ISSN: 2358-8829

ORGANIZAÇÃO E CONTRIBUIÇÕES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE SANTO ESTÊVÃO/BA

Narjara Oliveira Santos Dias [1]
Sandra de Jesus Passos Mota [2]
Silvia Santos Assis de Jesus [3]
Carlos Alberto Ferreira da Silva [4]

INTRODUÇÃO

A expansão das matrículas de estudantes público da Educação Especial nas escolas comuns deslocou o debate da garantia de acesso para a discussão das condições concretas de participação, aprendizagem e desenvolvimento. Nesse processo, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) passou a ocupar papel relevante como serviço de apoio à escolarização, responsável pela identificação de barreiras e pela organização de recursos, estratégias e serviços de acessibilidade. O Decreto nº 12.686/2025 define o AEE como atividade pedagógica de caráter complementar à escolarização das pessoas com deficiência e transtorno do espectro autista e suplementar para pessoas com altas habilidades ou superdotação, atribuindo-lhe, entre outros objetivos, qualificar acesso, permanência, participação e aprendizagem, identificar estudantes por meio de estudo de caso e desenvolver recursos pedagógicos e de acessibilidade.

A atualização do marco federal reforça ainda a dimensão articuladora do AEE. O Decreto nº 12.773/2025 estabeleceu que o resultado do estudo de caso fundamenta o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano Educacional Individualizado (PEI), determinando que esses documentos orientem o trabalho na sala

[1] Mestranda no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Inclusiva da Universidade Federal de Sergipe (UFS), narjara_fsa@hotmail.com;
[2] Mestranda no Programa Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), sandrinha.passos@hotmail.com;
[3] Mestre em Estudos Literários pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), silbesantos@yahoo.com.br;
[4] Professor orientador: Doutor em Artes Cênicas, Universidade Federal de Sergipe (UFS), carlos.ferreira@academico.ufs.br

ISSN: 2358-8829

comum, o trabalho no AEE, as atividades colaborativas e as ações de articulação intersetorial. O novo Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 15.388/2026, passou a dedicar o Objetivo 10 à Educação Especial Inclusiva e à Educação Bilíngue de Surdos, estabelecendo metas e estratégias relacionadas à qualidade do AEE, às Salas de Recursos Multifuncionais, à acessibilidade, ao transporte, à formação e à elaboração de instrumentos pedagógicos individualizados.

No âmbito municipal, Santo Estêvão já dispõe de uma normativa específica. A Resolução CME nº 01/2025 regulamenta a Educação Especial e o AEE na rede municipal e institui uma organização que contempla estudo de caso pedagógico, PAEE, PEI, participação da escola e da família, articulação com a sala comum, acompanhamento e avaliação. O texto normativo estabelece, ainda, o Núcleo de Educação Especial de Santo Estêvão (NEESE) e define atribuições para o professor do AEE relacionadas à identificação de barreiras, elaboração de recursos, execução e avaliação do PAEE e acompanhamento da funcionalidade dos recursos nos diferentes ambientes escolares.

Entretanto, a existência de uma política formal não significa que suas diretrizes se convertam de maneira uniforme em práticas institucionais. Silva, Lopes e Quadros (2024) identificam justamente a permanência de uma distância entre o conteúdo das normativas e sua efetivação no cotidiano docente. Em direção semelhante, Vilaronga e Mendes (2014) demonstram que o ensino colaborativo exige condições estruturais para existir, entre elas tempo de planejamento compartilhado, definição de responsabilidades e formação específica. Oliveira e Prieto (2020), ao analisarem professores de Salas de Recursos Multifuncionais, também evidenciam dificuldades relacionadas à formação para lidar com a diversidade do público da Educação Especial.

Diante desse quadro, este artigo parte da seguinte questão: como o Atendimento Educacional Especializado está organizado na rede municipal de ensino de Santo Estêvão e quais barreiras ainda interferem na articulação do serviço com a escolarização comum? O objetivo é analisar a organização do AEE no município, identificando potencialidades, fragilidades e desafios para a formulação de uma política municipal de apoio à escolarização inclusiva, especialmente no contexto de atualização do Plano Municipal de Educação.

ISSN: 2358-8829

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, descritiva e documental, com apoio de revisão bibliográfica e análise normativa. O corpus documental principal foi constituído por registros de visitas técnicas às unidades escolares da rede municipal de Santo Estêvão, reunidos no Relatório Básico produzido no Sistema Milênio do Ministério Público do Estado da Bahia. O instrumento utilizado nas visitas contém um bloco específico de 27 questões sobre Educação Inclusiva, abrangendo acessibilidade arquitetônica, tecnologias e materiais acessíveis, suporte multiprofissional, adaptação curricular, avaliação, acolhimento, acompanhamento da frequência e do desenvolvimento, PEI, participação em atividades escolares, práticas inclusivas no PPP, oferta de AEE no contraturno, existência de SRM, colaboração entre professores, integração do AEE ao PPP, profissionais de apoio, reuniões e formação continuada.

Para a análise, os registros foram organizados em quatro dimensões: (a) oferta e territorialização do AEE; (b) articulação pedagógica e institucional; (c) formação e condições de trabalho dos profissionais; e (d) acessibilidade, recursos e acompanhamento pedagógico. Foram considerados, ainda, a Resolução CME nº 01/2025 do Conselho Municipal de Educação de Santo Estêvão, o Decreto nº 12.686/2025, o Decreto nº 12.773/2025 e a Lei nº 15.388/2026, buscando confrontar a organização encontrada nas escolas com as diretrizes normativas vigentes.

A interpretação dos resultados adotou uma perspectiva de implementação da política educacional, distinguindo a existência formal de determinado recurso ou procedimento de sua institucionalização como prática sistemática. Assim, uma resposta afirmativa no instrumento foi tratada como evidência de que a escola declarou a existência daquela condição no momento da visita, e não como comprovação de sua efetividade longitudinal. Do mesmo modo, respostas negativas ou observações específicas foram utilizadas para identificar pontos de atenção, sem atribuir automaticamente responsabilidade individual aos profissionais. Essa cautela é importante porque o objeto de análise é a organização da política municipal e suas condições institucionais de realização.

ISSN: 2358-8829

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Oferta territorial do AEE e desigualdade de acesso

A rede municipal analisada possui 36 escolas, das quais oito dispõem de Sala de Recursos Multifuncionais, correspondendo a 22,2% das unidades escolares. As demais 28 escolas, equivalentes a 77,8%, não possuem SRM própria. Esse dado, isoladamente, não permite concluir qual percentual do público do AEE está coberto, uma vez que a Meta 10.b do novo PNE é calculada em relação ao público do AEE e não ao número de escolas. Ainda assim, o indicador evidencia uma concentração territorial da oferta e a necessidade de planejamento articulado à distribuição dos estudantes e às condições de deslocamento.

O novo PNE estabelece que a oferta de AEE com disponibilização de SRM deverá alcançar, no mínimo, 80% do público do AEE até o quinto ano de vigência do Plano, com universalização ao final do decênio. A mesma lei determina a redução de desigualdades territoriais de oferta, garante transporte escolar gratuito e acessível e prevê a melhoria da infraestrutura das SRM e a diversificação das formas de AEE para além do contraturno. Portanto, a questão municipal não deve ser reduzida à fórmula “uma sala por escola”, mas à construção de uma cobertura territorial capaz de atender a demanda efetiva com qualidade e acessibilidade.

Os registros das visitas mostram que a ausência de SRM própria não produz uma situação única. Em algumas escolas, o estudante é atendido em outra unidade ou no Núcleo de Educação Especial; em outras, a escola possui SRM, mas ela ainda não iniciou seu funcionamento; em outras, a SRM funciona, embora os materiais sejam avaliados como insuficientes. Na Escola Municipal João Vitorino de Moura, por exemplo, o relatório registra a existência de uma SRM, mas informa que ela ainda não havia começado a funcionar, ao mesmo tempo em que o AEE não ocorria no contraturno. Em outra unidade, o atendimento era realizado no Núcleo de Educação Especial e não havia colaboração registrada entre os professores do ensino regular e do AEE.

Esse conjunto de situações revela que cobertura física, funcionamento efetivo e acessibilidade territorial são dimensões distintas. Uma política de expansão que se limite à criação de salas pode não resolver a questão da frequência e da articulação pedagógica. O planejamento municipal precisa combinar expansão de SRM, organização de escolas-

polo quando necessária, garantia de transporte, funcionamento dos espaços já existentes e acompanhamento da demanda por território.

3.2 Entre a coexistência de experiências e a ausência de uma articulação institucionalizada

A dimensão pedagógica apresenta uma característica central: a heterogeneidade. Há unidades em que os registros indicam simultaneamente AEE no contraturno, SRM com materiais adequados, colaboração entre professores, integração do AEE ao PPP, reuniões periódicas e formação continuada. A Escola Municipal Professora Marielza Silva Costa é um exemplo dessa configuração, pois os itens relativos a essas dimensões foram registrados positivamente nas visitas técnicas.

Em contrapartida, há escolas nas quais a articulação aparece fragilizada. Na Escola Municipal Professora Iolanda Caldas de Cerqueira, o relatório registra AEE no contraturno apenas parcialmente, SRM com materiais parciais, ausência de colaboração entre professores do ensino regular e do AEE e ausência de integração do AEE ao PPP. Em outra unidade, o relatório registra AEE realizado no Núcleo de Educação Especial e, simultaneamente, ausência de colaboração entre os professores e ausência de integração do AEE ao PPP.

A coexistência dessas configurações impede uma leitura simplificada da rede como "com AEE" ou "sem AEE". O problema de política pública está no modo como diferentes componentes do serviço se conectam. O AEE pode estar presente e, ainda assim, não constituir uma ação articulada com o currículo, o planejamento e a avaliação da classe comum. A literatura sobre ensino colaborativo contribui para interpretar essa questão: Vilaronga e Mendes (2014) argumentam que a colaboração depende de tempo institucional para planejamento comum, negociação de responsabilidades, acompanhamento da aprendizagem e definição de metas individualizadas. Assim, a colaboração não pode depender apenas de encontros ocasionais ou da iniciativa individual dos profissionais.

Silva, Lopes e Quadros (2024) reforçam que os princípios de práticas inclusivas já estão presentes em políticas e documentos, mas ainda existe um percurso necessário para que se materializem de modo consistente na prática docente. Essa constatação dialoga diretamente com o diagnóstico municipal: reuniões e contatos podem existir sem que,

necessariamente, se constitua uma cultura institucional de planejamento colaborativo. O dado relevante, portanto, não é apenas se professores "se encontram", mas se existe tempo protegido, pauta pedagógica, responsabilidade compartilhada e continuidade do processo.

3.3 O desafio do planejamento: atividade, recurso e objetivo educacional

A discussão sobre planejamento ganha importância quando se observa a organização do trabalho do AEE. Os documentos municipais já estabelecem que o estudo de caso deve identificar barreiras, potencialidades e necessidades educacionais e subsidiar o PAEE e o PEI. A norma municipal também atribui ao professor do AEE a elaboração, execução e avaliação do PAEE, a organização dos atendimentos, a produção de recursos e o acompanhamento de sua funcionalidade nos diversos ambientes escolares.

Essa formulação aproxima-se do que Braun e Vianna (2013) discutem ao relacionar AEE, Sala de Recursos Multifuncional e plano individualizado como dimensões do fazer pedagógico. Nessa perspectiva, o planejamento do AEE não se reduz à preparação de atividades. As atividades são meios; o ponto de partida são as demandas educacionais identificadas, as barreiras à participação e à aprendizagem, os objetivos definidos para o estudante e os recursos que permitirão ampliar sua participação na escolarização comum.

Por essa razão, o momento coletivo de planejamento dos professores do AEE no Núcleo de Educação Especial pode assumir função estratégica para a rede, desde que esteja organizado não apenas como preparação de materiais ou seleção de atividades, mas como espaço de análise de casos, construção de estratégias, avaliação dos recursos, revisão de objetivos, articulação com a sala comum e acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes. O desafio não está em abandonar atividades temáticas, jogos ou recursos concretos, mas em subordiná-los a uma intencionalidade pedagógica individualizada e articulada ao currículo escolar.

3.4 Formação docente e condições de trabalho

As respostas registradas nas escolas revelam diferenças quanto à formação continuada. Em algumas unidades, o professor do AEE é apontado como participante de capacitação específica; em outras, aparecem registros de ausência dessa formação. Há também situações em que os professores da sala comum participam de formações, mas

ISSN: 2358-8829

os profissionais do AEE não recebem capacitação específica, e vice-versa. Essa heterogeneidade merece atenção porque o trabalho do professor do AEE pressupõe conhecimentos que vão além da produção de atividades: envolve estudo de caso, acessibilidade, tecnologia assistiva, acompanhamento dos recursos e diálogo com os demais profissionais.

Oliveira e Prieto (2020), em estudo com professores de SRM da rede municipal de São Paulo, encontraram uma distância importante entre formação e atuação diante da diversidade do público da Educação Especial. O resultado daquele estudo não pode ser transferido diretamente para Santo Estêvão, mas oferece uma chave interpretativa para o problema municipal: quando a política atribui ao professor do AEE responsabilidades amplas e multicategoriais, a formação precisa acompanhar a complexidade dessas atribuições.

Caramori, Mendes e Picharillo (2018) também registram, a partir da perspectiva de professores atuantes, demandas por conteúdos teórico-práticos específicos na formação. Essa literatura permite compreender que a formação continuada não deve aparecer como ação periférica do sistema, mas como parte das condições de implementação da política. O novo marco federal, por sua vez, estabeleceu que o professor do AEE deve ter formação inicial que o habilite à docência e formação continuada em Educação Especial Inclusiva com carga horária mínima de 360 horas, nos termos do ato ministerial regulamentador.

3.5 A norma municipal já aponta o caminho: estudo de caso, PAEE, PEI e articulação

Um aspecto particularmente relevante do caso de Santo Estêvão é que a legislação municipal produzida em 2025 já contém elementos que, posteriormente, foram reforçados pelo novo marco federal e pelo novo PNE. A Resolução CME nº 01/2025 determina que AEE, PEI e PAEE sejam organizados com base em estudo de caso pedagógico, considerando contexto escolar, familiar e social, barreiras, potencialidades, necessidades e condições de acessibilidade. Define ainda o PEI como instrumento da escolarização na sala comum e o PAEE como instrumento específico do AEE, articulado ao PEI, além de prever elaboração colaborativa e atualização periódica.

Esse dado desloca a análise. Não se trata apenas de perguntar se o município possui uma diretriz normativa adequada; trata-se de compreender a capacidade do sistema de

fazer essa diretriz chegar ao cotidiano das escolas. A diferença entre norma e implementação torna-se, assim, uma categoria central para interpretar os resultados. Vaz (2021), em perspectiva crítica sobre a política de Educação Especial, chama atenção para os efeitos de políticas que ampliam atribuições do professor de AEE sem necessariamente assegurar condições materiais e formativas correspondentes. Sua contribuição é útil para lembrar que a responsabilização por recursos, acessibilidade, planejamento e apoio não deve recair sobre o professor isoladamente: a política precisa criar condições institucionais para que tais funções sejam exercidas.

3.6 Contraturno, Núcleo de Educação Especial e barreiras territoriais

Os registros das escolas também mostram que o formato de atendimento não é uniforme. Há unidades com oferta no contraturno, outras nas quais o AEE ocorre no mesmo horário, e situações em que os estudantes são atendidos no Núcleo de Educação Especial. O novo Decreto nº 12.686/2025 estabelece que a matrícula no AEE não pode substituir a matrícula e a frequência na classe comum e admite excepcionalmente a realização do AEE em centro público especializado. Já o novo PNE determina a diversificação das formas de AEE para além do contraturno, de modo a também atender estudantes no turno da escolarização, sempre com vistas à garantia do direito à educação, permanência e aprendizagem.

No município, portanto, a discussão sobre contraturno precisa ser associada às condições concretas de transporte e território. A inexistência de transporte específico que viabilize, em todos os casos, o deslocamento dos estudantes para outro turno constitui uma barreira de organização da política. O próprio novo PNE inclui transporte, jornada, recursos e profissionais como dimensões da atualização das diretrizes do AEE. A questão central passa a ser garantir que a forma de oferta seja definida a partir das necessidades educacionais identificadas e das condições de acesso, sem transformar o espaço físico do atendimento em substituto da escolarização comum.

3.7 Uma proposta de reorganização para a política municipal

A partir do diagnóstico e da literatura analisada, propõe-se que o município avance de uma lógica predominantemente centrada no local do atendimento para uma lógica de

ISSN: 2358-8829

rede de apoio à escolarização. Nessa organização, SRM, Núcleo de Educação Especial, professores da sala comum, professores do AEE, gestão, coordenação pedagógica, profissionais de apoio, famílias e serviços intersetoriais integram um mesmo circuito de planejamento e acompanhamento.

O eixo estruturante desse circuito deve ser o fluxo estudo de caso → PAEE e PEI → planejamento articulado → implementação das estratégias → acompanhamento → avaliação → revisão. A SRM deve ser compreendida como espaço e recurso especializado, enquanto o Núcleo pode assumir, além do atendimento, funções de formação, assessoria às escolas, estudo de casos, produção de recursos, apoio às SRM e articulação da política municipal. Essa concepção aproxima-se da Estratégia 10.21 do novo PNE, que prevê serviços públicos de suporte, pesquisa e assessoria articulados à formação continuada.

A reorganização também requer metas mensuráveis para o Plano Municipal de Educação. Em lugar de monitorar apenas o número de estudantes atendidos, recomenda-se acompanhar cobertura territorial, funcionamento efetivo das SRM, frequência, tempo e qualidade da articulação entre AEE e sala comum, realização e atualização de estudos de caso, PAEE e PEI, formação dos profissionais, disponibilidade de recursos acessíveis e condições de transporte. O próprio novo PNE estabelece a necessidade de indicadores de avaliação institucional que considerem estudantes, profissionais, infraestrutura, recursos pedagógicos e gestão.

Quadro 1 – Síntese do diagnóstico e das implicações para a política municipal

Dimensão	Achado do diagnóstico	Implicação para a política municipal
Oferta territorial	8 das 36 escolas possuem SRM; há unidades sem sala própria.	Ampliar e reorganizar a cobertura conforme demanda e território.
Articulação pedagógica	Há experiências de colaboração, mas não há articulação contínua institucionalizada em toda a rede.	Criar tempo protegido e rotina de planejamento AEE–sala comum.
Funcionamento	Existem formas distintas de atendimento, incluindo Núcleo, contraturno e situações no turno.	Organizar formatos conforme estudo de caso, acesso e permanência na classe comum.
Formação	Registros distintos quanto à formação continuada e específica para o AEE.	Implantar política permanente de formação em Educação Especial Inclusiva.
Planejamento	Norma municipal prevê estudo de caso, PAEE e PEI, mas sua implementação é heterogênea.	Transformar esses instrumentos em eixo efetivo do trabalho pedagógico.
Recursos e acessibilidade	Há escolas com recursos adequados e outras com insuficiências de materiais e tecnologia assistiva.	Mapear necessidades e garantir recursos acessíveis também na sala comum.

Monitoramento	Predominam registros pontuais; a cobertura e a efetividade precisam de indicadores sistemáticos.	Criar sistema municipal de monitoramento da Educação Especial e do AEE.

Fonte: elaboração da autora com base no diagnóstico documental e nas normativas analisadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da organização do Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de Santo Estêvão evidencia um cenário heterogêneo, no qual coexistem experiências institucionalmente mais estruturadas e situações que ainda demandam reorganização. O diagnóstico não permite afirmar que a rede esteja desprovida de ações inclusivas; ao contrário, os registros mostram a existência de práticas, recursos, atendimentos e iniciativas relevantes em diferentes unidades. O que se evidencia, porém, é uma ausência de uniformidade na estruturação do AEE como política sistêmica de apoio à escolarização.

A oferta de oito SRM em uma rede de 36 escolas constitui um dado relevante para o planejamento territorial, mas não deve ser interpretada isoladamente. O desafio envolve combinar cobertura, funcionamento efetivo, transporte, acessibilidade e capacidade de atendimento. Da mesma maneira, a existência de reuniões ou de registros positivos em determinadas escolas não elimina a necessidade de institucionalizar uma rotina de planejamento colaborativo na rede como um todo.

A análise também mostra uma convergência importante entre a normativa municipal de 2025 e o novo marco federal de 2025-2026: estudo de caso, PAEE, PEI, acessibilidade, formação, articulação entre profissionais e monitoramento passaram a compor uma arquitetura mais explícita da política. Para Santo Estêvão, isso significa que a próxima etapa não é apenas produzir novas normas, mas criar condições de implementação, acompanhamento e revisão daquilo que já está formalmente previsto.

Nesse sentido, propõe-se que o novo Plano Municipal de Educação estabeleça metas para ampliar e territorializar a oferta de SRM; garantir transporte e acessibilidade; institucionalizar o planejamento colaborativo entre AEE e sala comum; universalizar progressivamente o estudo de caso e os instrumentos pedagógicos individualizados; fortalecer o Núcleo de Educação Especial como estrutura de apoio e assessoria; assegurar formação continuada aos profissionais; ampliar recursos de tecnologia assistiva e

materiais acessíveis; e instituir indicadores permanentes de monitoramento. O objetivo final não é apenas aumentar o número de atendimentos, mas qualificar as condições que tornam o AEE efetivamente conectado ao processo de escolarização.

A principal contribuição deste estudo, portanto, reside em evidenciar a importância de analisar o AEE para além de sua presença formal. Entre a norma e a prática existe um espaço de implementação que envolve território, transporte, tempo de trabalho, formação, recursos, planejamento e relações profissionais. É nesse espaço que se decide a capacidade de uma política de Educação Especial produzir, concretamente, apoio à participação e à aprendizagem dos estudantes nas escolas comuns.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. **Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.** Brasília, DF, 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Brasília, DF, 2025.

BRASIL. Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF, 2026.

BRAUN, Patrícia; VIANNA, Márcia Marin. **Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico.** In: PLETSCH, Márcia Denise; DAMASCENO, Allan (org.). Reflexões sobre o fazer pedagógico, educação especial e inclusão escolar. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

CARAMORI, Patricia Moralis; MENDES, Enicéia Gonçalves; PICHARILLO, Alessandra Daniele Messali. **A formação inicial de professores de sala de recursos multifuncionais a partir do olhar dos professores atuantes.** Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, v. 23, n. 1, p. 124-141, 2018. DOI: 10.24220/2318-0870v23n1a3770.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Formação de professores das Salas de Recursos Multifuncionais e atuação com a diversidade do público-alvo da Educação Especial.** Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 26, n. 2, p. 343-360, 2020. DOI: 10.1590/1980-54702020v26e0186.

SANTO ESTÊVÃO (BA). Conselho Municipal de Educação. Resolução CME nº 01/2025. **Dispõe sobre normas para a modalidade de Educação Especial e para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental matriculados na Rede Pública Municipal de Ensino.** Santo Estêvão, 2025.

SILVA, Isnary; LOPES, Betania Jacob Stange; QUADROS, Silvia. **Práticas pedagógicas inclusivas no ensino regular em colaboração com a educação especial.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 37, 2024. DOI: 10.5902/1984686X74315.

VAZ, Kamille. **Professor sem ensino: projeto de escola e professor para educação especial (1996-2016).** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 46, n. 3, e116977, 2021. DOI: 10.1590/2175-6236116977.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014.