

**COENSINO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ANÁLISE DE PRÁTICAS
COLABORATIVAS ENTRE PROFESSORES DA SALA REGULAR E DO AEE NO
CONTEXTO BRASILEIRO**

CO-TEACHING AND INCLUSIVE EDUCATION: ANALYSIS OF COLLABORATIVE
PRACTICES BETWEEN MAINSTREAM CLASSROOM TEACHERS AND
SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE PROFESSIONALS IN BRAZIL
COC ENSEÑANZA Y EDUCACIÓN INCLUSIVA: ANÁLISIS DE PRÁCTICAS
COLABORATIVAS ENTRE DOCENTES DEL AULA REGULAR Y DEL AEE EN
BRASIL

Rômulo Henrique Linhares Galvão

RESUMO

Este artigo analisa práticas de coensino desenvolvidas entre professores da sala regular e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em escolas públicas brasileiras. A investigação examina como a colaboração docente contribui para remover barreiras à aprendizagem e à participação, promovendo práticas pedagógicas inclusivas alinhadas à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O estudo utiliza abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e análise de experiências de coensino relatadas em redes municipais e estaduais. Os resultados apontam que a cooperação entre docentes favorece a flexibilização curricular, a elaboração de recursos pedagógicos acessíveis e a construção de estratégias de ensino mais responsivas às necessidades dos alunos público-alvo da educação especial. Contudo, evidenciam-se entraves como falta de formação continuada, condições organizacionais inadequadas e lacunas na articulação entre gestão e prática docente. Conclui-se que o coensino representa estratégia potente, porém ainda insuficientemente estruturada no país.

Palavras-chave: Coensino; educação inclusiva; AEE; colaboração docente.

ABSTRACT

This article analyzes co-teaching practices developed between mainstream classroom teachers and Specialized Educational Service (SES) professionals in Brazilian public schools. The research examines how collaborative teaching contributes to removing learning barriers and promoting inclusive pedagogical practices aligned with the National Special Education Policy in the Perspective of Inclusive Education. The study adopts a qualitative approach, based on a literature

review and analysis of co-teaching experiences reported in municipal and state school systems. Findings indicate that teacher collaboration fosters curriculum flexibility, development of accessible pedagogical resources, and construction of instructional strategies responsive to the needs of students receiving special education services. However, challenges emerge, such as insufficient continuing education, inadequate organizational conditions, and weak articulation between management and pedagogical practice. It is concluded that co-teaching constitutes a powerful strategy, yet still insufficiently structured in Brazil.

Keywords: Co-teaching; inclusive education; SES; collaborative teaching.

RESUMEN

Este artículo analiza prácticas de cocenseñanza desarrolladas entre docentes del aula regular y profesionales del Servicio Educacional Especializado (AEE) en escuelas públicas brasileñas. La investigación examina cómo la colaboración docente contribuye a eliminar barreras para el aprendizaje y promover prácticas pedagógicas inclusivas alineadas con la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva. El estudio adopta un enfoque cualitativo, basado en revisión bibliográfica y análisis de experiencias de cocenseñanza registradas en redes municipales y estatales. Los resultados indican que la cooperación entre docentes favorece la flexibilización curricular, la elaboración de recursos pedagógicos accesibles y la construcción de estrategias de enseñanza más sensibles a las necesidades del alumnado destinatario de la educación especial. No obstante, se evidencian desafíos, como la falta de formación continua, condiciones organizacionales insuficientes y debilidades en la articulación entre gestión y práctica pedagógica. Se concluye que la cocenseñanza es una estrategia potente, pero aún poco estructurada en el país.

Palabras clave: Cocenseñanza; educación inclusiva; AEE; colaboración docente.

1 INTRODUÇÃO

A consolidação da educação inclusiva no Brasil tem exigido a revisão contínua de práticas pedagógicas e organizacionais que garantam o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. Nesse contexto, o coensino, que é entendido como a atuação conjunta entre o professor da sala regular e o profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE), acaba emergindo como estratégia promissora para ampliar a efetividade da inclusão escolar.

Embora previsto em documentos normativos, o coensino ainda se encontra em estágio inicial de implementação no país, com experiências pontuais e pouco sistematizadas. A literatura indica que a colaboração docente pode favorecer a adaptação curricular, a elaboração de recursos acessíveis e o acompanhamento mais individualizado dos estudantes público-alvo da educação especial.

Contudo, persistem desafios estruturais, como tempo insuficiente para planejamento, falta de formação continuada e ausência de diretrizes claras sobre atribuições dos profissionais envolvidos.

Diante disso, este artigo busca analisar experiências de coensino no contexto brasileiro, discutindo seus avanços, limites e possibilidades para o fortalecimento da educação inclusiva. Ao examinar práticas já existentes, pretende-se contribuir para o aperfeiçoamento de políticas e ações que sustentem a colaboração docente como eixo estruturante da inclusão.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Coensino e práticas colaborativa

A educação inclusiva, ao propor a superação de práticas segregadoras e o redesenho das estruturas escolares, exige novos modos de organização pedagógica e, sobretudo, formas ampliadas de colaboração entre profissionais.

Entre essas modalidades, se destaca o coensino, entendido como a atuação simultânea de dois professores, sendo um da sala regular e outro do Atendimento Educacional Especializado (AEE), na mesma turma, com corresponsabilidade sobre o planejamento, a execução das atividades e a avaliação da aprendizagem.

A literatura internacional já acumulou evidências sobre benefícios dessa abordagem, mas no Brasil tais experiências ainda são pouco sistematizadas, o que torna necessário aprofundar seus fundamentos conceituais e desafios.

A perspectiva inclusiva parte do princípio de que a aprendizagem ocorre em interação social, implicando o reconhecimento das singularidades dos estudantes e a construção de práticas pedagógicas capazes de reduzir barreiras e ampliar participação.

Vygotsky (1997) posiciona a relação entre mediação, desenvolvimento e acessibilidade de maneira central, afirmando que: “O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (Vygotsky, 1997, p. 40).

Essa compreensão reforça que o trabalho docente dentro de contextos inclusivos não pode ser individualizado ou fragmentado; ao contrário, demanda planejamento conjunto, identificação compartilhada das necessidades educacionais dos alunos e criação de ambientes pedagógicos acessíveis desde o início.

O coensino é compreendido, em grande parte da literatura, como uma estratégia avançada de colaboração docente que combina o conhecimento sobre currículo com o conhecimento especializado sobre acessibilidade e deficiência. Friend e Cook (2010) defendem que a colaboração efetiva só se estabelece quando há reciprocidade, corresponsabilidade e tomada de decisão conjunta.

Segundo as autoras, “A colaboração é um estilo de interação entre, pelo menos, dois indivíduos, engajados em um processo coordenado de tomada de decisões, com responsabilidade compartilhada sobre os resultados” (Friend; Cook, 2010, p. 16).

Aplicado à educação inclusiva, esse conceito evidencia que o professor do AEE não atua como auxiliar, tampouco como técnico externo à lógica da sala comum. Ele exerce um papel de especialista em acessibilidade, contribuindo para adaptações curriculares, elaboração de recursos pedagógicos, análise das barreiras existentes e acompanhamento da aprendizagem.

2.2 Análise nacional e internacional

No contexto brasileiro, o coensino encontra respaldo na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que afirma que o trabalho pedagógico deve ser organizado de forma colaborativa, com compartilhamento de responsabilidades entre todos os profissionais envolvidos no processo educativo.

Contudo, as condições concretas de trabalho e as culturas escolares frequentemente dificultam a materialização desse princípio. Pesquisas nacionais apontam entraves como falta de tempo para planejamento conjunto, indefinição de papéis, ausência de formação continuada e resistência de docentes habituados a práticas individualizadas (Mendes, 2010; Glat; Pletsch, 2012).

O debate teórico evidencia que o coensino não se reduz à presença simultânea de dois professores em sala; é um arranjo que exige parceria intencional, planejamento prévio, avaliação compartilhada e postura reflexiva diante da diversidade.

Diferentes modelos são identificados na literatura: ensino alternado, ensino em estações, ensino complementar, ensino paralelo e ensino em equipe. Cada modelo possui especificidades e níveis de interação diferenciados, cabendo às escolas escolher aquele que melhor se ajusta às demandas da turma e aos recursos profissionais disponíveis.

Além desses aspectos operacionais, autores como Capellini e Rodrigues (2015) defendem que o coensino também deve ser analisado como prática institucional, dependente das culturas colaborativas que atravessam a escola. Não basta inserir dois professores em sala; é preciso instituir espaços formais de planejamento, promover relações horizontais, fomentar a confiança profissional e reconhecer o tempo dedicado à colaboração como parte da carga laboral docente.

Do ponto de vista pedagógico, pesquisas apontam que o coensino possibilita maior flexibilização das estratégias de ensino, diversificação dos modos de participação e ampliação das oportunidades de aprendizagem. A presença de dois profissionais permite intervenções simultâneas em diferentes níveis de apoio, garantindo que todos os estudantes, com e sem deficiência, tenham percursos mais individualizados dentro da sala regular.

Também impacta na redução de barreiras atitudinais, pois oferece um modelo de corresponsabilidade que rompe com a lógica de que o aluno público-alvo da Educação Especial pertence apenas ao professor do AEE.

Dessa forma, a literatura revisada demonstra que o coensino constitui uma das estratégias mais consistentes para fazer avançar a educação inclusiva, articulando teoria e prática em uma perspectiva de colaboração docente fundamentada, crítica e ética. Contudo, sua implementação no Brasil ainda demanda estudos que revelem experiências práticas, desafios e possibilidades reais nas redes de ensino.

A literatura internacional também tem enfatizado que o coensino se fortalece quando inserido em políticas institucionais mais amplas de apoio à diversidade. Em países como Canadá, Austrália e Finlândia, práticas colaborativas entre professores são compreendidas como parte indissociável da cultura escolar, e não como iniciativas isoladas.

Esses sistemas educacionais apresentam um alinhamento entre formação docente, planejamento curricular e estruturas organizacionais voltadas para a corresponsabilidade pedagógica (Fullan, 2020). Tal perspectiva evidencia que o coensino não se reduz a uma técnica, mas constitui um princípio de organização do trabalho educativo capaz de produzir ambientes inclusivos sustentáveis.

No Brasil, os estudos de Glat e Pletsch (2019) têm contribuído para compreender como a colaboração docente impacta na escolarização de estudantes

público-alvo da educação especial. As autoras destacam que a atuação articulada entre sala comum e AEE tende a favorecer a adaptação curricular, a flexibilização das estratégias de ensino e a construção de percursos individualizados.

Contudo, alertam para a permanência de desafios estruturais, como a falta de tempo para planejamento conjunto, a ausência de formações específicas e a fragilidade das políticas de suporte técnico-pedagógico. Assim, embora o marco legal brasileiro reconheça a importância da colaboração, sua efetivação ainda ocorre de forma fragmentada e descontinuada.

Para compreender a complexidade do coensino, Friend e Cook (2017), referências centrais na área, classificam seis modelos de colaboração docente, apoio, monitoramento, ensino paralelo, ensino alternado, ensino em estação e ensino em equipe, destacando que cada um deles possui potenciais e limites a depender do contexto escolar.

Por sua vez, Capellini e Mendes (2021) argumentam que o coensino, para ser efetivamente inclusivo, deve se fundamentar em princípios da educação inclusiva previstos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tais como a participação, a equidade, a acessibilidade e o atendimento às singularidades.

As autoras explicam que a presença de mais de um docente em sala não garante, por si só, práticas inclusivas, sendo necessário que o trabalho colaborativo se direcione à eliminação de barreiras que dificultam a aprendizagem e a participação.

Nesse sentido, observam:

“A colaboração precisa ser pensada como um eixo estruturante do processo pedagógico, articulando o saber especializado e o saber do currículo comum, de modo que ambos dialoguem para que a inclusão aconteça no cotidiano escolar” (Capellini; Mendes, 2021, p. 87).

Essa citação reforça o caráter dialógico e interdisciplinar que sustenta o coensino inclusivo. Além disso, estudos recentes indicam que a colaboração docente pode influenciar positivamente a cultura profissional das escolas. De acordo com Nóvoa (2019), processos colaborativos fortalecem a dimensão coletiva da profissão docente e favorecem a constituição de comunidades de aprendizagem, nas quais professores aprendem uns com os outros e compartilham responsabilidades.

O autor ressalta que o isolamento pedagógico ainda é um traço persistente nas escolas brasileiras, dificultando práticas mais democráticas e solidárias. Nesse contexto, o coensino aparece como uma estratégia potente para romper com lógicas individualistas e promover uma docência mais solidária e comprometida com a diversidade.

Outro aspecto recorrente na literatura diz respeito à importância do planejamento pedagógico conjunto. Para Villa e Thousand (2016), o planejamento colaborativo é o coração do coensino, pois permite que decisões curriculares, estratégias de ensino, adaptações e formas de avaliação sejam construídas em diálogo.

Os autores destacam que a colaboração não pode ocorrer apenas no improviso da sala de aula; ela exige tempo institucionalizado, recursos organizacionais e clareza sobre os papéis de cada professor. Sem essas condições, as práticas colaborativas tendem a se desgastar, tornando-se superficiais ou simbólicas.

No que se refere ao AEE, Mendes (2018) destaca que a função deste serviço não é retirar o estudante da sala comum, mas apoiar seu processo de aprendizagem por meio de recursos, estratégias e tecnologias assistivas. Portanto, a articulação entre AEE e sala regular demanda constante comunicação entre os professores responsáveis.

A autora afirma que o distanciamento entre esses profissionais compromete a materialização da inclusão, produzindo sobrecarga para o docente da classe comum e fragmentação do trabalho pedagógico. Assim, integrar o AEE ao planejamento da sala comum é elemento estruturante para que práticas inclusivas efetivamente aconteçam.

Por fim, se observa que o coensino pode contribuir significativamente para a construção de práticas pedagógicas mais responsivas às singularidades dos estudantes. Essa abordagem favorece tanto a personalização do ensino quanto o desenvolvimento profissional docente, criando oportunidades para reflexão, troca de conhecimentos e pesquisa colaborativa. Todavia, sua implementação depende de condições institucionais, políticas e culturais que reconheçam a colaboração como um eixo estratégico da educação inclusiva.

3 METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, com delineamento descritivo-interpretativo, visando compreender as dinâmicas colaborativas estabelecidas entre professores da sala regular e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em contextos de coensino.

A opção pelo enfoque qualitativo justifica-se pela natureza complexa, contextual e subjetiva das práticas inclusivas, que demandam a análise de significados, interações e percepções dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com dez duplas pedagógicas (professor regente e professor do AEE) atuantes em escolas públicas de três municípios brasileiros.

Complementarmente, foram conduzidas observações in loco em 18 aulas planejadas e executadas em regime de coensino, utilizando um protocolo

estruturado que contemplou aspectos como divisão de tarefas, adaptação curricular, estratégias didáticas e interação com estudantes público-alvo da Educação Especial.

Os dados foram organizados e analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2016), envolvendo as etapas de pré-análise, codificação, categorização e inferência interpretativa. Aspectos éticos foram assegurados de acordo com a Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, garantindo sigilo, consentimento livre e anonimato dos participantes.

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

4.1 Concepções de coensino

A análise das entrevistas evidenciou que as concepções de coensino entre os professores permanecem heterogêneas e, em muitos casos, distanciadas do que a literatura especializada propõe como prática colaborativa estruturante. A maior parte dos docentes compreende o coensino como uma ação suplementar, “emergencial” ou de caráter compensatório, acionada sobretudo quando há dificuldades específicas apresentadas por estudantes público-alvo da Educação Especial.

Essa leitura reforça uma lógica assistencialista, na qual o professor do AEE é visto como apoio secundário, mobilizado para “intervir” quando necessário, e não como agente pedagógico que compartilha responsabilidades desde o planejamento até a avaliação.

Essa perspectiva contrasta com referenciais teóricos consolidados, como Mendes (2010), que caracteriza o coensino como “um processo sistemático de corresponsabilidade pedagógica em que dois profissionais compartilham o planejamento, a instrução e a avaliação de um grupo heterogêneo de estudantes”.

A divergência entre esse entendimento e a visão predominante no campo empírico evidencia a carência de discussões formativas que posicionem o coensino no centro de uma pedagogia inclusiva. Além disso, demonstra que as representações docentes ainda se apoiam em modelos tradicionais de ensino, nos quais a sala de aula é concebida como espaço de responsabilidade individual, dificultando a adoção de metodologias colaborativas verdadeiramente integradas.

4.2 Práticas colaborativas no cotidiano escolar

No eixo das práticas efetivamente observadas, identificaram-se diferentes arranjos de coensino coexistindo de forma heterogênea nas escolas investigadas. O modelo mais frequente foi o coensino de apoio, no qual o professor do AEE circula pela sala oferecendo suporte individualizado, geralmente sem participação no planejamento coletivo.

Embora tal ação represente uma forma de apoio pontual aos estudantes, ela reforça a divisão tradicional de papéis e mantém o professor regente como figura central do processo, o que limita a construção de práticas de corresponsabilidade.

O segundo arranjo observado foi o coensino alternado, no qual os docentes compartilham a condução da aula por meio da divisão de etapas. Esse modelo, ainda que represente um avanço em relação à atuação isolada, mostra-se vulnerável a descontinuidades, sobretudo quando não há alinhamento prévio entre os objetivos, estratégias e critérios de avaliação.

Mesmo com tais fragilidades, muitos professores relataram que esse tipo de coensino favorece maior dinamismo e engajamento dos estudantes. A modalidade menos presente, mas considerada a mais robusta em termos de inclusão, foi o coensino em equipe, caracterizado pelo planejamento conjunto, atuação coordenada durante a instrução e avaliação compartilhada.

Quando ocorria, os docentes relataram benefícios claros, como maior diversidade nas abordagens de ensino, identificação mais rápida de barreiras à

aprendizagem e elaboração de estratégias interdisciplinares. Ainda assim, as adaptações curriculares, especialmente no que se refere à linguagem, à temporalidade didática e aos materiais acessíveis, continuaram sendo assumidas predominantemente pelo professor do AEE, revelando que a corresponsabilidade pedagógica ainda não se materializa plenamente.

4.3 Desafios estruturais, formativos e organizacionais

Os desafios identificados reforçam a análise de Capellini e Rodrigues (2009), que afirmam que a colaboração não emerge espontaneamente, exigindo condições objetivas e subjetivas para se consolidar. Entre os obstáculos mais recorrentes, destacou-se a ausência de tempo institucionalizado para o planejamento colaborativo, realidade mencionada por 90% das duplas participantes. A falta desse espaço compromete a possibilidade de alinhamento pedagógico e impede que o coensino se desenvolva para além de práticas improvisadas ou pontuais.

Outro desafio significativo refere-se à insuficiência de formação continuada voltada às práticas inclusivas e ao próprio coensino. Todos os professores relataram lacunas formativas, tanto na área da Educação Especial quanto na gestão pedagógica compartilhada. Essa carência dificulta a compreensão de princípios fundamentais da colaboração, como a definição clara de papéis, a postura dialógica e o reconhecimento das especificidades profissionais de cada docente.

Somam-se a esses fatores as dificuldades de comunicação profissional, frequentemente marcadas por ausência de alinhamento entre expectativas, diferenças de abordagem pedagógica e falta de mediação institucional para resolver conflitos ou tensionamentos.

Apesar dessas barreiras, o estudo também evidenciou elementos positivos, tais como o aumento do engajamento dos estudantes público-alvo da Educação

Especial, relatos de maior criatividade na elaboração de estratégias pedagógicas e fortalecimento das práticas docentes por meio das trocas entre pares.

Dessa forma, os dados demonstram que, embora o coensino seja reconhecido como estratégia valiosa e produza efeitos positivos quando implementado de maneira articulada, sua institucionalização ainda é incipiente e desigual.

Para avançar, torna-se imprescindível promover políticas estruturantes, reorganizar práticas escolares e assegurar condições concretas de colaboração, consolidando o coensino como pilar de uma cultura pedagógica inclusiva e democrática.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou que o coensino, enquanto estratégia pedagógica colaborativa entre professores da sala regular e profissionais do AEE, apresenta potencial significativo para a promoção da inclusão escolar.

As entrevistas e observações revelaram que, quando há diálogo, planejamento conjunto e clareza de responsabilidades, o coensino favorece a aprendizagem, amplia a acessibilidade pedagógica e fortalece a participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Apesar disso, os resultados apontam que a prática ainda se encontra distante de sua plena efetivação. Os desafios mais recorrentes identificados foram: ausência de tempo institucional para planejamento colaborativo, insuficiência de formação continuada específica, dificuldades na delimitação e compartilhamento de papéis profissionais e carência de políticas públicas que regulamentem o coensino como prática oficialmente reconhecida e valorizada no âmbito escolar.

A análise permitiu concluir que, para consolidar o coensino no Brasil, é necessário que gestores e formuladores de políticas assumam o compromisso de

ofertar condições objetivas, como tempo, recursos, formação, e fomentar culturas colaborativas que superem visões individualistas do trabalho docente. Igualmente, é fundamental que currículos de formação inicial e continuada incorporem estudos e práticas de coensino como eixo de preparação para o trabalho inclusivo.

Por fim, recomenda-se que futuras pesquisas ampliem o escopo deste estudo, explorando experiências de coensino em diferentes etapas da educação básica, bem como investigando o impacto dessa abordagem nos indicadores de aprendizagem e participação dos estudantes.

6 REFERÊNCIAS

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

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Modelos colaborativos no Atendimento Educacional Especializado: avanços e desafios**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 27, p. 125-140, 2021.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. **Coensino e inclusão escolar: potencialidades e desafios na prática docente**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 28, n. 52, p. 1-20, 2015.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. **Avaliação das práticas de inclusão em escolas públicas brasileiras**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 215-230, 2009.

COOK, Lynne; FRIEND, Marilyn. **Co-teaching: Principles, practices, and pragmatics**. New Mexico Public Education Department, 2010.

FRIEND, Marilyn; COOK, Lynne. **Interactions: Collaboration skills for school professionals**. 8. ed. Boston: Pearson, 2017.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Educação inclusiva: cultura escolar e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. **Inclusão escolar: Culturas, políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2012.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A colaboração como eixo estruturante da educação inclusiva**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-20, 2018.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A educação inclusiva na escola comum: desafios e possibilidades**. In: GLAT, R. (org.). Educação inclusiva: v. 2. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Educa, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VILLA, Richard A.; THOUSAND, Jacqueline S. **The Inclusive Education Checklist**. 2. ed. San Diego: Dude Publishing, 2016.