REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

PLANEJAMENTO COLABORATIVO E EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTER-RELAÇÕES DOCENTES E CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS

COLLABORATIVE PLANNING AND INCLUSIVE SPECIAL EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: TEACHER INTER-RELATIONS AND INSTITUTIONAL CONDITIONS

Ciências Humanas • 13/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/794527271

Joelza dos Santos Silva[1]

Marlene Rodrigues[2]

RESUMO

Este artigo analisa as relações entre o planejamento colaborativo e a organização de práticas de Educação Especial Inclusiva em uma escola municipal de Educação Infantil de Porto Velho, Rondônia. Constitui recorte de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida com orientação da pesquisa-ação colaborativa, da qual participaram 14 professoras, sendo 12 das turmas comuns e duas da Sala de Recursos Multifuncionais. O material empírico compreendeu rodas de conversa, entrevistas, análise documental, observação participante, encontros formativos, reuniões de planejamento e registros em diário de campo. A interpretação, orientada pela análise de conteúdo, identificou iniciativas anteriores de interlocução e apoio pedagógico, mas também dificuldades relacionadas à formalização das decisões, à definição das responsabilidades e à continuidade do acompanhamento. As ações interventivas ampliaram oportunidades de diálogo e de construção de estratégias, conforme os registros e as percepções das participantes. Não se identificou, contudo, evidência suficiente para afirmar mudanças permanentes ou efeitos causais na aprendizagem das crianças. Conclui-se que o planejamento colaborativo adquire maior consistência quando articulado aos tempos, aos documentos e às responsabilidades institucionais, preservando as singularidades da infância e a participação das crianças nas experiências coletivas.

Palavras-chave: Educação Especial Inclusiva; planejamento colaborativo; Educação Infantil; Atendimento Educacional Especializado; pesquisa-ação.

ABSTRACT

This article analyzes the relationship between collaborative planning and the organization of inclusive special education practices in a municipal early childhood education school in Porto Velho,

Rondônia, Brazil. It draws on a qualitative collaborative action-research study involving 14 teachers: 12 classroom teachers and two teachers from a multifunctional resource room. The empirical material comprised discussion circles, interviews, document analysis, participant observation, professional development meetings, planning meetings and field notes. Content-oriented analysis identified previous initiatives of professional interaction and pedagogical support, alongside weaknesses in recording decisions, defining responsibilities and monitoring actions over time. According to field records and participants' accounts, the intervention increased opportunities for dialogue and joint development of strategies. Nevertheless, the available evidence does not establish lasting changes or causal effects on children's learning. The findings suggest that collaborative planning becomes more consistent when it is embedded in institutional schedules, records and shared responsibilities while respecting childhood experiences and children's participation in group activities.
Keywords: Inclusive special education; collaborative planning; early childhood education; specialized educational support; action research.

1. INTRODUÇÃO

A presença de crianças que necessitam de serviços e recursos da Educação Especial nas instituições de Educação Infantil coloca em evidência uma questão que ultrapassa a matrícula: como organizar as experiências cotidianas de modo que todas possam participar das brincadeiras, das interações e das descobertas compartilhadas? A resposta não se resolve pela existência de materiais adaptados ou pela oferta isolada de atendimento especializado. Ela envolve decisões sobre tempos, espaços, apoios, mediações e formas de

comunicação, construídas pelas profissionais que acompanham as crianças no cotidiano escolar.

A Educação Infantil apresenta características que tornam essa discussão particularmente sensível. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as práticas pedagógicas têm como eixos as interações e a brincadeira (Brasil, 2009). Por essa razão, estratégias inclusivas não podem ser avaliadas somente pela execução individual de uma tarefa. É necessário considerar a inserção da criança nas experiências coletivas, a possibilidade de expressão por diferentes linguagens e o reconhecimento de seus interesses, vínculos e modos de participação.

No âmbito da Educação Especial Inclusiva, a articulação entre a professora da turma comum e a profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui uma dimensão do trabalho pedagógico. O AEE mobiliza conhecimentos e recursos específicos para enfrentar barreiras à participação, mas não substitui a escolarização realizada na turma. A política nacional instituída pelo Decreto nº 12.686/2025, alterado pelo Decreto nº 12.773/2025, reafirma a organização do sistema educacional inclusivo e a necessidade de apoios aos estudantes que integram o público da Educação Especial (Brasil, 2025a, 2025b).

Há, entretanto, uma distância entre reconhecer o valor da cooperação e criar condições para que ela componha o funcionamento regular da instituição. Reuniões podem ser realizadas sem que as decisões sejam documentadas; orientações podem circular sem que haja acompanhamento; recursos podem ser confeccionados sem relação suficientemente explícita com as

experiências da turma. O planejamento colaborativo exige examinar essas diferenças. Não se confunde com a mera soma de contribuições individuais, pois pressupõe definição compartilhada de objetivos, responsabilidades, estratégias e critérios de acompanhamento.

Este artigo resulta de um recorte da investigação desenvolvida por Joelza dos Santos Silva em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Porto Velho (RO), junto a professoras das turmas comuns e da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). A problemática surgiu da constatação de que a escola já promovia encontros e orientações sobre inclusão, mas encontrava dificuldades para transformar essas iniciativas em procedimentos contínuos de planejamento e acompanhamento. O estudo, portanto, não parte da suposição de ausência total de colaboração, e sim da necessidade de compreender sua forma de organização e seus limites.

Delimita-se como questão orientadora: de que maneira as inter-relações entre docentes das turmas comuns e do AEE se articulam ao planejamento colaborativo e às condições de participação das crianças na Educação Infantil? O objetivo consiste em analisar iniciativas, dificuldades e possibilidades de sistematização do planejamento compartilhado, considerando manifestações das professoras, documentos institucionais, situações observadas e ações formativas produzidas no percurso da pesquisa-ação. Ao estabelecer esse recorte, o artigo privilegia a dimensão pedagógica e organizacional da colaboração, sem pretender avaliar a eficácia de intervenções específicas sobre o desenvolvimento infantil.

2. EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA E PLANEJAMENTO COLABORATIVO

2.1. A Colaboração Como Organização do Trabalho Docente

A colaboração profissional pode assumir sentidos distintos dentro da escola. Em situações cotidianas, compartilhar uma sugestão ou encaminhar um material a uma colega representa apoio relevante, mas não configura necessariamente uma decisão pedagógica construída em conjunto. Damiani (2008) examina os benefícios do trabalho colaborativo para os processos de aprendizagem e para o desenvolvimento profissional, ressaltando a importância das interações entre sujeitos que mobilizam conhecimentos e refletem sobre suas práticas. Tal contribuição ajuda a compreender a colaboração como relação de trabalho, e não como atributo pessoal de professores considerados mais disponíveis ou solidários.

Vilaronga e Mendes (2014) discutem experiências de ensino colaborativo entre docentes da Educação Especial e do ensino comum, destacando a necessidade de negociação de papéis, objetivos comuns e corresponsabilidade. O estudo das autoras refere-se ao coensino, que envolve atuação conjunta em diferentes etapas do processo pedagógico. Na investigação aqui analisada, o foco é mais delimitado: o planejamento colaborativo. Essa distinção impede que simples momentos de orientação ou ações de apoio especializado sejam apresentados como ensino compartilhado efetivamente desenvolvido em sala.

Considera-se planejamento colaborativo o processo no qual as profissionais reconhecem as barreiras presentes nas situações educativas, analisam os interesses e as potencialidades das crianças, definem intenções pedagógicas, escolhem recursos e estratégias, distribuem responsabilidades e retomam as decisões a partir do que foi observado. Não se trata de transferir à docente do AEE as

dificuldades encontradas na turma, tampouco de fazer da professora regente a única responsável pelas adaptações. Cada profissional mantém atribuições próprias, mas contribui para um processo educativo comum.

A regularidade desse processo depende de aspectos que nem sempre aparecem nos discursos sobre colaboração: compatibilidade das jornadas, horários protegidos para o encontro, registros acessíveis às profissionais e acompanhamento pela coordenação pedagógica.

Quando essas condições faltam, a partilha de informações tende a permanecer na esfera da conversa eventual. O problema não está na informalidade em si, que também pode favorecer relações de confiança, mas na impossibilidade de recuperar o que foi acordado e de acompanhar decisões necessárias à continuidade das ações.

A gestão escolar integra essa discussão de maneira decisiva. Organizar tempos para que professoras da turma comum e do AEE analisem situações e construam encaminhamentos representa uma escolha institucional. Ao mesmo tempo, não basta atribuir à equipe gestora a responsabilidade exclusiva por conduzir o processo: a participação docente precisa ser efetiva, com possibilidade de discordância, proposição e revisão dos encaminhamentos.

Nesse sentido, a colaboração encontra sua consistência na conjugação entre coordenação institucional e autonomia profissional, sem reduzir-se a reuniões convocadas administrativamente.

2.2. Acessibilidade Pedagógica e Experiências Coletivas na Infância

A articulação entre professoras adquire especificidade quando se dirige a crianças pequenas. Uma proposta de exploração sensorial, uma roda de conversa ou uma atividade de construção coletiva pode oferecer diversas maneiras de participação, desde que o ambiente e as mediações contemplem diferentes possibilidades de comunicação, movimento e expressão. A questão central não é produzir uma atividade separada para cada criança, mas compreender o que a impede de participar da experiência com seus pares e quais apoios podem modificar essa condição.

Zerbato e Mendes (2018) situam o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como referência para a organização de práticas mais acessíveis em classes heterogêneas. As diretrizes do CAST (2024) propõem atenção às possibilidades de engajamento, representação e ação e expressão, compreendidas como dimensões do planejamento que permitem reduzir barreiras previsíveis. No contexto da Educação Infantil, esse referencial pode orientar a diversificação de materiais, linguagens e formas de participação desde o início do planejamento, em vez de acrescentar modificações somente depois que a exclusão se manifesta.

A adoção do DUA, contudo, não elimina a necessidade de apoios individualizados. O planejamento flexível para o conjunto da turma pode conviver com recursos específicos, adaptações razoáveis, tecnologia assistiva e instrumentos como o Plano Educacional Individualizado (PEI) e o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE). Esses planos não devem constituir documentos desconectados da vida da turma. Sua pertinência depende da relação entre necessidades de apoio, objetivos pedagógicos, experiências coletivas e acompanhamento compartilhado das ações.

Também é necessário problematizar um risco recorrente: interpretar a inclusão como adaptação da criança a uma rotina previamente definida e inalterável. Uma prática orientada apenas à obediência, à permanência sentada ou à conclusão de tarefas pode desconsiderar formas legítimas de comunicação e participação.

O planejamento inclusivo, ao contrário, requer atenção às barreiras que a própria organização escolar produz, reconhecendo que o ambiente, as interações e as expectativas pedagógicas podem ser reorganizados.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

O artigo retoma dados de uma pesquisa qualitativa orientada pelos pressupostos da pesquisa-ação colaborativa, realizada na Escola Municipal de Educação Infantil Odília Pereira de Oliveira II, em Porto Velho, Rondônia, no ano de 2026. O delineamento permitiu articular análise de situações concretas, reflexão conjunta e elaboração de encaminhamentos pedagógicos, em consonância com a organização participativa da pesquisa-ação discutida por Thiollent (2011). Na compreensão de Franco (2005), a pesquisa-ação exige atenção às relações entre conhecimento, participação e transformação da prática, sem confundir a intenção de intervir com comprovação automática de mudança.

Participaram do estudo 14 professoras: 12 docentes das turmas comuns e duas profissionais da SRM, distribuídas entre os turnos matutino e vespertino, com atuação em agrupamentos da creche e da pré-escola. A investigação contemplou duas rodas de conversa realizadas em 10 e 17 de abril de 2026, entrevistas semiestruturadas com profissionais do AEE, análise documental, observação

participante, quatro encontros formativos, três reuniões de planejamento e acompanhamento, questionários reflexivos e registros escritos da pesquisadora. A presença das participantes nas atividades variou conforme os turnos e suas atribuições.

O corpus documental compreendeu o Projeto Político-Pedagógico (PPP), registros de planejamento, orientações institucionais sobre o AEE, modelos de PEI e PAEE, relatórios pedagógicos e materiais empregados em atividades formativas. As observações voltadas às práticas nas turmas abrangeram nove grupos de Creche III, Pré I e Pré II, correspondentes a cerca de 207 matrículas registradas pela instituição no período; esses números caracterizam o contexto e não constituem amostra individual de crianças. Não foram produzidas, para o recorte apresentado, medidas de desempenho ou avaliações individualizadas que autorizassem inferências de eficácia.

A análise foi organizada a partir da leitura dos registros, identificação de recorrências e aproximação com os eixos teóricos, mobilizando procedimentos de análise de conteúdo descritos por Bardin (2016). Para o artigo, foram privilegiados quatro núcleos: formas de interlocução entre docentes; sentidos atribuídos ao planejamento colaborativo; barreiras pedagógicas e organizacionais observadas; e possibilidades de sistematização construídas durante a intervenção. Falas das participantes foram identificadas pelos códigos utilizados na dissertação, preservando-se a distinção entre depoimentos registrados diretamente e interpretação da pesquisadora.

Um cuidado metodológico importante decorreu da posição da pesquisadora, que exercia função de gestão na própria escola. Essa proximidade contribuiu para a compreensão da dinâmica institucional, mas poderia influenciar respostas e avaliações

produzidas em atividades coletivas. O estudo registrou a informação sobre participação voluntária, possibilidade de desistência e preservação da confidencialidade. Na análise, as manifestações elogiosas à organização escolar foram confrontadas com documentos e observações, sem serem tomadas isoladamente como prova de consolidação do planejamento colaborativo.

As duas rodas de conversa foram registradas por escrito durante ou após as atividades; não são tratadas aqui como transcrições integrais de gravações. A interpretação privilegiou a triangulação entre documentos, situações observadas e manifestações das participantes. Também se delimitou o alcance temporal da pesquisa: o material permite discutir mudanças percebidas e iniciativas desenvolvidas ao longo do percurso, mas não oferece acompanhamento longitudinal suficiente para aferir permanência institucional ou relações causais entre as atividades formativas e a aprendizagem infantil.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. Entre a Interlocução Já Existente e a Colaboração Ainda Parcial

A análise dos documentos da escola mostrou que a aproximação entre as professoras das turmas comuns e da SRM não começou com a investigação. Desde a implantação da Sala de Recursos Multifuncionais, em 2023, foram promovidas orientações pedagógicas, momentos de formação, produção de materiais e discussões relacionadas aos planos de acompanhamento das crianças. O material institucional destinado à equipe docente já indicava a participação das profissionais do AEE e das turmas

comuns na construção do PEI, demonstrando uma intencionalidade anterior de articulação entre os serviços.

Na primeira roda de conversa, a professora P1 reconheceu a existência dessa prática: “Existe interação sim, principalmente nos planejamentos quando iniciamos o planejamento desde 2023” (P1, roda de conversa, 10 abr. 2026). O depoimento evidencia uma memória institucional de encontros e orientações. Seu conteúdo, porém, não permite afirmar que todas as etapas do planejamento tenham sido efetivamente construídas e acompanhadas em conjunto. A diferença entre existência de contato e colaboração sistemática tornou-se uma das questões mais relevantes da análise.

Essa diferença apareceu na fala de P2, que reconheceu a presença das profissionais especializadas, mas solicitou acompanhamento mais frequente das situações vividas nas turmas: “Os professores da sala de recurso interagem conosco, mas penso que seria necessário que elas observarem o comportamento dos alunos mais vezes na sala de aula” (P2, roda de conversa, 10 abr. 2026). Preservada a formulação original da participante, o relato aponta para a necessidade de aproximar o AEE das experiências concretas, evitando que a colaboração se esgote na circulação de recomendações gerais.

Nas manifestações de P4 e P6, foram citados apoio à elaboração do PEI e do PAEE, estudos de caso, oficinas e confecção de materiais. Trata-se de contribuições importantes, mas suas funções precisam permanecer relacionadas ao planejamento pedagógico da turma. Quando o recurso é elaborado sem explicitação da barreira que pretende enfrentar ou sem acompanhamento posterior, tende a funcionar como resposta pontual. De outro lado, quando essa

produção resulta de observação compartilhada, escolha de objetivos e análise de sua utilização, passa a integrar um processo mais consistente de corresponsabilização.

Os registros documentais revelaram, contudo, que os formulários de planejamento existentes não apresentavam campos específicos para indicar barreiras identificadas, decisões compartilhadas, profissionais responsáveis, prazos de acompanhamento e resultados observados. As reuniões estavam registradas, mas não havia mecanismos suficientes para acompanhar seus desdobramentos. Esse achado ajuda a interpretar por que a comunicação oral, embora frequente, permanecia frágil diante de mudanças nas equipes, turnos distintos e sobrecarga de trabalho.

A primeira categoria analítica conduz, assim, a uma interpretação menos polarizada da realidade escolar. Não se tratava de uma instituição sem relações de apoio, nem de um espaço onde o planejamento colaborativo estivesse concluído. O que se identificou foi uma rede profissional em formação, marcada por ações reconhecidas pelas participantes e por lacunas de institucionalização. A distinção aproxima-se da discussão de Vilaronga e Mendes (2014), segundo a qual o trabalho colaborativo precisa envolver negociação de responsabilidades e continuidade, e não apenas boa comunicação entre colegas.

4.2. Nomear a Prática e Construir Decisões Compartilhadas

A segunda roda de conversa, realizada em 17 de abril de 2026, voltou-se à compreensão do conceito de planejamento colaborativo. A discussão expôs um ponto expressivo: diversas professoras descreviam experiências de troca e orientação, mas não utilizavam

necessariamente a terminologia empregada na literatura especializada. Ao falar sobre os planejamentos, a professora P8 declarou: “As estratégias pedagógicas são passadas nos planejamentos, mas eu não tinha consciência de que fazíamos planejamento colaborativo. Era tudo inconsciente” (P8, roda de conversa, 17 abr. 2026).

A expressão utilizada pela participante não foi interpretada como ausência de intenção pedagógica. Ela sugere, antes, que práticas de cooperação já integravam a rotina, embora ainda não tivessem sido discutidas como processo que abrange identificação de barreiras, definição de objetivos, elaboração conjunta, registro e avaliação. Essa distinção importa porque o reconhecimento de um conceito pode abrir possibilidades de análise crítica da prática, mas não transforma automaticamente a organização do trabalho escolar.

P3 associou o planejamento colaborativo às oficinas oferecidas pelas profissionais da SRM e ao compartilhamento de experiências com as professoras regentes. O relato expressa um componente formativo relevante: as docentes aprendem com os conhecimentos e com as situações vivenciadas umas pelas outras. Entretanto, a oficina de produção de recursos e a orientação para elaboração de documentos não substituem as decisões conjuntas sobre o que se pretende garantir à criança em determinada experiência. Para que se tornem parte do planejamento, esses momentos precisam estar ligados à rotina efetiva das turmas.

O exame do PPP e dos instrumentais permitiu aprofundar essa questão. Havia previsão de encontros, formação e orientações, porém as decisões relativas às crianças e às práticas inclusivas nem sempre eram registradas de maneira recuperável. Em consequência,

o conhecimento construído em um encontro poderia não orientar a atividade seguinte ou não chegar a outras profissionais responsáveis pelo mesmo grupo. A investigação mostrou que registrar não é mero procedimento burocrático quando permite reconstruir as escolhas feitas, revisá-las e manter a continuidade das ações pedagógicas.

Esse registro também exige cuidado ético. Não se trata de multiplicar listas de déficits ou informações clínicas, mas de documentar situações educacionais: em quais propostas houve barreiras, quais estratégias foram pensadas, quem deverá implementá-las e como será observada a participação da criança. Essa mudança de foco articula o planejamento colaborativo à compreensão de acessibilidade, pois desloca a atenção da suposta incapacidade individual para as relações entre ambiente, proposta e apoios disponíveis.

4.3. A Inclusão Observada no Cotidiano das Turmas

As observações nas nove turmas permitiram confrontar as falas sobre planejamento com situações concretas de participação infantil. No período do trabalho de campo, as propostas se articulavam a projetos relacionados ao meio ambiente, envolvendo materiais concretos, jogos, produções artísticas, vídeos, experiências sensoriais e atividades de exploração da natureza. A diversidade de recursos, por si só, não foi considerada evidência de inclusão efetiva. A análise procurou verificar como as crianças participavam dessas experiências e quais barreiras continuavam presentes.

Em uma turma de Creche III, observou-se uma criança realizando quebra-cabeças junto à mesa da professora enquanto os demais

integrantes do grupo participavam de outra atividade. O recurso possibilitava interesse e permanência no ambiente, mas a organização paralela restringia a interação com os pares na proposta coletiva. O episódio é importante porque impede associar toda adaptação individualizada à participação inclusiva. A questão pedagógica não é eliminar recursos específicos, e sim relacioná-los às oportunidades de convivência e participação disponíveis para a criança.

Em outra turma da creche, situações de agitação, dispersão e afastamento das atividades indicaram a necessidade de discutir previsibilidade da rotina, organização dos estímulos e mediações de apoio. Algumas crianças participaram de brincadeiras quando houve uso de recursos concretos e acompanhamento individualizado. O registro não permite concluir que tais estratégias tenham produzido resultados uniformes; evidencia, entretanto, aspectos relevantes para uma análise compartilhada entre professora regente, equipe de apoio e profissionais da SRM.

Uma terceira observação mostrou crianças explorando folhas e plantas recolhidas no espaço escolar, com atenção a cheiro, textura, forma e cor. A proposta articulava contato com a natureza, expressão e diferentes formas de interação com o ambiente. Seu potencial inclusivo estava na abertura para modos variados de participação, e não apenas na variedade dos objetos. Na Educação Infantil, experiências desse tipo podem aproximar o planejamento do DUA ao prever diferentes possibilidades de engajamento e expressão, sem substituir apoios específicos quando necessários (CAST, 2024).

Nas turmas de pré-escola, houve registros de rodas de conversa, vídeos, pinturas, atividades de consciência fonológica, produção

coletiva de textos e construção de brinquedos com materiais reutilizáveis. Em uma situação de Pré II, a professora convidou uma criança que apresentava participação intermitente a realizar a proposta em dupla com uma colega com quem mantinha vínculo de amizade. A criança aceitou e permaneceu envolvida durante parte da atividade. A observação indica a relevância das relações entre pares, mas não autoriza atribuir ao vínculo afetivo, isoladamente, toda a participação observada.

Esses episódios permitem formular uma exigência para o planejamento colaborativo: não basta perguntar quais materiais serão empregados; é necessário discutir como a criança poderá ingressar na experiência comum, quais mediações serão oferecidas, que alternativas estarão disponíveis e o que será acompanhado ao longo do processo. A atuação da SRM pode contribuir para antecipar barreiras e elaborar recursos, enquanto a professora da turma preserva a visão do grupo, das interações e das intenções pedagógicas. A combinação dessas leituras favorece uma organização mais contextualizada do trabalho.

As observações também mostraram limites que impedem conclusões excessivamente otimistas: atividades paralelas, acompanhamento insuficiente em determinados momentos, dificuldades de comunicação e participação não contínua. A pesquisa não construiu indicadores de aprendizagem que permitissem comparar resultados antes e depois da intervenção. O que os registros sustentam é a identificação de possibilidades e obstáculos que podem orientar o replanejamento, reconhecendo a inclusão como processo que exige decisões continuamente revistas.

4.4. Formação Continuada, Reuniões e Institucionalização das Decisões

As questões identificadas nas rodas de conversa, nos documentos e nas observações subsidiaram quatro encontros formativos. Os temas incluíram organização dos registros pedagógicos, legislação e acolhimento, recursos de apoio e ensino estruturado, capacitismo e elaboração do PEI. As atividades buscaram aproximar fundamentos normativos e situações concretas, com participação de professoras da turma comum, profissionais da SRM e integrantes da equipe pedagógica. Sua realização ampliou ocasiões de diálogo, embora os efeitos permanentes das formações não possam ser presumidos.

No encontro dedicado aos registros, discutiram-se as funções específicas do PEI, do PAEE, do estudo de caso e dos relatórios pedagógicos. A discussão tornou visível o risco de produzir documentos apenas para atender a exigências administrativas. Um instrumento útil ao cotidiano precisa descrever potencialidades, barreiras, objetivos, recursos, responsabilidades e critérios de revisão. Sem essa articulação, o documento permanece separado da atividade da turma, reduzindo sua capacidade de apoiar decisões pedagógicas efetivamente compartilhadas.

O encontro sobre acolhimento e legislação levou à reflexão sobre a responsabilidade da escola na oferta de condições de participação. As participantes discutiram a regulamentação nacional de Educação Especial Inclusiva, a necessidade de apoios e a impropriedade de subordinar a ação pedagógica exclusivamente a diagnósticos clínicos. Esse debate foi articulado à organização do trabalho escolar: acolher não corresponde apenas a uma atitude afetiva, mas inclui

disponibilizar meios de comunicação, acessibilidade, escuta da família e oportunidades reais de participação.

A atividade sobre ensino estruturado apresentou possibilidades de rotinas visuais, sequenciamento de tarefas e recursos de comunicação. A análise crítica dos materiais empregados impediu tratar a estratégia como modelo uniforme a ser aplicado a todas as crianças autistas. O uso pedagógico de suportes deve considerar interesses, formas de comunicação, possibilidades de escolha e preservação da brincadeira. O encontro sobre capacitismo retomou essa discussão ao problematizar práticas centradas no controle de comportamentos e em expectativas reduzidas sobre a aprendizagem.

Paralelamente, três reuniões de planejamento e acompanhamento deslocaram o debate para encaminhamentos práticos. A primeira retomou as barreiras identificadas e a necessidade de registros comuns. A segunda concentrou-se na elaboração de estratégias e na revisão crítica de instrumentos de planejamento individualizado. A terceira examinou a avaliação das participantes e as dificuldades que persistiam, especialmente horários incompatíveis, sobrecarga de trabalho e ausência de mecanismos de acompanhamento institucionalizados.

A análise de um modelo de PEI utilizado na escola revelou, por exemplo, referências à obediência a comandos e à manutenção de contato visual. Tais indicadores foram problematizados porque podem levar a interpretações normalizadoras da participação infantil.

A discussão sugeriu deslocar a atenção para as barreiras presentes nas experiências, para os recursos de comunicação adequados e para as oportunidades de pertencimento ao grupo. O documento, nesse caso, deixou de ser tratado como formulário neutro e passou a constituir objeto de reflexão pedagógica.

No encerramento do percurso, professoras relataram procurar mais frequentemente as colegas para discutir situações, solicitar sugestões e compartilhar materiais. Uma experiência apresentada mostrou como a identificação dos interesses de uma criança orientou escolhas de recursos e propostas pedagógicas, seguidas de relatos de maior participação. O episódio demonstra a possibilidade de articular observação, diálogo, planejamento e acompanhamento. Não constitui, porém, evidência experimental de eficácia, nem permite generalizar os efeitos para outras crianças ou instituições.

Como desdobramento da pesquisa, foi elaborado o guia pedagógico “Planejar juntos para incluir: caminhos colaborativos entre a sala comum e a Sala de Recursos Multifuncionais”. O material reuniu orientações e instrumentos voltados à pauta de reuniões, ao registro das decisões e ao acompanhamento das estratégias. Seu significado, para o recorte analisado, está no esforço de criar memória institucional e reduzir a dependência de acordos orais. A existência do guia não comprova sua incorporação permanente ao cotidiano, o que exigirá monitoramento posterior.

A síntese dos resultados evidencia três movimentos interligados: reconhecer o apoio profissional já existente; distinguir essas iniciativas de um planejamento plenamente compartilhado; e criar instrumentos e tempos que permitam acompanhar o trabalho em conjunto.

A experiência investigada indica que o planejamento colaborativo não deve ser apresentado como técnica pronta. Ele se constrói nas relações entre docentes, coordenação e gestão, sob condições concretas de trabalho e com referência às experiências das crianças. A sustentação dessas relações depende de escolhas institucionais continuadas.

4.5. Critérios para um Planejamento Que Favoreça a Participação

A análise integrada dos diferentes materiais permite reconhecer que os desafios do planejamento colaborativo não se situavam em um único ponto do trabalho escolar. A comunicação entre as profissionais existia, mas a continuidade das decisões nem sempre era assegurada; havia recursos pedagógicos diversificados, mas sua relação com a participação nas atividades coletivas precisava ser examinada; e os documentos de acompanhamento estavam disponíveis, embora alguns mantivessem indicadores centrados prioritariamente nas dificuldades individuais. Essas dimensões estavam associadas.

Uma orientação transmitida oralmente, por exemplo, poderia resultar em adaptação de atividade sem que se registrassem as razões da escolha ou os critérios para revê-la. O problema, portanto, não poderia ser enfrentado apenas com mais materiais ou mais reuniões. Exigia articular os momentos de encontro ao que efetivamente acontecia nas turmas.

A partir dos achados, podem ser formulados critérios de organização do planejamento, compreendidos como encaminhamentos analíticos e não como protocolo já validado. O primeiro consiste em iniciar a discussão por uma situação pedagógica definida,

descrevendo a experiência proposta à turma e as formas pelas quais a criança participou ou encontrou barreiras. O segundo implica mobilizar conhecimentos da professora regente, do AEE e, quando pertinente, dos profissionais de apoio e da família, sem substituir a responsabilidade docente por informações clínicas. O terceiro requer definir objetivos coerentes com a experiência coletiva e escolher recursos que ampliem a comunicação, a autonomia e o envolvimento. Por fim, é necessário registrar quem fará o quê, em qual período e quais indícios de participação serão observados, reservando um momento posterior para revisar as decisões.

Esses critérios ajudam a compreender por que o registro precisa preservar a singularidade das situações, sem se transformar em controle burocrático do trabalho docente. A observação de uma criança interessada por um material, por exemplo, não constitui por si só evidência de aprendizagem; pode, contudo, orientar novas mediações, desde que seja analisada em relação às interações, à proposta desenvolvida e às oportunidades oferecidas ao grupo.

Da mesma maneira, um plano individualizado não deve funcionar como currículo paralelo à rotina da Educação Infantil. Sua função pedagógica depende da possibilidade de integrar apoios específicos às brincadeiras, às interações e aos campos de experiências, aproximando o planejamento para a turma do acompanhamento das necessidades de cada criança.

A pesquisa também sugere uma cautela quanto à avaliação de avanços. A aproximação relatada entre professoras é um resultado relevante no âmbito das relações profissionais, mas não equivale à institucionalização definitiva do planejamento. Para verificar a continuidade do processo, seria preciso acompanhar a realização

regular de encontros, a utilização efetiva dos instrumentos, a revisão das decisões compartilhadas e a participação das crianças ao longo de um período maior.

Essa diferenciação delimita o alcance dos dados e oferece uma agenda concreta para o trabalho posterior da escola: transformar a disposição para cooperar, já identificada nas manifestações das participantes, em condições duradouras de construção, acompanhamento e revisão das práticas inclusivas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O recorte analisado demonstrou que a relação entre Educação Especial Inclusiva e planejamento colaborativo se constitui em uma dimensão organizacional e pedagógica do trabalho na Educação Infantil. A escola investigada mantinha iniciativas de cooperação anteriores à pesquisa, como formações, produção de recursos e orientações sobre documentos. Entretanto, a análise das falas, dos registros e das situações observadas revelou que a partilha das decisões nem sempre se convertia em acompanhamento sistemático das estratégias desenvolvidas com as crianças.

A interpretação dos dados permite distinguir interlocução entre profissionais e planejamento colaborativo propriamente dito. O primeiro pode ocorrer em orientações, conversas ou apoio à preparação de materiais; o segundo exige identificar barreiras, negociar objetivos, definir responsabilidades, registrar acordos, acompanhar a participação das crianças e replanejar. Essa diferenciação preserva o valor das práticas já construídas pela equipe, mas impede que ações episódicas sejam tomadas como prova de uma cultura colaborativa inteiramente consolidada.

Os encontros formativos e as reuniões de acompanhamento favoreceram a circulação de conhecimentos e a reflexão coletiva sobre PEI, AEE, acessibilidade e propostas pedagógicas. Na avaliação das participantes, houve maior aproximação entre professoras das turmas comuns e da SRM. As observações, por sua vez, revelaram experiências nas quais recursos concretos, mediações e relações entre pares ampliaram possibilidades de participação, ao lado de situações de afastamento e de atividades paralelas. O conjunto desses achados recomenda cautela: não foi possível demonstrar efeitos causais sobre a aprendizagem nem verificar a permanência institucional das mudanças.

A posição da pesquisadora como gestora da escola, o número restrito de participantes, a realização da investigação em uma única instituição e a ausência de acompanhamento longitudinal constituem limites relevantes. Eles não anulam as contribuições do estudo, mas definem o alcance de suas interpretações. A principal contribuição do artigo encontra-se na compreensão de que a colaboração, para sustentar práticas inclusivas, precisa estar inscrita nos tempos, nos registros e nas responsabilidades assumidas pela escola, e não depender apenas da disposição individual de cada profissional.

Na Educação Infantil, planejar em conjunto exige manter as brincadeiras, as interações e as diferentes formas de expressão no centro das decisões. O AEE e a turma comum não são espaços intercambiáveis nem paralelos; suas atuações precisam encontrar pontos de articulação para que a criança participe das experiências coletivas com os apoios necessários. Estudos futuros poderão acompanhar, por período mais extenso, a utilização dos instrumentos colaborativos e examinar a participação das próprias

crianças e de suas famílias na definição dos encaminhamentos pedagógicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2009-pdf/2296-cne-resolucao005-2009-pdf. Acesso em: 2 nov. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.** Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 2 nov. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025.** Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Brasília, DF: Presidência da República, 2025b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12773.htm. Acesso em: 2 nov. 2026.

CAST. **CAST Universal Design for Learning Guidelines, version 3.0.** Wakefield: CAST, 2024. Disponível em: https://udlguidelines.cast.org/. Acesso em: 12 out. 2026.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista,** Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100013. Acesso em: 12 out. 2026.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005. DOI: https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2011.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014. DOI: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.95i239.2999. Acesso em: 12 out. 2026.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. Educação Unisinos, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018. DOI: https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.04. Acesso em: 12 out. 2026.

---

[1] Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional (PPGEEProf) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus Porto Velho, Rondônia. Integrante da linha de pesquisa 2: Currículo, Políticas e Diferenças Culturais na Educação Básica. Membro do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância (EDUCA) da UNIR. Graduada em Letras Português- Literatura pela Universidade Federal

de Rondônia.(2004) Especialização em Gestão Escolar pela Unir(2007) e especialização em Pedagogia Gestora pela faculdade Celer (2004). Atualmente, professora do Governo do Estado de Rondônia desde 1990. Professora da Prefeitura de Porto Velho desde 1996. Gestora de escola do Município de Porto Velho desde 2005. Conselheira suplente do Conselho Municipal de Educação do Município de Porto Velho, representando os gestores das escolas do Município de Porto Velho. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0140920459218412

[2] Doutora em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras - Campus Araraquara (FCLAr) da Universidade Estadual Paulista ''Júlio de Mesquita Filho'' (UNESP) (2018); Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Rondônia (2008); Mestre em Linguagem e Educação pela AVEC (2000); Especialista em Psicopedagogia (1999), Metodologia do Ensino Superior (1994) e Supervisão e Administração Escolar (1993); Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Barão de Mauá (1988). Atua há mais de trinta anos na Educação Superior em atividades ligadas a docência com dedicação nas áreas da Educação Inclusiva e Educação Especial, Educação Infantil e Atividades Educacionais em Espaços não Escolares. Atuou como coordenadora de Cursos de Pedagogia, nas modalidades Presencial e EAD; organização de eventos de formação de professores, e atualmente é professora da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) nas áreas relacionadas. Foi coordenadora e na atualidade é Coordenadora Adjunta e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Mestrado e Doutorado Profissional (UNIR) bem como é professora do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (Profei). É Membro do Grupo de Pesquisa Educa (UNIR) e Vice Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Infância e Educação Especial e

Inclusiva (GEIPEIN). E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail. Lattes: http://lattes.cnpq.br/8359994534766008. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3030-6057