



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TEREZA MARCELLA CORDEIRO RIBEIRO

**DO PLANEJAR SOLITÁRIO AO FAZER COLETIVO:
RESISTÊNCIAS ÀS COLONIALIDADES EM UMA
ESCOLA DO CAMPO EM MÃE DO RIO-PA**

**Belém-Pará
2026**



TEREZA MARCELLA CORDEIRO RIBEIRO

**DO PLANEJAR SOLITÁRIO AO FAZER COLETIVO: RESISTÊNCIAS
ÀS COLONIALIDADES EM UMA ESCOLA DO CAMPO EM MÃE DO
RIO-PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Orientador: Prof. Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes.

Belém-Pará

2026

***Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) de acordo com o ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade do Estado do Pará***

R484p Ribeiro, Tereza Marcella Cordeiro

Do planejar solitário ao fazer coletivo: resistências às colonialidades em uma escola do campo em Mãe do Rio-PA / Tereza Marcella Cordeiro Ribeiro . — Belém, 2026.

155 f.

Orientador: Prof. Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes
Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) -
Universidade do Estado do Pará, Campus I - Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), 2026.

1. Planejamento. 2. Inclusão. 3. Colonialidade. 4. Coensino. I. Título.

CDD 22.ed. 371.207

Elaborado por Priscila Melo CRB-2/1345

TEREZA MARCELLA CORDEIRO RIBEIRO

**DO PLANEJAR SOLITÁRIO AO FAZER COLETIVO: RESISTÊNCIAS
ÀS COLONIALIDADES EM UMA ESCOLA DO CAMPO EM MÃE DO
RIO-PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Orientador: Prof. Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes.

Data da defesa: ____/____/____

Banca examinadora

____ Orientador

Prof. Dr. Jose Anchieta de Oliveira Bentes

Doutor em Educação Especial pela Universidade de São Carlos (UFSCAR/SP)

Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED da Universidade do Estado do Pará (UEPA)

____ Membro interno

Prof. Dr. Raimundo Sérgio de Farias Júnior

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP)

Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED da Universidade do Estado do Pará (UEPA)

____ Membro externo

Prof. Dr. Huber Kline Guedes Lobato

Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Programa de Pós-Graduação em Educação Especial-PPGEES da Universidade Federal do Pará (UFPA)

Belém-PA

2026

AGRADECIMENTOS

Ao magnífico Deus do universo, por me permitir viver o extraordinário e experimentar além dos meus planos e sonhos. Por me fazer sentir-se espiritualmente desalienada, livre para crença e descrença, reconhecendo os valores do conhecimento científico sem perder a luz interior que me guarda, protege e guia.

Gratidão ao meu orientador Professor Doutor José Anchieta de Oliveira Bentes, por conduzir esse processo com serenidade, profissionalismo, dedicação e muita generosidade. Mostrou por meio do diálogo horizontal os caminhos a serem trilhados, e com sua fascinante mediação trouxe alívio aos meus medos e inseguranças, além de agregar novas formas de perceber o outro, tais como: escuta ativa e plena, e percepção na perspectiva invertida.

Aos docentes do Programa de Pós-graduação em Educação-PPGED da UEPA, pela contribuição com minha trajetória acadêmica compartilhando seus valiosos conhecimentos. Aos Colegas da turma 21 que entre dores e alegrias trilharam comigo essa caminhada de mãos dadas aos objetivos em comum, em especial agradeço a Rosane Amorim, nossa parceria no deslocamento dos nossos municípios para Belém-PA, nos renderam muitas vivências e o compactuar de força e resistência para manter-se firme e avante.

À minha querida e amada mãe Ivanete Ribeiro, que sempre me inspirou e incentivou a seguir com dedicação aos compromissos acadêmicos, seus discursos de esperança permanecem em mim e são como farol a me guiar mesmo em momentos adversos. Seu exemplo de força, determinação e entrega me motivam a viver intensamente para alcance dos meus propósitos em todos os âmbitos da minha vida.

Ao meu pai biológico Celso Alves Rocha, que não se encontra mais nesse plano de existência, pois teve sua vida fatalmente ceifada por um acidente em 09 de maio de 2025, deixando uma dor imensurável. Apesar do pouco contato e convivência, com ele, aprendi que a vida precisa ser encarada com os olhos de um menino encantado, que precisamos simplificar a forma de ser e viver neste mundo, mágoas e decepções são sentimentos que escolhemos manter ou não, a perda do meu pai me aproximou da única irmã biológica que sei da existência. Desejo que esse amor fraterno me acompanhe por toda vida.

Ao homem que escolhi como marido Leonardo Marreiros Reis, companheiro de todas as horas, que me completa e faz com que minha vida se torne mais suave e prazerosa, vivendo ao seu lado constantemente percebo para onde meu coração é desejoso de sempre voltar para repousar, sentir-se amada, compreendida e apoiada.

Às minhas preciosidades: Evelyn Thalyta (mamãe do Rael Vicente), Gabriel e Samuel que por muito tempo tiveram que conviver com minha ausência física, mas nossa conexão nunca foi perdida, pois o laço de amor que nos envolve transpõe as distâncias a que fomos submetidos. Meu anseio sempre foi de um futuro promissor a esses para que tenham o suficiente para serem pessoas dignas, honestas e felizes.

Gratidão a todos que de forma direta ou indireta contribuiriam para que eu pudesse realizar o sonho de viver o mestrado, que torceram e torcem por mim. Sigo na esperança do “mais” e que esse mais venha convergir e reverberar em coisas boas que ainda estão por vir.

RESUMO

Este estudo, vinculado a linha de pesquisa de saberes culturais e educação da Amazônia do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará, analisa documentos sob a lente decolonial e seus impactos na escolarização de discentes com deficiência da escola “Praxedes Ribeiro”, localizada no Município de Mãe do Rio-PA, mesorregião do nordeste paraense na Amazônia brasileira. No intuito de preencher a reconhecida lacuna de conhecimento sobre as estratégias de diálogo e colaboração, isto é, o coensino na construção e implementação destes nas áreas campestinas. O problema de pesquisa delineia-se em investigar como os docentes do AEE e da classe regular constroem e implementam estratégias de planejamento para uma educação inclusiva na escola campestina Praxedes Ribeiro? Envolve as atividades diárias dos profissionais no ambiente escolar para tornar suas aulas mais inclusivas e acessíveis, diante da indisponibilidade no tempo e dificuldade em produzir personalizações curriculares. Na metodologia, por meio de uma abordagem qualitativa, optou-se pela pesquisa documental decolonial, que envolveu o acesso aos documentos de planejamento: PPP, PEI, PDI e entrevistas semiestruturada. Os dados foram analisados ancorados na análise decolonial de Quijano (2010) com a identificação de marcadores e categorização das evidências manifestadas na pesquisa. Os resultados evidenciam a existência de colonialidades ainda presentes na contemporaneidade, porém confirmam a hipótese de iniciativas que indicam resistências as colonialidade do ser, do saber e da natureza presentes tanto na construção coletiva dos documentos escritos e orais como nas estratégias de coensino entre os docentes que atuam na escola campestina Praxedes Ribeiro. Em conclusão, de educação especial inclusiva no campo, o trabalho estabelece que o exercício de percepção de colonialidade precisa ser constante, e pretendeu contribuir para continuação dos estudos na temática.

Palavras-chave: Planejamento. Inclusão. Colonialidade. Coensino.

ABSTRACT

This study, which forms part of the research programme on cultural knowledge and education in the Amazon run by the Postgraduate Programme in Education (PPGED) at the State University of Pará, analyses documents from a decolonial perspective and examines their impact on the schooling of students with disabilities at the “Praxedes Ribeiro”, located in the municipality of Mãe do Rio-PA, in the north-eastern mesoregion of Pará in the Brazilian Amazon. The aim is to fill the recognised knowledge gap regarding strategies for dialogue and collaboration, namely co-teaching, in the development and implementation of these strategies in rural areas. The research problem is defined as investigating how special educational needs (SEN) teachers and mainstream teachers construct and implement planning strategies for inclusive education at the Praxedes Ribeiro rural school? It involves the daily activities of professionals within the school environment to make their lessons more inclusive and accessible, given the lack of time and the difficulty in producing personalised curricula. In terms of methodology, using a qualitative approach, a decolonial documentary research design was adopted, involving access to planning documents: PPP, PEI, PDI and semi-structured interviews. The data were analysed based on Quijano's (2010) decolonial analysis, with the identification of markers and the categorisation of the evidence revealed in the research. The results highlight the existence of colonialities still present in contemporary society, but confirm the hypothesis of initiatives indicating resistance to the colonality of being, knowledge and nature, present both in the collective construction of written and oral documents and in the co-teaching strategies among teachers working at the Praxedes Ribeiro rural school. In conclusion, regarding inclusive special education in rural areas, this study establishes that the exercise of perceiving colonality must be ongoing and aims to contribute to further research on the subject.

Keywords: Planning. Inclusion. Coloniality. Co-teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Marcas de colonialidade e resistências na educação do campo.....	42
Quadro 2: Artigos de revisão de literatura dos Periódicos da CAPES (2025).....	68
Quadro 3: Teses de Doutorado relacionadas ao Coensino encontradas na BDTD e portal CAPES (2014-2024).....	69
Quadro 4: Dissertações de mestrado relacionadas ao Coensino encontradas na BDTD e portal CAPES (2014-2024).....	70
Quadro 5: Trabalhos relacionados ou aproximados ao coensino no contexto campesino	73
Quadro 6: Teses relacionadas ao Planejamento e Coensino	74
Quadro 7: Pesquisas relacionadas ao Planejamento e Coensino	74
Quadro 8: Pesquisas sobre decolonialidade-inclusão-educação do campo	78
Quadro 9: Colaboradores da pesquisa.....	81
Quadro 10: Seções do PPP da Escola Praxedes Ribeiro.....	86
Quadro 11: Comparações a partir do PPP	92
Quadro 12: Categorias de análise do PEI	95
Quadro 13: Comparações de aproximações e distanciamentos a partir do PEI	102
Quadro 14: Categorias de habilidades encontradas no PDI	108
Quadro 15: Comparações de aproximações e distanciamentos a partir do PDI	113

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 Registro da colação de grau em 2013	20
Imagem 2: Registro da colação de grau em 2017	21
Imagem 3: Registro do trabalho com discentes com deficiência na escola “Praxedes Ribeiro”	23
Imagem 4: Organograma colonialidade.....	36
Imagem 5: Mapa conceitual sobre Planejamento	48
Imagem 6: Escola Praxedes Ribeiro	55
Imagem 7: Localização da comunidade Santa Ana, Mãe do Rio, Pará.	56
Imagem 8: Rio Piripindeua	57
Imagem 9: Antônia Lopes Ribeiro (Tunica)	58
Imagem 10: <i>fac-símile</i> da capa do PPP da escola Praxedes Ribeiro	86
Imagem 11: <i>fac-símile</i> das capas dos PEIS analisados	94
Imagem 12: Atividades Acessíveis de Ciências	98
Imagem 13: Atividades acessíveis de Língua Portuguesa	99
Imagem 14: <i>fac-símile</i> do PDI analisado	105
Imagem 15: José Reinaldo recebendo estímulos cognitivos	109
Imagem 16: Atividades de estímulos psicomotores.....	110
Imagem 17: José Reinaldo realizando atividade de expressões artísticas	111
Imagem 18: Atividade de estímulo socioafetivo.....	112

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Percentual de pesquisa sobre coensino por áreas da Educação	72
Gráfico 2: Gráfico percentual geral de concentração de estudos sobre coensino	75
Gráfico 3: Teses e Dissertações da BDTD e portal da CAPES 2014 a 2024.....	76
Gráfico 4: Decolonialidade em Teses e dissertações por região	78

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

AEE:	Atendimento Educacional Especializado
BDTD:	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES:	Catálogo de Teses e Dissertações
CEP:	Comitê de ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
DA	Deficiência auditiva
DI	Deficiência Intelectual
IDEA	<i>Individuals with Disabilities Education Act</i>
LBI:	Lei Brasileira de Inclusão
LDB:	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PCD:	Pessoas com Deficiência
PDI:	Plano de Desenvolvimento Individual
PEI:	Plano Educacional Individualizado
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNE:	Plano Nacional de Educação
PPGED/UEPA	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará
SD:	Síndrome de Down
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCUD	Termo de Compromisso de Utilização de Dados
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TUI	Termo de Uso de Imagem
UEPA	Universidade do Estado do Pará

SUMÁRIO

1 PRIMEIRAS SEMENTES.....	14
1.1 Sementes motivacionais	15
1.2 Questão norteadora	26
1.3 Objetivos	27
1.4 Apresentação das seções	27
2 RAÍZES: BASES TEÓRICAS	29
2.1 Resistência à colonialidade como semente da inclusão	29
2.2 Educação do campo e a percepção da colonialidade	37
2.3 Educação especial e a colonialidade	43
2.4. Breve história dos documentos de planejamento: PPP, PEI e PDI	47
2.5 Coensino: uma estratégia pedagógica de planejamento para uma educação inclusiva decolonial	53
3 CULTIVOS DA PESQUISA	55
3.1 Tecitura geohistoricocultural que se situa a pesquisa	55
3.2 Ferramentas metodológicas	61
3.3 Estado do Conhecimento	65
3.3.1 Mapeamento de teses e dissertações	69
3.3.2 Pesquisas sobre o coensino no Contexto Campesino	73
3.3.3 Pesquisas sobre a importância da construção do PEI e PDI em coensino	74
3.3.4 Pesquisas sobre decolonialidade e inclusão na educação do campo	77
3.4 Acesso aos documentos de planejamento	79
3.5 Entrevistas semiestruturas	80
3.6 Questões de Ética na Pesquisa	82
4 FRUTOS DA PESQUISA.....	83
4.1 Dados da pesquisa em documentos de planejamento docente	83
4.1.1 Frutos do Projeto Político Pedagógico (PPP)	84
4.1.2 Frutos do Plano Educacional Individualizado (PEI)	93
4.1.3 Frutos do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI)	103
4.2 Frutos das entrevistas com as docentes	114
4.3 Coensino: tendências, contradições e contribuições	122
4.4 Relações de Coensino como estratégia decolonial inclusiva no campo	125
5 FLORESCER PRIMAVERIL E NOVAS SEMEADURAS	127
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICE	155

1 PRIMEIRAS SEMENTES

Construtores do futuro

Eu quero uma escola do campo
 Que tenha a ver com a vida, com a gente
 Querida e organizada e conduzida coletivamente.
 Eu quero uma escola do Campo
 Que não enxerga apenas equações
 Que tenha como chave mestra:
 O trabalho e os mutirões.
 Eu quero uma escola do campo
 Que não tenha cercas,
 Que não tenha muros
 Onde iremos aprender
 A sermos construtores do futuro.
 Eu quero uma escola do campo
 Onde o saber não seja limitado
 Que a gente possa ver o todo
 E possa compreender os lados.
 Eu quero uma escola do campo
 Onde esteja o símbolo da nossa semente
 Que seja como a nossa casa,
 Que não seja como a casa alheia.

(MST. Cantares da Educação do Campo, Gilvan Nunes, 2011).

A partir da reflexão que a canção de Gilvan Nunes (2011) provoca, inicio a narrativa desta pesquisa que realizei na escola campesina “Praxedes Ribeiro”. Destaco que meus anseios corroboram com os versos dessa música, de uma escola coletiva, sem muros para o acesso, que tenha a realidade geográfica contemplada nas ações pedagógicas, bem como a diversidade humana que reside nesse contexto.

A inclusão é uma temática que tem ganhado destaque em pesquisas nacionais- por exemplo: Mantoan (2015), Sassaki (1997), Bentes *et al.* (2020), De Sá e Fidalgo (2022), Esquinsani (2025), entre outros, que trazem essa discussão nos diversos contextos. Esses estudos representam um passo importante na luta por políticas públicas que alcancem de fato os patamares inclusivos de valorização do outro, dos saberes e dos espaços de ocupação humana.

No que se refere à inclusão de pessoas com deficiência no ambiente escolar campesino, uma percepção preliminar me faz crer que ocorre um histórico de exclusão e segregação. Isso parece ocorrer em razão das práticas curriculares que não contemplam a diversidade de sujeitos e das inseguranças dos docentes devido à necessidade constante de formação continuada.

A presente pesquisa apresenta um enfoque decolonial por analisar documentos escritos e orais, bem como, a modalidade de coensino em uma escola inclusiva do município de Mãe do Rio Pará, mesorregião do nordeste da Amazônia paraense.

1.1 Sementes motivacionais

Os motivos impulsionadores desta pesquisa reverberam em argumentações movidas em torno da inclusão de pessoas com algum tipo de deficiência, tendo nessa pesquisa como fio condutor o território campesino onde cresci e vivo até os dias atuais, que é cenário tanto de riqueza cultural que permeia a vida rural como das existências de pessoas que sofreram e ainda sofrem algum tipo de exclusão ou segregação.

Desse modo, destaco que a primeira semente que me incluiu nesse tema é **pessoal**¹: tenho desde a infância contato com pessoas com deficiência e isso implica um envolvimento de vida com elas. Justifico essa razão contando um pouco da minha história de vida e posteriormente a razão profissional, epistemológica e ontológica que também se constitui o “plano de fundo” dessa tessitura impulsionadora da investigação da temática de inclusão escolar dessas pessoas.

Morei desde criança na comunidade Santa Ana do Piripindeua, área campesina do município de Mãe do Rio-PA, local que será melhor descrito na metodologia deste trabalho, por ser o *lôcus* dessa pesquisa. Nasci na cidade de Belém, capital do Estado do Pará, aos 12 dias do mês de janeiro de 1989, não por escolha da minha mãe, mas porque, o município não tinha ainda estrutura para realização de partos prematuros ou complexos

Minha mãe, Maria Ivanete Cordeiro Ribeiro, mãe solteira, durante o parto, necessitava de intervenção cirúrgica, processo que não era possível ocorrer pelas mãos das parteiras da região. Em resumo, se não fosse de parto natural não tínhamos como nascer! Órfã de mãe, ela foi mandada para morar na capital Belém do Pará, pelo meu avô que após ficar viúvo desesperou-se com os cinco filhos vivos dos dez que teve com minha falecida avó para criar e educar. E em casa de famílias ricas e

¹ Utilizo o negrito para enfatizar termos conceituais, expressões e títulos de obras, além dos destaques realizados nos originais pelos(as) autores(as).

de classe média de Belém, minha mãe trocava seu trabalho de limpar, passar e cozinhar por comida, teto, algum dinheiro e possibilidade de estudar.

O contato de minha mãe com essas famílias propiciou tanto a concepção de minha vida, quanto meu nascimento de parto não natural na capital do Estado do Pará. Minha mãe, uma jovem da zona rural inexperiente na vida, engravidou e viveu na capital do Pará até o meu nascimento, não tendo mais como conseguir emprego com uma filha pequena para cuidar, retornou para comunidade Santa Ana do Piripindeua com sua filha com 15 dias de nascida.

Por haver terminado o curso do magistério ela conseguiu contrato como docente de alfabetização e desenvolveu habilidade no comércio, uma vez que seu pai sempre vendeu farinha e extraia dentes de praticamente todos os moradores da região e era conhecido como “Miguel, o dentista”. Essa habilidade que ele adquiriu sem nunca ter cursado nenhuma graduação ou especialização, ocorreu devido a falta que esse profissional fazia, trazendo todos os moradores e as moradoras para serem clientes do meu avô, que diziam ter a mão boa para tal feito, inclusive de pessoas com deficiência das redondezas do Piripindeua.

Nossa vinda para zona rural me possibilitou crescer no campo em contato com a natureza, com muitos banhos nos igarapés, tomando açaí, saboreando as muitas frutas da nossa região como pupunha, goiaba, tucumã, ingá e manga e brincando com as crianças da comunidade que haviam crescido e recebido mais moradores, entre os quais havia uma família que tinha vários filhos com deficiência intelectual. Nessas famílias tinha entre um, dois e até três crianças ou adolescentes com alguma deficiência. Essa informação eu só constatei após me tornar profissional na área da Educação Especial, quando pude acessar os laudos clínicos que descreviam: “retardo mental grave” ou “retardo severo” ou ainda “retardo moderado”.

Minha mãe montou um pequeno mercadinho e lá costumavam vir os filhos de vizinhos que tinham deficiência intelectual. Uns já estavam entrando para fase adulta, frequentavam a nossa casa com um certo ritual e pontualidade todas as manhãs, tomavam café, fazendo companhia nas atividades diárias como plantar alguma coisa no quintal, colher açaí ou coco. Os mais assíduos inclusive ainda frequentam a casa da minha mãe até os dias atuais, entre os quais, o José e seu irmão Raimundo que atendem pelo apelido de Kita e Raimundão, além dos seus primos Elias, Pedro e Alex. Os três últimos ocasionalmente nos visitavam.

Kita e Raimundão gostavam de conversar sobre os acontecimentos da vila: “fulana está doente!”; “Filha de dona Ana está grávida!”; “Amanhã vai ter um torneio beneficente pelo seu João que vai se operar”; “se enfrentam Perpetinho e Agrícola” – times de futebol rivais da comunidade. Diziam que ia casar com alguma moça da comunidade e às vezes eu estava incluída como pretendente em potencial de um, mas logo era refutado pelo outro. Uma coisa que sempre diziam de forma imutável era que iam estudar com minha mãe. Ela era a referência deles de acesso ao prédio escolar, porém, na realidade, estes – as pessoas com deficiência – não tinham esse acesso formalizado.

Tanto do lado esquerdo como do lado direito de nossa casa, haviam construído duas casas e em cada família havia uma criança surda, então, cresci brincando e me comunicando também por meio de sinais, que são designados como caseiros por não serem a Língua Brasileira de Sinais (Libras), utilizada nos centros urbanos do Brasil. As duas, uma chamava-se Alessandra – já falecida – e a outra Ângela Kelly eram primas. Uma era branca e outra negra, as pessoas da comunidade as chamavam “muda branca” e “muda preta”.

Elas participavam de todas as brincadeiras que considerávamos só de meninas como casinha de boneca, que montávamos embaixo das árvores do quintal. Às vezes, éramos mães das bonecas outras vezes éramos filhas umas das outras, reproduzindo, nas brincadeiras, a vida cotidiana dos adultos como o trabalho na roça, a pescaria e a confecção de variados pratos representados por folhas geralmente de bananeira que continham areia ou água. Além disso disputávamos por ter a casinha com o melhor armário feito de lata de óleo e tábuas. A finada Alessandra sempre tinha as melhores ideias.

Além disso, brincávamos de outras atividades que os meninos também participavam como: pular elástico em fases, bandeirinha, pau-na-lata – que chamávamos de *tacoboll* –, os variados tipos de pira – alta, cócoras, água e terra, cola –, amarelinha, pula corda e queimada. Sempre nos divertíamos em pares: íamos à igreja, mas, havia um local que quase todas as crianças da comunidade frequentavam, a exceção era Alessandra, Ângela Kelly e os demais com algum tipo de deficiência, a escola.

Lembro que certa vez, perguntei à mãe da Kelly: “Por que ela não vai conosco para escola?” A mãe disse: “Acho que não é permitido!” Lembro de apenas assentir,

mas internamente não aceitar, e na minha inocência de criança pensar: “mas elas sabem tudo! Só não sai a voz”. Nessa época a exclusão escolar de pessoas com deficiência era bem nítida na comunidade Santa Ana do Piripindeua, e nada se fazia a respeito, por mais que fosse desejo da família e das próprias pessoas com deficiência, nem se discutia essa possibilidade.

Somente no ano de 2011, minha mãe, após passar no concurso e ingressar no curso de pedagogia, mobilizou a formação de uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na escola da comunidade para ela ministrar aulas. Foram matriculadas seis dessas pessoas que já se encontravam na fase adulta, entre elas, estavam José Reinaldo, seu irmão Raimundo, Elias, Alex e Alessandra.

Ângela Kelly durante morar na comunidade nunca frequentou a escola, anos depois, morando na área urbana, tive notícia que ela começara a estudar em uma escola próxima e que a mãe sentia segurança em mandá-la para escola, uma vez que as aulas eram ofertadas durante o dia e não à noite como na vila.

Embora tenha esse problema do horário noturno, noto o valor da EJA como etapa que reflete resistência, tendo o aprendizado como um processo contínuo, sem prazo para começar ou terminar, que traz esperança para essas pessoas, que na maturidade cronológica da existência encontram o acesso à instituição escolar tardiamente, uma vez que, esse espaço da sociedade mesmo já existindo anteriormente ao ingresso, por razão social ou familiar eram excluídos desse acesso.

Outro ponto a se analisar é o cuidado e a preocupação da família pelo receio que a escola não seja de fato acolhedora e um lugar de segurança para seus filhos frequentarem. Aulas principalmente no período noturno parecem ser ameaçadoras. O que fica perceptível na atitude da mãe da Kelly é o medo de deixá-la de alguma forma vulnerável. Esse foi um dos motivos que retardaram seu acesso ao ambiente escolar na área rural, ao passo que não havia ainda a possibilidade de oferta de ensino inclusivo, em outras turmas regulares, no período diurno, resultando na concentração destes em uma mesma turma e turno.

Uma das discentes dessa turma, uma senhora avó de uma criança de mais ou menos quatro ou cinco anos sentia-se à vontade para levar para sala de aula da EJA durante a noite seu neto com Síndrome de *Down*, pois não tinha com quem deixá-lo. O mesmo participava das atividades com muito entusiasmo, mesmo não matriculado formalmente na escola. O fato dele frequentar a turma no período noturno denunciava

a ausência de oferta no diurno. Se existisse alguma turma de inclusão, certamente a família do Wesley – esse é seu nome – o matricularia na Educação Infantil. Devido ao atraso no ingresso escolar do Wesley, no ano de 2025, ele ainda se encontra no sétimo ano do ensino fundamental aos 18 anos.

Ao contrário das crianças com deficiência da minha comunidade, tive acesso à escola na infância, frequentei a educação infantil e aos sete anos de idade, em 1996, ingressei na primeira série – conforme designação da época – do ensino fundamental na Escola “Praxedes Ribeiro” e estudei nela até a quarta série, pois, era o limite de oferta da época. Esse limite obrigava muitos a encerrarem a vida acadêmica nessa etapa pela dificuldade de deslocamento para área urbana do município de Mãe do Rio. Contudo, não foi o meu caso.

Após concluir a quarta série no ano de 1999, para continuar os estudos fui matriculada para cursar no ano seguinte a quinta série aos 11 anos de idade, iniciando o ensino fundamental II na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Padre Lourenço Scotti” na área urbana da cidade. O deslocamento para estudar era por um transporte conhecido como “pau de arara” – caminhão em que a carroceria continha uma coberta de lona e tábuas pregadas para sentarmos. Posteriormente nos foi ofertado um ônibus escolar pela prefeitura municipal, o que dava mais conforto por conseguir chegar com a blusa menos empoeirada, pois tínhamos um uniforme em que a blusa era branca e raramente chegávamos limpos na época do “pau de arara”.

Fui me acostumando com a rigidez que éramos tratados, pois era regra o uso da blusa branca com emblema da escola, calça ou saia azul. Vi colegas não conseguindo entrar para assistir aula por sua calça ter um bolso na lateral ou qualquer detalhe como desenhos ou brilhos. Isso me aterrorizava, pois tinha medo de não entrar, perder aula e ficar a tarde inteira na praça sem lanche, esperando o transporte para retornar para a vila.

Muitas foram as dificuldades em me adaptar à dinâmica do ensino na área urbana da cidade, pois exigia uma maturidade e abstração que um ensino na zona rural não havia me antecipado. Toda a rigidez exigida pela escola nesse período, refletia um padrão baseado na ordem e na intolerância a qualquer comportamento inadequado seja na vestimenta ou nas atitudes, e um detalhe que também observei na época, era que entre os meus colegas da escola urbana também não havia nenhum

surdo, deficiente intelectual ou com qualquer outra deficiência, então comecei a concluir que realmente não era permitido.

Na intenção de amenizar essa dificuldade de deslocamento para estudar, fui mandada para morar na casa do irmão mais velho da minha mãe, que morava no município de Paragominas-PA. Lá conclui o ensino fundamental e o ensino médio. Dois anos após terminar o ensino médio, meu tio faleceu e retornei para Mãe do Rio e novamente morando na comunidade Santa Ana do Piripindeua, minha mãe me incentivou para junto com ela trilhar o curso de Licenciatura em Pedagogia. Abaixo na Imagem 1 trago o registro da formatura em Pedagogia.

Imagem 1 Registro da colação de grau em 2013



Fonte: Registro pessoal, 2024.

Nos matriculamos nas Faculdades Integradas Ipiranga em Belém e embarcamos juntas em muitos desafios, entre eles, acordar às três horas da manhã para viajar por um percurso de 12 km de estrada de chão de moto e esperar um ônibus escolar na BR 010, que a prefeitura cedia para levar discentes para estudar em Castanhal e Belém. Isso aconteceu durante toda a graduação de quatro anos. Na grade do curso pude ter acesso a leituras que me elucidaram a respeito de inclusão escolar que despertaram meu interesse pelo tema que já nutria em minhas vivências.

A segunda “semente” é **profissional**: por acreditar que todos aprendem e que a inclusão escolar pode favorecer seu desenvolvimento em todos os aspectos da vida. Pontuo que, minha experiência com a educação iniciou no ano de 2011, trabalhando como professora de uma turma de educação infantil, no salão comunitário da comunidade Santa Ana do Piripindeua.

Nesse mesmo ano fui convidada para atuar em um *pró-labore* de licença da minha mãe, justamente na recente turma inclusiva formada na comunidade. Ministrei aulas nessa turma. Tive um reencontro afetivo com meus amigos e minhas amigas de infância, que frequentavam regularmente minha casa, tendo eu a tarefa de alfabetizá-los (as) e contribuir com a educação especial inclusiva de todos (as).

O desafio era grande, pois a turma da EJA continha 35 discentes, entre eles (as) quatro Deficientes Intelectuais (DI) e duas Deficientes Auditivas (DA), conforme a designação da época, além da Alessandra. Outra surda com deficiências associadas, chamada Ordalice, passou a frequentar as aulas, ela faleceu em 2025 em decorrência de um problema cardiovascular, fato que lamentei profundamente, pois devido seus problemas de saúde só veio de fato a frequentar a escola ativamente do ano de 2017 até o ano de sua morte.

A fim de buscar subsídios para atuar em uma turma multidisciplinar da EJA, fiz alguns cursos e jornadas oferecidos pela Secretaria de Educação (SEMED), entre os quais, o curso básico de Libras. Em 2013, ingressei na Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Pará (UFPA), com a intenção de ajudar os (as) discentes nesse campo dos números e na resolução dos “problemas” matemáticos da vida cotidiana.

Com a essência pedagógica e com experiências vivenciadas que pendiam para áreas de humanas, encarei o curso de exatas como um grande desafio a ser superado, me dediquei e concluí em 2017. Na imagem 2 mostro o registro de recordação da graduação de Matemática.

Imagem 2: Registro da colação de grau em 2017



Fonte: Registro pessoal, 2024.

Esses registros me trazem memórias de duas trajetórias acadêmicas que precisei experimentar na tentativa de descobrir o caminho que realmente gostaria de trilhar. Ao fim, acabei tendo maior oportunidade no campo pedagógico e a paixão pela educação especial inclusiva. Como nunca atuei formalmente como docente de exatas, considero que o curso me ajudou a ter disciplina, planejamento e objetividade que hoje me são úteis para desempenhar o trabalho que encaro como missão de vida ao desenvolver projetos inclusivos na escola “Praxedes Ribeiro” onde, atualmente, sou docente.

Antes disso, passei por Almeirim-Pa. Nesse lugar Em 2015, consegui um contrato de trabalho na SEMED de Almeirim-PA. Lá atuei como coordenadora de Ensino, e entre minhas atribuições estavam a coordenação e orientação de docentes da área ribeirinha por meio do programa federal Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com participações de formações desenvolvidas pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) em Santarém-PA. Na área urbana do município de Almeirim, acompanhei o processo de desenvolvimento da Educação Especial, organizando e orientando para implantação de salas de recursos multifuncionais, montando oficinas e aprendendo um pouco mais com aquela realidade do baixo Amazonas.

Após isso, realizei concurso público municipal para o município de Mãe do Rio-PA e fui aprovada, retornando em 2017 para assumir a vaga como professora de educação infantil e séries iniciais da zona rural. Hoje faço parte do quadro efetivo da escola Municipal de Ensino Fundamental “Praxedes Ribeiro”, e estou desde o ano letivo de 2020 atuando na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Para atuar nessa sala, busquei uma especialização em neuropsicopedagogia na Faculdade de Educação Superior de Paragominas (FACESP), depois, outra em Atendimento Educacional Especializado e Libras e inclusão pela Faculdade Bookplay-SP. Sinto-me feliz por isso, pois as salas que hoje atuo profissionalmente são carregadas de memórias de minha trajetória escolar. Na Imagem 3 há alguns registros de projetos que realizei no meu ambiente de trabalho:

Imagem 3: Registro do trabalho com discentes com deficiência na escola “Praxedes Ribeiro”



Fonte: registros pessoais, 2024.

As atividades registradas na Imagem 3 são de alguns dos projetos da sala do AEE. Tais projetos visavam proporcionar interação, participação e o desenvolvimento da autonomia e se integravam aos projetos macros promovidos pela secretaria de educação do município de Mãe do Rio-Pará e, também, atendiam aos objetivos internamente promovidos pela sala de AEE visando atender as especificidades do público campesino.

Hoje tenho o sentimento de pertencimento e orgulho de minhas raízes, pois cresci ouvindo dizer que viver no campo é algo ruim, vergonhoso, e que as chances e oportunidades de sucesso serão sempre menores para quem não vive nos centros urbanos. Assim, digo com orgulho que, a frase “estude senão você morrerá aqui”, já não me assombra mais.

Como professora atuante no campo digo aos meus discentes e colegas: oxalá! Que tenhamos a oportunidade de viver sempre aqui e que tenhamos a honra de até morrer aqui, pois nossa riqueza cultural é magnífica, e precisamos construir nossa identidade como homens e mulheres do campo a cada dia, e aproveitar nosso contexto rural para aprender e ensinar com ele, pois somos capazes de buscar conhecimentos que resultem em retorno para nossa comunidade.

Na busca por aprofundar esse empoderamento campesino e inclusivo em mim e nos meus discentes da área rural, anseio para que os mesmos possam acreditar em seus potenciais e ir em busca de serem agentes de mudança do meio em que vivem. A cada dia, aumento minhas esperanças de avanços na escolarização ofertada no

campo, pois como moradora que vivencia as mazelas que permeiam essa modalidade de ensino, sonho com melhores condições de acesso ao saber para minhas amigas, meus amigos e minha família.

A terceira razão é **epistemológica** e reside na necessidade de ampliação e diversificação da concepção produtora de conhecimento, ao reconhecer que as diferentes experiências humanas, em especial as historicamente marginalizadas, como é caso das pessoas com deficiência, moradoras no campo, precisam ser consideradas fontes de saber e ponto de partida para potencializar o processo de formação acadêmica e social.

Destaco que, em minha trajetória de pesquisa na pós-graduação venho militando pela inclusão na especificidade campesina com trabalhos intitulados: “Educação inclusiva no campo: conquistas, desafios e reflexões” (Ribeiro, Silva, 2024); “A inclusão do estudante surdo: os projetos desenvolvidos no município de Mãe do Rio” (Ribeiro, Silva e Magalhães, 2024); “Educação Infantil no campo: produção de material didático pedagógico inclusivo (Farias, Ribeiro, 2024).

Além de outros estudos nessa arena de inclusão: “A inclusão da cultura local nas práticas pedagógicas da EJA na escola Praxedes Ribeiro” (Ribeiro, Silva, 2024); e “Desafios docentes na escola Praxedes Ribeiro durante as enchentes do rio Piripindeua” (Ribeiro; Silva, 2024).

Pesquisar a inclusão pressupõe questionar paradigmas tradicionais e propor uma epistemologia mais flexível, plural com comprometimento com a justiça social, o que pressupõe ancoragem na perspectiva decolonial do ser, saber e natureza, que serão melhor descritas nas seções posteriores. Na minha formação de mestrado acadêmico em Educação pelo PPGED-UEPA pude aprofundar e ampliar minha compreensão a respeito das colonialidades que nos atravessam e optei por redirecionar meu olhar por essa perspectiva para minha pesquisa em campo.

A quarta razão é **investigativa**, pois, entre as buscas que realizei para o Estado do Conhecimento no Catálogo de Teses e dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foram encontrados 43 resultados para o coensino e ensino colaborativo para inclusão escolar de pessoas com deficiência no campo, isto é, 11 teses de doutorados e 32 dissertações de mestrado que se aproximam da temática.

Evidenciei um crescente interesse nos trabalhos acadêmicos pelo ensino colaborativo tendo a inclusão escolar do campo como foco, que estão melhor demonstradas na seção três desta dissertação. No entanto, nenhum desses trabalhos tem a análise dos documentos de planejamento inclusivo – PEI e PDI - como ponto de partida para o diálogo e colaboração, isto é, o planejamento de coensino entre os docentes da classe regular e AEE que atuam no campo.

Ao passo que as legislações que orientam o coensino nas políticas inclusivas educacionais no Brasil ainda se encontram em processo embrionário diferente de países como Estados Unidos da América (EUA) e Alemanha que segundo os estudos de Peterson (2006) tem o coensino incorporado em seus sistemas educacionais. No Brasil, a referência ao coensino ocorre apenas na resolução do CNE/CEB 4/2009 que estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica e no Parecer CNE/CP nº 50, de 5 de dezembro de 2023.

Em suma, destaco pelo menos quatro fatores relevantes que o estudo apresenta. Primeiro, a relevância acadêmica e epistemológica, pois, contribui para suprir a reconhecida lacuna teórica e empírica de inclusão no campo, ampliando o escopo da produção acadêmica a fim de se tornarem provocações e questionamentos de como as políticas educacionais têm se materializado sob a lente decolonial.

O segundo fator consiste na relevância social, por entender a escola como espaço de fortalecimento das ações inclusivas da sociedade e fundamentar-se na contribuição direta para a redução das desigualdades educacionais, sociais e territoriais que historicamente afetam as pessoas com deficiências residentes nas comunidades do campo.

O terceiro é a relevância cultural que reside na valorização das identidades presentes no campo, no reconhecimento dos valores locais, no combate as invisibilizações culturais e pela crítica a modelos hegemônicos de inclusão, promovendo uma abordagem decolonial.

O quarto e último é a relevância política que se evidencia na pesquisa pela capacidade de perceber os tensionamentos que atravessam a prática pedagógica de inclusão, subsídios e necessidades de transformações nas políticas educacionais para efetivação de direitos e participação democrática das pessoas no meio rural.

O fomento a essa temática implica no reconhecimento de que todo ser humano carrega dignidade e singularidade. Vejo a inclusão como elemento fundamental para

que a pessoa não somente exista, mas viva plenamente no mundo, com experiências ativas e significativas. Assim, se afirma o valor do ser em toda a sua diversidade quando se questiona toda e qualquer estrutura que nega ou limita a existência de determinadas pessoas da sociedade.

1.2 Questão norteadora

Frente as razões para realizar esta pesquisa explícito a questão que delimita o problema: como os docentes do AEE e da classe regular constroem e implementam estratégias de planejamento para uma educação inclusiva na escola campesina Praxedes Ribeiro?

Este problema foi formulado a partir da vivência em campo e envolve o grande desafio da educação para equidade na aprendizagem, no processo formativo e na vida diária dos profissionais no ambiente escolar para tornar suas aulas mais inclusivas e acessíveis, pela indisponibilidade no tempo e dificuldade para adaptações. Isso incide principalmente em como tem ocorrido o planejamento, elaboração e execução das atividades do contexto escolar (Zerbato; Mendes, 2021).

Nesse sentido, a materialização do coensino entre docente esbarra em três principais problemas: 1) tempo disponibilizado para o planejamento; 2) dificuldade de diálogo e colaboração; 3) dificuldade de produzir materiais curriculares personalizados razoáveis, que dê acesso às pessoas com deficiência.

O que demanda investigar sob o olhar da decolonialidade nas práticas de inclusão no campo é se existe e como se dá o diálogo e colaboração entre docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as demais docentes – a maioria é do gênero feminino – da escola para a construção coletiva de estratégias inclusivas que materializam o Projeto Político Pedagógico (PPP) na escola; Plano Educacional Especializado (PEI) na classe regular e o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) na sala multifuncional, tendo em vista o desenvolvimento social, cultural e acadêmico das pessoas com deficiência.

A investigação foca na análise das perspectivas inclusivas decoloniais. Se essas perspectivas estão se materializando, se os educandos com deficiências têm sido contemplados nos programas escolares, experienciando, com personalização necessária, o que é apresentado aos discentes. O objetivo é entender se essas

estratégias inclusivas estão sendo efetivas em um ambiente desafiador marcado pelas múltiplas diferenças que se apresentam em sala de aula, as quais permeiam a importância do coensino como estratégia pedagógica.

1.3 Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa é analisar documentos sob a lente decolonial e seus impactos na escolarização de discentes com deficiência da escola “Praxedes Ribeiro”.

Trago como objetivos específicos: a) identificar práticas de planejamento decoloniais nos documentos: Plano Educacional Individualizado (PEI), Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e Projeto Político Pedagógico (PPP); b) investigar, complementarmente, a implementação dos referidos documentos, na realidade da escola do campo, na perspectiva da resistência a colonialidades; c) analisar as vozes de sujeitos do lugar sobre os impactos do planejamento em coensino.

1.4 Apresentação das seções

Agora faço uma breve apresentação das cinco seções desta pesquisa. Na primeira, trago as considerações iniciais denominada como **PRIMEIRAS SEMENTES**, contextualizo o tema; apresento as razões que motivaram meu interesse pelo tema; a relevância deste estudo; a questão norteadora e os objetivos.

Na segunda, apresento o referencial teórico: **RAÍZES: BASES TEÓRICAS** conceituando a decolonialidade como semente da inclusão; e sob a lente da decolonialidade, trazemos reflexões dos autores que permitem visualizar as violências e apagamentos epistêmicos que se tecem no cenário da educação do campo e educação especial; também os fundamentos legais dos documentos de planejamento: PPP, PEI e PDI; e para finalizar essa seção apresentamos o coensino como estratégia decolonial para construção e implementação desses documentos.

Na terceira, trago os Procedimentos Metodológicos com título **CULTIVO DA PESQUISA**. Nesta, faço breve contextualização geohistóricacultural da pesquisa; apresento as ferramentas metodológicas; o estado do conhecimento como termômetro dos teóricos que embasam o tema no Brasil, entre documentos de

planejamento e descrição das transcrições das entrevistas; além disso apresento como ocorreu a análise e as questões éticas da pesquisa.

Na quarta, apresento os resultados: **FRUTOS DA PESQUISA**, com análise das evidências coletadas nos documentos PPP, PDI e PEI, entrevistas; e as relações de coensino inclusivo no campo.

Na quinta seção, trago as considerações finais: **O FLORESCER “PRIMAVERIL” E NOVAS SEMEADURAS**, com síntese dos achados e reflexões que este percurso de investigação provocou.

2 RAÍZES: BASES TEÓRICAS

Esta seção está estruturada em cinco subseções: a primeira traz a “Resistência à colonialidade como semente da inclusão”; a segunda, “Educação do Campo e a percepção da colonialidade”; a terceira, “Educação especial e a colonialidade”; a quarta, uma “Breve história dos documentos de planejamento: PPP, PEI e PDI”; e a quinta, a discussão sobre o “Coensino” explicando os conceitos usuais do termo e apontando essa estratégia no planejamento para uma educação inclusiva em alinhamento com o exercício da decolonialidade.

2.1 Resistência à colonialidade como semente da inclusão

A discussão sobre a exclusão é uma das marcas da colonialidade presentes na sociedade atual. Nessa discussão, pessoas podem estar sendo invisibilizadas, desvalorizadas ou subalternizadas, por diversas normalizações: por serem do campo, por serem negras, por serem de classes baixas da sociedade, por romperem com o padrão heteronormativo de corpo, por serem síndromes de Down, por serem autistas, por não escutarem ou por terem que usar cadeiras de rodas. Destas marcas de colonialidade vamos nos centrar no fato de nossos participantes serem designados por Pessoas com deficiência e por viverem no campo.

Marcas de colonialidade ou de decolonialidade podem estar sutilmente impressas nas diretrizes educacionais que direcionam as práticas educativas nas escolas – como o Projeto Político Pedagógico (PPP); bem como, e nos planejamentos para ação educativa inclusiva – como o Plano Educacional Individualizado (PEI); e o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI).

Assim, a escola encontra-se envolvida com uma problemática de reprodução de lógicas de colonialidade sutilmente impostas em diretrizes e planejamentos que desconsideram saberes e marginalizam as diferenças. Nesta pesquisa analisamos como a educação inclusiva no campo pode ser ressignificada a partir de uma abordagem decolonial nos documentos acima citados. Destacamos que, a própria constituição de escolas faz parte de uma lógica eurocêntrica.

O eurocentrismo na América Latina para Quijano (2005, p. 137) “a colonialidade do poder se constitui a mais longa e universal forma de dominação dos últimos 500

anos”. Isso implica perceber que o colonialismo não se encerra com a independência política das colônias – por exemplo, o Brasil deixou de ser colônia de Portugal em sete de setembro de 1822 –, mas continua se perpetuando por meio de mecanismos de hierarquização raciais, culturais, de saberes e de identidades.

Nessa linha de compreensão dos impactos do colonialismo e da colonialidade que ultrapassam a concepção formal de domínio das colônias pelo imperialismo europeu, Quijano (2005) explica que esses impactos devem ser percebidos nas marcas de **colonialidade do poder**. A partir dessa discussão suscitada inicialmente por este pensador latino-americano, emergem outras dimensões como a **colonialidade do saber, do ser e da natureza** Mignolo (2003), Ballestrin (2013) e Walsh (2009), que se somam a outras colonialidades diversas que se retroalimentam, se modificam e são modificadas por outras colonialidades Silva, Borba e Foppa, (2021).

Para Quijano (2010) colonialidade envolve exploração e dominação e causa conflito. A imposição e a autoridade se sobrepõem a toda e qualquer outra forma de ser, viver e construir mundos individuais e coletivos. O poder sempre foi e ainda é basilar de todo o processo de legitimação e naturalização das colonialidades.

Maldonado-Torres (2018) descreve a colonialidade como uma lógica global capaz de existir até mesmo na ausência das colônias formais. Este autor desenvolveu dez teses ao fazer uma reflexão analítica das dimensões básicas de colonialidade e decolonialidade.

As dez teses são as seguintes:

- Primeira tese: Colonialismo, descolonização e conceitos relacionados provocam ansiedade;
- Segunda tese: Colonialidade é diferente de colonialismo e decolonialidade é diferente de descolonização;
- Terceira tese: Modernidade/Colonialismo é uma forma de catástrofe metafísica que naturaliza a guerra que está na raiz das formas moderno/coloniais de raça, gênero e diferença sexual;
- Quarta tese: Os efeitos imediatos da modernidade/colonialidade incluem a naturalização do extermínio, expropriação, dominação, exploração, morte prematura e condições que são piores que a morte, tais como a tortura e o estupro;
- Quinta tese: A colonialidade envolve uma transformação radical do saber, do ser e do poder; levando à uma colonialidade do saber, à colonialidade do ser e à colonialidade do poder;
- Sexta tese: A decolonialidade está enraizada em um giro decolonial ou em um afastar-se da modernidade/colonialidade;

Sétima tese: Decolonialidade envolve um giro epistêmico decolonial, por meio do qual o condenado emerge como questionador, pensador, teórico e escritor/comunicador;

Oitava Tese: Decolonialidade envolve um giro decolonial estético (e frequentemente espiritual) por meio do qual o condenado surge como criador;

Nona tese: A decolonialidade envolve um giro decolonial ativista por meio do qual o condenado emerge como um agente de mudança social;

Décima tese: A decolonialidade é um projeto coletivo. (Maldonado-Torres, 2018).

Comentaremos essas dez teses buscando verificar como a semente de inclusão pode ser contemplada nos escritos do autor supracitado:

Na primeira tese em que a ansiedade é resultado de questionamentos em torno dos termos, o autor é incisivo ao indicar que o sentimento aparece porque a colonização se apresenta como veículo de civilização, portanto, levantar essa discussão traz perturbação à tranquilidade e à segurança, ou seja, desestabiliza a quem tem a colonização como mecanismo de progresso. Além disso, a possibilidade de giro se torna terrível para os dominantes, pois, os dominados além de questionadores podem se tornar agentes em potencial.

Desse modo, este autor traz uma conceituação interessante na segunda tese de que “colonialidade é diferente de colonialismo e descolonização é diferente de decolonialidade” (Maldonado-Torres, 2018, p.35). A saber o colonialismo tem a ver com a formação histórica dos territórios coloniais; a colonialidade com uma lógica global de desumanização; a descolonização refere-se à reivindicação de independência das colônias; e a decolonialidade configura-se na luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos que são materiais, epistêmicos e também simbólicos.

Vemos na terceira tese que a decolonialidade se apresenta como semente de inclusão quando o autor discute a naturalização das violências em relação à raça, gênero e diferença sexual, destacando o termo maniqueísmo que está relacionado à resistência ao movimento dialético. Nessa ótica, as vítimas de violência são percebidas como razão final para legitimar as ações radicais que dividem o bem e o mal, o cristão e o não cristão, homens e mulheres, saudáveis e leprosos, entre outros marcadores.

Na quarta tese em que se indica a naturalização do extermínio/expropriação/dominação/exploração, chama atenção para a tomada e domínio “não somente de terras e recursos”, mas das subjetividades dos outros onde também o domínio mental das pessoas pode resultar tanto em “colonização como em

auto colonização” (Maldonado-Torres, 2018, p. 41). Naturalizar ações de extermínio, expropriação, dominação e exploração torna-se a base para ignorar as dores e rupturas do processo e contribui para perpetuação de poder sobre o outro.

Na sua quinta tese de que a “colonialidade envolve a transformação radical do ser, do saber e do poder” (Maldonado-Torres, 2018, p. 42), explica que a **colonialidade do ser** se refere a introdução de uma lógica colonial nas concepções e nas experiências vividas pelos sujeitos envolvendo tempo, espaço e subjetividade.

Ainda chama a atenção ao fato de que a **colonialidade do saber** está intrinsicamente ligada a **colonialidade do poder**, pois, em ambas, os sujeitos não podem assumir a posição de produtores de conhecimento e nem tem potencial de descobertas. Delegar poder e autonomia estrutural, cultural, política e econômica aos movimentos sociais contraria totalmente a lógica desse sistema.

Tanto na sexta como na sétima tese o autor faz referência a obra de Fanon (2008) “Pele negra, máscaras brancas” que demonstra o interesse das meditações fanonianas em não apenas nas atitudes antinegras, mas na emergência da atitude decolonial, com possibilidade de giro, onde as pessoas negras aparecem como pensadoras, criadoras, artistas e ativistas, tendo a decolonialidade como projeto para mudanças significativas no mundo. Vemos assim, decolonialidade como semente de inclusão das pessoas negras.

Na oitava tese o autor se refere as atitudes questionadoras e criativas como “abertura do corpo” ou “corpo aberto”, essa referência repercute a “emergência das visões do eu, dos outros e do mundo que desafiam os conceitos de modernidade e colonialidade” (Maldonado-Torres, 2018, p. 48). Nessa visão, vemos a decolonialidade como semente inclusiva questionadora, em que o corpo assume uma estética decolonial como um ritual incessante para manter-se aberto para questionar e também para agir.

A nona tese traz a reflexão das múltiplas atividades como: pensamento, espiritualidade, criatividade, entre outras, como parte estratégica e de esforços para decolonizar o poder, o saber e o ser, exigindo das pessoas o afastamento das zonas de refúgio da colonialidade. Vemos nessa tese a semente de inclusão contemplada no distanciamento das formas opressoras e de sobreposição ao conhecimento, as possibilidades e as formas de ser das pessoas.

Na décima e última tese o autor salienta a coletividade necessária para a decolonialidade e chama atenção para rejeição e minimização que a lógica colonial tenta emplacar ao emergir pessoas questionadoras, oradoras, escritoras e criativas. Refletimos assim, que a inclusão está inteiramente comprometida com a aversão à colonialidade do ser.

Ballestrin (2013) traz a ideia de **colonialidade do ser** na identificação dos povos de acordo com suas faltas ou excessos, que se configura em uma marca da diferença colonial, objeto de produção e reprodução da colonialidade do poder fomentada por Quijano (2000) do saber e do ser por Maldonado-Torres (2007). Tais conceitos se fundem ao pensamento freiriano acerca da educação escolar.

Freire (1996) ao criticar a educação bancária, nos leva a perceber que esta corresponde à **colonialidade do saber**. Nessa educação, os discentes são vistos como depósitos vazios e os docentes detentores do saber que terão a tarefa de oferecer as informações e os conhecimentos necessários, desconsiderando todas as subjetividades dos discentes.

Percebemos em Paulo Freire que o diálogo é visto como ponto central de decolonialidade do saber e notamos que a semente de inclusão nesta arena consiste em entender que todos os participantes do processo educacional precisam ser valorizados. Para Freire, aprender uns com os outros é basilar não somente para a construção de novos saberes, mas para o desenvolvimento de cidadãos engajados e críticos.

Para Mignolo (2005; 2017) a colonialidade não deriva, mas é parte constitutiva da modernidade. Trata-se do sítio da enunciação em que a cegueira do projeto moderno é revelada. Esse autor explica que a **colonialidade do saber** fica exposta, por exemplo, quando a ciência moderna é considerada a única forma de validar o conhecimento ou quando os saberes outros são ignorados.

Imbricado ao conceito de modernidade, a **colonialidade da natureza** também ocupa uma dimensão importante, quando a natureza é encarada como objeto a ser explorado e dominado. Silva, Borba e Foppa (2021) esclarecem que se trata da imposição do modo de entender e se relacionar com a natureza. Assim, o controle por externos, tanto dos meios naturais quanto dos meios de vida, provoca descontentamento que devem, segundo os autores, apontar para uma relação outra, ou seja, de decolonialidade da natureza.

Para Walsh (2007; 2009) a natureza é parte da cosmogonia de diversos modos de vida, não podendo ser utilizada ao bel-prazer ou apenas como transferência de recursos para o domínio econômico. Para esta autora, a visão colonial de natureza é como objeto separado do ser humano de vivência em dicotomia. Desse modo, aponta as **pedagogias decoloniais** como desafiadoras e desmistificadora da dominação por meio da busca de novas formas de existência e relação com o mundo.

Héctor Alimonda (2011) destaca que a **colonialidade da natureza** aparece em duas situações: uma voltada para realidade biofísica em relação a flora, fauna, humanos e biodiversidade dos ecossistemas e outra em configuração territorial que diz respeito a dinâmica sociocultural. Nesse sentido, a lógica dessa colonialidade tem um pensamento hegemônico e globalizante, encarando essas situações como espaços subalternos que podem ser explorados, devastados e também reconfigurados de acordo com o desejo da elite dominante.

Alimonda (2011) provoca uma reflexão relevante a respeito da ideia de globalização na colonialidade da natureza, descrita como forma de invisibilidade das particularidades dos territórios e dos seres, que proclama a modernidade universal como um destino fatal, desconsiderando que a humanidade e a natureza formam um todo articulado.

Sacavino e Candau (2020) comunicam que estamos imersos nesses processos de colonialidade, e que estes foram naturalizados e introjetados profundamente no nosso imaginário individual e coletivo, tanto que, os processos educacionais no geral, acabam por reforçar a lógica da colonialidade e precisam ser desnaturalizados. Identificar as marcas dessa lógica denuncia e propõe enfrentamento.

Vemos que a crítica à modernidade e a colonialidade eurocentrada que ainda estrutura o sistema mundo contemporâneo tem sido cada vez mais urgente e necessária. Para Dussel (2000) a modernidade é um mito que esconde a colonialidade, uma vez que, as práticas de violência sobre o Outro são justificadas pela superioridade e suposta civilidade da colonialidade de uma elite moderna.

Quijano (2005, p. 122) ao problematizar o conceito de modernidade afirma:

Se o conceito de modernidade se refere única ou fundamentalmente às ideias de novidade, do avançado, do racional-científico, laico, secular, que são as ideias e experiências normalmente associadas a esse conceito, não cabe dúvida de que é necessário admitir que é um fenômeno possível em todas as culturas e em todas as épocas históricas (Quijano, 2005, p.122).

Portanto, ancorada na ideia de que a decolonialidade se contrapõe a lógica de todas as formas possíveis de colonialidade presentes na modernidade, esse pensamento coaduna com o pensamento de Mignolo (2017) ao explicar que o termo decolonial carrega uma energia de desobediência, contendo outras opções epistêmicas, analíticas, teóricas, entre outras transgressões à colonialidade. Remete ao descontentamento, à luta por novas oportunidades, outras opções de ser, de saber e de se relacionar com a natureza.

Arturo Escobar (2011) comenta que os sujeitos são históricos, culturais, de economia e ecologia particulares, assim no panorama de decolonialidade se comprometem com a defesa do lugar a partir da perspectiva particular e de diferença cultural. Para ele o lugar é fonte de cultura e identidade que são expressões da política da diferença. Os conhecimentos tradicionais, por exemplo, são fundamentais na relação humana com a natureza e deveriam ser reconhecidos como tal.

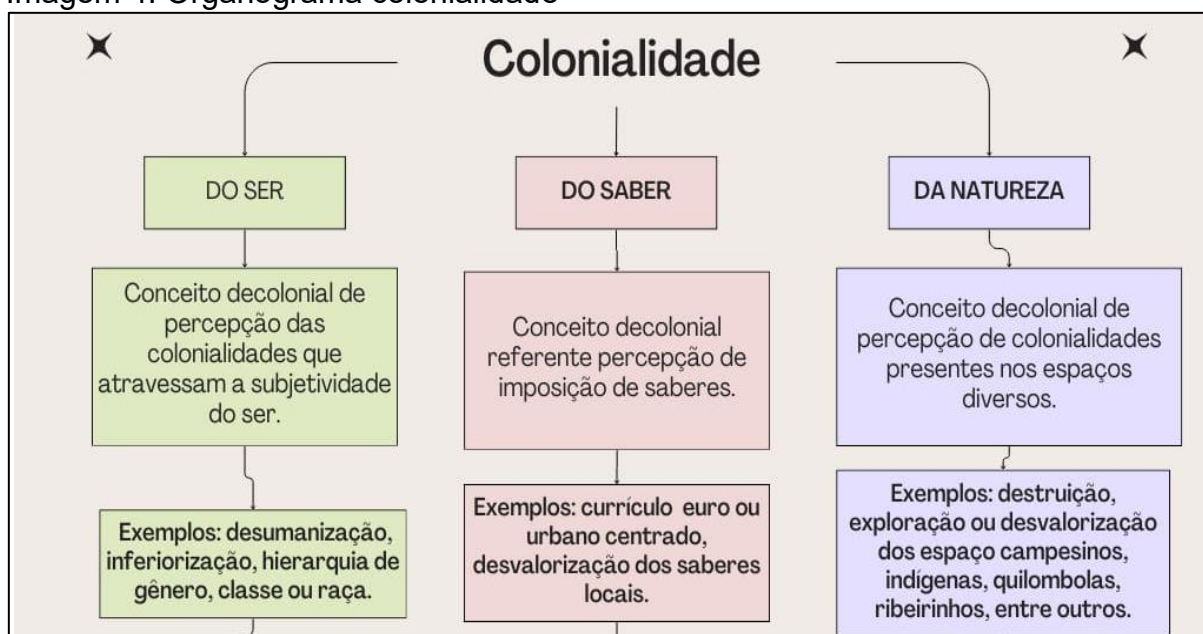
Assim, na perspectiva decolonial de Quijano (2005) e do referencial acima descrito, esta pesquisa nos permite destacar três dimensões principais da colonialidade: a colonialidade do saber que diz respeito de imposição do conhecimento; a colonialidade do ser que se refere a negação de humanidade dos povos colonizados; e a colonialidade da natureza que trata da exploração da natureza a partir de uma visão capitalista e extrativista imposta pela modernidade. Quando a escola busca reconectar o homem com a natureza, propicia questionamento moral e ecológico e consequente atenção às práticas de sustentabilidade e de respeito ao meio ambiente.

Loreiro (1995) destaca que desde o fim da década de 1960, a quebra progressiva da harmonia entre homem e natureza na Amazônia, provocada principalmente pela devastação da floresta, representa uma das mais graves modificações no ethos cultural. Daí ressalta-se a importância dessa reconexão para ações sustentáveis no campo, a escola é um local privilegiado para fomento da discussão.

Após refletirmos sobre as resistências às colonialidades do ser, do saber e da natureza como semente para inclusão, afirmamos que a decolonialidade é um movimento de percepção das colonialidades que precisa vir acompanhado das ações que transgridam as lógicas da colonialidade. Na inclusão escolar de pessoas com

deficiência, por exemplo, se utilizar de questões globalizantes para dizer que todos tem os mesmos direitos de serem incluídos na mesma sala não promovendo equidade, invisibilizará as questões particulares e reproduzirá essa lógica colonial, se contrapor a essa ideia é um exercício para decolonizar. O organograma abaixo traz conceitos imbricados a esse movimento:

Imagem 4: Organograma colonialidade



Fonte: elaboração própria. 2025.

O organograma exposto pela Imagem 4, destaca que a colonialidade do ser, do saber e da natureza, pode ser entendida como a percepção de todas as formas de opressão do ser, saber e natureza, podemos também nos apoiar no pensamento de que a decolonialidade seja um movimento também de libertação dessas opressões por meio das militâncias, dos estudos e pesquisas que reverberam em ações práticas de decolonialidades.

Dussel (2005) ao escrever a obra "Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão" dedicada a população da América Latina que sofre com desigualdades, extrema pobreza e variados tipos de violência. Para ele a filosofia da libertação se opõe à opressão e permite consciência própria para emancipação. Notamos em Dussel a preocupação com a **decolonialidade do ser, do saber e da natureza** na rejeição do conceito totalizante de homem universal, que desconsidera as

peculiaridades das pessoas em seu lugar, o que gera uma categoria de vítima de violências interseccionadas pelas colonialidades.

Para Couto e Carrieri (2018) a Filosofia da Libertação de Enrique Dussel se apresenta “como um caminho para ressignificar a teoria a partir dos saberes daqueles que, historicamente, foram silenciados na formação do conhecimento” (Couto e Carrieri, 2018, p. 641). Esse olhar, tendo como lugar de fala a América Latina proporciona uma mobilização de uma linha de resistência ao pensamento hegemônico de origem nos países do Norte engendrado tanto na história como na cultura.

A próxima subseção irá discutir a percepção de colonialidade nessa mesma conjectura focalizando na educação do campo como lugar de fala neste estudo.

Nessa linha de raciocínio, ao identificar ações planejadas que atravessam a educação ofertada no campo, a decolonialidade mostra-se como semente de inclusão, ao investigar contextos transitáveis entre o urbanocentrismo e o olhar para o local de inserção das pessoas que residem em áreas rurais, o que nos aponta para necessidade de percepção de colonialidade e decolonialidade neste contexto, assunto que discutiremos na próxima subseção.

2.2 Educação do campo e a percepção da colonialidade

A educação do campo, desde sua gênese como produto de lutas políticas e movimentos sociais dos camponeses no Brasil, emerge da percepção do silenciamento e exclusão histórica das populações camponesas quanto ao direito a uma educação condizente com as necessidades locais. As pessoas não residentes nos centros urbanos, isto é, próximas ou sobre águas e florestas passaram a entender a condição excludente que se encontravam e se organizaram coletivamente para reivindicar seus direitos sociais.

Nesse contexto, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), criado em 1984, representa não somente as conquistas da terra e Reforma Agrária, mas também a ampliação dos debates sobre direitos sociais e políticos, entre eles a educação, articulados às reflexões promovidas pelas Universidades públicas brasileiras.

Para Molina e Freitas (2011) a Educação do Campo envolve os processos culturais, as estratégias de socialização e as relações de trabalho vividas pelas

peessoas que vivem e trabalham no campo, suas lutas cotidianas para preservar a identidade como subsídios essenciais de seu processo formativo. O acesso a ciência e a garantia do direito à escolarização para as pessoas que vivem e trabalham no campo fazem parte dessas lutas, reafirmando a percepção desses povos como cidadãos de direitos sociais, políticos e educacionais.

Caldart (2000) aponta quatro princípios de análise que podem balizar a trajetória dessa educação voltada aos (às) trabalhadores (as) rurais. Seu fundamento se apoia na perspectiva marxista por se tratar da educação fomentada a partir do MST e tais princípios podem, atualmente, ser compreendidos como referenciais de uma educação decolonial nos diversos territórios amazônicos. A seguir os quatro princípios:

Como primeiro princípio Caldart (2000) aponta compreender a história de baixo para cima levando em consideração a identidade e a universalidade; segundo considerar a experiência humana como parte fundamental do processo histórico de qualquer leitura que se faça dele; terceiro compreender o processo de formação dos sujeitos sociais, também, como um processo cultural; e quarto olhar para os movimentos sociais em que se desenvolvem processos socioculturais com forte dimensão que se projetam planos para um futuro.

Com base nesses princípios, o olhar decolonial, enquanto inversão de perspectivas, pressupõe enxergar a partir das necessidades e particularidades das pessoas, valorizando suas identidades e alteridades sem perder de vista os contextos universais. Particularizar nesse sentido, não pressupõe isolar e segregar, mas tornar visível e valorizar aquilo que historicamente foi encoberto e silenciado. Ao passo que, as experiências humanas são as principais fronteiras de acesso ao contexto vivido, não podendo deslocar-se do processo educacional.

A formação dos (as) trabalhadores (as) do campo constituem-se nos contextos históricos, espaciais e temporais em que vivem. Não se pode pensar na formação destes e destas desatrelando do processo cultural dos trabalhadores. Na perspectiva decolonial, torna-se fundamental reconhecer a relevância dos processos socioculturais na projeção de uma educação diferente da que ainda exclui, daquelas que impõem formas únicas de saber, ser e de natureza, gerando marginalizações individuais e coletivas.

Hage (2014) destaca que, a luta na atualidade da educação do campo tem como eixo central assegurar o direito à educação nos próprios territórios onde vivem, trabalham e constroem suas existências, destacando que a escola do campo enfrenta lutas diárias para manter-se existindo. Entre essas lutas, há fatores alegados para reconhecer a necessidade de existência da escola nas áreas campesinas, que serão descritos a seguir.

Dados alarmantes do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2023), apresentados no documento-base do VII Seminário de Combate ao Fechamento de Escolas do Campo, Indígenas e Quilombolas no Estado do Pará promovido pela Universidade Federal do Pará-Campus de Castanhal, em 2024, revelam o fechamento de 160.695 escolas no Brasil. Desse total, 7.242 escolas estavam localizadas na zona rural do Estado do Pará (GEPERUAZ-FPEC, CE do Inep de 2023).

Percebemos, então, que o primeiro e mais urgente de todos os desafios da educação do campo é a própria existência das escolas nesses locais de águas e florestas, compostos por populações do campo. Como Hage (2014, p. 4) descreve que:

Constitui as populações do campo, compreendidas enquanto agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores rurais assalariados, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (Hage, 2014, p. 4).

Dentro dessa composição populacional estão também presentes as pessoas com deficiência que participam ativamente da vida, do trabalho e das relações sociais que se tecem nesses contextos. Compreender suas necessidades e incluí-las considerando o território onde vivem é vital para se desprender de amarras coloniais ainda presentes e que invadem a educação que é ofertada nessas localidades, marcadas pela dominação e poder exercido sobre o outro – os(as) trabalhadores(as) do campo.

Walsh (2019) em se tratando de educação é uma das principais vozes do pensamento decolonial latino americano, que propõe a decolonialidade para além da teoria, ou seja, como “um posicionamento ético, político e epistêmico, pois envolve

interromper, desobedecer e desorganizar os padrões modernos/coloniais de poder e saber” (Walsh, 2019, p. 88).

Essa autora chama atenção para educação como um dos principais pontos de colonialidade e reforça que a questão central da decolonialidade não focaliza em incluir os excluídos, mas de transformar estruturas produtoras da exclusão, descentralizadas do sujeito e visibilizar as formas de saber e viver dos povos subalternados por meio da “pedagogia decolonial que subverte a negação ontológica existencial, epistêmica e cosmogônica-espiritual” (Walsh, 2014, p. 18).

Portanto, a teoria da decolonialidade se manifesta na educação do campo a partir desse embasamento: se apresenta por meio do combate a todas as formas de dominação na formação escolar e social das pessoas em seus territórios, nas expressões e reconhecimento dos saberes da terra, do trabalho, da cultura e da identidade e alteridade dos povos. Na admissão do outro como possuidor de saberes, de construção de pedagogias próprias. Como Arroyo (2014) enfatiza que não se deve descobrir como ensiná-los, como educá-los ou socializá-los, mas como aprendem, como se educam e se socializam.

Como dito anteriormente, a **decolonialidade** consiste no movimento de percepção de colonialidades e necessita está acompanhado de ações de mudanças tanto de pensamento como de atividades que normalizam a exclusão, imposição e opressão.

Candau (2020,) sinaliza quatro conceitos para o entendimento da decolonialidade: **Colonialidade, Eurocentrismo, Diferença Colonial e giro decolonial:**

O primeiro e central é o conceito de **colonialidade** que para ela representa “duas caras da mesma moeda” (Candau, 2020, p. 14), por constitui-se da modernidade que permanece operando por meio dos procedimentos de globalização, não somente robustecem a colonialidade existentes no mundo, como promove novas formas de colonialidade.

O segundo é o **eurocentrismo** é a “afirmação de uma sequência histórica unilinear e universalmente válida, cujo ápice é a civilização europeia ou ocidental” (Candau, 2020, p. 15). A partir dessa afirmação podemos conceber que em relação ao contexto do campo também se instala o urbanocentrismo a junção do termo urbano

+ cêntrico, que consiste na centralização da atenção para as áreas urbanas em detrimento das áreas rurais geralmente consideradas como espaços subalternos.

O terceiro conceito é a **diferença colonial** na visão da autora “requer um olhar sobre enfoques epistemológicos construídos a partir de lógicas diferenciadas, assim como sobre as subjetividades subalternizadas e excluídas” (Candau, 2020, p. 15). Ela se apoia nas ideias de Walter Mignolo (2003) para sustentar que a diferença colonial é um convite ao reconhecimento das subalternizações, inferiorizações e desumanizações provocadas pela colonialidade.

O quarto conceito citado pela autora é o **giro decolonial** que é o “movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade” (Candau, 2020, p. 16). A possibilidade de giro contrário à lógica colonial tem a primeira discussão suscitada por Maldonado-Torres (2005) para se referir a inovações referentes ao pensamento decolonial por diversas partes do mundo. Nesse sentido, identificar e valorizar novas formas de pensar, de construir, de aprender e de se relacionar com universo alcança a percepção.

Ainda segundo a autora Vera Maria Candau (2020) a desnaturalização da colonialidade e a construção de dinâmicas outras promovem o diálogo para uma educação intercultural, destacando:

A perspectiva decolonial permite radicalizar a proposta da Educação Intercultural Crítica. Propõe que nos situemos a partir dos sujeitos sociais inferiorizados e subalternizados, que são negados pelos processos de modernidade-colonialidade hegemônicos, mas resistem e constroem práticas e conhecimentos insurgentes numa perspectiva contra-hegemônica. (Candau, 2020).

Nessa linha de pensamento, situar-se é um ponto de congruência com a decolonialidade. Ao trazermos essa reflexão para discutir a educação do campo notamos a necessidade constante dessa interculturalidade crítica para identificar as colonialidades que atravessam o território campesino.

Assim a **colonialidade na educação do campo** pode ser percebida em diretrizes e planejamentos que não preveem a escola como espaço acessível; na imposição de um calendário urbano que não dialoga com a realidade social e climática; que não consideram os saberes locais e nem os saberes dos (as) discentes; nas propostas padronizadas que não levam em conta as formas próprias de viver e

de aprender no campo; não considera o corpo e o jeito de ser e estar mundo dos (as) discentes.

Com base nesse entendimento e pelo exposto da subseção 2.1 em relação a colonialidade podemos assim, explanar os dois lados dessa discussão no contexto da escola campesina, demarcando no quadro 1 as colonialidades do ser, saber e da natureza.

Quadro 1: Marcas de colonialidade e resistências na educação do campo

Colonialidade	Resistências às colonialidades
Não acessibilidade arquitetônica. Padronização da arquitetura da cidade grande (colonialidade da natureza)	Escolas campesinas com marcas locais
Calendário urbano (colonialidade da natureza e do saber)	Calendário rural
Não considera a realidade climática do local (colonialidade da natureza)	Respeito às ancestralidades e a natureza
Não considera os saberes dos discentes (colonialidade do saber)	Saberes prévios e potencialidades dos (as) discentes
Não considera o corpo e o jeito de ser e estar no mundo dos (as) discentes (colonialidade do ser)	Respeito a forma de ser e estar no mundo.

Fonte: elaboração própria, 2025.

A partir da motivação para esse estudo que ocorre na tensão em volta do papel da escola e dos documentos institucionais, tanto o PPP como os demais documentos produzidos pela escola podem ser instrumento que reproduzem discursos oficiais eurocêntricos, servido à manutenção e a ordem ou poder, em direção contrária, ser um potencializador para transformações e inclusão. Desse modo, suscita-se a seguinte indagação: o planejamento pedagógico no campo reforça desigualdades históricas ou rompe com a colonialidade do ser, saber e da natureza?

Portanto, essa pesquisa evidencia os documentos institucionais PPP, PEI e PDI, que são produzidos no coletivo e carregam significados, as expressões de aproximações e distanciamentos dessas colonialidades. Levantamos reflexões a respeito da emergente necessidade de apreender a decolonizar para de fato incluir equitativamente.

Antes de apresentar a subseção 2.4 que se atém aos documentos supracitados, consideramos imprescindível primeiro trazer o próximo tópico abordado pela subseção 2.3 que irá discutir a respeito da educação voltada para o público da educação especial inclusiva na busca por expor como a perspectiva decolonial se

constitui em uma chave para inclusão equitativa com base no aporte teórico explorado nesta pesquisa.

2.3 Educação especial e a colonialidade

As inquietações que motivaram mudanças relacionadas à colonialidade do ser em sua diversidade, em toda a história, nunca partiram do colonizador ou de quem pratica qualquer tipo de opressão ou dominação, sempre emergiram da percepção da condição subalterna em que este se encontra e da busca por libertar-se das imposições.

Na história da educação especial inclusiva no Brasil, assim como a educação do campo, o acesso à escolarização é fortemente atravessado pelas perspectivas de exclusão e segregação. A inclusão é o contraponto, como forma de alcance da equidade para formação social e acadêmica de todos e todas, sem distinção de raça, gênero, cor, etnia, classe, condição física, psicológica ou cognitiva.

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 até a recente Lei Brasileira de Inclusão (LBI) em 2015, foram estabelecidas diversas garantias legais voltadas ao acesso equitativo à educação. O que não se pode afirmar é que essas políticas públicas se referem a uma abertura para que sejam asseguradas e materializadas o acesso à educação e condições de permanência nestas.

Mas também, é preciso que se considere que a sociedade capitalista – que visa o individualismo, o consumo, a exploração da força de trabalho, a miséria de quem não é competitivo para o mercado de trabalho – que vivemos, impede que grande parte desses direitos sejam implementados. Por isso, a necessidade do processo de decolonialidade serem efetivados nos espaços educacionais.

O Decreto nº 12.686 publicado em 21 de outubro de 2025, representa a mais nova política coordenada pelo Ministério da Educação (MEC) e institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Versa que a educação especial será ofertada de forma transversal desde a educação infantil até o nível superior, com recursos e serviços que apoiem, complementem e suplementem o processo de escolarização (Brasil, 2025).

Essa nova política reafirma as indicações de acesso dispostos nas leis anteriores, seus princípios reconhecem a educação como um direito universal e

público; a promoção da equidade e valorização da diversidade humana; a garantia de igualdade de condições e oportunidade; o combate ao capacitismo e à discriminação; e a acessibilidade e desenvolvimento de tecnologias assistivas (Brasil, 2025)

Mantoan (2015, p. 12) assinala que “a diversidade humana é destacada e desvelada como condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos”. Para a autora, romper com a hegemonia que fomos formados e com o formalismo da racionalidade presente no tipo de serviço ofertado, no currículo e na burocracia das instituições, pressupõe a defesa da inclusão como caminho possível para garantir a formação de todos os que participam da vida escolar.

No paradigma da inclusão, especialmente ao se referir as pessoas com deficiência, Sassaki (1997) pontua que a deficiência não está instalada no (a) discente, e que ele não é o único responsável pelo seu desenvolvimento, mas toda a sociedade precisa assumir o papel de mobilizar meios propiciadores de desenvolvimento e acesso a benefícios comuns da vida em comunidade. Este autor faz recomendações aos docentes em sua obra em como incluir discentes com deficiência na sala de aula.

Contudo, sob a ótica decolonial, a inclusão deve reconhecer as pessoas com deficiência como parte integrante de um coletivo que produz culturas, saberes e identidades. Não representam um público deslocado dos contextos de vivências, nem devem ser vistos como demanda da educação somente para executar fins práticos por estarem inclusos, ignorando as singularidades do ser.

Pesquisas recentes como De Sá e Fidalgo (2022) discutem a decolonialidade e a inclusão para pensar na educação docentes, salientam que a escola é excludente desde a fundação e retrata a sociedade como um todo. Logo, se na escola se aprende sobre as diferenças e são naturalizados olhares e atitudes nos moldes coloniais desde a formalização do ensino, decolonialidade nesse espaço consiste em refutar práticas de exclusão que reforçam abismos entre pessoas consideradas padrão e todas as demais.

Assim, decolonizar implica uma educação inclusiva. Consiste em romper com o discurso persistente e ainda vigente no século XXI de que os docentes precisam ser sensibilizados para aprender a “fazer” inclusão, como se a todo momento fosse necessário lhes lembrar que as pessoas com deficiência fazem parte deste mundo

tangível e que a centralidade educacional não deve restringir-se a instituição ou ao docente, mas em relações horizontais de desenvolvimento processual dos (as) discentes em sua completude.

Gutterres, Ratto e Freitas (2025) buscam alinhar a reflexão sobre educação inclusiva com a perspectiva decolonial diante da perpetuação de desigualdades estruturais e simbólicas que as instituições escolares têm incorporado, ressaltam que esse debate amplia o discurso de inclusão por reconhecer as subjetividades e a diversidade dos corpos como potências pedagógicas.

Esquinsani (2025) fomenta que leituras decoloniais produzem encaminhamentos e práticas sobre a educação especial. Ao analisar o tratamento da educação especial enquanto modalidade de ensino no Brasil, identificou convergências geradas pelo enlace entre a perspectiva decolonial e a pedagogia soviética. Essa análise, levou a conclusão de que a interface entre ambas, gera a “construção coletiva de um discurso validado desde a experiência local, com alternativas próprias e contemporâneas que problematizem as percepções dos sujeitos vívidos, partícipes do contexto” (Esquinsani, 2025, p. 10).

A educação de sujeitos da sociedade nessa perspectiva não se limita a mapear fracassos ou sucessos, dando aos docentes o poder de definir e impor a empreitada inclusiva e educacional. Entende-se que a mediação do ensino e aprendizagem na educação especial inclusiva ocorre a partir do reconhecimento do valor desse “outro” que é individual e coletivo, ativo e participativo da conjuntura social e que precisa vivenciar na equidade as mesmas experiências que os demais sujeitos que compartilham a existência no mundo em alteridade do ser.

Bentes *et al.* (2020) apontam que o princípio da alteridade consiste em reconhecer a relação entre seres humanos e a diferença como evidência de constituição e representação do que é ser humano. Para esses autores, a escola é um espaço possível para administração de conflitos e o estabelecimento do respeito pelo Outro, como o Outro é, sem tentar modificá-lo ou normalizá-lo. Desse modo, a alteridade torna-se ponto de partida essencial para decolonizar a educação inclusiva e alcançar patamares de uma sociedade menos excludente.

Silva, Maia e Pedroza (2024) investigam caminhos decoloniais para refletir a colonialidade de poder que afeta o povo surdo em sua forma de narrar sua história educacional e seu direito linguístico, por meio de revisão de literatura sob as lentes

decoloniais verificam a marginalização histórica da educação de surdos em suas dimensões: cultural, econômica, política, social e educacional em um mundo composto majoritariamente por ouvintes, sinalizam que o ouvintismo impactou negativamente a historicidade das pessoas surdas.

Dessa forma, a inclusão de pessoas com deficiências nas variadas esferas da diversidade, precisa envolver o constante exercício de decolonizar os moldes que a história inicial teceu, pois estes foram criados nos parâmetros da colonialidade. Por isso, a principal motivação para reunir elementos que contribuam para o debate e ações de inclusão é perceber a coexistência de colonialidade e decolonialidade nos contextos educacionais. Sobretudo, em áreas rurais onde muitas vezes lhe é negado o protagonismo sobre suas próprias escolhas e trajetórias.

Muitos falam, escolhem por elas, e lhes impõe uma condição de existência secundária expressada pelo que se planeja ofertar como acesso à educação formal, atribuindo-lhes incapacidade e deslocamento social, mesmo estando inseridos no contexto comunitário ou escolar, nesse cenário a colonialidade também é expressa pelo capacitismo.

“O capacitismo é a leitura que se faz a respeito de pessoas com deficiência, assumindo que a condição corporal destas é algo que, naturalmente, as define como menos capazes” (Vendramin, 2019.p.17) essa autora traz uma reflexão mais profunda chamando atenção para o termo “deficiência” grafado de forma dividida d/eficiência que tenciona a eficiência/deficiência e atrela à ineficiência. Nota-se então traços de colonialidade do ser tanto no capacitismo como nessa ou outras palavras de referências.

Daí a importância de desconstrução de colonialidades e reconstrução de caminhos de decolonialidade para educação especial, entendo que esse trajeto não deve ser traçado de forma aleatória, é preciso refletir, repensar práticas e (re) planejar ações. As ações de planejamento na escola constituem-se como peças chaves dessa trajetória.

Ao voltar a atenção para a contextura desta pesquisa vemos que, para que a educação especial combata as colonialidades é necessário compreender que entre os (as) discentes que habitam nesse contexto campesino estão as pessoas com deficiências que participam ativamente ou parcialmente das formas de produção de

vida familiar, no cultivo da terra, plantação, pesca, caça e atividades domésticas e isso não deve ser ignorado nos planejamentos e nas práticas pedagógicas.

A seguir trago um pouco da história dos documentos de planejamento que são evidenciados nesta pesquisa.

2.4. Breve história dos documentos de planejamento: PPP, PEI e PDI

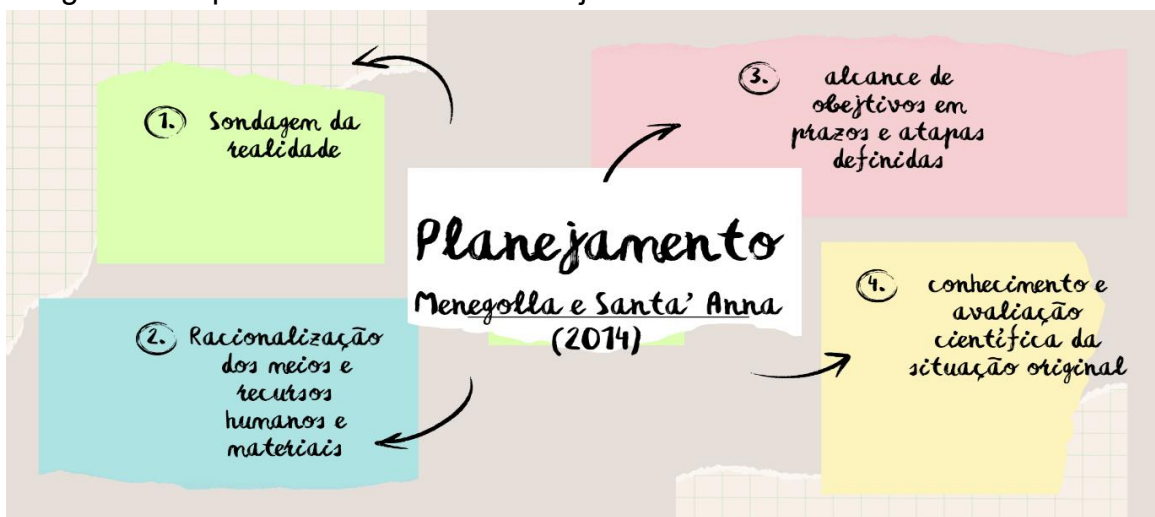
A existência humana sempre esteve em volta da necessidade de observar o presente com base em experiências passadas a fim de preparar-se para o futuro. Esse processo compõe o ato de estabelecer princípios e de planejar que parte da sistematização do pensamento que posteriormente podem ser transformadas em documentos norteadores para a ação.

Menegolla e Sant' Anna (2014) na obra "Por que Planejar? Como planejar?" Problematizam a temática de planejamento fundamentados na urgência humana de se situar perante a vida, tendo a educação e o ensino como forma de ajuda no enfrentamento de problemas para que tenha condições de bem-viver. Entendem:

por planejamento um processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego dos meios materiais e dos recursos humanos disponíveis, a fim de alcançar objetivos concretos, em prazos determinados e em etapas definidas, a partir do conhecimento e avaliação científica da situação original (Martinez; Lahone, 1977, p. 11).

Menegolla e Sant' Anna (2014), ao analisarem a definição de Planejamento de Martinez e Lahone (1977), ressaltam que este contém pelo menos quatro elementos fundamentais os quais podem fazer parte de qualquer tipo específico de planejamento como dispostos pelo mapa conceitual abaixo:

Imagem 5: Mapa conceitual sobre Planejamento



Fonte: elaboração própria, 2025.

Os dados descritos pela Imagem 5, explicam que, o primeiro elemento do processo é prever necessidades a partir da sondagem da realidade, essas necessidades precisam ser enfrentadas com urgência de forma objetiva e realista; o segundo elemento básico é destacado como o processo de racionalização dos meios e dos recursos humanos e materiais. Envolve a análise profunda das disponibilidades e possibilidades, utilizando a razão para efetivar uma previsão de todas as condições e meios necessários para a eficiência do plano;

O terceiro é demarcado como o processo de planejamento com vista no alcance de objetivos em prazos e etapas definidas. Neste, os objetivos são evidenciados como núcleo e dinâmica do ato de planejar com etapas e prazos para serem concretizados. Nota-se na estruturação clara dos passos a serem seguidos, não uma limitação rígida e burocrática de cumprimento de prazos, mas a delineação da dimensão total e o constante redirecionamento que os objetivos podem propor;

E o quarto elemento é apontado como o conhecimento e avaliação científica da situação original que, pressupõe a constante avaliação e reavaliação para observação das anuências ou discrepâncias entre os elementos constitutivos do planejamento na implementação. Neste ponto, a possibilidade de percepção de impactos positivos ou adversos oportuniza ajustes nas ações para atingir metas estabelecidas.

Exposto os elementos de definição, enfatizamos que, os documentos de diretrizes e planejamento analisados neste estudo, muitas vezes, são entendidos apenas como escritos burocráticos ou modismo pedagógicos que não se

materializam. Partimos da concepção de que documentos como PPP, PEI e PDI são formas de expressão das tecituras nos espaços em que são construídos e podem revelar diálogos, disputas, acordos e relações de poder que geram exclusão, silêncios, apagamentos ou inclusão, participação e valorização.

Então, vamos traçar alguns pontos para investigar como esses documentos surgiram e tornaram-se parte do cotidiano da educação brasileira. O Projeto Político Pedagógico (PPP) surgiu no Brasil na década de 1980, mais especificamente com fim do golpe militar (1985), fomentado inicialmente como reação ao regime autoritário instaurado no país desde 1964. Foi institucionalizado adiante pela Lei 9.394 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996).

Albuquerque (2002, p. 129) destaca que o golpe militar de 1964 atingiu em cheio a educação e “caracterizou-se pelo elevado grau de autoritarismo e violência, traduzido pela tentativa de controlar e sufocar amplos setores da sociedade civil”. Nota-se assim, que o regime no poder inibia a possibilidade de participação autônoma em variadas esferas da sociedade inclusive nas instituições educacionais.

Souza (2018) escreve que a partir da década de 1980 os propósitos de igualdade e justiça social se intensificaram no Brasil. A participação e construção democrática ganharam mais espaço com a LDB (Lei nº 9.394/1996) que passou a ser vista como regulamentadora da gestão democrática nas escolas públicas, e partir disso, o PPP tornou-se um instrumento de mudança significativa, estando sob a responsabilidade técnica e política dos educadores e configurando-se como instrumento político de toda a comunidade educativa.

Ao direcionarmos essa discussão para a educação especial, que compreendemos como ramificação das inúmeras formas de inclusão ao longo do percurso histórico na educação, em que o acesso a escolarização de pessoas com deficiência une-se ao de indígenas, negros, camponeses, mulheres, entre todos os outros. Podemos assim, destacar o PPP como um dos primeiros planejamentos políticos e democráticos das ações de inclusão na escola.

A educação especial que emergiu desde as décadas de 1930, no Brasil, com Helena Antipoff, influenciada por Jean Piaget e pela psicologia experimental (Campos, 2000), utilizou-se da individualização, mas com seu olhar para os historicamente excluídos, segregados que atualmente estão sob a lente das perspectivas inclusivas.

Tannús-Valadão e Mendes (2018) assinalam que a educação especial teve seus primeiros passos ancorados no planejamento personalizado, surgindo no final do século XVI e começo do século XVII, e citam a exemplo disso, as iniciativas de Jean Itard, para educar o jovem designado como Vitor, - chamado na época de “o selvagem” –, pautado em uma pedagogia para todos, que via na observação e experimentação um método para perceber o desenvolvimento de cada discente e de suas diferenças.

Nesse contexto, notamos que o ato de planejar para atender as pessoas que antes não faziam parte do processo educacional surge na perspectiva posterior à exclusão chamada de perspectiva de integração, quando surge a preocupação com o ajustamento das pessoas aos padrões. Nesse período os(as) discentes com alguma diferença eram agrupados e o planejamento era centralizado na instituição e nos impedimentos explicitados pelos diagnósticos clínicos.

O planejamento para uma educação inclusiva envolve a construção e implementação do Plano Educacional Especializado (PEI) que de início notamos pela nomenclatura a ideia de plano específico, individualizado e personalizado. Vale destacar que, essa ideia de plano surge na década 1970 nos Estados Unidos, com a lei de 1975 “*Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)*” ainda nos moldes de integração dos (as) discentes às instituições (Tannús-Valadão e Mendes, 2018).

A partir da década de 1990 é que vemos pelos estudos de Tannús-Valadão e Mendes (2018) o PEI institucionalizado por lei e passando a centralizar o planejamento na pessoa Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) e não na diferença a ser ajustada:

Nos Estados Unidos e na Itália, foram criadas leis específicas sobre o PEI centrado no indivíduo, tais como: o PL n. 101.476 Ato Educacional, para indivíduos com deficiência (IDEA, 1990); e a lei n. 104 (Itália, 1992). A França promulgou, por meio da lei n. 102 de 2005, a garantia de PEI para todo alunado PAEE do país (França, 2005) (Tannús-Valadão; Mendes, 2018).

Assim, entendemos que os serviços oferecidos a partir dessa mudança de foco, centram na pessoa quando atendem as necessidades específicas e compreendem toda importância de conhecer para incluir. Desse modo, um olhar para o contexto mostra um ponto inicial para as ações e reflexões pedagógicas, uma vez que, a escola como espaço promissor da valorização e construção de saberes, pode visualizar as

potencialidades imersas nas vivências dos sujeitos com deficiência e transformá-las em potencialidades de aprendizagens educacionais.

No Brasil, o PEI se encontra instituído pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (LBI) sob o nº13.146/2015 e é considerado um instrumento que assegura o direito à educação de qualidade, que promove inclusão e o pleno desenvolvimento das pessoas com deficiência.

O trabalho planejado no PEI na classe regular, encontra complementariedade no desenvolvido na classe de Atendimento Educacional Especializado (AEE) previsto pela LDB (1996) como a oferta de serviço de apoio especializado, que também constrói e implementa seu próprio documento de planejamento conhecido como Plano de Desenvolvimento Individual (PDI).

Mãe do Rio no estado do Pará é um dos municípios brasileiros que, além do PEI, busca a construção e implementação do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), dessa forma constitui-se uma tríade de principais documentos de planejamento para uma educação inclusiva desenvolvidos pelas escolas tanto urbanas como campesinas PPP, PEI e PDI. Também buscamos nesta pesquisa investigar as origens do PDI que serão descrita a seguir.

Antes é importante ressaltar que, a ideia inicial de Plano de Desenvolvimento Individual emerge no contexto de avanço da industrialização no mundo e surge como uma ferramenta de gestão de pessoas no setor empresarial com foco no desenvolvimento de habilidades tanto técnicas como comportamentais para atuarem nas diversas situações de trabalho.

Carvalho, Filho e Fernandes (1998) enfatizam que, a partir da década de 1970 com os avanços tecnológicos da indústria o planejamento da produção tem a finalidade de tornar as empresas competitivas. O que pressupõe mobilizar e gestar um plano que habilitasse pessoas que atendessem a emergente realidade.

No contexto, educacional brasileiro existe a referência a nomenclatura documental associada ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) promulgado recente pelo Decreto federal nº 9.235 de 2017, utilizado para credenciamentos de Instituições de Ensino Superior (IES) junto ao Ministério da Educação (MEC) com objetivo de aumentar a transparência entre instituições e com a sociedade e

consolidar as bases que fundamentam o planejamento e a gestão interna das instituições (UFMG, 2025).

No âmbito de inclusão a nomenclatura refere-se ao documento Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) elaborado e aplicado pelo docente da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) com discentes do AEE, que surge na legislação brasileira por meio da Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009 que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional na Educação Básica.

Costa (2016) chama atenção para o fato de muitos autores considerarem o PDI similar ao PEI pela semelhança de objetivos focados no (na) discente e em seu desenvolvimento, e outros reconhecerem a diferença devido as características restritivas que diferem os planos, o espaço e tempo de quem parte a responsabilidade de construção e implementação demarcam claramente isso. Para este autor todo PEI pode ser um PDI, mas nem todo PDI pode ser um PEI, justamente pela maior abrangência do PEI.

A partir desta explanação, vemos a escola como um todo regido pelo documento macro PPP que deve alcançar toda e qualquer forma de acessibilidade e inclusão. A sala regular com dinâmica ampla de interação entre pares, é lugar propício para implementação do PEI que pode, por exemplo, permitir o acesso a todas às experiências curriculares.

O PDI, por sua vez, afunila para as situações micros da sala de atendimento especializado, concentrado nas potencialidades para desenvolvimento com serviços personalizados, considera as especificidades e prever formas de complementação e suplementação aos demais planejamentos da escola contendo em suas ações tanto estímulos sensoriais, cognitivos e motores ou até mesmo o uso de tecnologia assistiva de acordo com a necessidade individual do estudante do AEE.

Portanto, cada um dos documentos citados assume papéis que se assemelham tanto em objetivos macros de inclusão como de necessidade de construção coletiva, mas também se diferenciam em relação aos espaços e tempo de implementação e principalmente nas funções que cada plano tem no contexto educativo. Pois, a complementariedade e suplementação não deve ser confundida com substituição de um plano pelo outro, ao considerar a importância que cada documento exerce na efetivação da inclusão escolar.

2.5 Coensino: uma estratégia pedagógica de planejamento para uma educação inclusiva decolonial

Várias configurações são dadas ao coensino também chamado de ensino colaborativo, ao considerar que a ajuda mútua pode acontecer entre dois ou mais discentes; entre dois ou mais docentes das diversas áreas; entre docentes da educação especial e da classe regular; ou até mesmo em bidocência, situação em que o docente titular atua concomitantemente ao docente especialista em educação especial inclusiva no mesmo espaço da sala de aula.

Os estudos de Oliveira e Lima (2015) trazem a percepção da colaboração entre dois ou mais discentes quando em tutoria ocorre apoio mútuo entre os mesmos para inclusão; apontam a importância da conexão necessária entre docentes do ensino regular e do atendimento especializado, bem como, sinalizam para necessidade da atuação em bidocência, isto é, com presença de um segundo docente para organização do ensino colaborativo favorecedor da Educação Inclusiva evitando que as salas de inclusão sejam responsabilidade apenas do docente da educação especial.

Rosa (2019) disserta sobre a importância da colaboração entre dois ou mais docentes para inclusão escolar no ensino superior ao analisar as ações do Projeto Tutoria Inclusiva de uma Universidade Federal, situada no Estado de Minas Gerais, como expressão de promoção de acesso e permanência dos (as) discentes com deficiência no Ensino Superior, e, nos resultados, evidencia que a constituição do Setor de Acessibilidade, por meio do projeto Tutoria Inclusiva, ainda está em processo inicial e necessita de ajustes para proporcionar a inclusão dos (as) discentes com deficiência ao Ensino Superior. Mostrando essa forma de coensino como preocupação também nesta etapa escolar.

Sobre a colaboração entre docentes de diversas áreas, Silva e Silva (2015) apoiados em Pugach e Johnson (2002) elucidam que, essa parceria visa cumprir quatro papéis: 1) apoiar ou dar suporte aos colegas que enfrentam dificuldades; 2) facilitar ou promover o desenvolvimento profissional dos colegas; 3) informar e partilhar experiências; e 4) definir estratégias a ser aplicadas por outros colegas que são beneficiados com ajuda suplementar. Demonstramos dessa forma o coensino no sentido de fortalecer e dar eficácia ao trabalho e relação docente.

O **coensino entre dois docentes** objeto deste estudo é “um trabalho conjunto que envolve o diálogo e a colaboração de dois profissionais licenciados, os mesmos atuam em reciprocidade pedagógica, um educador geral do ensino regular e o outro o educador especial do atendimento especializado” (Campellini; Zerbato, 2019, p. 38-39) ambos tem como “pano de fundo” o planejamento para uma educação inclusiva como ponto inicial, em colaboração no ambiente educacional campesino, materializado na construção dos documentos inerentes a esse processo.

Para isso, os sistemas educacionais precisam superar posicionamento excludentes em sala de aula – passando a defender o planejamento conjunto, a responsabilidade conjunta por todos (as) os (as) docentes, não apenas para os (as) Pessoas com Deficiência (PcD) – pelo simples fato do (a) discente com deficiência estar matriculado e inserido na classe regular. Quando não se alteram nem a estrutura nem as práticas educacionais das escolas, se mantém as situações de discriminação e de exclusão de pessoas com deficiência (Oliveira, 2017).

Assim, a colaboração entre docentes nessa perspectiva de Coensino – mostra-se uma estratégia de mudanças na prática pedagógica inclusiva e no sistema educacional, tendo o diálogo como passo inicial para transitar nessas fronteiras que preocupam os educadores (Mantoan, 2015).

Diante da diversidade escolar a necessidade de reestruturação organizacional se faz urgente para atendimento equitativo das necessidades, as iniciativas mesmo que isoladas, apontam caminhos para implantação eficaz em todo sistema educacional brasileiro com políticas públicas que atendam as variáveis do processo. Dessa forma, apontamos o coensino entre docentes da classe regular e da sala do AEE como uma estratégia pedagógica de planejamento para uma educação inclusiva na perspectiva da decolonialidade.

Em suma, a questão decolonial nesse viés se configura por meio do rompimento com as práticas de isolamento pedagógico para se pensar o planejamento para inclusão escolar. No entanto, essa quebra também envolve questões organizacionais mais amplas como documentos legais que melhor orientem a implementação do planejamento para uma educação inclusiva em coensino, além de condições reais de viabilidade temporal, espacial e tecnológica para que o coensino seja realidade nas escolas brasileiras e se apresente como estratégia para inclusão.

3 CULTIVOS DA PESQUISA

Esta seção está subdividida em seis partes principais: a primeira traz a **tecitura** na ideia de entrelaçar e descrever a composição geográfica, histórica e cultural em que se situa a pesquisa; a segunda expõe as **ferramentas metodológicas**; a terceira o **Estado do Conhecimento** subdividido em três tópicos que mapeiam a revisão de literatura sobre coensino, inclusão no campo e planejamento, a quarta descreve o acesso aos **documentos de planejamento**, a quinta como ocorreram as **entrevistas semiestruturadas**; por fim a sexta aborda as **questões éticas** adotadas na pesquisa.

3.1 Tecitura geohistoricocultural que se situa a pesquisa

Para compreendermos o contexto – o local, o tempo e a história – em que a pesquisa se ancora, considero relevante trazer uma breve explanação da Tecitura geohistoricocultural do *lôcus* deste estudo. A Escola Praxedes Ribeiro situa-se na comunidade Santa Ana do Piripindeua, s/n Cep 68.675.000 em frente à praça Júlio Lopes de Sousa, meio rural, Mãe do Rio-PA. A seguir a imagem da escola²:

Imagem 6: Escola Praxedes Ribeiro

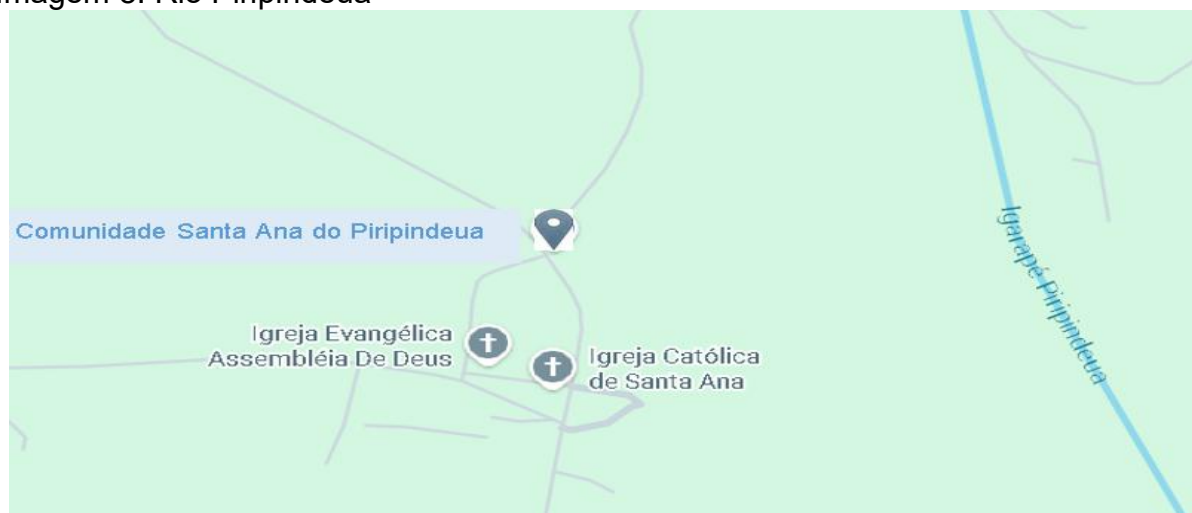


Fonte: Acervo da escola Praxedes Ribeiro, 2024.

² Foi autorizada a divulgação de imagem e nome da escola pela assinatura da gestora escolar do termo de autorização da pesquisa.

A imagem 8 destaca na cor rosa a comunidade Santa Ana no mapa. O local é cercado por densa floresta e tem o rio³ Piripindeua como principal afluente da região camponesa. A imagem 8 mostra o mapa que representa a proximidade do rio com a comunidade.

Imagem 8: Rio Piripindeua



Fonte: imagem extraída do Google Maps, 2026. Disponível em: < [Google Maps](https://www.google.com/maps) >. Acesso 15 jan. 2026.

O mapa acima apresenta o Rio Piripindeua. Sua nascente fica nas proximidades da comunidade São Raimundo do Areia, tem como canais de ribeiros os igarapés denominados como Carateua e Jauara na comunidade Santa Ana. O Piripindeua “banha boa parte da área rural do município de Mãe do Rio, representa um braço do rio Mãe do Rio que segue seu curso pelo município de Irituia-PA e desagua no rio Guamá” (Ribeiro; Silva, 2024, p. 2).

Anterior à ocupação de colonos, o local era percurso de nativos que frequentemente se utilizavam do rio que banha a região. Relatos de uma das pioneiras residentes na região, a senhora Antônia Lopes Ribeiro – conhecida popularmente como Tunica –, de 82 anos no ano de 2025, ela é nora de Praxedes Ribeiro, fundador da escola, *lôcus* deste estudo, destaca que os indígenas nomearam o rio de “Piripindeua” pelas características das águas que eram escuras, profundas e perigosas para pescaria.

³ A palavra “Igarapé” para se referir ao Piripindeua no mapa do Google Maps não foi adotada na escrita por optarmos pela expressão usual das pessoas da comunidade que chamam de Rio Piripindeua.

Na imagem 9, a seguir, trazemos o registro cedido por Tunica à pesquisa no período de encontros que tivemos para coleta de informações:

Imagem 9: Antônio Lopes Ribeiro (Tunica)



Fonte: Foto cedida à pesquisa em 07 jul. 2025.

A imagem 9, registra que a senhora Antônio Lopes Ribeiro – Tunica, apelido pelo qual gosta de ser chamada –, chegou ao local após o casamento na década de 1960. Junto com a família de seu sogro desbravaram o território com plantação de maniva, milho, arroz, feijão, malva e tabaco. Foi escolhida como coprodutora do conhecimento nesta pesquisa por sua importância para a comunidade Santa Ana do Piripindeua.

Mesmo diante das invisibilidades impostas por interseccionalidades que acompanham sua existência, por ser mulher, negra, com pouca escolaridade e sem grande ascensão econômica, teve considerável engajamento político e social. Doou parte de suas terras para construção de casas, ampliando a comunidade, articulou a edificação do primeiro prédio escolar, doou terreno para construir a primeira igreja evangélica, considerando o número de pessoas que tinham outra crença, mobilizou a chegada de energia elétrica e de água encanada para a localidade.

Foi responsável por iniciar o diálogo com políticos das décadas de 1980, 1990 e início dos anos 2000, e atraiu muitos benefícios para a comunidade que excedem os citados acima. Nunca ocupou formalmente cargos políticos, mas seus contatos reverberaram em benefícios sociais para vários colonos que conseguiram se

aposentar, tirar documentos, e moradores(as) locais que se tornaram docentes contratadas pelo Estado.

Também mediou conflitos religiosos, tanto na construção de uma Igreja Evangélica Assembleia de Deus na vila, como no âmbito educacional, pois os católicos não aceitavam o professor protestante, então ela conseguiu, segundo seu depoimento, trazer uma professora católica para atuar concomitantemente com o professor evangélico, apaziguando a situação.

Mobilizava caravanas de colonos que precisavam de algum procedimento relacionado à saúde, conseguindo com políticos transportes para levá-los tanto à hospitais, para o caso de cirurgias, como para curandeiros quando se tratava de questões espirituais que envolviam a mitologia local para as cidades do Pará como: Bragança, Santa Maria, Castanhal e Belém-PA

Ela destaca, por exemplo, que inicialmente o agricultor e caçador Ranulfo Cordeiro, fora atraído pela grande quantidade de caça e terra fértil para agricultura, quando estabeleceu moradia e posteriormente viveu de forma nômade ao longo do rio desbravando novos territórios. Foi este agricultor que nomeou o local de Santa Ana em homenagem a sua esposa que se chamava Ana.

Posteriormente negociou a base de troca por cachorros caçadores com o senhor Praxedes Sena Ribeiro o direito a boa parte das terras, e este veio ceder sua casa para funcionar a primeira escola para os filhos dos agricultores que se estabeleceram no local.

Ainda segundo D. Tunica, o cultivo e a comercialização da farinha eram uma das principais atividades, além da malva – planta utilizada para extração das fibras naturais do caule para produção de sacos que serviam de armazenamento e tecidos em geral, e o fumo que eram levados para vender no km 48, onde atualmente situa-se a área urbana do município de Mãe do Rio-PA. Nas palavras de Tunica vemos como se deu a origem da comunidade:

Eu cheguei aqui em 62 [1962], eu o finado Didi casemo e fumo morar com meu sogro Praxedes Sena Ribeiro. Nesse tempo só havia de ter uma casa para essa banda, que era do seu Ranunfo Cordeiro cum a mulher dele que chamava Ana, por isso que o nome daqui é Santa Ana do Piripindeua né, pelo nome dela né e por ser aqui pertinho do rio. Quando chegamo, eu fiquei demais animada pela imensidade de caça, nos caçemos muito porco do mato, anta, viado, mas eu quis mesmo ficar por causa do açai, das árvores baixinha, Menina! O vinho doce e como rio era perto, a gente também

pescava com tarrafa ou anzol. Mas credo, tinham muito peixe aqui, piaba, mandii, carroça, traíra e muitos outros. O único morador daqui era caçador e se mudava pra onde tinha mais caça, assim ele trocou a casa dele com a gente por uns cachorros bons de caça, e meu marido com meu sogro ganhou o direito de parte da terra, porque a outra parte já tava negociada com velho Xicória que Deus o tenha porque já morreu e tá de osso branco faz tempo. Nós ficamos aqui e fomos logo cuidando da terra com a nossa roça e plantação de fumo, malva e os outros alimentos pra consumo e pra vender né no 48 (Entrevista realizada de 20 a 30 de junho de 2025 com senhora Tunica).

Além desse relato, ela destaca a origem com a sua chegada e negociação com o primeiro morador. Também relata que existiam indígenas no local, que passaram a ter conflitos com eles, o que era comum na época. Os conflitos com os nativos indígenas e colonos consistiam, principalmente, por não compreenderem a língua falada por eles, e também pela disputa do território o que gerava desconfiança e comportamento arredio dos nativos e como consequência uma relação conflitante. Bem como demarca, a presença e uma situação enfrentada por uma pessoa com deficiência:

Pra onde tinha terra e rio, tinha colono e tinha índio também uns eram brabo se escondiam embaixo dos assoalhos das nossas casas que eram altos, embaixo a gente guardava os arreios e cangalhas de burros de carga, lá as galinhas botavam né, quando partiam levavam fumo, galinha, a gente não entendia eles, eram muito arisco não gostavam de conversa, mas num adiantava falavam enrolado. Deus livre a gente achar ruim e reclamar do que pegavam, levava flechada na hora. Aconteceu aqui pra baixo do Piripindeua. Ficaram brabos e todos correram só uma mulher que era parálitica num andava, ficou pra trás e uma flecha pegou nela, foi luta pra tratar o ferimento com muito remédio caseiro que os antigos aprenderam justo com esses índios. Que eram difíceis de ganhar a confiança deles, uns cabeludos lisos, eram por demais desconfiados parece que viviam com medo e pronto pra luta todo tempo, mas aqui acolá um se amigava avisavam dos perigos da água escura do rio, eles que deram esse nome Piripindeua, porque era escura essa água pra pescar e dava medo e eles também ensinavam muito remédio, contavam casos de visagem, mas nunca ficavam, sempre partiam mata a dentro (Entrevista realizada entre 05 a 10 de julho de 2025 com senhora Tunica).

Nota-se nesse trecho que, em meio a relação conflitante com os nativos indígenas, houve em algum momento no passado, o diálogo e a troca de saberes sobre o local e sobre uso de plantas para fins medicinais. Além da presença de uma pessoa com deficiência que em meio a um conflito foi atingida por uma flecha e depois tratada com a própria medicina herdada dos indígenas. Percebemos assim que a circularidade cultural atravessou a tradição da região por gerações e as “pedagogias

outras” (Arroyo, 2014) entre indígenas e colonos se complementaram e foram transmitidos aos descendentes.

A forte relação com o rio que banha a comunidade moldou e ainda tece o imaginário e a cultura local. Loureiro (2015, p. 52) destaca que “o homem amazônico, o caboclo, busca desvendar os segredos de seu mundo, recorrendo predominantemente aos mitos e à estetização”.

Mauro Cezar Coelho ao prefaciar a obra *História da Educação na Amazônia Colonial: instituições e práticas educativas* de Albuquerque, França e Buecke (2021) salienta que, “via de regra, em relação a áreas amazônicas, desconsideram-se na historiografia formal as especificidades, e as vontades dos povos que nelas estão e lhe dão significado próprio” (p.16).

Na atualidade ainda se mantém esse distanciamento do contexto e a forte discriminação aos modos de vidas camponeses, indígenas e ribeirinhas, por essa razão as pesquisas nesse sentido precisam enfatizar os saberes e protagonizar os povos habitantes das águas e das florestas como produtores e multiplicadores autênticos de saberes.

Portanto, a memória, o mito e a narrativa oral de pessoas camponesas da Amazônia brasileira, como o caso narrado por Antônia Lopes Ribeiro, contribuem para preservação desses saberes, pois garantem a reexistência de práticas vivas, úteis e eficazes. Também constituem como importantes estratégias documentais para reescrever a história sob o protagonismo dos sujeitos locais e podem servir de meio potencializador de aprendizagens significativas no cotidiano escolar.

3.2 Ferramentas metodológicas

A pesquisa foi designada como do tipo **documental decolonial** ancorada no método científico dos estudos decoloniais suscitados por Quijano (2010) por conceber a dialogicidade crítica horizontalizada como exercício constante da percepção das colonialidades presentes nas formas de comunicações expressas na realidade.

A escolha do método científico **estudos decoloniais**, parte da compreensão dos atravessamentos relacionais de poder que tocam as dimensões do ser, saber e natureza que são construídas no contexto da modernidade e colonialidade. Essa

perspectiva permite questionar epistemologias hegemônicas que se apresentam como neutras ou universalizantes que resultam em invisibilidades de pessoas, saberes e territórios. Este método foi elencado como melhor caminho para responder os objetivos da pesquisa, pois ao analisar documentos escritos e empíricos percebemos esses atravessamentos nos discursos de colonialidade coexistentes com a decolonialidade notados durante a investigação.

Dulci e Malheiros (2021) destacam a importância do entendimento de que, metodologias que não sejam eurocêntricas reconhecem que o(a) investigador(a) na sua pesquisa parte de um ponto colonizador, pois representa o olhar de um(a) sobre o(a) outro(a), que não representa uma única verdade. Dessa forma, nossas possibilidades não são de encontrar respostas absolutas, mas possibilidades interculturais entre pesquisadores (as) e pesquisados (as).

Para Battestin, Dariva e Lima (2023) adotar o método decolonial não é um rompimento com os conhecimentos tradicionais, mas a reinterpretação da realidade por meio novas óticas. Para estes autores, trata-se de um diálogo ininterrupto que dá lugar à pluralidade que não desconsidera nenhuma possibilidade. Portanto, se o método for fechado ou excludente, ele se torna exatamente aquilo que nos opomos que é silenciar o diferente.

Assim, o estudo documental decolonial parte do entendimento de Bruschi (1999, p.215) que se refere a **documento** como “conjuntos de informações registradas em algum suporte físico⁴” que não se resume apenas a documentos escritos. Nessa ótica, as explicações docentes constituem-se também como documentos.

Compreendemos que uma pesquisa documental decolonial precisa questionar narrativas oficiais, identificar silenciamentos históricos e valorizar saberes subalternizados. Ademais, a partir dessa perspectiva os documentos analisados devem ser compreendidos não como verdades absolutas, mas como construções que também refletem relações de poder colonial.

Assim, o *corpus* da pesquisa é composto da análise dos seguintes documentos:

- 1) do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola Praxedes Ribeiro;

⁴ Tradução nossa do italiano: “L’analisi si svolge sempre su **documenti** che, in termini generali, consistono in insiemi d’informazioni registrate su qualche supporto fisico” (Bruschi, 1999, p.215).

2) do Plano Educacional Individualizado (PEI) de um discente com deficiência intelectual;

3) do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) de um discente com deficiência intelectual;

4) da aplicação de entrevistas semiestruturadas com as anotações e transcrições das explicações das docentes a respeito do planejamento do PEI e PDI e outras conversas, como a entrevista realizada com a D. Tunica.

O discente com deficiência intelectual – sobre quem os planejamentos tratam – é o matriculado na 4ª etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da escola pesquisada; as informações das docentes foram suporte de explicitação e complementação de informações sobre esses planejamentos de atividades com o discente, a fim de evidenciar a dinâmica de inclusão em uma escola campesina.

O *lôcus* deste estudo é a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental “Praxedes Ribeiro”, localizada na estrada rural do Piripindeua na comunidade Santa Ana, município de Mãe do Rio-PA.

A pesquisa percorreu as seguintes etapas:

Primeira Etapa: realização de estudo e levantamento bibliográfico realizando o Estado do Conhecimento das principais produções científicas em torno da temática escolhida com a finalidade de ampliar e construir bases sólidas para a investigação e análise propostas, perpassando por todas as etapas da pesquisa.

Segunda Etapa: apresentação para gestão escolar o Termo de Compromisso de Utilização de Dados (TCUD) e esclarecimento da importância de análise documental dos planejamentos inclusivos da escola como composição necessária para reflexões e materialidade da pesquisa a nível de mestrado, elucidando sobre o compromisso e a responsabilidade da pesquisadora no tratamento dos dados coletados.

Terceira etapa: coleta de informações geográficas, históricas e culturais em que se situa a pesquisa com registro de narrativas colhida pela entrevista com uma pioneira local, por meio de anotações, gravações e fotografias pessoais

Quarta etapa: entrevistas com as docentes da pesquisa, quando realizamos as explicações e a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em uma linguagem acessível, tendo em vista a elucidação dos objetivos, benefícios e

dinâmica da pesquisa, bem como assinatura das participantes, em caso de resposta positiva, para o estudo.

Quinta etapa: transcrição de comentários e explicações por parte dos docentes sobre as informações contidas nos documentos: Projeto Político Pedagógico (PPP), Plano Educacional Individualizado (PEI) na sala regular e Plano de Desenvolvimento Individual (PEI) no AEE.

Sexta etapa: análise das materialidades produzidas a luz da colonialidade e decolonialidade, a partir das formas de diálogos e colaboração estabelecidas nesse contexto para inclusão escolar de pessoas com deficiência que residem na área campesina.

Por meio da abordagem **qualitativa**, o estudo baseou-se na análise dos documentos de planejamento escritos e orais. A materialidade Documental Decolonial se deu neste estudo, em que a reunião de dados consistiu em verificar instrumentos escritos: os planejamentos e as explicações das docentes a fim de satisfazer ao objetivo proposto nesta pesquisa.

Os próximos tópicos explicam como se deu esse processo, primeiro pelo resultado do levantamento de artigos de revisão da temática de revistas em sites da *internet*; seguido do levantamento de Teses e Dissertações publicadas no território brasileiro; o acesso a documentos de planejamento; e para encerrar este capítulo tratamos do acesso as explicações.

Para categorizar os dados escritos e empíricos dos documentos de análise busquei suporte na categorização exposta por Cardano (2017) que segue pelo menos três passos antes da realização da análise: **segmentação** da documentação para identificação de marcadores; a **qualificação** para identificar as dimensões analíticas; e a **indivuação das relações** entre os atributos para classificar os achados no material reunido pelo estudo.

Para análise de dados propriamente dita foram utilizadas técnicas de análise que se aproximam da teoria decolonial dos documentos apoiados na discussão fomentada por Quijano (2005) primeiro por buscar identificar as várias estruturas que tencionam as relações presentes nos documentos; depois por confrontar essas estruturas ainda presentes dos moldes coloniais; e por fim por buscar a análise das oportunidades dialógicas por meio da leitura analítica do objeto como expressivo,

possibilitando o tratamento e interpretação crítica dos dados manifestados nessa pesquisa.

A pesquisa que se aproxima da teoria decolonial analisa os dados empíricos qualitativos no lócus a partir das seguintes ações:

a) Procurar expor nos resultados uma postura crítica e reflexiva que questiona as epistemologias eurocêntricas e as lógicas de poder coloniais (Dussel, 2005) que emergiram em campo a partir dos dados coletados ao analisar o corpus sob a lente decolonial;

b) Identificar, reconhecer e valorizar as perspectivas, experiências e conhecimentos a partir dos dados coletados ao transcrever as narrativas da pioneira e dos docentes camponeses, ao descrever os planos inclusivos construídos em coensino, isto é, em colaboração mútua respeitando os saberes entre pares;

c) Propõe valorizar a equidade das atividades curriculares de um aluno com deficiência intelectual, bem como, seus saberes socioculturais experienciados na comunidade como potencializador dos atendimentos recebidos no ambiente da classe regular e sala do AEE.

3.3 Estado do Conhecimento

A pesquisa do Estado do Conhecimento foi escolhida por permitir a revisão da literatura com base nas fontes publicadas em bibliotecas virtuais e por envolver a análise de diversos autores (Marcondes; Teixeira; Oliveira, 2010). Morosini, Nascimento e Nez (2021) apontam o **Estado do Conhecimento**⁵ como uma matéria formativa e instrumental que possibilita a leitura de realidade, a aprendizagem da escrita e da formalização metodológica para desenvolvimento do percurso investigativo de cada pesquisador.

Essa metodologia consiste em identificar e analisar a produção científica sobre um determinado tema. Esta etapa da pesquisa teve o objetivo de realizar uma revisão

⁵ Parte dos resultados contidos no Estado do Conhecimento foram apresentados no XVIII Seminário Internacional de Desenvolvimento Rural Sustentável, Cooperativismo e Economia Solidária (XVIII SICOOPES) & IX Feira de Ciências, Tecnologia e Inovação Social (IX FECITIS) promovido pelo Instituto Federal do Pará (IFPA) campus de Castanhal-PA, realizado de 26 a 29 de agosto de 2025. Após apresentado foi enviado para posterior publicação até agosto de 2026 como capítulo um ebook (livro) pela Universidade de São Paulo (USP).

de literatura ou em outros termos de um Estado do Conhecimento da produção científica relacionadas ao “Coensino”, ao “Ensino Colaborativo”, ao “Planejamento”, à “Educação Especial” e à Educação do Campo” direcionado a inclusão de pessoas com deficiência no contexto da educação do campo.

Essa etapa da pesquisa teve como objetivo analisar o estado do conhecimento sobre o planejamento, diálogo e colaboração entre docentes do Atendimento Educacional Especializado-AEE e da Classe Regular para inclusão de pessoas com deficiência no contexto da educação do campo a servir de norteammento a pesquisas futuras.

Os objetivos específicos foram: selecionar a produção científica em Trabalhos de mestrado e de doutorado publicados e disponíveis para acesso no catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e BDTD entre os anos de 2014 a 2024 – para verificar o interesse pela temática nos últimos dez anos –; organizar categorias analíticas; expor o mapeamento com considerações teóricas.

A revisão se deu nas teses e dissertações em Programas de Educação publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no portal de Periódicos e Catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre os anos de 2014 a 2024. Por meio da pesquisa bibliográfica e abordagem qualitativa.

Os resultados mostraram lacunas em relação a discussão sobre “Coensino”, “Ensino Colaborativo”, “Planejamento”, “Educação Especial” e Educação do Campo” para inclusão de pessoas com deficiência na educação do campo e em relação ao planejamento em colaboração mútua de docentes em todas as regiões.

As consequências deste levantamento, apontam a necessidade de fomento a discussão sobretudo nas regiões norte e centro-oeste, com poucos trabalhos encontrados nas bases elencadas, além de evidenciar a concentração de pesquisas relacionada aos descritores escolhidos nas regiões sudeste e sul do Brasil nos últimos dez anos. O apoio em elementos quantitativos se fez necessário à sistematização das evidências para a percepção das necessidades e norteammento da produção desta dissertação.

A relevância deste levantamento reside na importância de analisar a produção científica a respeito da inclusão educacional em contextos rurais afim de corroborar com a desobediência à problemática de invisibilidade dessas pessoas com

deficiência. Assim, a questão problema tem a seguinte formulação: como a educação inclusiva no campo tem sido pesquisada na Biblioteca Digital Brasileira e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES?

Com base nas elucidações das autoras Morosini, Nascimento e Nez (2021), este trabalho segue as fases metodológicas do estado do conhecimento que serão dispostas a seguir.

Iniciamos o caminho metodológico pela escolha das bases de dados para coletar as fontes de produção científica, por meio da leitura flutuante dos resumos com títulos relacionados ao tema de interesse nas plataformas de dados; depois organizei e selecionei os achados e os dispus em tabela e gráficos; a partir disso, identifiquei e fiz a triagem do corpus de análise a ser sistematizado; organizei as categorias analíticas do corpus; e, por fim, formulei as considerações a respeito do levantamento para delimitar e escolher caminhos na elaboração de futuras produções acadêmicas.

A pesquisa, foi desenvolvida durante o primeiro semestre de 2025, a partir da delimitação de palavras-chaves como: “Coensino”, “Ensino Colaborativo”, “Planejamento”, “Educação Especial” e Educação do Campo”. Nas plataformas consultadas refinamos a busca por trabalhos em programas de Pós-graduação com destaque para área da Educação. Os itens destacados em tabelas são: a) autor, ano e tipo de trabalho; b) título; c) instituição e região.

Adotamos como critério de inclusão, os trabalhos publicados entre 2014 a 2024 com disponibilidade de acesso virtual; estudos realizados no Brasil; programas com área de estudo em Educação; foco em práticas de coensino, ensino colaborativo ou bidocência no contexto inclusivo; Educação do Campo e inclusão de pessoas com deficiência; e com destaque para documentos do planejamento para uma educação inclusiva: Plano Educacional Individualizado-PEI e Plano de Desenvolvimento Individual-PDI.

Em função da questão norteadora da pesquisa, nessa revisão de literatura, não foram incluídos trabalhos anteriores ao recorte temporal que se propõe a pesquisa, os não disponíveis para acesso na íntegra; produções propostas exclusivamente para o nível superior, não referentes ao território brasileiro, que não sejam de estudos e pesquisas em Educação; e que apresentem nos títulos e resumos distanciamento da temática investigada ou aproximações apenas genéricas.

Desse modo, o corpus da análise foi constituído por 45 trabalhos sendo 2 artigos de revisão, 32 dissertações e 11 Teses. O conjunto de materiais encontrado permitiu a divisão em quatro agrupamentos. No primeiro, reunimos as pesquisas de artigos no portal de periódicos da Capes/MEC que realizaram revisões de literatura com os mesmos descritores. Depois, a fim obtermos um panorama geral trouxemos as Teses e Dissertações sobre **Coensino, Ensino Colaborativo, Bidocência e Inclusão**.

Em seguida, expusemos a literatura sobre a temática Inclusão em Contexto Campesino. Por último, enveredamos pelos estudos que se debruçam sobre a importância dos documentos de planejamento em coensino para inclusão escolar de discentes com deficiência. Mediante os achados, categorias se sobressaíram à observação, foram destacadas e serão descritas e analisadas ao longo do estudo.

Ao realizar a pesquisa nos periódicos da Capes/MEC, para encontrar levantamentos anteriores foram encontrados dois artigos de revisão de literatura os quais foram considerados pela relevância dos levantamentos que realizaram com recortes temporais específicos que contribuem com esta pesquisa.

Quadro 2: Artigos de revisão de literatura dos Periódicos da CAPES (2025)

	Autor/Ano/ Tipo	Título	Instituição/ Região
1	Maturana (2018) (Artigo)	A contribuição das pesquisas nacionais sobre a escolarização de estudantes com deficiência intelectual	Unesp/ Sudeste
2	Santos e Lopes (2020) (Artigo)	Ensino colaborativo ou coensino na educação infantil: um estudo bibliométrico	UNASP/ Sudeste

Fonte: elaboração própria com base nos artigos extraídos em: <<https://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 17 jun. 2025.

O quadro 2 traz a descrição dos artigos de revisão que foram considerados para auxílio no recorte temporal de estudos publicados em dissertações e teses entre 2018 e 2020. Esses foram produzidos por autores na região sudeste ambos utilizaram a mesmas bases de dados que essa pesquisa se propõe.

Maturana (2018) realizou pesquisa bibliográfica do recorte temporal entre 2010 a 2016 e objetivou identificar o que as pesquisas nacionais dizem a respeito das formas e tipos de escolarização para estudantes com deficiência intelectual. Seus resultados apontaram a necessidade de reflexão em conjunto sobre práticas de

ensino, o coensino, docência compartilhada e ensino colaborativo como alternativas viáveis para a construção de um ensino e uma prática realmente inclusiva.

Santos e Lopes (2020) realizaram um mapeamento das publicações brasileiras referentes ao Ensino Colaborativo ou Coensino na Educação Infantil no período de 2010 a 2014. Por meio da pesquisa bibliométrica com base no quantitativo considerado relevante evidenciaram que a literatura científica revela a escassez de pesquisa sobre o coensino como serviço de apoio à inclusão escolar.

3.3.1 Mapeamento de teses e dissertações

As Dissertações e Teses podem trazer um panorama que servirá de termômetro ao quanto e ao como uma determinada discussão tem sido abordada pela academia e apontar caminhos para novas discussões principalmente na educação do campo que enfrenta mazelas desde a estrutura física às condições pedagógicas para atender e oferecer educação de forma equitativa às pessoas com deficiência.

Com a utilização dos descritores propostos no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES e BDTD foram evidenciadas oito teses que discutem ou se relacionam com coensino/ensino colaborativo e bidocência para inclusão de pessoas com deficiência com os descritores “Coensino”, “Inclusão”, “Ensino Colaborativo” e “Bidocência”.

De acordo com os critérios citados anteriormente foi possível identificar o tipo de pesquisa adotada por cada pesquisador e autores bases mais utilizados. Abaixo, no quadro 3, esse mapeamento:

Quadro 3: Teses de Doutorado relacionadas ao Coensino encontradas na BDTD e portal CAPES (2014-2024)

	Autor/ Ano/tipo	Títulos	Instituição/ Região
1	Vilaronga (2014) (Tese)	Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino	UFSCar-SP Sudeste
2	Lago (2014) (Tese)	Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios	UFSCar-SP Sudeste
3	Paulino (2017) (Tese)	Efeitos do coensino na mediação pedagógica para estudantes com cegueira congênita	UFSCar-SP Sudeste
4	Oliveira (2018) (Tese)	Consultoria colaborativa como estratégia para promover inclusão escolar em aulas de educação física	UFSCar-SP Sudeste

5	Rinaldo (2021) (Tese)	Possibilidades do coensino com crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil	UNESP-SP Sudeste
6	Santos (2021) (Tese)	Avaliação de um programa de formação docente sobre inclusão escolar aliando ensino colaborativo e diferenciado	UFSCar-SP Sudeste
7	Teres (2021) (Tese)	(Com) partilhando conhecimentos para e no ensinar aprender matemática na perspectiva da insubordinação criativa em um contexto colaborativo	UFSC-SC Sul
8	Camargo (2022) (Tese)	Serviços de Apoio na Educação Física Escolar: Atuação do Professor Especialista Em Educação Física Adaptada	UFSCar-SP Sudeste

Fonte: Elaborado pelos autores com base nas Tese da BDTD e Catálogo da CAPES, 2025.

No quadro 3, as teses encontram-se em sequência cronológica. Evidencio oito trabalhos publicados entre os anos 2014 a 2022.

Por conseguinte, tanto nas teses como dissertações sobre coensino noto uma gama de autores nacionais, mas posso destacar as autoras Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, Carla Ariela Rios Vilaronga e Eniceia Gonçalves Mendes, como as mais citadas nos trabalhos lidos e destacadas como impulsionadoras dos estudos sobre coensino no Brasil. A estas se juntam o público majoritário de mulheres que pesquisam a temática, conforme as referências, o coensino tem sido tema de interesse mais de mulheres que de homens nos últimos dez anos.

A seguir, apresentamos um quadro com mapeamento de dissertações em ordem cronológica relacionadas aos descritores expostos anteriormente. Logo após, as observações pertinentes que esta pesquisa possibilitou extrair.

Quadro 4: Dissertações de mestrado relacionadas ao Coensino encontradas na BDTD e portal CAPES (2014-2024)

	AUTOR/ANO/ TIPO	TÍTULOS	INSTITUIÇÃO	REGIÃO
1	Zerbato (2014) (Dissertação)	O papel do professor de Educação Especial na proposta de coensino	UFSCar-SP	Sudeste
2	Bastos (2014) (Dissertação)	Formação colaborativa em educação física: do isolamento docente à colaboração entre pares	UFRJ-RJ	Sudeste
3	Brettas (2015) (Dissertação)	A Inclusão Matemática de um aluno surdo na rede municipal de Juiz de Fora mediada por um professor colaborativo surdo de Libras atuando em bidocência	UFJF-MG	Sudeste
4	Carvalho (2016) (Dissertação)	Educação inclusiva e seus impactos nas práticas pedagógicas na rede municipal de Jacobina/BA: estudo colaborativo na Escola Professor Carlos Gomes da Silva	UNEB-BA	Nordeste
5	Buss (2018) (Dissertação)	As Interações Pedagógicas Entre O Segundo Professor E O Professor Titular Na Perspectiva Do Ensino Colaborativo	UNESC-SC	Sul
6	Silva (2018) (Dissertação)	Possibilidades formativas da colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense	UFSCar-SP	Sudeste

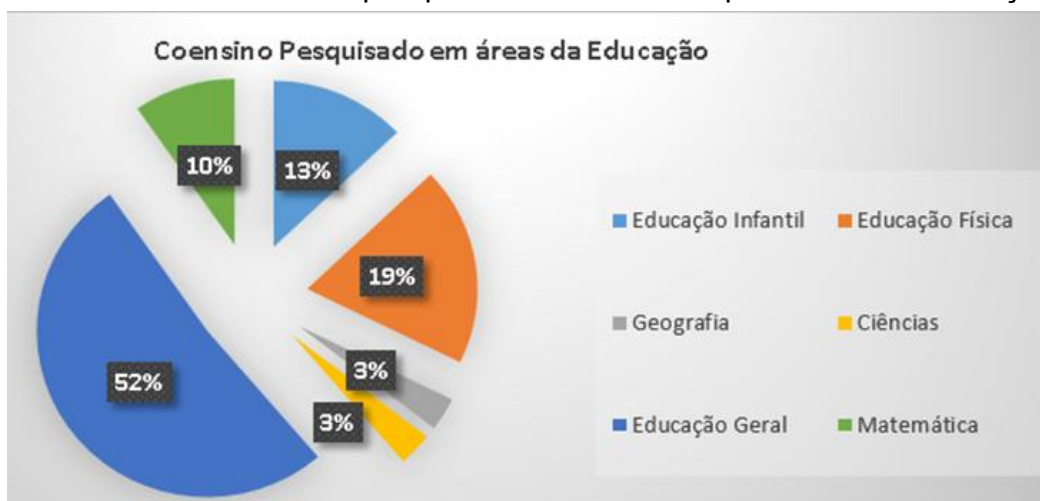
7	Santos (2019) (Dissertação)	Contribuições Do Coensino No Processo Inclusivo De Alunos Na Educação Infantil	UNASP-SP	Sudeste
8	Christo (2019) (Dissertação)	Coensino/ensino colaborativo/Bidocência na educação inclusiva: concepções, potencialidades e entraves no contexto da prática	UDESC-SC	Sul
9	Gatti (2020) (Dissertação)	Coensino E Educação Física Escolar: Perspectivas Colaborativas Para A Inclusão De Estudantes Com Deficiência	UFSCar-SP	Sudeste
10	Santos (2020) (Dissertação)	A perspectiva do professor da Educação Especial no contexto da escola comum	UNESP-SP	Sudeste
11	Barros (2021) (Dissertação)	O Atendimento Educacional Especializado Itinerante e a Educação de Jovens e Adultos: Possibilidades de Relações Colaborativas	UNIVATES-RS	Sul
12	Ferro (2021) (Dissertação)	A colaboração entre professoras para o ensino de matemática em sala de aula com estudante autista	UNESP-SP	Sudeste
13	Peron (2021) (Dissertação)	Inclusão Escolar na Perspectiva das Práticas Colaborativas: Processos Psicológicos e Pedagógicos	UFPR-PR	Sul
14	Stopa (2021) (Dissertação)	Formação e Atuação em Coensino Dos Egressos De Licenciatura Em Educação Especial	UFSCar-SP	Sudeste
15	Carvalho (2022) (Dissertação)	Ações colaborativas em aulas de Educação Física: possibilidades inclusivas para os alunos público-alvo da Educação Especial	UFES-ES	Sudeste
16	Cunha (2022) (Dissertação)	O Educador Especial no Rio Grande do Norte: reflexões acerca do profissional e sua prática	UFRN-RN	Nordeste
17	Passos (2017) (Dissertação)	Educação Inclusiva: Formação Continuada na Perspectiva do Coensino	UEPG-PR	Sul
18	Brinco (2023) (Dissertação)	Geografia Escolar Inclusiva: percepções, experiências e demandas de docentes, de alunos com deficiência e de Licenciados em Geografia	UFSM-RS	Sul
19	Coimbra (2023) (Dissertação)	Dores e Amores” na Docência: A Escrivência de uma Professora da Educação Básica no encontro com a bidocência	UFSJ-MG	Sudeste
20	Souza (2023) (Dissertação)	Possibilidades para a inclusão de estudantes autistas: estratégias didático-pedagógicas utilizadas por professores de ciências, no município de Ilhéus/BA	UESC-BA	Nordeste
21	Ribeiro (2024) (Dissertação)	O Coensino para a Inclusão de Estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual: Intervenções Colaborativas para a Formação de Professores no Centro Ensino Professor José do Nascimento Moraes	UFMA-MA	Nordeste
22	Silva (2024) (Dissertação)	O Coensino na Educação Infantil: Experiência vivenciada em duas salas de aula no município de Sinop	UNEMAT-MT	Centro-Oeste

Fonte: Elaboração própria com base nas Dissertações da BDTD e Catálogo da CAPES, 2025.

O quadro 4 traz um quantitativo de 22 dissertações publicadas nas bases pesquisadas entre 2014 a 2024 que se referem ou se aproximam de coensino ou ensino colaborativo, 11 por Instituições da região sudeste, 6 da região sul, 4 da região nordeste, 1 da região centro-oeste e na região norte nenhuma dissertação foi encontrada com os descritores propostos nesta seção. As produções descritas acima nos quadros 2 e 3 permitem analisar por áreas da educação a discussão sobre coensino.

O gráfico 1, a seguir, traz percentualmente, um panorama de interesse pela temática na Educação Infantil, Educação Física, Geografia, Ciências, Matemática e Educação Geral:

Gráfico 1: Percentual de pesquisa sobre coensino por áreas da Educação



Fonte: Elaboração própria, 2025.

O gráfico acima demonstra que 52% dos trabalhos são voltados para educação geral (refere a educação básica ou superior), os outros 48% estão divididos da seguinte forma: 19% para educação física, 13% para educação Infantil, 10% para matemática e 3% para geografia e ciências. Evidenciando que depois da educação geral, a educação física é a área de maior fomento da discussão. Necessitando de maior debate, as áreas de geografia, ciência, história e demais áreas específicas educacionais não explicitadas.

3.3.2 Pesquisas sobre o coensino no Contexto Campesino

Como movimento de resistência, as políticas educacionais brasileiras, historicamente, voltam-se para os centros urbanos, em contrapartida a Educação do Campo surge com um direito conquistado pelos povos que habitam nos “campos, águas e floresta” (Hage, 2014). Portanto, pesquisas relacionadas a diversidade presente nesses territórios são de suma importância. No quadro 5, apresento os trabalhos relevantes ao que propôs essa pesquisa:

Quadro 5: Trabalhos relacionados ou aproximados ao coensino no contexto campesino

	AUTOR/ANO/ TIPO	TÍTULOS	INSTITUIÇÃO	REGIÃO
1	Oliveira (2017) (Dissertação)	Inclusão de alunos com deficiência na educação profissional agrícola: considerações sobre uma escola de Ensino Médio no município de Magé	UFRRJ-RJ	Sudeste
2	Estumano (2021) (Dissertação)	Inclusão, ensino individualizado e trabalho coletivo: o caso do BCR ALL Star rodas	UEPA-PA	Norte
3	Ferreira (2021) (Dissertação)	Educação especial e inclusiva no contexto da escola ribeirinha	UFGD-MS	Centro-Oeste
4	Santos (2021) (Dissertação)	Práticas De Professores Em Interface Educação Especial E Educação Do Campo Em Uma Instituição Especializada	UEPA-PA	Norte
5	Araujo (2022) (Dissertação)	A Educação Inclusiva na Escola do Campo: Contribuições para o Protagonismo da Oralidade Campesina nas Aulas de Língua Portuguesa	UNESPAR-PR	Sul
6	Pina (2023) (Dissertação)	Ecologia Humana Numa Perspectiva Inclusiva Na Escola Regular Do Município De Ibipitanga/BA	UNEB-BA	Nordeste
7	Hilbig (2021) (Dissertação)	Formação de professores para a inclusão de estudantes da educação Especial nas escolas das águas do Pantanal	UFMS/CPAN-MS	Centro-Oeste

Fonte: Elaboração própria, 2025.

O quadro 5 é composto por sete dissertações duas da região norte e uma em cada região do restante do país. Na busca não foram identificadas teses de doutorado com os descritores citados que se aproximassem do objetivo da pesquisa. Ressalta-se, assim, lacunas evidenciadas pela pouca produção da temática de inclusão em coensino na educação do campo.

3.3.3 Pesquisas sobre a importância da construção do PEI e PDI em coensino

Com relação ao **Planejamento** que precisa de documentos essenciais para a efetivação do Coensino, o Plano Educacional Especializado (PEI) desenvolvido para Classe Regular devendo ser sua construção em ação conjunta de docentes e de todos (as) profissionais que atuam no ambiente educacional. Como Costa, Schmidt e Camargo (2023) consideram o PEI como a metodologia do trabalho colaborativo.

Aliado ao plano anterior tem o PDI implementado na sala de recursos multifuncional onde ambos se enquadram ao que dita o Artigo 28, inciso VI da LBI/2015 como adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso e a permanência nos cursos e programas. A seguir os quadros dos trabalhos que se debruçam na questão do planejamento colaborativo:

Quadro 6: Teses relacionadas ao Planejamento e Coensino

	Autor/ Ano/tipo	Títulos	Instituição/ Região
1	Zerbato (2018) (Tese)	Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa	UFSCar-SP Sudeste
2	Costa (2023) (Tese)	Plano Educacional Individualizado e tecnologia: Contribuições na práxis educacional para a inclusão de alunos com autismo	UFPEL-RS Sul
3	Mello (2019) (Tese)	Plano educacional individualizado: a colaboração docente como processo, a aprendizagem e a inclusão escolar como propósito	UNIVALI-SC Sul

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Nas três teses que versam sobre o planejamento, observo o uso da Pesquisa-ação colaborativa em dois casos e pesquisa documental em um, quanto aos autores balizadores é notável a contribuição nas pesquisas voltadas ao Planejamento para inclusão escolar de pessoas com deficiência. Dentre os trabalhos, três dissertações se destacaram pela aproximação com a temática. No quadro 7, apresento as dissertações por ano, título, instituição e região:

Quadro 7: Pesquisas relacionadas ao Planejamento e Coensino

AUTOR/ANO/ TIPO	TÍTULOS		INSTITUIÇÃO	REGIÃO
----------------------------	----------------	--	--------------------	---------------

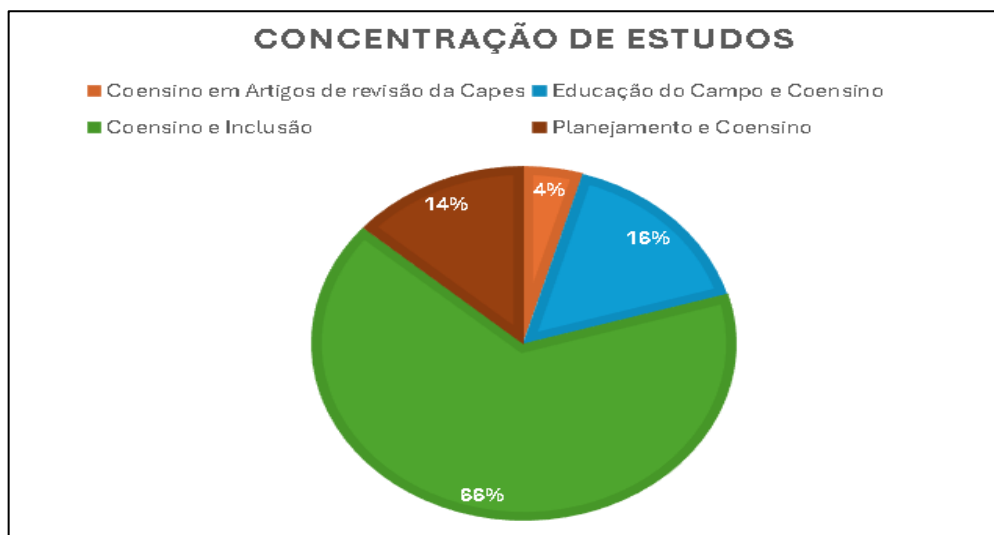
1	Godoy (2021) (Dissertação)	Autismo e Educação: Adaptação Curricular em Arte		UNITAU-SP	Sudeste
2	Almeida (2023) (Dissertação)	Plano educacional individualizado: aplicativo de uso colaborativo na elaboração do PEI para um aluno autista		UFT-TO	Norte
3	Pereira (2014) (Dissertação)	Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo		UFRN-RN	Nordeste

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Face os estudos encontrados, é reconhecida a escassa discussão da temática de inclusão em coensino com atenção não apenas para o PEI dos (as) discentes com autismo, mas de todos os que dele necessitem. A ausência do debate sobre a importância do PDI, que se difere do documento anterior por buscar atender as especificidades do educando no atendimento especializado também fica evidente. A carência se acentua ao direcionar-se ao contexto campesino amazônico. Assim, mostra-se a necessidade de ampliar os estudos com decolonização do olhar, do pensar, do agir e do construir na educação inclusiva campesina.

Diante do exposto é possível categorizar os trabalhos quanto ao percentual dos quatro agrupamentos selecionados para o estado do conhecimento que nessa revisão me propus, bem como, a visualização da dispersão de estudo por região. Os gráficos a seguir, especificam e trazem as ilustrações para as análises apresentadas:

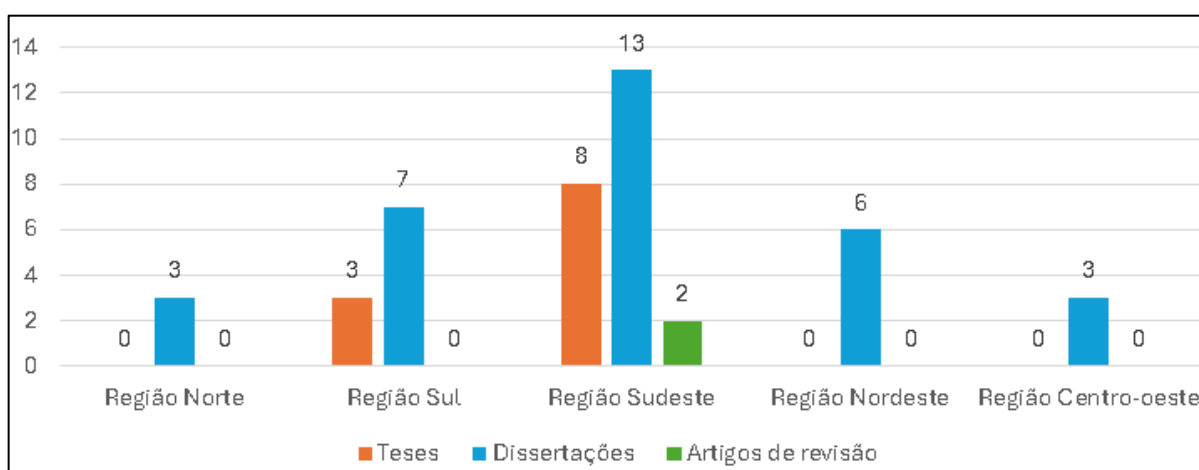
Gráfico 2: Gráfico percentual geral de concentração de estudos sobre coensino



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Com base no gráfico 2, é importante destacar a utilização dos descritores nas buscas nos pareceram mais densas e dispersas, necessitando de maior filtro e delimitação dos resultados. Portanto, o percentual de 66% dos trabalhos representa o coensino sendo abordado de forma mais geral nas Teses e Dissertações, 4% os artigos de revisão encontrados no portal de Periódicos da Capes e por fim, 16% representa ao coensino concentrado na educação do campo e 14% no planejamento, o que demonstra a necessidade de ampliação da discussão nesses agrupamentos. A seguir as análises em relação as regiões:

Gráfico 3: Teses e Dissertações da BDTD e portal da CAPES 2014 a 2024



Fonte: Elaboração da autora com base na pesquisa realizada, 2025.

O gráfico 3 nos permite extrair várias informações: em uma análise quantitativa, se destaca a acentuada concentração de trabalhos oriundos da região sudeste do país, tanto artigo e teses como dissertações a respeito do Coensino, totalizando 23 trabalhos. Em segundo lugar fica evidenciada a região sul com 10 trabalhos, depois nordeste com 6, seguido das regiões norte e centro-oeste com 3.

Explica-se então: dos 45 trabalhos 51,11% compete a liderança em pesquisa sobre coensino do Sudeste, 22,22% na região Sul, 13,33% na região Nordeste, 6,67% nas regiões norte e centro-oeste. Essa disparidade e declínio percentual propicia a reflexão da necessidade de disseminação da temática de coensino para inclusão pelo país, sobretudo nas que apresentam menos ocorrências de pesquisa.

O estado do conhecimento realizado por essa revisão literária reforça a importância de investigações sobre a temática no campo educacional sobretudo nas regiões norte e centro-oeste do país. Ao mesmo tempo em que oferece subsídios e contribuições provenientes de estudos já levantados ao que se nota maior concentração na região sudeste seguida das regiões sul e nordeste.

3.3.4 Pesquisas sobre decolonialidade e inclusão na educação do campo

Posterior a qualificação de mestrado ocorrida em 16 de dezembro de 2025. Utilizamos das mesmas bases de dados da CAPES e BDTD dispostas pelas subseções 3.3.1, 3.3.2 e 3.3.3, o operador booleano AND e as aspas para indicar proximidade, com os seguintes descritores: “decolonialidade”, “colonialidade” e “decolonialidade AND inclusão”, “decolonialidade AND educação do campo”.

Face o objetivo de realizar o levantamento das produções acadêmicas de aproximação e adequação ao tema de decolonialidade relacionado com a inclusão e/ou educação do campo, selecionamos fontes cujos títulos e resumos atendiam aos critérios de pesquisa em educação.

Então, encontrei sete trabalhos compostos por duas teses e cinco dissertações, dispostas pelo quadro 8. Considerei as pesquisas que se aproximam do objetivo do levantamento e que também se relacionam com a educação indígena e quilombola pela relevância da temática de educação inclusiva.

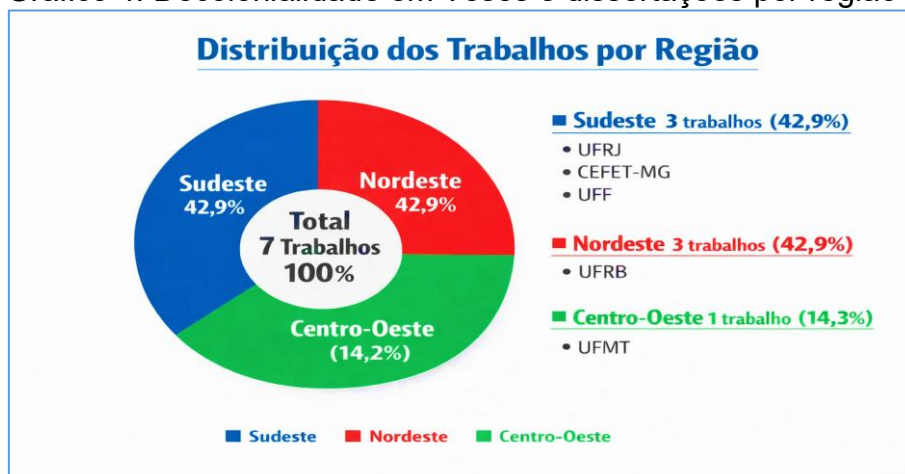
Quadro 8: Pesquisas sobre decolonialidade-inclusão-educação do campo

	AUTOR/ANO/ TIPO	TÍTULOS	INSTITUIÇÃO	REGIÃO
1	Zephiro (2022) (Tese)	Oguatá porã em busca da arandu eté. Repisando as pegadas das licenciaturas interculturais indígenas: formação de professores e decolonialidade	UFRJ	Sudeste
2	Mendes (2023) (Tese)	Letramentos, Tecnologias e decolonialidade: reflexões sobre legislações e experiências de educadores do campo na área das linguagens e códigos da UFVJM	CEFET-MG	Sudeste
3	Oliveira (2020) (Dissertação)	Manifestações decoloniais no currículo da educação do/no campo escola nova sociedade – território de (re)existência	UFMT	Centro-Oeste
4	Pedreira (2022) (Dissertação)	Educação escolar quilombola e o diálogo de saberes na comunidade de jenipapo- distrito de matinha em Feira de Santana: as vozes do lugar	UFRB	Nordeste
5	Nogueira (2023) (Dissertação)	Formação de educadores do campo: saberes e demandas indígenas nas IFES brasileiras	UFF	Sudeste
6	Silva (2023) (Dissertação)	Cartografia participativa e educação do campo: uma experiência com estudantes da rede básica de ensino em Cardeal da Silva-BA	UFRB	Nordeste
7	Oliveira (2023) (Dissertação)	Agroecologia, Educação do Campo e Emancipação: uma proposta educativa para o Centro Territorial de Educação Profissional do Recôncavo Jonival Lucas	UFRB	Nordeste

Fonte: Elaboração própria, 2026.

No quadro acima vemos um recente e reduzido número de pesquisas que envolve a decolonialidade em interface com a inclusão na educação do campo, indígena ou quilombola produzidos em instituições das regiões nordeste, sudeste e centro oeste. Ponderamos esse levantamento pelos dados do gráfico abaixo:

Gráfico 4: Decolonialidade em Teses e dissertações por região



Fonte: elaboração própria, 2026.

Conforme o gráfico 4, notamos a ausência de pesquisas na região norte e sul na produção científica brasileira em teses e dissertação nas bases de dados pesquisadas:

Na região Sudeste com correspondência de um percentual de 42,9% para cada, vemos que o tema é suscitado nas instituições: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG); Universidade Federal Fluminense (UFF); na região Nordeste com o mesmo percentual tem todos os trabalhos produzidos por autores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); e na região Centro-Oeste o percentual de 14,2% com um trabalho de autoria descrita pelo quadro 8 na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMG).

A subseção seguinte descreve o acesso aos documentos legais e de planejamento para uma educação inclusiva.

3.4 Acesso aos documentos de planejamento

O acesso documental baseia em fonte documental principal e secundários para tratamento analítico, com abordagem qualitativa, a pesquisa busca aporte na literatura bibliográfica pertinente a temática de educação inclusiva no campo e da perspectiva decolonial. A pesquisa documental se fez necessária para analisar criticamente os documentos de planejamento construídos na escola.

Na análise verifico os documentos podem ser acionados secundariamente, porém importantes para justificar os principais do *corpus* de análise– as normativas legais brasileiras –, constatando que apresentam políticas inclusivas que se aplicam à educação, com destaque para Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei no 9.394/1996, a Política Nacional da Educação Inclusiva (2008) e, mais recente, a Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015, com indicações previstas no Plano Nacional de Educação-PNE (2014-2024).

Esses marcos são fundamentais para promoção da inclusão educacional e garantia de direito à educação de qualidade para todos os (as) discentes independentes de suas individualidades. E para melhor percepção do enfoque

decolonial na perspectiva inclusiva na escola campesina pesquisada, escolhi analisar primeiro o Projeto Político Pedagógico (PPP) a fim de alcançar uma visão de planejamento para uma educação inclusiva a fim e evidenciar resistências às colonialidades.

Na classe regular foi consultado o Plano Educacional Especializado (PEI) que delineia ações curriculares de inclusão, para que os estudantes com deficiência tenham as mesmas experiências curriculares da turma em que se encontra matriculado. Na sala de Atendimento Educacional Especializado o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) que aborda questões mais específicas e personalizadas em relação ao acesso escolar e desenvolvimento do (a) discente com deficiência intelectual matriculado na EJA.

A próxima subseção descreve como ocorreu o acesso aos documentos empíricos extraídos por meio das entrevistas semiestruturadas.

3.5 Entrevistas semiestruturadas

Para coleta de evidências qualitativas lançou-se mão de entrevistas semiestruturadas fundamentando-se em Manzini (1991) ao focalizar um assunto estabelecendo um roteiro de questões com perguntas principais e complementares emergentes de circunstâncias momentâneas que não se condicionam ao padrão de alternativas estipuladas.

Dessa forma, a expressão do pensamento reflete um saber e coloca o pesquisador na busca pela espontaneidade dos colaboradores. Portanto, na aplicação as colaboradoras tiveram um roteiro com questões pré-estabelecidas para direcionamento da temática e espaço para exprimirem suas opiniões a respeito de como tem sido implementado o planejamento estratégico de inclusão no currículo escolar na escola supracitada

A transcrição das entrevistas como parte da coleta de evidências que propomos nesta pesquisa tenta assumir nessa perspectiva uma escuta sensível e reflexiva, atenta ao redescobrimento dos detalhes, para compreender as impressões cotidianas de inclusão na realidade do contexto campesino.

Para coletar as explicações sobre planejamento que representariam os documentos orais, três docentes mostraram-se abertas a discussão e disponíveis para colaborar, duas que atuam no fundamental II e uma que atua na sala multifuncional. Também colaboraram com a pesquisa uma pioneira local e um discente da quarta etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Como instrumentos de pesquisa usamos os registros escritos pelos participantes a partir das gravações, imagens autorizadas e registro transcritos. Assim, as colaboradoras da pesquisa foram três docentes, duas atuante da classe regular e uma que realiza Atendimentos na sala multifuncional que atuaram no período de 2020 a 2025 na escola campesina “Praxedes Ribeiro” anos de existência da sala do AEE e projeto de planejamento em coensino. Também foram coletadas narrativas da pioneira, nora do fundador da escola para conhecer e divulgar um pouco da história e cultura do local de pesquisa. O quadro abaixo indica as (o) colaboradoras (o) da pesquisa:

Quadro 9: Colaboradores da pesquisa

	Colaboradoras (o)	Quem são essas pessoas?
1	Lilian Cristian Santana da Silva	Ministrante efetiva da disciplina de ciências desde 2017, a mesma atende as turmas do 6º ao 9º ano manhã e tarde e também as turmas da Educação de Jovens, Adultos (EJA) 3ª e 4ª etapa no turno da noite na escola Praxedes Ribeiro.
2	Luciane Padilha	Ministra a disciplina de Língua Portuguesa nas turmas do 9º ano, 3ª e 4ª etapa da EJA escola Praxedes Ribeiro, efetiva desde 2017.
3	Marlene Pina Farias	Atuante no município desde 2012 ao longo desse período desempenhou a função docente tanto na educação infantil, anos e iniciais como na EJA nas turmas de 1ª e 2ª etapa. Compôs o quadro de professora do AEE no ano de 2021 ano seguinte a implantação da sala multifuncional na escola Praxedes Ribeiro.
4	Antônia Lopes Ribeiro (Tunica)	Pioneira viva, participante do início de formação da comunidade e nora do fundador da escola Praxedes Ribeiro.
5	José Reinaldo Cordeiro (Kita ou Juba)	Discente que teve seu PEI e PDI analisado, morador da comunidade matriculado na classe regular 4ª etapa da EJA no ano de 2025 e na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Fonte: elaboração própria, 2026.

Os critérios de inclusão e exclusão dos participantes docentes, consistiram em: docentes de turmas inclusivas da classe regular; docente da sala do AEE; que

trabalhou e participou da construção de planejamento em coensino; que aceitasse participar.

A escolha da Pioneira se deu por ser a única moradora local viva que participou e presenciou todo processo de formação da comunidade Santa Ana do Piripindeua e fundação da escola pesquisada.

A escolha do discente com deficiência intelectual da EJA se deu pela conveniência de ser um discente atendido pelas três docentes que aceitaram responder dúvidas em relação a construção e implementação do PEI e do PDI.

3.6 Questões de Ética na Pesquisa

Este estudo atendeu aos princípios éticos da pesquisa científica, com o projeto previamente submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) Wladirson Ronny da Silva da Universidade do Estado do Pará, via Plataforma Brasil (PB). Aprovado pelo parecer consubstanciado sob nº 7.630.108, em 10 de junho de 2025.

Lembramos que cinco docentes foram convidados a participar da pesquisa, duas aceitaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – ver apêndice 1. A análise dos documentos ocorreu por meio de autorização prévia e com a assinatura da pesquisadora no Termo de Compromisso de Utilização de Dados (TCUD) – ver apêndice 2. O Termo de Autorização de Imagem e Som (TAIS) – ver apêndice 3 – também foram aplicados no decorrer da pesquisa.

4 FRUTOS DA PESQUISA

Esta seção traz os resultados com análise tanto do planejamento para uma educação inclusiva da escola Praxedes Ribeiro como das explicações docentes a respeito dos mesmos, além de trazer reflexões sobre o coensino como alternativa para resistências às colonialidades, dispostos pelas subseções: **4.1 Dados da pesquisa em documentos de planejamento docente** subdividida em – 4.1.1 Frutos do Projeto Político Pedagógico (PPP) – 4.1.2 Frutos do Plano Educacional Especializado (PEI)- 4.1.3 Frutos do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI); **4.2 Frutos das entrevistas com as docentes;** **4.3 Coensino: tendências, contradições e contribuições;** e **4.4 Relações de Coensino como estratégia decolonial no campo.**

4.1 Dados da pesquisa em documentos de planejamento docente

A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205 ao prescrever que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, sinaliza a importância de meios educacionais serem impulsionadores do desenvolvimento pleno da pessoa, do preparo para exercício cidadã e da qualificação para o mundo do trabalho.

Esse direito, na perspectiva inclusiva de pessoas com deficiências, encontra fundamento inicial na Resolução nº 2/2001 que aponta para a necessidade de elaboração de planejamentos diversificados, garantia de igualdade de condições e possibilidade de permanência na escola por meio de mudanças, flexibilizações e adaptações no currículo, com mobilização de recursos e metodologias que contemplem a diversidade.

Em continuidade aos avanços, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) representa um olhar mais atento nas formas de ensino que atendam às necessidades dos (as) discentes, dando maior ênfase ao Atendimento Educacional Especializado como centro de orientação para inclusão escolar dos estudantes com deficiência, apontando para importância do planejamento individualizado, para o desenvolvimento do (a) discente.

A estratégia de coensino no planejamento vem ser minimamente orientada apenas pela resolução do CNE/CEB 4/2009 que estabelece as Diretrizes

Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, que delega em seu art. 13º essa articulação ao docente do AEE (BRASIL, 2009), sendo este o principal responsável em gerir esse processo na escola, enfrentando muitas vezes resistências institucionais de um currículo e calendário engessado e o não envolvimento de colegas para o trabalho em colaboração mútua.

O Parecer CNE/CP nº 50, de 5 de dezembro de 2023 (Brasil, 2023), destaca atividades colaborativas na unidade educacional e nas demandas de articulação intersetorial; estabelece os instrumentos de planejamento com documentos para orientar o trabalho a ser desenvolvido: o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o Plano Educacional Individualizado (PEI) na classe regular.

O parecer nº 50 do Conselho Nacional de Educação de 2023, sinaliza uma sistematização para construção coletiva que na prática pode ultrapassar o papel de documento norteador e se transformar em um instrumento que dá espaço ao diálogo e a colaboração para efetivar a inclusão escolar de pessoas com deficiência.

Em meio aos desafios, sobretudo na inclusão escolar realizada nos espaços rurais, enfrentamos problemas estruturais e a invisibilidade das necessidades específicas do contexto, para entender a dinâmica desse processo a partir das micro-tessituras o que é um importante passo para compreender um pouco da perspectiva atual inclusiva.

A seguir apresentamos as análises e as considerações realizadas nos três documentos inclusivos PPP, PEI e PDI produzidos na escola campesina Praxedes Ribeiro.

4.1.1 Frutos do Projeto Político Pedagógico (PPP)

A partir da Constituição de 1988 em que estabeleceu a gestão democrática no ensino público por meio do Art. 206, inciso VI, ocorreu a abertura para o protagonismo das escolas na definição de seu funcionamento pedagógico.

Posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB nº 9.394/1996 (Brasil 1996) a obrigatoriedade de elaboração do Projeto Pedagógico por cada escola torna-se expressa por meio do Art. 12, inciso I, também a execução da proposta pedagógica contida no documento que articula dimensões pedagógicas,

políticas e administrativas equiparadas aos direitos dos sujeitos e às especificidades do contexto em que a escola se insere.

Para além da concepção de um plano burocrático, o Projeto Político Pedagógico constitui-se como forma de expressão das intenções, valores e compromissos assumidos pela instituição. Seu processo de construção coletiva contribui para a formação integral de todos os (as) discentes envolvidos no processo educacional.

Para Libâneo (2001) o PPP articula teoria e prática, o coletivo escolar e a comunidade, o que é fundamental para que a escola assuma seu papel social na formação participativa e crítica. Esse espaço de articulação representa uma construção que deve ser coletiva e contínua. Vasconcellos (2005) destaca também o PPP como instrumento político de comprometimento com a formação de cidadãos críticos, por orientar o processo de ensino, a aprendizagem e indicar as intencionalidades e metas da ação educativa.

Nesse sentido, é importante destacar que este documento não é neutro. Apple (2000) salienta que os princípios e valores políticos educacionais são frequentemente atravessados por compromissos ideológicos, carregando significados que podem revelar tanto convergências quanto rupturas com a colonialidade.

Este mesmo autor chama atenção para o fato de a educação encontrar-se “implicada em uma política cultural”, assim, o currículo também nunca se configura em uma montagem neutra de conhecimento, sempre ocorre uma “tradição seletiva mediada pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo” (Apple, 2001, p. 53).

A partir dessa reflexão, destacamos, a seguir, observações realizadas na análise do PPP da escola campesina Praxedes Ribeiro, com o *fac-símile*⁶ da capa, na imagem 10. Observamos que o PPP produzido pela escola campesina Praxedes Ribeiro, no ano de 2025 tem passado por reformulações.

⁶ *Fac-símiles* foram utilizados para reproduzir a capa dos documentos originais.

Imagem 10: *fac-símile* da capa do PPP da escola Praxedes Ribeiro



Fonte: Acesso ao PPP 2025 da escola Praxedes Ribeiro, 15 a 20 ago. 2025.

O documento no momento de acesso desta pesquisa contava com um total de 105 páginas e encontra-se estruturado em nove seções dispostas no quadro 10, com discussão e considerações posteriores.

Quadro 10: Seções do PPP da Escola Praxedes Ribeiro

1ª	Introdução
2ª	Referenciais Balizadores
3ª	Estrutura Organizacional
4ª	Organização do Ensino
5ª	Estrutura Predial por Setor
6ª	Diretrizes Pedagógicas
7ª	Projetos de Ensino
8ª	Projeções Investimento Financeiro
9ª	Objetivo e metas com base nos resultados

Fonte: Elaboração própria com base no PPP da escola, 2025.

Com base na sequência do quadro 10, na primeira seção “Introdução”, evidenciam-se temáticas em torno da **sustentabilidade** e **agroecologia**, como norteadoras das ações e projetos da escola em 2025. Essa temática revela um

primeiro ponto de distanciamento da colonialidade da natureza que é urbanocêntrica – ver seção teórica 2.1. Desta feita, dialogam com a realidade campesina.

A escola, como espaço de formação contínua, deve articular teoria e prática para promover uma educação contextualizada, que fortaleça o vínculo entre os estudantes, suas famílias e a realidade do campo uma vez que a agroecologia e a sustentabilidade, enquanto ciência, prática e movimento social, oferece uma visão integrada entre produção de alimentos, respeito ao meio ambiente e valorização dos saberes tradicionais das comunidades rurais (...) O agrotóxico utilizado em algumas dessas atividades contribui para o impacto ambiental enfrentado pela região Piripindeua-Gleba Itabocal destinada a assentamento rural onde a comunidade está situada (PPP da Escola Praxedes Ribeiro, 2025, p.10-11).

Observamos que, ao escolher essas temáticas, a escola mostra preocupação com os impactos ambientais do uso de agrotóxico em atividades que fazem parte da subsistência econômica da população na região do Piripindeua, como o cultivo da mandioca, açaí, milho, feijão, arroz, hortaliças, laranja, limão, pupunha e outras; além da criação de porcos, bois, abelhas, aves e peixes. Tal escolha aproxima-se os componentes curriculares da resistência à colonialidades do saber e da natureza, por respeitar aos conhecimentos locais e por contribuir com a ciência de benefícios e malefícios ao meio ambiente.

O PPP⁷ justifica a importância da construção na coletividade, em seguida traz a missão de valorizar as raízes dos moradores do campo, buscando fortalecer a identidade e potencializar a aprendizagem, levando em conta o contexto de convívio social. Na sequência apresenta o marco situacional do município de Mãe do Rio, da comunidade em que a escola se localiza e o histórico da escola.

Nos termos do PPP:

O Projeto Político Pedagógico 2025, apresenta o tema “Escola em Ação; Sustentabilidade e Agroecologia”. Tem objetivo de integrar a comunidade escolar, promovendo atividades que favoreçam e estimulem a participação ativa de todos por uma escola justa e mais humana, onde as competências sejam alcançadas, mas, o desenvolvimento global do aluno possa prevalecer. (PPP da escola Praxedes Ribeiro, p.12).

Trecho referente ao marco situacional do município:

⁷ Participaram dessa construção coletiva com a escola três docentes efetivos da escola de licença para estudo na pós-graduação a nível de mestrado pelas instituições: Universidade do Estado do Pará-UEPA-Campus I de Belém, Instituto Federal do Pará-Campus de Castanhal e Universidade Federal do Pará-UFGPA- Campus de Bragança.

Mãe do Rio está situada na mesorregião do Nordeste Paraense, a cerca de 250 km da capital Belém. Fundado em 15 de agosto de 1956, o município é cercado por uma rica biodiversidade, com florestas tropicais e cursos d'água que fazem parte da bacia hidrográfica do rio Tocantins, além de estar próximo da Floresta Amazônica. Com forte influência das culturas indígenas e caboclas, refletida em suas festividades, danças e culinária. A economia local é baseada principalmente na agricultura, pecuária e extrativismo. Cultivos como a mandioca, milho e frutas tropicais são comuns. A coleta de açaí e outros produtos da floresta também é uma fonte importante de renda para a população local (PPP da escola Praxedes Ribeiro, 2025, p.14 e 15)

Trecho referente ao marco situacional da comunidade em que a escola está inserida:

A comunidade de Santa Ana do Piripindeua está localizada na área rural de Mãe do Rio, no estado do Pará, e possui uma rica história que reflete a cultura e as tradições da Amazônia, aqui estão alguns aspectos importantes sobre o histórico. A população tem se organizado em associações comunitárias para lutar por direitos e melhorias na qualidade de vida, buscando apoio em projetos sustentáveis e iniciativas sociais. Há um esforço crescente para envolver os jovens nas atividades comunitárias, promovendo o engajamento cívico e a valorização das tradições locais, por ações promovidas pela escola, igrejas e setor esportivo. A comunidade de Santa Ana do Piripindeua representa um exemplo de resistência cultural e busca por desenvolvimento sustentável na Amazônia. Sua história é um reflexo das lutas e conquistas dos habitantes da região, que buscam preservar sua identidade enquanto enfrentam os desafios contemporâneos (PPP da escola Praxedes Ribeiro, 2025, p.16 e 17).

Vemos pela descrição situacional a percepção da imersão amazônica em que a escola se encontra, o reconhecimento e valor do lugar, das condições ambientais e sociais presentes que se constitui em um importante passo para decolonizar.

Na segunda seção, vem os referenciais balizadores: em um primeiro momento traz a fundamentação nos documentos legais vigente; depois a concepção de gestão e de educação explicitando a filosofia e as correntes pedagógicas que a escola tem se ancorado.

Essa parte do documento descreve que “a educação envolve todas as formas possíveis de ensino e aprendizagem e não se limita ao ambiente escolar, conhecimento formal e sistematizado” (PPP escola Praxedes, 2025). Demarca aqui um ponto de aproximação com resistências às colonialidades, que pressupõe o entendimento e reconhecimento dos saberes do cotidiano envolvimento da cultura e tradições locais como exercício de valorização da diversidade e identidade local.

Além disso, três correntes pedagógicas são apontadas como orientadoras da concepção de educação: Libertadora, libertária e Histórico-crítica embasadas em Gadotti (1988) e Freire e Shor (1987).

Na filosofia da escola destaca-se:

(...) instigar a luta por direitos à uma educação de qualidade, que vai além das questões de mobilidade, as barreiras na multisérie/ano, à valorização de suas experiências em comunidade, assegurando-lhes a garantia do ensino, no meio onde vivem, conscientizando sobre o que a própria LDB em seu Artigo 28 estabelece sobre a Educação do Campo. (PPP da escola Praxedes, 2025, p. 23).

O documento cita em sua filosofia uma educação de qualidade para além das questões de mobilidade e barreiras da multisérie/ano. Vale aqui salientar que a escola é polo de sete escolas nucleadas, nessas funcionam turmas com multisérie/anos da educação infantil até o 5º ano do ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos-EJA-multi, e a partir dessa etapa os (as) discentes dependem de transporte escolar para se deslocarem para escola polo ou para escolas da área urbana (Ribeiro; Silva; Magalhães, 2024).

Notamos aqui aproximações com as colonialidades do saber, do ser e da natureza: 1-na homogeneização dos ciclos do fundamental I; 2 no desgaste com deslocamento; 3 e na falta de oferta dos níveis escolares no lugar de origem que obriga a todos estudantes com deficiência ou não, a se deslocarem por longas distâncias que geram cansaço, estresse e podem comprometer tanto a saúde mental e física, como o desempenho acadêmico.

As três seções seguintes são descritivas e demonstrativas de como a escola está estruturada. A terceira trata da estrutura organizacional, expondo o quadro de funcionários e especificação das atribuições em cada setor; a quarta traz a organização do ensino em níveis da Educação Infantil e Ensino Fundamental com anos iniciais/finais, modalidade de Educação de Jovens e Adultos-EJA, Educação do Campo e Educação Especial; e a quinta apresenta a estrutura predial por setor.

Já a sexta seção aborda as Diretrizes Pedagógicas do currículo, do planejamento e das orientações metodológicas quanto a avaliação do ensino a nível nacional o Sistema de Avaliação da Educação Básica-SAEB; estadual o Sistema Paraense de Avaliação Educacional- SISPAE; e avaliações da aprendizagem com

aporte nas Diretrizes Curriculares Nacionais- DCNs (2013) e Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2018).

Em se tratando da esquematização das avaliações locais, nota-se que a escola tem aproximações decoloniais, pois as avaliações têm sido pensadas no acesso inclusivo por meio de personalização das atividades para pessoas com algum tipo de deficiência. No entanto, nas avaliações de larga escala como Prova Brasil, Criança alfabetizada e Fluência Leitora oferecem padronizações e bloqueios de acessibilidade alinhando-se às lógicas coloniais e não inclusivas.

Na sétima os projetos de ensino são expostos por campos: alfabetização, linguagem, matemática, ciência da natureza, ciências humanas e sociais, inclusão, dificuldade de aprendizagem, étnico-racial, gênero e sexualidade, interdisciplinaridade, Tecnologias e Informação- TICs.

Observa-se aqui resistência à colonialidade do ser presente, pois temas antes considerados sensíveis e de tabu começam a ser abordados na escola, o que demonstra uma quebra de lógicas coloniais, principalmente em relação a gênero e sexualidade, desestruturando as imposições da sociedade patriarcal.

Nesse cenário, essa resistência se materializa na escola justamente quando esses projetos são difundidos provocando nos envolvidos a reflexão sobre os temas propostos como exercício do respeito às diversas formas de ser e estar no mundo, emergindo uma geração contra toda hegemonia imposta pela colonialidade.

A oitava seção trata das projeções de investimento financeiro com recursos governamentais a nível federal via Programa Dinheiro Direto na Escola-PDDE, municipal via ofícios e projetos solicitados a gestão do município de Mãe do Rio-PA e arrecadações de recursos próprios com a promoção de eventos promovidos pela escola como quermesse, bailes, saraus e feiras com vendas de comidas típicas na comunidade que possibilitam viagens, passeios estudantis e realização de projetos pedagógicos.

Por fim a nona seção é composta por objetivos, metas e ações com base nos resultados que ainda se encontram em reformulação. O objetivo geral que a constava da versão anterior do PPP, destaque dessa seção 9º:

Pesquisar e aplicar novas metodologias que se adequem à realidade da nossa escola, compartilhando os avanços alcançados por meio delas, buscando sempre atender aos anseios dos construtores e formadores de

ideias, possibilitando uma aprendizagem sólida, dinâmica e inovadora, chegando assim, ao objetivo central que é a efetivação do saber (PPP da escola Praxedes, 2025, p. 88).

Na construção da redação do objetivo anterior, percebe-se proximidade e distanciamento com a colonialidade: a aproximação se dá na “adequação” das metodologias e não das pessoas que delas usufruirão; a distância se dá na expressão “efetivação do saber”, pois denota que a educação escolar não transmite ou efetiva o saber, mas potencializa e amplia o conhecimento.

A redação do objetivo geral a partir do segundo semestre do ano de 2025 foi alterada para:

Promover a melhoria da qualidade da educação, com foco na aprendizagem significativa, permanência dos estudantes na escola, valorização da identidade rural e fortalecimento da participação da comunidade escolar (PPP da escola Praxedes, 2025, p. 88).

Vemos no trecho alterado além de mais sucinto, demonstra uma aproximação com exercício de resistir a colonialidade do ser, do saber e da natureza e corrobora com relevância das atividades educacionais estarem como Candau (2012) destaca considerando junto aos problemas tradicionais e básicos, relativos aos direitos civis e políticos, as questões sociais, econômicas e culturais, no âmbito pessoal e coletivo da realidade. Sob essa perspectiva, o PPP atua como espaço de construção sociocultural.

Observamos que o calendário anexado ainda é unificado para cidade e campo, embora tenha a especificidade do local banhado pelo rio Piripindeua com enchentes no inverno amazônico, expressamos nesse item aproximação com a colonialidade. Nesse sentido, Quijano (2010) provoca a reflexão sobre uma reorientação pedagógica pelas Epistemologias do Sul, em que a visão de totalidade não seja unilinear, unidirecional nem unidimensional, mas ancorada na percepção da heterogenia que os contextos são moldados com necessidades, desejos, opções, intenções, decisões e ações.

O quadro abaixo traz uma visualização de quais seriam as aproximações e distanciamentos da colonialidade do ser, do saber e da natureza a partir de trechos retirados do PPP.

Quadro 11: Comparações a partir do PPP

PPP da escola Praxedes	Colonialidades	Resistências às colonialidades
“considerando a zona rural como espaço de saberes, potencialidades e desafios que enriquecem a prática educativa” (p. 22)	Desconsidera saberes e potencialidades discentes, bem como os saberes externos ao ambiente escolar (saber)	Considera os saberes prévios e/ou outros.
“assegurando o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades, bem como dos estudantes quilombolas, indígenas, negros, jovens e adultos” (p. 65)	Imposição de culturas, ideologias, crenças e padrões de ser. (ser)	Considera o ser e toda a diversidade.
“aplicar novas metodologias que se adequem à realidade da nossa escola” (p. 46). “Planejamento e foco na biodiversidade e preservação ambiental” (p. 51)	Calendário da escola seguindo os moldes urbanos (natureza)	Adequação à realidade local e relação outra com a natureza.
“buscamos transformar o ambiente escolar não apenas em um espaço de construção de conhecimentos, mas de valorização humana, promovendo ações para influenciar e motivar as potencialidades dos indivíduos envolvidos no processo de aprendizagem.” (p. 11).	A escola como espaço apenas de conhecimentos considerados formais (ser e saber).	Valoriza o ser e potencialidades.
“questões de mobilidade, as barreiras na multissérie/ano” (p.23)	homogeneização dos ciclos; desgaste com deslocamento; e falta de oferta dos níveis escolares no lugar de origem. (saber, ser e natureza).	Considerar a heterogeneidade entre ciclos; o desgaste físico e psicológico dos discentes em longas viagens e oferta de escolarização no lugar de origem.
“qualidade da educação, com foco na aprendizagem significativa, permanência dos estudantes na escola, valorização da identidade rural e fortalecimento da participação da comunidade escolar (p. 88).	Substitui identidades, centraliza ações, e ignora o local (saber, ser e natureza).	Valoriza aprendizagens significativas, a identidade, a coletividade e o lugar.

Fonte: elaboração própria, 2025.

Como exposto no quadro 11, os trechos em destaque na primeira coluna, nos permitem perceber que, as ações de aproximações com as decolonialidades podem estar coexistindo com as colonialidades presentes que ainda não foram visualizadas, ou que ainda estão sendo normalizadas, o exercício decolonial permite evidenciar o

que ainda impõe e oprime nos planos escolares. Essa desconstrução é processual e precisa ser ativada constantemente nas reformulações de PPP.

O documento finaliza com considerações finais ressaltando a importância das metamorfoses e renovações necessárias à reconstrução das ações propostas. Nos apêndices constam materiais construídos pela escola como: regimento interno, documentos de instrumentos administrativos e planos de ação. Nos anexos estão os documentos não produzidos pela escola: leis, resoluções, decretos municipais e calendário escolar.

As nossas reflexões sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) na perspectiva de percepção de colonialidades provocam o rompimento com leituras tradicionais que naturalizam as estruturas escolares como neutras e universais. Nessa ótica, o PPP é compreendido não apenas como um documento técnico ou burocrático, mas como um espaço no qual ocorrem disputas simbólicas, históricas e políticas.

Os resultados permitiram identificar vestígios da colonialidade nas hierarquias que permeiam saberes, culturas e sujeitos. No entanto, foi possível também visualizar propostas no PPP que coadunam para emancipação, ou seja, com a decolonialidade deixando de ser um texto de reafirmação da ordem vigente e se transformando em um instrumento vivo e plural, com ações e projetos comprometidos com a justiça social, a equidade e a valorização de epistemologias historicamente marginalizadas.

Portanto, reafirmamos a necessidade do envolvimento crítico e coletivo dos sujeitos que compõem os espaços escolares, com vista na construção de uma educação que não apenas resista e questione às lógicas do colonialismo, mas que também promova práticas pedagógicas e institucionais de reexistência, valorização e transformação na educação inclusiva no campo.

4.1.2 Frutos do Plano Educacional Individualizado (PEI)

O Plano Educacional individualizado (PEI) é internacionalmente reconhecido como uma metodologia para a realização de um ensino colaborativo (Costa; Schmidt, 2019). Por mobilizar a participação da família, da gestão, coordenação e de docentes que atuam na escola, representa um importante documento de planejamento para uma educação inclusiva – de acessibilidade na classe regular.

O artigo 28 da LBI/2015 (Brasil, 2015), nos incisos V e VII, considera dever do poder público oferecer adaptações curriculares e de ensino para garantir a inclusão. Essa lei também fundamenta o planejamento com vista na garantia de acesso, permanência e aprendizado de estudantes nas escolas.

O documento analisado foi de um discente com deficiência intelectual, chamado José Reinaldo – popularmente conhecido na comunidade como kita ou Juba –, matriculado regularmente na 4ª etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e também matriculado no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Abaixo na imagem 11 o *fac-símile* das capas dos PEIs.

Imagem 11: *fac-símile* das capas dos PEIS analisados



Fonte: Acesso aos documentos originais e elaboração de *fac-símile* a partir de imagens de domínio público em: < <https://www.canva.com/templates> > , 10 de nov. 2025.

Os PEIs descritos na imagem 11 são da incumbência das professoras Lilian Silva, ministrante da disciplina de ciências e da professora Luciane Padilha, de Língua Portuguesa. Desse modo, fazemos uma breve descrição do documento que se encontra organizado em quatro partes.

Para análise documental decolonial do PEI, construído e implementado na escola campesina Praxedes Ribeiro, foram criadas quatro categorias para compor o corpus de análise como descritas pelo quadro 12 seguida das explicações:

Quadro 12: Categorias de análise do PEI

1	participação e comunicação
2	acesso aos componentes curriculares da classe regular
3	aprendizagem significativa no contexto campesino
4	Avaliação

Fonte: elaboração própria, 2026.

O documento inicia situando a individualidade e personalização do plano, pois, apresenta os dados de identificação e características do estudante, coletados em parceria com a família. Cita os achados de profissionais da área clínica e dados das cópias de laudos cedidos à escola, bem como, indica ano/série em que o discente se encontra, dados dos docentes e o período de execução do plano.

a) **Participação e comunicação:** nessa parte inicial já vemos uma mobilização colaborativa, pois envolve participação de várias pessoas, vemos aí a decolonialidade do saber e do ser presentes. Uma vez que, apesar do documento PEI ser de responsabilidade inicial de elaboração do docente da classe regular, a participação dos pais e responsáveis nessa construção é um fator relevante para personalizar o plano.

Além disso, conta com dados cedidos por outros profissionais como os da secretaria que no ato da matrícula recebem os documentos e colhem informações preliminares, relatórios clínicos, pedagógicos e, principalmente, o diálogo direto com o profissional do AEE que fez a anamnese do aluno, observou e colheu informações importantes que ressaltam as peculiaridades do discente que devem ser levadas em consideração na classe regular.

Notamos que, para coletar dados iniciais é necessário participação e comunicação do docente da classe regular com familiares do estudante, secretário escolar, coordenador, docente do AEE e demais profissionais que atenderam e conviveram com o discente com deficiência intelectual anterior ao plano. Essa perspectiva, corrobora com a busca pela alteridade como resultado da relação de reciprocidade entre sujeitos por meio do diálogo e cooperação (Bentes; Lobato, 2020), sugerindo formas de colaboração de atores dos recintos escolares.

b) **Acesso aos componentes curriculares da classe regular:** essa segunda parte é constituída pelo objetivo geral do plano para a disciplina, ambos os planos têm como objetivo principal construir possibilidades de acesso aos componentes curriculares das disciplinas citadas por meio da flexibilização e personalização de apostilas com material impresso, jogos e estratégias didáticas e lúdicas de inclusão.

A especificação das estratégias e recursos necessários para personalizar as atividades e promover acesso curricular além de decolonizar para incluir (decolonialidade do saber) propõe despertar o interesse do aluno ao adotar estratégias didáticas e lúdicas (decolonialidade do ser).

c) **Aprendizagem significativa no contexto campestre:** terceira parte do plano consiste na descrição bimestral dos temas mobilizados pelas disciplinas durante o período letivo, estipulação de metas e estratégias de acesso que são materializadas por meio das atividades diárias desenvolvidas pelas docentes com o apoio da cuidadora que acompanha o discente em sala e ajuda na exploração do material impresso e jogos produzidos no planejamento para uma educação inclusiva, efetivando o coensino com as docentes do AEE.

Aliada a essa parte da construção formal do PEI, está a seleção e montagem de atividades e jogos a serem utilizados no cotidiano, a parte impressa é encadernada para uso no ano letivo, tanto as apostilas quanto os jogos confeccionados ficam sob a responsabilidade dos docentes da classe regular e também sob os cuidados da auxiliar de turma que acompanha o aluno.

Nessa etapa identificamos o maior dos desafios, porque se trata do início da implementação em si, e enfrenta na escola pública a indisponibilidade de tempo dos professores da classe regular e AEE para promoverem encontros e planejar. Há muitos problemas: falta de recursos físicos, didáticos e financeiros para produção material, calendário com pouco espaço para planejamento e depende muito do interesse e engajamento da gestão e coordenação com as ações de inclusão escolar de pessoas com deficiência.

Para que o planejamento do PEI em coensino fosse possível na escola Praxedes Ribeiro, as docentes do AEE, tiveram a iniciativa em 2021 de mobilizar um projeto de planejamento do PEI em coensino entre docentes que passou a ser implementado somente a partir de 2023, em decorrência da pandemia da Covid-19 e da dificuldade em conseguir espaço no calendário para a discussão.

As ações do projeto foram implementadas nos anos seguintes em consonância com os docentes da classe regular, gestão, coordenação e família do público atendido pelo AEE tendo a participação das docentes ainda no ano de 2025 antes de receberem licença para estudo.

Após a compreensão teórica de colonialidade e decolonialidade, vemos nessa iniciativa abraçada pela escola e família o exercício efetivo de inclusão, que precisa de apoio e adesão da ideia principalmente do Estado principal responsável pelo ensino público, pois entre as mazelas, a sobrecarga dos docentes por não terem tempo hábil para produção conjunta e acabam deixando atividades sem personalizações adequadas, o que reforça colonialidades do saber e do ser.

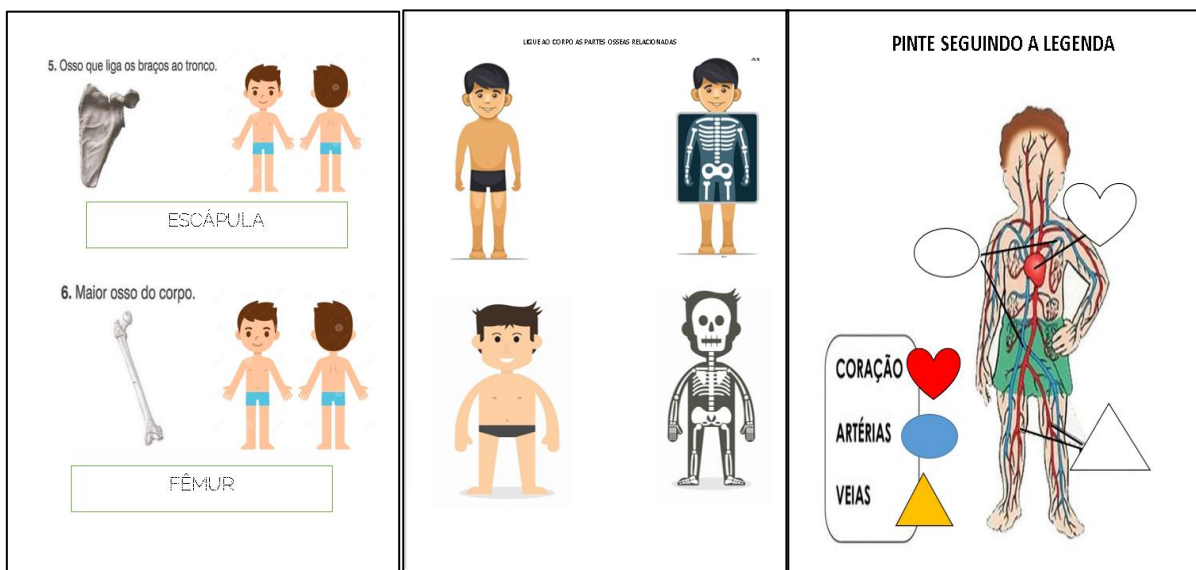
d) Avaliação: a quarta parte é composta pela avaliação que se dá de forma contínua com base nas observações dos avanços e dificuldades encontradas na implementação, seja das respostas de desenvolvimento ou retrocessos na aplicabilidade com o discente ou na maior flexibilização, alteração nas metas para participação plena do discente com deficiência nas aulas.

Vale destacar que, Costa e Schmidt (2019) classificam o PEI em três níveis: **instrumental**, pois ele é instrumento que avalia e intervém; **operacional** uma vez que, identifica e norteia o desenvolvimento das ações; e **documental** por compreender aspectos legais/históricos de direitos inclusivos das pessoas com deficiência no ambiente escolar.

Assim, é possível perceber na implementação dos PEIs analisados características dessa classificação, bem como, das categorias dispostas para análise neste estudo. Vejamos algumas imagens do material acessível de ciências para compreensão da implementação prática do PEI convertido em uma atividade diária na escola Praxedes.

A seguir na imagem 12, uma exemplificação de atividades propostas no PEI.

Imagem 12: Atividades Acessíveis de Ciências



Fonte: retirado do material impresso anexado ao PEI de ciências para o discente José Reinaldo, discente com deficiência intelectual da EJA da Escola Praxedes Ribeiro, 2025.

A professora descreve que as atividades da imagem 12 representam tanto elaboração própria ou compartilhamento entre as docentes da classe regular e AEE como copilados de figuras e atividades que encontram disponíveis na internet que auxiliam o acesso equitativo do discente aos temas trabalhados na disciplina de ciências.

Ao que se pode notar, ao trabalhar o sistema esquelético nas duas primeiras atividades e o circulatório na outra atividade, vemos a exploração visual do corpo como mediadora das conexões lógicas para o discente. Sem fugir do tema abordado na turma a docente pode dar acesso ao componente do currículo de forma personalizada.

Essa personalização foi organizada para um estudante com deficiência intelectual adulto do sexo masculino, que consegue com estímulos fazer leituras visuais com associações lógicas da realidade em relação a si, ao outro e ao mundo. Vemos então, a potencialidade pedagógica explorada nessas atividades: a figura masculina, a representação óssea e de órgãos para conexão com o corpo. Além disso, a abordagem interdisciplinar de conhecimento de cores e formas é percebida na intervenção.

No PEI de Língua Portuguesa do referido discente destacamos que está anexado ao documento estratégias de implementação, tanto atividades que

contemplam os temas desenvolvidos e o consequente acesso ao currículo da classe em que o estudante se encontra como a percepção da utilização do meio campesino no momento em que a professora se propôs trabalhar a consciência fonológica de maneira interdisciplinar em suas aulas como é possível perceber nas figuras expostas na imagem 13 abaixo de três atividades planejadas para serem aplicadas.

Imagem 13: Atividades acessíveis de Língua Portuguesa

The image displays three educational worksheets for Portuguese language activities, designed for accessibility.

Worksheet 1: TIPOS DE SUJEITOS: SUJEITO OCULTO
 Title: TIPOS DE SUJEITOS: SUJEITO OCULTO
 Subtitle: QUEM QUER SORVETE?
 Question: QUEM QUER SORVETE NA FRASE ACIMA?
 Activities: Identifying the subject in sentences using pronouns: ELA (), ELES (), EU (), ELAS (), and NÓS ().

Worksheet 2: TIPOS DE SUJEITOS: SUJEITO COMPOSTO
 Title: TIPOS DE SUJEITOS: SUJEITO COMPOSTO
 Subtitle: O PIÃO E A PIPA SÃO BRINQUEDOS
 Activities: Identifying the subject in sentences using the words PIÃO and PIPA. Includes a section for cutting and pasting the words: P P P I I A A O.

Worksheet 3: Consciência Fonológica
 Title: Consciência Fonológica
 Subtitle: ATIVIDADE
 Instruction: CONTE QUANTAS VEZES VOCÊ ABRE A BOCA PARA FALAR A PALAVRA E COLE GRÃOS DE MILHO PARA REPRESENTAR ESSA QUANTIDADE.
 Activities: Counting syllables in words and using corn grains to represent the quantity.

Fonte: retirado material impresso anexado ao PEI de língua portuguesa para o discente José Reinaldo, discente com deficiência intelectual da EJA da Escola Praxedes Ribeiro, 2025.

Percebemos nas duas primeiras atividades exposta na imagem acima que, a proposta da professora foi trabalhar os tipos de sujeitos nas orações e pretendia na primeira levar o estudante a identificar o sujeito oculto identificado pelo pronome pessoal “eu” nessa atividade era necessário que o estudante se identificasse com a figura representada para o entendimento do assunto a representação da figura masculina facilita a associação.

Na segunda atividade, notamos a presença de maior complexidade de entendimento, caso o estudante não tenha tido em algum momento de sua vida visto ou brincado com um pião ou uma pipa, haja vista que, se trata de um adulto com deficiência intelectual. O que nos leva a reflexão de não serem tratados também em sala de aula como crianças no corpo de adulto, apesar de muitos laudos clínicos destacarem que a maturidade psicológica não coincidir com a idade cronológica.

Leite e Campos (2018) ao discutirem o percurso escolar de estudantes com deficiência na EJA, concluem que o Ensino Fundamental se apresenta em um contexto diferenciado da Educação Infantil, em que as dificuldades antes não percebidas pelos docentes podem se intensificar. Isso é fato, pois entendemos que, mesmo que as expressões de pensamento de uma pessoa com deficiência intelectual se aproximarem das respostas que geralmente temos vindas de uma criança, as demais funções e relações orgânicas do corpo e da própria convivência são de um adulto.

Nessa mesma atividade vemos que, além do empenho das professoras na produção do material sinalizado no PEI para dar acesso ao componente curricular de língua portuguesa ao tema central discutido com todos da turma, notamos a ocorrência de recortes e colagem que auxiliam no desenvolvimento motor e associação lógica para reconhecimento das letras que compõe a palavra, além de relatos de uso de jogos e elementos concretos para fixação da temática.

Outro fator relevante que se percebe na imagem é a terceira atividade que está enraizada no estudo linguístico de fonemas, assim a consciência fonológica é buscada por meio de uma aprendizagem que parte do contexto, apresentação de utensílios inerentes ao trabalho agrícola bastante familiar a esse estudante, pois sua vivência é atravessada pela capina, feitiço da farinha, da tapioca, produção do pão, do tipiti. Podendo com essa atividade gerar aprendizagem significativa de todos os estudantes da EJA.

Mantoan (2003) salienta que, estamos imersos na diferença, portanto é necessário alcançar as subjetividades presentes nas experiências dos discentes:

Nossas ações educativas têm como eixos o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacionais, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula. (Mantoan, 2003, p.20)

A produção de sentido se faz necessária para potencializar a aprendizagem de todos os estudantes. A exploração do ambiente externo aos muros escolares ainda tem se apresentado atualmente como um tabu a ser quebrado. Ainda segundo essa autora a escola se vê ameaçada muitas vezes pelos muros que ela mesma criou para

receber, outros saberes, outros discentes, outras maneiras de lidar e resolver os problemas e outras formas de avaliar o desenvolvimento.

Moreira (2023) nos elucida que ocorre aprendizagem significativa quando o material apresentado à discente seja potencialmente significativo e gerador de predisposição no estudante para conhecer. Para o autor, a primeira condição está ligada aos conhecimentos prévios, e se eles não existirem, conhecimentos novos não serão significativos para o estudante. A segunda condição está associada ao domínio destes, pois quanto mais o (a) discente apreende um saber, mais disposto para novas aprendizagens ele estará.

Para categorizar analiticamente a **participação e comunicação** em torno da construção e implementação do PEI da escola Praxedes Ribeiro, podemos destacar que dentro das possibilidades existentes a escola busca envolver a participação dos discentes, docentes, família e demais profissionais internos e externos ao ambiente escolar e tem conseguido um certo grau de comunicação entre esses para promoção da inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual.

Em relação **ao acesso aos componentes curriculares da classe regular** a proposta das docentes do AEE facilitou a construção de anexos ao PEI que propiciaram a experimentação do aluno dos componentes e temas mobilizados pelas disciplinas de ciências e língua portuguesa na turma da 3ª etapa da EJA, porém, as docentes relatam sobrecarga de trabalho devido a indisponibilidade de tempo imposto pelo calendário letivo, falta de recursos pedagógicos, tecnológicos e financeiros.

Quanto as **aprendizagens significativas no contexto campesino** vemos as abordagens significativas expostas pelas atividades das duas disciplinas, tanto nas peculiaridades do ser em relação ao gênero e gostos, como nas peculiaridades do contexto de vivência e trabalho do aluno imerso nas atividades agrícolas de plantar, colher, extrair da natureza e produzir alimentos como a farinha que tem seus elementos processuais explorado na atividade de língua portuguesa.

Sobre a **Avaliação**, notamos que ocorre de forma processual e contínua o que coaduna com a concepção de Libâneo (1994) que se opõe a avaliação somativa – a que apenas busca atribuir nota – e defende a avaliação formativa de caráter diagnóstico, formativo e orientador das decisões pedagógicas sobre as necessidades individuais e coletivas dos discentes.

A seguir, destacamos alguns marcadores nas partes constitutivas do PEI que nos permitem comparar pontos de aproximações e distanciamentos que reverberam em resistências às colonialidades que os trechos desse documento nos permitiram extrair para reflexão, dispostos pelo quadro 13.

Quadro 13: Comparações de aproximações e distanciamentos a partir do PEI

PEI da escola Praxedes Ribeiro	Colonialidades	Resistências às colonialidades
“Identificação e especificidades do estudante” (p.1)	Construir plano sem considerar as necessidades específicas, família e demais profissionais (colonialidade do ser e do saber).	Explicação das necessidades educacionais do ser e participação coletiva.
Objetivos inclusivos (p.1) Temas mobilizados pelas disciplinas (p.2)	Apresentar currículo engessado e homogêneo (colonialidade do saber)	Acesso equitativo ao currículo.
“Interesses do aluno com deficiência” (p. 2)	Impor elementos nas atividades não condizentes com as condições etárias, físicas e psicológicas (colonialidade do ser)	Centralizar o interesse do aluno ao adotar estratégias didáticas e lúdicas.
“Tempo para o planejamento conjunto” (p.3)	Pouco ou nenhum tempo disponibilizado para planejamento (colonialidade do saber)	Organizar e disponibilizar no calendário tempo de planejamento inclusivo.
“Mobilização de recursos de implementação” (p.2)	Falta de engajamento entre os profissionais e família e o não investimento financeiro do poder público. (colonialidade do saber, ser e poder).	Interesse e participação dos atores envolvidos e Financiamento do poder público no processo.
“Aprendizagem significativa” (p.2)	Desconsiderar a forma de vivência e compreensão de mundo (colonialidade do ser).	Atividades que fazem sentido e se aproximam tanto das visualidades lógicas como da personalidade do discente com deficiência intelectual.
“Abordagem do contexto campesino” (p.2)	Ignorar as relações humano/humano e humano/natureza que se tecem no contexto campesino (colonialidade da natureza)	Atividades envolvendo práticas sociais e de trabalho com respeito ao meio em que vive.
“Participação e Comunicação” (p. 3)	Não implementar as ações do planejamento, basear-se em informações isoladas e evitar o diálogo com outros profissionais e família (colonialidade do saber)	Construir e implementar o PEI de forma coletiva e aumentar a rede de comunicação entre todos os envolvidos no processo inclusivo.
“Diálogo e colaboração mútua” (p. 2)	Isolamento e solidão pedagógica (colonialidade do ser e do saber)	Coensino entre docentes da classe regular e do AEE.
“Avaliação” (p.4)	Pontuais e somativas apenas para promoção ou retenção do discente para ano seguinte (colonialidade do ser)	Contínua e de observação dos avanços e dificuldades.

Fonte: elaboração própria a partir da análise dos PEIs, 2025.

O quadro 13 possibilita visualizarmos quais perspectivas se alinham com a decolonialidade e mesmo diante desse exercício precisamos reconhecer a presença oposta, ou seja, as colonialidades que ainda persiste. Assim, chama atenção para elas é um convite a confrontá-las e procurar caminhos contrários às práticas excludentes e não condizentes com a valorização do saber, do ser e da natureza.

Portanto, evidenciamos que o ato de construção do PEI na escola campesina Praxedes Ribeiro entre 2020 a 2025, evoluiu e se configura atualmente acompanhado da produção prática de materiais planejados em coensino, isto é, da ajuda mútua entre as docentes da classe regular e as docentes da classe do AEE a ser operacionalizado no cotidiano da classe regular.

4.1.3 Frutos do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI)

O Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) é um instrumento didático-pedagógico, de auxílio no Atendimento Educacional Especializado (AEE) às pessoas com deficiência atendidas na sala de recursos multifuncionais (Santos, 2020), portanto, entendemos que ele é de responsabilidade inicial do docente que atua no AEE.

Este documento é descrito pelo modelo cedido às escolas regidas pela Secretaria Municipal de Educação de Mãe do Rio (SEMEDMDR, 2025) como organizador das ações voltadas às pessoas com deficiência e apresentado como contínuo ao mesmo tempo que deve se mostrar volátil e flexível ao longo de sua construção e implementação:

O planejamento pedagógico para alunos público alvo da educação especial é organizado por meio do PDI (Plano de Desenvolvimento Individual). Este documento deve ser contínuo, construído desde o início do ano letivo e o mesmo deverá ser visto, revisto, adaptado, e acrescido a partir do momento que as metas traçadas forem sendo alcançadas. (SEMEDMDR, 2025).

Ao considerar essa descrição vemos que esse planejamento tem semelhança com os objetivos do PEI no que diz respeito a facilitar a inclusão e acesso, pois estabelece metas a serem alcançadas em determinado período, porém se difere na funcionalidade e aplicabilidade porque sua implementação se dá na sala do AEE e esse espaço, apresenta dinâmica diferenciada da classe regular, para isso faz

necessário entendermos como funciona a efetivação do PDI na sala de recursos multifuncionais.

Na mais recente legislação brasileira – a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) –, instituída sob o nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), a educação inclusiva é garantida para os discentes com deficiência em igualdade de oportunidade e exercício dos seus direitos. Essa lei estabelece medidas de apoio individualizadas e prever ajustes do ensino às necessidades de cada estudante como um dos requisitos para inclusão, desenvolvimento e aprendizagem.

Ao ponderar a condição heterogênea e coletiva da classe regular, a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) por seu caráter complementar e suplementar (Brasil, 1996) representa o lugar propício para a atenção personalizada e estímulos das habilidades com consequente contribuição no processo de inclusão escolar. Nela o PDI encontra maior possibilidade de construção e implementação.

É válido ressaltar que, José Reinaldo, aluno para o qual foram construídos tanto os PEIs como o PDI analisado nesta pesquisa, tem 54 anos e iniciou sua jornada escolar em 2011. Somente em 2025 está na conclusão do ensino fundamental II, considerando o recente histórico de inclusão da escola, podemos perceber que a instituição vivenciou o processo de exclusão, segregação e de forma paulatina veio incorporando as perspectivas de inclusão.

Isso é explicado no longo período de segregação que José Reinaldo e demais alunos que fizeram parte da primeira turma inclusiva em 2011 na escola vivenciaram. Somente a partir de 2015 esses alunos passaram a ser distribuídos nas turmas regulares, antes disso, estavam todos segregados em uma única turma na EJA. O longo período também se dá por desistências ou longos períodos de afastamento da escola que ocasionaram repetições da matrícula na mesma turma.

Vemos traços de colonialidades do ser e do saber em todo esse processo. A pessoa com deficiência está sob a tutela da família, José é órfão de mãe e seu pai está com a idade avançada, e tem mais dois irmãos com deficiência intelectual, um de seus muitos irmãos recentemente assumiu como responsável legal por ele, a partir disso, José Reinaldo passou a frequentar de forma assídua a escola.

É dever do Estado desde a constituição de 1988, o acesso à educação, no entanto, por muitos anos foi negado ao José, e mesmo após o acesso, colonialidade

foram sendo revelados, por desistências, afastamentos, segregações e retenções em séries/anos.

A partir dessas reflexões, trazemos as partes que compõem o PDI do discente supracitado da 4ª etapa da EJA da escola Praxedes. Abaixo o *fac-símile* do plano desenvolvido na sala de recursos multifuncionais apresentado pela imagem 14.

Imagem 14: *fac-símile* do PDI analisado



Fonte: Acesso ao documento original e elaboração de *fac-símile* a partir de imagens de domínio público em:< <https://www.canva.com/templates>> , 10 de nov. 2025.

O preenchimento formal do PDI especificado é dividido em duas principais partes em que a primeira mostra: o profissional especialista; dados específicos do discente e questões relacionadas à deficiência e comorbidades associadas; ano/série, professor titular da classe regular e auxiliar que faz acompanhamento dentro do ambiente escolar; a equipe de elaboração e período de execução do plano; e uma breve explanação da finalidade do PDI.

A segunda parte é subdivida em dez tópicos observados e traçados ao longo do ano letivo que serão posteriormente analisados sob a lente decolonial: 1) potencialidades, 2) dificuldades, 3) objetivos, 4) intervenções, 5) personalizações e adaptações de tecnologias assistivas, 6) recursos, 7) indicadores de avanços, 8)

dificuldades do processo; 9) estímulos específicos e 10) avaliação e (re) planejamento.

Para melhor explicação do processo de elaboração e implementação do PDI nessa escola campesina é importante entender a dinâmica de atendimento. O primeiro passo do docente do AEE ao receber um novo integrante na sala é contatar a família para realização de Anamnese.

A legislação disposta pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009 de Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica (Brasil, 2009) determina que o atendimento na sala multifuncional deve ocorrer, preferencialmente, no contraturno do horário de aula regular do discente, exceto em excepcionais situações. Em escolas polos do atendimento com nucleações como é o caso da escola Praxedes constitui-se a excepcional justificativa de alguns atendimentos ocorrerem de forma concomitante.

A docente pesquisada realiza atendimento individual do discente ou em grupo de dois ou três dependendo da atividade planejada, atende no contraturno e em casos excepcionais no mesmo turno, quando o discente tem sua residência distante e as famílias, encontram-se impossibilitadas de trazê-lo, geralmente, depende de transporte público para chegar até a escola, impedindo o retorno em tempo hábil para assistir as aulas da classe regular.

Nesses casos é evidente o comprometimento da participação integral na classe regular, o que obriga também o profissional do AEE fazer escalonamentos dos atendimentos para que os discentes não percam continuamente as mesmas aulas. Daí a importância da existência tanto da escola como do atendimento no local de origem do estudante.

Essa realidade se apresenta como colonialidade do ser e do saber, quando garante o direito de participação no AEE, e ao mesmo tempo anula o período em que deveria estar na classe regular. Além disso, os longos trajetos em transporte coletivo por estradas não pavimentadas é fato ponderante de cansaço que podem comprometer todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Em relação a elaboração, conta com a participação do docente do AEE em parceria com o docente da classe regular e auxiliar de turma, esses fornecem ao docente do AEE, informações de comportamento, aptidões e dificuldades apresentadas pelo discente fora do espaço do AEE.

Ao longo do processo de implementação do PDI, são verificadas as possibilidades de encaminhamentos quando necessária, a ajuda de outros profissionais educacionais ou clínicos como: psicopedagogos, neuropsicopedagogos, psicólogos educacionais ou clínicos, neurologista, neuropediatras, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, oftalmologistas, terapeutas ocupacionais e outros.

A reunião das informações ao longo desse diálogo iniciado pela aplicação da Anamnese e das comunicações em ação colaborativa com outros profissionais permitem ao docente do AEE o detalhamento e enriquecimento da primeira parte do PDI, o que o ajudará a traçar objetivos e metas a serem alcançadas durante o período de atendimento.

A segunda parte do documento nos permitiu organizar quatro categorias de habilidades elencadas no PDI voltado para uma pessoa com deficiência intelectual: 1) sensoriais; 2) psicomotoras; 3) comunicação; e 4) socioafetivas. O quadro 14 expõe como a professora busca estimular cada uma destas categorias.

Antes da análise dessas categorias, é importante ressaltar, que o AEE não representa um reforço escolar daquilo que os professores da classe regular ministram em sala de aula como componente curricular das disciplinas. Seu caráter é suplementar e complementar, mas nunca substitutivo. Trata-se de uma abordagem escolar diferenciada focada nas habilidades e superação ou indicação de barreiras pedagógicas, arquitetônicas, tecnológicas, atitudinais ou outras que impeçam o acesso.

Entendemos que as atividades do AEE devem envolver estímulos de habilidades que de forma consequentes irão ajudar na classe regular, nesse espaço as condições clínicas servem para nortear quanto aos cuidados necessários à preservação da saúde e proteção de perigos imersos no ambiente. Mas nunca representam uma limitação na aprendizagem e desenvolvimento. O princípio de que todo ser humano é capaz de aprender e se desenvolver em todas as esferas da vida, necessitando apenas de tempo, ritmo, condições equitativas e abordagens específicas tem sido uma das bandeiras levantadas pelas profissionais do AEE da escola Praxedes Ribeiro.

Verifiquemos então a análise das habilidades especificadas no quadro 14.

Quadro 14: Categorias de habilidades encontradas no PDI

Categorias de Análise	Estímulos planejados no PDI
Sensoriais	✚ Percepção visual, espacial, olfativa, gustativa e tátil;
Psicomotoras	✚ Coordenação motora fina e ampla ✚ Organização do pensamento(sequências); Associações de figuras a imagem real; ✚ Raciocínio e estratégias lógicas; ✚ Observação, escolha e estratégia de jogo; ✚ Orientação tamanho, espaço e tempo (profundidade, movimentos, localização) ✚ Independência e noções de perigo nos ambientes; ✚ Explorar recursos tecnológicos da sala de recurso.
Comunicação	✚ Oralidade; ✚ Valorizar a linguagem oral/escrita ✚ Apreciação artísticas e suas inúmeras formas de expressão; ✚ Conversas espontâneas; ✚ Conversas conduzidas por um determinado tema. ✚ Habilidades de desenho e escrita.
Socioafetivas	✚ Identidade ✚ Observação dos pares ✚ Sentimentos ✚ Autonomia pessoal ✚ Aptidões pessoais ✚ Interesses pessoais ✚ Emoções ✚ Senso crítico ✚ Participação de atividades e projetos micros e macros da escola.

Fonte: elaboração própria a partir dos dados extraídos do PDI do discente DI matriculado no AEE da escola Praxedes Ribeiro, 2025.

A primeira categoria envolve proposições **sensoriais** em relação à percepção, que também envolve a memória, a atenção e ao raciocínio. Na coluna do quadro referente a essa categoria vemos a explanação das formas perceptivas planejadas para execução com o discente DI, organização da percepção visual, espacial, olfativa, gustativa e tátil.

As atividades de estímulos dessa primeira categoria são práticas e sempre buscam atender a um objetivo proposto pelas respostas do estudante. Com o uso de jogos, brincadeiras e abordagens lúdicas, mas também envolvem as atividades impressas para exercício de associações, por meio de colagens, pinturas, dobraduras e escrita. A imagem traz registros de José Reinaldo recebendo alguns desses estímulos no AEE.

Imagem 15: José Reinaldo recebendo estímulos cognitivos



Fonte: arquivo pessoal da docente do AEE, 2024, fotos cedidas à pesquisa com autorização do discente e da família, 2025.

Como é possível observar pela Imagem 15, o atendimento especializado é para uma pessoa adulta. Na primeira atividade, estímulos matemáticos de associação de números e quantidade, na segunda foto a professora destacou que o objetivo principal era trabalhar a atenção e a concentração. Nessa atividade o discente seleciona, separa, agrupa, além de comparar o objeto e as cores com elementos da realidade.

Mesmo sendo um avião apresentado em um contexto do campo a docente aproveitou em outro momento para refletir com ele sobre quais meios de transporte ele tem acesso ou não. Vemos que, resistências não pressupõe ignorar o externo, o que não se pode é deixar de expor e valorizar o que também há de interno.

A segunda categoria diz respeito às **habilidades psicomotoras**, que denotam o desenvolvimento de atividades que combinem o uso do corpo e da cognição. Vemos pela explanação do PDI que a docente pretende trabalhar aspectos em relação ao tempo, ao espaço e ao equilíbrio corporal, além de explorar as tecnologias que contribuam tanto para a coordenação motora fina como para a ampla.

Vejamos na imagem 16, a demonstração de duas atividades desenvolvidas pela docente que envolvem o estímulo cognitivo e corporal de forma concomitante.

Imagem 16: Atividades de estímulos psicomotores



Fonte: arquivo pessoal da docente do AEE, 2024.

A imagem 16 traz o copilado de três fotos de atividades de estímulo ao desenvolvimento psicomotor, na primeira é possível perceber o trabalho com formas, cores, agrupamento, sequência lógica, além disso o movimento de pinça com as mãos que pode contribuir com desenvolvimento da escrita.

Na segunda foto, vemos uma demonstração de trilha com estímulos visuais para trabalho na coordenação motora ampla voltadas ao equilíbrio e noção espacial. A terceira atividade é de encaixe de formas, cores e tamanhos variados, que permitem a formulação de estratégias de posicionamento das peças do jogo.

Vigotski (2001) teorizou sobre o que chamou de Zona de Desenvolvimento Imediato. Para ele a aprendizagem se dá quando a pessoa se sente desafiada a realizar atividades para além das atuais que consegue realizar. Vemos nas atividades que o docente permite a criação de estratégias de resolução, possibilidades de desenvolvimento. A terceira foto se aproxima dessa teoria.

A terceira categoria analisada envolve a **comunicação**, essa categoria abrange a oralidade, linguagens diversas, conversação espontânea e direcionada e as demais formas de expressões comunicativas, como é o caso das atividades artísticas. A imagem 17 abaixo se constitui como uma demonstração das atividades nesse sentido.

Imagem 17: José Reinaldo realizando atividade de expressões artísticas



Fonte: arquivo pessoal da docente do AEE, 2024, fotos cedidas à pesquisa com autorização do discente e da família, 2025.

Observamos na atividade da imagem 17, a exploração com pincel do espaço em uma folha, nessa atividade a professora explica que o objetivo era trabalhar além da coordenação motora fina com o uso do pincel em movimento de pinça, a percepção de espaço disponível para pintura na folha, a concentração e a sensibilidade artística para criar, produzir para que se sinta construtor de sua obra.

Notamos a perspectiva decolonial presente no estímulo criativo do discente, além disso, propor conversações e o respeito as diversas linguagens sejam elas visuais, orais, escritas ou afins, como propõe o PDI, permite a expressividade do ser, e caracteriza-se como decolonialidade do ser.

Por fim, a quarta categoria é destacada como as **socioafetivas**, que estão relacionadas com o social e com a afetividade do discente. “A inclusão, conforme preconizada pela legislação, exige mais do que acesso físico à escola: demanda acolhimento pedagógico efetivo” (Leal e Barros, 2025, p. 2). Esses autores se apoiam ainda em Vigotski (2001) e Freire (1996) para destacar a importância das interações sociais, da linguagem e da cultura como elementos fundamentais na constituição do sujeito.

Desse modo, as habilidades socioafetivas conforme descritas pelo PDI do José Reinaldo tem relação com a identidade, observação do outro, sentimentos e emoções,

interesses e aptidões pessoais e a participação plena do discente em todas as ações da escola. A seguir na imagem 18, um exemplo de atividade desempenhada pela docente do AEE no ano de 2024 para trabalhar sentimentos e emoções.

Imagem 18: Atividade de estímulo socioafetivo



Fonte: arquivo pessoal da docente do AEE, 2024, cedido à pesquisa em 2025.

A atividade demonstrada pela imagem 18, refere-se a um jogo em que as emoções e sentimentos são expostos pelas expressões selecionadas pelo jogo do dado. Essa tarefa exige pelo menos dois participantes no atendimento. Nesse momento a docente explica que, os envolvidos socializam, identificam e tentam explicar as situações de vivência que causam certas sensações.

A provocação de reflexão e entendimento de emoções e sentimentos em socialização com outros seres humanos, constitui-se um importante trabalho de decolonialidade, pois, compreender a si é o primeiro passo para compreensão e respeito do outro.

A partir das ponderações sobre essas categorias dispomos no quadro 15, os achados para comparação das aproximações e distanciamentos da colonialidade do ser, do saber e da natureza.

Quadro 15: Comparações de aproximações e distanciamentos a partir do PDI

PDI do AEE	Colonialidades	Resistências às colonialidades
Identificação e do especificidades estudante	Construir PDI sem considerar as necessidades específicas, família e demais profissionais (colonialidade do ser e do saber).	Coensino entre docentes, família e outros profissionais.
Objetivos	Objetivos amplos que não condizem com a especificidade do discente no atendimento (colonialidade do ser)	Propostos para cada estímulo de habilidade do discente, estipulados desde a aplicação da Anamnese.
Potencialidades	Foco na deficiência e nas limitações (colonialidade do ser e do saber)	Foco nas habilidades como potencializadora de outras aprendizagens.
Estímulos específicos	As dificuldades são postas como impedimento de desenvolvimento e aprendizagem (colonialidade do ser e do saber)	As dificuldades do discente delineiam estratégias de superação e os dados clínicos possibilitam cuidados e atenção específica.
Dificuldades do aluno	Manter metas infrutíferas, ser conivente com exclusões e colonialidades (colonialidade do saber e do ser)	redirecionar metas, denunciar descasos e omissões em relação a inclusão.
Dificuldades no processo	Reforço escolar, padronização de atividades (colonialidade do saber)	Proposições de complementação e suplementação à inclusão escolar.
Intervenções	Propor atividades desconectadas da realidade (colonialidade da natureza)	Atividades práticas envolvendo a realidade digital, tecnológica e campesina.
Personalizações, adaptações e de tecnologias assistivas	Não implementar as ações do planejamento, basear-se em informações isoladas e evitar o diálogo com outros profissionais e família (colonialidade do saber)	Recursos humanos (profissionais) pedagógicos (didáticos) e apoio financeiros.
Recursos	Enxergar apenas o que o aluno não consegue fazer (colonialidade do ser e do saber)	Observar as respostas aos estímulos, registrar e enfatizar as conquistas.
Indicadores de avanços	Evidenciadora de fracassos e insucessos (colonialidade do ser)	Contínua, de observação e de redirecionamento das intervenções.
Avaliação e (re)planejamento		

Fonte: Elaboração própria com base nos dados extraídos do PDI, 2025.

O quadro 15, nos permite a percepção das três principais formas de decolonialidade de investigação deste estudo, mas também citou ao longo das análises dos três documentos a decolonialidade e colonialidade do poder que fundamentam todo o processo de desconstrução impositiva de um ser humano sobre

outro implicando nas formas de ser, de construir, de agir, pensar e se relacionar entre si e com a natureza.

A partir das leituras e análises críticas dos documentos ouvir os docentes que participaram da construção e que são os atores de implementação dos mesmos, foi considerado relevante. Portanto, a próxima subseção abordará as elucidações docentes a respeito dos planejamentos inclusivos e das estratégias de diálogo e colaboração adotada pela escola entre 2020 a 2025.

4.2 Frutos das entrevistas com as docentes

Esta subseção foi delineada a partir de conversas informais e respostas escritas às perguntas ligadas aos objetivos da pesquisa.

Assim, as professoras da classe regular apresentamos os seguintes questionamentos: 1) quais desafios você enfrenta em relação à inclusão e acesso ao currículo escolar pelos (as) discentes com deficiência? 2) como é a parceria entre você e o professor do AEE no planejamento para uma educação inclusiva? 3) descreva como se dá a elaboração e materialização do Plano Educacional Individualizado (PEI) na escola Praxedes Ribeiro? 4) Como você avalia o PPP e o PEI em relação ao tempo disponibilizado para articulação e colaboração entre docentes na escola Praxedes Ribeiro? 5) como você utiliza a realidade campesina para potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem de seus discentes com deficiência?

Com a professora do AEE abordamos as seguintes questões: 1) descreva como se dá a elaboração e implementação do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI)? 2) como você avalia o PEI e o PDI em relação ao tempo disponibilizado para articulação e colaboração entre docentes na escola Praxedes Ribeiro?? 3) como é o diálogo e colaboração entre você e os (as) docentes da classe regular? 4) Como você utiliza a realidade local campesina para potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem dos seus discentes com deficiência? 5) como ocorre a avaliação dos avanços e dificuldades dos estudantes na sala do AEE?

Em resposta ao primeiro questionamento que trata dos desafios docentes para dar acesso ao currículo aos (as) discentes com deficiência a professora Lilian Silva em suas palavras descreve as lacunas da formação inicial docente para incluir diante da diversidade:

O próprio professor na classe regular tem uma formação cheia de lacunas e muitas vezes tem receio de não conseguir abranger todas as necessidades. Somando a isso a falta de recursos pedagógicos adaptados para o ensino público é um grande empecilho para um ensino de qualidade. (Professora Lilian, entrevista cedida em agosto de 2025).

Vemos nessa explicação a preocupação rotineira de muitos docentes a “lacuna na formação”, pois sentem desde essa etapa a falta de discussão e exposição às temáticas de inclusão com os futuros docentes que lidarão na prática com universo de uma sala heterogênea que vive a perspectiva da inclusão escolar de pessoas com deficiência, em conversa informal a professora destaca que o PPP chegou a ser discutido durante a graduação, mas o PEI ou o PDI não, tão pouco sabia da funcionalidade prática de organização do trabalho docente.

A professora Luciane Padilha em resposta ao mesmo questionamento destaca como seu principal desafio o alcance do desenvolvimento da aprendizagem em relação ao conteúdo de língua portuguesa, em suas palavras abordar o assunto de forma superficial não proporciona progresso significativo:

O desafio maior é que eles compreendam, dentro de suas possibilidades, conteúdos fundamentais do currículo para que possam progredir no processo de aprendizagem, quando o conhecimento fica tangenciado não há progresso. (Professora Luciane Padilha entrevista cedida em agosto de 2025).

Notamos na resposta da professora a preocupação em abordar de forma mais aprofundada os componentes curriculares de sua disciplina a fim de alcançar de fato o desenvolvimento dos estudantes considerando as potencialidades individuais. Isso se justifica pelo fato de muitas vezes ocorrer de docentes não exporem de forma acessível e abrangente o (a) discente com deficiência aos conteúdos experimentado pelos demais da turma, por receio e por estarem focados na deficiência e não nas habilidades.

Homogeneizar o currículo com apresentação de elementos descontextualizados do que o restante da turma aprende ou abordar de forma tangenciada, dá margem ao **capacitismo** que impede pessoas com deficiência de serem, agirem e participarem plenamente do processo educacional, além disso, reproduz pedagogias colonizadoras.

Para responder sobre o PPP as docentes foram unânimes em dizer que a construção tem buscado a participação democrática cada vez mais, tem se preocupado com questões inclusivas que antes não eram abordadas pela escola e que a implementação reúne as ações articuladas de cada projeto de ensino proposto na coletividade.

A professora Lilian pôde destacar sua contribuição no PPP na elaboração do projeto de ensino de ciência da natureza intitulado “Sustentabilidade e Agroecologia” que teve como objetivo geral promover a reflexão e o aprendizado sobre práticas sustentáveis e agroecológicas, conectando os estudantes com a natureza e desenvolvendo a responsabilidade ambiental.

A professora Luciane Padilha, destacou o projeto no campo da linguagem por título “Agroecologia e a Preservação da Vida” que teve como objetivo geral incentivar o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, a partir da reflexão sobre temas relevantes para a comunidade e o planeta.

A professora Marlene Farias, destacou sua contribuição junto aos demais docentes na organização das seções do documento, da história do local, da escola e da educação especial descrita no PPP, bem como, de projetos voltados para inclusão como o de “Inclusão, sustentabilidade e agroecologia”.

Notadamente a decolonialidade da natureza nessa escola campesina tem sido percebida pelos projetos de ensino que compõem o PPP da escola Praxedes Ribeiro, e pelas explicações docentes vemos uma escola do campo buscando identidade com seu meio e não mais uma escola no campo presa as práticas urbano-centradas.

Sobre o PEI, a professora Lílian Silva, aponta a iniciativa das docentes do AEE em reunir de forma individual com cada docente da classe regular para tomada de decisões em relação a construção. Esse processo se dá pela criação de cronograma de atendimento docente elaborado pelas docentes do AEE que ocorre a cada início de ano, semestre ou bimestre.

Em conversa a respeito da mesma pergunta a professora Luciane Padilha, se refere a etapa de construção pelas sondagens iniciais dos docentes dos avanços e dificuldades enfrentadas pelo discente, ressaltando que os docentes também tomam como base os acompanhamentos dos anos anteriores. Nas palavras da docente:

Num primeiro momento é discutido os avanços e dificuldades do aluno no ano anterior, dessa forma, é possível elaborarmos um material que possa auxiliá-lo efetivamente. Após essas discussões, faz-se o material baseado nos conteúdos que o professor repassa ao professor da sala do AEE” (Professora Luciane Padilha entrevista cedida em agosto de 2025).

A professora Luciane Padilha, descreve um dos passos iniciais da discussão e acordos para começar a construção do PEI. Ela descreve como se dá o compartilhamento das proposições curriculares com a profissional da educação especial do AEE para juntas discutirem e elaborarem um material de apoio à classe regular.

O que é pertinente analisar é que a docente da classe regular é uma especialista na disciplina específica que ministra na sala de aula com todos os alunos, conhece a estrutura organizacional de todas as etapas de ensino em que a disciplina se aplica. A docente do AEE é a especialista em educação especial inclusiva com um olhar refinado às questões específicas de contribuição ao desenvolvimento individual do discente. Esse diálogo é sem dúvida urgente e necessário para a construção e a implementação do PEI.

A professora do AEE Marlene Farias ao descrever a construção e implementação do PDI, divide sua explicação em duas etapas do processo:

Construção: para elaborarmos o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) utilizamos a observação e análise de desenvolvimento cognitivo, psicossocial e níveis de aprendizagem dos alunos matriculados na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). E com base nas respostas de anamnese com a família e no convívio escolar estabelecemos metas e ações de estímulos sensoriais e corporais, cognitivos, de linguagem e comunicação a serem desenvolvidos durante o período letivo, para acompanharmos os avanços e dificuldades, direcionarmos e redirecionarmos as abordagens e intervenções de acordo com as necessidades apresentadas por cada aluno.

Implementação: para sua implementação estabelecemos prazos para a avaliação que podem ser curtos, médio e longo. Na escola Praxedes Ribeiro a elaboração do plano tem como ponto de partida a avaliação dos objetivos e das metas alcançadas ou não no ano anterior para os alunos que já pertenciam a turma de AEE, e para os novos integrantes tomamos como base os relatórios de profissionais que atenderam este aluno em outra escola ou em unidade de saúde, e principalmente pelo contato que se estabelece nos atendimentos e nos espaços da escola. (Professora Marlene Farias, entrevista cedida durante o mês de setembro de 2025).

Nessas explicações podemos perceber as estratégias de diálogos e colaboração que se tecem no interior do recinto educacional, tanto na construção

como na implementação das ações. Desse modo, a decolonialidade é exercida ao considerar o saber do outro (profissional), do outro (família) e do outro (discente) para traçar os objetivos e metas no planejamento para uma educação inclusiva.

A professora Marlene cita também a aplicação da anamnese na sala do AEE. A Anamnese educacional é norteadas pelos princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)- Lei nº 9.394/96, de avaliação contínua e respeito à individualização, tem a finalidade de reunir o histórico familiar, clínico e educacional para sondagem inicial e auxílio no planejamento.

Outra questão interessante comentada por essa docente do AEE é a possibilidade de embasamento nos resultados alcançados no ano anterior, isso permite um retrospecto, continuidade e direcionamentos à novas metas e objetivos a serem alcançados a curto, médio e longo prazo.

Solicitamos melhor explicação sobre a avaliação dos avanços e das dificuldades dos estudantes na sala do AEE expostos pelo PDI, a professora Marlene Farias fez a seguinte explanação:

A avaliação dos avanços e dificuldades dos educandos no Atendimento Educacional Especializado (AEE) é feita com relatórios descritivos individuais parciais no primeiro semestre e finais no segundo semestre do ano letivo. Iniciando de forma diagnóstica e se constituindo processual e contínua, haja vista que, se conhece o desenvolvimento dos níveis de aprendizagem de cada aluno, o histórico de desenvolvimento por meio de portfólio que trazem um retrato das limitações superadas e das dificuldades que ainda influenciam o processo de desenvolvimento escolar e as necessidades de cada estudante tornam-se o direcionamento das ações e intervenções. Ressalta-se que esta avaliação com base nas respostas as questões traçadas no PDI da sala do AEE, se constitui como ferramenta para organização do trabalho e intervenção individualizada e não como classificação ou retenção dos alunos, pois dessa forma a avaliação contemplará todos os elementos que intervêm no processo de ensino aprendizagem (Professora Marlene Farias, entrevista cedida durante o mês de setembro de 2025).

Um importante ponto destacado na explanação da docente é o da avaliação na sala multifuncional não representar classificação ou motivo do docente do AEE recomendar retenção na classe regular, ela também cita o uso de portfólio para traçar uma linha de avanços alcançados com o discente e que também serve para demonstrar os pontos que requerem sua atenção e (re)planejamento das ações.

A técnica pedagógica de portfólio que, nesse contexto, significa reunir atividades ao longo de um período para acompanhar avanços e dificuldades, se

apresenta como uma poderosa ferramenta de acompanhamento de desenvolvimento dos discentes na sala do AEE. Quando a intenção é identificar o sucesso ou fracasso da intervenção pedagógica essa prática se alinha à decolonialidade, mas utilizar a técnica apenas para identificar o insucesso dos discentes acabamos reproduzindo colonialidades.

A respeito da parceria entre os docentes do AEE e da classe regular para o planejamento para uma educação inclusiva a professora Luciane respondeu que o que ocorre é a reciprocidade de saber que norteiam as ações:

A parceria tem sido fundamental, para além da produção de materiais, há troca de conhecimentos e o respeito aos diferentes pontos de vista. Essa parceria nos dá uma luz e um norte pra seguirmos nessa nova área de conhecimento (Professora Luciane Padilha, entrevista cedida durante o mês de agosto de 2025).

Essa mesma questão é evidente na opinião da professora Lilian Silva, que também trabalha em outra escola do município. Ela aborda que, a parceria estabelecida na escola Praxedes Ribeiro tem se mostrado positiva:

Na escola Praxedes Ribeiro existe uma relação positiva de parceria entre professores regulares e a sala do AEE. Somos auxiliados na elaboração do material, informados sobre cada necessidade específica dos alunos, além de ajuda com o Planejamento Educacional Individualizado (Professora Lilian Silva, entrevista cedida durante o mês de agosto de 2025).

Em ambos os trechos as docentes ressaltam como benéficas as estratégias de diálogo e ajuda mútua, resultando na maior clareza e direcionamento do trabalho nas turmas inclusivas.

Esse coensino, isto é, a troca de conhecimento e ensino mútuo entre as profissionais da classe regular e do AEE, nos permite perceber a decolonialidade do saber presente, pois as docentes de disciplinas específicas conhecem e dominam toda a estrutura curricular que ministram anualmente. Em contrapartida, a docente do AEE é a especialista da educação especial que irá contribuir com seu olhar refinado para as necessidades dos discentes com deficiência que é atendido por ambas.

A questão de diálogo e parceria também foi respondida pela professora Marlene Farias, indicando a criação do projeto pelas docentes do AEE em 2023 e justificando o motivo dessa iniciativa:

O diálogo com os professores da classe regular ocorre de forma flexível e planejada por meio de um projeto criado pelas docentes do AEE em 2023, o projeto foi criado pela falta de tempo disponibilizado para o planejamento inclusivo de forma conjunta, pois as jornadas iniciais de planejamento a nível municipal reservam um tempo insuficiente para esse tão necessário diálogo e colaboração entre os docentes. Para materialização do projeto articulamos com a gestão, coordenação, professores da classe regular e pais dos estudantes matriculados no AEE esse tempo no início de cada ano letivo (Professora Marlene Farias, entrevista cedida durante o mês de setembro de 2025).

Nesse trecho, a docente se refere as dificuldades enfrentadas em relação ao tempo disponibilizado para planejamento, que precisou do aval da gestão, coordenação, professores e família convidados a compreender a importância desse momento de troca e estipulação de objetivos e metas.

Observamos assim, o exercício de decolonialidade suscitado pelo não conformismo com o pouco tempo que é destinado ao planejamento para uma educação inclusiva, pois, na prática, o diverso público atendido por essas profissionais demanda a organização não somente de indicações de temas e seleção de habilidades a serem trabalhadas ao longo do ano letivo, mas de planejar e produzir material para ser implementado. Ela segue sua explicação:

Obedecendo um cronograma para sentarmos com os professores da classe regular para elaborarmos o Plano Educacional Individualizado (PEI) com cada professor de acordo com suas disponibilidades, esse diálogo resulta na colaboração mútua entre profissionais para inclusão escolar e na organização de materiais impressos personalizados para as atividades diárias na classe regular de acordo com o currículo planejado para a turma em que o aluno está inserido. Esta troca se faz necessária para o desempenho e avanços para o sucesso escolar de todos os alunos com ênfase nas especificidades de cada aluno, de acordo com cada eixo temático e projetos mais amplos desenvolvidos pela nossa escola (Professora Marlene, entrevista cedida em setembro de 2025).

Vale destacar que, o cronograma citado no trecho acima foi organizado para atender a todos os docentes da classe regular da escola polo e suas anexas que tinham em suas turmas alunos público-alvo da sala de Atendimento Educacional Especializado. Essa organização permite o diálogo dos docentes do AEE com todos e todas as docentes da Escola Praxedes Ribeiro e anexas. Traços da decolonialidade podem ser identificados pelo planejamento coletivo e colaborativo não somente por

traçar metas, mas por produzir material impresso que irá subsidiar a implementação diária do PEI.

Por fim, quando questionadas sobre como a realidade campesina é abordada, as professoras Lilian e Luciane, citam a incorporação das práticas cotidianas e os costumes em suas aulas, e explicam que trazer esses elementos da realidade local campesina, permite que o discente se perceba parte atuante do processo de aprendizagem.

A professora Marlene ao receber o mesmo questionamento de abordagem da realidade em sua prática respondeu que considera a realidade como objeto que pode ser usado a serviço da aprendizagem:

Acredito que a realidade local deve ser usada com objeto de aprendizagem para enriquecer as diversas formas de compreensão do seu meio, na sala de atendimento educacional especializado essas diversas formas de compreender os saberes campesinos devem ser abordadas para potencializar as vivências e os saberes dos povos das águas e das florestas. (Professora Marlene, entrevista cedida em setembro de 2025).

Ela ainda completa explicando quais elementos utiliza para essa abordagem campesina em sua prática pedagógica:

Durante o desenvolvimento da minha prática pedagógica sempre trago os objetos, frutas, músicas regionais e a cultura que são vivenciadas na nossa comunidade como objetos de estudos para desenvolver uma aprendizagem significativa com o público na qual atendo. Além disso, nos chama a atenção as atividades desempenhadas por esses alunos na comunidade campesina em que vivemos, uns participam da produção de farinha, outros pescam, plantam, realizam atividades domésticas, participam das missas, cultos religiosos e eventos culturais promovidos na comunidade, onde exercem alguma função nesses eventos como tocar instrumentos, recepcionar os participantes, entre outras atividades. Com base nessas habilidades sociais, interesses e aptidões individuais vemos possibilidades de trazer essas realidades para o ambiente escolar para potencializar as aprendizagens significativas dos mesmos (Professora Marlene, entrevista cedida em setembro de 2025).

Percebemos nos relatos das três docentes que aceitaram colaborar com este estudo, o olhar atento para a tessitura que se situa a escola Praxedes Ribeiro, notamos que as docentes se preocupam em desenvolver suas práticas com quem está ali e não para quem estar no campo.

Os discentes com deficiência que residem na comunidade Santa Ana, participam ativamente de inúmeras atividades inerentes a esse contexto como:

torneios de futebol, atividades festivas, religiosas e sociais, acompanham seus familiares e desempenham funções no plantio, colheita e serviços doméstico. Quando essas atividades começaram a ganhar espaço incorporadas nos componentes curriculares, pode alavancar as aprendizagens significativas dos discentes.

Dáí a importância de se embasar em pedagogias decolonizadoras e anticapacitistas (Oliveira; Oliveira 2023) com abordagens curriculares multiculturais e interculturais críticas que conforme Candau (2024) desestabilizam as pedagogias que visam perspectivas hegemônicas e impositivas na escola.

As estratégias de **coensino** se mostram promissoras de pedagogias decoloniais. Em virtude dessa relevância estratégica traremos os resultados da pesquisa a respeito das tendências, contradições e contribuições dos estudos que enfatizam a temática na próxima subseção.

4.3 Coensino: tendências, contradições e contribuições

A partir dos documentos bases de produções científicas no Brasil sobre **Coensino** descritos na subseção 3.3, esta pesquisa identificou referências com relevância para se discutir as tendências, contradições e contribuições do coensino

Villaronga (2014) foi considerada a referência de maior relevância ao contexto desta pesquisa. Apesar da tendência de teses penderem majoritariamente para formação docente o trabalho de Villaronga (2014) ressalta a importância do apoio institucional para eficácia e implementação do ensino colaborativo, além de contribuir com a investigação por oferecer uma análise detalhada do ensino colaborativo como estratégia de inclusão.

Zerbato (2014) e Santos (2020) também direcionadas para formação inicial como ponto de partida para ações colaborativas, abordam sobre o papel do professor de Educação Especial na proposta de coensino. Essas autoras provocam reflexões de como esse profissional precisa se desdobrar com estratégias de promoção de diálogo uma vez que no Brasil a organização de implementação de Coensino ainda não foi institucionalizada.

Buss (2018); Brettas (2015); Ferro (2021); e Coimbra (2023) abordam o coensino na perspectiva de Bidocência, isto é, da ação colaborativa entre docentes

titulares e de docente auxiliar com atuação concomitante no mesmo espaço de sala de aula regular, não referindo-se diretamente ao diálogo e colaboração entre classe regular e sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Silva (2018) traz a questão para o contexto amazônico. Ao desenvolver a pesquisa em um município paraense com 25 docentes da educação especial. A autora analisou a experiência formativa de fomento à colaboração entre docentes da educação especial e da classe regular, em direção ao modelo de ensino colaborativo, para promover a inclusão escolar.

Para a discussão da temática no contexto campesino duas autoras se destacam pela aproximação com os objetivos deste estudo. A primeira Araújo (2022) por defender a importância de práticas colaborativas no ambiente educacional para ressignificação da inclusão nos espaços rurais e em práticas que contribuem para o protagonismo dos (as) discentes nas escolas do campo.

A segunda Santos (2021) por analisar as práticas pedagógicas de docentes de uma escola especializada com crianças ribeirinhas na cidade de Belém do Pará. O estudo enfatizou a recorrente realidade de deslocamento de estudantes com deficiência do meio rural para o espaço urbano, problematiza o não cumprimento de dupla matrícula condicionando ao (a) discente a receber apenas atendimento especializado e reforça a importância de práticas pedagógico-docentes que considerem a interculturalidade de cada estudante.

Em relação aos documentos de planejamento para uma educação inclusiva em coensino, Zerbato (2018) aborda o conhecimento do Desenho Universal para aprendizagem, isto é, tornar o ensino acessível e eficaz equitativamente a todos como propiciador de melhorias no trabalho docente dentro da perspectiva da inclusão escolar;

Mello (2019) buscou desenvolver um protocolo de construção colaborativa do Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento potencializador da aprendizagem de estudantes com deficiência na escola regular. Sustentada na tese de que um PEI, construído de forma colaborativa entre docentes do ensino regular e da Educação Especial, se constitui em instrumento efetivo de potencialização da aprendizagem de estudantes com deficiência na escola regular;

Costa (2023) bem como, Godoy (2021), Almeida (2023) e de Pereira (2014), debruçaram-se em analisar os efeitos da implementação do PEI construído coletivamente para atender discentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Tais contribuições indicam caminhos a serem percorridos para a compreensão e discussão do coensino principalmente no contexto amazônico brasileiro além de provocar o fomento de políticas públicas que contemplem a realidade dos territórios. Concomitante ao pensamento decolonial, se realça a relevância do tema de inclusão em coensino em todo território brasileiro.

As evidências encontradas nos levam a indagar o porquê das regiões sudeste e sul liderarem a discussão? Por qual razão a temática tem sido de interesse majoritário das mulheres? Ou por que as áreas rurais permanecem com poucas pesquisas relacionadas a inclusão de pessoas com deficiência que enfrentam a dupla invisibilidade: ser do campo e ter algum tipo de deficiência que se interseccionam a outras formas de exclusão envolvendo lugar, raça, gênero, etc.? E quanto ao planejamento para uma educação inclusiva, as pesquisas tem subsidiado de forma satisfatória à prática ou denunciado as formas de exclusão e segregação ainda presentes na contemporaneidade?

Portanto, as **Tendências** dos estudos sobre coensino convergem para formação inicial e continuada dos docentes. As **Contradições**, residem nas diferentes formas de conceber o conceito, ora o coensino se apresenta como a colaborativa entre discentes; ora em bidocência em docentes atuando concomitante na mesma sala; ou ensino colaborativo inclusivo entre docentes de diversas áreas; ou ainda, Coensino entre docentes da classe regular e da sala do AEE.

Ao que se nota, o panorama da produção científica acerca do tema aponta o fato inegável é que tanto as tendências quanto as contradições trazem **Contribuições** para se pensar estratégias e novas formas de conceber o coensino. A próxima subseção trará reflexões de como as relações de coensino podem se constituir estratégia decolonial para educação inclusiva no campo.

4.4 Relações de Coensino como estratégia decolonial inclusiva no campo

“A proposta de coensino tem como característica ser adaptativa, portanto, requer tempo para mudanças contextuais” (Vilaronga e Mendes, 2017, p. 29).

A estruturação do coensino ou ensino colaborativo entre docentes para inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional do Brasil, ainda se encontra em fase inicial e enfrenta todas as problemáticas que envolve a gênese. Têm a ver com a organização e implementação de políticas públicas convertidas em programas de formação continuada de docentes e materialização das garantias esboçadas na legislação para atender os diversos contextos em atuação colaborativa inclusiva.

O processo de implementação do coensino entre docentes em termo de legislação e materialização na educação brasileira tem caminhado muito lentamente. Pois, somente a **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009 que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial e o **parecer 50 CNE/CP nº 50**, de 5 de dezembro de 2023, que trata das Orientações Específicas para o Público da Educação Especial para atender a Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) citam de forma tímida o ensino colaborativo.

A **Resolução 4/2009** no artigo 13º atribui ao docente do Atendimento Educacional Especializado-AEE o ensino colaborativo ou coensino como uma de suas responsabilidades, sem considerar toda a complexidade que envolve a implementação. No **Parecer 50/2023** o coensino é sinalizado na referência ao Plano Educacional Especializado (PEI) importante documento propiciador de diálogo e colaboração, no entanto é dada ênfase maior ao documento construído coletivamente apenas para discentes autistas.

Ambos os documentos omitem a organização estrutural necessária que demanda ao Estado o desencadeamento no processo de formação continuada por meio de programas específicos, tempo e condições para planejamento articulado para uma educação inclusiva.

Os estudos de Peterson (2006) a respeito da filosofia, implementação e capacitação de docentes nos Estados Unidos para inclusão, revelam um panorama

entre o Arizona, estado norte americano com grande extensão rural e o restante do país. Sua pesquisa evidencia a importância da operacionalização por meio dos **Programas melhorados de capacitação de docentes da educação geral e especial** para atuarem em colaboração mútua. Propõe ainda, a reestruturação tanto das universidades como das escolas para assumirem liderança visionária na formação inclusiva nos EUA.

No Brasil essa necessidade também é evidente, pois, coensinar pressupõe ultrapassar discursos teóricos de inclusão com base nas prescrições legais conquistadas. O Estado precisa assumir a responsabilidade de dar condições para que a inclusão de fato ocorra. Portanto, o tempo destinado a formação continuada e planejamento para atuação colaborativa entre docentes da Educação Geral e da Educação Especial representa um dos pontos cruciais na inclusão equitativa de discentes com deficiência.

Em suma, desenvolver um enfoque sobre decolonialidade na inclusão oferecida na educação do campo, significa romper com a colonialidade não somente do ser, e do poder, mas também do saber. Assim, destacamos o coensino como estratégia decolonial inclusiva no campo. Com isso, seguimos no entendimento de que coensinar implica em decolonizar o saber e ampliar coletivamente outras possibilidades de romper com as colonialidades do ser e da natureza na educação inclusiva oferecida nas regiões amazônicas campestres.

5 FLORESCER PRIMAVERIL E NOVAS SEMEADURAS

Nesta seção, indico o florescer primaveril da pesquisa sinalizando metaforicamente a síntese dos achados sem pretensão de dar por encerrada a discussão, reconhecendo os limites e as possibilidades de novas sementeiras envolvendo o tema.

O objetivo central desta pesquisa foi analisar documentos sob a lente decolonial e seus impactos na escolarização de discentes com deficiência da escola “Praxedes Ribeiro”, localizada no Município de Mãe do Rio-PA. Diante deste desígnio, consideramos os documentos escritos – PPP, PEI e PDI – e orais – entrevistas – como elementos de coleta e corpus de análise, quando percebemos as possibilidades exploratórias de pistas sobre a colonialidade e as resistências que coadunam com a decolonialidade emergentes na pesquisa.

Esse objetivo geral se concretizou à medida que os resultados foram permitindo a visualização de marcadores de colonialidade presentes nos documentos PPP, PEI e PDI e nas explicações destes, sobre como se efetiva a inclusão escolar de pessoas com deficiência no contexto campesino. Isso permitiu refletir e compreender os desafios do processo em meio aos atravessamentos por lógicas normativas, excludentes e coloniais, mas também reveladores de iniciativas decoloniais presentes no contexto da pesquisa como a implementação do coensino entre os docentes.

A questão que norteou a investigação foi: como os docentes do AEE e da classe regular constroem e implementam estratégias de planejamento para uma educação inclusiva na escola campesina Praxedes Ribeiro? Esta questão trouxe como resposta as dificuldades de diálogos e colaboração entre os (as) docentes, o tempo disponibilizado para o planejamento insuficiente e as dificuldades docentes em produzir materiais para atender os discentes de forma equitativa.

Esses evidenciam-se como principais impasses que reverberam a sobrecarga das docentes nos curtos prazos destinados para dialogarem e construir planos e materiais pedagógicos inclusivos para atuarem com as pessoas com deficiência em equidade. Somados a falta de investimento na estrutura física e econômica que a manutenção prática desses planos exige na escola do campo.

Quando não há interesse da gestão – secretaria municipal e coordenação escolar – em aplicar tempo e recursos nos objetivos inclusivos, a implementação fica

comprometida e os docentes acabam arcando com os gastos do processo e extrapolam o tempo que teriam para descanso em seus lares. Essa problemática mostra-se importante no contexto educacional, sobretudo por se tratar da educação inclusiva e seus desafios de implementação na educação do campo que enfrenta históricas desigualdades estruturais e curriculares que implicam na necessidade de epistemologias que evidenciem a pluralidade presente nos espaços rurais como locais de saberes e trocas potencializadoras do processo educacional.

Ao dialogarmos com o referencial teórico vemos a percepção de colonialidades presentes como mediadora da reflexão na interface de educação do campo e educação especial. Pois, esses espaços sofreram e ainda sofrem atravessamentos da lógica colonial nas dimensões do ser, do saber e da natureza, que precisam se discutidos e questionados desde os primeiros passos e ações escolares nos diversos contextos.

A resistência à colonialidade do ser refere-se a toda e qualquer percepção do outro com o mesmo grau de importância de si e de todos. Esse outro precisa ser visto não como igual, pois nega a diversidade do ser, mas como participante ativo com singularidade que soma e contribui para a sociedade.

Já a resistência à colonialidade do saber leva em conta os múltiplos conhecimentos e isso independe de grau acadêmico, portanto, os diferentes saberes não são encarados como superiores ou inferiores, mas como saberes outros, que podem coadunar, divergir, distanciar ou completar qualquer outro saber em um mesmo patamar de relevância.

Em relação a resistência à colonialidade da natureza, o espaço ambiental, cultural e histórico ganha a visibilidade, e não são omitidos em detrimentos de outros ambientes considerados pela modernidade como mais evoluídos, esses locais não são considerados como subalternos, de atraso, e propício para exploração de recursos naturais, culturais e históricos.

Assim, decolonizar o ser, o saber e a natureza na educação do campo, pressupõe pensar e planejar uma educação que questione os moldes da colonialidade. Nosso entendimento é que o planejamento é uma estratégia de organização e não de burocratização do ensino, pois possibilita construir metas e objetivos de fazer e refazer caminhos em direção a uma sociedade menos impositiva e excludente.

Vemos também que, o trabalho coletivo em coensino na construção e implementação de documentos de planejamento, se constitui em ferramenta pedagógica decolonial para desestabilizar hegemonias que foram ao longo do tempo naturalizadas, impostas e tornadas como armas para exclusões, silenciamentos e apagamentos. Expor essas questões constitui-se como decolonialidade do saber.

Ao reunirmos os dados suscitados pela tessitura geohistóricacultural, percebemos que a escola se encontra imersa na Amazônia campesina da região nordeste do estado do Pará, onde o imaginário é moldado pelas vivências rurais das relações com a terra que é atravessada pelo Rio Piripindeua. Ressaltamos a importância de visualizar esse território como forma de decolonialidade da natureza.

Nesse cenário também vemos, apesar do engajamento, o silenciamento e invisibilidade até então de uma mulher negra conhecida como Tunica, que fez parte da história política e social da comunidade, mas nenhum registro há sobre ela em documentos oficiais, apesar de sua relevância na expansão e mediação de benefícios coletivos para a localidade. O olhar atento às pessoas e aos seres do ambiente implica na decolonialidade do ser.

Nos relatos desta pioneira, percebemos a forte presença da agricultura familiar desde a formação comunitária, além da influência indígena e cabocla na formação histórica e cultural. O diálogo curricular com essa realidade pode representar para escola um comprometimento com o lugar e com as pessoas que fazem parte da comunidade, contrapondo-se a visão colonializadora, que impõe a cultura do dominador, que impõe uma identidade padronizada e normalizadora que podem estar no mundo, que são valorizadas.

Portanto, o olhar decolonial deve partir dos questionamentos sobre onde e quem são os envolvidos no processo de escolarização. Neste estudo, optamos por conhecer o contexto geohistoricocultural da pesquisa justamente para exercício decolonial de valorização do espaço e das pessoas que residem no território campesino em que a escola se encontra.

Outra consideração relevante nesta seção “primaveril” é que, a partir dos resultados dispostos pelo Estado do Conhecimento – que possibilitaram mapear a temática da decolonialidade, do planejamento e do coensino na educação inclusiva no campo em pesquisas suscitadas em teses e dissertações no território nacional –,

percebemos lacunas em todo território brasileiro sobretudo nas regiões Norte e Centro-Oeste.

Aumentar o fomento desta discussão reverbera em um exercício de decolonialidade do saber científico a ser difundido pelo país. Além disso, nos trazem a reflexão sobre novas posturas decolonizadoras que precisam emergir ao nos confrontarmos com a realidade, nos sugerindo mudanças tanto em nosso papel de pesquisadores em lugares outros, e pessoas outras, quanto na nossa prática docente na relação com outros profissionais e outros discentes.

Acentua-se a escassez da discussão na relação entre decolonialidade e inclusão. Uma vez que, a segunda deriva da primeira, discutir o enlace destes temas é relevante e urgente, pois, incluir implica decolonizar, isto é, questionar todos os paradigmas de exclusão, segregação, opressão do ser, do saber e da natureza que as lógicas coloniais produziram.

Em relação ao PPP analisado os resultados permitiram notar aproximações e distanciamentos da decolonialidade, além de trazerem reflexões sobre tensões que se configuram no contexto, ao comparar o que se enquadra na realidade da escola do campo como colonialidade – por exemplo: seguir um calendário urbano – ou decolonialidade – calendário escolar que respeita as condições ambientais e climáticas do espaço rural.

Ressaltamos, a importância de não se conformar com o avanço que a perspectiva inclusiva já alcançou pelas sinalizações de ações e iniciativas decoloniais no PPP. Pois, decolonizar é uma necessidade emergente de exercício constante em todos os ambientes educacionais.

Já o PEI nos trouxe resultados que representam um recorte da inclusão na sala de aula regular. Na escola campesina Praxedes Ribeiro, esse planejamento foi do *status* de “planejamento solitário” para “planejamento coletivo”. Se antes do projeto de coensino proposto no ano de 2023 na escola a docente da classe regular pensava e projetava ações de acesso ao currículo isoladamente, atualmente, ela conta com a contribuição da docente especialista em educação especial para se ajudarem mutuamente, uma vez que ocorre também essa troca no planejamento do PDI.

Vemos nas personalizações dos PEIS a contemplação da diversidade na sala de aula regular, pois os estudantes não estão vendo um tema ou uma atividade discrepante do que os demais experienciam, notamos o discente como centro e

currículo se curvando e se adequando a necessidade do público existente, se nos moldes coloniais os discentes se adequam ou adaptam, na abordagem decolonial o currículo passa a ser personalizado para atender a todos no mesmo espaço.

Então, podemos conceber o PEI como um documento de organização pedagógica da classe regular que esquematiza as estratégias, objetivos e recursos necessários para o acesso aos componentes curriculares, participação e aprendizagem neste espaço. Além disso, este documento foca na equidade e não padronização em turmas heterogêneas, sua construção e implementação reforça a ideia de corresponsabilidade, diálogo e escuta possibilitando decolonizar ações e propostas curriculares.

Os resultados evidenciados na análise do PDI, nos levam a percepção da importância do acompanhamento específico que ele propõe na sala do AEE, também construído de forma coletiva, este plano se concentra no desenvolvimento global do discente, uma vez que destaca funções cognitivas, psicomotoras, comunicacionais e socioafetivas como pontos de atenção no acompanhamento do desenvolvimento, além de indicar o apoio necessário para participação plena no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, enquanto o PEI volta sua atenção para estratégias curriculares da classe regular, o PDI analisado concentra-se no desenvolvimento integral do discente, a fim de favorecer não somente a participação do discente dentro do cotidiano escolar, mas, a autonomia para agir em diversos espaços da sociedade.

Na perspectiva da decolonialidade o PDI não tem a finalidade de ajustar o estudante para ser incluso no ambiente escolar, mas convoca a escola para ajustar suas práticas aos discentes com deficiência, atendendo suas necessidades e potencializando suas habilidades.

É válido destacar que, o PDI não pode ser construído e implementado como um dispositivo de controle ou exclusão simbólica do discente, mas sim como um instrumento pedagógico que contribui com as práticas inclusivas em todos os espaços escolares e não-escolares. Quando se focaliza potencialidades pressupõe uma postura ética e política de enfrentamento ao capacitismo, o qual se constitui como operador de desigualdades e corrobora com os moldes coloniais naturalizados e legitimados em ações pedagógicas homogeneizadoras e excludentes.

Em se tratando das explicações das docentes sobre a construção e implementação dos planejamentos para inclusão de pessoas com deficiência, podemos concluir que foram documentos orais essenciais da pesquisa decolonial que nos propomos realizar, ouvi-las nos proporcionou um recorte representativo de como tem sido a dinâmica de inclusão escolar na escola campesina Praxedes Ribeiro.

Por meio das entrevistas semiestruturadas que demarcaram o assunto a ser explorado sem perder de vista a espontaneidade e a liberdade das docentes em expressarem sua forma de organização para atenderem ao público de discentes em suas aulas, bem como, expressarem seus posicionamentos críticos em relação a realidade que vivenciam, nos foi permitido enriquecer nossa percepção dos esforços e iniciativas de docentes que não se conformam com a simples integração no ambiente escolar, mas que militam e agem em prol do acesso pleno de todos os discentes.

Ainda nos é pertinente questionar após as reflexões levantadas por este estudo: como o coensino pode ser uma estratégia pedagógica decolonial? Sem termos a intenção de colocá-lo como fórmula mágica de resolução dos problemas inerentes a inclusão, vemos o coensino como estratégia de decolonialidade pela possibilidade de participação democrática, de respeito aos saberes outros, pela troca mútua entre profissionais de áreas específicas, aumentando a probabilidade de rompimento com práticas coloniais.

No coensino entre docentes o alcance inclusivo e equitativo pode ser maximizado. Tomemos por exemplo, um docente da disciplina de disciplina específica, ele conhece toda a organização curricular estrutural da área que se formou, o docente da sala multifuncional é o especialista com olhar refinado a todas as necessidades discentes a partir de todo levantamento feito pela anamnese, contato com o discente e família, relatórios de outros profissionais.

Ao se ajudarem mutuamente na construção e implementação de planos inclusivos estarão projetando novas formas de decolonialidade, pois, a cada avaliação dos resultados alcançados, poderão surgir novas percepções de colonialidades que ainda estão impregnadas no contexto escolar e descobrirão novas formas de combatê-las com práticas que impactam e mudam a realidade.

Ressaltamos que esta pesquisa pretendeu contribuir com as diferentes dimensões: no âmbito acadêmico para ampliação do debate teórico sobre a educação inclusiva ofertada no campo ao: tensionar as concepções de colonialidade e decolonialidade e ao analisar os documentos nesta perspectiva e visualizá-los não apenas como instrumentos técnicos, mas carregados de significados, sentidos e atravessamentos de poder, de saber e normatizações que precisam ser desconstruídas.

No âmbito metodológico buscamos um caminho sensível e atento ao enfrentamento das múltiplas invisibilidades, ser do campo, ser deficiente, ser mulher, ser negro, ser pobre, entre outros marcadores que a colonialidade historicamente definiu como sinônimo de atraso, fracasso, impotência e incapacidade que subalternizam o ser, o saber e os territórios outros.

No plano social e educacional os resultados indicaram a necessidade de práticas contra modelos padronizadores e evidenciaram a diversidade como estruturante do processo educacional, a necessidade de giro decolonial nessa estruturação é determinante para o rompimento com as colonialidades que ainda persistem.

Nesse sentido, afirmamos o ambiente escolar como recinto de resistência, mudança e produção de outros modos de existir, aprender e ensinar no mundo. Esse espaço precisa constantemente reconhecer a diferença como constituição das pessoas e não como falha, déficit ou desvio que precisa ser consertado pela empreitada educacional.

Em relação as contribuições de âmbito político desta pesquisa, reforçamos a urgente necessidade de políticas públicas comprometidas com a equidade na educação inclusiva oferecida nas regiões amazônicas campesinas com respeito a diversidade e as especificidades locais, que afirmem valorização e justiça social.

Após as contribuições citadas acima reconhecemos alguns dos limites deste estudo. O primeiro tem a ver com o recorte contextual na Escola campesina Praxedes Ribeiro da rede municipal de Mãe do Rio, mesorregião do nordeste paraense, apesar do ineditismo de trazer compreensões profundas e situadas sobre a investigação neste espaço, este recorte não permite generalizar os resultados para outros contextos educacionais.

O segundo limite que reconhecemos tem a ver com nossa abordagem metodológica qualitativa na pesquisa documental decolonial, mesmo a escolha sendo coerente com o método dos estudos decoloniais, não podemos negar o privilégio da análise interpretativa, nessa ótica a leitura é situada, atravessada pela historicidade, pela subjetividade e experiências de quem é pesquisado e de quem pesquisa.

Apresentamos também um terceiro limite, o recorte temporal do estudo, que devido ao dinamismo da educação inclusiva, não nos permite comparar ou acompanhar a longo prazo e de forma mais ampla as mudanças nas práticas docentes, nas políticas e nas concepções educacionais. Destacamos que nenhuma resposta ou explicação na escrita deste trabalho pretende assumir postura fechada, universal ou determinante, mas indicações de caminhos para novas semeaduras que podem ser vistos tanto nos limites com nas contribuições.

Salientamos a necessidade de empreendimento de estudos que nos permitam conhecer novas histórias, saberes, recursos, resistências, ousadias, e estratégias de ajustamento e resolução de problemas. Desse modo, delineia-se novas pistas para os estudos na área que podem orientar futuras investigações:

- ✓ Como as práticas de educação inclusiva se materializam em diferentes contextos territoriais e socioculturais?
- ✓ Como os docentes constroem sentidos sobre inclusão, deficiência, diferença e decolonialidade diante das políticas educacionais vigentes?
- ✓ Quais as vozes ainda silenciadas nos estudos sobre educação inclusiva e como a decolonialidade pode torná-las audíveis?
- ✓ Como a estratégia de coensino e a abordagem do desenho universal podem contribuir para o acesso equitativo aos componentes curriculares da classe regular?
- ✓ Como os docentes da área urbana e rural concebem a inclusão escolar no PPP, no PEI e no PDI?
- ✓ Quais as tensões emergentes do coensino entre docentes da classe regular e da sala multifuncional?
- ✓ Como os discentes com deficiência narram as próprias experiências escolares, e como essas narrativas evidenciam colonialidades ou decolonialidades no ambiente educacional?

Essas pistas nos foram geradas a partir da presente pesquisa, no entanto não apresentamos respostas prontas a essas questões, mas concebemos como novas provocações destacando a abertura de outros novos diálogos que poderão surgir a partir de novas releituras da temática.

Em suma, o percurso teórico, metodológico e analítico desenvolvido pelo presente trabalho demonstra que a representação de efetivação inclusiva no ambiente da escola Praxedes Ribeiro, não se esgota apenas nos documentos de planejamentos escritos como o PPP, PEI e PDI, mas se materializam nas outras formas documentais expressivas do contexto construído nas relações e nas disputas de sentidos que atravessam a realidade escolar campesina.

Percebemos que se estes documentos forem desvinculados da construção coletiva, crítica e colaborativa, tendem a perder seu papel decolonial, assumem caráter burocrático e extinguem a potencialidade pedagógica inclusiva. A articulação ao coensino como estratégia decolonial indica a diversidade como arma valiosa e reconhece a inclusão como um direito indiscutível de todas as pessoas.

Neste sentido, defendemos que o coensino precisa acontecer de forma institucionalizada e colaborativa e não simplesmente dependente de iniciativas isoladas e pontuais que representam práticas e movimentos de resistências tensionadoras das concepções normativas sob os moldes da colonialidade.

Indicamos assim, quando ocorre o diálogo e a colaboração mútua entre os profissionais envolvidos e comprometidos com a inclusão, a decolonialidade do ser, do saber e da natureza é desencadeada, propiciando um ambiente formativo e ao mesmo tempo emancipatório.

Desse modo, o florescer “primaveril” deste estudo aponta que a educação inclusiva campesina necessita de condições institucionais amplas que alcancem os locais, formações continuadas; além disso, o compromisso ético e político do Estado que sustente as realidades e possibilite a construção e implementação do planejamento pedagógico em equidade. A construção e implementação coletiva do PPP, PEI e PDI tornam-se um ambiente frutífero para o fomento da decolonialidade e de mudanças significativas no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa; FRANÇA, Maria do Socorro Gomes de Souza Avelino de; BUECKE, Jane Elisa Otomar (organizadoras). **História da educação na Amazônia colonial: instituições e práticas educativas**. Curitiba: CRV, 2021.

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. **Trilhas e Temas da Disciplina Filosofia da Educação a partir da PUC-SP**. 2002 244 f. Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC-SP, 2002.

ALIMONDA, Hector. La colonialidad de la naturaleza. Uma aproximación a la Ecología Política Latinoamericana. *In*: ALIMONDA, Hector. **La naturaleza colonizada: ecología política y minería en la América Latina**. Buenos Aires: CLACSO/Ediciones CICCUS, 2011, p. 21-60.

ALMEIDA, Fernanda Correia de Lima. **Plano Educacional Individualizado: aplicativo de uso colaborativo na elaboração do PEI para um aluno autista**. 2023. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Educação, Palmas, 2023. Disponível em: <<https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/6107>. Acesso em 17 jun. 2025>. Acesso em 19 jun. 2025.

ARAUJO, Ana Paula. **A educação inclusiva na escola do campo: contribuições para o protagonismo da oralidade campesina nas aulas de língua portuguesa**. 2022. 114f. Dissertação de Mestrado Profissional em Educação inclusiva. Universidade Estadual do Paraná. Reitoria, Presidente Prudente, 2022. Disponível em: <https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13476173>. Acesso em 19 jun. 2025.

ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2ª. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

APPLE, Michel W. **Política cultural e educação**/ Michael W. Apple; tradução de Maria José do Amaral Ferreira. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

APPLE, Michel W. Can critical pedagogies interrupt rightist policies? Board of Trustees. University of Illinois **Educational Theory**. Volume 50. Number 2, Spring, 2000. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1741-5446.2000.00229.x?casa_token=VXZzR27zgPcAAAAA%3AA3cjNAceOMmhZHN7rCpgoTWEyzqWI1sok1tgCN1gFVvqqUfepAgbt0hZ1MfspN5Lt4YkZsFu1qBHRjSCNQ>. Acesso em 23 jun. 2025.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, n. 11, p. 89-117, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>>. Acesso em 15 de jun. 2025.

BARROS, Carmel Cristina Chaves dos Reis. **O atendimento educacional especializado itinerante e a educação de jovens e adultos**: possibilidades de relações colaborativas. 2021. 79f. Dissertação de Mestrado em ensino. Fundação Vale do Taquari de Educação E Desenvolvimento Social. FUVATES, Lajeado, 2021. Disponível em: <https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10964386>. Acesso 16 jun. 2025.

BASTOS, Fabio Bernardo. **Formação colaborativa em educação física: do isolamento docente à colaboração entre pares**. 2014. 105 f. Dissertação de Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Instituto de Educação. Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica - RJ, 2014. Disponível em: <[Repositório de Múltiplos Acervos da UFRRJ: Formação colaborativa em educação física : do isolamento docente à colaboração entre pares](#)>. Acesso em 6 jun. 2025.

BATTESTIN, Cláudia; DARIVA, Bernard Guedes; LIMA, Bruno Huffel de. Percursos metodológicos decoloniais: rompendo lógicas. **Interritórios**: Revista de Educação, Caruaru, v. 9, n. 18, e258959, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.258959>. Acesso em: 12 mar. 2026.

BENTES, José Anchieta de Oliveira; MERCÊS, Ronielson Santos das; LOUREIRO, Simone de Jesus da Fonseca. Alteridade em Buber, Bakhtin e Freire: incursões epistemológicas. **Revista Periferia Educação Cultura e Comunicação**, v. 12, n. 1, p. 12-35, jan. /abr. 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/47171>>. Acesso em: 17 jun. 2025.

BENTES, José Anchieta de Oliveira; LOBATO, Huber Kline Guedes. Alteridade e diálogo em Paulo Freire: entrevista com Reinaldo Matias Fleuri. **Periferia: Educação, Cultura & Comunicação**. v. 12, n. 1, p. 248-270, jan. / abr. 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/208278/ar2019.Alteriadadeedi%C3%A1logoemPauloFreire.pdf?sequence=1>> Acesso em 15 jun. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 50/2023**, aprovado em 5 de dezembro de 2023. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2023-pdf/254501-pcp050-23/file>>. Acesso em 25 jun. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 22 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, revoga o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ed. 200, p. 1-3, 21 out.

2025. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm>. Acesso em: 12 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 24 ago. 2025.

BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em 15 de jun. 2025.

BRASIL. **Lei no 13.005, de 25 de 2014**. Plano Nacional de Educação - PNE e Dá Outras Providências: Diário Oficial da União. Brasil, DF, Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 20 de mar. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 23 jun. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE/CEB, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2026.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 4/2009. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Brasília, Seção 1. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em 15 de jun. 2025.

BRETTAS, Katia Parreira. **A Inclusão Matemática de um aluno surdo na rede municipal de Juiz de Fora mediada por um professor colaborativo surdo de libras atuando em bidocência**. 2015. 183f. Mestrado Profissional em Educação Matemática Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora- MG. 2015.

Disponível em: <<https://sucupira->

[legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2689811](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2689811)>. Acesso em 21 jun.2025.

BRINCO, Lucian Armindo Da Silva. **Geografia Escolar Inclusiva: Percepções, experiências e demandas de docentes, de alunos com deficiência e de licenciandos em geografia**. 2023. 243f. Dissertação de Mestrado em Geografia. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023. Disponível em: <<https://sucupira->

[legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14096299](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14096299)>. Acesso em 21 jun. 2025.

BUSS, Beatriz. **As interações Pedagógicas entre o segundo professor e o professor titular na perspectiva do ensino colaborativo**. 2018.199f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma-SC, 2018. Disponível em: <<https://sucupira->

[legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7292986](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7292986)>. Acesso em 21 jun.2025.

BRUSCHI, A. Testie dati. In: BRUSCHI, A. **Metodologia delle scienze sociali**. Milão: Bruno Mondadori. 1999. p. 215-240.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2000. Disponível em:

<<https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/livro-pedagogia-da-terra-mst.pdf>>.

Acesso em 23 jun. 2025.

CAMARGO, Laureen Lopes. **Serviços de apoio na Educação Física escolar: atuação do professor especialista em Educação Física Adaptada**. 2022. 213f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial), Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.

Disponível em: <<https://sucupira->

[legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11892093](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11892093)>. Acesso em 17 de jun. 2025.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Helena Antipoff (1892-1974)**. Psicol. Cienc. prof., Brasília, v. 20, n. 1, p. 73, mar. 2000. Disponível em

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932000000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 26 out. 2025.

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

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito a educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação Social**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/es/a/phjDZW7SVBf3FnfNL4mJywL/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 23 jun.2025.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista espaço do currículo**, v. 13, n. Especial, p. 678-686, 2020. Disponível em: < [32178-libre.pdf](#) >Acesso 11 jan. 2026.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; IVENICKI, Ana. A pesquisa multi/intercultural na Educação: possibilidades de articulação a processos educativos. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. **FAPUNIFESP** (SciELO). Rio de Janeiro, v. 32, n. 122, p. 1-21, mar. 2024. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/3pZKycNjVcJJyszwfChvSwQ/?lang=pt>>. Acesso em 31 mai.2025.

CARDANO, Mario. Manual de pesquisa qualitativa. **A contribuição da teoria da argumentação. Tradução: Elisabeth da Rosa Conill. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes**, p. 15, 2017. Disponível em: < [CARDANO Manual de pesquisa qualitativa EXCERTO-libre.pdf](#) >. Acesso 10 dez. 2025.

CARVALHO, Ana Lúcia Oliveira Freitas. **Educação inclusiva e seus impactos nas práticas pedagógicas na rede municipal de Jacobina/BA**: estudo colaborativo na Escola Professor Carlos Gomes da Silva. 2016. 239f. Dissertação (mestrado), programa de Pós-Graduação em educação e diversidade da universidade do estado da Bahia, MPED. Departamento de Ciências Humanas – Campus IV. Universidade do Estado da Bahia, 2016. Disponível em: <<https://saberaberto.uneb.br/items/4b7e85a8-b752-4aa3-bcb8-4c67ec3506f9>>. Acesso em 18 jun. 2025.

CARVALHO, Ingrid Rosa. **Ações colaborativas em aulas de Educação Física**: possibilidades inclusivas para os alunos público-alvo da Educação Especial. 2022. 122f. Dissertação de Mestrado em Educação Física. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022. Disponível em:<<https://repositorio.ufes.br/items/22e299d6-618a-4f9f-a690-873908bd9462>>. Acesso em: 15 jun. 2025.

CARVALHO, M.F; FILHO, O. S. Silva; FERNANDES. C.A.O. O Planejamento da manufatura práticas industriais e métodos de otimização. **Gestão e Produção**. V. 5, n.1, p. 34-59, 1998. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/gp/a/65wQ3B6qRx76q8cr9GRsk9z/?format=html&lang=pt> >. Acesso em 19 set. 2025.

CHRISTO, Sandy Varela de. **Coensino/ensino colaborativo/bidocência na educação inclusiva**: concepções, potencialidades e entraves no contexto da prática. 2019. 108f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Do Estado De Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em:<https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8024900>. Acesso 17.jun. 2025.

COIMBRA, Aleandra Aparecida do Livramento. **“Dores e Amores” na docência: a escrevivência de uma professora da educação básica no encontro com a bidocência.** 2023. 96f. Dissertação de Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares. Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2023. Disponível em: <https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14344504>. Acesso em 20 jun. 2025.

COSTA, Daniel da Silva. **Plano Educacional Individualizado e Tecnologia:** contribuições na práxis educacional para a inclusão de alunos com autismo. 2023. 268f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2023. Disponível em: <[Plataforma Sucupira](#)>. Acesso em 17 jun. 2025.

COSTA, Daniel da Silva. **Plano Educacional Individualizado: Implicações no Trabalho Colaborativo para Inclusão de Alunos Com Autismo.** 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: <https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4143182>. Acesso em 19 set. 2025.

COSTA, Daniel da Silva; SCHMIDT, Carlo; CAMARGO, Sígla Pimentel Höher. Implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação** v. 28 e280098, 2023. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PPfgrTp5g4bCWvpYLTydbMK/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 21 jun. 2025.

COSTA, Daniel da Silva; SCHMIDT, Carlo. **Plano Educacional Individualizado para Estudantes com Autismo: uma análise conceitual.** Cadernos de Educação, Pelotas, n. 61, p. 102-128, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/12616>>. Acesso em: 12 nov. 2025.

COUTO, Felipe Fróes; CARRIERI, Alexandre de Pádua. Enrique Dussel e a filosofia da libertação nos estudos organizacionais. **Cadernos Ebape. br**, v. 16, n. 4, p. 631-641, 2018. Disponível em: <[SciELO Brasil - Enrique Dussel e a Filosofia da Libertação nos Estudos Organizacionais Enrique Dussel e a Filosofia da Libertação nos Estudos Organizacionais](#)>. Acesso 13 jan. 2026.

CUNHA, Aysllane Junie Pessoa da. **O Educador Especial no Rio Grande do Norte:** reflexões acerca do profissional e sua prática. 2022. 147f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/items/357f83c3-d4de-46ce-89a2-e73e0886d63a>>. Acesso 17 jun. 2025.

DE SÁ, Rubens Lacerda; FIDALGO, Sueli Salles. Decolonialidade e educação inclusiva: Para pensar a educação docente. 2022. Disponível em: <https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=DECOLONIALIDADE+E+EDUCA%C3%87%C3%83O+INCL>

[USIVA%3A+++PARA+PENSAR+A+EDUCA%C3%87%C3%83O+DOCENTE+&btnG=>](#). Acesso em 14 jan. 2025.

DULCI, Tereza Maria Spyder; MALHEIROS, Mariana Rocha. Um giro decolonial à metodologia científica: apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a América Latina. **Revista Espirales**, v. 5, n. 1, p. 174-193, 2021. Disponível em: < [Um giro decolonial a metodologia científica-libre.pdf](#) >. Acesso em 12 mar. 2026.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2005. p. 25-34.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DUSSEL, Enrique. D. **Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão**. São Paulo: Paulus, 2005.

ESCOBAR, Arturo. Ecología Política de la globalidad y la diferencia. *In*: **La Naturaleza colonizada. Ecología política y minería en América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, agosto de 2011.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Interfaces entre a pedagogia soviética e o decolonialismo: possibilidades para a educação especial. **Revista Inter - Ação**, v. 50, n. 2, p. 876-889, 2025. Disponível em: < ["educação especial e decolonialidade - Google Acadêmico"](#) >. Acesso em 14 jan. 2026.

ESTUMANO, Rayanne Mesquita. **Inclusão, Ensino individualizado e trabalho coletivo: o caso do BCR ALL Star Rodas**. 2021. 122f Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Estado do Pará, Belém, 2021. Disponível em: <https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11018396>. Acesso em 21 jun. 2025.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EdUFBA, 2008. Disponível em: < https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/05/Frantz_Fanon_Pele_negra_mascaras_brancas.pdf >. Acesso 13 jan. 2026.

FARIAS, Marlene Pina; RIBEIRO, Tereza Marcella Cordeiro. Educação infantil no campo: produção de material didático pedagógico inclusivo. *In*: **Anais do XVII Seminário Internacional de Desenvolvimento Rural Sustentável, Cooperativismo e Economia Solidária (XVII SICOOPES)**. Castanhal (PA). IFPA Campus Castanhal, 2024. Disponível em: < [Educação Infantil No Campo: Produção De Material Didático Pedagógico Inclusivo | Even3 Publicações](#) >. Acesso 15 jan. 2026.

FERREIRA, Arnaldo Machado. **Educação especial e inclusiva no contexto da escola ribeirinha**. 2021. 118f. Dissertação de Mestrado em Educação e Territorialidade. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021. Disponível em: <https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10990833>. Acesso em 21 jun. 2025.

FERRO, Ana. **A colaboração entre professoras para o ensino de matemática em sala de aula com estudante autista**. 2021. 188f. Dissertação Mestrado em Educação Matemática. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2021. Disponível em: <https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11042178>. Acesso 21 jun.2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988. Disponível em: <<https://acervo.paulofreire.org/items/b9b179ac-ad0c-4f5e-ad89-1ebf2fff3b25>>. Acesso em 22 jun. 2025.

GATTI, Melina Radaelli. **Coensino e educação física escolar**: perspectivas colaborativas para a inclusão de estudantes com deficiência. 2020. 137f. Dissertação de Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9687194>. Acesso em 20 jun. 2025.

GEPERUAZ, **Relatório Técnico de Pesquisa**: Trabalho, Natureza e Cultura como referências para a construção da Escola Pública do Campo na Amazônia, sob a coordenação do Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage, com o apoio do CNPq – com aprovação na Chamada MCTIC/CNPq Nº 28/2018 – Universal. Belém – Pará. 2023.

GODOY, Jade Moura de. **Autismo e educação**: adaptação curricular em Arte. 2021. 155f. Dissertação de Mestrado Profissional em Educação. Universidade de Taubaté, Taubaté, 2021. Disponível em: <https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11501658>. Acesso em 20 jun. 2025.

GUTTERRES, Bianca Rocha; RATTO, Cleber Gibbon; DE FREITAS, Francisco Jardel Paim. Docência e inclusão na perspectiva da decolonialidade: um relato de experiência. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 30, n. 1, 2025. Disponível em: <[Gutierrez, Ratto e Freitas \(2025 - Google Acadêmico\)](#)>. Acesso em 14 jan. 2026.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi) seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/wRdr8Zb3jCBdnLYD3sFrWCn/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 19 jun. 2025.

HILBIG, Marcia Cristiane Venturini. Formação de professores para a inclusão de estudantes da educação especial nas escolas das águas do Pantanal. 2021 131f. mestrado em educação instituição de ensino: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2021. Disponível em: <https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11325943>. Acesso em: 16 jun. 2025.

LAGO, Danúsia Cardoso. **Specialized Educational Service for students with intellectual disabilities based on co-teaching in two cities**. 2014. 270f Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2014. <<https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/2931>>. Acesso 17 de jun. 2025.

LEAL, Pedro; BARROS, Atila. Direitos do autista e a luta por efetividade nas políticas públicas. **Revista Tópicos**, v. 3, n. 21, 2025. ISSN: 2965-6672. Disponível em <[https://revistatopicos.com.br/artigos/direitos-do-autista-e-a-luta-por-efetividade-nas-politicas-publicas#:~:text=O%20papel%20da%20escola%20n%C3%A3o%20%C3%A9%20apenas,\(%20VYGOTSKY%2C%20L.%20S.%20\)%20%2C%202012](https://revistatopicos.com.br/artigos/direitos-do-autista-e-a-luta-por-efetividade-nas-politicas-publicas#:~:text=O%20papel%20da%20escola%20n%C3%A3o%20%C3%A9%20apenas,(%20VYGOTSKY%2C%20L.%20S.%20)%20%2C%202012)> Acesso em 11 nov. 2025.

LEITE, Graciliana Garcia; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez. Percurso escolar de estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos, nível Ensino Médio. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 1, p. 17-32, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/gZmX3FJMmbgGTb9GHkDNTTK/?lang=pt>> Acesso em 03 de nov. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001. Disponível em: <https://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/11022015_jose_carlos_libaneo_i.pdf>. Acesso em 14. jun. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOREIRO, João de Jesus P. **Cultura amazônica**: uma poética do imaginário. Belém: CEJUP, 1995.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Análise da Colonialidade e da Decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J; MALDONADO-TORRES, N; GROSGOUEL, R. (Eds.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 31-61, 2018.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon (coords.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Frantz Fanon and CLR James on intellectualism and enlightened rationality. **Caribbean Studies**, p. 149-194, 2005. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/392/39233207.pdf>>. Acesso em 02 de fev. 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summs, 2015.

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

MANZINI, Eduardo. José. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 27, p. 149-158, 1991.

MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (organizadoras). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010. Disponível em: <https://propesp.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/bibliografias/metodologias_e_tecnicas_de_pesquisas_em_educacao/C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso 15 de jun. 2025.

MARTINEZ, M. J; LAHONE, C. Oliveira. **Planejamento Escolar**. São Paulo: Saraiva, 1977.

MATURANA, Ana Paula. P. M. The contribution of national research on schooling of students with intellectual disabilities. **Research, Society and Development**, v. 7, n. 7, p. e977288, 2018. DOI: 10.17648/rsd-v7i7.288. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/288>>. Acesso em 16 jun. 2025.

MELLO, Alessandra de Fatima Giacomet. **Plano Educacional Individualizado: A Colaboração docente como processo, a aprendizagem e a inclusão escolar como propósito**. 2019. 275f. Tese de Doutorado em Educação. Universidade do Vale do Itajaí, Pelotas-RS. 2019. Disponível em: <https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7638970>. Acesso 18 de jun. 2025.

MENDES, Mauricio Teixeira. **Letramentos, tecnologias e decolonialidade: reflexões sobre legislações e experiências de educadores do campo na área das linguagens e códigos da UFVJM**. 06/11/2023 247 f. Doutorado em estudos de linguagens instituição de ensino: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14119750>. Acesso 17 jan. 2026.

MENEGOLLA, Maxiliano; SANT' ANNA, Ilza Martins. **Porque planejar? Como planejar?** currículo, área, aula. 22. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 24-32. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624094657/6_Mignolo.pdf>. Acesso em 10 nov. 2025.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 94, jun. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 11 nov. 2025.

MIGNOLO, Walter. **Historias locales/diseños globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal, 2003. Disponível em: <<https://www.ram-wan.net/restrepo/decolonial/11-mignolo-un%20paradigma%20otro.pdf>>. Acesso 15 de jun. 2025.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo Mônica. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011. Disponível em: <<https://portalbiblioteca.ufra.edu.br/images/Ebook/letrasportugues/educacaodocampo.pdf>>. Acesso em 10 se jun. 2025.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. Lf Editorial, 2023.

MOROSINI, Marília; DO NASCIMENTO, Lorena Machado; DE NEZ, Egeslaine. Estado de conhecimento: a metodologia na prática. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 55, p. 69-81, 2021. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4946>>. Acesso em 15 jun. 2025.

NOGUEIRA, Leticia Pereira Mendes. **Formação de educadores do campo**: saberes e demandas indígenas nas IFES brasileira. 17/07/2023 142 f. Mestrado em ensino instituição de ensino: Universidade Federal Fluminense-UFF, Santo Antônio de Pádua, 2023. Disponível em: < https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13919098> Acesso 18 jan. 2026.

NUNES, Gilvan. Cantares da Educação do Campo. *In*: **MST. Cantares da Educação do Campo**, 2011. Disponível em: <<https://mst.org.br/download/mst-cantares-da-educacao-do-campo-caderno-de-letras-e-cifras-de-musicas/>>. Acesso em: 22 ago. 2025.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Educação especial, direitos humanos e cidadania. In: Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes (Org) **Educação Especial**: Cidadania, Memórias e História, Belém: EDUEPA, v. 1, n. 1, p. 37-51, 2017.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; LIMA, Kátia do Socorro Carvalho. Práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula comum em diálogo com as salas de recursos multifuncionais: atendimento educacional e aprendizagens aprendizagem com sucesso. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.5, n.13, p.149-162, maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/3765>>. Acesso em 05 set. 2025.

OLIVEIRA, Patrícia Santos de. **Consultoria colaborativa como estratégia para promover inclusão escolar em aulas de educação física**. 2018. 182f. Tese de Doutorado em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/10941>>. Acesso 18 de jun. 2025.

OLIVEIRA, Rosangela Pereira de. **Manifestações decoloniais no currículo da Educação do/no Campo Escola Nova Sociedade Território de (re)existência**. 02/12/2020 390 f. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. UFMT, Cuiabá, 2020. Disponível em: < https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9998668>. Acesso 17 jan. 2026.

OLIVEIRA, Saul Lomba Bulhosa. **Agroecologia, Educação do Campo e Emancipação**: uma proposta educativa para o Centro Territorial de Educação Profissional do Recôncavo Jonival Lucas. 24/04/2023 111 f. Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cruz das Almas Biblioteca Depositária de Feira de Santana – CETENS. UFRB, 2023. Disponível em: < https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13782176>. Acesso 18 jan. 2026.

OLIVEIRA, Tatiana Henrique Brives de. **Inclusão de Alunos com Deficiência na Educação Profissional Agrícola**: Considerações sobre uma escola de ensino médio no município de Magé. 2017. 95f. Dissertação de Mestrado em Educação Agrícola. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017. Disponível em: <https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5956491>. Acesso em 21 jun. 2025.

OLIVEIRA, Waldma Maíra Menezes de; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Rupturas com a colonialidade do ser deficiente: por uma pedagogia decolonial anticapacitista nos preceitos de Paulo Freire. **Interritórios**, Caruaru, Brasil, v.9, n. 18, p. 1-29, 9 out. 2023. Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.51359/2525-7668.2023.258979>>. Acesso em: 5 mai. 2025.

PASSOS, Sonia De Fatima Cristina Scheitel dos. **Educação Inclusiva: Formação Continuada na Perspectiva do Coensino**. 2017. 117f. Dissertação de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Presidente Prudente, 2022. Disponível em: <https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13242848>. Acesso em 21 jun.2025.

PAULINO, Vanessa Cristina. **Efeitos do coensino na mediação pedagógica para estudantes com cegueira congênita**. 2017. 195f. Tese de Doutorado em educação especial (educação do indivíduo especial) Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, São Carlos, 2017. Disponível em: < [Plataforma Sucupira](#) >. Acesso em 17 jun.2025.

PEDREIRA, Hely dos Santos. **Educação escolar quilombola e o diálogo de saberes na comunidade de jenipapo- distrito de matinha em feira de Santana: as vozes do lugar**. 22/12/2022. 113 f. Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cruz das Almas, 2022. Disponível em: < https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14398788>. Acesso 18 jan. 2026.

PEREIRA, Debora Mara. **Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo**. 2014. 170f. Dissertação de Mestrado em Educação Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em: <https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1931124>. Acesso em 18 jun. 2025.

PERON, Cassandra Fontoura Fiore. **Inclusão escolar na perspectiva das práticas colaborativas: processos psicológicos e pedagógicos**. 2021. 181f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10855466>. Acesso em: 21 jun. 2025.

PETERSON, Patrícia. Inclusão nos Estados Unidos: implementação e capacitação de professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 1, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.sciabstract&tlng=pt>>. Acesso em 10 mai. 2024.

PINA, Maria de Fatima Bela. **Ecologia humana numa perspectiva inclusiva na escola regular do município de Ibipitanga/BA**. 2023. 99f. Dissertação de Mestrado em ecologia humana e gestão socioambiental. Universidade do Estado da Bahia, Juazeiro, 2023. Disponível em: <https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14755316>. Acesso em 18 jun. 2025.

PUGACH, Marleen; JOHNSON, Lawrence J. (2002). **Collaborative practitioners: Collaborative schools**. Denver: Love. 2002.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: Lander, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf>. Acesso em 18 jun. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. Disponível em:

<<https://www.icict.fiocruz.br/sites/www.icict.fiocruz.br/files/Epistemologias%20do%20Sul.pdf>>. Acesso em 20 jun. 2025.

QUIJANO, Aníbal (2000). “**Colonialidad del poder y clasificación social**”. *Journal of world-systems research*, v. 11, n. 2, p. 342-386. Disponível em: <[quijano-clasificacion-social.pdf](#)>. Acesso 23 jan. 2026.

RIBEIRO, Arleia Gomes de Sousa. **O Coensino para a Inclusão de estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual: Intervenções Colaborativas para a formação de professores no Centro Ensino Professor José do Nascimento Moraes**. 2024. 165f. Dissertação de Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024. Disponível em: <https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=15718813>. Acesso em 21 jun. 2025.

RIBEIRO, Tereza Marcella Cordeiro; SILVA, Eldeenaldo Ferreira da. Educação Inclusiva no Campo: Conquistas, desafios e reflexões. *In*: **Anais** do III Simpósio Literário, Científico E Tecnológico Interdisciplinar (SILICTI). Castanhal: IFPA, 2024. Disponível em: <[Educação Inclusiva No Campo: Conquistas, Desafios E Reflexões | Even3 Publicações](#)>. Acesso em: 15 jan. 2026.

RIBEIRO, Tereza Marcella Cordeiro; SILVA, Maiane Santos; MAGALHÃES, Claudia do Socorro Azevedo. Desafios Docentes na Escola Praxedes Ribeiro durante as enchentes do rio Piripindeua. *In*: **Anais** do XVII Seminário Internacional de Desenvolvimento Rural Sustentável, Cooperativismo e Economia Solidária (XVII SICOOPES). Castanhal (PA) IFPA Campus Castanhal, 2024. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/sicoopes2024/879329-desafios-docentes-na-escola-praxedes-ribeiro-durante-as-enchentes-do-rio-piripindeua/>>. Acesso em: 23 jun. 2025.

RIBEIRO, Tereza Marcella Cordeiro; SILVA, Maiane Santos; MAGALHÃES, Claudia do Socorro Azevedo. A Inclusão do estudante surdo: os projetos desenvolvidos no município de Mãe Do Rio-PA. *In*: **Anais** do seminário internacional de linguagens, culturas, tecnologias e inclusão. Anais. Castanhal (PA) IFPA, 2024. Disponível em: <[A Inclusão Do Estudante Surdo: Os Projetos Desenvolvidos No Município De Mãe Do Rio-PA. | Even3 Publicações](#)>. Acesso em: 15 jan. 2026.

RIBEIRO, Tereza Marcella Cordeiro; SILVA, Maiane Santos. A inclusão da cultura local nas práticas pedagógicas da EJA na escola Praxedes Ribeiro. *In: Anais do XVII Seminário Internacional de Desenvolvimento Rural Sustentável, Cooperativismo e Economia Solidária (XVII SICOOPES)*. Castanhal (PA) IFPA Campus Castanhal, 2024. Disponível em: < [A Inclusão Da Cultura Local Nas Práticas Pedagógicas Da EJA Na Escola Praxedes Ribeiro. | Even3 Publicações](#) >. Acesso em: 15 jan. 2026.

RINALDO, Simone Catarina de Oliveira. **Possibilidades do Coensino com crianças com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil**. 2021. 147f. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/8e77aa1a-a99d-4aa5-8999-534f8842e445/content>>. Acesso em 17 de jun. 2025.

ROSA, kely Guimarães. **Setor de Acessibilidade: ações para o processo de inclusão no Ensino Superior**. 2019. 179 f. Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino: Universidade de Taubaté, Taubaté. 2019. Disponível em: <[Plataforma Sucupira](#)>. Acesso em 05 set. 2025.

SACAVINO, Suzana; CANDAU, Vera Maria. **Perspectiva decolonial e educação intercultural: articulações**. *In: Pedagogias decoloniais e interculturalidade: insurgências / organização Vera Maria Candau; coordenação Adélia Maria Nehme Simão e Koff; Rodolpho Oliva*. 1. ed. Rio de Janeiro: APOENA, 2020.

SANTOS, Ana Cristina de Sousa dos. **Práticas de professores em interface educação especial e educação do campo em uma instituição especializada**. 2021. 201f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Estado do Pará, Belém, 2021. Disponível em: <https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11237162>. Acesso 20 jun. 2025.

SANTOS, Denise Cristina da Costa Franca dos. **A perspectiva do professor da educação especial no contexto da escola comum**. 2020. 130f. Dissertação de Mestrado em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus Araraquara, Araraquara, 2020. Disponível em: Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/entities/publication/aede15d7-e94b-44a7-855f-507f70a6d972>>. Acesso em 15 jun. 2025.

SANTOS, keisyani da Silva. **Avaliação de um programa de formação docente sobre inclusão escolar aliando ensino colaborativo e diferenciado**. 2021. 232f. Tese de Doutorado em Educação Especial (Educação Do Indivíduo Especial) Instituição de Ensino. Universidade Federal de São Carlos, UFSCar. São Paulo, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15665>>. Acesso em 17 jun. 2025.

SANTOS, Kelly Cristine Zaneti dos; LOPES, Betânia Jacob Stange. **Ensino Colaborativo ou Coensino na Educação Infantil: um Estudo Bibliométrico**. *Ensaios Pedagógicos*, v. 4, n. 1, p. p.76–86, 2020. DOI: 10.14244/enp.v4i1.207.

Disponível em:

<<https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/207>>.

Acesso em 17 jun. 2025.

SANTOS, Kelly Cristine Zaneti dos. **Contribuições do Coensino no Processo Inclusivo de Alunos na Educação Infantil** 2019. 165 f. Dissertação de Mestrado profissional em Educação Centro Universitário Adventista de São Paulo, Disponível em: <https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8615631>. Acesso em 16 jun.2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi et al. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: Wva, 1997.

SCHMITZ, Heribert; MOTA, Dalva Maria da; SOUSA, Glaucia Macedo. Reciprocidade e ação coletiva entre agricultores familiares no Pará. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. **Ciências Humanas**, v. 12, p. 201-220, 2017. Disponível em: <[reciprocidadeschmitz.pdf \(embrapa.br\)](#)>. Acesso em 12 jun. 2025.

SILVA, Elessandra Ferreira de Oliveira. **O coensino na educação infantil: Experiência vivenciada em duas salas de aula no município de Sinop**. 2024. 101f. Dissertação de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva. Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado, Presidente Prudente, 2024. Disponível em: <https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=16282354>. Acesso em 21 jun.2025.

SILVA José Castro; SILVA, Manuela Marques. Colaboração entre professores e autoeficácia docente: Que relações? **Revista Portuguesa de Educação**, 28(2), p. 87-109. 2015. Disponível em: < [Colaboração entre professores e autoeficácia docente: Que relações? | Revista Portuguesa de Educação](#)>. Acesso em 05 set. 2025.

SILVA, Matheus Gomes da. **Cartografia participativa e educação do campo: uma experiência com estudantes da rede básica de ensino em cardeal da Silva- Ba**. 16/03/2023. 116 f. Mestrado Profissional em educação científica, inclusão e diversidade: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cruz das Almas, 2023. Disponível em:<https://www.ufrb.edu.br/ppgecid/images/Disserta%C3%A7%C3%B5es_e_Resumos/1.Disserta%C3%A7%C3%A3o_Matheus_Gomes_da_Silva_CETENS_PPGECD.pdf>. Acesso 18 jan. 2026.

SILVA, Rodrigo Ozelame da; BORBA, Carolina dos Anjos de; FOPPA, Carina Catiana. O sistema/mundo colonial/moderno e a natureza: reflexões preliminares. **Revista Videre**, [S. l.], v. 13, n. 26, p. 138–169, 2021. DOI: 10.30612/videre, v13i26.12939. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/videre/article/view/12939>>. Acesso em: 26 out. 2025.

SILVA, Rossicleide Santos da. **Possibilidades formativas da colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense**. 2018. 139f. Dissertação de Mestrado em educação especial (educação do indivíduo especial) Universidade Federal de São Carlos- UFSCar. São Carlos, 2018. Disponível em: <https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6971196>. Acesso 17 jun. 2025.

SILVA, Simone Aparecida dos Santos; MAIA, Hélio José Santos; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. História da educação de surdos: uma decolonidade possível contra a colonialidade de poder linguístico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s. l.], v. 30, e0156, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0156>. Acesso em: 13 jan. 2026.

SOUZA, Francisnaide dos Santos. **Possibilidades para a inclusão de estudantes autistas: estratégias didático-pedagógicas utilizadas por professores de Ciências, no município de Ilhéus/BA**. 2023. 163f. Dissertação de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática. Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2023. Disponível em: <https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12968404>. Acesso em 21 jun. 2025.

SOUZA, José Edimar. História Da Educação E O Projeto Político Pedagógico: Possibilidades De Pesquisa. **Revista Didática Sistêmica**, v.20, n.1, p.48-63, 2018. Disponível em: < <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/7881>>. Acesso em 19 set. 2025.

STOPA, Paula Cristina. **Formação e atuação em Coensino dos egressos de Licenciatura em Educação Especial**. 2021. 175f. Dissertação de Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10974696>. Acesso em: 20 jun. 2025.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação** v. 23 e230076 2018. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mJJDHWr3xyVzztRdVjdhJSg/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 19 set. 2025.

TERES, Silvana Leonora L. **(Com) partilhando conhecimentos para e no ensinar aprender matemática na perspectiva da insubordinação criativa em um contexto colaborativo**. 2021. 336f. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Santa Catarina, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/231162>>. Acesso em 18 de jun.2025.

UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais. **Plano de desenvolvimento institucional da UFMG**: PDI, 2024-2029. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/pdi/2024-2029/apresentacao/>>. Acesso em 19 set. 2025.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Projeto político-pedagógico**: é possível repensar a escola? 15. ed. São Paulo: Libertad, 2005. Disponível em: <https://praxistecnologica.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/08/vasconcellos_planejamento2.pdf>. Acesso em 23 jun. 2025.

VENDRAMIN, Carla. Repensando mitos contemporâneos: o capacitismo. **Simpósio Internacional repensando mitos contemporâneos**, v. 2, p. 16-25, 2019.

Disponível em:<

<https://www.iar.unicamp.br/publionline/simpac/www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/simpac/article/download/4389/4389-Texto%20do%20artigo-12010-1-10-20191214.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2025.

VIGOTSKI, Lev Semenovich, **A construção do pensamento e da linguagem**; tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VILARONGA, Carla Ariela Rios. **Colaboração da educação especial em sala de aula**: formação nas práticas pedagógicas do coensino. 2014. 216f Tese de Doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, São Carlos. 2014. Disponível em: <https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1346303>. Acesso em 17 de jun.2025.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Eniceia Gonçalves. Formação de professores como estratégia para realização do Coensino. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 19-32, 20 set. 2017. Disponível em: < <https://scholar.google.com/citations?user=a9QTDAAKAAAJ&hl=pt-BR&oi=sra>>. Acesso em: 10 mai. 2025.

WALSH, Catherine: Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. *In*. CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e colonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPeI)**, V. 05, N. 1, jan.-jul. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.15210/rfdp.v5i1.15002>>. Acesso em 23 jun. 2025.

WALSH, C. **Lo pedagógico y lo decolonial**: entretejiendo caminos. Querétaro: en cortito que's pa'largo, 2014.

WALSH, Catherine. **Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras?** Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nomadas*, n. 26, p. 102-113, 2007.

ZEPHIRO, Kátia Antunes. **Oguatá porã em busca da arandu eté**: repisando as pegadas das licenciaturas interculturais indígenas: formação de professores e decolonialidade. 2022. 243p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2022. Disponível em:

<<https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/20115>>. Acesso 16 jan. 2026.

ZERBATO, Ana. P. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar**: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 2018. 298f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2018. Disponível em:

<https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6325312>. Acesso em 17 jun. 2025.

ZERBATO, Ana. P. **O papel do professor de Educação Especial na proposta de coensino**. 2014. 140f. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2014.

Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/items/b345505e-ec62-4651-adfb-15fa0a9f9d7e>>. Acesso em 17 jun. 2025.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 233730, p. 1-19.

FapUNIFESP (SciELO), 2021. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1517-97022021000100768&script=sci_arttext>. Acesso em mai. 2025.

APÊNDICE

Apêndice 1: Modelo de TCLE



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa. As informações contidas neste termo serão fornecidas à Tereza Marcella Cordeiro Ribeiro (pesquisadora responsável) e José de Anchieta Oliveira Bentes (orientador), com a finalidade de firmar acordo escrito, para que você possa autorizar sua participação com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos e riscos a que se submeterá, podendo sair da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum.

- 1. Título da pesquisa:** “Do planejar solitário ao fazer coletivo: a perspectiva do coensino em uma escola do campo em Mãe Do Rio-PA”
- 2. Objetivo principal:** Analisar as estratégias de diálogo e colaboração entre os docentes do AEE e da classe regular para inclusão escolar de pessoas com deficiência na escola Praxedes Ribeiro.
- 3. Justificativa:** A responsabilidade compartilhada de planejamento, ensino e avaliação, se constitui como uma prática pedagógica de colaboração necessária para o acesso equitativo das pessoas com deficiência às experiências acadêmicas vivenciadas pelos demais estudantes. Ao passo que o Coensino entre os docentes para promover inclusão escolar precisa ser amplamente discutido e estruturado no sistema educacional brasileiro.
- 4. Procedimentos:** Você será contatado na Instituição de Ensino em que trabalha em seus horários disponíveis para responder perguntas na forma escrita ou oral a respeito da temática desta pesquisa. Você também será solicitado a tirar fotos do seu trabalho em que você aparece, caso você concorde.
- 5. Riscos:** Durante a pesquisa poderá ocorrer dispersão dos seus dados pessoais e das informações do seu questionário, para que isso não aconteça, seu nome, caso você concorde, será identificado. Caso você não concorde será criado um pseudônimo. As informações desta pesquisa serão utilizadas apenas pela pesquisadora, para produção da dissertação e artigos a serem publicados em revistas e eventos da área de educação.
- 6. Benefícios:** No âmbito profissional conceder essa entrevista possibilitará refletir sobre a própria prática pedagógica, desafios e estratégias, contribuirá para formação de outros profissionais, disseminação e troca de saberes.
- 7. Retirada do Consentimento:** Você tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem nenhum prejuízo.
- 8. Garantia do Sigilo:** Os pesquisadores garantem a privacidade e a confidencialidade dos seus dados.
- 9. Formas de Ressarcimento das Despesas e/ou Indenização Decorrentes da Participação na Pesquisa:** Você não receberá nenhum pagamento ou recompensa por participar desta pesquisa, mas se ocorrer uma situação em que haja necessidade de cobrir despesas decorrentes da pesquisa ou danos causados pela pesquisa, os gastos serão de responsabilidade da pesquisadora.

“O Coensino entre Docentes: Estratégias para Inclusão de Alunos com Deficiência na Escola Praxedes Ribeiro” (José Anchieta de Oliveira Bentes (Orientador) Tereza Marcella Cordeiro Ribeiro (Acadêmica).

Rubrica Pesquisadora

Rubrica Participante

1/2



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

10. A qualquer momento da pesquisa você poderá entrar em contato pelos meios disponibilizados neste termo, como telefone ou e-mail, tanto dos pesquisadores como do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

11. CEP é um órgão institucional constituído por profissionais de várias áreas de saúde, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas de acordo com sua integridade e dignidade, este órgão tem como objetivo contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos (Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa envolvendo Seres Humanos – Res. CNS nº 466/12). O Comitê de Ética é responsável pela avaliação e acompanhamento dos protocolos de pesquisa sobre normas éticas. Endereço do Comitê de Ética da UEPA: Nome: 374 - Wladirson Ronny da Silva Cardoso - Universidade do Estado do Pará – UEPA, Endereço: situado fisicamente nas instalações do prédio principal (BLOCO I) do CAMPUS I da UEPA, localizado na rua do Una, de Belém-PA, bairro: Telégrafo, CAMPUS I da UEPA. CEP: 66.113-010 Telefone: (91)3284-9669 E-mail: cep.ccse@uepa.br.

12. Informações dos pesquisadores: Tereza Marcella Cordeiro Ribeiro Pesquisadora 1. Endereço Comunidade Santa Ana do Piripindeua, Mãe do Rio- PA Contato: (91) 998332443 E-mail: marreirosmarcella@gmail.com. José de Anchieta de Oliveira Bentes (Pesquisador 2- orientador) End: Rua do Uno s/n. Telégrafo. Belém-PA. Contato: (91) 991150986 E-mail: jose.bentes@uepa.br.

13. Este termo está impresso em 2 vias, sendo que uma fica com você e outra com o pesquisador, ambas devem ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, por você e pelo pesquisador, devendo as assinaturas estarem na mesma folha.

Declaro que obtive de forma ética a assinatura do participante da pesquisa e que segui rigorosamente tudo o que a resolução do CNS nº 466/12 apresenta.

Assinatura da pesquisadora

14. Consentimento Pós-Informação:

Eu, _____, após leitura e compreensão deste termo de informação e consentimento, entendo que minha participação é voluntária e que posso sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum para mim. Confirmando que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a realização do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos somente em meio científico.

Belém, _____ de _____ de _____

Assinatura do (a) participante da pesquisa

Rubrica Pesquisadora

Rubrica Participante

Apêndice 2: Modelo de TCUD



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Termo de Compromisso de Utilização de Dados (TCUD)

Eu, Tereza Marcella Cordeiro Ribeiro, pesquisadora envolvida no projeto de pesquisa “Do planejar solitário ao fazer coletivo: a perspectiva do coensino em uma escola do campo em Mãe Do Rio-PA”, assino esse Termo de Compromisso de Utilização de Dados (TCUD) e me comprometo com a ética e legalidade no acesso e utilização dos dados documentais desta instituição.

As informações necessárias ao estudo estão contidas nos documentos de Planejamento Inclusivo: Plano de Desenvolvimento Individual (PEI) e no Plano de Desenvolvimento Individual (PEI) modelo fornecido aos docentes da classe regular da escola Praxedes Ribeiro por meio da Secretaria Municipal de Educação de Mãe do Rio-PA, os arquivos da sala de Atendimento Educacional Especializado da referida escola, e se referem a dados coletados no período do ano de 2020 a 2025.

Comprometo-me em manter a confidencialidade sobre os dados coletados, como estabelecido na Resolução CNS 466/2012 e suas complementares, e ao publicar os resultados da pesquisa, manter o anonimato das pessoas cujos dados foram pesquisados.

Na amostragem os dados serão coletados de forma randomizada (aleatória) e codificados para a planilha/registro de trabalho para aumentar a confidencialidade e assegurar o anonimato dos participantes.

Declaro, ainda, estar ciente da responsabilidade a integridade das informações e a privacidade dos participantes da pesquisa. Também comprometo-me que os dados coletados não serão repassados a pessoas não envolvidas na equipe da pesquisa abaixo relacionada.

Estou cientes do direito do participante da pesquisa a solicitar indenização por dano causado pela pesquisa (por exemplo a perda do anonimato) nos termos da Resolução CNS nº. 466, de 2012, itens IV.3 e V.7; e Código Civil, Lei 10.406, de 2002, artigos 927 a 954, Capítulos I, "Da Obrigação de Indenizar", e II, "Da Indenização", Título IX, "Da Responsabilidade Civil") .

Rubrica da Pesquisadora

Página 1 de 2



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Comprometo-me, ainda, com a guarda, cuidado e utilização das informações apenas para cumprimento dos objetivos previstos na pesquisa citada acima aqui, e que somente serão coletados após a sua aprovação do protocolo de pesquisa no Sistema CEP/CONEP.

Assinam este documento, após aprovado no CEP, eu a pesquisadora e o orientador da pesquisa.

Belém, de de 2025.

Pesquisadores	CPF	Assinatura
Tereza Marcella Cordeiro Ribeiro (Pesquisadora)		
José Anchieta de Oliveira Bentes (Orientador)		

Apêndice 3: Modelo de TUIS



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
TERMO DO USO DE IMAGEM E SOM

Eu, _____, n.
 acionalidade _____, estado civil _____, portador da Cédula de
 identidade RG nº. _____, inscrito no CPF sob nº _____,
 residente à Av./Rua _____, nº. _____, município
 de _____/Pará. De forma livre e esclarecida cedo o
 direito de uso de fotografias, vídeos e/ou voz coletados durante a realização da pesquisa
 sobre “Do planejar solitário ao fazer coletivo: a perspectiva do coensino em uma escola
 do campo em Mãe Do Rio-PA”.

AUTORIZO os pesquisadores Tereza Marcella Cordeiro Ribeiro (mestranda) e
 José Anchieta de Oliveira Bentes (Orientador) responsáveis pela pesquisa:

- 1-Utilizar e veicular as fotografias, vídeos e/ou voz obtidos durante a pesquisa por um
 período de cinco anos durante a participação/pesquisa na dissertação de mestrado, para
 obtenção de grau acadêmico (e/ou divulgação científica), garantindo a ocultação de
 identidade (mantendo-se a confiabilidade e a privacidade das informações), inclusive,
 mas não restrito a ocultação da face e/ou dos olhos, quando possível;
- 2-Utilizar as fotografias, vídeos, e/ou voz na produção de quaisquer materiais acadêmicos,
 inclusive aulas e apresentações em congressos e eventos científicos, por meio oral
 (conferências) ou impressos (pôster ou painéis); na publicação de artigos científicos,
 livros, capítulos de livros e afins e/ou eletrônicos para fins de divulgação, sem limitações
 de número de inserções e reproduções;
- 3- No caso de imagens, executar livremente a montagem das fotografias, realizando cortes
 e correções de brilho e/ou contrastes necessários, sem alterar a sua veracidade, utilizando-
 as exclusivamente para os fins presentes neste termo e responsabilizando-se pela guarda
 e pela utilização da obra final produzida;
- 4- No caso da voz, executar livremente a edição, montagem e transcrição de trechos
 realizando cortes e correções necessárias, assim como de gravações, sem alterar a sua
 veracidade, utilizando-as exclusivamente para os fins presentes neste termo e
 responsabilizando-se pela guarda e pela utilização da obra final produzida.



O participante declara que está ciente que não haverá pagamento financeiro de qualquer natureza neste ou em qualquer momento pela sessão das fotografias, dos vídeos e/os da voz, e que está ciente que pode retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, salvo os materiais científicos já publicados.

É vedado aos pesquisadores utilizar as fotografias, os vídeos e/ou voz para fins comerciais ou com objetivos diversos da pesquisa proposta, sob pena de responsabilização nos termos da legislação brasileira. Os pesquisadores declaram que o presente estudo/pesquisa será norteado pelos normativos éticos vigentes no Brasil.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

_____, dia ____ de _____ de _____.

(Assinatura do participante)

Pesquisadora responsável
CPF:

Pesquisador (orientador)
CPF:



**Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Travessa Djalma Dutra s/n – Telégrafo
66113-200 – Belém-PA**

