



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS - GRADUAÇÃO
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO (AEE)
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (2025)¹

A INTERAÇÃO PEDAGÓGICA ENTRE PROFESSORES DO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E OS PROFESSORES DA SALA DE
AULA COMUM: UM CAMINHO PARA O TRABALHO COLABORATIVO
DOCENTE

PEDAGOGICAL INTERACTION BETWEEN SPECIALIZED EDUCATIONAL
SERVICE (AEE) TEACHERS AND REGULAR CLASSROOM TEACHERS: A PATH
TOWARDS COLLABORATIVE TEACHING WORK

Maria Gonçalves de Sena²
Davi da Costa Almeida³

RESUMO: O presente artigo discorre acerca da interação pedagógica no contexto da educação inclusiva, abordando a relação entre professor da sala regular e o professor da sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A pesquisa objetiva-se em compreender como se constrói a relação pedagógica entre os professores do AEE e os professores da sala de aula comum, assim como a qualidade dessa interação. Para alcançar os objetivos da pesquisa constituiu-se como metodologia a pesquisa qualitativa, descritiva e de campo, tendo como sujeitos pesquisados seis docentes do sexo feminino que atuam em diferentes níveis da educação básica pública no município de Iguatu-Ceará. Para a coleta de dados, utilizou-se como instrumento um questionário com o intuito de verificar o perfil dos pesquisados e para obter informações bem elaboradas para o atendimento dos objetivos específicos. Os dados coletados foram analisados a partir da análise de conteúdo de Bardin (2004) e Franco (2005). O suporte teórico desta pesquisa recebeu contribuições de autores como: Bedaque (2015), Capellini e Mendes (2017), Mantoan (2011), Miranda (2025), Stainback e Stainback, (1999), Pletsch (2019) e outros. As percepções analisadas revelam um tensionamento entre o desejo das professoras de promover práticas inclusivas e as limitações institucionais que dificultam o diálogo constante entre os espaços escolares. Os achados contribuem para a reflexão sobre a

¹ Trabalho de Conclusão de Curso apresentado/defendido para a Especialização em Atendimento Educacional Especializado, em 27 de novembro de 2025 como requisito parcial para obtenção do título de Especialista junto a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA).

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE, 2004). Esp. em Gestão Escolar (KURIOS, 2009). Esp. em Educação Especial – Deficiência Mental (UECE, 2013). Mestranda desde 2024 em Ciências da Educação pela Christian Business School (CBS). Atualmente professora efetiva na rede municipal da educação de Iguatu - Ceará, lotada no Centro de Educação Infantil Rafael Jean Gonçalves de Freitas. Endereço de e-mail: mariagoncalvesigt63@gmail.com

³ Professor efetivo e vice-coordenador do curso em especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), lotado no Departamento de Ciências Humanas, campus Mossoró; doutor em Educação e em Filosofia, mestre em Filosofia, graduado em Pedagogia (licenciatura) e Ciências Sociais (bacharelado) pela Universidade Federal do Ceará (UFC); graduado em Filosofia (bacharelado) pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: davi.almeida@ufersa.edu.br.

implementação de estratégias para a interação e colaboração docente na educação inclusiva, apontando caminhos para o fortalecimento da prática pedagógica conjunta.

Palavras-Chave: Professor do Atendimento Educacional Especializado; Professor da sala comum; Interação Pedagógica; Trabalho colaborativo.

ABSTRACT: The present article discusses pedagogical interaction in the context of inclusive education, addressing the relationship between the regular classroom teacher and the Specialized Educational Assistance (SEA) teacher. The research aims to understand how the pedagogical relationship between SEA teachers and regular classroom teachers is constructed, as well as the quality of this interaction. To achieve the research objectives, a qualitative, descriptive, and field-based methodology was adopted, involving six female teachers working at different levels of public basic education in the municipality of Iguatu, Ceará, Brazil. For data collection, a questionnaire was used as an instrument in order to identify the participants' profile and gather well-structured information to meet the specific objectives. The collected data were analyzed using Bardin's (2004) and Franco's (2005) content analysis. The theoretical framework of this research was supported by contributions from authors such as Bedaque (2015), Capellini and Mendes (2017), Mantoan (2011), Miranda (2025), Stainback and Stainback (1999), Pletsch (2019), among others. The analyzed perceptions reveal a tension between teachers' desire to promote inclusive practices and the institutional limitations that hinder constant dialogue between educational settings. The findings contribute to the reflection on the implementation of strategies for teacher interaction and collaboration in inclusive education, indicating paths for strengthening collaborative pedagogical practices.

Keywords: Specialized Educational Assistance Teacher; Regular Classroom Teacher; Pedagogical Interaction; Collaborative Work.

1. INTRODUÇÃO

A educação especial que potencializa a busca pela igualdade de direitos a todas as pessoas com deficiência vem sendo debatida desde os anos de 1990, tendo como referência internacional e nacional, a Declaração de Salamanca 1994, a Convenção de Guatemala 1999 e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência 2009. Na seara da legislação nacional brasileira destacamos a Lei de Diretrizes e Bases – LDBEN nº 9.394/96; a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008 e a Lei Brasileira de Inclusão de 2015.

Essa legislação assegura o direito de todos e todas terem acesso às instituições educacionais, no entanto, persistem os desafios, que variam desde a infraestrutura dessas instituições até a carência de formação de professores e professoras e demais profissionais da educação.

Nessa seara, a inclusão das pessoas com deficiência ainda é um processo desafiador, às vezes em construção e outras vezes em ampliação, que precisa de atenção nos diversos aspectos sociais e educacionais para que possa acontecer. Muitos são os impedimentos para que essa

inclusão possa se estabelecer de forma plena para todas as pessoas com deficiência, inclusive nos ambientes escolares.

Para a promoção e a oferta de uma educação inclusiva escolar é fundamental que se tenha como base o reconhecimento, a valorização e a aceitação das diferenças, que é algo inerente de cada pessoa. Nessa perspectiva, as interações e as práticas educativas e pedagógicas devem reconhecer as singularidades de cada criança, adolescente ou adulto que está inserido no processo educativo.

Nesse processo os professores e professoras necessitarão de estratégias que consigam incluir todos os alunos da sala de aula comum, possibilitando que cada um aprenda e se desenvolva no seu tempo. É importante destacar que cada criança aprende de forma diferente.

É relevante salientar a importância de existir um trabalho colaborativo entre todos os profissionais da educação, em especial entre professores e professoras. E na escola, essencialmente, entre os professores e professoras que atuam tanto na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) quanto nas salas de aula comum.

Partindo desse ponto de vista, esse trabalho apresenta a seguinte questão de pesquisa: como se constitui e se efetiva a interação pedagógica entre os professores e professoras que atuam na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os que atuam nas salas de aula comum?

No intuito de responder a referida problemática, o presente estudo tem como objetivo geral compreender de que forma se constrói e qual a qualidade da relação pedagógica que envolve os professores e professoras que atuam na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os que atuam nas salas de aula comum.

Para atender a essa finalidade pretendemos os objetivos específicos que seguem: analisar os modos de comunicação pedagógica entre o professor da sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado) e o professor da sala de aula comum, identificar as percepções do professor da sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado) e do professor da sala de aula comum acerca da interação pedagógica entre esses espaços escolares e apontar as condições institucionais que podem favorecer uma comunicação colaborativa entre os professores do AEE e os professores da sala comum.

Vale ressaltar que para atender aos objetivos propostos, a pesquisa foi realizada com um grupo de seis docentes, três (03) da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e três (03) da sala comum, que atuam em escolas da educação básica de uma rede municipal urbana.

Os dados oriundos da investigação foram coletados por meio de um questionário e constituíram-se como eixos norteadores para a reflexão acerca da temática da pesquisa.

Diante do exposto, este estudo busca compreender a dinâmica da interação pedagógica entre professores da sala de AEE e da sala comum, considerando tanto os desafios quanto as estratégias de cooperação que podem existir. Espera-se que os resultados contribuam para o fortalecimento de práticas colaborativas na educação inclusiva, oferecendo subsídios para a formação docente e para a melhoria da qualidade do processo educacional inclusivo.

2. BREVE REFLEXÃO SOBRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

Inicialmente é importante compreendermos o que representa o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o contexto escolar. Para isso recorremos a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, que estabelece diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica. Esta resolução norteia todo o arranjo de implementação e funcionamento do AEE, o que inclui: público a ser atendido, modos de oferta, orientações para o projeto pedagógico, bem como as ações do professor do Atendimento Educacional Especializado.

A resolução supracitada foi instituída um ano após a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), em 2008. Representou um marco para a oferta de uma educação de maior qualidade, colaborando com a construção de uma escola cada vez mais inclusiva, oferecendo atendimento especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados no ensino regular, no contraturno, em salas de apoio, por professores especializados.

O AEE sob essa ótica, pode ser entendido como um projeto que integra e que ao mesmo tempo inclui que, segundo Borges *et al.* (2012), primeiro insere a criança na escola, e em seguida exige uma transformação mais radical da escola e da sociedade, para atendimento a todas as necessidades do educando.

Cumprе salientar que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço garantido desde a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 208, Inciso III, estando assim prescrito: “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

A LDBEN nº 9.394/1996, em seu artigo 58, reconhece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como parte integrante da educação especial, compreendida como modalidade de ensino oferecida preferencialmente na rede regular, com suporte pedagógico especializado voltado ao atendimento das necessidades específicas dos estudantes.

Pensando a Educação Especial Inclusiva quanto à institucionalização dos Planos Nacionais de Educação (PNE's), esta ganha força no contexto dessa política pública, pois como afirma Dourado, um PNE apresenta “os principais desafios para as políticas públicas brasileiras e oferece direções para as quais as ações dos entes federativos devem convergir, com a finalidade de consolidar um sistema educacional de qualidade” (Dourado, 2016, p. 7).

Fundamentado na afirmação acima, pode dizer que o Plano Nacional de Educação configura-se como um marco decisivo para que a Educação Especial, na qualidade de modalidade de ensino, seja não apenas incorporada ao sistema educacional, mas atendida quanto as suas diretrizes, objetivos e metas.

Os dois últimos planos nacionais de educação, o PNE 2001-2010, aprovado pela Lei de nº 10.172/2001 e o PNE 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005 de 2014, comprovam que a Educação Especial vem construindo um caminho fértil quanto a sua construção histórica.

No entanto, vale ressaltar que, apesar dos avanços, o PNE, Lei de nº 10.172/2001, foi um plano que, de acordo com os estudos de Dourado (2010), contemplou metas de amplo alcance para a Educação Especial, mas não correspondeu aos desafios no sentido do financiamento das políticas.

Na perspectiva de superar as fragilidades observadas no PNE 2001-2010, foi aprovado o novo PNE 2014-2024, com o objetivo de “definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação, para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades”. (Brasil, 2014).

Este documento reflete em suas metas a participação da sociedade política e da sociedade civil, a fim de garantir o direito à educação de qualidade para todos.

Em consonância com o exposto, é importante destacar o que determina o Art. 8º §, 1º inciso III: “que os entes federados estabeleçam estratégias que garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo” (Brasil, 2014).

No sentido desse alcance, tem a Meta 4 destinada especificamente à Educação Especial, determinadas 19 (dezenove) estratégias, contemplando todas as diretrizes de implantação e operacionalização dessa modalidade, objetivando assim retratar o direito à educação dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Em relação à Meta 4, vale destacar as estratégias 4.3 e 4.4 quando dispõe sobre as salas de recursos multifuncionais, a formação docente e o atendimento educacional especializado:

4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas. 4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno (Brasil 2014);

Como indicado, a Educação Especial no contexto da legislação, encontra-se bem resguardado, em especial, deve-se enfatizar que os documentos legais, desde a Constituição Federal de 1988 até o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, resguardam e defendem uma educação pautada na inclusão. Porém, é primordial que as leis se efetivem a partir de práticas reais e efetivas, o que vai ao encontro do pensamento de Araújo e Cardoso:

“[...] as políticas públicas só se constituem efetivamente como tal quando saem do papel, circulam (adquirem visibilidade, portanto existência) e são apropriadas (convertidas em saberes e práticas) pela população a que se destinam” (Araújo e Cardoso, 2007, p. 22).

Partindo dessa concepção, esse trabalho vem tratar de uma das políticas públicas garantidas ao público-alvo da Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na perspectiva inclusiva, que é uma das diretrizes expressa no Art. 3º da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, que destaca no Inciso VII, a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente nas escolas comuns da rede regular dos sistemas de ensino (Brasil, 2025).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) na perspectiva inclusiva, está presente em todas os documentos legais que deram suporte para esse estudo. Sob esse olhar, é relevante destacar conceitos expressos em Decreto nº 12.686:

[...] O Atendimento Educacional Especializado - AEE é atividade pedagógica de caráter complementar à escolarização de pessoas com deficiência e transtorno do espectro autista, e suplementar à escolarização de pessoas com altas habilidades ou superdotação, de acordo com o disposto nos art. 27 e art. 28 da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Art. 5º). [...] O Atendimento Educacional Especializado - AEE compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das formas complementar e suplementar à formação destes estudantes. [...] sistematizar e articular o trabalho dos diferentes profissionais da educação envolvidos com o atendimento aos estudantes que são o público da educação especial (Art. 6º) (Brasil, 2025).

O Atendimento Educacional Especializado possui uma proposição legal específica, que durante mais de uma década foi sendo criada, reformulada e atualizada. Pensando na criação e na regulamentação do AEE alguns decretos foram criados, o Decreto nº 6.571/2008, Decreto nº 7.611/ 2011 revogado pelo Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, revogando os decretos anteriores.

Quanto à operacionalização do Atendimento Educacional Especializado foi instituída a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, com as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, com atualizações e complementações posteriores a esta data.

O AEE constitui um serviço garantido por políticas públicas e respaldado por um sólido arcabouço legal. Seu propósito é contribuir para a escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados no ensino regular, qualificando as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem desse público (Brasil, 2025).

2.1. ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR DO AEE E A NECESSIDADE DE ARTICULAÇÃO COM O PROFESSOR DA SALA COMUM

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial, prevê um trabalho articulado entre o professor que atua na sala de recursos multifuncionais (SRM) e o professor da sala de aula comum.

De acordo com o disposto no Art. 13 desta Resolução, cabe ao professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE):

IV – acompanhar aos alunos na sala de aula a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular [...]; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VIII – 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).

Nessa perspectiva, “o trabalho a ser desenvolvido requer desses dois profissionais docentes uma ação conjunta, e nesse sentido é a colaboração um conceito fundamental e sua prática pode fazer mudanças significativas no sistema educacional” (Bedaque, 2015, p. 31).

Como visto nas disposições da Resolução CNE/CEB nº 4/2009 em relação ao trabalho no AEE, para que se efetive as atribuições desse professor é necessário um trabalho conjunto com o professor da sala comum. Segundo Miranda, “o professor de AEE deve acompanhar a trajetória acadêmica de seus alunos no ensino regular, [...] para tanto, é imprescindível uma articulação com o professor da sala de aula comum” (Miranda, 2015, p.3).

De acordo com Miranda (2015), o trabalho colaborativo entre os professores do AEE e professores da sala comum, está previsto nas Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica na Resolução CNE/CEB nº 2, que na íntegra aborda a Educação Especial como “um processo educacional com recursos e serviços de apoio, complementar ou substitutivo aos serviços comuns, buscando o desenvolvimento das potencialidades dos alunos” (Brasil, 2001).

A proposição de Miranda (2015), é confirmada no Art. 8º da Resolução CNE/CEB nº 2, quando dispõe sobre o que devem propor e prover as escolas da rede regular de ensino na organização de suas classes comuns:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos. IV - serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial (Brasil, 2001).

Essa mesma Resolução ainda dispõe em seu Art. 9º sobre a construção do Plano do Atendimento Educacional Especializado, e define que a elaboração e implementação desse plano, é de responsabilidade desses dois profissionais, o que esclarece que seus trabalhos, quando voltados à perspectiva e premissas da Educação Especial Inclusiva devem acontecer de forma articulada.

A educação inclusiva escolar efetiva-se quando a escola organiza-se para oferecer e ser um ambiente de ensino e aprendizagem capaz de modificar o contexto de outrora, superar desafios, romper barreiras, desenvolver ações conjuntas, o que significa superar posturas e refinar práticas, inovar. De acordo com as ideias de Mantoan, Prieto e Arantes significa dizer que:

“[...] as grandes inovações estão, muitas vezes, na concretização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvelado, para que possa ser compreendido [...]” (Mantoan; Prieto; Arantes, 2006, p. 81).

Assim sendo, abordar a ação pedagógica desses dois profissionais docentes, professor do AEE e professor da sala comum, poderá ampliar reflexões no sentido de inovação de práticas

e viabilizar potentes discussões, no que diz respeito aos processos pedagógicos docentes implementadas no seio da escola com vistas à inclusão escolar.

2.2. A INTERAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POSSIBILIDADES PARA UMA DOCÊNCIA COMPARTILHADA

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), a educação inclusiva no Brasil foi impulsionada e hoje constitui-se como princípio fundamental das políticas públicas. As referidas leis asseguram que todas as crianças e adolescentes, sem distinção, tenham garantidos o direito à educação pública e de qualidade.

E para garantir esse direito, não significa apenas ofertar a matrícula, mas diz também sobre o acesso e a permanência, inclusive a declaração resultante da Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas com deficiência (1999), também reforçou os princípios da inclusão educacional e vem exigir cada vez mais dos sistemas educacionais a garantia do acesso e permanência dos estudantes público-alvo da educação especial.

Desse modo, concordamos com Stainback e Stainback, quando afirmam que “a educação é uma questão de direito humano, e os indivíduos com deficiência devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos[...] (Stainback e Stainback, 1999, p. 21).

Sobre esse aspecto, a Constituição Federal de 1988 prevê que todas as crianças com necessidades especiais sejam inseridas no ensino regular, e ainda garante em seu art. 5º igualdade para todos: “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” é um dos princípios para o ensino (Brasil, 1988).

Nessa perspectiva, ofertar a escolarização para esse público, de acordo com a política e princípios da educação inclusiva, a matrícula é apenas um primeiro passo, há outros desafios, destacados por Bedaque (2015): dificuldades na acessibilidade, na formação de professores, na concepção homogeneizadora de escola, na aquisição e utilização de recursos didáticos e materiais, nas concepções arraigadas culturalmente pela sociedade e comunidade escolar, na ausência de profissionais de apoio, na dificuldade de interação, na ausência de diálogo e na colaboração entre as instituições especializadas e escolas regulares.

A superação desses desafios constitui-se como premissa para que seja garantido, de fato, a participação efetiva das crianças, adolescentes e adultos incluídos nas escolas de ensino comum. Para atender melhor a todos, garantindo esse atendimento de forma adequada, a escola que temos precisa passar por transformações em vários aspectos (Ropoli, 2010).

Quando pontua-se a reestruturação das práticas, dos currículos e dos recursos, é potente destacar no cenário da educação inclusiva, a relevância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e dos serviços oferecidos por meio das salas de recursos multifuncionais.

Segundo a Política Nacional da Educação Especial (2008), o atendimento educacional especializado (AEE) é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino (Brasil, 2008).

Nesse sentido, esse atendimento vem contribuir para que se amplie na esfera pública educacional a oferta de um serviço que complemente as aprendizagens do público-alvo da Educação Especial junto à sala de aula comum (Bedaque, 2015).

Esse serviço que é oferecido nas salas de recursos multifuncionais e que tem como objetivo a eliminação de barreiras e a promoção da autonomia dos estudantes (Brasil, 2008), também é permeado por desafios para que seu real papel se concretize, dentre eles a dinâmica do cotidiano escolar, com suas adversidades e rotinas próprias.

Desse modo, é importante considerar o impacto das relações pedagógicas e suas contribuições para a efetivação do direito à aprendizagem, particularmente do público-alvo da Educação Especial. Sob esse prisma, compreender como se dá a interação pedagógica entre os professores do AEE e os professores da sala comum é essencial para refletir sobre a efetividade das práticas inclusivas e propor caminhos que fortaleçam o trabalho coletivo nas escolas.

Na interação pedagógica entre os professores e professoras pode ser construído ou limitado o direito à aprendizagem. Por isso, essas interações não devem ser ocasionais ou informais, mas fazerem parte de uma cultura organizacional que reconhece a inclusão escolar como compromisso coletivo e permanente.

A prática pedagógica colaborativa, fundamentada em princípios de cooperação, escuta e articulação, é vista por muitos estudiosos como um dos principais fatores que favorecem a inclusão escolar (Glat; Blanco, 2007; Mantoan, 2011). No entanto, a realidade de muitas escolas revela desafios significativos: ausência de tempo para planejamento conjunto, falta de formação continuada, desvalorização do trabalho do AEE e culturas escolares ainda fragmentadas, onde cada profissional atua de forma isolada.

De acordo com Torres, Alcântara e Irala, “são aspectos da colaboração: gerenciar conflitos sociocognitivos, propor alternativas, rever conceitos, discutir posições, repartir cargas

cognitivas, reelaborar ideias, repartir autorias, negociar e, muitas vezes, exercer um processo de auto e mútua regulação” (Torres, Alcântara e Irala, 2004, p.12). Esses aspectos requerem da interação entre professor do AEE e professor da sala comum novos modos de pensar e agir, caso almejem um trabalho docente integrado.

Conforme os autores supracitados, esses aspectos demandam do profissional docente a apreensão de novas competências e habilidades nos contextos de práticas, sendo que esses aspectos podem contribuir efetivamente para o melhor rendimento na aprendizagem e novas práticas no trabalho educativo.

Desse modo, conclui-se que a relação entre esses profissionais deve ser pautada pelo diálogo, pelo planejamento colaborativo e pela corresponsabilidade no processo educacional dos estudantes público-alvo da Educação Especial, afinal, não é possível desenvolver uma educação de qualidade na premissa de atender a todos, sem que haja um processo colaborativo entre seus principais colaboradores.

3. A PESQUISA E SEU CONTEXTO

Para a realização desta pesquisa, apresentam-se a seguir os procedimentos metodológicos adotados, contemplando a caracterização das fontes, dos instrumentos, das técnicas e da coleta de dados, de modo a garantir transparência e rigor científico quanto ao percurso investigativo.

De acordo com os estudos de Café, a cultura da pesquisa acadêmica concorre para estudos detalhados em distintas áreas do conhecimento. A mesma autora destaca que “o espaço escolar se constitui, sobremaneira, em um espaço para a realização de pesquisas que contribuem com o desvelamento de problemáticas cotidianas que, muitas vezes, passam de maneira despercebida ou não recebem a devida atenção” (Café, 2021, p. 28).

A pesquisa acadêmica faz uso do método científico. Segundo Marconi e Lakatos “a pesquisa, portanto, é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais” (Marconi e Lakatos 2003, p. 155).

A partir destes, os estudos são organizados, os dados são testados e verificados. Em vista disso, buscou-se, por meio dos estudos de Gil, compreender a pesquisa científica, que segundo o autor, “[...] é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos e técnicas de investigação científica” (Gil, 2017, p.17).

Desse modo, a abordagem eleita para esta pesquisa é do tipo qualitativa, pois de acordo com Denzin e Lincoln (2006), esse tipo de pesquisa permite que os investigadores compreendam seus objetos de estudo em seus cenários naturais.

Vieira e Zouain (2005), afirmam que a pesquisa qualitativa atribui importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles. Nessa perspectiva, essa abordagem atende adequadamente ao objetivo desse estudo.

Quanto aos objetivos, é uma pesquisa de enfoque descritivo, haja vista que “[...] têm como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno. Podem ser elaboradas também com a finalidade de identificar possíveis relações entre variáveis [...]” (Gil, 2017, p.33).

Partindo dos pressupostos de Gil, pode-se considerar que a pesquisa com enfoque descritivo é, também, caracterizada pelo levantamento de opiniões, atitudes e crenças de uma dada população ou comunidade.

Desse modo, segue-se à primeira etapa de investigação desse estudo, de cunho exploratório, pois o objetivo é “levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestações desse objeto” (Severino, 2007, p. 123).

A pesquisa exploratória oportuniza uma maior familiaridade com o tema. Com base nessa consideração realizou-se o levantamento bibliográfico em bases de dados nacionais para localizar teses, dissertações, artigos científicos, livros e legislações para maior compreensão das categorias constituídas.

Com relação aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa de campo, pois “o objetivo/fonte é abordado em seu ambiente próprio” (Severino, 2007, p. 123). A escolha pela pesquisa de campo encontra sentido quando se busca entender a realidade, indo a campo, coletando informações a partir de experiências concretas dos pesquisados.

O presente estudo foi realizado junto a um grupo de seis (06) docentes do sexo feminino, três (03) que atuam no AEE e três (03) que atuam na sala comum, no município de Iguatu-CE.

Utilizamos como critério de inclusão, professores concursados da rede pública municipal que atuassem em níveis diferentes da educação básica, assim distribuídas: três (03) especificamente do AEE e três (03) professoras da sala comum, sendo cada uma destas, atuantes em um nível diferente da educação básica: educação infantil, ensino fundamental inicial e final.

Para essa investigação, o processo de construção de informações deu-se por meio de um questionário estruturado em duas categorias. Na primeira parte do instrumento foi realizada a

abordagem acerca do perfil dos pesquisados e a segunda parte constituída de perguntas subjetivas estruturadas com base nos objetivos específicos elencados. Como relata Gil “o questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos” (Gil 2002, p. 116).

A fim de esclarecer quanto ao objetivo da pesquisa, aconteceu inicialmente um convite-apresentação do trabalho de modo online (via whatsapp), após o aceite, foram direcionados os questionários a serem respondidos. Os questionários foram enviados e devolvidos via formulário digital, no período de 29 a 31 de agosto de 2025, garantindo autonomia e comodidade às participantes.

Para não expor as participantes, estas tiveram seus nomes substituídos por nomes fictícios, assim descritos: Gérbera, Hortência, Girassol, AEE 1, AEE 2 e AEE 3. A pesquisa observou os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, garantindo o anonimato e a confidencialidade das informações.

Para categorizar as informações e analisar os dados coletados, a fim de interpretá-los foi utilizado o método de Análise do Conteúdo. Buscou-se embasamento teórico em Franco (2005) e Bardin (2004).

Para Franco, a análise do conteúdo busca “captar as manifestações do comportamento humano, a expressão verbal, seus enunciados e suas mensagens” (Franco, 2005, p.8). Por isso, a escolha por esse método alinha-se ao contexto desta pesquisa, que objetiva tratar de compreender problemáticas do campo educacional.

De acordo com Bardin (2004), a análise do conteúdo engloba um conjunto de técnicas de análises das comunicações e tem como propósito compreender o significado de contextos expressados por meio da fala, permitindo inferências a partir de um processo organizado e objetivo. Nesse cenário, como requer o método de análise do conteúdo, foram organizadas as informações, constituídas as categorias e subcategorias, elaboradas as unidades de análises e por fim, a interpretação.

3.1. PERFIS DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Como citado anteriormente, o presente estudo é resultado de pesquisa realizada com um grupo de seis (06) docentes do sexo feminino, três (03) que atuam no AEE e três (03) que atuam na sala de aula comum, em escolas da rede municipal pública de Iguatu – CE.

O município de Iguatu-CE caracteriza-se por possuir rede pública municipal com organização consolidada do AEE, com salas de recursos multifuncionais implantadas nas suas

escolas. As escolas em que as referidas professoras exercem suas funções estão situadas na zona urbana da cidade.

Utilizamos como critério de inclusão, professores concursados da rede pública municipal que atuassem em níveis diferentes da educação básica como referido na seção anterior.

QUADRO 1 - PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nome fictício	Idade	Formação inicial	Formação complementar em AEE e/ou Lato sensu	Tempo de atuação na Educação
Gérbera	Mais de 50 anos	Língua Portuguesa e Arte-Educação	Curso 180h em Educação Inclusiva Pós-graduação em Alfabetização e Letramento	27 anos
Hortência	Mais de 50 anos	Pedagogia	Pós-graduação em Gestão Escolar Curso 180h em Educação Inclusiva	27 anos
Girassol	Mais de 50 anos	Letras	Curso em Educação Inclusiva Pós-graduação em AEE	36 anos
AEE 1	Entre 40 e 50 anos	Pedagogia e Educação Especial	Pós-graduação em Psicopedagogia, AEE e Autismo; Libras, Braille	29 anos
AEE 2	Mais de 50 anos	Pedagogia	Pós-graduação em: AEE, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Psicopedagogia, Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica	32 anos
AEE 3	Mais de 50 anos	Pedagogia	Pós-graduação em: Transtorno do Espectro Autista (TEA), AEE, Neuropsicomotricidade, Estimulação Sensorial e Libras	26 anos

Fonte: a própria autora (2025).

Todas as docentes participantes (06 professoras), possuem graduação, quatro (04) graduadas em Pedagogia, correspondendo a 66% do grupo com esta formação inicial, uma (01) graduada em Língua Portuguesa e Arte-Educação e outra graduada em Letras.

Quanto ao tempo de docência todas possuem experiência a mais de vinte e cinco anos (25 anos). Em relação as suas demais formações, todas as professoras possuem especialização lato sensu, bem como formação complementar na área da educação especial inclusiva.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta seção apresenta a análise e a discussão dos resultados obtidos a partir das respostas do grupo de professoras pesquisadas. As reflexões aqui dispostas têm como propósito compreender como se constitui e se efetiva a interação pedagógica entre os professores e professoras que atuam na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os que atuam nas salas de aula comum.

A partir das vozes das participantes, que foram expressas a partir do questionário aplicado, intenta-se revelar sentidos, desafios e possibilidades que emergem do diálogo entre esse espaço escolar pesquisado e suas práticas docentes experienciadas.

Essas vozes poderão permitir uma melhor compreensão sobre de que forma o trabalho colaborativo vem se constituindo e quais aspectos institucionais e pedagógicos podem interferir na efetivação de uma parceria docente que favoreça a inclusão escolar. Essas vozes estão sintetizadas no quadro abaixo.

QUADRO 2 – ANÁLISE DO CONTEÚDO

CATEGORIA	UNIDADE DE ANÁLISE	SUBCATEGORIAS	FALAS
Organização e Funcionamento do AEE	Forma como o atendimento acontece	Horário, carga horária, espaço físico	“Os atendimentos ocorrem na sala multifuncional”; “O tempo varia entre 30 minutos e 1h30”
Comunicação entre os Professores	Troca pedagógica entre AEE e sala comum	Frequência, fatores facilitadores e dificultadores	“A comunicação é boa, mas ocorre de forma esporádica”; “Não há cronograma específico”; “Falta de tempo e resistência de professores”
Desafios da Inclusão	Principais dificuldades relatadas	Superlotação, falta de tempo, ausência de apoio institucional	“Muitos alunos com diferentes deficiências na mesma turma”; “Ausência de coordenador pedagógico”; “Resistência de professores”
Apoio da Gestão Escolar	Envolvimento da gestão no processo inclusivo	Promoção de encontros, incentivo à colaboração	“Gestão organiza rodas de conversa”; “Em outras escolas, falta apoio”; “Inserir encontros no calendário e no PPP”
Estratégias para fortalecer a colaboração docente	Ações sugeridas pelas participantes	Encontros periódicos, estudos de caso, sensibilização	“Reuniões mensais para alinhamento”; “Estudos de caso”; “Sensibilização e formação continuada”

Fonte: a própria autora (2025)

4.1. A REFLEXÕES DE UM GRUPO DE PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE IGUATU – CEARÁ

4.1.1. Modos de Comunicação Pedagógica entre o Professor do AEE e o Professor da Sala Comum

A análise das falas dispostas pelos os professores do AEE e da sala comum evidenciam que a comunicação ocorre, em sua maioria, de forma esporádica e pouco sistematizada. As participantes relatam que, embora haja boa vontade e reconhecimento da importância do diálogo, “a comunicação é boa, mas ocorre de forma esporádica” e “não há cronograma específico”. Esses depoimentos revelam que o processo comunicativo entre os docentes não está institucionalizado, dependendo, muitas vezes, da iniciativa individual e das condições de tempo de cada professor.

Essa constatação dialoga com Capellini e Mendes (2017), que afirmam que a colaboração docente ainda é um desafio nas escolas inclusivas brasileiras, sobretudo pela ausência de tempos pedagógicos comuns e espaços de planejamento compartilhado. Para Pletsch (2019), a articulação entre o professor do AEE e o docente da sala comum requer não apenas disposição pessoal, mas uma política institucional que legitime e viabilize o trabalho colaborativo como parte do cotidiano escolar.

Assim, percebe-se que os modos de comunicação pedagógica se dão, prioritariamente, por trocas informais e pontuais, o que limita a efetividade das ações pedagógicas voltadas aos estudantes público-alvo da educação especial. A ausência de um planejamento conjunto dificulta a continuidade das práticas inclusivas e o alinhamento de estratégias pedagógicas entre os dois contextos.

Os seus relatos expressam também falta ou falha na organização institucional. Esse desafio comunga com o pensamento de Bedaque, no sentido de que “as condições singulares de cada escola e os contextos vivenciados pelos educadores os desafiam a se reorganizarem, a mudarem concepções, posturas e a promoverem ações pedagógicas que permitam criar e recriar o modelo educativo escolar [...]” (Bedaque, 2015, p. 41).

Nesse sentido, para viabilizar a comunicação pedagógica é necessário que haja uma interação entre as ações do professor do AEE e o da sala comum com ações planejadas, objetivando romper com velhas estruturas fragmentadas, dando espaço para novas concepções e para a real efetivação de um diálogo reflexivo, e desse modo criar um espaço educativo em que se comunga objetivos comuns com fins coletivos.

4.1.2. Percepções dos professores acerca da interação pedagógica entre AEE e sala comum

As percepções das professoras revelam uma compreensão sensível, no entanto crítica, sobre os limites da interação entre o AEE e a sala comum. Em relação à organização e ao funcionamento do AEE, as falas apontam que “os atendimentos ocorrem na sala multifuncional” e que “o tempo varia entre 30 minutos e 1h30”. Tais informações evidenciam uma rotina de trabalho marcada por tempo reduzido e ausência de articulação direta com o planejamento da sala comum.

Além disso, na categoria “Desafios da Inclusão”, surgem aspectos como “superlotação, falta de tempo e ausência de apoio institucional”. Essas percepções corroboram como o que Mantoan (2020) e Carvalho (2018) destacam ao discutir os limites estruturais da inclusão: a efetividade do processo depende de condições de trabalho adequadas e de uma cultura escolar que reconheça a diversidade como valor pedagógico.

As falas das participantes “resistência de professores”, “ausência de coordenador pedagógico” indicam que a interação entre os professores ainda se depara com barreiras atitudinais e organizacionais. Como observa Glazzarini (2021), a inclusão escolar não se concretiza apenas pela matrícula dos alunos, mas pela articulação entre os sujeitos pedagógicos que compartilham o processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, as percepções analisadas revelam um tensionamento entre o desejo das professoras de promover práticas inclusivas e as limitações institucionais que dificultam o diálogo constante entre os espaços escolares.

Vale ressaltar que as falas das professoras são carregadas de conhecimentos de uma realidade diária, que de acordo com Bedaque (2015), se levadas em consideração, podem movimentar a seara educacional, na perspectiva de criar ou melhorar as práticas no contexto escolar.

4.1.3. Condições institucionais que favorecem uma comunicação colaborativa

Os resultados apontam que a gestão escolar desempenha papel central na promoção da comunicação colaborativa. As participantes mencionam ações como “a gestão organizar rodas de conversas” e “inserir encontros no calendário e no PPP”, o que demonstra a valorização da escuta e do diálogo pedagógico na perspectiva dessas professoras. Esses indícios vão ao encontro do que propõe Capellini (2019), ao enfatizar que a gestão participativa é condição essencial para o fortalecimento de práticas colaborativas em contextos inclusivos.

A categoria “Estratégias para fortalecer a colaboração docente” apresenta sugestões como “reuniões mensais para alinhamento”, “estudos de caso” e “sensibilização e formação

continuada”. Tais proposições evidenciam o reconhecimento, pelas próprias professoras, de que o fortalecimento da parceria entre AEE e sala comum requer ações planejadas e contínuas.

Conforme afirmam Silva e Mendes (2021), o trabalho colaborativo se consolida quando a escola cria tempos institucionais de planejamento e estabelece a corresponsabilidade entre todos os profissionais que atuam com os estudantes público-alvo da Educação Especial.

Assim, as condições institucionais enfatizadas pelas professoras participantes configuram tanto desafios quanto possibilidades concretas de aprimoramento da comunicação pedagógica. A intencionalidade da gestão e o investimento em formação docente aparecem como elementos decisivos para consolidar uma cultura de colaboração e cooperação no ambiente escolar.

De modo geral, a análise dos resultados evidencia que, embora exista entre as professoras um forte compromisso ético e afetivo com a inclusão, persistem barreiras de ordem organizacional, temporal e estrutural que dificultam a consolidação de uma comunicação pedagógica efetiva entre os professores do AEE e da sala comum.

Para que ocorra o fortalecimento dessa interação impera-se a necessidade de políticas institucionais que possam garantir ações que hoje ainda se constituem como desafios: tempo coletivo de planejamento e formação articulada à prática da gestão democrática, onde o diálogo e a corresponsabilidade sejam valorizados. Como aponta Mantoan (2020), a inclusão não se faz apenas com recursos materiais, mas com posturas pedagógicas colaborativas e reflexivas, capazes de construir uma escola verdadeiramente inclusiva para todos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo compreender como se constrói e qual é a qualidade da interação pedagógica entre professores da sala comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto da educação inclusiva. A partir da pesquisa realizada com seis docentes da educação básica pública do município de Iguatu – Ceará, foi possível identificar que os professores reconhecem a importância do trabalho colaborativo para a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Os resultados indicam que a interação pedagógica pode favorecer o compartilhamento de estratégias, a adaptação curricular e a complementação das práticas pedagógicas entre os profissionais. Entretanto, também foram evidenciados desafios, como dificuldades na comunicação, no compartilhamento de responsabilidades e na conciliação de tempos e espaços coletivos, o que pode comprometer a efetividade da colaboração docente.

A pesquisa contribui para a reflexão sobre a necessidade de fortalecer a interação docente, a promoção de práticas de formação continuada e ambientes de planejamento conjunto, de modo a consolidar a inclusão de forma efetiva. Reconhece-se, contudo, a limitação do estudo quanto ao número reduzido de participantes e ao contexto restrito, o que sugere a realização de pesquisas futuras em diferentes municípios, níveis de ensino ou com metodologias complementares, como observação direta dos contextos escolares.

Dessa forma, conclui-se que a construção de uma interação pedagógica de qualidade entre professores da sala comum e do AEE é fundamental para a promoção de uma educação inclusiva efetiva, sendo necessário o contínuo investimento em estratégias que favoreçam o diálogo, a cooperação e o desenvolvimento profissional conjunto.

6. REFERÊNCIAS

ARAÚJO, I. de; CARDOSO, J. M. **Comunicação e saúde**. Rio de Janeiro, FIO CRUZ, 2007.

BARDIN, L. **Análise do Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2004.

BEDAQUE, S. A. de P. Atendimento Educacional Especializado. **Caderno Didático**. UFERSA, Mossoró, RN, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 25 out 2025.

BRASIL. Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas com Deficiência (**Convenção da Guatemala**). Promulgada pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 9 out. 2001. Disponível em: <<https://www.oas.org/juridico/portuguese/treaties/a-65.htm>>. Acesso em 19 de nov 2025.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 9 out. 2001. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em 18 nov 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>>. Acesso em 18 nov 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em

Nova Iorque, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 19 nov 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 18 nov 2025.

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. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12686-20-outubro-2025-798166-publicacaooriginal-176779-pe.html>. Acesso em 30 out 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 03 jun 2025.

BRASIL. Plano Nacional de Educação - PNE, **Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm. Acesso em 25 out 2025.

BRASIL. Plano Nacional de Educação - PNE, **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm. Acesso em 25 out 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em 25 out 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 19 nov 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucao-ceb-2001>. Acesso em 27 out 2025.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 28 out 2025.

BORGES, M.C.; SIVIERI-PEREIRA, H. O; AQUINO, O.F. (2012). Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente. In: **Revista Iberoamericana de Educación**. n.º 59/3 – 15/07/2012 Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5894014>. Acesso em 25 out 2025.

CAFÉ, A. S. M. **BARREIRAS ATITUDINAIS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL**: um estudo sobre as compreensões de professoras de salas de recursos multifuncionais de escolas do município de Ilhéus-BA. Orientador: Andréa Soares Wu. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2021. Disponível em : <https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11484046>. Acesso em 28 out 2025.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Gestão escolar e práticas colaborativas na perspectiva inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2019.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. Colaboração entre professores: desafios e possibilidades no contexto da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2017.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

DENZIN, N. K; LINCOLN, I. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOURADO, L. F. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009**: questões estruturais e conjunturais de uma política. Educ. Soc. vol.31 nº112 Campinas. 2010.

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação**: Política de Estado para a educação brasileira. **Brasília**. INEP. 2016.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª ed. São Paulo. Atlas, 2017.

Gil, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002. *E-book*: Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf>. Acessado em 29 out 2025.

GLAT, R.; BLANCO, R. A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: desenvolvendo competências para o trabalho colaborativo entre professores. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 411–430, set./dez. 2007.

GLAZZARINI, M. **A colaboração entre professores e a inclusão escolar**: práticas, desafios e caminhos. São Paulo: Cortez, 2021.

MANTOAN, M. T; PRIETO, R.; ARANTES, V. A. (org.). **Inclusão escolar**. Pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. Campinas: Summus, 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 12. ed. São Paulo: Moderna, 2011.

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MIRANDA, T. G. Articulação entre Atendimento Educacional Especializado e o ensino comum: construindo sistemas educacionais inclusivos. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 1, p. 81–100, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/614>>. Acessado em: 27 out 2025.

PLETSCH, M. D. **Educação especial na perspectiva inclusiva: desafios da formação docente**. Petrópolis: Vozes, 2019.

ROPOLI, E. A. **A Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: MEC/SEE, v. 1, 2010.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, L. C.; MENDES, E. G. **Trabalho colaborativo e gestão democrática na escola inclusiva**. Educação & Sociedade, 2021.

STAINBACK, W; STAINBACK, S. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TORRES, P. L; ALCANTARA, P. R.; IRALA, E. A. F. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.04, n.13, p.129-145, set./dez. 2004.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1994. Disponível em <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>>. Acesso em 18 nov 2025.

VIEIRA, M. M. F. e ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.