ISSN: 2358-8829

# DA POLÍTICA À PRÁTICA: ENSINO COLABORATIVO PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO

Anna Karine Plautz [1]
Sulivan Desireé Fischer [2]

## INTRODUÇÃO

O Ensino Médio brasileiro tem vivenciado transformações curriculares profundas, impulsionadas por demandas de modernização e pela busca de alinhar a escola às necessidades contemporâneas dos jovens, conforme apontam Muniz e Monteiro (2023). No entanto, esta etapa final da educação básica ainda é marcada por desafios estruturais, como a evasão escolar, motivada, entre outros fatores, à necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho e à dificuldade de identificar sentido prático nos conteúdos escolares (Brasil, 2011; Santa Catarina, 2021).

Busca-se reformular essa etapa com reorganizações curriculares e diretrizes pedagógicas para atender às demandas contemporâneas dos jovens. Com a finalidade de uma formação integral, se propôs a flexibilização curricular, a ampliação da carga horária e reorganização dos componentes curriculares, entre outros aspectos (Brasil, 2017; 2018). Entretanto, apesar das mudanças, os desafios ainda permanecem.

No contexto da Educação Especial, a inclusão no Ensino Médio é um fenômeno de estudo recente. Segundo Carvalho (2012), o acesso tardio de estudantes com deficiência a essa etapa deve-se a barreiras históricas de escolarização no ensino comum. Embora o número de matrículas tenha aumentado, a garantia de condições para a permanência e o aprendizado com qualidade ainda é um desafio que envolve desde a falta de formação específica dos docentes até a carência de recursos de tecnologia assistiva (Schelbach et al., 2023). Ao

[1] Mestre em Educação Inclusiva - PROFEI da Universidade do Estado de Santa Catarina - SC, professoraplautz@gmail.com;
[2] Doutora em Administração, Universidade do Estado de Santa Catarina - SC, Professora no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede - PROFEI da Universidade do Estado de Santa Catarina - SC, sullivan.fischer@udesc.br.

ISSN: 2358-8829

observar as políticas públicas percebe-se que por mais que visem garantir a inclusão desses jovens, muitas vezes não conseguem atender de modo eficaz às necessidades deste público, muitas vezes por falta de clareza nas diretrizes ou por dificuldades no atendimento das escolas.

A justificativa para este estudo se fundamenta na escassez de pesquisas voltadas à inclusão de estudantes com deficiência no contexto do ensino médio (Felicio; Campos, 2017). A organização do trabalho docente impõe desafios adicionais para efetivar as estratégias para a inclusão dos estudantes nessa etapa. A atuação simultânea de diversos professores em diferentes escolas e etapas de ensino, limita o tempo disponível para um planejamento conjunto. Além disso, a carga burocrática elevada reduz ainda mais as oportunidades de construção coletiva de práticas pedagógicas. A ausência de momentos dedicados ao planejamento colaborativo dificulta a troca de experiências entre os docentes, resultando, em alguns casos, na falta de interlocução e articulação entre eles.

A organização do Ensino Médio, caracterizada pela fragmentação curricular e pelo isolamento docente, limita o desenvolvimento de ações coletivas voltadas à inclusão e de acordo com Jesus Júnior et al. (2023), essa estrutura reforça o individualismo pedagógico. A complexidade desta etapa reside na multiplicidade de professores e na carga horária reduzida de cada componente, o que pulveriza a responsabilidade pelo estudante com deficiência (Plautz, 2025).

Diante deste cenário, o ensino colaborativo surge como uma alternativa promissora. Delineia-se, então, o problema da pesquisa: o ensino colaborativo pode contribuir para atender os estudantes com deficiência no Ensino Médio? O objetivo geral deste estudo é analisar como essa abordagem favorece o atendimento desses estudantes, examinando políticas públicas e as percepções de professores que atuam no cotidiano escolar.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 O Ensino Colaborativo: Conceitos e a Perspectiva da Corresponsabilidade

O ensino colaborativo, amplamente referenciado na literatura internacional como *co-teaching* ou coensino, configura-se um modelo de prestação de serviços específicos de apoio educacional voltado à inclusão escolar (Mendes, 2006). Segundo Mendes (2006), esse modelo pressupõe uma abordagem direta entre o professor do ensino comum e o professor da educação especial, que passam a compartilhar responsabilidades de planejamento, instrução e

ISSN: 2358-8829

avaliação de uma turma heterogênea. Diferentemente do modelo de integração, no qual o aluno deve se adaptar à escola, o coensino exige que a escola se reorganize para acolher as diferenças (Mantoan, 2003). Nesse contexto, o ensino colaborativo surge como uma possibilidade de ampliar a efetividade das práticas pedagógicas inclusivas, especialmente no contexto do Ensino Médio.

Capellini e Zerbato (2022), Mendes, Almeida e Toyoda (2011) e Cook e Friend (1993) compreendem o ensino colaborativo como uma parceria entre o professor do Ensino Comum e o professor da Educação Especial, possibilitando um trabalho conjunto para a construção e o desenvolvimento de práticas inclusivas. Nessa perspectiva, os profissionais assumem conjuntamente todas as etapas do processo pedagógico, desde o planejamento até a avaliação dos estudantes. Para que seja efetivo, o ensino colaborativo exige o que Rabelo (2012) denomina "postura filosófica", ou seja, um compromisso ético com o trabalho em parceria que supera a simples aplicação de técnicas.

Silva (2020) e Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) apontam que a consolidação do ensino colaborativo exige não só a formação específica, mas também o envolvimento da equipe gestora e de toda comunidade escolar para a construção de uma cultura colaborativa. Neste sentido, seu desenvolvimento requer uma organização institucional coletiva de espaços de planejamento, reflexão e formação continuada, envolvimento dos professores regentes e de área, professores especialistas e demais profissionais da escola. Essa organização coletiva contribui para a construção de um espaço que respeite a diversidade e busque a inovação (Cavalcante, 2014; Silva, 2020).

No entanto, para que essa prática seja efetiva, é necessário distinguir o que de fato constitui o coensino. Capellini e Zerbato (2022) alertam que não se caracteriza ensino colaborativo quando um professor atua apenas como um auxiliar, tutor ou "cuidador", ou quando um docente determina sozinho os conteúdos enquanto o outro apenas observa. Portanto, a corresponsabilidade entre os profissionais é fundamental para a implementação do ensino colaborativo.

### 2.2 Modelos de Implementação e a Diferenciação Pedagógica

A flexibilidade do ensino colaborativo permite que ele seja estruturado de diversas formas, adaptando-se às necessidades da turma, à infraestrutura escolar e à disponibilidade dos profissionais. Segundo Capellini e Zerbato (2022), o coensino pode ser organizado a partir de seis modelos principais de atuação em sala de aula: um ensina e outro observa; um

ISSN: 2358-8829

professor ensina e outro auxilia; ensino por estações; ensino paralelo; ensino alternativo; e equipe de ensino ou ensino colaborativo. Esses modelos diferenciam-se pela organização do ensino e pela forma como os profissionais compartilham as responsabilidades em sala de aula.

Nos modelos em que um professor ensina e o outro observa ou em que um professor assume a liderança e outro atua como assistente, um dos profissionais assume o protagonismo, enquanto o outro observa ou auxilia os estudantes. No ensino por estações, a sala é organizada em espaços com diferentes espaços de aprendizagem e cada professor é responsável por um espaço. Já no ensino paralelo a turma é dividida em dois grupos, que desenvolvem as mesmas atividades e objetivos de aprendizagem e cada professor é responsável por um grupo. No ensino alternativo, um professor trabalha com a maior parte da turma, enquanto o outro desenvolve atividades com um grupo pequeno que necessita de apoio específico. Por fim, no modelo de equipe de ensino ou ensino colaborativo, considerado a etapa final do coensino, os dois professores compartilham o planejamento, a condução e a avaliação, atuando de forma colaborativa (Capellini; Zerbato, 2022).

No Ensino Médio, a escolha do modelo deve ser criteriosa, pois a complexidade dos conteúdos e a rotatividade docente exigem flexibilidade (Nascimento; Gorito, 2019). Nesse sentido, a escolha de um modelo deve ser realizada em conjunto, considerando os objetivos e as necessidades de cada turma. O ensino colaborativo não se caracteriza simplesmente pela presença de dois professores em sala, mas pela construção de um trabalho conjunto que promova a participação e a corresponsabilidade dos profissionais.

### 2.3 O Ensino Médio e a Fragmentação Curricular

A organização do Ensino Médio no Brasil apresenta desafios específicos para a implementação da colaboração, decorrentes de uma estrutura historicamente fragmentada. De acordo com Jesus Júnior et al. (2023), a divisão excessiva por componentes curriculares e a rotatividade de docentes por diversas turmas e unidades escolares reforçam uma cultura de individualismo pedagógico, o que dificulta a articulação necessária para a inclusão. Esta fragmentação, aliada à “rotina corrida” descrita pelos docentes (Plautz, 2025), impede que o professor regente e o especialista construam uma “cultura colaborativa” (Braun; Marin, 2012), essencial para superar o isolamento profissional.

Nesse cenário, Santos et al. (2017) defendem a importância de práticas interdisciplinares e integradas, argumentando que a superação do isolamento profissional favorece o desenvolvimento de estratégias colaborativas entre os professores. Todavia, o

ISSN: 2358-8829

trabalho docente no Ensino Médio é marcado por limitações temporais severas. Segundo Vilaronga e Mendes (2014), a atuação individualizada em sala de aula impede que o professor consiga atender adequadamente às necessidades específicas de estudantes com deficiência, pois a falta de parceria limita a criação de estratégias pedagógicas acessíveis e significativas.

O isolamento docente, identificado por Pinto e Fantacini (2018) como um dos principais entraves à inclusão, é exacerbado pela rotina acelerada e pela ausência de tempos institucionais dedicados ao diálogo. De fato, a desarticulação entre o professor de referência da turma comum e os profissionais da Educação Especial decorre, em grande medida, da falta de planejamento conjunto, o que muitas vezes faz com que esses profissionais sequer se conheçam. Conforme ressaltam Marin e Braun (2019), o ensino colaborativo não deve ser visto como uma solução definitiva para todos os impasses da inclusão, mas como uma estratégia de trabalho indispensável para superar a cultura de isolamento que caracteriza a profissão docente.

Para que a inclusão escolar deixe de ser apenas uma permanência física, é essencial a construção do que Braun e Marin (2012) denominam "cultura colaborativa". Essa mudança na cultura organizacional das escolas exige que o planejamento coletivo seja institucionalizado, garantindo que o tempo de reflexão e a troca de saberes façam parte da estrutura escolar. No entanto, conforme advertem Schelbach et al. (2023), a inclusão não se concretiza sem investimentos em infraestrutura e, primordialmente, na garantia de tempo para o planejamento comum, fatores que permanecem como desafios estruturais para a efetivação das políticas inclusivas nesta etapa de ensino.

### 2.4 Marcos Legais e Políticas Públicas: Da Teoria à Prática em Santa Catarina

A base legal para a inclusão escolar no Brasil é constituída por um conjunto de normativas que buscam garantir o direito à educação com equidade. Este movimento consolidou-se a partir da Constituição Federal (1988), que em seu artigo 208 estabelece o dever do Estado com a oferta do atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino. Complementarmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/1996, em seu artigo 58, define a Educação Especial como uma modalidade transversal que deve perpassar todos os níveis da educação escolar, prevendo, quando necessário, serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades dos estudantes.

ISSN: 2358-8829

Um marco decisivo para a transição do modelo de integração para o de inclusão plena foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Este documento orienta que a inclusão pressupõe a garantia de acesso, permanência e participação, determinando que o AEE deve estar integrado à proposta pedagógica da escola comum. Mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão - LBI nº 13. 146/2015 reforçou esses direitos ao assegurar o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, proibindo a exclusão sob alegação de deficiência e garantindo a oferta de "adaptações razoáveis" conforme necessidades individuais.

No âmbito específico do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelecida em 2018, reitera o compromisso com a equidade e a diversidade, orientando que o currículo deve ser flexível para assegurar o desenvolvimento de habilidades e competências de todos os jovens. Contudo, como aponta Mendes (2006), a simples existência de normativas não garante a mudança no cotidiano escolar sem a articulação entre o ensino comum e o especializado.

Em Santa Catarina, a trajetória da Educação Especial é marcada por uma organização institucional robusta, tendo como referência a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE). A Constituição do Estado de Santa Catarina (1989) já previa o atendimento especializado para pessoas com deficiência e altas habilidades na rede estadual. Um avanço significativo na regulamentação da atuação docente ocorreu com a Resolução CEE/SC nº 100/2016, que fixou normas para a Educação Especial no sistema estadual, prevendo a atuação do "segundo professor de turma" em regime de colaboração com o professor regente.

Aprofundando essa perspectiva, as Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Rede Regular de Ensino de Santa Catarina (2021) citam explicitamente o ensino colaborativo como uma estratégia pedagógica que promove a parceria entre o professor especialista e o professor do ensino comum. Segundo este documento, a colaboração deve envolver toda a comunidade escolar para favorecer a formação de redes de apoio e a criação de estratégias diferenciadas.

Entretanto, a literatura aponta uma lacuna entre o texto legal e a operacionalização metodológica. Conforme assinala Rabelo (2012), embora as políticas nacionais e estaduais reconheçam a importância do trabalho em equipe, elas ainda carecem de uma regulamentação detalhada que defina o ensino colaborativo como uma metodologia de trabalho integrada. Na prática, a ausência de diretrizes específicas sobre o "como fazer" deixa a execução dessa abordagem à mercê da iniciativa individual e da subjetividade dos profissionais envolvidos. Assim, como advertem König e Bridi (2019), o desenvolvimento de propostas colaborativas

ISSN: 2358-8829

efetivas exige que a legislação seja sustentada por políticas de formação continuada e pela criação de espaços institucionais de planejamento comum, sem os quais o coensino permanece apenas como um ideal normativo.

## 3 METODOLOGIA

Esta pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, visando compreender a complexidade do ensino colaborativo no contexto específico do Ensino Médio (Triviños, 1987; Gil, 2008). Os meios utilizados incluíram a pesquisa bibliográfica, realizada nas bases do Google Acadêmico e da CAPES entre 2018 e 2023, e a pesquisa documental, analisando leis como a LBI (2015) e o Plano Estadual de Educação (2015 - 2024).

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola estadual de Blumenau (SC), que no período do estudo contava com 715 alunos, dos quais 58 eram público da Educação Especial (10 deles matriculados no Ensino Médio). Os sujeitos participantes foram 15 professores que atuam no Ensino Médio, englobando docentes de componentes curriculares comuns, segundos professores e docente do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O instrumento de coleta foi um questionário on-line, contendo perguntas abertas e fechadas sobre perfil profissional, concepções de inclusão e práticas de planejamento. A coleta via questionário *on-line* justificou-se pela dificuldade de interlocução direta com docentes que atuam em múltiplas escolas e horários distintos (Plautz, 2025).

O tratamento dos dados seguiu a técnica de Análise Temática de Braun e Clarke (2006), organizada em seis etapas: familiarização, codificação (utilizando rótulos de cores para identificar temas como precariedade, parceria e barreiras), geração de temas, revisão, definição e produção do relatório final.

## 4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

### 4.1 Perfil dos Participantes

A análise quantitativa revelou um corpo docente diversificado: 40% situam-se na faixa de 36 a 45 anos e 40% possuem entre 11 e 20 anos de experiência. Um dado alarmante é que 80% dos participantes não possuem formação específica em Educação Especial, e 66,7% mantêm vínculo temporário (ACT) com a rede estadual. Este alto índice de professores

ISSN: 2358-8829

temporários é um dificultador para a Resolução CEE/SC nº 100/2016, pois a descontinuidade do vínculo pode dificultar que a parceria colaborativa e a confiança mútua (Cook; Friend, 1993) se consolidem a longo prazo. Além disso, 40% dos professores lecionam em duas escolas e 20% em três ou mais, o que evidencia a fragmentação da carga horária como barreira física ao planejamento conjunto.

### 4.2 Concepções sobre Inclusão de estudantes com deficiência no ensino médio

A análise das respostas revela que, embora haja um reconhecimento da importância ética da inclusão, persistem críticas severas sobre a superficialidade das ações práticas. Alguns docentes enxergam a inclusão como uma oportunidade de enriquecimento da convivência escolar e exercício de empatia. Todavia, há uma tensão evidente entre o discurso oficial e a realidade das salas de aula, onde a inclusão é frequentemente reduzida à permanência física, sem suporte pedagógico consistente.

Nesse contexto, os relatos evidenciam o que um dos participantes classificou como uma "maquiagem de inclusão", termo que descreve a lacuna entre as diretrizes políticas e a prática efetiva, onde o estudante está presente mas não participa plenamente das aprendizagens. Essa percepção dialoga com o alerta de Rabelo (2012), de que a simples existência de normativas não garante a construção de espaços inclusivos sem mudanças nas atitudes e na cultura escolar.

### 4.3 Práticas Pedagógicas diferenciadas e estratégias consideradas eficazes

Os professores relataram o uso de recursos diversificados, como jogos, materiais concretos e o uso de inteligência artificial para adaptação de mapas. Tais práticas constituem estratégias voltadas à eliminação de barreiras e à promoção do engajamento dos estudantes. Contudo, a análise dos relatos permite identificar que o modelo de colaboração predominante na unidade escolar é o de "Um ensina, outro assiste", descrito por Capellini e Zerbato (2022), no qual o professor regente lidera a instrução enquanto o segundo professor circula oferecendo suporte individualizado.

Observou-se, entretanto, uma frequente "transferência de responsabilidade", na qual o professor regente delega integralmente a adaptação das atividades ao especialista. Essa prática fragiliza diretamente o princípio de corresponsabilidade estabelecido pela Resolução CEE/SC

ISSN: 2358-8829

nº 100/2016, que prescreve que o segundo professor de turma deve atuar em regime de colaboração e planejamento conjunto com o regente, e não de forma isolada. Conforme apontam Buss e Giacomazzo (2019), essa desarticulação compromete a eficácia da inclusão ao transformar o apoio especializado em uma ação paralela ao ensino comum.

### 4.4 Barreiras ao Ensino Colaborativo

Os desafios apontados são multidimensionais, destacando-se a carência de formação específica, uma vez que 80% dos participantes não possuem especialização na área e a rigidez curricular do Ensino Médio. A barreira mais crítica, citada por 100% dos professores que relataram dificuldades, é a ausência de tempo institucionalizado para o planejamento comum.

Essa falta de tempo impede a efetivação das Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) de Santa Catarina (2021), que orientam o trabalho colaborativo como estratégia central para a formação de redes de apoio. A fragmentação da carga horária, com 60% dos docentes atuando em duas ou mais escolas, materializa um impedimento físico para o diálogo. Assim, a colaboração, quando ocorre, é fruto de esforços individuais, o que reforça o isolamento docente identificado por Pinto e Fantacini (2018) como um dos maiores entraves à escolarização desses jovens.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou que o ensino colaborativo é percebido como uma abordagem potente para transformar a inclusão no Ensino Médio de uma prática fragmentada e isolada em uma prática pedagógica de fato inclusiva. Dessa forma, apresenta-se como uma prática promissora para o fortalecimento da inclusão, por promover o planejamento conjunto, o compartilhamento de saberes e a corresponsabilidade entre os profissionais envolvidos.

Entretanto, sua implementação ainda enfrenta dificuldades, como a pouca clareza na definição das funções docentes, a ausência de tempo reservado para o planejamento conjunto e individual, a insuficiência de formação inicial e continuada sobre o tema, além de limitações de infraestrutura que garantam condições reais para o desenvolvimento dessas práticas. Os resultados da pesquisa evidenciam que a efetivação do ensino colaborativo, em consonância com as orientações da Resolução CEE/SC nº 100/2016 depende da institucionalização de horas-atividade coletivas remuneradas. Sem o tempo garantido na carga horária, a

colaboração continuará sendo uma ação isolada de professores resilientes, e não uma política de Estado efetiva.

Embora as políticas públicas apresentem avanços, a inclusão no Ensino Médio ainda está em processo de consolidação, enfrentando barreiras estruturais, formativas e culturais. A atuação integrada entre professores regentes e especialistas não beneficia apenas o estudante com deficiência, mas qualifica o ensino para toda a turma. Por fim, este trabalho reforça que ensinar e incluir são atos de humanidade que exigem a coragem de romper com modelos segregacionistas e construir territórios de efetivo pertencimento.

**Palavras-chave:** Ensino Colaborativo; Educação Especial e Inclusiva, Ensino Médio, Desafios Educacionais, Políticas Educacionais.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n.º 5/2011, de 4 de maio de 2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 24 jan. 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394 (LDBEN)**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência** [recurso eletrônico]: Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

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

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 17 fev. 2025.

BRAUN, V.; CLARKE, V. **Using thematic analysis in psychology.** Qualitative Research in Psychology, v. 3, n. 2. p. 77-101. 2006.

BRAUN, Patrícia; MARIN, Márcia. **Práticas docentes em tempos de inclusão**: uma experiência na escola básica. e-Mosaicos, Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa,

Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), ano 1, vol.1, n. 2, dez/ 2012, p. 1-12.

BUSS, B.; GIACOMAZZO, G. F. **As Interações Pedagógicas na Perspectiva do Ensino Colaborativo (Coensino)**. Revista Brasileira de Educação Especial, 2019.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é ensino colaborativo?** 2. ed. São Paulo: Eidcon, 2022.

CARVALHO, Ana Paula de. **Políticas de educação especial no ensino médio público paranaense**: o aluno com deficiência em foco. Curitiba, 2012.

CAVALCANTE, A. V. **O papel do gestor escolar no processo de inclusão**. Colloquium Humaranarum, v. 11, n. especial, 2014.

COOK, L.; FRIEND, M. **Collaboration as a predictor for success in school reform**. Journal of Educational and Psychological Consultation, 1993.

DE FELICIO, N. C.; CAMPOS, J. A. de P. P. **A inclusão escolar no contexto do ensino médio**: análise das produções em periódico científico. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1710–1720, 2017. DOI: 10.21723/riaee.v12.n.3.2017.8516. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8516. Acesso em: 4 maio. 2025.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JESUS JÚNIOR, O. A. et al. **Paradigmas educacionais e a fragmentação curricular no ensino médio**. REBENA, 2023.

KÖNIG, Viviane; BRIDI, Fabiane Adela Tonetto. **Ensino colaborativo**: possibilidades de práticas pedagógicas inclusivas. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 32, e18, p. 1–19, 2019.

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

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. **Ensino colaborativo e práticas de/para inclusão escolar**: relato de experiência. In: Colóquio Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar, 2019. Anais eletrônicos… [S.l.]: Galoá, 2019.

MENDES, E. G.; FERREIRA, J. R.; NUNES, L. R. O. P. **Colaboração entre ensino regular e especial**: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. (Org.). Inclusão e acessibilidade. Marília: ABPEE,2006b,p. 29-41.

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

ISSN: 2358-8829

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cláudia Yoshie. **Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular.** *Educar em Revista,* Curitiba, n. 41, p. 80-93, jul./set. 2011.

MUNIZ, A. P. S.; MONTEIRO, P. O. **Mudanças Curriculares no Ensino Médio**. Interação, 2023.

NASCIMENTO. Mariana Ruiz.; GORITO, Lorena Alves. **Percepções sobre uma prática de ensino colaborativo no Idioma sem Fronteiras**. Olhares & Trilhas, Uberlândia, v. 21, n. 2, maio/agosto, 2019.

PINTO, P. S. C. N.; FANTACINI, R. A. F. **Ensino colaborativo na escola**: um caminho possível para a inclusão. Research, Society and Development, v.7, n.3, p.1-15, 2018.

PLAUTZ, Anna Karine. **O Ensino Colaborativo como Abordagem para a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Médio.** Dissertação (Mestrado) - UDESC, 2025.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores**. Dissertação (Mestrado), UFSCar, 2012.

SANTA CATARINA. **Constituição do Estado de Santa Catarina**. Florianópolis: Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina, 1989.

SANTA CATARINA. **Diretrizes para o atendimento educacional especializado (AEE)**. São José: FCEE, 2021.

SANTA CATARINA. **Plano Estadual de Educação**: 2015-2024. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2015.

SANTA CATARINA. **Resolução CEE/SC nº 100**. Florianópolis, 2016.

SANTOS, Carla Madalena; FRANCO, Rúbia Amanda; LEON, Diego; OVIGLI, Daniel Bovolenta; COLOMBO JÚNIOR, Pedro Donizete. **Interdisciplinarity in Education**: Overcoming Fragmentation in the Teaching-Learning Process. International Education Studies, v. 10, n. 10, 2017.

SCHELBACH, Marcia; MENDES, Enicéia Gonçalves; ZERBATO, Ana Paula; DORNFELD, Cássia M. **Educação especial e inclusiva**: desafios e perspectivas no contexto da educação básica. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 36, e41, p. 1-20, 2023.

SILVA, M. C. L. **Culturas colaborativas e inclusão escolar**: limites e potencialidades de uma formação continuada centrada na escola. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

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