# ENSINO COLABORATIVO, ACOLHIMENTO E CUIDADO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CAMINHOS PARA PARTICIPAÇÃO E APRENDIZAGEM

*COLLABORATIVE TEACHING, WELCOMING AND CARE IN INCLUSIVE EDUCATION: PATHWAYS TO PARTICIPATION AND LEARNING*

**Daiane de Lourdes Alves Velho**

Mestre em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

**Sandra Maria dos Santos Vital**

Mestre em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

**Irene Carrillo Romero Beber**

Graduada em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestre em Educação e Cultura pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), Campus de Sinop, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

**Chiara Maria Seidel Luciano Dias**

Professora do Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT) e Coordenadora Institucional do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI/ UNEMAT).

DOI: https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i8.770 Aceito em: 16.08.2026

**Resumo**: Este artigo analisa de que modo o ensino colaborativo, o acolhimento e o cuidado podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas inclusivas orientadas à participação e à aprendizagem. Trata-se de pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter analítico-interpretativo, desenvolvida a partir de produções sobre educação inclusiva, trabalho colaborativo, coensino, formação docente, consultoria colaborativa e metodologias ativas. O corpus reuniu produções diretamente relacionadas ao ensino colaborativo, à educação inclusiva e à organização de práticas pedagógicas capazes de ampliar a participação dos estudantes. A seleção privilegiou textos que permitissem discutir, de maneira articulada, corresponsabilização docente, planejamento conjunto, acessibilidade curricular e formação profissional. A leitura do material foi organizada em quatro eixos de análise: colaboração docente; acesso ao currículo e estratégias pedagógicas; acolhimento e cuidado; formação continuada e condições institucionais. A análise mostra que a simples presença de dois profissionais na sala de aula não configura ensino colaborativo: sua efetivação depende da definição compartilhada de objetivos, da divisão equilibrada de responsabilidades e do acompanhamento conjunto da aprendizagem. Também se verificou que propostas flexíveis, inclusive as inspiradas no Desenho Universal para a Aprendizagem, ampliam possibilidades de participação quando articuladas a mediações intencionais. Conclui-se que a inclusão

A Ilustração (ISSN 2675-908X) está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

escolar requer uma cultura institucional de colaboração, sustentada por formação em serviço, tempo de planejamento e compromisso ético com as singularidades dos estudantes.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva; ensino colaborativo; formação docente; metodologias ativas; acolhimento.

**Abstract**: This article analyzes how collaborative teaching, welcoming practices, and care can contribute to inclusive pedagogical practices focused on participation and learning. It is a qualitative, analytical-interpretive bibliographic study based on works addressing inclusive education, collaborative work, co-teaching, teacher education, collaborative consultation, and active methodologies. The main corpus included recent studies and academic materials discussing shared responsibility between general and special education teachers, joint planning, and flexible teaching strategies. The thematic analysis was organized into four axes: teacher collaboration; curriculum access and active methodologies; welcoming and care; and continuing education and institutional support. The review indicates that the mere presence of two professionals in the classroom does not, by itself, constitute collaborative teaching. Its implementation depends on shared goals, balanced responsibilities, and joint monitoring of learning. Flexible approaches, including those inspired by Universal Design for Learning, may expand participation when combined with intentional mediation. The study concludes that school inclusion requires an institutional culture of collaboration supported by in-service education, time for joint planning, and an ethical commitment to students' singularities.

**Keywords:** Inclusive education; collaborative teaching; teacher education; active methodologies; welcoming.

## 1 Introdução

A educação inclusiva vem sendo consolidada como princípio orientador de políticas e práticas educacionais que buscam assegurar não apenas o acesso à escola, mas também condições efetivas de permanência, participação e aprendizagem. No Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão reafirma o direito da pessoa com deficiência a um sistema educacional inclusivo e atribui ao poder público a responsabilidade de eliminar barreiras que dificultem o exercício desse direito (BRASIL, 2015). No plano pedagógico, esse compromisso exige que a escola reveja formas de organização do ensino historicamente orientadas pela homogeneização.

Essa revisão torna-se especialmente necessária quando a presença dos alunos na classe comum é confundida com inclusão. A matrícula e a frequência constituem condições indispensáveis, mas não asseguram, isoladamente, envolvimento nas atividades curriculares, interação com os pares ou acesso aos conhecimentos escolares. Mantoan (2003) argumenta que a perspectiva inclusiva demanda mudanças na própria escola, de modo que as diferenças sejam consideradas no planejamento e não tratadas como exceções que justificam percursos paralelos.

Entre as alternativas que procuram enfrentar a fragmentação do trabalho docente, o ensino colaborativo destaca-se pela aproximação entre professores da educação comum e da Educação Especial. Capellini e Zerbato (2019) o caracterizam como uma forma de organização

na qual os profissionais compartilham responsabilidades relacionadas ao planejamento, ao ensino e à avaliação de grupos heterogêneos. O princípio central, portanto, é a corresponsabilização pedagógica e não a simples coexistência de dois professores no mesmo espaço.

A pesquisa de Morais (2024) reforça essa compreensão ao mostrar que a falta de planejamento conjunto pode produzir dois sistemas de trabalho dentro da mesma sala: um direcionado à turma e outro destinado aos estudantes público da Educação Especial. A autora identifica o planejamento compartilhado como elemento decisivo para a organização do ensino colaborativo e para a construção de uma cultura escolar menos fragmentada.

Outro campo de aproximação refere-se às metodologias ativas e às propostas de flexibilização do acesso ao currículo. Cavalcante e Jesus (2026) analisam a contribuição de estratégias como a Aprendizagem Baseada em Problemas e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), destacando que sua potência inclusiva depende de mediações qualificadas, recursos acessíveis, formação docente e revisão de barreiras atitudinais. Desse modo, a inovação metodológica precisa ser subordinada aos objetivos de participação e aprendizagem, e não tomada como valor em si.

A inclusão também possui uma dimensão relacional. Acolhimento e cuidado atravessam o modo como os estudantes são recebidos, escutados e reconhecidos no cotidiano escolar. Essas dimensões tornam-se pedagógicas quando orientam a construção de vínculos, a observação das necessidades, a escolha de apoios e a revisão de práticas que possam restringir a participação. Ao mesmo tempo, cuidado não deve significar tutela permanente ou redução das expectativas acadêmicas, mas suporte capaz de favorecer autonomia.

Diante desse cenário, a questão que orienta o estudo é: de que maneira o ensino colaborativo, articulado ao acolhimento, ao cuidado e a estratégias pedagógicas flexíveis, pode favorecer a participação e a aprendizagem em contextos inclusivos? O objetivo é analisar as contribuições e as condições necessárias para a efetivação dessas práticas no cotidiano escolar. Especificamente, busca-se discutir a corresponsabilização docente, examinar relações entre metodologias ativas e acesso ao currículo, compreender acolhimento e cuidado como dimensões ético-pedagógicas e refletir sobre o papel da formação continuada e da gestão escolar.

## 2 Percurso metodológico

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter analítico-interpretativo. A opção por esse percurso decorre do objetivo de compreender conceitos, condições e implicações pedagógicas presentes em produções que discutem colaboração docente e inclusão escolar, sem pretensão de mensurar frequência ou efeito estatístico das práticas analisadas.

O corpus principal foi composto por materiais diretamente relacionados ao objeto de estudo: a dissertação de Morais (2024), voltada ao trabalho e ao ensino colaborativo em uma escola pública; o artigo de Cavalcante e Jesus (2026), que examina a interface entre metodologias ativas e educação inclusiva; e o recurso educacional de Simões e Fonseca (2026), dedicado ao ensino colaborativo e à consultoria colaborativa como suporte à prática pedagógica. Foram ainda

mobilizadas obras de referência citadas nesses materiais e pertinentes aos eixos analíticos do artigo, especialmente quando forneciam definições conceituais consolidadas.

A seleção considerou três critérios: relação direta com educação inclusiva e colaboração profissional; contribuição conceitual ou empírica para compreender planejamento, mediação, acessibilidade ou formação docente; e possibilidade de articulação com o problema de pesquisa. Foram excluídas discussões que, embora relacionadas à inclusão, não apresentavam vínculo com os processos pedagógicos examinados neste estudo.

Após a leitura integral das produções selecionadas, os argumentos recorrentes foram agrupados por aproximação temática. Após leitura do corpus, foram identificadas unidades de sentido recorrentes e agrupadas em quatro eixos: a) ensino colaborativo e corresponsabilização; b) metodologias ativas, DUA e acesso ao currículo; c) acolhimento e cuidado como dimensões pedagógicas; e d) formação continuada, consultoria colaborativa e apoio institucional. Na etapa seguinte, esses eixos foram colocados em diálogo, buscando identificar aproximações, diferenças e implicações para o trabalho pedagógico, em vez de apenas apresentar separadamente as ideias de cada autor.

## 3 Ensino Colaborativo E Corresponsabilização Docente

O ensino colaborativo propõe uma reorganização do trabalho pedagógico em que os conhecimentos da educação comum e da Educação Especial se articulam em torno de um mesmo grupo de estudantes. A formulação de Capellini e Zerbato (2019) enfatiza que a responsabilidade de planejar, ensinar e avaliar é compartilhada. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2022) situam esse modelo como apoio à inclusão escolar por favorecer a aproximação entre profissionais historicamente formados e organizados em campos distintos.

A corresponsabilização constitui o núcleo dessa proposta. Quando o estudante com deficiência passa a ser considerado responsabilidade exclusiva do professor especializado, surgem práticas paralelas que fragilizam a experiência curricular comum. Morais (2024) descreve situações em que a ausência de colaboração produz atividades orientadas por objetos distintos: um professor direciona seu trabalho à turma, enquanto o outro se ocupa separadamente do estudante da Educação Especial. Tal configuração conserva a presença física na classe, mas reduz as possibilidades de participação compartilhada.

O planejamento conjunto é apontado, nesse contexto, como uma condição estruturante. Planejar colaborativamente não se limita a repassar conteúdos ou compartilhar materiais já prontos. Envolve definir objetivos de aprendizagem, antecipar barreiras, discutir recursos, organizar diferentes formas de participação e combinar a atuação de cada profissional. Morais (2024) identifica justamente esse pensar conjunto como peça-chave para que o ensino deixe de ser dual e se transforme em atividade compartilhada.

A colaboração também alcança a avaliação. Quando ambos os docentes acompanham os estudantes, tornam-se possíveis registros complementares sobre estratégias utilizadas, apoios

necessários, avanços observados e barreiras persistentes. Essa leitura conjunta amplia a base para decisões pedagógicas e evita que a avaliação do estudante público da Educação Especial seja delegada a um único profissional.

Damiani (2008) destaca que o trabalho colaborativo favorece a construção coletiva de conhecimento docente. Em contextos inclusivos, essa dimensão assume particular importância porque os desafios pedagógicos raramente podem ser explicados por um único campo de saber. A análise de uma situação de aprendizagem pode exigir conhecimento curricular, compreensão do desenvolvimento, recursos de acessibilidade, observação das interações e avaliação das barreiras presentes na organização escolar.

Entretanto, a colaboração não pode ser reduzida a uma disposição individual dos professores. Horários incompatíveis, inexistência de tempo institucional para planejamento, indefinição de papéis e culturas escolares fortemente individualizadas constituem obstáculos concretos. Por isso, a efetivação do ensino colaborativo depende de decisões organizacionais da escola e da rede, especialmente da garantia de tempos e espaços destinados ao trabalho conjunto.

## 4 Metodologias ativas, dua e acesso ao currículo

As metodologias ativas podem contribuir para a educação inclusiva quando ampliam as formas de envolvimento dos estudantes e criam oportunidades diversificadas de interação com os conhecimentos. Bacich e Moran (2018) discutem propostas que deslocam o estudante de uma posição predominantemente receptiva para situações de investigação, produção, tomada de decisão e colaboração. Em turmas heterogêneas, esse deslocamento pode favorecer diferentes modos de participação, desde que seja acompanhado por mediação pedagógica intencional.

Cavalcante e Jesus (2026) ressaltam que estratégias como projetos, resolução de problemas e princípios do DUA podem favorecer autonomia e equidade. Os autores, contudo, advertem que a adoção de metodologias ativas não elimina, por si só, barreiras estruturais, formativas ou atitudinais. A eficácia inclusiva dessas propostas depende da flexibilização curricular, do uso de recursos acessíveis e da preparação dos professores para reconhecer diferentes formas de aprender.

O DUA, conforme Rose e Meyer (2002), propõe a oferta de múltiplos meios de engajamento, representação e ação e expressão. Esse princípio desloca a lógica da adaptação posterior para o planejamento antecipado da variabilidade humana. Um mesmo objetivo pode ser abordado por diferentes suportes e formas de produção, desde que a diversidade de meios permaneça articulada ao conhecimento que se pretende ensinar.

Isso não significa simplificar o currículo nem diminuir as expectativas de aprendizagem. Flexibilizar significa criar caminhos alternativos de acesso, participação e demonstração da aprendizagem sem esvaziar os objetivos educacionais. A distinção é relevante porque algumas práticas consideradas inclusivas acabam oferecendo aos estudantes com deficiência tarefas periféricas, excessivamente reduzidas ou desvinculadas do trabalho realizado pelo grupo.

A combinação entre ensino colaborativo e metodologias ativas amplia as possibilidades de acompanhamento em sala. Enquanto um professor conduz uma discussão, uma investigação ou uma atividade coletiva, o outro pode observar como diferentes estudantes acessam a proposta, realizar mediações, reorganizar agrupamentos ou oferecer recursos sem retirar o aluno do fluxo da aula. Em outros momentos, os docentes podem alternar funções ou dividir o grupo a partir de objetivos pedagógicos específicos.

Nem toda atividade realizada em grupo, porém, é necessariamente inclusiva. Trabalhos em grupo podem reproduzir exclusões quando um estudante recebe funções secundárias, quando os colegas realizam as tarefas por ele ou quando suas contribuições são desconsideradas. A participação efetiva precisa ser observada e planejada. O critério não é apenas estar no grupo, mas ter possibilidades reais de agir, comunicar-se, decidir e aprender.

## 5 Acolhimento e cuidado como dimensões ético-pedagógicas

O acolhimento, em uma perspectiva inclusiva, ultrapassa a cordialidade e a recepção inicial do estudante. Ele se manifesta na qualidade das relações, na escuta das necessidades, na abertura para diferentes formas de comunicação e na construção de um ambiente em que o erro não seja motivo de exposição ou afastamento. Uma escola acolhedora observa de que maneira suas rotinas aproximam ou distanciam os sujeitos e revê procedimentos quando estes produzem constrangimento ou invisibilidade.

O cuidado, por sua vez, pode ser compreendido como responsabilidade pedagógica diante das condições necessárias ao desenvolvimento e à aprendizagem. Freire (1996) relaciona o ato educativo ao respeito à autonomia do educando, o que ajuda a distinguir cuidado de tutela. Oferecer apoio não significa executar pelo estudante aquilo que ele pode aprender a realizar, mas construir mediações que favoreçam participação progressivamente mais autônoma.

Na prática escolar, a superproteção pode limitar experiências importantes e aumentar a dependência do estudante. O outro extremo, a ausência de apoio sob o argumento de promover independência, também gera barreiras. A ação pedagógica precisa encontrar um equilíbrio entre desafio e suporte, considerando o que o estudante já realiza, aquilo que pode realizar com ajuda e os recursos necessários para avançar.

O acolhimento alcança ainda a relação com as famílias. Cavalcante e Jesus (2026) assinalam que a escuta familiar pode oferecer informações relevantes sobre interesses, habilidades e necessidades, contribuindo para um planejamento mais contextualizado. Essa parceria se fortalece quando não se limita à comunicação de dificuldades, mas inclui acompanhamento dos processos de aprendizagem e diálogo sobre apoios e participação.

Na perspectiva colaborativa, cuidado e acolhimento deixam de ser responsabilidades individualizadas. Professores, gestão, Atendimento Educacional Especializado e demais

profissionais precisam compartilhar informações pertinentes, definir encaminhamentos e evitar que o estudante dependa exclusivamente de uma pessoa para participar da vida escolar. A continuidade entre os diferentes espaços da escola amplia a coerência das ações pedagógicas.

## 6 Formação continuada, consultoria colaborativa e gestão

A consolidação do ensino colaborativo depende de formação continuada vinculada aos problemas reais do cotidiano escolar. Tardif (2008) compreende os saberes docentes como resultantes da articulação entre formação, currículo e experiência profissional. Essa perspectiva sustenta propostas formativas que tomam a prática como objeto de reflexão, permitindo que professores analisem situações concretas, confrontem interpretações e construam alternativas.

Morais (2024) demonstra a potencialidade da formação colaborativa em serviço ao evidenciar movimentos de reflexão e mudança na organização do trabalho de professores. Embora transformações institucionais demandem tempo, a pesquisa mostra que espaços coletivos podem mobilizar os profissionais para enfrentar problemas que não se resolvem de forma isolada.

Simões e Fonseca (2026) aprofundam essa discussão ao propor a consultoria colaborativa como modelo de apoio à prática inclusiva. O material elaborado pelas autoras valoriza os saberes experienciais, a reflexão conjunta e a elaboração de estratégias contextualizadas. A consultoria, nessa perspectiva, não se organiza pela lógica do especialista que prescreve uma solução, mas pela análise compartilhada da situação e pela construção conjunta de respostas.

Araújo e Almeida (2015) também apontam contribuições da consultoria colaborativa para a inclusão, enquanto Mendes et al. (2025) discutem o apoio de equipes multidisciplinares em uma perspectiva de colaboração escolar. Em comum, essas proposições deslocam o apoio especializado de uma atuação substitutiva para uma função de parceria, na qual diferentes profissionais participam da definição de objetivos e do acompanhamento das estratégias.

A gestão escolar ocupa posição decisiva porque pode criar ou bloquear as condições necessárias à colaboração. Organizar horários compatíveis, reconhecer o planejamento conjunto como parte do trabalho docente, favorecer circulação de informações e garantir momentos de estudo são ações institucionais que sustentam o coensino. Sem essas condições, a colaboração tende a depender de esforços individuais e apresenta maior risco de descontinuidade.

A formação precisa ainda incluir discussão sobre barreiras atitudinais. Cavalcante e Jesus (2026) observam que metodologias inovadoras e recursos diversificados não garantem inclusão quando permanecem concepções que associam deficiência à incapacidade ou que naturalizam expectativas reduzidas. A mudança pedagógica exige, portanto, revisão das concepções sobre aprendizagem, participação e potencialidades dos estudantes.

## 7 Discussão: condições para uma prática inclusiva integrada

Os estudos analisados mostram que ensino colaborativo, flexibilização pedagógica, acolhimento e cuidado se encontram no cotidiano da escola e não funcionam bem quando tratados separadamente. O ensino colaborativo oferece uma estrutura de corresponsabilidade; o DUA e as metodologias ativas ampliam alternativas de acesso e expressão; o acolhimento qualifica as relações; e a formação em serviço cria condições para que essas práticas sejam analisadas e reconstruídas coletivamente.

O planejamento aparece, nos estudos, como uma questão central. Quando a diversidade é considerada apenas depois que a atividade foi elaborada, a escola tende a produzir adaptações tardias ou tarefas paralelas. Quando é incorporada desde a definição dos objetivos, os professores podem prever diferentes recursos, formas de participação e modos de demonstrar aprendizagem. Essa lógica reduz a dependência de respostas improvisadas e favorece a participação na proposta comum.

Outro cuidado importante é não reduzir as expectativas de aprendizagem em nome da inclusão. A inclusão não se fortalece pela simples diferenciação de tarefas, mas pela construção de condições para que os estudantes acessem objetivos curriculares significativos. A literatura analisada sugere que o problema central não está em oferecer apoios diferenciados, mas em desvincular determinados estudantes do currículo e das interações que organizam a experiência escolar.

Os apoios oferecidos também precisam ser avaliados ao longo do processo. Estratégias que inicialmente favorecem a participação podem, se mantidas sem revisão, gerar dependência. Por essa razão, professores precisam observar se os recursos e mediações ampliam a autonomia, se continuam necessários e de que maneira podem ser ajustados. O planejamento colaborativo oferece um espaço adequado para essa análise, pois reúne diferentes olhares sobre a mesma situação.

A escuta dos estudantes também pode contribuir para a avaliação da acessibilidade pedagógica. Perguntar quais recursos ajudaram, quais barreiras foram percebidas e de que modo o estudante consegue melhor demonstrar o que aprendeu fornece dados relevantes. Isso não significa transferir a responsabilidade curricular ao aluno, mas reconhecer sua experiência como parte das evidências que orientam a prática.

A colaboração só se consolida quando deixa de depender de ações pontuais e passa a fazer parte da rotina da escola. Projetos pontuais ou ações isoladas podem produzir experiências positivas, mas dificilmente transformam a organização escolar. A colaboração precisa ser incorporada a tempos, rotinas e responsabilidades institucionais. Quando a escola assume coletivamente a tarefa de ensinar a todos, a diversidade deixa de ser tratada como exceção e passa a orientar o próprio planejamento pedagógico.

## 7.1 Fundamentos pedagógicos da participação ativa

Metodologias ativas podem favorecer a inclusão, mas isso não significa deixar o estudante sozinho diante da tarefa. O protagonismo se constrói com orientação, diálogo e oportunidades reais de participação. Cavalcante e Jesus (2026) retomam a crítica freireana à educação bancária para defender práticas problematizadoras, nas quais o conhecimento é construído em diálogo com situações significativas. Nessa direção, Freire (1987) questiona relações pedagógicas centradas na transmissão unilateral, enquanto Freire (1996) associa a docência ao respeito à autonomia do educando. Para a inclusão, essa leitura é particularmente relevante, pois impede que o estudante seja reduzido à condição de receptor de atividades adaptadas e favorece sua inserção como sujeito do processo pedagógico.

A aprendizagem pela experiência também oferece fundamentos para práticas inclusivas. Dewey (1959) defende a relação entre experiência, problema e pensamento, princípio retomado por Cavalcante e Jesus (2026) ao discutirem a Aprendizagem Baseada em Problemas e em Projetos. Em uma sala heterogênea, situações concretas podem ampliar as possibilidades de contribuição porque permitem diferentes formas de investigação, registro, argumentação e produção. O valor inclusivo da estratégia, entretanto, depende da maneira como o professor organiza as tarefas e distribui responsabilidades. Uma proposta ativa pode continuar excludente quando reserva ao estudante com deficiência funções periféricas ou quando o grupo realiza por ele aquilo que poderia desenvolver com apoio.

A mediação ajuda a compreender esse processo com maior clareza. Vygotsky (1991) compreende o desenvolvimento como processo constituído nas interações sociais, o que desloca a autonomia de uma ideia de independência absoluta para uma construção progressiva. Cavalcante e Jesus (2026) observam que mediações intencionais podem ampliar a autonomia justamente porque oferecem condições para que o estudante avance em relação ao que já consegue realizar. Assim, apoio pedagógico e protagonismo não são termos opostos. O desafio consiste em ajustar o suporte, revê-lo ao longo do percurso e evitar tanto a ausência de ajuda quanto a tutela permanente.

A contribuição de Piaget (1973), mobilizada no estudo de Cavalcante e Jesus (2026), reforça a importância da ação do sujeito sobre o meio. Essa compreensão ajuda a sustentar práticas em que manipulação, experimentação, resolução de problemas e tomada de decisões ocupam lugar relevante. Para estudantes que encontram barreiras em propostas excessivamente abstratas, a diversificação de experiências pode constituir uma via de acesso ao conhecimento, desde que o professor preserve a intencionalidade curricular. Não se trata de substituir conceitos por atividades recreativas, mas de criar situações em que os conceitos possam ser construídos, representados e comunicados por caminhos variados.

Na sala de aula, esses elementos se cruzam: a metodologia escolhida, a intervenção do professor e a colaboração entre profissionais influenciam a maneira como o estudante participa.

O professor continua responsável pela seleção dos conhecimentos, pela organização das situações didáticas e pela avaliação do percurso. O que se modifica é a forma de participação do estudante e a possibilidade de utilizar diferentes recursos para alcançar objetivos comuns. Bacich e Moran (2018) destacam a personalização, a investigação e a colaboração como componentes de propostas inovadoras; quando esses componentes são associados ao planejamento inclusivo, podem ampliar o engajamento sem abandonar a sistematização necessária ao ensino escolar.

## 7.2 Acessibilidade pedagógica, dua e flexibilização curricular

Quando se fala em acessibilidade na escola, não basta pensar em rampas, mobiliário ou circulação pelos espaços. Cavalcante e Jesus (2026) enfatizam que barreiras pedagógicas e atitudinais interferem diretamente no acesso ao currículo e que metodologias ativas somente se tornam inclusivas quando acompanhadas de recursos acessíveis, flexibilização e formação docente. Essa posição converge com a Lei Brasileira de Inclusão, que orienta a eliminação de barreiras e a garantia de condições de participação em igualdade de oportunidades (BRASIL, 2015). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva também situa a escolarização no ensino comum e o atendimento educacional especializado como dimensões articuladas do direito à educação (BRASIL, 2008).

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) ajuda a pensar essa questão antes mesmo de a atividade chegar à sala de aula. Rose e Meyer (2002) organizam o DUA em torno de múltiplas possibilidades de engajamento, representação e ação e expressão. Em termos pedagógicos, isso significa admitir que os estudantes podem precisar de diferentes meios para se envolver com uma tarefa, acessar uma informação e demonstrar o que aprenderam. Cavalcante e Jesus (2026) associam esses princípios à redução de barreiras e ao fortalecimento da autonomia, especialmente quando os recursos são escolhidos de modo coerente com os objetivos de aprendizagem.

Oferecer diferentes formas de acesso ao conteúdo não significa elaborar um currículo particular para cada aluno. Ao contrário, o planejamento inclusivo procura manter objetivos educacionais compartilhados, diversificando percursos e suportes. Um conteúdo pode ser apresentado por texto, imagem, áudio, demonstração prática ou material manipulável; a produção do estudante pode ocorrer por escrita, oralidade, representação gráfica ou apresentação digital, conforme as exigências do conhecimento trabalhado. Essa diversidade precisa ser pedagogicamente justificada, pois nem todo formato é adequado a todo objetivo.

A flexibilização curricular, por isso, precisa ser feita com critério. Mantoan (2003) critica práticas escolares que mantêm a lógica da homogeneidade e tratam a diferença como exceção. Sob essa perspectiva, flexibilizar não significa reduzir antecipadamente as expectativas dirigidas a determinados estudantes, mas reorganizar condições de ensino para que possam participar. Cavalcante e Jesus (2026) alertam que barreiras capacitistas podem permanecer mesmo em

ambientes que utilizam tecnologias ou estratégias inovadoras. Por isso, a análise das concepções docentes precisa acompanhar qualquer mudança metodológica.

Essa responsabilidade da escola também está presente nos marcos legais da educação inclusiva. A Constituição Federal reconhece a educação como direito e prevê o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional organiza a Educação Especial como modalidade educacional e prevê serviços de apoio especializado quando necessários (BRASIL, 1996). A Declaração de Salamanca, por sua vez, defende sistemas capazes de acolher a diversidade de características e necessidades dos estudantes (UNESCO, 1994). Considerados em conjunto, esses documentos sustentam uma compreensão de inclusão que não se limita à matrícula, mas alcança a organização pedagógica.

## 7.3 Estratégias ativas em turmas heterogêneas

Cavalcante e Jesus (2026) apontam a Aprendizagem Baseada em Problemas como uma possibilidade de trabalho em que a turma investiga situações, formula hipóteses e toma decisões. Essa estrutura pode favorecer turmas heterogêneas porque permite diferentes entradas na atividade: levantamento de hipóteses, pesquisa, registro, construção de materiais, argumentação e apresentação. Dewey (1959) fornece base para essa abordagem ao relacionar aprendizagem e experiência, enquanto Vygotsky (1991) permite compreender o valor das interações entre pares e da mediação docente.

Nos projetos, esse movimento pode ser desenvolvido por mais tempo e resultar em produções construídas coletivamente. Cavalcante e Jesus (2026) assinalam que projetos relacionados a problemas do mundo real podem tornar o conhecimento mais concreto e socialmente compartilhado. Em uma perspectiva inclusiva, o planejamento deve prever papéis significativos para todos os integrantes, recursos de acesso e formas variadas de contribuição. O professor precisa acompanhar a dinâmica do grupo para evitar que a cooperação se converta em substituição do estudante por colegas mais rápidos ou mais experientes.

O ensino híbrido e a sala de aula invertida também aparecem no debate contemporâneo sobre metodologias ativas. Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) discutem a articulação entre personalização e tecnologia, enquanto Cavalcante e Jesus (2026) observam que recursos digitais podem ampliar oportunidades de acesso quando utilizados de maneira intencional. Contudo, a dependência de conectividade, equipamentos e acessibilidade dos materiais impõe limites concretos. A tecnologia, nesse caso, precisa ser avaliada pelo que permite ao estudante fazer, compreender e comunicar, e não apenas pela novidade do recurso.

A gamificação pode favorecer engajamento quando elementos de jogos são associados a objetivos claros, feedback e desafios adequados. Entretanto, recompensas, níveis ou competições não devem se tornar o centro da experiência pedagógica. Em contextos inclusivos, é necessário observar se as regras permitem diferentes formas de participação e se a comparação entre

desempenhos não produz exposição. A metodologia precisa ser ajustada às características do grupo e acompanhada de critérios de avaliação que valorizem o percurso de aprendizagem.

Zabala (1998) contribui para essa análise ao compreender a prática educativa como uma organização complexa de conteúdos, relações, atividades e avaliação. Essa perspectiva ajuda a evitar a adoção de metodologias como receitas. Uma mesma estratégia pode produzir resultados distintos conforme o objetivo, a mediação, o tempo disponível, os agrupamentos e os recursos. A decisão metodológica, portanto, deve partir daquilo que se pretende ensinar e das barreiras identificadas no contexto real da turma.

## 7.4 Avaliação formativa e acompanhamento da aprendizagem

Diversificar atividades não é suficiente; é preciso acompanhar o que os estudantes estão aprendendo ao longo delas. Em propostas inclusivas, avaliar significa reunir evidências sobre o que o estudante compreendeu, quais estratégias utilizou, que apoios favoreceram sua participação e quais barreiras permanecem. Essa leitura permite que o planejamento seja revisto durante o processo, e não apenas ao final de uma sequência didática.

Quando dois professores compartilham o acompanhamento da turma, a avaliação pode se beneficiar de registros complementares. Capellini e Zerbato (2019) e Mendes, Vilaronga e Zerbato (2022) vinculam o ensino colaborativo à responsabilidade conjunta pelo planejamento, ensino e avaliação. Isso significa que o professor especializado não deve ficar restrito a registrar o desempenho de um único estudante, enquanto o professor da classe comum avalia os demais. A corresponsabilização exige critérios compartilhados e discussão conjunta das evidências de aprendizagem.

Nas metodologias ativas, produtos finais não devem ser a única fonte de informação. O processo de investigação, as hipóteses levantadas, a participação nas discussões, as revisões realizadas e a capacidade de explicar decisões também oferecem elementos relevantes. A diversificação dos meios de ação e expressão proposta pelo DUA amplia as possibilidades de demonstrar aprendizagem (ROSE; MEYER, 2002), mas requer critérios claros para que formatos diferentes sejam analisados em relação aos mesmos objetivos conceituais.

A autoavaliação pode ser incorporada como prática de reflexão, desde que mediada por perguntas compreensíveis e vinculadas à experiência realizada. Ao identificar o que conseguiu fazer, onde encontrou dificuldade e que apoio foi útil, o estudante participa da leitura de seu próprio percurso. Essa participação dialoga com a autonomia defendida por Freire (1996) e com a concepção de mediação presente em Vygotsky (1991). O professor, contudo, permanece responsável por interpretar as evidências e tomar decisões pedagógicas.

## 7.5 Família, comunidade e rede de apoio

O trabalho inclusivo também depende da relação que a escola constrói com as famílias e com a comunidade. Cavalcante e Jesus (2026) destacam que a família pode oferecer informações relevantes sobre interesses, habilidades e necessidades do estudante, contribuindo para um planejamento mais contextualizado. Essa interlocução ganha qualidade quando deixa de ocorrer apenas em situações de dificuldade e passa a integrar o acompanhamento do percurso escolar. O diálogo precisa preservar a função pedagógica da escola, ao mesmo tempo em que reconhece os conhecimentos produzidos pela convivência familiar.

A comunicação sobre metodologias ativas também pode reduzir incompreensões. Projetos, investigações e formas diversificadas de avaliação nem sempre se assemelham às tarefas escolares tradicionais. Explicitar objetivos, critérios e formas de acompanhamento ajuda as famílias a compreenderem o sentido pedagógico das propostas. Cavalcante e Jesus (2026) defendem um canal aberto e transparente, no qual a família se torna parceira sem assumir atribuições que pertencem aos profissionais da educação.

A aproximação com a comunidade amplia ainda os espaços de aprendizagem. Visitas a equipamentos culturais, investigação de problemas locais e participação de profissionais de diferentes áreas podem enriquecer projetos e aproximar currículo e vida social (CAVALCANTE; JESUS, 2026). Para estudantes com deficiência, essa abertura também favorece experiências de circulação, participação e visibilidade social, desde que acessibilidade e apoio sejam planejados previamente.

Essa rede de relações precisa ser coordenada pela escola. O compartilhamento de informações deve respeitar a pertinência pedagógica e evitar a fragmentação de encaminhamentos. Professores da classe comum, profissionais da Educação Especial, gestão e família podem contribuir com perspectivas distintas, mas o objetivo comum deve permanecer centrado no acesso ao currículo, na participação e no desenvolvimento do estudante.

## 7.6 Formação docente e sustentabilidade das práticas inclusivas

Nos trabalhos examinados, a formação dos professores aparece repetidamente como uma condição para que essas propostas saiam do plano teórico e cheguem à prática. Cavalcante e Jesus (2026) identificam inseguranças relacionadas tanto à mudança do papel do professor quanto ao conhecimento sobre acessibilidade e diversidade. Essas dificuldades não se resolvem por meio de prescrições isoladas. A formação precisa criar oportunidades para estudar fundamentos, analisar situações concretas, planejar coletivamente e avaliar os efeitos das estratégias utilizadas.

Tardif (2008) ajuda a compreender por que a formação em serviço é relevante ao reconhecer que os saberes docentes se constituem na articulação entre conhecimentos profissionais, curriculares e experienciais. Damiani (2008), por sua vez, destaca a colaboração como espaço de construção coletiva do conhecimento profissional. Em uma escola inclusiva,

essas duas perspectivas se aproximam: professores aprendem quando podem discutir problemas reais, observar resultados, compartilhar decisões e reconstruir práticas.

Além dos conhecimentos didáticos, a formação precisa abrir espaço para discutir concepções e atitudes diante da deficiência. Cavalcante e Jesus (2026) observam que preconceitos capacitistas podem comprometer o potencial de propostas metodológicas flexíveis. Isso significa que conhecer uma técnica não é suficiente quando persistem expectativas reduzidas sobre determinados estudantes. A revisão das concepções sobre deficiência, aprendizagem e participação deve acompanhar o estudo de recursos, estratégias e tecnologias.

A continuidade desse trabalho depende, em boa medida, das condições organizadas pela gestão escolar. Tempo para planejamento conjunto, organização de horários, acesso a materiais, acompanhamento pedagógico e oportunidades de estudo constituem condições concretas para o trabalho colaborativo. Morais (2024) evidencia que a formação colaborativa na escola pode mobilizar mudanças, mas também mostra que a construção de uma cultura de colaboração demanda continuidade. Sem apoio institucional, experiências de coensino tendem a depender excessivamente da iniciativa pessoal dos profissionais.

Assim, inovar não é acumular técnicas diferentes. Na educação inclusiva, a mudança precisa alcançar a organização do trabalho escolar. A escola inclusiva se fortalece quando consegue relacionar direitos educacionais, planejamento curricular, colaboração, acessibilidade, avaliação e formação. Metodologias ativas podem integrar esse movimento, mas sua contribuição depende da coerência entre os princípios declarados e as condições efetivamente oferecidas para que todos participem e aprendam.

## 8 Considerações finais

A análise realizada permite afirmar que o ensino colaborativo ganha sentido inclusivo quando deixa de ser apenas uma divisão de tarefas entre profissionais e passa a organizar uma responsabilidade efetivamente compartilhada sobre o ensino e a aprendizagem. A literatura examinada indica que a inclusão se fragiliza quando as responsabilidades são divididas de maneira rígida entre professor da classe comum e professor da Educação Especial ou quando o estudante recebe um percurso curricular paralelo.

O planejamento conjunto mostrou-se um dos pontos mais consistentes entre as produções analisadas. A definição compartilhada de objetivos, estratégias, apoios e formas de avaliação favorece a corresponsabilização e amplia a possibilidade de participação no currículo comum. Metodologias ativas e princípios do DUA podem fortalecer esse processo quando utilizados de modo intencional, com atenção à acessibilidade e às barreiras que emergem durante o ensino.

Acolhimento e cuidado, por sua vez, precisam ser compreendidos como dimensões pedagógicas e não como ações complementares. Escuta, respeito, vínculo e reconhecimento das singularidades interferem diretamente na participação e na aprendizagem. O cuidado inclusivo pressupõe apoio sem tutela, desafio sem abandono e revisão contínua das mediações oferecidas.

Também se conclui que a responsabilidade pela inclusão não pode recair exclusivamente sobre a iniciativa individual do professor. Formação em serviço, consultoria colaborativa, tempo institucional para planejamento e apoio da gestão constituem condições para que práticas colaborativas se tornem sustentáveis. A construção de uma escola inclusiva depende, portanto, de uma cultura profissional em que ensinar grupos heterogêneos seja assumido como tarefa coletiva.

Como limite, o estudo não acompanha diretamente a implementação dessas práticas em uma escola específica, pois se concentra na análise bibliográfica. Pesquisas futuras podem investigar, em contextos escolares distintos, como diferentes arranjos de coensino se articulam ao DUA, quais condições favorecem sua continuidade e de que modo estudantes e famílias avaliam os efeitos dessas estratégias sobre participação, pertencimento e aprendizagem.

## Referências

ARAÚJO, Sandra Lúcia Silva; ALMEIDA, Maria Amélia. Contribuições da consultoria colaborativa para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 28, n. 53, p. 123-138, 2015.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

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

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. O que é ensino colaborativo? São Paulo: Edicon, 2019.

CAVALCANTE, José Haroldo Evaristo; JESUS, Ivone das Dores de. Metodologias ativas e Educação Inclusiva: desafios e caminho para práticas pedagógicas inclusivas. Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, v. 16, e162617, p. 1-17, 2026.

DAMIANI, Magda Floriana. Trabalho colaborativo entre professores: um estudo sobre a construção coletiva do conhecimento docente. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 213-230, 2008.

DEWEY, John. Democracia e educação: introdução à filosofia da educação. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves et al. Consultoria colaborativa escolar: o apoio dos profissionais da equipe multidisciplinar à educação inclusiva. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2022.

MORAIS, Sheila Tatiane Tavares de Souza. Trabalho e ensino colaborativo para a promoção da educação inclusiva: formação colaborativa na escola. 2024. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024.

PIAGET, Jean. Para onde vai a educação? Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

ROSE, David H.; MEYER, Anne. Teaching every student in the digital age: universal design for learning. Alexandria: ASCD, 2002.

SIMÕES, Lisângela Cristina Baptista Gomes; FONSECA, Kátia de Abreu. Ensino colaborativo como prática pedagógica inclusiva: modelo de consultoria colaborativa. Presidente Prudente: Universidade Estadual Paulista, 2026. Recurso educacional.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

UNESCO. Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.