pode ser benéfica para o desenvolvimento de ações inclusivas, contanto que todos tenham a oportunidade de opinar. Afinal, este trabalho versa sobre a criação de um ambiente diverso onde a cultura inclusiva e as relações interacionais entre professores deverão ser consideradas em todas as suas nuances.

A falta de uma observação naturalística durante o planejamento pedagógico ocorrido nesta pesquisa pode comprometer a generalização dos dados. Porém, essa limitação foi prevista pela pesquisadora durante as entrevistas quando os professores disseram que não havia um tempo determinado para que eles se encontrassem e desenvolvessem um planejamento colaborativo voltado para os estudantes com deficiência. Tal fator justifica a “simulação” de um planejamento colaborativo no desenvolvimento de um grupo focal.

O fato da amostra pequena, considerando o número de participantes e o campo ser apenas uma escola não deve ser considerado fator limitante, já que se trata de uma pesquisa de cunho qualitativo pautado na base teórica da PCS que é fundamentada no princípio epistemológico idiográfico. Pesquisas futuras podem aprofundar o estudo sobre as interações

entre PEE e PEG e sobre o planejamento colaborativo já que as pesquisas nesta área são limitadas.

7. REFERÊNCIAS

- Alsarawi, A. (2019). A Process, Framework, and Set of Tools for Facilitating Co-Planning. *In: International Journal of Whole Schooling*, v15 n2 p1-23. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1218543>
- Araújo, L. G. C., & Caixeta, C. A. S. (2022) O ofício do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sua relação pedagógica com o professor das turmas regulares nas salas de aula do Ensino Fundamental 1. *In: XVIII Congresso Mineiro de Formação de Professores para a Educação Básica (Anais)*. <https://anais.unipam.edu.br/index.php/cmeb/article/view/2251>
- Bendassolli, P. F., & Tateo, L. (2017). The meaning of work and cultural psychology: Ideas for new directions. *Culture & Psychology*, 24(2), 135-159. <https://doi.org/10.1177/1354067X17729363> (Original work published 2018)
- Brasil. (2008). Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2008: Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da União*. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Usando a análise temática em psicologia. *Pesquisa Qualitativa em Psicologia* 3 (2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oaIV>
- Buli-holmberg, J., Nilsen, S., Skogen, K. (2019). Inclusion for Pupils with Special Educational Needs in Individualistic and Collaborative School Cultures. *In: International Journal of Special Education*, v34 n1p68-82. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1237128>

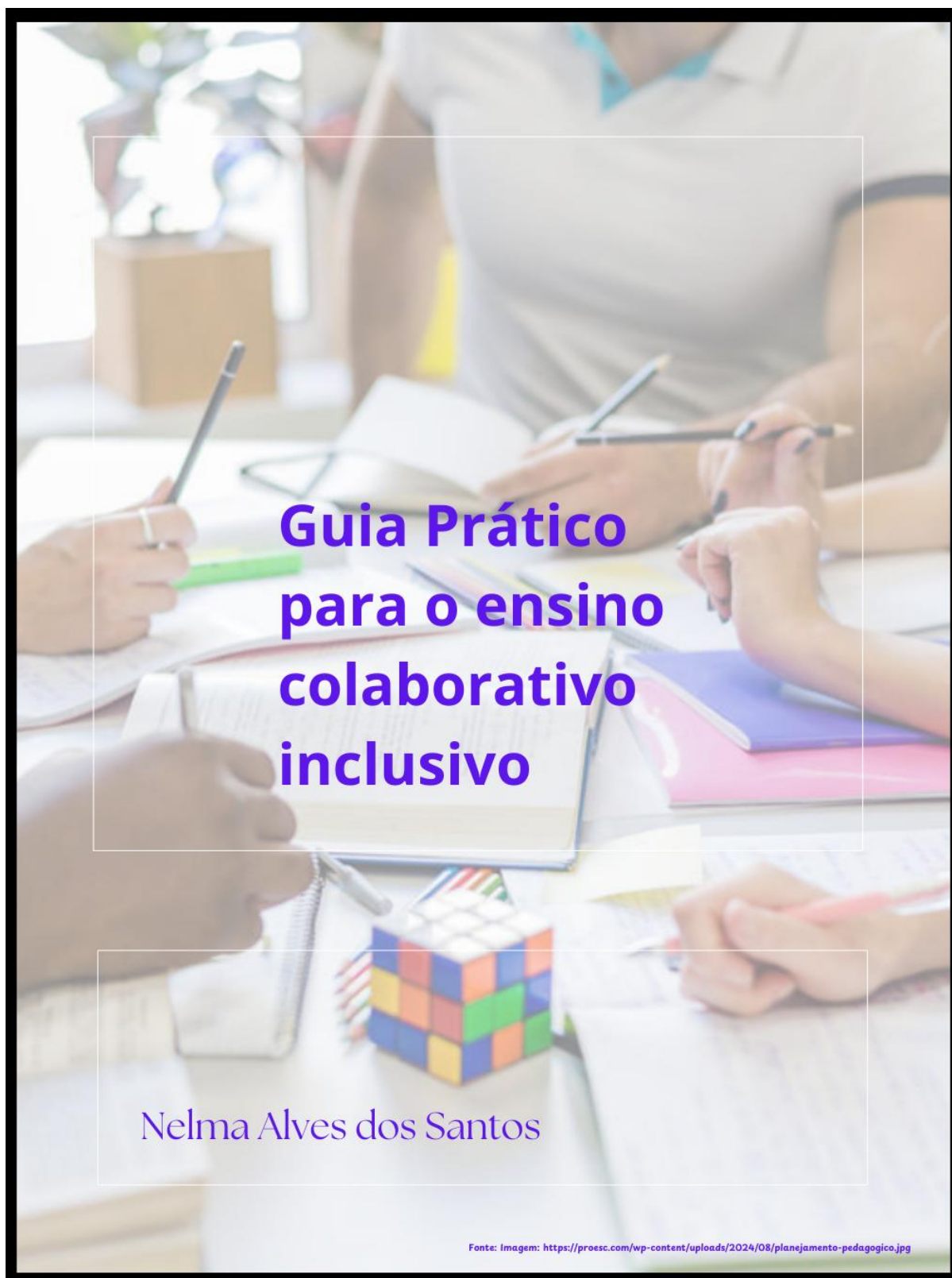
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-16. <https://doi.org/10.17161/foec.v28i3.6852>
- Creswell, J. W. (2007). Projeto de pesquisa: Método qualitativo, quantitativo e misto. (Luciana de oliveira da Rocha, Trans.). *Editora Artmed*. (Obra original publicada em 2003).
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Ghedin, E. & Aquario, D. (2020). Collaborative teaching in mainstream schools: Research with general education and support teachers. *In: International Journal of Whole Schooling*, 16(2), 1-34. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1268954.pdf>
- Rengifo-Herrera, F. J. (2014). Desenvolvimento de valores sociais na perspectiva da psicologia semiótico-cultural: um estudo com meninos brasileiros e colombianos em contexto lúdico sugestivo de violência. *Doctoral dissertation, University of Brasília*. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/18333>
- Ibiapina, I. M. L. M. Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos. *Brasília: Liber Livro Editora*, 2008.
- Jurkowski, S., Ulrich, M., & Müller, B. (2020). Co-teaching as a resource for inclusive classes: teachers' perspectives on conditions for successful collaboration. *International Journal of Inclusive Education*, 27(1), 54–71. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1821449>
- Kenny, F. (2019). General Educator Perceptions of School Support in Teaching Students with an IEP. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*. p141-158. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1254481>

- Khairuddin, K.F., Dally, K. & Foggett, J. (2016). “Collaboration between general and special education teachers in Malaysia”. *Journal of Research in Special Educational Needs* 16, 909–13. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12230>.
- Kokko, M., Takala, M. & Pihlaja, P. (2021). Finnish Teachers Views on Co-Teaching. *British Journal of Special Education* 48, nº 1, 112–32. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12348>.
- Mendes, E. G., Almeida, M. A., & Toyoda, C. Y.. (2011). Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educar Em Revista*, (41), 80–93. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300006>
- Minayo, M. C. de S., & Costa, A. P. (2018). Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. *Revista Lusófona De Educação*, 40(40). <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle40.01>
- Murawski, WW, & Lochner, WW (2010). Observando o Ensino Conjunto: O que Pedir, Procurar e Ouvir. *Intervenção na Escola e na Clínica*, 46 (3), 174-183. <https://doi.org/10.1177/1053451210378165> (Trabalho original publicado em 2011)
- Oh, Kevin; Murawski, Wendy & Nussli, Natalie. (2017). An International Immersion into Co-Teaching: A Wake-Up Call for Teacher Candidates in General and Special Education. *Journal of Special Education Apprenticeship*, v6 n. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1149569>
- Oliveira, M. C. L.; Branco, A. U.; Araújo, I. A. A. & Paula, L. D. (2025). Introdução à psicologia cultural: Teoria, pesquisa e desenvolvimento humano. Ed. Alínea.
- Paloniemi, A., Björn, P. M. & Kärnä, E. (2023). Special education teachers’ views on their agency in teacher collaboration. *In: European Journal of Special Needs Education*, 38(3), 349–362. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2089509>
- Pires, S. F. S. (2023). Psicologia cultural: Uma poderosa abordagem para a compreensão dos fenômenos humanos complexos. *Revista Contemporânea*, 3(11), 19896–19920. <https://doi.org/10.56083/RCV3N11-004>

- Plácido, M. E. dos S., Santos, J. C. de S., & Gonçalves, L. P. (2023). Prática Pedagógica e Atendimento Educacional Especializado: uma relação necessária. *Devir Educação*, 7(1), e-714. <https://doi.org/10.30905/rde.v7i1.714>
- Rihter, J., Babuder, M. K., & Zuljan, M. V. (2024). Collaboration between special education teachers and visual arts education teachers in working with pupils with severe specific learning difficulties and its relationship to professional development. *European Journal of Special Needs Education*, 39(1), 19–32. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2185859>
- Santiago, S. F. C. (2021). A importância do trabalho do professor regente e do professor de atendimento educacional especializado na inclusão de alunos com deficiência: um caminho facilitador ao aprendizado e inclusão social. *Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação*, 7(10), 197–210. <https://doi.org/10.51891/rease.v7i10.2385>
- Secretaria de Estado de Educação/SEEDF. (2025, 03 de junho). <https://www.educacao.df.gov.br/subsecretaria-de-educacao-inclusiva-e-integral/>
- Silva, I. C. G. B., Silva, V. P. R. F., & Coutinho, D. J. G. (2022). Desafios do AEE na construção de uma educação inclusiva: Challenges of the AEE in building inclusive education. In: *Europub Journal of Multidisciplinary Research*, 1(1), 31–48. <https://doi.org/10.55033/ejmr1n1-003>
- Silva, O. O. N. da. (2022). Relação entre o professor da sala comum e o professor de Atendimento Educacional Especializado. *Revista De Ciências Humanas*, 23(3), 139–152. <https://doi.org/10.31512/19819250.2022.23.03.139-152>
- Silva, R. S. da, & Vilaronga, C. A. R. (2021). Colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense. *Revista Eletrônica De Educação*, 15, e4147009. <https://doi.org/10.14244/198271994147>

- Simão, L. M., & Pontes, V. V. (2016). A cultura na mente e nas sociedades. *Psicologia USP*, 27(1), 153–155. <https://doi.org/10.1590/0103-656420140108>
- Steele, J. S., Cook, L. & Ok, M. W. (2021). What Makes Co-Teaching Work in Higher Education? Perspectives from a Merged Teacher Preparation Program. *Issues in Teacher Education*, 30(2), 21–39. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1337912.pdf>
- Tateo, L., & Marsico, G. (2021). Signs as borders and borders as signs. *Theory & Psychology*, 31(5), 708-728. <https://doi.org/10.1177/0959354320964865> (Original work published 2021)
- Valsiner, (2007) Culture in minds and societies. Foundations of Cultural Psychology. *New Delhi: Sage Publications India Pvt Ltda.*
- Valsiner, J. (2012) Fundamentos da psicologia cultural: mundos da mente, mundos da vida. Porto Alegre: Artmed Editora, 2012.
- Valsiner, J. (2014a) An invitation to cultural psychology. Thousand Oaks: Sage, 2014. <https://doi.org/10.4135/9781473905986>
- Valsiner, J. (2014b). Needed for cultural psychology: Methodology in a new key. *Culture & Psychology*, 20(1), 3-30. <https://doi.org/10.1177/1354067X13515941> (Original work published 2014)
- Vilaronga, C. A. R., & Mendes, E. G. (2014). Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos*, 95(239), 139–151. <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/abstract/?lang=pt>

IV. PRODUTO TÉCNICO

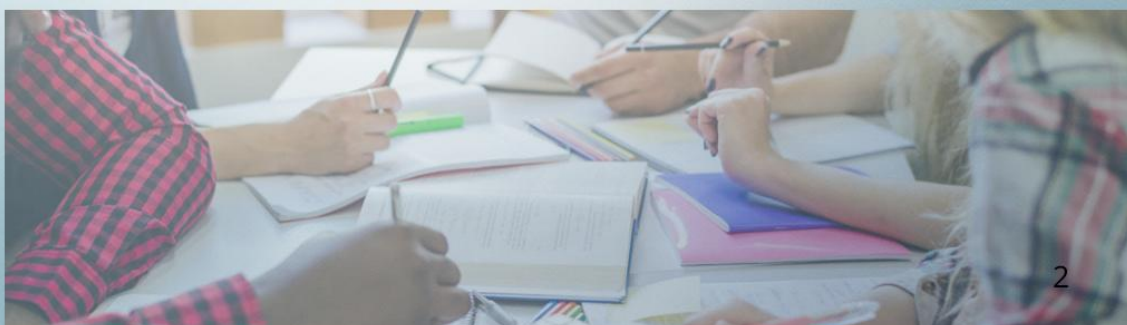


Guia Prático para o ensino colaborativo inclusivo

Nelma Alves dos Santos

Sumário

Apresentação.....	03
Entendendo conceitos.....	04
PARTE 1	
Estruturando a rede: Ações Institucionais para o Ensino Colaborativo.....	06
Sugestões aos gestores escolares.....	06
Sugestões à SEEDF.....	07
PARTE 2	
Planejando juntos: Parcerias entre PEE e PEG.....	08
Sugestões aos professores.....	09
PARTE 3	
Conectando saberes: Ferramentas Digitais.....	10
Uso do Google Classroom.....	11
Uso do WhatsApp.....	12
Uso do E-mail.....	12
Uso do aplicativo Google Drive.....	13
Referências.....	15



Apresentação

Construir uma escola inclusiva é um desafio coletivo que requer uma rede de ações articuladas, sustentadas por princípios de colaboração, corresponsabilidade e diálogo constantes. O **ensino colaborativo inclusivo** propõe reunir diferentes profissionais, saberes e experiências a fim de garantir que todos os estudantes tenham acesso, participação e aprendizagem em um ambiente que reconhece e valoriza a diversidade.

Este guia foi elaborado com o intuito de oferecer caminhos para fortalecer essa rede de colaboração no contexto educacional. Ele convida gestores, **Professores de Educação Geral (PEG)** e **Professores da Educação Especial (PEE)** a refletirem sobre suas práticas e a construírem, juntos, estratégias que tornem o processo de ensino-aprendizagem mais colaborativo. Cada parte do guia corresponde a uma dimensão desse trabalho conjunto, como apresentadas a seguir:

Parte I - Estruturando a Rede - Aborda as ações institucionais que sustentam o ensino colaborativo e sugere condições para que ele se realize.

Parte II - Planejando Juntos - Destaca a importância do planejamento pedagógico compartilhado entre PEE e PEG, evidenciando o poder da colaboração para atender às necessidades educacionais de todos os estudantes.

Parte III - Conectando Saberes - Apresenta o potencial das ferramentas digitais, como o Google Drive, Google Classroom, WhatsApp e E-mail para registrar práticas, organizar informações e fortalecer o diálogo entre os profissionais.

Assim, este guia se propõe a inspirar e apoiar práticas que consolidem uma educação verdadeiramente inclusiva — uma educação que se faz em rede, em parceria e em permanente construção.



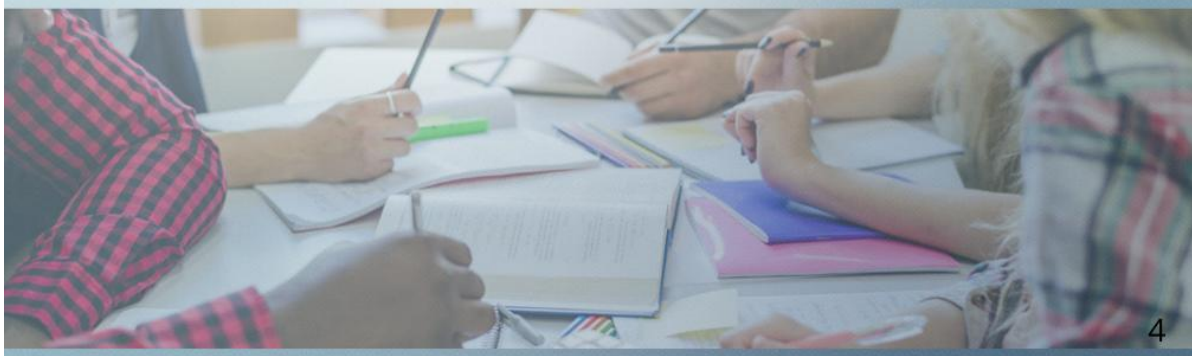
Entendendo conceitos

Entender os conceitos que norteiam a educação especial na perspectiva inclusiva, assim como os elementos que a compõe, é primordial para a sua implementação. Pautada em uma robusta legislação (Vilaronga e Mendes, 2014), o Decreto Nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, veio reforçar a importância da educação inclusiva ao instituir a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. O Decreto 12.686/2025 prevê atividades colaborativas orientadas pelo Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE).

O **PAEE** é um documento individual de cada estudante com necessidades educacionais específicas que tem a finalidade de orientar o trabalho a ser desenvolvido em sala comum, em conjunto com o professor do AEE (PEE). O PAEE deriva do **estudo de caso** desenvolvido pela equipe pedagógica da escola, onde o estudante será identificado como público do AEE.

O **Atendimento Educacional Especializado (AEE)** deve ser ofertado em todas os níveis, etapas e modalidades do ensino básico e é composto por dois professores, no contexto da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), sendo um de humanas e um de exatas. Geralmente desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Os professores do AEE (PEE) tem várias atribuições estabelecidas pelo Decreto 12.686/2025, dentre elas o objetivo de **sistematizar e articular o trabalho dos diferentes profissionais da educação envolvidos com o atendimento aos estudantes que são o público da educação especial** (Art. 6, V).

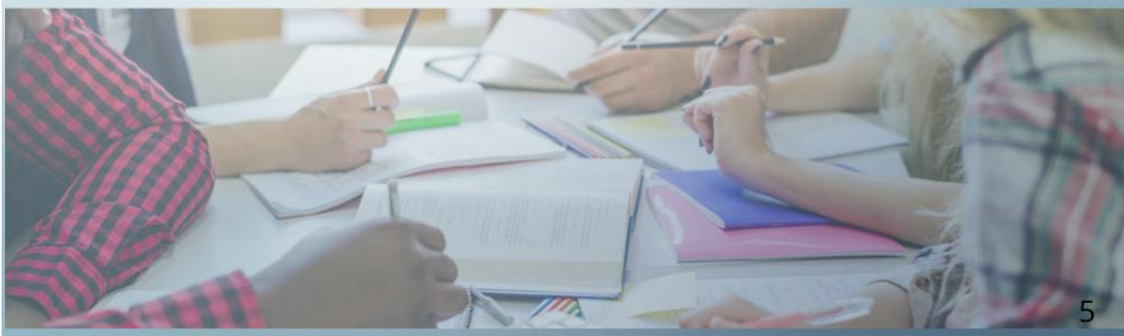


A SEEDF publicou o Caderno de Orientação Pedagógica da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva em 2025, no qual constam diretrizes para o funcionamento do AEE, as atribuições de seus profissionais, dentre elas, a organização do contexto educativo que favoreça a atenção e a concentração dos estudantes nas atividades desenvolvidas em sala de aula.

Fato é que tais diretrizes não comportam as necessidades reais dos professores pois há muitas demandas que interferem na rotina diária de uma escola inclusiva. Fatores como a falta de tempo para o desenvolvimento do planejamento colaborativo, a alta demanda de estudantes das salas de aula, a falta de apoio administrativo entre outras. As interações entre os sujeitos que estão envolvidos com a educação inclusiva é de inteira importância para que os estudantes com necessidades educacionais específicas sejam contemplados em suas necessidades e desenvolvam suas habilidades e potencialidades.

É necessário que cada escola desenvolva ações de acordo com a sua realidade e o seu próprio contexto escolar. O planejamento entre PEE e PEG deve ser aprimorado através de interações assertivas e voltadas para a coconstrução de uma cultura escolar colaborativa. Baseado na consulta a professores de uma escola pública do DF e na literatura nacional e internacional sobre ensino colaborativo inclusivo, foi desenvolvido este guia.

O ensino colaborativo une educação, educação inclusiva, pais, professores e todos os que dela participam, direta ou indiretamente (Carraro et al, 2022).



Estruturando a rede: Ações Institucionais para o Ensino Colaborativo

A base da educação inclusiva é construída a partir de uma rede institucional que apoie práticas colaborativas entre os membros da comunidade escolar. O papel dos gestores escolares e da SEEDF deve atender a criação de condições que favoreçam o trabalho conjunto e o atendimento às necessidades de todos os estudantes.

↘ Sugestões aos gestores escolares:

- Proporcionar, no mínimo, **uma hora por semana** durante as reuniões de coordenações coletivas para que os PEE e os PEG realizem o planejamento para os estudantes com deficiência;
- Diminuir o tempo de abordagem de assuntos administrativos que são tratados nas reuniões a fim de que os professores tenham tempo de fazer seu planejamento individualizado;
- Apoiar projetos de conscientização sobre o respeito às diferenças e ações voltadas à comunidade escolar;
- Apoiar e proporcionar a realização de formação continuada sobre educação inclusiva para os professores em horário de coordenação através de cursos, palestras, grupos de estudo, e outros.
- Buscar apoio na Consultoria Colaborativa que se caracteriza pelo trabalho colaborativo entre educadores e especialistas (terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, psicólogo, dentre outros). (Carraro et al, 2022).

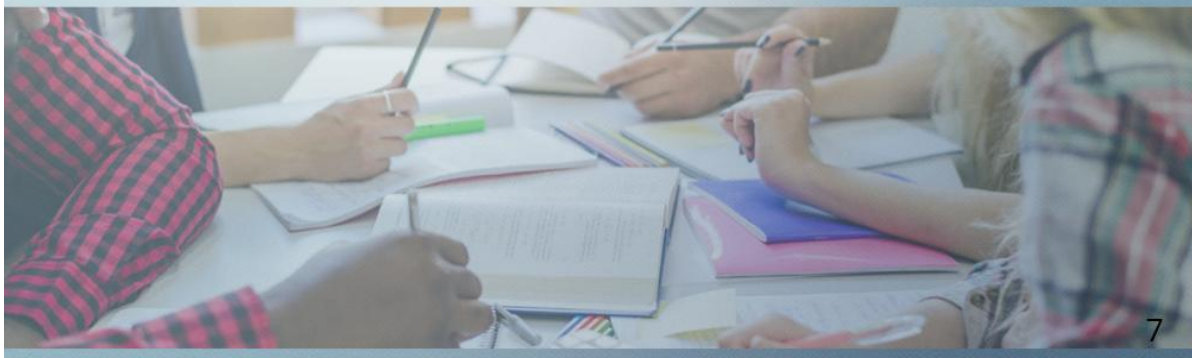


Estruturando a rede: Ações Institucionais para o Ensino Colaborativo



Sugestões à SEEDF:

- Alocar mais um professor que componha o quadro do serviço de Atendimento Educacional Especializado das escolas, a fim de que este centralize em suas atividades a parte administrativa e burocrática do serviço.
- Ofertar cursos de capacitação que possam, de preferência, ser feitos nas escolas a fim de que os professores não precisem sair e deslocar-se.
- Visitar as escolas e presenciar dias de coordenação, ouvir os professores e participar ao menos um dia em cada escola inclusiva a fim de se inteirar dos problemas vivenciados por todos os sujeitos envolvidos na educação inclusiva.
- Oferecer cursos específicos sobre o DUA (Desenho Universal da Aprendizagem).
- Desenvolver capacitações sobre o AEE e seus documentos de preenchimento obrigatório como o Formulário de Adequações Curriculares, o Plano de AEE e o Diário de Classe.



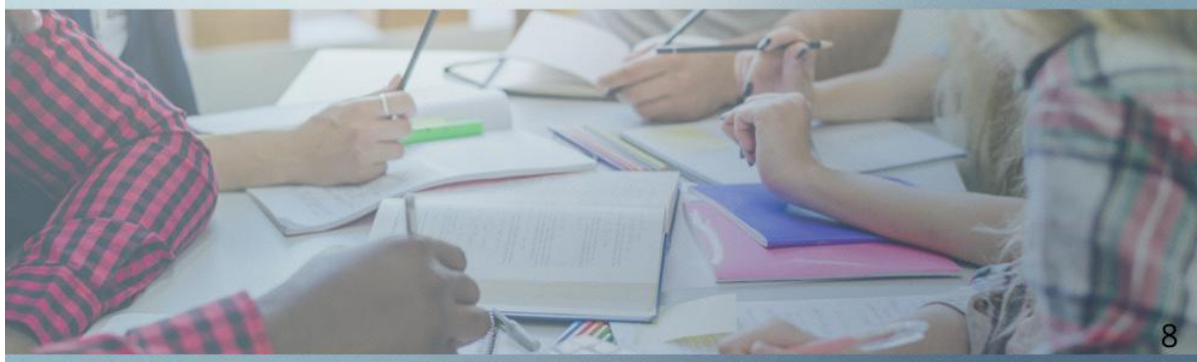
Planejando juntos: Parcerias entre PEE e PEG

O planejamento pedagógico colaborativo constitui o coração do ensino inclusivo. Nesta parte, o foco recai sobre a parceria entre o Professor de Educação Especial (PEE) e o Professor de Educação Geral (PEG), que, ao dialogarem e planejarem de forma conjunta, constroem estratégias capazes de atender à singularidade de cada estudante.

O trabalho colaborativo permite alinhar objetivos, adaptar recursos, definir intervenções e avaliar continuamente as práticas adotadas. Essa etapa representa o momento em que o conhecimento especializado e a experiência cotidiana da sala de aula se encontram, formando um espaço de aprendizagem compartilhada em que todos se beneficiam da diversidade.

A legislação traz as atribuições dos PEEs (Professores especialistas do AEE), porém, traremos a seguir orientações que contemplem o planejamento pedagógico colaborativo.

Por meio de interações que levem à colaboração efetiva entre PEEs e PEGs, estabelecendo uma comunicação aberta e relação de confiança que visem construir objetivos comuns, serão apresentadas a seguir as sugestões aos professores para a construção de uma cultura inclusiva colaborativa.



Planejando juntos: Parcerias entre PEE e PEG

Sugestões aos professores:

- Iniciar o processo de coensino com um “brainstorming”, a fim de compreender a visão de cada um sobre o tema a ser discutido durante o planejamento colaborativo;
- Listar os assuntos a serem tratados durante a coordenação colaborativa;
- Listar as dúvidas referentes aos estudantes atendidos pelo AEE;
- Procurar criar uma visão compartilhada sobre a educação inclusiva;
- Avaliar o processo de coensino e os planejamentos que têm sido levados aos estudantes;
- Avaliar o processo de coensino sempre que possível;
- Consultar a revista “Sala de recursos” (<https://saladerecursos.com.br/>) como um recurso de atualização do conhecimento;
- Priorizar os encontros na semana pedagógica no início do ano letivo para validar o Plano de Ação do AEE;
- Ser guiado pelo PAEE do estudante;
- Revisitar o PAEE do estudante sempre que necessário;
- PEE e PEG buscarem juntos apoio dos gestores;
- Anotar assuntos pendentes para a próxima reunião.



Conectando saberes: Ferramentas Digitais

A colaboração ganha novas dimensões quando apoiada por recursos tecnológicos que facilitam a troca e a construção coletiva do conhecimento. Em “Conectando Saberes”, o uso de ferramentas como o WhatsApp, Email, Google Drive e o Google Classroom são apresentados como estratégias para criar um banco de informações sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), registrar práticas pedagógicas e promover a comunicação contínua entre os professores.

Esses ambientes virtuais tornam-se espaços de interação, reflexão e compartilhamento, nos quais é possível documentar o percurso dos estudantes, discutir estratégias e fortalecer a rede de apoio. Assim, o digital não substitui o vínculo humano, mas o amplia — transformando a colaboração em uma experiência dinâmica, acessível e sustentada pela troca constante de saberes. As ferramentas digitais também serão fundamentais para atualizar professores recém-chegados à instituição escolar.

Quanto ao uso de dados dos estudantes nas interfaces das ferramentas digitais, o PEE se assegurará de estar de acordo com as normas estabelecidas pela LGPD (Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018).

A seguir, serão sugeridas estratégias de uso dos aplicativos mencionados.



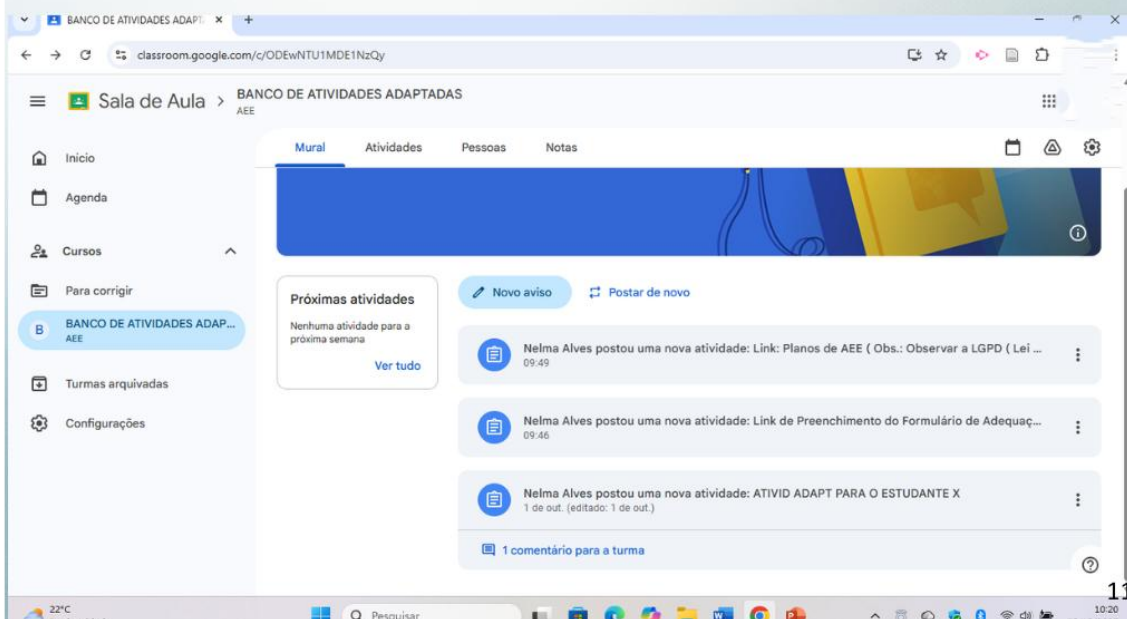
Conectando saberes: Ferramentas Digitais

Uso do Google Classroom

O uso do aplicativo Google Classroom é uma ferramenta onde os professores poderão documentar e salvar planos de aula e atividades adaptadas exitosas. Um banco de atividades adaptadas poderá ser organizado por turno ou como os professores decidirem, considerando a realidade da escola.

Através dos fóruns presentes no Google Classroom, os professores podem interagir e relacionar os estudantes às atividades que realizaram. As atividades serão enviadas por email para o PEE que funcionará como moderador, filtrando as atividades mais relevantes e postando-as no aplicativo. Esta ferramenta se torna interessante pois é um Sistema fechado no qual apenas os professores da escola terão acesso através de seus emails, o que ajuda a preservar o sigilo dos dados.

O exemplo abaixo ilustra a presente sugestão:



Conectando saberes: Ferramentas Digitais

Uso do WhatsApp

As interações online poderão ser desenvolvidas através do WhatsApp que, atualmente, é uma das principais ferramentas de comunicação digital. A criação de um grupo de WhatsApp entre os PEG e PEE com o objetivo de trocar informações e combinar possíveis estratégias de atuação pode fortalecer o planejamento colaborativo inclusivo. O WhatsApp também pode servir para definir as pautas das reuniões de planejamento colaborativo e compartilhar ideias e necessidades do estudante.

Uso do e-mail

O email pode ser uma ferramenta útil para a troca de informações mais particulares sobre as quais os professores não desejam se posicionar na frente do grupo de professores durante as coordenações colaborativas.



Uso do aplicativo Google Drive

Uma planilha com os Formulários das Adequações Curriculares e com os Planos de AEE de cada estudante poderá ser disponibilizada no aplicativo Google Drive. O objetivo é facilitar o preenchimento do formulário de adequações pelos PEGs e a consulta dos Planos de AEE individuais de cada estudante. Caso a escola prefira não compartilhar os planos de AEE, é possível a criação de um documento que contenha as principais características do estudante como suas potencialidades, seu foco de interesse, suas dificuldades e habilidades, assim como sugestões de adequações de pequeno porte.

O compartilhamento da planilha abaixo com todos os professores e gestores é de extrema importância para o acompanhamento do desenvolvimento das ações educativas que estão sendo praticadas em sala de aula junto aos estudantes com PAEE.

ANO- ADEQUAÇÕES CURRICULARES

GOVERNO DO ESTADO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
NOME DA REGIONAL
NOME DA ESCOLA

Objetivando o cumprimento das Leis, Resoluções e Portarias que regem o atendimento dos Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (ENEES), partilhamos a necessidade de esclarecimentos para a confecção das Adequações Curriculares. Enfatizando que o Plano de Adequação Curricular é pensado e montado individualmente, ou seja, para cada estudante de acordo com suas necessidades. Toda adequação curricular deve ser situada social, histórica e culturalmente. A Adequação Curricular deverá ser feita de forma pessoal para os estudantes contemplados no Plano de AEE - conforme necessidade de priorização de disciplinas, em todos os bimestres.

Como preencher a adequação:

Componentes	Objetivos (Expectativas de Aprendizagem)	Conteúdo	Estratégias utilizadas	Avaliação
Componente curricular	Priorização de objetivos que enfatizem capacidades e habilidades básicas de atenção, participação e adaptabilidade do estudante	Priorização de objetivos que enfatizem capacidades e habilidades básicas de atenção, participação e adaptabilidade do estudante.	Descrever a forma como o conteúdo será desenvolvido para o ENEE. Os recursos que serão utilizados (jogos, quebra-cabeça, projetor, aula expositiva, etc.) 6	De acordo com a necessidade real e justa do estudante, novas oportunidades deverão ser-lhe concedidas.

ORIENTAÇÕES GERAIS - Estudante 1 - Estudante 2 - Estudante 3



Uso do aplicativo Google Drive

O print abaixo exemplifica a página que refere-se a cada estudante contemplado atendido pelo AEE. Nesta página, o PEG deve preencher os objetivos, conteúdos, estratégias de recursos didáticos e estratégias de avaliação. Cada página deve referir-se a um estudante. O PEG deve considerar as características individuais de cada estudante ao preenchê-la, ajustando o preenchimento conforme o desenvolvimento do estudante a cada bimestre.

Período da Adequação: 1º BIMESTRE				
Áreas do Conhecimento/Componentes Curriculares	Objetivos para as Aprendizagens	Conteúdos/Unidades Didáticas	Estratégias Pedagógicas/ Recursos Didáticos	Estratégias de Avaliação para as Aprendizagens
Artes				
Ciências				
Ed. Física				
Geografia				
História				
Inglês				
Matemática				
Português				

Período da Adequação: 2º BIMESTRE	
Áreas do Conhecimento/Componentes Curriculares	Conteúdos/Unidades Didáticas
Artes	
Ciências	
Ed. Física	

Esta Planilha foi idealizada e desenvolvida em conjunto com o professor GEORGILTON RUYBERTO DA SILVA. A ele, meus profundos agradecimentos.



Referências

Brasil. (2025). Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 4. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12686.htm

Carraro, A. A. D., Felipe, A. C. T., Alves, J. G. de S., de Farias, N. M., dos Santos, R. O., Bonome-Vanzelli, S. R. C., Caetano, S. O., & Alves, V. M. G. de S. (2022). Consultoria colaborativa: a importância das parcerias na intervenção do aluno com deficiência / Collaborative consulting: the importance of partnerships in the intervention of students with disabilities. Brazilian Journal of Development, 8(3), 16795-16810. <https://doi.org/10.34117/bjdv8n3-085>

LGPD (Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018) https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm

Revista "Sala de recursos": <https://saladerecursos.com.br/>

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Ministério da Educação. Caderno de Orientação Pedagógica: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva 2025. Brasília, DF: SEEDF, 2025. <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/Caderno-de-Orientacao-Pedagogica-da-Educacao-Especial-na-Perspectiva-da-Educacao-Inclusiva-2025.pdf>

Vilaronga, C. A. R., & Mendes, E. G.. (2014). Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos, 95(239), 139-151. <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/abstract/?lang=pt>



V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo geral proposto no início desta dissertação — analisar as características das interações entre Professores de Educação Especial (PEEs) e Professores de Educação Geral (PEGs) presentes durante o planejamento pedagógico, com vistas à elaboração de propostas que favoreçam a comunicação e o planejamento colaborativo voltado aos estudantes com deficiência —, pode-se afirmar que este foi alcançado de maneira satisfatória. A análise das interações docentes, tanto em âmbito internacional em referência ao primeiro artigo quanto nacional em referência ao segundo, permitiu compreender os modos pelos quais a colaboração e o coensino se materializam, revelando tanto suas potencialidades quanto suas limitações no contexto da educação inclusiva.

O primeiro artigo, de caráter teórico, possibilitou mapear os principais fatores que influenciam as interações entre PEEs e PEGs em contextos internacionais. Os resultados apontaram a falta de tempo para o planejamento conjunto, o apoio institucional insuficiente, e a pouca formação docente para o trabalho colaborativo como os principais entraves à efetivação da colaboração. Apesar dessas dificuldades, o estudo demonstrou que, quando as interações ocorrem de modo intencional e mediado por uma comunicação aberta e honesta, elas favorecem o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas, ampliando as possibilidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência.

O segundo artigo, de natureza empírica, investigou como ocorrem as interações entre PEEs e PEGs durante o planejamento pedagógico em uma escola pública do Distrito Federal. O estudo revelou especificidades do trabalho colaborativo no contexto brasileiro, evidenciando que as relações interpessoais e profissionais entre os docentes influenciam diretamente a construção de novos significados compartilhados e o engajamento no planejamento. Observou-se que as interações, ainda que permeadas por desafios, possibilitam a coconstrução de estratégias de ensino e a troca de experiências significativas, fortalecendo a cultura colaborativa inclusiva.

A comparação entre os resultados internacionais e nacional revelou diferenças importantes. No cenário internacional, as assimetrias de papéis entre PEEs e PEGs se mostraram mais evidentes, gerando, por vezes, conflitos hierárquicos entre os docentes que atuam conjuntamente em sala de aula. Já no contexto brasileiro, onde a presença simultânea de ambos os professores em sala não ocorre, as relações assimétricas podem ter ocorrido de forma mais sutil, ainda que persistam desafios relacionados à falta de tempo para o planejamento conjunto e a falta de apoio administrativo. Em ambos os casos, confirmou-se que a comunicação aberta e o respeito mútuo constituem bases indispensáveis para o fortalecimento do coensino colaborativo inclusivo.

Os resultados obtidos permitem afirmar que as interações entre PEEs e PEGs são elementos centrais na coconstrução de práticas pedagógicas inclusivas. A troca de ideias, a partilha de informações e o diálogo contínuo entre os docentes se mostraram fundamentais para a criação de propostas pedagógicas que considerem as singularidades dos estudantes com deficiência. Nesse sentido, o planejamento colaborativo emerge como espaço privilegiado de reflexão e aprendizagem compartilhada, capaz de potencializar o desenvolvimento profissional dos professores e o avanço da inclusão escolar.

No campo teórico, esta pesquisa contribui ao reafirmar a relevância das interações docentes como processo de coconstrução de sentidos e significados. A convivência e o tempo de planejamento conjunto favorecem a formação de uma visão comum, levando a práticas pedagógicas mais integradas. A articulação metodológica entre a pesquisa colaborativa, a análise temática e a Psicologia Cultural Semiótica se mostrou adequada para compreender as dimensões subjetivas e interativas do planejamento inclusivo, permitindo a construção e a interpretação dos dados.

Ainda como contribuição teórica é possível afirmar que as interações desenvolvem relações simétricas e assimétricas, e ambas têm sua parcela de contribuição para a construção de novos signos. A intersecção entre essas relações pode ser um ideal inalcançável para o

planejamento colaborativo já que, geralmente, é necessária uma liderança que conduza o processo. A oscilação das relações simétricas e assimétricas proporciona mais liberdade em uma construção em grupo, democratizando a participação dos professores.

No campo prático, destaca-se como principal contribuição a coconstrução das propostas que deram origem ao produto técnico, direcionado à promoção da interação e do planejamento colaborativo entre PEEs e PEGs. As propostas evidenciam a necessidade de condições institucionais que assegurem tempo destinado ao planejamento conjunto, formação continuada de professores e apoio administrativo. A ausência dessas condições tende a fragilizar a cultura colaborativa, resultando em práticas pedagógicas individualistas.

Entre as limitações do estudo, ressaltam-se a falta de observação naturalística da pesquisa de campo, o caráter simulado das situações de planejamento e a impossibilidade de acompanhar a implementação das propostas no cotidiano da sala de aula. Tais fatores restringiram a análise naturalística das interações e a observação dos processos de internalização e externalização dos signos fora de um ambiente controlado.

Quanto às perspectivas para pesquisas futuras, recomenda-se a realização de estudos longitudinais e naturalísticos, que permitam observar o planejamento colaborativo e sua implementação ao longo do tempo. Sugere-se também ampliar a investigação incluindo outros profissionais da escola, como gestores, psicólogos, pedagogos que compõem a rede de apoio à inclusão, de modo a compreender mais amplamente as dinâmicas interativas que sustentam o trabalho colaborativo. Ademais, propõe-se a ampliação de pesquisas em bases de dados que contemplem trabalhos brasileiros.

Encerrar este estudo significa refletir sobre os caminhos percorridos, os desafios enfrentados e as contribuições alcançadas no campo da educação inclusiva. O ensino colaborativo entre docentes, o desenvolvimento de dois artigos, a base teórica da PCS, a pesquisa colaborativa de Ibiapina, a análise temática de Brawn & Clark proporcionaram grande aprendizado e desenvolvimento profissional a essa pesquisadora.

As análises realizadas reforçam que a colaboração entre PEEs e PEGs é um elemento imprescindível para o fortalecimento do planejamento pedagógico e para a consolidação de práticas inclusivas, evidenciando que a inclusão escolar não se constrói apenas por meio de políticas ou metodologias, mas principalmente por meio da qualidade das interações humanas e das relações profissionais estabelecidas no cotidiano escolar.

APÊNDICE I**TERMO DE ACEITE INSTITUCIONAL**

O Sr. _____, Diretor do Centro de Ensino Fundamental _____, está de acordo com a realização da pesquisa: Atendimento Educacional Especializado: Os desafios de se construir uma educação inclusiva de qualidade (Novo título: Interação entre Professores de Ensino Especial e de Educação Geral: Implicações no planejamento pedagógico para Estudantes com Deficiência), de responsabilidade da pesquisadora Nelma Alves dos Santos, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação - Modalidade Profissional da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (Mestrado), realizada sob orientação de Prof^o Dr. Francisco José Rengifo-Herrera, após revisão e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. Seguem os dados do processo em questão: Comitê de Ética: 5540 - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília; CAAE: 84988424.4.0000.5540; Parecer no 7.401.039.

O estudo envolve a realização de entrevistas semiestruturadas e grupo focal, cujos participantes serão uma professora atuante no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e cinco professores regentes de Classes Comuns Inclusivas (CCI). A pesquisa terá a duração de 15 semanas, com previsão de início em 23/07/2025 e término em 31/10/2025.

Eu, _____, diretor responsável pelo Centro de Ensino Fundamental _____, declaro conhecer e cumprir as resoluções éticas brasileiras, em especial as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Brasília, 23 de julho de 2025.

Nome completo por extenso

Assinatura e carimbo do responsável pela instituição

APÊNDICE II



Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Subsecretaria de Educação Básica

Despacho – SEE/SUBEB

Brasília, 21 de maio de 2025.

À Coordenação Regional de Ensino de Taguatinga, com vistas ao [REDACTED]

Assunto: Encaminhamento de pesquisadora Nelma Alves dos Santos

1. Trata-se de solicitação de autorização de pesquisa no âmbito desta Secretaria de Estado de Educação (SEEDF) e após análise e aprovação dos documentos apresentados ao Núcleo de Pesquisa e Publicação (NPP) (170579593) encaminha-se **Nelma Alves dos Santos** para a realização de pesquisa^[1] de **mestrado** intitulada “Interação entre professores de Ensino Especial e de Classes Inclusivas: Implicações no planejamento pedagógico para estudantes com deficiência”, em elaboração no âmbito da Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação FE/PPGE/UnB, a ser desenvolvido no [REDACTED] **Taguatinga**.
2. Ressalta-se que nas pesquisas que envolvam profissionais e estudantes, é necessário cumprir o que estabelecem as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016 e, quando for o caso, também, observar os requisitos normativos do Programa de Pós-Graduação da Instituição de Educação Superior.
3. Salienta-se que a autorização final da coleta dos dados na escola dependerá do aceite do(a) gestor(a) da unidade escolar ou do responsável pelo setor objeto da pesquisa.
4. Esclarece-se que a Secretaria de Estado de Educação (SEEDF) enquanto instituição coparticipante do referido projeto de pesquisa é corresponsável pela infraestrutura necessária ao resguardo da segurança e do bem-estar dos(as) participantes.

[1] Esta autorização tem validade de doze meses, a contar desta data de expedição.



Documento assinado eletronicamente por **IEDES SOARES BRAGA - Matr.0033284-4, Subsecretário(a) de Educação Básica**, em 22/05/2025, às 08:32, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site:
http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0
verificador= **171296609** código CRC= **9B2A0C4A**.

"Brasília - Patrimônio Cultural da Humanidade"

Shopping ID, SCN, Qd. 06, Conjunto A, Edifício Venâncio 3.000, Bloco B, 6º andar - Bairro ASA NORTE - CEP 70716-900 - DF
Telefone(s): 3901-3294
Sítio - www.se.df.gov.br

APÊNDICE III

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **“Interação entre professores de Ensino Especial e de Classes Inclusivas: Implicações no planejamento pedagógico para estudantes com deficiência”** (Antigo título: **Atendimento Educacional Especializado: os desafios de se construir uma educação inclusiva de qualidade**), de responsabilidade de **Nelma Alves Dos Santos**, estudante do **Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional (Mestrado) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília**.

O objetivo desta pesquisa é caracterizar e analisar as interações entre professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e professores regentes que atuam em Classes Comuns Inclusivas, a fim de elaborar propostas autogestionadas que permitam tornar a comunicação e o planejamento mais efetivos no exercício das suas práticas pedagógicas envolvendo Estudantes com Deficiência. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, com pseudônimos definidos pela pesquisadora ou pelos próprios participantes, sendo mantido o mais **rigoroso sigilo** mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

- A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas individuais entre a pesquisadora e cada um dos participantes e até três (3) encontros de grupo focal formado pela pesquisadora (nesse momento também participante) e todos os participantes. As entrevistas e reuniões de grupo focal serão desenvolvidas preferencialmente, em ambiente escolar e protegido, observando-se a preservação e confidencialidade dos dados dos participantes, durante o tempo combinado anteriormente com os participantes. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar.
- Sua participação na pesquisa pode implicar em riscos tais como: • cansaço ou aborrecimento ao responder à entrevista; • desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante as gravações de áudio e vídeo; • alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias ou por reforços na conscientização sobre uma condição física ou psicológica restritiva ou incapacitante; • alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões sobre sexualidade, divisão de trabalho familiar, satisfação profissional etc, • risco de quebra de sigilo e vazamento de dados; OBS.: Os riscos referentes a essa pesquisa constam nos seguintes documentos: Resolução nº 466/2012 e Resolução nº 510/2016 aos quais a pesquisadora declara conhecer e respeitar.
- Estes riscos serão minimizados com as seguintes estratégias: • Assistência imediata e integral, durante e depois da pesquisa, de acolhimento pela pesquisadora aos participantes e possíveis encaminhamentos destes aos serviços de saúde públicos existentes e disponíveis,

caso seja necessário; • Respeitar o limite de tempo estabelecido durante as sessões de coleta de dados; • Evitar constrangimentos, respeitando a visão de mundo, religião e demais características culturais e pessoais dos participantes; • Indenização ou ressarcimento, caso haja vazamento de dados, quebra de sigilo ou eventuais danos decorrentes da pesquisa. • A pesquisadora se disponibiliza a prestar esclarecimentos a qualquer momento da pesquisa.

- Benefícios da pesquisa: Espera-se com esta pesquisa contribuir com o desenvolvimento profissional de professores e com a Educação Inclusiva das escolas regulares na construção de propostas educacionais relevantes a serem levadas à SEEDF, em prol de uma sociedade equitativa.
- Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. O respeito aos valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, como também os hábitos e costumes, serão respeitados. A utilização do material e os dados obtidos serão exclusivamente utilizados para a finalidade da pesquisa supracitada, conforme o consentimento do participante. Uma via deste termo deverá ficar com o participante. A pesquisadora garante o mais absoluto sigilo a fim de resguardar sua proteção.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone **(61) 984580240** ou pelo e-mail **nelma.santos@aluno.unb.br**.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio da composição do Produto Técnico que deve beneficiar toda a comunidade escolar contribuindo com novas perspectivas sobre a educação inclusiva. Os participantes poderão assistir à defesa da Dissertação do Mestrado em data a ser definida posteriormente, cujos resultados serão publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Nome e Assinatura do/da participante

Nelma Alves dos Santos - Pesquisadora

Brasília, ____ de julho de 2025.

APÊNDICE IV

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ
PARA FINS DE PESQUISA**

Eu, _____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado/a no projeto de pesquisa intitulado **“Interação entre professores de Ensino Especial e de Classes Inclusivas: Implicações no planejamento pedagógico para estudantes com deficiência”**, sob responsabilidade de **Nelma Alves dos Santos** vinculado/a ao/à **Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília**.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para análise por parte da equipe de pesquisa como participante/entrevistado/a no projeto intitulado **“Interação entre professores de Ensino Especial e de Classes Inclusivas: Implicações no planejamento pedagógico para estudantes com deficiência”**,

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade do/da pesquisador/a responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

Assinatura do (a) participante

Nelma Alves dos Santos - Pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de 2025.

APÊNDICE V

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - PROFESSOR DO AEE – PEE
<p>1. PERFIL DO PARTICIPANTE</p> <p>a. Idade:</p> <p>b. Fale um pouco sobre a sua trajetória profissional como professora:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tempo de atuação como professor: • Tempo de atuação com classes inclusivas: • Tempo de atuação no AEE: <p>2. INTERAÇÃO / COMUNICAÇÃO</p> <p>a. Em quais momentos ocorre a sua interação/comunicação com os PEG?</p> <p>b. Como você descreve sua relação com os PEG?</p> <p>c. Quais fatores facilitam interações/ comunicação bem-sucedidas junto aos PEG? Quais fatores atrapalham?</p> <p>3. PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO COLABORATIVO</p> <p>a. Em quais momentos acontece o planejamento pedagógico entre você e os PEG? Em média, quanto tempo por semana?</p> <p>b. Existe, na sua visão, um planejamento pedagógico colaborativo entre você e os PEG?</p> <p>c. Você poderia citar fatores relevantes para se aprimorar o planejamento colaborativo entre você e os PEG?</p> <p>4. CULTURA ESCOLAR</p> <p>a. Como você classifica a cultura da educação inclusiva na sua escola: Colaborativa ou individualista? Por quê?</p> <p>b. Você gostaria de acrescentar alguma observação?</p> <p>c. Como você se sentiu ao participar desta conversa?</p>

APÊNDICE VI

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - PEG
<p>1. PERFIL DO PARTICIPANTE</p> <p>a. Idade:</p> <p>b. Fale um pouco sobre a sua trajetória profissional como professor (a):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tempo de atuação como professor (a): • Tempo de atuação com classes comuns inclusivas: • Já atuou no AEE? <p>2. INTERAÇÃO / COMUNICAÇÃO</p> <p>a. Em quais momentos ocorre a sua interação/comunicação com os PEE?</p> <p>b. Como você descreve sua relação com os PEE?</p> <p>c. Quais fatores facilitam interações/ comunicação bem-sucedidas junto aos PEE? Quais fatores atrapalham?</p> <p>3. PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO COLABORATIVO</p> <p>a. Em quais momentos acontece o planejamento pedagógico entre você e os PEE? Em média, quanto tempo por semana?</p> <p>b. Existe, na sua visão, um planejamento pedagógico colaborativo entre você e os PEE?</p> <p>c. Você poderia citar fatores relevantes para se aprimorar o planejamento colaborativo entre você e os PEE?</p> <p>4. CULTURA ESCOLAR</p> <p>a. Como você classifica a cultura da educação inclusiva na sua escola: Colaborativa ou individualista? Por quê?</p> <p>b. Você gostaria de acrescentar alguma observação?</p> <p>c. Como você se sentiu ao participar desta conversa?</p>

APÊNDICE VII

ROTEIROS PARA AS SESSÕES DO GRUPO FOCAL
INTERAÇÕES DURANTE O PLANEJAMENTO COLABORATIVO
<p>Objetivo: Fomentar o planejamento colaborativo entre PEE e PEG, promovendo a escuta mútua, a valorização de experiências e a identificação de pontos de convergência e divergências no planejamento pedagógico voltado aos estudantes com deficiência. Esta etapa permitiu à pesquisadora observar as características das interações entre os professores e construir propostas a serem consideradas para a coconstrução do produto técnico.</p>
<p>Número de sessões: (2) Duas - dias diferentes.</p>
<p>Participantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • 5 professores de Classe Comum Inclusiva (PEG) • 1 professor da Educação Especial (PEE) que atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE)
<p>Duração: 45 a 60 minutos cada sessão - Combinado anteriormente com os participantes.</p>
<p>1ª SESSÃO: 27/08/2025 (quarta-feira) às 14:27h. Duração: 54m48s</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pesquisadora introduz o tema de pesquisa e objetivos. Explica como será o desenvolvimento das duas sessões previstas. <ol style="list-style-type: none"> 1. Brainstorming (Alsarawi,2019): MENTIMETER Pergunta instigadora feita pela pesquisadora: Qual palavra vem à sua mente quando você pensa em planejar para o estudante com deficiência inserido em classe inclusiva? 2. Situação de planejamento pedagógico colaborativo entre o PEE e os PEG, sem a intervenção da pesquisadora, com o intuito de elaborar uma atividade adaptada junto ao estudante com deficiência com o conteúdo que está sendo trabalhado em cada disciplina. 3. Direcionamento futuro A pesquisadora sugeriu aos professores que pensassem na coconstrução de um produto técnico com o intuito de aprimorar interações e planejamento colaborativo entre eles, e que trouxessem uma ideia na próxima sessão.
<p>2ª SESSÃO: 03/09/2025 (segunda-feira) às 14 horas. Duração: 01h07m31s.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pesquisadora: Apresentação do desenvolvimento da presente sessão. 2. PEE e PEG: Avaliação da execução do planejamento da 1ª sessão: (Sem a intervenção da pesquisadora) Os professores avaliaram a prática da intervenção na turma e junto ao estudante com deficiência sobre o planejamento desenvolvido. Descrição, reflexões e troca de ideias sobre as atividades desenvolvidas na sala e sobre o planejamento. 3. Na retomada pela pesquisadora, foram feitas as seguintes perguntas: o planejamento foi colocado em prática? Como? Foi efetivo? A parceria e a comunicação entre vocês foi efetiva na construção do planejamento colaborativo? 4. Retomada da nuvem de palavras criada na 1ª sessão: cada professor falou a palavra que escolheu e justificou, fazendo observações sobre as outras palavras no sentido de apresentar uma perspectiva sobre o planejamento para os estudantes com deficiência em classes inclusivas de escolas regulares. Fatores que favorecem e fatores que impedem. 5. Produto técnico: O que poderia ser feito para que se aprimore o planejamento pedagógico colaborativo e as interações entre vocês? Que tipo de dispositivo poderia ser criado? Que tipo de protocolo seguir? Como desenvolver um planejamento colaborativo e eficaz? Os professores sugeriram várias ideias que serão consideradas pela pesquisadora, considerando uma proposta implementável, espaço de diálogo, engajamento, coplanejamento inclusivo eficaz.

APÊNDICE VIII

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: OS DESAFIOS DE SE CONSTRUIR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE QUALIDADE

Pesquisador: NELMA ALVES DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 84988424.4.0000.5540

Instituição Proponente: PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PPGE/FE/UnB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.401.039

Apresentação do Projeto:

Projeto de Mestrado vinculado a Faculdade de Educação, UnB, Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação/Mestrado, Profissional, PPGE/MP, Universidade de Brasília, UnB.

O tipo de estudo será de enfoque qualitativo com abordagem fenomenológica, descritivo e exploratório, de levantamento local a presente pesquisa pretende elucidar junto aos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os que atuam com Classes Comuns Inclusivas as perspectivas, as motivações e os possíveis entraves que envolvem sua prática pedagógica diária em consonância com sua trajetória e seus objetivos dentro do AEE. A proposta final é contribuir com o desenvolvimento profissional de professores e com a Educação Inclusiva das escolas regulares na construção de propostas educacionais relevantes, em prol de uma sociedade equitativa.

Hipótese:

Hipótese 1: A alta demanda de trabalho impacta no desenvolvimento do serviço do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Hipótese 2: É necessária uma melhor integração entre o professor do AEE e o professor de Classe Comum Inclusiva. Hipótese 3: A coconstrução de um documento que poderá ser o facilitador e norteador para o

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-012 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

Página 01 de 04

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 7.401.039

desenvolvimento de um trabalho mais coerente com a realidade dos professores especialistas do AEE e dos professores de Classes Comuns Inclusivas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo geral deste projeto é dar voz aos professores que fazem parte do Atendimento Educacional Especializado e da educação inclusiva em Classes Comuns, trazendo reflexões acerca do cenário presente em suas práticas pedagógicas, assim como contribuições no desenvolvimento, formação profissional e inclusão de fato e de direito.

Objetivo Secundário:

- Identificar os fenômenos presentes na prática pedagógica que cercam a atuação dos professores do AEE em consonância com os professores de Classes Comuns Inclusivas;
- Traçar as perspectivas dos professores especialistas do Atendimento Educacional Especializado da SEEDF e professores de Classes Comuns inclusivas no seu fazer pedagógico com foco nos Estudantes com necessidades Educacionais Especiais;
- Construir propostas (documento) a fim de contribuir com a prática pedagógica dos professores e com a inclusão escolar dos Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Texto informado pela pesquisadora:

Riscos:

Esta pesquisa pode implicar em riscos tais como: - Cansaço ou aborrecimento ao responder à entrevista ou a participar da roda de conversa; - Desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante as gravações de áudio e vídeo; - Alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias ou por reforços na conscientização sobre uma condição física ou psicológica restritiva ou incapacitante; - Alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões sobre sexualidade, divisão de trabalho familiar, satisfação profissional etc.; - Risco de quebra de sigilo e vazamento de dados; OBS.: Os riscos referentes a essa pesquisa constam nos seguintes documentos: Resolução nº 466/2012 e Resolução nº 510/2016. Estes riscos serão minimizados mediante as seguintes estratégias: -

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-012 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

Página 02 de 04

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 7.401.039

Assistência imediata e integral, durante e depois da pesquisa, de acolhimento pela pesquisadora aos participantes e possíveis encaminhamentos destes aos serviços de saúde públicos existentes e disponíveis, caso seja necessário; - Respeitar o limite de tempo estabelecido durante as sessões de coleta de dados; - Evitar constrangimentos, respeitando a visão de mundo, religião e demais características culturais, morais, éticas e pessoais dos participantes; - Indenização material, moral ou ressarcimento, caso haja vazamento de dados, quebra de sigilo ou eventuais danos decorrentes da pesquisa; - A pesquisadora se disponibiliza a prestar quaisquer esclarecimentos acerca da pesquisa desde o início até o final da pesquisa.

Benefícios:

Espera-se com esta pesquisa contribuir com o desenvolvimento profissional de professores e com a Educação Inclusiva das escolas regulares, a fim de proporcionar um ambiente mais acolhedor e preparado para receber e os Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais na construção de propostas educacionais relevantes a serem levadas à SEEDF, em prol de uma sociedade

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa foi apresentada de maneira clara e atende aos preceitos éticos.

Os participantes da pesquisa serão 3 professores que serão entrevistados (entrevistas semiestruturadas individuais) e grupo de trabalho (roda de conversa).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- TCLE adequado;
- Cronograma adequado;
- Aceite Institucional;

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto reavido e não apresenta nenhuma pendência ou inadequação, considero aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_P	25/11/2024		Aceito

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-012 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

Página 03 de 04

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 7.401.039

Básicas do Projeto	OBJETO_2431616.pdf	13:23:34		
Outros	Curriculo_do_Orientador_Lattes_Francis_co_Jose_Renato_Herrera.pdf	25/11/2024 13:21:19	NELMA ALVES DOS SANTOS	Aceito
Outros	Termo_de_Aceite_Institucional_Memorando_154421358.pdf	25/11/2024 13:20:57	NELMA ALVES DOS SANTOS	Aceito
Outros	Carta_de_revisao_etica.pdf	25/11/2024 13:03:35	NELMA ALVES DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Projeto_de_pesquisa.pdf	16/11/2024 22:59:04	NELMA ALVES DOS SANTOS	Aceito
Investigador	TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	16/11/2024 22:56:25	NELMA ALVES DOS SANTOS	Aceito
Outros	Curriculo_Nelma.pdf	16/11/2024 22:48:06	NELMA ALVES DOS SANTOS	Aceito
Outros	Instrumento_de_coleta_de_dados.pdf	16/11/2024 22:44:46	NELMA ALVES DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Carta_de_encaminhamento.pdf	16/11/2024 22:41:36	NELMA ALVES DOS SANTOS	Aceito
Cronograma	Cronograma_Previao.pdf	16/11/2024 22:25:24	NELMA ALVES DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada.pdf	16/11/2024 15:37:06	NELMA ALVES DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASÍLIA, 21 de Fevereiro de 2025

Assinado por:
André Ribeiro de Silva
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-012 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

Página 04 de 04