



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

JUDAS TADEU MORAIS DA NOBREGA

**A RELAÇÃO ENTRE O PLANEJAMENTO DOCENTE E O ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CONTRIBUIÇÕES PARA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA**

JOÃO PESSOA - PB
2025

JUDAS TADEU MORAIS DA NÓBREGA

**A RELAÇÃO ENTRE O PLANEJAMENTO DOCENTE E O ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CONTRIBUIÇÕES PARA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Licenciatura em Pedagogia -
Presencial, do Centro de Educação da
Universidade Federal da Paraíba, campus I, em
cumprimento às exigências para a obtenção do
grau de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Munique Massaro

JOÃO PESSOA - PB
2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

N754r Nóbrega, Judas Tadeu Moraes da.

A relação entre o planejamento docente e o atendimento educacional especializado: contribuições para educação inclusiva / Judas Tadeu Moraes da Nóbrega. - João Pessoa, 2025.

41 f. : il.

Orientação: Munique Massaro.

Trabalho de Conclusão de Curso - (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Educação inclusiva. 2. Planejamento docente. 3. Atendimento Educacional Especializado. 4. Trabalho colaborativo. I. Massaro, Munique. II. Título.

UFPB/CE

CDU 376.011.3-051(043.2)

JUDAS TADEU MORAIS DA NÓBREGA

**A RELAÇÃO ENTRE O PLANEJAMENTO DOCENTE E O ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CONTRIBUIÇÕES PARA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia - Presencial, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, campus I, em cumprimento às exigências para a obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Aprovado em: 12/10/2025



Profa. Dra. Munique Massaro
(Orientadora)



Documento assinado digitalmente
ADENIZE QUEIROZ DE FARIAS
Data: 10/10/2025 14:12:41-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Adenize Queiroz de Farias
(Examinadora)



Documento assinado digitalmente
MARILENE SALGUEIRO
Data: 10/10/2025 14:22:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Marilene Salgueiro
(Examinadora)

Dedico este trabalho a todos os estudantes público alvo da Educação Especial, que enfrentam desafios e têm sua educação negligenciada, a eles estimo coragem e perseverança por resistirem todos os dias dentro das escolas. Ainda à minha tão amada mãe, por todo sacrifício e dedicação na minha educação.

AGRADECIMENTOS

Cada escolha que fazemos no presente reflete em algum aspecto do nosso futuro, ao escolher a educação como área de atuação, sabia que enfrentaria dias com altos e baixos, pois ensinar não é uma tarefa fácil; é árduo ter nas mãos a missão de instruir seres humanos em desenvolvimento, pois todo processo educativo requer afeto e dedicação, para que se torne significativo ao longo do caminho, pois como afirmou Paulo Freire (2019), “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem”, pois assim se torna possível transformar realidades já postas.

Os momentos de indecisões se fizeram presentes diante da escolha pela Pedagogia, mas pessoas importantes no meu percurso formativo souberam usar da sabedoria de mestres para mostrar que estava no caminho, primeiramente, ao Mestre soberano, Deus, por sempre me mostrar a infinidade de seu amor para comigo. Assim como também não poderia começar esses agradecimentos sem mencionar meus estimados professores do ensino médio, em especial a professora Reijane Feitosa, a qual se tornou uma figura de inspiração de ser humano.

Aos que sempre fizeram e fazem por mim, à minha tão amada mãe, Celiane, ao meu pai, Isaías, que do seu jeito contribuiu na minha formação, e ao meu irmão Francisco (Chico) que sempre me encorajou a buscar novos horizontes. Meus avós Maria do Carmo, Sebastião (*in memoriam*), Anita e Benedito (*in memoriam*) que me proporcionaram momentos imensuráveis durante minha infância. Agradeço de forma especial aos meus tios, Glácio e Ana que me acolheram nesta cidade de João Pessoa, assim como a todos da minha família que estiveram presentes durante minha formação e contribuíram de alguma forma.

Feliz sou por chamá-los de amigos, Maysa, Genilva, Kylmara e Rafael, obrigado por todo encorajamento e momentos de alegria vivenciados na companhia de vocês.

Aos meus colegas de graduação que se tornaram amigos ao me acolherem de forma tão afetiva, em especial a minha amiga Roberta que rapidamente conquistou meu carinho e afeto e passou a dividir seu dia a dia comigo, um grande abraço a todos.

A minha professora e orientadora, Munique Massaro pelos ensinamentos e apoio durante a construção deste trabalho, agradeço de forma especial a professora Lisiê Martins que tanto me ensinou e me abriu as portas para escolha do tema desta pesquisa. A Universidade Federal da Paraíba, representada pelo Centro de Educação por todo conhecimento compartilhado, o meu muito obrigado.

Por fim, não poderia deixar de falar dos meus queridos colegas de trabalho, todos que compõem a equipe dos anos finais do colégio Evolução, que sempre acreditaram no meu potencial e me proporcionaram momentos de grandes aprendizados.

“O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã.”

(Vygotsky)

RESUMO

A ideia de uma educação que atenda as demandas de todos os estudantes inseridos nas escolas regulares tem ganhado um espaço significativo nas últimas décadas. Os debates acerca da educação inclusiva têm se consolidado como um desafio atual e princípio fundamental para se pensar em uma educação centrada na equidade e qualidade de ensino, posto isso, a ideia da construção de práticas colaborativas dentro dos espaços escolares se torna um dos vieses para consolidação dessa inclusão. Assim, este trabalho tem como objetivo geral compreender de que forma o planejamento docente, articulado com o Atendimento Educacional Especializado, pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. A pesquisa fundamentou-se em uma abordagem bibliográfica de cunho qualitativa com base em dissertações de mestrado selecionadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, que discutem a temática da inclusão escolar e do trabalho colaborativo entre professores. A análise de três dissertações evidenciou que o planejamento conjunto entre docentes da sala de aula comum e profissionais do AEE é condição essencial para a efetivação da educação inclusiva, possibilitando a diversificação de estratégias, a acessibilidade curricular e a eliminação de barreiras à aprendizagem. Os resultados demonstraram que a prática colaborativa promove benefícios não apenas aos alunos público-alvo da Educação Especial, mas também a toda a comunidade escolar, fortalecendo a equidade e a qualidade do processo educativo. Contudo, identificaram-se desafios relevantes, como a falta de tempo institucional, a insuficiência de recursos pedagógicos, a resistência de alguns profissionais e a carência de formação continuada. Conclui-se que a construção de uma escola inclusiva requer o engajamento coletivo dos professores, apoio das políticas públicas e valorização da diversidade como princípio educativo.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Planejamento docente; Atendimento Educacional Especializado; Trabalho colaborativo.

ABSTRACT

The idea of an education that meets the needs of all students enrolled in regular schools has gained significant traction in recent decades. Debates surrounding inclusive education have consolidated themselves as a current challenge and a fundamental principle for conceptualizing an education centered on equity and quality teaching. Therefore, the idea of building collaborative practices within schools has become one of the cornerstones of consolidating this inclusion. Thus, this work's overall objective is to understand how teacher planning, combined with Specialized Educational Services, can contribute to the development of inclusive pedagogical practices. The research was based on a qualitative bibliographic approach based on master's dissertations selected from the CAPES Theses and Dissertations Catalog, which discuss the themes of school inclusion and collaborative work among teachers. The analysis of three dissertations showed that joint planning between regular classroom teachers and Special Education professionals is essential for the implementation of inclusive education, enabling the diversification of strategies, curricular accessibility, and the elimination of barriers to learning. The results demonstrated that collaborative practice benefits not only the target students of Special Education but also the entire school community, strengthening equity and the quality of the educational process. However, significant challenges were identified, such as lack of institutional time, insufficient pedagogical resources, resistance from some professionals, and a lack of ongoing training. The conclusion is that building an inclusive school requires the collective engagement of teachers, support from public policies, and the appreciation of diversity as an educational principle.

Keywords: Inclusive education; Lesson planning; Specialized Educational Assistance; Collaborative work.

LISTA DE FIGURAS E QUADRO

Figura 1 - Busca e seleção dos trabalhos analisados.....	18
Figura 2 - Planejamento Docente/ AEE.....	26
Figura 3 - Trabalho Colaborativo.....	27
Quadro 1 - Caracterização dos trabalhos analisados	31

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
DUA	Desenho Universal para Aprendizagem
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 PERCURSO METODOLÓGICO	17
3 REFERENCIAL TEÓRICO	20
3.1 Educação Inclusiva	20
3.2 Atendimento Educacional Especializado	22
3.3 Planejamento Docente	25
3.4 Colaboração entre Professores da Classe Comum e do AEE	26
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	31
4.1 Planejamento docente e o atendimento educacional especializado	33
4.2 Práticas pedagógicas inclusivas que resultam do planejamento colaborativo	34
4.3 Influências na efetivação do planejamento docente colaborativo inclusivo	35
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
REFERÊNCIAS	40

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva representa um avanço fundamental na garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes, especialmente daqueles que necessitam do Atendimento Educacional Especializado (AEE)¹. Com isso, a consolidação da educação inclusiva nas escolas brasileiras exige não apenas o cumprimento de diretrizes legais, mas, sobretudo, a reorganização das práticas pedagógicas de modo a assegurar o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Entre os pilares fundamentais desse processo, destaca-se o planejamento docente colaborativo, especialmente entre os professores da sala de aula regular e os profissionais do Atendimento Educacional Especializado. A atuação conjunta desses profissionais é essencial para a construção de estratégias pedagógicas que considerem as singularidades dos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE), contribuindo para sua participação ativa e significativa no processo educacional.

A escola inclusiva é aquela em que os professores compartilham responsabilidades e desenvolvem juntos estratégias para promover a aprendizagem de todos, em um ambiente acolhedor e participativo (Stainback; Stainback, 1999, p. 27).

Essa articulação possibilita a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, respeitando as singularidades dos estudantes e promovendo um ensino mais equitativo. Assim, de acordo com Mantoan (2006), a educação inclusiva exige uma escola que se transforme para acolher a diversidade, rompendo com modelos excludentes e classificatórios. Nesse sentido, a colaboração entre os profissionais da educação é indispensável. Para Mittler (2003), o trabalho conjunto entre professores do ensino regular e do AEE é o caminho mais eficaz para garantir que todos os alunos tenham acesso à aprendizagem de forma significativa. Stainback e Stainback (1999) afirmaram que a colaboração contribui para criar comunidades escolares inclusivas, nas quais todos os educadores compartilham a responsabilidade pelo sucesso dos estudantes.

O planejamento docente, quando realizado de maneira colaborativa, assume papel

¹ Serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns [...]. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum (Brasil, 2001, p. 50).

estratégico na construção de práticas pedagógicas acessíveis. Como destacou Sasaki (2005), não basta incluir fisicamente o estudante na escola: é necessário garantir sua participação plena em todas as dimensões do processo educativo. Essa inclusão, segundo o autor, depende do comprometimento ético e pedagógico dos profissionais da educação, que devem trabalhar juntos para eliminar barreiras à aprendizagem. Assim como evidenciaram Viralunga *et al.* (2016),

o trabalho em parceria para planejamento e elaboração de novas estratégias para o ensino beneficia toda a classe, pois quando dois professores trabalham juntos em sala de aula, estes somam conhecimentos diferenciados e dividem a responsabilidade e os objetivos para cada estudante. Além disso, o professor especializado em sala de aula consegue entender e enxergar o contexto em que se passa todo o processo de escolarização dos alunos PAEE, podendo assim, contribuir de forma mais efetiva (Viralunga *et al.*, 2016, p. 85).

No entanto, a efetivação desse planejamento colaborativo ainda enfrenta inúmeros desafios no cotidiano escolar, a saber: a inadequada formação inicial e continuada dos professores, a ausência de tempo e espaços institucionais para o trabalho colaborativo, e a escassez de recursos pedagógicos acessíveis são alguns dos fatores que limitam a construção de práticas inclusivas. Diante desse cenário e a partir das vivências em estágios curriculares e extracurriculares realizados durante a graduação observou-se as práticas de professores de salas regulares e profissionais do atendimento educacional especializado com os alunos público-alvo da educação especial é despertou-se o interesse em investigar como o trabalho articulado entre ensino regular e AEE pode ser planejado de forma integrada e dialógica, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo, equitativo e acolhedor.

Assim, a questão que orienta a construção desta pesquisa consiste na seguinte problematização: Como o planejamento colaborativo entre professor do ensino regular e do AEE é abordado na literatura em relação à inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial?

Com isso, este trabalho tem como objetivo geral compreender de que forma o planejamento docente, articulado com o Atendimento Educacional Especializado, pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Para isso, busca-se como objetivos específicos analisar como essa articulação entre o planejamento e o AEE é apresentada em estudos voltados à inclusão escolar, identificar práticas pedagógicas inclusivas descritas na literatura acadêmica que emergem do planejamento colaborativo e refletir sobre os fatores apontados nos estudos que influenciam a efetivação de um planejamento docente colaborativo e inclusivo.

Dessa forma, entender como o planejamento colaborativo entre os docentes reflete sobre ensino-aprendizagem no contexto do AEE, torna-se essencial para aprimorar a qualidade da educação inclusiva, promovendo um ensino mais democrático e eficiente.

Sendo assim, esta pesquisa se torna relevante por promover uma reflexão acerca da importância da atuação conjunta entre educadores no processo de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial, favorecendo assim o desenvolvimento e participação no ambiente escolar desses alunos. Do ponto de vista acadêmico, contribui para o aprofundamento do debate sobre estratégias inclusivas e a valorização do planejamento docente colaborativo. No aspecto social, fortalece as políticas de equidade educacional ao defender práticas que garantam acesso igualitário ao conhecimento. No campo pedagógico, o estudo oferece subsídios para que professores e gestores adotem metodologias que respeitem as singularidades dos alunos, tornando o ensino mais acessível e significativo.

Este trabalho está estruturado em percurso metodológico onde se descreve a abordagem bibliográfica utilizada, os critérios de seleção do material e o processo de análise dos dados. O referencial teórico está dividido em quatro tópicos, abordando a Educação Inclusiva, o Atendimento Educacional Especializado, o Planejamento Docente e a Colaboração entre professores da sala regular e do AEE, estabelecendo as bases conceituais para a discussão. Os resultados e discussões analisam os trabalhos selecionados, destacando os avanços e desafios encontrados na articulação entre planejamento docente e AEE. Em seguida, as considerações finais retomam os objetivos, sistematiza as principais conclusões do estudo e apresenta reflexões sobre a importância do trabalho colaborativo para a consolidação da educação inclusiva.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa exploratória de caráter bibliográfico, resultado de uma análise realizada em dissertações de mestrado da área de Educação Especial. Os trabalhos foram analisados com o intuito de verificar a relação entre o planejamento docente e o Atendimento Educacional Especializado, buscando compreender de que forma essa articulação entre estes dois eixos contribuem para a promoção de uma educação inclusiva no contexto da escola regular.

Para construção do referencial teórico foi realizado um levantamento bibliográfico utilizando obras clássicas e contemporâneas da educação e educação especial, com destaque para autores como Mantoan (2006), Mittler (2003), Sassaki (2005), Stainback e Stainback (1999), entre outros que discutem a inclusão escolar e o papel do planejamento pedagógico na construção de práticas educacionais acessíveis. Documentos oficiais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Plano Nacional de Educação (2014–2024), a Base Nacional Comum Curricular (2017), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), entre outros marcos legais que orientam as políticas educacionais inclusivas no Brasil também foram utilizados.

Segundo Gil (2010), a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado, sendo apropriada para examinar e interpretar ideias, teorias e concepções existentes sobre determinado tema.

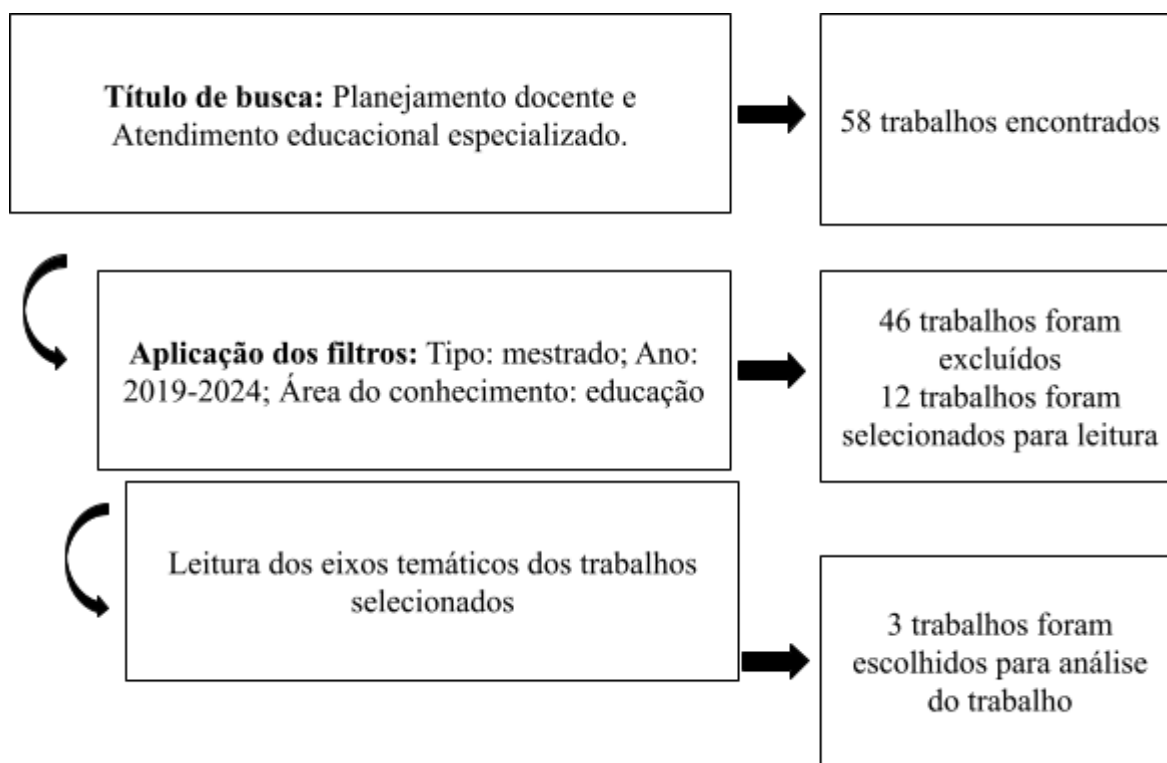
A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. A coleta de dados, nesse tipo de pesquisa, consiste na seleção, leitura e fichamento de obras relevantes ao tema investigado (Lakatos; Marconi, 2017, p. 183).

Esse tipo de abordagem permite ao pesquisador conhecer o estado da arte da área de estudo e identificar contribuições relevantes para aprofundamento teórico. Com isso, para coleta de dados deste estudo foi utilizado o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Para seleção dos trabalhos foram realizadas buscas com as seguintes palavras-chave: “planejamento docente e atendimento educacional especializado”, totalizando um número de 58 trabalhos encontrados. Para delimitação dos resultados de buscas utilizou-se os seguintes filtros: Tipo: mestrado; Ano: 2019-2024; Área do conhecimento: educação. Com isso foram excluídos 46 trabalhos por não atenderem a esses critérios estabelecidos. Após a leitura dos

eixos temáticos dos 12 trabalhos selecionados de acordo com os filtros foram descartados 9, restando 3 dissertações para análise do trabalho. Para uma melhor compreensão, o processo de busca e seleção dos trabalhos pode ser visualizado na figura abaixo.

Figura 1 - Busca e seleção dos trabalhos analisados.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Descrição da figura 1: A figura acima descreve o processo de busca e seleção dos trabalhos analisados nesta pesquisa, contendo o título de busca de acordo com a temática da pesquisa com o levantamento de 58 trabalhos. A partir da palavra-chave “Planejamento docente e Atendimento Educacional Especializado”, com a aplicação dos filtros - tipo (mestrado), ano (2019–2024) e área do conhecimento (educação) resultou na exclusão de 46 trabalhos, onde doze estudos foram selecionados para leitura dos eixos temáticos e, após essa etapa, apenas três trabalhos permaneceram para análise detalhada. resultados encontrados.

No que se refere ao procedimento de análise de dados utilizou-se os pressupostos sugeridos por Bardin (2016) para análise de conteúdo, onde:

A análise de dados qualitativos em educação tem a finalidade de estabelecer a compreensão sobre o universo investigado a partir das percepções individuais, ou seja, os resultados finais provenientes do processo analítico e

de interpretação se constituem a partir da multiplicidade, diversidade expressa de forma individual. Ao considerar as particularidades, ampliam-se os horizontes de contemplar olhares divergentes e convergentes a respeito do objeto pesquisado, contribuindo, assim, para estabelecer inferências que podem refutar ou ratificar os pressupostos da pesquisa (p. 7).

Assim, a análise seguiu orientada em três fases: a pré-análise, que constitui na leitura flutuante e organização do material; a exploração do conteúdo, momento em que se realizaram a codificação e a categorização das informações relevantes aos objetivos estabelecidos para pesquisa; e, por fim, o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação dos dados relacionando-os com o planejamento docente, atendimento educacional especializado e práticas pedagógicas inclusivas.

A análise dos materiais foi realizada entre os meses de junho e julho de 2025 de modo que a leitura seletiva foi escolhida para uma melhor compreensão dos eixos temáticos presentes nos trabalhos. De acordo com Lima e Miotto (2007), a leitura seletiva procura determinar o material que de fato interessa, relacionando-o diretamente aos objetivos da pesquisa. Compreende-se também a leitura seletiva como crítica, onde o pesquisador precisa de um olhar objetivo, ser imparcial e respeitoso às ideias do autor, como destaca Gil (1991, p. 78):

A leitura seletiva é de natureza crítica, porém deve ser desenvolvida com bastante objetividade. É importante que se penetre no texto com a profundidade suficiente para identificar as intenções do autor; porém, qualquer tentativa de julgá-las em função das ideias do pesquisador deve ser evitada. Isso significa que, na leitura analítica, o pesquisador deve adotar atitude de objetividade, imparcialidade e respeito. É importante que o pesquisador procure compreender antes de relutar. Nem sempre essa tarefa é simples, sobretudo quando o objetivo do pesquisador é o de testar uma hipótese de cuja veracidade esteja convencido antes de iniciar o trabalho de leitura analítica (Gil, 1991, p. 78).

Assim após a realização da leitura seguindo esses critérios foi identificado os eixos temáticos integrantes dos trabalhos selecionados que seriam de grande relevância considerando o tema deste estudo, com isso foi elaborado três categorias temáticas estruturantes para esta pesquisa, tais como: 1. Planejamento docente e o atendimento educacional especializado; 2. Práticas pedagógicas inclusivas que resultam do planejamento colaborativo e 3. Influências na efetivação do planejamento docente colaborativo inclusivo.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Educação Inclusiva

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) traz em seu artigo 205 a educação como um direito de todos, sendo provedor dessa educação o Estado e a família em comum colaboração da sociedade, assim como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que reafirma a educação como um direito universal, propondo uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis de ensino, estabelecendo que todos os alunos, independentemente de suas características ou condições, devem ter assegurado o acesso à educação de qualidade, em classes comuns do ensino regular, tendo suporte necessário no seu processo de participação e aprendizagem. A Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) reflete que “o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter”. Tal documento se torna um eixo principal na formulação de políticas públicas na perspectiva inclusiva.

No cenário educacional brasileiro tem-se outros marcos legais norteadores para construção de práticas inclusivas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), onde se dispõe sobre a organização da educação brasileira, e em seu artigo 58 reforça que o atendimento educacional especializado deve ocorrer de forma integrada ao ensino regular, reforçando o princípio da inclusão, assim como a importância de um planejamento voltado às especificidades de cada estudante, assegurando a aprendizagem de todos em um ambiente comum (Brasil, 1996). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), citado em outras partes deste trabalho que garante aos estudantes público da educação especial o direito de estudar em classes comuns de ensino, tendo assegurado um modelo educacional inclusivo. O Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) ainda vigente até dia 31 de dezembro de 2025, que estabelece estratégias e metas para assegurar a permanência de estudantes público-alvo da Educação Especial na rede regular de ensino, assim como a eliminação de barreiras à aprendizagem, garantia de acessibilidade e reforçou a formação continuada de professores (Brasil, 2014).

Tem-se ainda, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que em seu artigo 28 traz o direito da pessoa

com deficiência à educação em igualdade de condições e oportunidades, interrompendo qualquer forma de exclusão, responsabilizando as instituições na promoção de práticas pedagógicas inclusivas, considerando o planejamento docente indispensável a essa prática, tendo como elemento central a diversidade (Brasil, 2015). Além da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e agregado ao sistema jurídico brasileiro no Decreto nº 6.949/2009, com caráter constitucional que reforça uma educação inclusiva, de qualidade e gratuita em todos os níveis de ensino às pessoas com deficiência (Brasil, 2009). E as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que regulariza de forma organizacional a educação especial no Brasil, reforçando a educação de alunos com necessidades educacionais em classes comuns de ensino. Nesse sentido, conclui-se que esses documentos, entre outros, reforçam a importância de planejamentos voltados para a heterogeneidade existente entre os estudantes, e como o diálogo entre os profissionais do processo educativo torna a ação de planejar mais eficaz no processo de inclusão.

Na atualidade, a escola de ensino regular tem se deparado com uma grande diversidade no perfil de seus estudantes, com isso os profissionais atuantes das instituições de ensino precisam estar preparados para atuar diante da heterogeneidade dos alunos, para que assim todos possam ter acesso a um currículo que esteja verdadeiramente comprometido com sua aprendizagem. De acordo com Mantoan (2003, p.13):

Os sistemas escolares também estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças.

Por isso, a educação inclusiva causa dentro dos espaços educativos verdadeiras repercussões, sobretudo entre os docentes, que são provocados a reverem suas práticas educativas. Assim, se preconiza esse novo olhar do modelo educacional, uma mudança que vai muito além de valores, mas que acarreta em uma reestruturação da proposta pedagógica, além de defender o direito de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais, de frequentarem o mesmo ambiente escolar e de participarem ativamente do processo de ensino-aprendizagem, o que fará desse processo uma ressignificação da inclusão escolar.

De acordo com Mantoan (2003), a educação inclusiva propõe uma ruptura com modelos excludentes e classificatórios, promovendo uma escola que reconhece e responde às

necessidades de todos os alunos. Assim, não é o aluno que deve se adaptar ao ambiente escolar, mas sim a escola que precisa se modificar para acolher as diferentes formas de aprendizagem e desenvolvimento de seus estudantes, pois para Sassaki (2005), inclusão não é apenas colocar o aluno na escola, mas garantir sua participação em todas as áreas do processo educativo. Isso implica no compromisso ético e pedagógico de todos os profissionais da educação, que devem trabalhar em conjunto para remover barreiras ao ensino e à aprendizagem.

Para promover este processo de inclusão, as legislações asseguram o direito ao Atendimento Educacional Especializado e à permanência de alunos público-alvo da Educação Especial em escolas regulares, além de ressaltar a responsabilidade coletiva dos educadores neste processo. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) também reforçou a importância de um ensino que contemple a diversidade dos estudantes, promovendo uma educação com equidade e justiça social. Isso exige que os docentes estejam preparados para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, sendo o planejamento o momento privilegiado para tal articulação. Entretanto, ainda há muitos desafios para efetivar a inclusão no cotidiano escolar, como a formação inadequada dos professores, a ausência de recursos didáticos acessíveis, a resistência institucional e a falta de planejamento pedagógico colaborativo, Mittler (2000) destacou que:

Os professores do ensino regular consideram-se incompetentes para lidar com as diferenças nas salas de aula, especialmente atender os alunos com deficiência, pois seus colegas especializados sempre se distinguiram por realizar unicamente esse atendimento e exageraram essa capacidade de fazê-lo aos olhos de todos (p. 43-56).

É nesse contexto que se destaca a importância da construção de práticas pedagógicas coletivas, e que políticas de âmbitos municipais, estaduais e federais considerem esse planejamento colaborativo como apoio à sala de aula comum, levando em consideração as particularidades e necessidades individuais de cada estudante, especialmente daqueles que demandam o AEE.

3.2 Atendimento Educacional Especializado

Por muitos anos a educação especial poderia ser vista como algo que pudesse substituir a sala de aula comum e apresentava conceitos diversificados que podem ser

atribuídos ao surgimento das instituições especializadas e até mesmo às escolas especiais. Nos dias atuais ao ouvirmos menções ao Atendimento Educacional Especializado nos deparamos muitas vezes com aquele serviço ofertado nas unidades de educação nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) em turno oposto da escolarização do aluno, como forma de completar/suplementar a educação recebida por esse aluno na sala de aula regular. De acordo com o Decreto nº 7.611/2011, o AEE deve ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino, em Salas de Recursos Multifuncionais, tendo como objetivos:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2011).

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o AEE é definido como um serviço que “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”. Tal política ainda destaca que o AEE complementa e suplementa o ensino regular, de modo a favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O profissional do AEE precisa ter uma formação específica na área da educação especial e conhecimentos sobre acessibilidade pedagógica, comunicação aumentativa e alternativa, adaptações curriculares e estratégias inclusivas. Como apontou a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial:

Art. 12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. (Brasil, 2009, p. 3).

Com isso é de grande importância destacar que sua função não é substituir o ensino na sala de aula comum, mas atuar de forma articulada com ele, promovendo assim o desenvolvimento de habilidades específicas, uso de Tecnologia Assistiva e a eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação dos alunos, de acordo com a necessidade que cada

um presente, ou seja, a atuação do professor da sala comum e do profissional do AEE não deve ocorrer de forma desarticulada, o planejamento de ambos deve ocorrer de forma articulada.

Assim, o trabalho desenvolvido no AEE requer escuta ativa, sensibilidade e capacidade de articulação com a equipe escolar, os familiares e, principalmente, com o estudante. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) reforçou a importância da colaboração entre os profissionais do AEE e os professores da classe comum, orientando que o planejamento pedagógico deve considerar as singularidades dos estudantes e estar integrado à proposta curricular da escola. A articulação e planejamento do trabalho desenvolvido no AEE, assim como as atribuições do profissional atuante nesse espaço, são apontadas na Resolução CNE/CEB nº 4, em seu artigo 13 de 02 de outubro de 2009, a saber:

- a. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;
- b. Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- c. Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional;
- d. Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- e. Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- f. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- g. ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- H. estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2009).

Assim é necessário compreender que o trabalho desenvolvido na sala de aula comum e no AEE não é uma tarefa simples, porém estes profissionais precisam estar cientes da intencionalidade do trabalho desenvolvido por eles, e quando este trabalho ocorre de forma articulada todos os estudantes são contemplados, especialmente os alunos público-alvo da Educação Especial.

Dessa forma, o AEE desempenha um papel essencial na consolidação de uma educação inclusiva, pois contribui para a superação das barreiras que ainda limitam o

desenvolvimento pleno dos estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

3.3 Planejamento Docente

Ao pensarmos em realizar qualquer atividade precisamos ter um pensamento prévio de nossas ações e objetivos. No campo educacional, tal pensamento leva o nome de planejamento, que segundo Libâneo (1994), planejar é prever ações didáticas intencionais, com base na realidade dos alunos, buscando alcançar determinados fins educacionais; é uma ferramenta indispensável na prática pedagógica. O planejamento docente pode ser compreendido como o ato pensar do professor, é o que antecede a sua ação máxima, ou seja, o ato de ensinar, e assim, com isso se torna um processo indispensável e essencial para a organização do trabalho pedagógico e para a promoção de uma aprendizagem significativa de todos os alunos, com vistas às ações futuras do docente. De acordo com Vasconcellos (2006), o planejamento deve partir da realidade concreta tanto dos sujeitos, quanto do objeto de conhecimento e do contexto em que se dá a ação pedagógica, ou seja, o professor precisa ter conhecimento acerca da sua realidade, para assim planejar ações que realmente funcionem e dialoguem com seu público de alunos, pois:

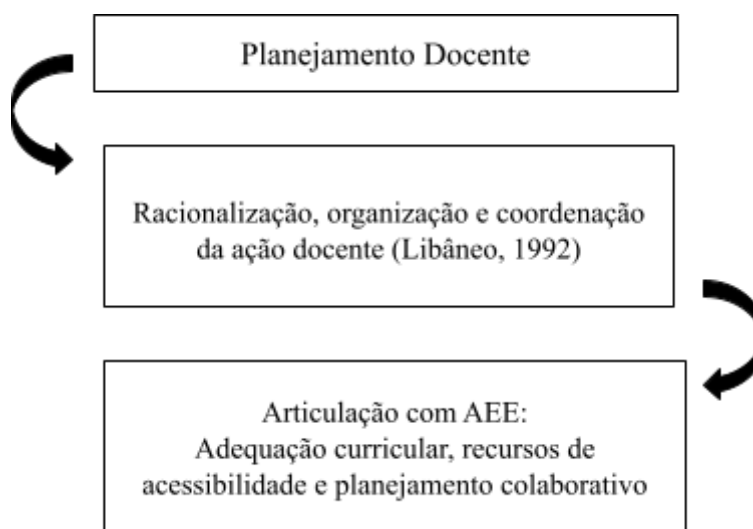
Uma das características do planejamento é que ele está voltado para a ação futura. Por isso, "planejar é decidir antecipadamente o que deve ser feito, ou seja, um plano é uma linha de ação pré-estabelecida." Portanto, a previsão é elemento integrante do processo de planejamento (Paro, 1976, p. 64).

O planejamento envolve a definição de objetivos, a escolha de conteúdos, métodos e estratégias, bem como a avaliação dos resultados do ensino, é importante destacar que ele não pode ser considerado como algo engessado ou estático, o profissional precisa ter a consciência que se trate de uma atividade flexível, predeterminado a mudanças de acordo com a realidade da sala de aula como também as características de cada aluno, por isso se torna tão importante que o professor tenha conhecimentos necessários a essas ações.

No contexto da educação inclusiva, o planejamento ganha um significado mais amplo, pois é através das ações e objetivos estabelecidos nele que se compreende a excelência da prática colaborativa entre os profissionais, com isso adquire um caráter ainda mais complexo, pois deve considerar as necessidades específicas de cada estudante, especialmente daqueles que são atendidos pelo AEE. Se tratando de estudantes público-alvo da Educação Especial o

planejamento não pode ser homogêneo, mas deve ser flexível, adaptável e centrado no estudante como já mencionado, de forma a garantir que ele tenha pleno acesso ao currículo por meio de metodologias diversificadas e recursos acessíveis. A figura 2 esquematiza o planejamento docente com o AEE.

Figura 2 - Planejamento Docente/ AEE



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Descrição da figura 2: A figura acima descreve brevemente o conceito de planejamento docente e o objetivo de sua articulação com o atendimento educacional especializado. Destaca-se que o planejamento envolve a racionalização, organização e coordenação da ação docente (Libâneo, 1992).

Um planejamento pedagógico inclusivo requer o reconhecimento da diversidade como valor e a superação da lógica de padronização que ainda persiste em muitas escolas. Isso implica em repensar o currículo, as estratégias de ensino, os critérios de avaliação e, sobretudo, a postura docente diante das diferenças. Assim, o planejamento docente compartilhado favorece a criação de ambientes de aprendizagem mais equitativos, nos quais todos os alunos se sintam acolhidos, valorizados e capazes de aprender.

3.4 Colaboração entre Professores da Classe Comum e do AEE

A colaboração entre professores da classe comum e do Atendimento Educacional Especializado é um dos pilares da efetivação da educação inclusiva. Trata-se de uma prática que envolve diálogo, planejamento conjunto, troca de saberes e construção coletiva de estratégias pedagógicas voltadas para a aprendizagem de todos os alunos, em especial daqueles com deficiência. De acordo com Mendes (2006), o ensino colaborativo entre professor da sala comum e AEE implica em compartilhar experiências e parcerias entre os profissionais. Honnef (2018) elucidou que o ensino colaborativo surgiu nos Estados Unidos a partir da metade do século XX, fortalecendo-se com movimentos de pais e educadores, sobre a Educação Especial ser separada da educação geral.

De acordo com Little (1990), a colaboração constitui um conjunto de diferentes formas que vão desde uma orientação superficial e consulta de uma tomada de decisão a objetivos partilhados, visando um processo de tomada de decisão coletiva. A figura 3 elucida o funcionamento do trabalho colaborativo.

Figura 3 - Trabalho Colaborativo



Fonte: Machado, 2019.

Descrição da figura 3: A figura está organizada em quadros e setas, intitulada de “trabalho docente colaborativo”. Ela sintetiza que essa colaboração deve ocorrer entre os professores da sala regular e profissionais de AEE para resultar em práticas pedagógicas que contemplem todos os estudantes, evidenciando o compartilhamento de responsabilidades e ações conjuntas para uma educação inclusiva.

Essa colaboração entre os professores da sala comum e os do AEE é uma das bases do ensino inclusivo de qualidade. Ademais, quando estes profissionais planejam juntos é possível que as barreiras que dificultam a aprendizagem dos estudantes possam ser superadas com mais eficiência.

Para Mittler (2003), o trabalho conjunto entre os profissionais é o caminho mais eficaz para atender à diversidade dos alunos e transformar a escola em um ambiente verdadeiramente inclusivo, não deixando de fora o trabalho desenvolvido pela equipe multidisciplinar, como profissionais da saúde e serviço social, que contribuem de forma significativa na promoção de práticas inclusivas dentro do espaço escolar. De acordo com Bedaque (2014), a inclusão escolar deve ser entendida como um direito fundamental e uma responsabilidade compartilhada por toda a comunidade escolar, não sendo tarefa exclusiva dos professores de AEE, nesse sentido, o planejamento deve ocorrer de forma compartilhada, contemplando estratégias pedagógicas diferenciadas, uso de Tecnologia Assistiva, adaptação de materiais e avaliações acessíveis.

a interação articulada entre o trabalho dos professores da sala de aula regular e os do AEE precisa ser (re)pensada e (re)formulada para atender as necessidades dos alunos, pois o professor da SRM precisa saber da importância de adequar seu planejamento, identificando potencialidades e possibilidades buscando proporcionar ao aluno um ganho relevante, com práticas inclusivas (Scaramussa, 2021, p. 49).

Segundo Stainback e Stainback (1999), a colaboração na escola é essencial para criar comunidades de aprendizagem inclusivas, nas quais cada educador compartilha responsabilidades e contribui com suas competências para o sucesso dos estudantes. Entre os principais benefícios do trabalho colaborativo, destacam-se: a ampliação das possibilidades de intervenção pedagógica; a elaboração de estratégias de ensino mais acessíveis e inclusivas; o fortalecimento da corresponsabilidade entre os profissionais da educação; a construção de uma cultura escolar mais aberta à diversidade. Sendo assim o profissional da educação precisa ter um olhar sensibilizado ao observar cada educando, para que possa se assegurar de um planejamento voltado para as demandas apresentadas por esses educandos, por isso a colaboração entre docentes no contexto da educação inclusiva se torna um ponto chave para superação de barreiras existentes, como destacou Badoque (2014):

A prática colaborativa é a base para uma educação inclusiva de sucesso, pois somente com a união entre os professores do AEE e os da sala de aula

regular é possível superar os desafios impostos pelas diferenças de aprendizagem (p. 97).

Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146/2015 – afirmou, em seu artigo 28, que é dever do Estado garantir sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, e assegurar que os profissionais da educação recebam formação continuada para a atuação em contextos inclusivos.

A colaboração entre os docentes da classe comum e do AEE não é algo apenas desejável, mas indispensável para que se possa garantir que todos os estudantes, especialmente os que são público-alvo da Educação Especial, tenham seu direito à educação respeitado e assegurado, e assim tenham acesso a um processo de escolarização de qualidade, conseguindo desenvolver suas habilidades. De acordo com Capellini e Mendes (*apud* Scaramussa, 2021):

evidenciam que na literatura estrangeira a cooperação entre professores do ensino comum e da educação especial tem possibilitado uma reflexão da prática pedagógica e ampliando as possibilidades de melhor atender alunos com deficiência na classe comum, além de possibilitar um desenvolvimento profissional centrado na própria escola (p. 44).

Assim, o planejamento docente, articulado ao AEE, deve ter como foco o desenvolvimento de práticas pedagógicas acessíveis, fundamentadas nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e em metodologias ativas, permitindo diferentes formas de representação, expressão e engajamento dos alunos, conforme propuseram Meyer, Rose e Gordon (2014).

O Desenho Universal para Aprendizagem surge em meio ao processo de transformação dos ambientes escolares em espaços mais inclusivos e que auxiliam na aprendizagem de todos. Surgiu nos Estados Unidos, em 1999, no campo da arquitetura, no qual se pensou em estratégias de ambientes, produtos e serviços que favorecessem todas as pessoas, independente de suas características particulares. No campo educacional o DUA (ou Universal Designer Learning - UDL) visa a elaboração de estratégias que alcancem todos os estudantes, proporcionando uma aprendizagem significativa. O DUA fundamenta-se em princípios que considera que:

(I) A aprendizagem está relacionada tanto aos aspectos emocionais quanto aos biológicos do indivíduo, isto é, a quantidade de sono e alimentação

adequada, as predisposições e as emoções, são fatores que precisam ser respeitados;

(II) É importante que os alunos tenham experiências significativas, tempo e oportunidade para explorarem o conhecimento;

(III) As emoções têm uma importância fundamental uma vez que motivam a aprender, a criar e a conhecer;

(IV) O ambiente é muito importante. Os conhecimentos aprendidos precisam ser significativos e se essas aprendizagens não forem usadas em outros ambientes, tais conhecimentos e conexões estagnam-se. Destaca-se nesse princípio, não só a relação entre diferentes contextos de aprendizagem, mas também a transferência dessas aprendizagens para outros ambientes;

(V) A aprendizagem deve ter sentido para o sujeito, de modo que as informações se relacionem e estejam interligadas com quem aprende. Se não for assim, há memorização, mas não aprendizagem;

(VI) Cada indivíduo é único e, conseqüentemente, isso nos remete para os estilos, ritmos e modos singulares de aprendizagem em cada indivíduo;

(VII) A aprendizagem é aprimorada com desafios e inibida com ameaças, ou seja, o indivíduo precisa tanto de estabilidade quanto de desafio. Tais aspectos têm como premissa os estudos de três grandes sistemas corticais do cérebro envolvidos durante a aprendizagem: redes de reconhecimento, estratégicas e afetivas (Rose; Meyer, 2002).

Com isso, o engajamento, a representação e expressão são denominados como princípios orientadores do DUA, o que deve ser considerado pelos professores na elaboração do seu planejamento, que deve ocorrer de forma articulada pensando na sala de aula como um ambiente heterogêneo de aprendizagem, onde não se está planejando para um único aluno, mais para todos ao mesmo tempo, como colocado por Mendes, Vialonga e Zerbato (2014, p. 76) "[...] não é a do trabalho centrado no aluno com deficiência, ela tem que como pressuposto que ambos os professores trabalhem com todos os alunos em sala, adequando-se às atividades para que todos os alunos tenham acesso e possam participar da atividade planejada para dar alcance ao currículo", o que acaba por beneficiar o trabalho do professor, que não se vê mais diante da necessidade da realização de mais de um planejamento, mais um modelo único que contemple todos os alunos.

Essa atividade de planejar juntos reverbera aspectos positivos sobre a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial como também para os demais alunos, durante esse processo é importante que cada profissional reconheça suas responsabilidades refletindo sobre estratégias de ensino, assim podendo reconhecer o trabalho/ensino colaborativo como apoio ao processo de inclusão escolar.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O estudo e análise dos materiais bibliográficos demonstrou que a relação entre o planejamento docente e o Atendimento Educacional Especializado constitui uma base estruturante para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas, sendo um dos pilares para a consolidação da inclusão no contexto escolar. No quadro 1 é possível observar as dissertações selecionadas em uma síntese conjugada de seus objetivos e conclusões de acordo com a análise realizada.

Quadro 1 – Caracterização dos trabalhos analisados

Autoria	Título	Universidade	Objetivo (os)	Metodologia	Conclusões
Michela Lemos Silveira Machado (2019)	O Trabalho Docente Colaborativo na Perspectiva da Educação Inclusiva	Universidade Federal do Pampa	Debater e estabelecer como o processo de ensino e aprendizagem inclusivo pode por meio do trabalho docente colaborativo construir uma cultura escolar inclusiva e democrática, com foco na acessibilidade pedagógica, assim como estimular a criação de esboços de planejamento colaborativo entre professores da sala de aula comum e AEE.	Esta pesquisa teve um caráter de pesquisa - ação, de cunho qualitativo, onde a pesquisadora utilizou um grupo de dez (10) professores da rede pública de ensino do Rio Grande do Sul para aplicação de questionário, diário de pesquisa, rodas de formação e oficinas pedagógicas.	A pesquisa revelou que o trabalho colaborativo se torna essencial para que a inclusão de fato aconteça, pois facilita o planejamento de ações pedagógicas acessíveis, assim como a troca de experiências e saberes entre professores. Apesar dos obstáculos como tempo e condições de trabalho, as práticas desenvolvidas demonstraram progressos significativos no compromisso com a cultura inclusiva e

					fortalecimento para construção de uma escola mais democrática.
Raquel Gava Filgueiras (2023)	Os Desafios da Educação Especial Inclusiva Com Foco no Trabalho Colaborativo e nos Processos de Escolarização do Estudante com Deficiência Intelectual.	Universidade Federal do Espírito Santo	Investigar os desafios que são enfrentados na escola regular no contexto da educação especial, considerando o papel dos profissionais envolvidos no processo escolarização, professor e gestão escolar, assim como são direcionadas as políticas públicas para o favorecimento da inclusão.	A pesquisadora elaborou sua dissertação a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, do tipo qualitativa. Foram utilizados documentos oficiais sobre legislação educacional e autores de referência na área educacional, assim como a pesquisa documental e entrevistas com professora da sala regular e AEE, e pedagoga.	Concluiu-se que os principais desafios estão atrelados à falta de formação dos professores, escassez de recursos pedagógicos e interrupção das políticas públicas. Com isso, pode-se afirmar que a inclusão é um processo possível e fundamental, mas que ocorra de forma efetiva necessita de investimento em formação docente, na estrutura escolar e no compromisso com a corresponsabilidade dos profissionais envolvidos.
				Este trabalho foi elaborado a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental,	A pesquisa demonstrou que a articulação entre os docentes

Patrícia Vassoler Scaramus sa (2021)	O Trabalho Docente Articulado Numa Perspectiva Colaborativa Entre os Professores da Sala de Aula Regular e do Atendimento Educacional Especializado	Universidade Federal do Espírito Santo	Apresentar como ocorre a articulação entre o professor da sala comum e o professor do AEE no processo de inclusão escolar, compreendendo como se dá o trabalho articulado e colaborativo entres esses profissionais, destacando as potencialidades e desafios dessa prática.	do tipo qualitativa. Utilizando - se de legislações educacionais, teoria de Lev Vygotsky e documentos da Secretaria de Educação de São Gabriel da Palha - ES.	ainda enfrenta obstáculos, como falta de tempo para elaboração de um planejamento coletivo, ausência na promoção de formação continuada e resistência de alguns docentes. No entanto, são evidenciados avanços quando ocorre colaboração de forma efetiva, ocasionando práticas pedagógicas inclusivas e o oferecimento de serviços mais adequados às necessidades dos estudantes.
--------------------------------------	---	--	--	---	--

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Descrição do quadro 1: O quadro consiste em sistematização dos trabalhos analisados, apresentando alguns aspectos relevantes para compreensão das pesquisas, como autoria, universidade, objetivo, titulação, metodologia abordada e conclusão.

Os trabalhos analisados indicam que a articulação entre os professores da sala comum e os profissionais do AEE, embora seja reconhecida como eixo principal no processo de inclusão, ainda enfrenta desafios, dificultando sua realização no cotidiano escolar. Como também apontam para avanços na articulação entre professores da sala comum e do AEE. De acordo com os resultados encontrados a partir das leituras realizadas nas dissertações,

pode-se evidenciar que o planejamento colaborativo é compreendido como prática pedagógica desejável e necessária, porém ainda distante de sua plena efetivação.

Seguem as três categorias temáticas selecionadas para a discussão dos dados das dissertações.

4.1 Planejamento docente e o atendimento educacional especializado

O processo de inclusão bem consolidado dentro das instituições de ensino deve seguir um percurso pautado na perspectiva de colaboração entre dois eixos importantes, o planejamento docente articulado ao atendimento educacional especializado. De acordo com Scaramussa (2021), práticas articuladas fortalecem as estratégias de ensino e a superação de entraves muitas vezes encontrados no exercício da docência, porém, apesar das iniciativas de articulação entre sala comum e AEE, persistem ainda impasses atrelados à falta de tempo, carência de espaços institucionais para planejamento e necessidade de formação continuada para o corpo docente. Assim como apontou Filgueiras (2023), quando constatou que esse trabalho colaborativo não se caracterizava como uma realidade consolidada, sendo barrado por burocracias, desinformação acerca da função do professor de AEE e turmas com grandes números de alunos. Machado (2019), ao elaborar uma pesquisa-ação, destacou avanços significativos, como por exemplo a superação acentuada das dificuldades em se pensar aulas voltadas para um grupo de alunos heterogêneos e participação mais ativa dos alunos, para quando o planejamento colaborativo é implementado de forma sistemática, promovendo acessibilidade pedagógica e constituindo práticas inclusivas fortalecidas.

Em concordância com Mantoan (2006), percebe-se que a educação inclusiva demanda uma reestruturação da escola de modo que venha a acolher a diversidade existente entre os estudantes para assim eliminar modelos de educação segregantes e excludentes. Esse panorama é reforçado por Mittler (2003), quando destacou que o trabalho colaborativo entre professor da sala comum e AEE é um dos caminhos mais eficientes para garantir que a aprendizagem seja significativa a todos os alunos. Do mesmo modo, Stainback e Stainback (1999) reforçaram que a corresponsabilidade entre os profissionais da educação é algo indispensável para a criação de comunidades escolares inclusivas.

Os estudos nos permitem afirmar que, embora os documentos legais e a literatura especializada (Sassaki, 2005; Brasil, 2008) resguardecam a inclusão plena, a realidade encontrada nas escolas brasileiras ainda demonstra contradições entre teoria e prática. O planejamento conjunto, quando ocorre em caráter efetivo, potencializa o desenvolvimento de

estratégias acessíveis, ampliando a corresponsabilidade entre educadores, garantindo maior participação do público-alvo da Educação Especial. Viralunga *et al.* (2016) reforçaram que a concepção centrada na presença de dois professores planejando e atuando em sala contribui não apenas para os alunos com deficiência, mas para toda a turma, com a diversificação de metodologias e fortalecimento da aprendizagem coletiva. Little (1990) apontou que esse trabalho colaborativo são:

[...] encontros que assentam na responsabilidade partilhada pelo trabalho de ensinar (interdependência), nas concepções coletivas de autonomia, no apoio à iniciativa e à liderança dos professores em matéria de prática profissional e nas afiliações de grupo que se baseiam no trabalho profissional (Little, 1990, p. 519).

Assim, os resultados revelaram que a efetivação do planejamento colaborativo demanda condições objetivas, como: tempo institucionalizado, políticas públicas de formação e valorização docente, e criação de uma cultura escolar que reconheça a diversidade como princípio estruturante. Nesse sentido, a análise conflui com a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (*apud* Scaramussa, 2021; Filgueiras, 2023), ao considerar que o desenvolvimento humano ocorre por meio da interação social, sendo o trabalho colaborativo entre docentes uma mediação essencial para que os aluno público-alvo da Educação Especial possa avançar em suas zonas de desenvolvimento proximal.

4.2 Práticas pedagógicas inclusivas que resultam do planejamento colaborativo

De acordo com Machado (2019, p. 47), a cultura colaborativa se apresenta como um compromisso entre todos envolvidos no contexto educacional, é uma proposta que envolve a flexibilização, a garantia de acesso, a permanência com participação, compartilhamento de saberes e qualidade de ensino através da acessibilidade pedagógica. Ainda de acordo com a pesquisa de Machado (2019), esta revelou que as oficinas de planejamento conjunto resultaram na construção de planos de aula acessíveis, na realização de adequações curriculares para os alunos público-alvo da Educação Especial e o uso de recursos pedagógicos diversificados. Esses processos resultaram em práticas pedagógicas que beneficiaram não apenas os alunos atendidos no AEE, mas também os demais estudantes, como previsto nos princípios do DUA.

Como também, Scaramussa (2021) destacou que essa articulação entre docentes é essencial para que não se tenha a percepção do aluno público-alvo da Educação Especial

como separado da sala comum. O planejamento colaborativo, segundo esta autora, contribui para a realização de adaptações pedagógicas, a integração de atividades na sala comum e no contraturno, no AEE e o desenvolvimento de estratégias ajustadas às particularidades dos estudantes, tornando assim, as práticas pedagógicas mais significativas e contextualizadas, garantindo uma participação mais efetiva e a aprendizagem dos alunos.

Filgueiras (2023) apontou que alguns fatores, como a sobrecarga do trabalho docente, e a falta de tempo podem dificultar o planejamento colaborativo. Todavia, quando ele é efetivado, resulta em estratégias de ensino que ampliam a participação de estudantes em atividades que elevam a autoestima e fortalecem o relacionamento social com seus pares. Assim, mesmo diante de desafios, a colaboração entre docentes apresenta experiências concretas de práticas pedagógicas acessíveis e inclusivas, promovendo a articulação entre diferentes contextos de ensino e, mesmo diante dos desafios, fortalece a inclusão por meio da diversificação de estratégias pedagógicas e da valorização das singularidades de cada estudante.

4.3 Influências na efetivação do planejamento docente colaborativo inclusivo

A colaboração docente se tornou uma ferramenta fundamental no processo de implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Os estudos indicam que a efetivação desse planejamento depende de fatores estruturais, institucionais e pedagógicos que podem favorecer, mas ao mesmo tempo dificultar a articulação entre docentes. Evidencia-se que, quando ocorrem espaços e momentos dedicados ao planejamento conjunto, os professores conseguem compartilhar estratégias que corroboram para a construção da cultura colaborativa dentro das escolas, peça chave na efetivação do movimento de inclusão; uma cultura de colaboração favorece a troca de saberes, fortalece o ensino e promove o confronto de ideais.

Com isso, a partir dos trabalhos analisados, foi possível evidenciar alguns fatores correspondentes na efetivação de um planejamento colaborativo comprometido com a inclusão escolar, a criação e fortalecimento de uma cultura de colaboração, o planejamento conjunto que permite através dos saberes e estratégias o alcance dos objetivos educacionais, formação continuada, articulação e diálogo (sala comum e AEE) que oportuniza a troca de experiências e um maior conhecimento sobre o aluno, e gestão ativa que oportuniza momentos conjuntos de planejamento, pois cabe ao gestor criar as condições e oportunidades para que o trabalho em equipe seja valorizado e implementado e políticas públicas que assegurem a prática colaborativa como atribuição da figura docente.

Os estudos convergem para a ideia de que a efetivação do planejamento docente colaborativo inclusivo está condicionada à existência de fatores incentivadores, como tempo disponível, espaços de articulação, capacitação docente e políticas institucionais favoráveis, e à superação de fatores que podem dificultar, como sobrecarga de trabalho e falta de incentivo. Quando os fatores incentivadores estão presentes, a colaboração entre professores da sala comum e do AEE se traduz em práticas pedagógicas diversificadas, acessíveis e contextualizadas, fortalecendo a inclusão e a participação de todos os alunos no processo educativo.

Com isso, os resultados confirmam que o planejamento docente articulado ao AEE não apenas contribui para construção de práticas pedagógicas inclusivas, como também fortalece a constituição de uma escola democrática e equitativa. Contudo, a consolidação dessa escola depende de superação de barreiras estruturais, organizacionais e formativas, conforme amplamente elucidado nos trabalhos analisados, onde são apresentados eixos comuns com o propósito de fortalecer a articulação entre o professor da classe comum e o professor do AEE, seja com a análise crítica do contexto, ou pela identificação dos desafios e limites, e implementação de ações que promovam a colaboração entre os docentes. Por fim, os objetivos em conjunto apontam para a urgência de práticas pedagógicas inclusivas sustentadas pelo diálogo, pelo planejamento compartilhado e pela formação continuada, com vistas à garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como evidenciado no início deste trabalho, buscou-se compreender como o planejamento colaborativo entre professor da classe comum e do AEE é abordado na literatura em relação ao processo dentro das instituições escolares, analisando as contribuições para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Partindo de um estudo bibliográfico a partir de dissertações e obras de referência ao tema da inclusão, foi possível verificar que a articulação entre os professores da sala de aula comum e os profissionais do AEE se constitui como um dos pilares fundamentais para concretização da educação inclusiva, porém ainda enfrenta desafios significativos no cotidiano da escola.

As pesquisas analisadas evidenciaram que o planejamento colaborativo é discutido na literatura como um fator que favorece a elaboração de estratégias pedagógicas mais acessíveis e a superação de barreiras da aprendizagem, pois quando professores do ensino regular e do AEE planejam juntos, ampliam-se as possibilidades para adaptação curricular, diversificação nos métodos de ensino e o uso de recursos pedagógicos que atendem às necessidades de todos os estudantes. Sendo assim, essa cooperação entre os profissionais evidenciam uma rotina escolar focada em práticas mais inclusivas, essa constatação comprova que a prática docente não pode permanecer de forma isolada, onde cada profissional pensa e planeja sozinho, pois a corresponsabilidade entre professores se apresenta como elemento central para eliminar com modelos excludentes ainda presentes nas instituições de ensino.

No entanto, os resultados também revelaram entraves que dificultam a concretização desse planejamento integrado, desafios que podem ser superados com a criação de políticas públicas pensadas no contexto do trabalho colaborativo. Com isso, podemos perceber que essas dificuldades refletem contradições existentes no que está previsto em documentos oficiais – como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) – e a realidade ainda vivenciada em muitas escolas brasileiras.

Autores como Mantoan (2006) e Mittler (2003) já despertavam para o interesse em uma necessidade de reestruturação escolar que rompesse com modelos segregadores, propondo práticas pedagógicas que valorizem a diversidade como princípio. Essa perspectiva é reforçada por Sassaki (2005), quando afirma que a inclusão não está limitada à presença física do aluno na escola, mas que exige a sua participação efetiva em todos os processos de

ensino e aprendizagem. Assim, podemos compreender que o planejamento docente, quando articulado ao AEE, é condição fundamental para que essa participação se efetive.

Outro aspecto essencial demonstrado pela pesquisa é que a prática colaborativa não vai beneficiar apenas o estudante público-alvo da Educação especial, mas toda a comunidade escolar, seguindo os princípios previstos no DUA. Ao diversificar metodologias, flexibilizar o currículo e promover estratégias acessíveis, os professores criam um ambiente mais democrático e equitativo, no qual todos os alunos se sentem valorizados e contemplados. Como destacaram Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016), quando dois professores trabalham juntos, somam-se conhecimentos diferenciados, ampliam-se as possibilidades de intervenção pedagógica e fortalece-se a aprendizagem coletiva.

Em contrapartida, a análise dos trabalhos também revelou que o êxito da inclusão escolar requer a concretização de políticas públicas efetivas, que garantam formação continuada aos docentes, melhores condições de trabalho e recursos pedagógicos adequados. Filgueiras (2023) e Scaramussa (2021) reforçaram que a falta de investimentos e a interrupção de políticas de apoio afetam o desenvolvimento de práticas inclusivas, o que acentua as desigualdades educacionais. Diante disso, pode-se concluir que a efetivação da educação inclusiva requer mais do que o esforço individual dos professores: exige um compromisso coletivo e institucional ao mesmo tempo.

O planejamento colaborativo precisa ser compreendido como uma prática pedagógica contínua, sustentada por circunstâncias objetivas de trabalho, respaldo político e não menos importante o engajamento ético dos profissionais da educação. É importante que se compreenda que se trata de um processo que demanda tempo, diálogo e mudança cultural dentro dos espaços escolares, onde toda comunidade deve estar envolvida para que seja vista como um caminho fundamental para a garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes. Assim, esta pesquisa reafirma que a relação entre planejamento docente e AEE não se constitui apenas como uma estratégia pedagógica, mas à exigência ética e política para a construção de uma escola democrática, inclusiva e equitativa, onde o planejamento colaborativo entre os professores deve ser reconhecido como um espaço privilegiado de reflexão, troca de saberes e construção de práticas que contemplem a diversidade.

Por fim, considera-se que este estudo possa contribuir na ampliação do debate acadêmico e pedagógico sobre o trabalho colaborativo como aliado da inclusão escolar, apontando possibilidades e desafios a serem enfrentados. Estima-se que as reflexões aqui apresentadas possam auxiliar pesquisas futuras, inspirar práticas educativas mais colaborativas e fortalecer políticas que assegurem a equidade no acesso e permanência dos

estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares, acreditando sobretudo, que ao promover uma educação comprometida com a diversidade, estaremos dando passos significativos rumo à construção de uma sociedade mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS

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

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Por uma Prática Colaborativa no AEE: Atendimento Educacional Especializado**. Curitiba: Appris, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 set. 2001, Seção 1, p. 39.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

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

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 13 de dezembro de 2006. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 ago. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 192, p. 42-43, 9 out. 2009.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Estabelece o Plano Nacional de Educação – PNE 2014–2024 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**: Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais – acesso e qualidade. Salamanca: UNESCO/MEC, 1994.

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.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. O ensino colaborativo: favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et Educare** – Revista de Educação, v. 2, n. 4, p. 113–128, jul./dez. 2007.

FILGUEIRAS, Raquel Gava. **Os desafios da educação especial inclusiva com foco no trabalho colaborativo e nos processos de escolarização do estudante com deficiência intelectual**. 2023. 171 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores) – Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HAVES, Isaura Suelle Sousa; NUNES, Maria da Conceição Alexandre. **A formação do professor para o atendimento educacional especializado**. 2013. 45 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, João Pessoa, 2013.

HONNEF, Cláucia. **O trabalho docente articulado como concepção teórico-prática para a Educação Especial**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LITTLE, Judith Warren. The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations. **Teachers College Record**, v. 91, n. 4, p. 509–536, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

MACHADO, Michela Lemos Silveira. **O trabalho docente colaborativo na perspectiva da educação inclusiva**. 2019. 157 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino) – Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Francismara Neves; ZERBATO, Ana Paula de Oliveira. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: estratégias para o trabalho do professor do AEE**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MEYER, Anne; ROSE, David H.; GORDON, David. **Universal Design for Learning: theory and practice**. Wakefield, MA: CAST, 2014.

MITTLER, Peter. Educando alunos com necessidades especiais: algumas lições que a experiência pode ensinar. *In*: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2000. p. 43-56.

MITTLER, Peter. **Educação especial e inclusão: políticas e práticas**. Tradução de Maria Teresa Eglér Mantoan. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Planejamento escolar: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 1976.

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

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROSE, David; MEYER, Anne. **Teaching every student in the digital age: universal design for learning**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

SCARAMUSSA, Patrícia Vassoler. **O trabalho docente articulado numa perspectiva colaborativa entre os professores da sala de aula regular e do atendimento educacional especializado**. 2021. 217 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

SILVA, Maria de Fátima Gomes da. **O atendimento educacional especializado e a colaboração docente: caminhos para uma educação inclusiva**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Aplicadas e Educação, Mamanguape, 2024.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G.; ZERBATO, A. P. Práticas colaborativas no trabalho com alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE): o cotidiano de uma escola polo. **Interfaces da Educação**, Paraíso, v. 7, n. 19, p. 66-87, 2016.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018.