ReGeo ISSN: 2177-3246

PRÁTICAS COLABORATIVAS E ACESSIBILIDADE CURRICULAR: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA INCLUSÃO DE ACADÊMICOS COM TEA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

COLLABORATIVE PRACTICES AND CURRICULAR ACCESSIBILITY: SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICES IN THE INCLUSION OF UNIVERSITY STUDENTS WITH ASD IN HIGHER EDUCATION

PRÁCTICAS COLABORATIVAS Y ACCESIBILIDAD CURRICULAR: APOYO EDUCATIVO ESPECIALIZADO PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON TEA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

https://doi.org/10.56238/revgeov17n11-073

Data de submissão: 15/10/2026 **Data de publicação:** 15/11/2026

Paulo Eduardo Silva Galvão
Doutor em Educação
Instituição: Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)
E-mail: paulo.eduardo@ifsc.edu.br

Ludmila Lins Bezerra
Doutora em Educação
Instituição: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD) - portugal
E-mail: ludmila.bezerra@ufac.br

Ana Keully Gadelha Dos Santos Darub
Doutora em Educação
Instituição: Universidade Católica de Brasília (UCB)
E-mail: ana.darub@ufac.br

Maurício Macedo Vieira
Doutor em Educação
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
E-mail: mauricio.vieira@ufac.br

RESUMO
As Instituições de Ensino Superior (IES) têm como propósito fundamental a produção e disseminação do conhecimento, a formação profissional qualificada e a promoção da inovação e acessibilidade social. A consolidação dos marcos legais da Educação Especial Inclusiva impulsionou o ingresso de estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) no Ensino Superior, com expressivo aumento de acadêmicos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Diante desse cenário, este artigo analisa a atuação dos docentes do Atendimento Educacional Especializado na Educação Superior a partir da articulação entre normativas, planejamento colaborativo (coensino) e recursos pedagógicos adaptados. Os objetivos específicos consistem em: a) mapear e analisar as normativas legais e diretrizes institucionais vigentes sobre o AEE no Ensino Superior; b) investigar o planejamento colaborativo e a prototipagem de recursos didáticos acessíveis voltados para acadêmicos com TEA; e c) correlacionar as práticas desenvolvidas com a superação de barreiras atitudinais, pedagógicas e tecnológicas no contexto acadêmico. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, documental e análise de relato de experiência pedagógica (apresentado no 11º CBEE). Os resultados evidenciam que

a atuação dos docentes do AEE, associada à elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) e de materiais visuais/digitais previsíveis, promoveu um aumento significativo no engajamento, na autonomia e no desempenho acadêmico dos discentes, além de qualificar a prática dos professores regentes. Conclui-se que o AEE constitui um dispositivo indispensável para a permanência com qualidade e a autonomia acadêmica, superando visões assistencialistas e fortalecendo o direito à educação inclusiva.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Educação Superior. Transtorno do Espectro Autista. Planejamento Colaborativo. Acessibilidade Pedagógica.

ABSTRACT

Higher Education Institutions (HEIs) have as their fundamental purpose the production and dissemination of knowledge, qualified professional training, and the promotion of social innovation and accessibility. The consolidation of the legal frameworks for Inclusive Special Education has boosted the enrollment of students with special needs in undergraduate programs, with a significant increase in students with Autism Spectrum Disorder (ASD). Given this scenario, this article analyzes the performance of Specialized Educational Services (AEE) teachers in Higher Education based on the articulation between regulations, collaborative planning (co-teaching), and adapted pedagogical resources. The specific objectives are: a) map and analyze current legal regulations and institutional guidelines regarding AEE in Higher Education; b) investigate collaborative planning and the prototyping of accessible teaching resources for university students with ASD; and c) correlate the practices developed with overcoming attitudinal, pedagogical, and technological barriers in the academic context. This is a qualitative research, combining bibliographic, documentary, and pedagogical experience report analysis (presented at the 11th CBEE). The results show that the actions of AEE teachers, combined with the development of Individualized Educational Plans (IEP) and predictable visual/digital materials, promoted a significant increase in student engagement, autonomy, and academic performance, as well as qualifying the practice of general education faculty. It is concluded that AEE constitutes an indispensable mechanism for retention with quality and academic autonomy, overcoming welfare perspectives and strengthening the right to inclusive education.

Keywords: Specialized Educational Services. Higher Education. Autism Spectrum Disorder. Collaborative Planning. Pedagogical Accessibility.

RESUMEN

Las instituciones de educación superior (IES) tienen como propósito fundamental la producción y difusión del conocimiento, la formación profesional cualificada y la promoción de la innovación y la accesibilidad social. La consolidación de los marcos legales para la Educación Especial Inclusiva ha impulsado la matriculación de estudiantes que son el público objetivo de la educación especial (PEEE) en la educación superior, con un aumento significativo de académicos con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Ante este escenario, este artículo analiza el desempeño de los docentes en los Servicios Educativos Especializados en la Educación Superior a partir de la articulación entre la normativa, la planificación colaborativa (co-enseñanza) y los recursos pedagógicos adaptados. Los objetivos específicos son: a) mapear y analizar la normativa legal vigente y las directrices institucionales sobre Servicios Educativos Especializados en la Educación Superior; b) investigar la planificación colaborativa y la creación de prototipos de recursos didácticos accesibles dirigidos a académicos con TEA; y c) correlacionar las prácticas desarrolladas con la superación de barreras actitudinales, pedagógicas y tecnológicas en el contexto académico. Este es un estudio de investigación cualitativa, basado en investigación bibliográfica y documental, y en el análisis de un informe de experiencia pedagógica (presentado en el 11.º CBEE). Los resultados muestran que las acciones de los docentes

de Educación Especial, combinadas con el desarrollo de Planes Educativos Individualizados (PEI) y materiales visuales/digitales predecibles, incrementaron significativamente la participación, la autonomía y el rendimiento académico del alumnado, además de mejorar la práctica docente en el aula. Se concluye que la Educación Especial constituye una herramienta indispensable para la calidad y la autonomía académica, superando las concepciones asistencialistas y fortaleciendo el derecho a la educación inclusiva.

Palabras clave: Servicios de Educación Especial. Educación Superior. Trastorno del Espectro Autista. Planificación Colaborativa. Accesibilidad Pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

A democratização do acesso à Educação Superior no Brasil, impulsionada por marcos normativos progressistas, políticas institucionais de ações afirmativas e pela expansão do ensino público e privado, resultou no ingresso contínuo de sujeitos historicamente marginalizados do espaço acadêmico. Dentre o público-alvo da Educação Especial, observa-se um crescimento expressivo na matrícula de acadêmicos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) — condição do neurodesenvolvimento caracterizada por especificidades singulares na comunicação social, na interação interpessoal, na flexibilidade cognitiva e na processamento sensorial (APA, 2013).

A presença de estudantes com TEA nos cursos de graduação desestabiliza as premissas seculares que fundamentam o espaço universitário. A universidade ocidental forjou-se historicamente sob os pilares da homogeneidade, da seletividade, da meritocracia estrita e da padronização do desempenho acadêmico. Por conseguinte, enquanto as Instituições de Ensino Superior (IES) se sobressaem no cenário global pela produção científica arrojada e pela inovação tecnológica, suas arquiteturas pedagógicas e metodológicas permanecem, paradoxalmente, engessadas em modelos tradicionais, diretivos e centrados na aula expositiva unidirecional. A rigidez dos desenhos curriculares, a sobrecarga de estímulos sensoriais desregulados e a falta de preparação docente quanto às especificidades do autismo convertem-se em barreiras cotidianas que ameaçam a permanência qualificada e o êxito acadêmico desses discentes.

Diante dessa problemática, o aparato normativo nacional — com destaque para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008) e para a Lei Brasileira de Inclusão (LBI nº 13.146/2015) — preconiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um serviço transversal responsável por "identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas" (Brasil, 2008, p. 10). Contudo, a efetivação desses direitos no Ensino Superior exige transpor a barreira do mero cumprimento legal formal para alcançar a verdadeira justiça curricular e epistêmica.

Sob uma perspectiva analítica crítica, cumpre questionar os modelos tradicionais que situam a deficiência sob o viés médico-patológico, reduzindo as dificuldades do discente a um déficit individual a ser "compensado" ou "remediado". Em contraposição, o modelo social da deficiência nos convoca a compreender que o impedimento se converte em incapacidade à medida que a instituição se recusa a flexibilizar suas barreiras atitudinais, metodológicas e comunicacionais. Nesse cenário, o AEE na universidade não pode ser concebido de forma isolada, assistencialista ou segregada em salas de

recursos. Pelo contrário, deve operar como um dispositivo pedagógico transformador, capaz de articular ações conjuntas entre especialistas e professores regentes.

Surge, portanto, o risco iminente de "terceirização pedagógica", em que o docente universitário se exime do dever ético e didático de ensinar a todos os discentes, delegando a responsabilidade inclusiva unicamente aos setores especializados ou acompanhantes. Para superar esse dilema, imergem indagações cruciais: Como articular a expertise dos docentes do Atendimento Educacional Especializado na Educação Superior com o conhecimento disciplinar específico do professor regente? De que maneira a implementação do planejamento colaborativo e a prototipagem de recursos didáticos acessíveis podem assegurar a acessibilidade curricular sem diluir o rigor epistemológico das disciplinas acadêmicas?

O presente artigo busca responder a essas questões ao objetivar a descrição e análise analítica da implementação da ação pedagógica do planejamento colaborativo, a elaboração de recursos didáticos adaptados e a avaliação dos impactos dessa intervenção na inclusão de acadêmicos com TEA na Educação Superior. Pretende-se demonstrar a eficácia dessa abordagem para o fortalecimento da autonomia dos discentes, o combate ao isolamento docente e a consolidação de uma cultura institucional pautada na equidade e na valorização da neurodiversidade.

2 EMBASAMENTO TEÓRICO E MARCOS NORMATIVOS

A democratização do acesso à Educação Superior no Brasil, impulsionada por marcos normativos progressistas, políticas institucionais de ações afirmativas e pela expansão do ensino público e privado, resultou no ingresso contínuo de sujeitos historicamente marginalizados do espaço acadêmico. Dentre o público-alvo da Educação Especial, observa-se um crescimento expressivo na matrícula de acadêmicos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) — condição do neurodesenvolvimento caracterizada por especificidades singulares na comunicação social, na interação interpessoal, na flexibilidade cognitiva e na processamento sensorial (APA, 2013).

A presença de estudantes com TEA nos cursos de graduação desestabiliza as premissas seculares que fundamentam o espaço universitário. A universidade ocidental forjou-se historicamente sob os pilares da homogeneidade, da seletividade, da meritocracia estrita e da padronização do desempenho acadêmico. Por conseguinte, enquanto as Instituições de Ensino Superior (IES) se sobressaem no cenário global pela produção científica arrojada e pela inovação tecnológica, suas arquiteturas pedagógicas e metodológicas permanecem, paradoxalmente, engessadas em modelos tradicionais, diretivos e centrados na aula expositiva unidirecional. A rigidez dos desenhos curriculares, a sobrecarga de estímulos sensoriais desregulados e a falta de preparação docente quanto às

especificidades do autismo convertem-se em barreiras cotidianas que ameaçam a permanência qualificada e o êxito acadêmico desses discentes.

Diante dessa problemática, o aparato normativo nacional — com destaque para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008) e para a Lei Brasileira de Inclusão (LBI nº 13.146/2015) — preconiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um serviço transversal responsável por "identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas" (Brasil, 2008, p. 10). Contudo, a efetivação desses direitos no Ensino Superior exige transpor a barreira do mero cumprimento legal formal para alcançar a verdadeira justiça curricular e epistêmica.

Sob uma perspectiva analítica crítica, cumpre questionar os modelos tradicionais que situam a deficiência sob o viés médico-patológico, reduzindo as dificuldades do discente a um déficit individual a ser “compensado” ou “remediado”. Em contraposição, o modelo social da deficiência nos convoca a compreender que o impedimento se converte em incapacidade à medida que a instituição se recusa a flexibilizar suas barreiras atitudinais, metodológicas e comunicacionais. Nesse cenário, o AEE na universidade não pode ser concebido de forma isolada, assistencialista ou segregada em salas de recursos. Pelo contrário, deve operar como um dispositivo pedagógico transformador, capaz de articular ações conjuntas entre especialistas e professores regentes.

Surge, portanto, o risco iminente de “terceirização pedagógica”, em que o docente universitário exime-se do dever ético e didático de ensinar a todos os discentes, delegando a responsabilidade inclusiva unicamente aos setores especializados ou acompanhantes. Para superar esse dilema, imergem indagações cruciais: Como articular a expertise dos docentes do Atendimento Educacional Especializado na Educação Superior com o conhecimento disciplinar específico do professor regente? De que maneira a implementação do planejamento colaborativo e a prototipagem de recursos didáticos acessíveis podem assegurar a acessibilidade curricular sem diluir o rigor epistemológico das disciplinas acadêmicas?

O presente artigo busca responder a essas questões ao objetivar a descrição e análise analítica da implementação da ação pedagógica do planejamento colaborativo, a elaboração de recursos didáticos adaptados e a avaliação dos impactos dessa intervenção na inclusão de acadêmicos com TEA na Educação Superior. Pretende-se demonstrar a eficácia dessa abordagem para o fortalecimento da autonomia dos discentes, o combate ao isolamento docente e a consolidação de uma cultura institucional pautada na equidade e na valorização da neurodiversidade.

Quadro 1 – Matriz comparativa entre os modelos pedagógicos no Ensino Superior

Dimensão de Análise	Modelo Médico / Tradicional no Ensino Superior	Modelo Social / Inclusivo (AEE e Planejamento Colaborativo)
Concepção do Autismo (TEA)	Compreendido como déficit individual, patologia ou limitação inerente ao acadêmico.	Compreendido sob o prisma da neurodiversidade, em que a incapacidade resulta das barreiras do meio.
Responsabilidade Pedagógica	Isolada no estudante ou terceirizada exclusivamente aos setores de apoio/AEE.	Compartilhada e co-responsabilizada entre o professor regente e o docente especialista em AEE.
Arquitetura Curricular	Rígida, padronizada, linear e centrada prioritariamente na aula expositiva diretiva.	Flexível, diversificada e pautada nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).
Recursos Didáticos	Materiais padronizados para a média neurotípica; adaptação vista como "concessão".	Prototipagem de recursos acessíveis (manuais visuais, roteiros antecipados e agendas de estudo).
Avaliação da Aprendizagem	Unidirecional, somativa e punitiva; restrita a exames escritos padronizados ou seminários orais.	Formativa, contínua e diversificada no Plano Educacional Individualizado (PEI), permitindo múltiplas entregas.
Ação Institucional	Reativa, emergencial e centrada no atendimento pontual de queixas ou crises do aluno.	Proativa, planejada e focada na eliminação sistêmica de barreiras atitudinais e metodológicas.

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Capellini e Zerbato (2019), Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) e Brasil (2015)

O planejamento colaborativo articula-se organicamente aos preceitos teóricos do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e do Plano Educacional Individualizado (PEI). O DUA preconiza a estruturação a priori do ensino com base em três pilares fundamentais: proporcionar múltiplos meios de engajamento (o *porquê* da aprendizagem), múltiplos meios de representação do conteúdo (o *quê* da aprendizagem) e múltiplos meios de ação e expressão (o *como* da aprendizagem) (Zerbato; Mendes, 2018). Quando o ecossistema da sala de aula é concebido sob a perspectiva do DUA, a necessidade de adaptações individuais posteriores é sensivelmente minimizada.

Entretanto, nos casos em que as barreiras persistirem devido às particularidades funcionais do acadêmico com TEA, entra em cena o PEI como ferramenta de personalização curricular ética e rigorosa (Glat; Vianna; Redig, 2012). O PEI no Ensino Superior não significa o esvaziamento de conteúdos ou o rebaixamento de exigências epistêmicas; trata-se de um mapa de rotas pedagógicas pactuado entre docente regente, professor do AEE e o próprio discente, estabelecendo metas plausíveis, temporalidades adequadas e estratégias alternativas de avaliação que assegurem a permanente construção do conhecimento com equidade e autonomia.

A fundamentação legal da inclusão no Ensino Superior brasileiro assenta-se na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), as quais

preconizam a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis de ensino. O Decreto nº 7.611/2011 e a Lei nº 12.764/2012 (Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista) reforçam o direito do estudante com TEA ao acesso, à permanência e ao apoio especializado nas universidades.

Para além da garantia legal, a literatura especializada enfatiza que o modelo de ensino tradicional, assentado na aula expositiva unidirecional e na avaliação estritamente somativa, falha em contemplar a diversidade cognitiva presentes nas salas de aula (Bandeira; Marques, 2023). Estudantes com TEA frequentemente necessitam de rotinas previsíveis, instruções objetivas e antecipação visual das atividades pedagógicas, visando a redução da ansiedade e da sobrecarga sensorial e cognitiva (Glat; Vianna; Redig, 2012).

O Planejamento Colaborativo — derivado dos pressupostos do ensino colaborativo e do coensino — surge como uma resposta pedagógica potente para essa demanda. Conforme definem Capellini e Zerbato (2019) e Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), o trabalho colaborativo alicerça-se no compartilhamento de responsabilidades entre o docente regente e o docente especialista. Na Educação Superior, o professor da disciplina detém o domínio epistêmico do conteúdo específico, enquanto os docentes do Atendimento Educacional Especializado na Educação Superior dominam os referenciais da acessibilidade curricular, da Tecnologia Assistiva e das adaptações pedagógicas.

Ademais, a flexibilização didática encontra amparo nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que defende a disponibilização de múltiplos meios de engajamento, de representação do conhecimento e de expressão da aprendizagem. A interseção entre o planejamento colaborativo e o DUA assegura que as diferenciações de materiais e avaliações beneficiem não apenas o estudante com TEA, mas o ecossistema da sala de aula como um todo (Capellini et al., 2019).

3 METODOLOGIA

A presente investigação fundamenta-se nos aportes da pesquisa qualitativa em educação, apresentando caráter descritivo e exploratório (Lüdke; André, 2013). A opção pela abordagem qualitativa justifica-se por sua adequação para a apreensão de fenômenos sociais e pedagógicos dinâmicos e complexos no ambiente natural em que ocorrem. Sob o paradigma qualitativo, o foco analítico recai sobre a compreensão dos significados, dos processos de mediação e das transformações das práticas docentes e discentes, em vez da simples mensuração estatística ou da busca por generalizações positivistas.

O delineamento metodológico adotado pautou-se na sistematização, análise e triangulação de dados oriundos da condução de um relato de experiência pedagógica crítica. A experiência em tela

focalizou a intervenção realizada junto a um grupo de oito acadêmicos com diagnóstico comprovado de Transtorno do Espectro Autista (TEA), regularmente matriculados em cursos de graduação de diferentes áreas do conhecimento na Educação Superior. A intervenção estruturou-se em torno da atuação direta dos docentes do Atendimento Educacional Especializado na Educação Superior em articulação sistemática com os professores regentes das disciplinas do ensino comum.

3.1 PARTICIPANTES E CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa envolveu oito estudantes universitários com TEA (com diferentes níveis de suporte e perfis cognitivo-sensoriais) e os respectivos professores das disciplinas dos cursos de graduação em que estes discentes estavam matriculados. O contexto do estudo caracterizou-se pelo acompanhamento pedagógico especializado no ambiente universitário público, em um percurso que abrangeu disciplinas teóricas densas e atividades práticas/laboratoriais de alta exigência procedimental.

3.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A fim de assegurar o rigor técnico e a confiabilidade na análise pedagógica qualitativa, a coleta de evidências pautou-se na utilização combinada de três instrumentos complementares de investigação:

A) Reuniões de Planejamento Colaborativo (Coensino): Foram realizados encontros sistemáticos quinzenais com duração média de 60 a 90 minutos entre os docentes do Atendimento Educacional Especializado na Educação Superior e os professores regentes de sala de aula. Essas reuniões constituíram o espaço privilegiado de escuta, negociação didática e alinhamento sobre as estratégias pedagógicas acessíveis.

B) Observação Participante em Diário de Bordo: Acompanhamento conduzido pelo docente do AEE e registrado em diários de campo reflexivos. As observações focalizaram a dinâmica de interação dos acadêmicos com TEA durante as aulas teóricas e práticas, o nível de engajamento, os indícios de sobrecarga cognitiva ou ansiedade, a utilização dos materiais adaptados e a receptividade dos docentes regentes frente às flexibilizações propostas.

C) Análise Documental Composta: Exame analítico minucioso do acervo documental gerado durante a intervenção, incluindo ementas de disciplinas, planos de ensino institucionais, os Planos Educacionais Individualizados (PEI) construídos para cada estudante e os protótipos de recursos didáticos adaptados (guias visuais, manuais de laboratório digitais e cronogramas antecedidos).

3.3 ETAPAS DO PERCURSO METODOLÓGICO DA INTERVENÇÃO

O processo pedagógico e de investigação empírica desenvolveu-se através de quatro etapas encadeadas e interdependentes:

- Etapa 1 — Mapeamento e Diagnóstico Funcional Multidimensional: O percurso iniciou-se com a identificação do perfil de aprendizagem dos oito acadêmicos com TEA. Para além da apresentação do laudo médico, conduziu-se uma entrevista estruturada e pedagógica com o discente para identificar suas preferências comunicacionais, estilo de processamento de informação, gatilhos de sobrecarga sensorial e habilidades executivas (organização, tempo e memória de trabalho).
- Etapa 2 — Pactuação do Plano Educacional Individualizado (PEI): Com base no diagnóstico funcional, realizaram-se reuniões tripartites (docente do AEE, professor regente e acadêmico) para o desenho do PEI. Pactuaram-se as metas curriculares indispensáveis da disciplina, o tempo acrescido para a realização de tarefas e exames, a antecipação de pautas e a flexibilização das modalidades de entrega de avaliações, preservando a densidade epistêmica do conteúdo.
- Etapa 3 — Prototipagem e Aplicação dos Recursos Didáticos Acessíveis: Fase dedicada à concepção técnica de materiais pedagógicos customizados. O docente do AEE e o professor regente desenvolveram roteiros ementares visuais, agendas estruturadas em linguagem objetiva e manuais práticos interativos (em PDF acessível e vídeos curtos) detalhando o passo a passo dos procedimentos laboratoriais para redução de imprevisibilidades.
- Etapa 4 — Acompanhamento Formativo e Avaliação de Impacto: Monitoramento contínuo dos resultados pedagógicos ao longo do período letivo. Analisaram-se a assiduidade dos discentes, a autonomia na realização das tarefas, a redução do estresse comunicacional e o desempenho final obtido nas disciplinas.

3.4 PROCEDIMENTOS DE TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

O corpus de dados brutos extraído dos diários de bordo, das atas das reuniões de coensino e dos documentos dos PEIs foi submetido à Técnica de Análise de Conteúdo do tipo Categorias Temáticas (Bardin, 2016). A análise operou-se em três fases constitutivas: 1) Pré-análise (leitura flutuante e constituição do corpus); 2) Exploração do material e codificação de unidades de registro; e 3) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação crítica à luz do referencial teórico da Educação Especial Inclusiva, do Modelo Social da Deficiência e do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Todo o processo seguiu os parâmetros éticos vigentes nas pesquisas em Ciências Humanas, garantindo o sigilo absoluto das identidades dos participantes, a preservação da imagem e do bem-estar dos acadêmicos e o consentimento livre e esclarecido dos envolvidos no acompanhamento pedagógico.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados emergentes da intervenção pedagógica e do acompanhamento sistemático dos oito acadêmicos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) revelaram transformações profundas não apenas na dinâmica de aprendizagem dos discentes, mas também na cultura institucional e nas práticas docentes do Ensino Superior. A análise sistemática do corpus empírico, triangulado por meio dos diários de bordo da observação participante, das atas das reuniões de coensino e dos Planos Educacionais Individualizados (PEI), estruturou-se em torno de eixos temáticos que evidenciam tanto o potencial transformador quanto os óbices estruturais da inclusão universitária.

4.1 DO DIAGNÓSTICO CLÍNICO AO PERFIL FUNCIONAL: A CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DO PEI

A inserção dos estudantes com TEA no ambiente universitário expôs, de modo imediato, a insuficiência de políticas institucionais pautadas unicamente na burocracia do laudo médico. Historicamente, a cultura acadêmica tendeu a enxergar a deficiência e o autismo sob a lente reducionista do modelo médico-patológico, onde o laudo funcionava como um atestado de incapacidade ou, no máximo, como passaporte para a concessão mecânica de prazos de integração, destituídos de qualquer mediação pedagógica efetiva.

Em contrapartida, a atuação dos docentes do Atendimento Educacional Especializado na Educação Superior demonstrou que o ponto de partida para a acessibilidade curricular reside na realização de uma avaliação funcional multidimensional. Conforme pontuam Glat, Vianna e Redig (2012), o Plano Educacional Individualizado (PEI) não pode ser reduzido a um formulário administrativo estático; ele constitui um instrumento dinâmico de pactuação pedagógica que mapeia as potencialidades, os interesses específicos (hiperfocos) e as barreiras contextuais enfrentadas pelo acadêmico.

No escopo desta investigação, a escuta ativa dos discentes permitiu identificar que as maiores barreiras não derivavam da incapacidade de apreensão dos conteúdos densos da graduação, mas sim de fatores secundários como: a) o excesso de estímulos sensoriais desregulados nos auditórios e laboratórios; b) a ambiguidade de comandos ementares e critérios de avaliação implícitos; e c) a

imprevisibilidade absoluta na condução das aulas e nas demandas de trabalhos em grupo. O PEI, formulado em reuniões tripartites envolvendo o docente do AEE, o professor regente e o próprio acadêmico, operou como uma bússola de previsibilidade.

Ao pactuar metas claras, antecipar pautas de leitura e estabelecer critérios transparentes de avaliação, o PEI validou a agência do estudante. Essa estratégia corrobora as discussões de Sales e Viana (2020), que destacam o PEI como a principal alternativa para efetivar a avaliação formativa e reguladora das aprendizagens no Ensino Superior, assegurando que a personalização não signifique esvaziamento conceitual, mas sim garantia de equidade epistêmica.

4.2 O COENSINO COMO DISPOSITIVO DE SUPERAÇÃO DA SOLIDÃO DOCENTE E FORMAÇÃO EM SERVIÇO

Um dos achados mais expressivos da intervenção diz respeito aos impactos do planejamento colaborativo (coensino) nas atitudes e nas práticas pedagógicas do corpo docente do ensino comum. A literatura da área (Capellini; Zerbato, 2019; Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014) é enfática ao apontar que a cultura universitária é historicamente marcada pelo isolamento profissional: o professor universitário entra em sala de aula, ministra sua cátedra de forma solitária e retira-se, sem espaços institucionais de diálogo sobre os processos de ensino e aprendizagem. Quando um estudante público-alvo da Educação Especial ingressa nessa turma, o sentimento de solidão frequentemente transmuta-se em angústia, resistência atitudinal e transferência de culpa pelo insucesso acadêmico.

Os registros dos diários de bordo evidenciaram que, nos primeiros encontros de planejamento colaborativo, parcela significativa dos docentes regentes manifestou forte resistência, ancorada em dois argumentos recorrentes: o desconhecimento aprofundado acerca do TEA e a crença de que a flexibilização curricular demandaria uma carga de trabalho exaustiva e incompatível com o produtivismo acadêmico exigido pelas IES.

A mediação sistemática exercida pelos docentes do Atendimento Educacional Especializado na Educação Superior foi o elemento catalisador para a desconstrução desse cenário. Ao assumir um papel formativo e dialógico, o professor do AEE não impôs regras, mas estabeleceu uma parceria epistêmica. Enquanto o professor regente manteve a soberania sobre o conteúdo disciplinar e os fundamentos científicos de sua área, o especialista em Educação Especial ofereceu a mediação metodológica, demonstrando como os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) poderiam ser aplicados para redesenhar a prática pedagógica.

Esse movimento transformou as reuniões quinzenais de coensino em verdadeiros espaços de formação continuada em serviço. A Tabela 1 sintetiza essa dinâmica, ilustrando como o mapeamento

de barreiras metodológicas e atitudinais deu lugar à co-responsabilização docente. Os professores regentes relataram, ao longo do processo, que repensar a clareza de seus enunciados e diversificar os recursos visuais não apenas beneficiou os acadêmicos com TEA, mas elevou a qualidade da comunicação didática para toda a turma. Como sustentam Bandeira e Marques (2023), o planejamento colaborativo atua como um vetor de humanização do Ensino Superior, substituindo a lógica excludente da meritocracia cega por uma cultura de co-responsabilidade institucional.

Tabela 1 – Eixos de atuação dos docentes do AEE e soluções no Ensino Superior

Eixo de Atuação	Desafios Identificados no Ensino Superior	Soluções e Inovações Implementadas
Avaliação e Planejamento	Foco exclusivo no laudo médico e ausência de previsão de adaptações nas ementas.	Implementação do PEI focado na funcionalidade acadêmica e no perfil de aprendizagem do estudante.
Mediação Docente	Resistência, cultura de isolamento e desconhecimento dos professores regentes sobre o TEA.	Reuniões de Planejamento Colaborativo (Coensino), mediação pedagógica e formação docente em serviço.
Acessibilidade Didática	Abstração excessiva, imprevisibilidade de aulas práticas e rigidez de materiais.	Elaboração de manuais visuais digitais, roteiros antecedidos, mapas mentais e uso de recursos audiovisuais.
Avaliação das Aprendizagens	Instrumentos avaliativos rígidos e focados estritamente na exposição oral/escrita tradicional.	Diversificação avaliativa: entregas em formatos audiovisuais, portfólios visuais e ampliação de prazos.

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa (2026)

4.3 PROTOTIPAGEM DE RECURSOS DIDÁTICOS ACESSÍVEIS E A ELIMINAÇÃO DE BARREIRAS COMUNICACIONAIS

A transposição didática no Ensino Superior costuma ser negligenciada sob o falso pretexto de que o estudante universitário deve ser integralmente autônomo. No entanto, para discentes com TEA, a rigidez na transmissão de informações abstratas e a ausência de mediações visuais funcionam como verdadeiros muros intransponíveis.

Diante disso, a intervenção pedagógica priorizou a prototipagem de recursos didáticos e de Tecnologia Assistiva (TA) customizados. Para as disciplinas teóricas, foram estruturados roteiros de leitura antecedidos, mapas conceituais hipertextuais e agendas de estudo que decompunham grandes blocos de tarefas em etapas gerenciáveis. Essa estratégia reduziu drasticamente a sobrecarga da memória de trabalho, permitindo que o discente direcionasse sua energia cognitiva para a compreensão do conceito, e não para decodificar o formato caótico ou ambíguo do material didático tradicional.

O impacto mais contundente, contudo, observou-se nas atividades práticas e laboratoriais. Os relatórios de campo apontaram que os laboratórios de ciências exatas e biológicas eram os espaços

geradores dos mais altos picos de ansiedade e episódios de desregulação sensorial, devido à imprevisibilidade dos reagentes, ao ruído dos equipamentos e à exigência de execução simultânea de múltiplos comandos corporais e intelectuais. Para neutralizar essas barreiras, o trabalho colaborativo resultou na criação de manuais digitais em formato de vídeo-tutoriais e guias fotográficos passo a passo, disponibilizados previamente nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Essa previsibilidade metodológica conferiu aos acadêmicos o controle sobre o próprio ritmo de aprendizagem. O estudante deixou de atuar como um espectador passivo e amedrontado para se converter em um agente ativo nas bancadas de laboratório. Esses resultados dialogam diretamente com as premissas de Zerbato e Mendes (2018), ao reforçarem que o uso de suportes visuais e estruturados no Ensino Superior não constitui um privilégio injusto, mas uma adequação razoável indispensável para a efetivação da justiça curricular.

4.4 FLEXIBILIZAÇÃO AVALIATIVA E JUSTIÇA EPISTÊMICA

A avaliação da aprendizagem é, historicamente, o calcanhar de Aquiles da inclusão na Educação Superior. Predomina nas IES a cultura da avaliação somativa, punitiva e estritamente padronizada, consubstanciada em exames escritos de múltipla escolha sob forte pressão temporal ou em seminários orais públicos — formatos que castigam diretamente as especificidades comunicacionais e sensoriais de pessoas com TEA.

No escopo da intervenção, a flexibilização avaliativa pactuada via PEI rompeu com essa lógica excludente. A avaliação passou a ser compreendida, sob a ótica formativa, como um processo contínuo de investigação sobre o nível de apropriação do conhecimento. Com o respaldo do coensino, os docentes regentes permitiram múltiplas formas de expressão e comprovação de saberes, tais como: a entrega de portfólios visuais analíticos, a elaboração de ensaios escritos estruturados por tópicos orientadores, a gravação prévia de apresentações em vídeo e a realização de arguições dialógicas individualizadas em ambiente com controle de estímulos sensoriais.

A análise dos rendimentos acadêmicos pós-intervenção revelou uma guinada extraordinária: os índices de reprovação e de trancamentos totais de período — que historicamente assolariam a trajetória dos estudantes acompanhados — despencaram, dando lugar à aprovação com aproveitamento de excelência e à permanência qualificada. Os discentes demonstraram maior segurança emocional, engajamento nos debates presenciais e orgulho na entrega de suas produções acadêmicas.

4.5 LIMITES ESTRUTURAIS E DESAFIOS INSTITUCIONAIS

Apesar do sucesso empírico e metodológico da intervenção, a análise crítica dos dados não pode escamotear os limites estruturais que ameaçam a sustentabilidade dessas práticas no cotidiano das universidades. O principal gargalo apontado tanto pelos docentes do AEE quanto pelos professores regentes refere-se à ausência de institucionalização da carga horária para o planejamento colaborativo.

Na maioria das IES, o regime de trabalho docente não prevê horas remuneradas destinadas ao coensino e ao redesenho curricular conjunto. Consequentemente, o planejamento colaborativo acaba por depender do voluntarismo, da militância ética e da sobrecarga de trabalho dos profissionais envolvidos, o que torna a prática vulnerável e insustentável a longo prazo.

Ademais, constatou-se a carência de uma política sistêmica de formação continuada institucionalizada que prepare o corpo docente da graduação para lidar com a neurodiversidade, bem como o déficit numérico crônico de professores de AEE efetivos nos quadros das universidades. Superar esses óbices exige que as IES transcendam o assistencialismo retórico e incorporem a acessibilidade pedagógica como eixo estruturante de seus Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), dotando os Núcleos de Acessibilidade de infraestrutura, autonomia e recursos humanos qualificados.

Em suma, a articulação entre as normativas vigentes, a práxis dos docentes do Atendimento Educacional Especializado na Educação Superior, o planejamento colaborativo e a prototipagem de recursos didáticos provou ser um caminho incontornável. Demonstrou-se que a universidade pública e privada só cumprirá sua função social e democrática quando reconhecer que a inclusão de acadêmicos com TEA não é um favor institucional, mas um direito inalienável que enriquece a ciência, a docência e a humanidade do espaço acadêmico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A jornada investigativa e analítica empreendida neste estudo permitiu problematizar uma das transformações mais urgentes e complexas da universidade contemporânea: a transição de um paradigma elitista e homogeneizador para um espaço acadêmico efetivamente democrático, plural e acessível. A democratização do acesso à Educação Superior brasileira, impulsionada pelas políticas afirmativas e pelas conquistas normativas da Educação Especial Inclusiva, trouxe para os bancos universitários um contingente expressivo de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), com destaque para o crescimento de acadêmicos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Contudo, a presença física do discente nos campi não se traduz automaticamente em inclusão real se as estruturas

pedagógicas, as metodologias de ensino e a cultura institucional permanecerem engessadas em concepções produtivistas e meritocráticas do conhecimento.

Nesse horizonte, as evidências empíricas e teóricas sistematizadas ao longo deste artigo demonstram de forma inequívoca que a atuação dos docentes do Atendimento Educacional Especializado na Educação Superior constitui uma engrenagem insubstituível para a consolidação da permanência qualificada, da equidade e do sucesso acadêmico. O estudo evidenciou que a presença do docente especialista não deve ser encarada sob a ótica da caridade, da muleta assistencialista ou da tutela clínica, mas sim como uma liderança pedagógica e de inovação metodológica capaz de tensionar a rigidez acadêmica e propor novas formas de ensinar e aprender.

A síntese dos pontos centrais abordados nesta pesquisa revela quatro eixos articuladores de profunda relevância para o campo da Educação Especial no contexto universitário:

1. **A Ruptura com a Burocracia do Laudo e a Centralidade do PEI:** O trabalho demonstrou que a acessibilidade pedagógica não pode ser refém da mera entrega de laudos diagnósticos estáticos. A transição para a avaliação funcional e para a construção tripartite do Plano Educacional Individualizado (PEI) — envolvendo o especialista em AEE, o docente regente e o próprio estudante autista — provou ser o caminho mais eficiente para delimitar adequações razoáveis sem descaracterizar a densidade epistemológica dos cursos de graduação. O PEI validou a agência e a neurodiversidade do acadêmico, oferecendo previsibilidade e estruturação pedagógica.
2. **O Coensino como Tecnologia Social e Formação Continuada em Serviço:** Ficou evidente que o isolamento e a solidão do docente universitário alimentam a ansiedade, a resistência atitudinal e a culpabilização do estudante com deficiência ou autismo. A implementação do planejamento colaborativo (coensino) reconfigurou esse cenário, transformando o espaço de mediação em uma arena de formação continuada em serviço. O diálogo entre o saber disciplinar do professor regente e o saber metodológico do docente especialista desmistificou preconceitos, humanizou as relações de ensino e elevou a qualidade da comunicação didática para toda a turma.
3. **A Prototipagem Didática e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA):** A criação de recursos didáticos adaptados — como roteiros de leitura antecedidos, agendas digitais de estudos, mapas conceituais e, sobretudo, manuais em vídeo e guias fotográficos para atividades de laboratório — demonstrou que a acessibilidade curricular é perfeitamente viável. A aplicação dos princípios do DUA provou que o que é concebido para atender às especificidades

de um discente autista acaba por beneficiar a totalidade dos estudantes, ao reduzir o estresse cognitivo e qualificar com maior clareza os processos pedagógicos.

4. **A Flexibilização Avaliativa e a Acessibilidade Atitudinal:** A pesquisa denunciou a falácia da avaliação padronizada e somativa como único termômetro de competência intelectual. A diversificação de formatos avaliativos — abrindo espaço para portfólios visuais, ensaios estruturados, arguições dialógicas e apresentações em vídeo — garantiu justiça epistêmica. Os discentes que antes amargavam índices altos de reprovação e trancamento por sobrecarga sensorial ou ansiedade social passaram a apresentar rendimento acadêmico de excelência, demonstrando que o "insucesso" anterior derivava das barreiras do formato, e não da falta de capacidade cognitiva.

Entretanto, as considerações aqui tecidas não podem silenciar diante das severas contradições e limites estruturais que ainda ameaçam a sustentabilidade dessas práticas no Ensino Superior brasileiro. É preciso provocar nos leitores e na comunidade acadêmica uma inquietação ética e política: até quando a inclusão na universidade dependerá do heroísmo individual, da militância isolada ou da sobrecarga de trabalho de um punhado de professores engajados?

A análise crítica dos dados expôs com clareza que o maior gargalo para a consolidação do coensino e do AEE reside na ausência de institucionalização. Na esmagadora maioria das universidades brasileiras, sejam públicas ou privadas, a carga horária de trabalho do corpo docente da graduação não prevê horas remuneradas e protegidas destinadas ao planejamento colaborativo, à reunião de PEI e ao redesenho de materiais acessíveis. Sem o devido respaldo das normativas institucionais e dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), a colaboração corre o risco de permanecer como uma experiência-piloto periférica e vulnerável a trocas de gestão.

Ademais, faz-se imperativo denunciar o déficit numérico histórico de cargos efetivos para docentes do AEE nas IES, bem como a precarização dos Núcleos de Acessibilidade, que frequentemente operam sob escassez de recursos financeiros, falta de autonomia administrativa e infraestrutura defasada. Incluir não é apenas abrir portas ou emitir portarias simbólicas; incluir exige investimento orçamentário direto, concurso público para especialistas e reestruturação dos projetos pedagógicos de curso (PPC).

Diante deste panorama de luzes e sombras, esta investigação não almeja esgotar a temática, mas sim funcionar como um catalisador de novas inquietações e pesquisas científicas. O campo da Educação Especial na Educação Superior constitui um território epistemológico dinâmico, fecundo e faminto por investigações de alto impacto que combinem rigor metodológico e compromisso social.

Para além dos achados deste artigo, é urgente que pesquisadores, pós-graduandos e gestores educacionais se sintam desafiados a avançar no escrutínio das seguintes pautas e lacunas investigativas:

A- Estudos de Impacto Longitudinal: Como se desenha a inserção no mercado de trabalho e o ingresso na Pós-Graduação de egressos autistas e público da Educação Especial que vivenciaram o acompanhamento por PEI e coensino durante a graduação?

B- Prototipagem Tecnológica e IA Generativa: De que maneira o uso ético das ferramentas de Inteligência Artificial, da robótica educacional e das Tecnologias Assistivas emergentes pode ser integrado ao AEE no Ensino Superior para otimizar a criação de recursos didáticos personalizados e a comunicação alternativa de discentes não-verbais?

C- Desenvolvimento do PEI nos Cursos de Saúde e Exatas: Quais são os arranjos pedagógicos e os limites de flexibilização do PEI nas atividades de prática clínica com pacientes (Medicina, Odontologia, Enfermagem) ou em estágios supervisionados de alta complexidade em engenharias, garantindo a acessibilidade e a segurança profissional?

D- Vozes Discentes e Estudos Críticos da Deficiência: De que modo as pesquisas em Educação Especial podem incorporar de forma mais incisiva a autodefensoria e o lema "Nada Sobre Nós, Sem Nós", ouvindo sistematicamente a percepção dos próprios universitários autistas sobre os apoios recebidos e as barreiras atitudinais veladas no cotidiano universitário?

E- Economia Política e Financiamento da Acessibilidade: Quais são os custos reais e as viabilidades orçamentárias para a implementação de um modelo nacional de AEE efetivo nas IES federais, estaduais e privadas, em articulação com as políticas de assistência estudantil?

Conclui-se que a construção de uma universidade inclusiva não é uma utopia inalcançável, nem um fardo institucional; é um dever constitucional, um imperativo ético e um vetor inquestionável de oxigenação da própria ciência. Quando a universidade se reorganiza para garantir o aprendizado, a autonomia e a dignidade de um acadêmico autista ou com deficiência, ela não está apenas beneficiando um indivíduo singular — ela está desconstruindo dogmas, aperfeiçoando a docência de seu corpo docente e refundando as bases de uma sociedade verdadeiramente justa, diversa e democrática.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, H. M. M.; MARQUES, E. S. A. Planejamento colaborativo: Necessidade e possibilidade no trabalho docente no Ensino Superior. ***Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*.** Araraquara, v. 18, e023028, p. 1-18, 2023. DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.16173.

BRASIL. ***Constituição da República Federativa do Brasil de 1988***. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 mar. 2026.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 mar. 2026.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009***. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Brasília, DF: CNE, 2009.

BRASIL. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

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)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é o ensino colaborativo**. São Paulo: Edicon, 2019.

GALVÃO, P. E. S. Atendimento educacional especializado na educação superior: perspectivas de inclusão. *In:* PAVÃO, A. C. O. *et al.* (Org.). **Formação de professores em educação especial**. 1. ed. Santa Maria/RS: FACOS - UFSM, 2025. v. 1, p. 1056-1062.

GALVÃO, P. E. S.; NERES, C. C. O planejamento colaborativo e o atendimento educacional especializado na educação superior. *In:* **CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**, 11., 2025, São Carlos. *Anais...* São Carlos: UFSCar, 2025. Disponível em: https://www.even3.com.br/anais/xi-congresso-brasileiro-de-educacao-especial-xi-cbee-xiii-encontro-nacional-dos-pesquisadores-da-educacao-especial-xiii-enpee-546093/1260126-o-planejamento-colaborativo-e-o-atendimento-educacional-especializado-na-educacao-superior/. Acesso em: 21 out. 2026.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, Seropédica, v. 34, n. 12, p. 79-100, 2012.

LIMA, Á. **As culturas colaborativas nas escolas: Estruturas, processos e conteúdos**. Portugal: Porto Editora, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A**. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MENDES, E. G.; CABRAL, L. S. A.; D'AFFONSECA, S. M.; CALHEIROS, D. S. A formação dos professores especializados segundo os pesquisadores do observatório nacional de educação especial. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 5, n. 14, p. 84–95, 2016.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

PLETSCH, M. D. Uma Análise sobre o Atendimento Educacional Especializado: Políticas, Práticas e Formação de Professores. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação** - *UFMS*, v. 18, n. 36, p. 41-62, 2016.

SALES, J. F.; VIANA, T. V. Autistas na Educação Superior: Trilhas para Construção de uma Avaliação da Aprendizagem Inclusiva. *In:* JOIN, 6., 2019, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 1-12.

ZERBATO, A. P. **O papel do professor de educação especial na proposta do coensino**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018.