

ANÁLISE PRELIMINAR DAS PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE PEI E COENSINO

Josefa Kallyne de Medeiros Pinho de Azevedo¹
Géssica Fabiely da Fonseca²

DOI-Geral: <http://dx.doi.org/10.47538/CONEC-2025.02>

DOI-Individual: <http://dx.doi.org/10.47538/CONEC-2025.02-40>

ÁREA TEMÁTICA: Educação Especial e Inclusão

RESUMO: O presente artigo apresenta uma análise preliminar das percepções de 19 docentes de uma instituição de ensino sobre o Plano Educacional Individualizado (PEI) e o coensino, estratégias cruciais para a inclusão de alunos público-alvo da educação especial (PAEE). A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, utilizou um questionário semiestruturado aplicado eletronicamente via Google Forms. Os resultados indicam que, embora a maioria dos participantes possua mais de 10 anos de experiência na docência, a experiência com o público PAEE é significativamente menor, e a formação continuada na área é incipiente. Observou-se uma clara fragmentação das responsabilidades, com os professores de disciplinas específicas expressando insegurança e recorrendo aos professores de educação especial, que, por sua vez, assumem a liderança na adaptação curricular e na elaboração do PEI. A prática do coensino é pouco difundida e o planejamento colaborativo é escasso, emergindo a falta de capacitação e a sobrecarga de trabalho como principais desafios. Conclui-se que é urgente a necessidade de promover uma cultura de corresponsabilidade e de investimento em formação continuada para que a inclusão se concretize de forma efetiva e sistêmica.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva. Plano Educacional Individualizado. Coensino.

PRELIMINARY ANALYSIS OF TEACHER PERCEPTIONS ON IEP AND CO-TEACHING

ABSTRACT: This article presents a preliminary analysis of the perceptions of 19 teachers from an educational institution regarding the Individualized Education Plan (IEP) and co-teaching, crucial strategies for the inclusion of students with special educational needs (PAEE). The research, with a qualitative and exploratory approach, used a semi-structured questionnaire applied electronically via Google Forms. The results indicate that, although most participants have more than 10 years of teaching experience, experience with the PAEE public is significantly lower, and continuing education in the area is incipient. A clear fragmentation of responsibilities was observed, with specific subject teachers expressing insecurity and resorting to special education teachers, who, in turn, take the lead in curricular adaptation and IEP development. The practice of co-teaching is not widespread, and collaborative planning is scarce, with the lack of training and workload emerging as the main challenges. It is concluded that there is an urgent

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Norte; <http://lattes.cnpq.br/8984154753391584>; <https://orcid.org/0009-0003-4454-6662>; kallynemedeiross@gmail.com

² Universidade Federal do Rio Grande do Norte; <http://lattes.cnpq.br/2836927327702138>; <https://orcid.org/0000-0002-7095-6038>; gessica.fonseca@ufrn.br

need to promote a culture of co-responsibility and investment in continuing education so that inclusion can be effectively and systemically realized.

KEYWORDS: Inclusive Education. Individualized Education Plan. Co-teaching.

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva, fundamentada no princípio da equidade e no direito de todos à educação, exige uma profunda transformação nas práticas pedagógicas e na organização escolar. Nesse contexto, o professor, em suas diversas atuações, assume um papel central na garantia de um ensino que atenda às necessidades educacionais especiais dos alunos público-alvo da educação especial (PAEE). Duas estratégias pedagógicas têm se destacado como pilares para a efetivação dessa inclusão: o Plano Educacional Individualizado (PEI), que visa personalizar o processo de ensino-aprendizagem, e o coensino (ou ensino colaborativo), que propõe a parceria entre o professor da sala regular e o professor da educação especial. As autoras Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), enfatizam que o ensino colaborativo pode funcionar como apoio pedagógico no compromisso com a aprendizagem dos alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), bem como daqueles que apresentam dificuldades para aprender em um formato único de ensino.

Sobretudo, apesar do avanço legal e teórico, a implementação dessas práticas no cotidiano escolar ainda enfrenta desafios significativos. A lacuna entre a política e a prática, muitas vezes, reside na percepção e na formação dos docentes, que podem se sentir despreparados ou sobrecarregados para lidar com a diversidade em sala de aula. Para tanto compreendemos que mudanças na educação para atender ao paradigma vigente de inclusão educacional dependem de diversos fatores, como, por exemplo, o contexto social, econômico e cultural em que se insere a escola, as concepções e representações sociais relativas à deficiência e, por fim, os recursos materiais e os financiamentos disponíveis à escola (Mendes, 2002).

O presente artigo tem como objetivo analisar as percepções de professores de uma instituição de ensino sobre o PEI e o coensino, buscando identificar o nível de conhecimento, as práticas adotadas, as dificuldades encontradas e as perspectivas para o trabalho colaborativo. Os dados apresentados são preliminares e buscam contribuir para

a reflexão sobre a necessidade de modelos de trabalho mais integrados e sistêmicos na escola.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica deste estudo aborda os conceitos centrais de PEI e coensino, bem como a relação com a formação docente. O PEI é um documento que planeja, acompanha e avalia o processo educativo do aluno PAEE, definindo metas, estratégias e recursos pedagógicos específicos, sendo uma ferramenta essencial para a individualização do ensino.

O PEI é uma metodologia de trabalho colaborativa, também compreendido como um recurso de planejamento e avaliação que descreve metas acadêmicas e funcionais de educandos apoiados pelos serviços da Educação Especial, considerando o currículo regular (Pereira; Nunes, 2018; Silva; Camargo, 2021; Swain; Hagaman; Leader-Janssen, 2022).

O coensino, por sua vez, é um modelo de provisão de serviços de educação especial em que dois ou mais profissionais (geralmente um professor de disciplina específica e um professor de educação especial) compartilham a responsabilidade pelo planejamento, instrução e avaliação de um grupo diversificado de alunos, em um mesmo espaço físico. Vilaronga (2017), conclui que:

o coensino é uma das propostas de apoio na qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Na realidade brasileira, este apoio não seria substitutivo a outros apoios de direito do aluno, mas sim realizado de forma conjunta, se assim avaliado como benéfico (Vilaronga, 2017).

A efetividade dessas práticas está intrinsecamente ligada à formação docente, que deve ir além da capacitação inicial, promovendo a formação continuada e o desenvolvimento de uma cultura de colaboração e corresponsabilidade.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso de abordagem qualitativa e natureza exploratória. Os participantes foram 19 profissionais da educação de uma única

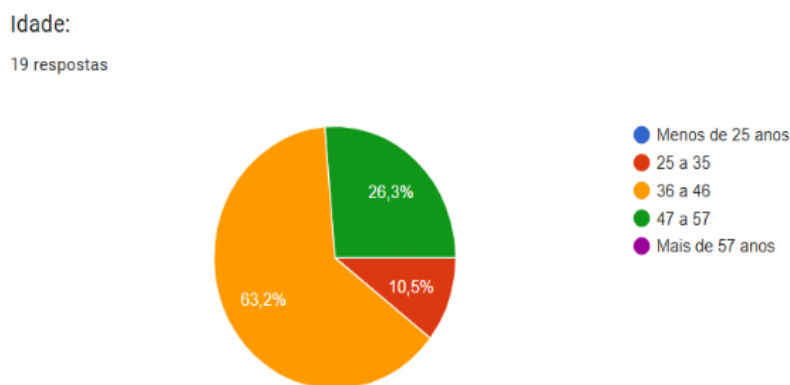
instituição, incluindo o diretor, a vice-diretora, o inspetor pedagógico, um regente de sala de informática e 15 professores (9 de disciplinas específicas e 6 de educação especial).

O instrumento de coleta de dados foi um questionário semiestruturado, composto por 23 perguntas (16 subjetivas e 7 objetivas de múltipla escolha). O questionário foi aplicado eletronicamente através da plataforma Google Forms. Os procedimentos de coleta incluíram a explicação prévia da aplicabilidade do questionário e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de forma *on-line*. O período de coleta estendeu-se por 1 mês e 4 dias (09 de abril a 15 de maio de 2025), sendo prolongado devido a eventos como greve e feriados, o que demonstrou certa dificuldade na mobilização dos participantes.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

PERFIL DOS PARTICIPANTES

Gráfico 1 - Idade dos Participantes da Pesquisa



Fonte: A autora (2025)

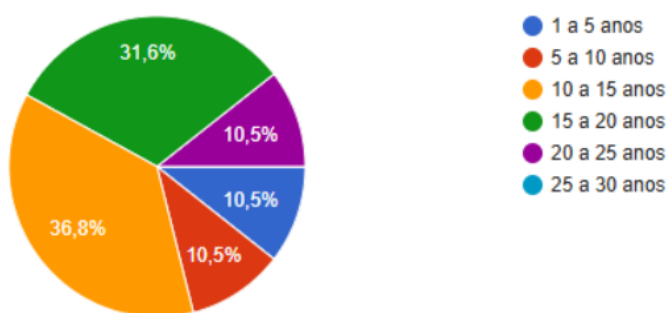
O universo de 19 participantes revelou um corpo docente experiente em termos de tempo geral de magistério. A análise da variável idade indica que nenhum dos docentes participantes possui menos de 25 anos ou mais de 57 anos. Constatou-se que apenas um professor se encontra na faixa etária entre 25 e 35 anos. Cinco respondentes têm idades variando de 47 a 57 anos. Observa-se, contudo, que a maior concentração está entre 36 e

46 anos, compreendendo onze participantes. Esses dados demonstram que o grupo investigado é predominantemente composto por profissionais mais experientes, o que pode influenciar suas percepções e práticas no contexto educacional.

Gráfico 2 - Tempo de experiência na docência

Tempo de Experiência:

19 respostas



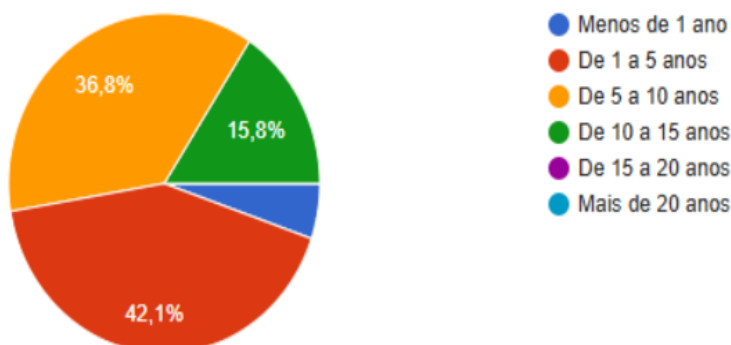
Fonte: A autora (2025)

Diante deste gráfico, notamos que dos 19 professores, 36,8% o que corresponde a 7, respondeu que tem de 10 a 15 anos e uma parcela significativa de 31,6%, quase que equivalente, 6 professores, afirmaram que possuem de 15 a 20 anos, ou seja, 68, 4% (13) dos respondentes tem mais de 10 anos de experiência na docência.

Contudo, ao analisar o tempo de experiência com o público-alvo da Educação Especial (PAEE) o percentual de experiência cai drasticamente: 42,31% (8) dos professores têm até 5 anos de experiência, e 7 têm até 10 anos, apenas 3 participantes responderam ter mais de 15 anos de experiência com o PAEE e 1 professor respondeu ter menos de 1 ano, o que sugere uma experiência recente ou limitada com a inclusão.

Gráfico 3 - Tempo de Experiência com o público alvo da Educação Especial

19 respostas

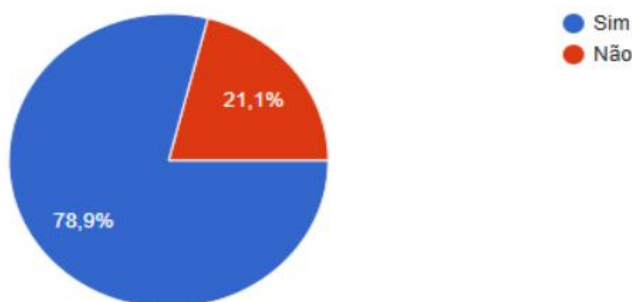


Fonte: A autora (2025)

Gráfico 4 - Na sua graduação, você teve alguma disciplina ou curso voltado para a educação especial?

Na sua graduação, você teve alguma disciplina ou curso voltado para a educação especial?

19 respostas



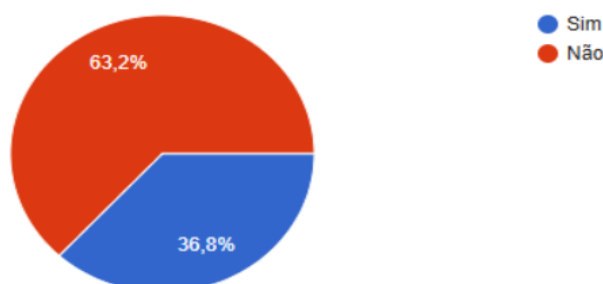
Fonte: A autora (2025)

Neste gráfico, 15 professores afirmaram ter tido alguma disciplina ou curso voltado para a educação especial em sua graduação. No entanto, a formação continuada na área é baixa, com 12 dos 19 professores respondendo que não fizeram nenhum tipo de formação continuada, o que é um dado de extrema relevância para a pesquisa, indicando uma lacuna na atualização profissional.

Gráfico 5 - Formação continuada em Educação Especial

Você já fez alguma formação continuada em educação especial?

19 respostas



Fonte: A autora (2025)

PERCEPÇÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E AS DIFICULDADES

As respostas sobre o fazer pedagógico com os alunos PAEE revelam uma divisão de responsabilidades. Os professores de disciplinas específicas frequentemente expressam dificuldade "É um pouco difícil pela particularidade da disciplina," "Tento fazer o máximo," "Sinto dificuldade pois acho necessário uma formação", enquanto os professores de educação especial demonstram um discurso mais alinhado com a equidade, o respeito à diversidade e a adaptação curricular. Apenas a professora de Geografia exprime uma ideia de coensino ao mencionar "mantendo a troca de conversas e ideias com o professor de educação especial".

As principais dificuldades apontadas pelos docentes reforçam a necessidade de suporte e formação, são pontos perceptíveis nesse estudo: a) falta de capacitação/especialização na área b) dificuldade em adaptar o material de forma eficaz c) o grande número de alunos d) falta de trabalho em parceria.

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E BUSCA POR APOIO

Sobre a organização das propostas curriculares para os alunos PAEE, as respostas variam entre a busca por individualização "Tento organizar de acordo com a necessidade de cada um" e a referência a documentos norteadores (BNCC, PPP). A Professora de

Matemática 2 relata que "sente dificuldade e pede ajuda a professora que o acompanha em sala", evidenciando a busca por apoio imediato.

Quando perguntados a quem os professores recorrem quando necessitam de auxílio, a maioria dos professores de disciplinas específicas busca os professores de educação especial ou do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Já os professores de educação especial recorrem entre si ou à coordenação/suporte pedagógico. Isso confirma a centralidade do professor especialista como principal ponto de apoio.

CONHECIMENTO E PRÁTICA DO COENSINO

O termo coensino é conhecido por 14 dos 19 professores, sendo definido como "parceria entre professor regular e da educação especial" ou "ensino colaborativo entre dois ou mais professores". No entanto, o conhecimento é superficial, e a prática é incipiente. A análise das respostas demonstra que, de modo geral, o relacionamento entre os docentes da sala comum, o professor de Educação Especial e os estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) é marcado por atitudes colaborativas, respeito profissional e intenção de favorecer práticas inclusivas. Observa-se que boa parte dos respondentes descreve interações positivas, evidenciadas por expressões como “boa interação”, “de forma respeitosa e igualitária”, “muito bem” e “de maneira amigável”, o que indica um ambiente escolar propício ao diálogo e à cooperação.

Alguns docentes destacam explicitamente a parceria estabelecida com o professor de Educação Especial, seja na elaboração de materiais didáticos adaptados, seja na mediação do acompanhamento em sala. Essas menções revelam a valorização do coensino e da corresponsabilidade pedagógica, elementos fundamentais para a efetivação de práticas inclusivas. Nesse sentido, falas como “busco apoio e diálogo” e “em regime de colaboração” reforçam a compreensão coletiva de que o atendimento ao aluno PAEE não é uma tarefa isolada, mas um trabalho compartilhado.

Por outro lado, há indícios de insegurança profissional, como demonstrado pela docente que relata “sempre sentir que poderia fazer algo a mais”. Esse tipo de percepção sinaliza a presença de desafios relacionados à formação docente, à compreensão das necessidades específicas dos estudantes e à própria organização do trabalho pedagógico.

Apesar disso, a mesma resposta revela disposição para aprimorar práticas e estabelecer trocas com o professor de Educação Especial, o que reafirma o compromisso com a inclusão.

De modo geral, os dados evidenciam que os professores demonstram abertura ao diálogo e reconhecem o papel do professor de Educação Especial como parceiro essencial no processo educativo. O conjunto das respostas aponta para relações predominantemente positivas e colaborativas, ainda que permeadas por sentimentos de insuficiência ou necessidade de maior preparo, elementos recorrentes na literatura sobre educação inclusiva. Esses achados sugerem que a escola possui um cenário favorável à cooperação, mas que ainda demanda investimento contínuo em formação, fortalecimento do coensino e consolidação de práticas inclusivas estruturadas.

No conjunto, os dados revelam uma ambivalência: por um lado, há relações colaborativas e esforços individuais para fortalecer o trabalho conjunto, por outro, persistem distanciamentos que dificultam a plena efetivação do coensino. Esses achados corroboram a literatura da área, que aponta que a colaboração entre professores depende não apenas de boa vontade individual, mas também de condições institucionais adequadas, tempos de planejamento, reconhecimento profissional e clareza de atribuições. De acordo com Mendes e Vilaronga (2023), o coensino não se restringe à mera presença de dois professores em sala de aula, mas implica uma colaboração genuína, onde ambos os profissionais contribuem com suas experiências para criar um ambiente de aprendizagem mais rico e acessível. O professor do ensino regular, com seu conhecimento do currículo e das dinâmicas da turma, e o professor de educação especial, com sua especialização em estratégias de ensino adaptadas e no atendimento às necessidades específicas dos alunos com deficiência, unem seus saberes para otimizar o processo educacional.

A análise sugere, portanto, a necessidade de ações formativas, definição de rotinas colaborativas e fortalecimento da cultura de trabalho conjunto para que a inclusão escolar seja efetivamente consolidada na prática.

PARTICIPAÇÃO NO PEI E PERSPECTIVAS FUTURAS

A participação na organização e realização do PEI é marcada pela exclusão dos professores de disciplinas específicas, que relatam "não participei" ou "ainda não sentei com o professor". A responsabilidade recai quase que integralmente sobre o professor de educação especial, que se vê como tendo uma "participação ativa e fundamental" na construção do plano. Segundo Avila e Pletsch (2016, p. 22), "o PEI deve ser elaborado com base em uma avaliação minuciosa das necessidades e potencialidades do aluno, envolvendo a colaboração de professores, familiares e especialistas".

Por fim, sobre como o ensino colaborativo poderia ocorrer, as sugestões incluem a "troca de informações entre os professores", a "realização de oficinas e palestras" e a promoção de um "trabalho conjunto que valorize o conhecimento e o acompanhamento de cada aluno", reforçando a ideia de que a colaboração é vista como a solução para os desafios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados revela um cenário complexo sobre a inclusão dos alunos PAEE na instituição pesquisada. Evidencia-se uma clara fragmentação de papéis e responsabilidades, onde os professores de disciplinas específicas expressam sentimentos de dificuldade e insegurança, recorrendo ao suporte dos professores de educação especial. Essa dinâmica reforça a visão de que a inclusão é uma responsabilidade do especialista, e não de toda a comunidade escolar.

A falta de capacitação e a ausência de um planejamento colaborativo efetivo emergem como os principais desafios. O coensino, embora conhecido em teoria, é incipiente na prática, e a participação dos professores de disciplinas específicas na elaboração do PEI é quase nula.

Essa dinâmica, marcada por uma busca por apoio, mas também por uma certa fragmentação das ações pedagógicas, reforça a necessidade de se aprofundar a discussão sobre modelos de trabalho mais integrados e sistêmicos. É urgente a necessidade de

promover uma cultura de corresponsabilidade e de investimento em formação continuada que prepare todos os docentes para a diversidade.

REFERÊNCIAS

- CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. **O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar.** Educere et Educare, v. 2, n. 4, p. 113-128, 2007.
- GLAT, Rosana; DE LIMA NOGUEIRA, Mário Lúcio. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil.** Comunicações, v. 1, pág. 134-142, 2003.
- GOMES, K. M. L. R., & Barby, A. A. de O. M. (2022). **Coensino, ensino colaborativo e docência compartilhada na inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista: uma revisão integrativa.** Educação em Revista, 38, e260630. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/13345>
- MENDES, E. G. **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, 2006. p.29-41.
- PEREIRA, Débora Mara; NUNES, Débora Regina de Paula. **Elaboração e validação de um Plano Educacional Individualizado para alunos com autismo: contribuições de um programa de formação docente.** Revista Educação em Questão, [S. l.], v. 62, n. 71, 2024. DOI: 10.21680/1981-1802.2024v62n71ID33958. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/33958>. Acesso em: 10 dez. 2025.
- PLETSCH, Márcia Denise. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas.** Educar em revista, p. 143-156, 2009.
- PLETSCH, M. D.. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas.** Educar em Revista, n. 33, p. 143–156, 2009.