FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24289593**

Dossiê Temático: Educação Inclusiva: Práticas, Políticas e Tecnologias para a Equidade Educacional

A FORMAÇÃO É NECESSÁRIA, MAS NÃO BASTA: ENSINO COLABORATIVO E CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Continuing education is necessary but not sufficient: collaborative teaching and institutional conditions for school inclusion

Suele Aparecida da Silva [1]

Danielle Marafon[2]

Resumo: Este artigo analisa como uma formação continuada baseada no ensino colaborativo contribuiu para a construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola municipal de Ensino Fundamental do interior de São Paulo, Brasil. O estudo parte do aumento das matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial em classes comuns e da baixa colaboração entre os professores que os atendem. Trata-se de uma pesquisa-ação qualitativa com quatro professores de uma turma de 1º ano que incluía três estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Os dados vieram de três questionários, entrevista semiestruturada, diário de campo e registros de planejamento, examinados por análise temática reflexiva. O diagnóstico gerou quatro temas: formação insuficiente para a inclusão, adaptações feitas isoladamente, colaboração fragmentada entre a regente e a professora do Atendimento Educacional Especializado e barreiras institucionais. Após a formação, os professores passaram a descrever o coensino com mais precisão e mudaram parte de suas práticas, mas o arranjo "um ensina, um apoia" continuou predominante. A parceria avançou mais entre as docentes que dividiam a rotina diária da turma. Conclui-se que a formação continuada é necessária, mas não sustenta a colaboração sem tempo de coplanejamento garantido pela gestão escolar e pela política municipal, com responsabilidades definidas para a regente e o AEE.

Palavras-chave: Ensino colaborativo. Educação inclusiva. Formação continuada de professores. Transtorno do Espectro Autista. Pesquisa-ação.

Abstract: This article analyzes how a continuing education program based on collaborative teaching contributed to inclusive pedagogical practices in a municipal elementary school in the state of São Paulo, Brazil. The study starts from the growing enrollment of Special Education students in regular classrooms and the limited collaboration among their teachers. This qualitative action research involved four teachers of a first-grade class that included three students with Autism Spectrum Disorder. Data came from three questionnaires, a semi-structured interview, a field diary and planning records, and were examined through reflexive Thematic Analysis. The diagnostic phase produced four themes: insufficient

[1] Mestranda em Educação Inclusiva, Unespar- Paranaguá. E-mail para contato: suele.silva.unespar.t5@gmail.com.

[2] Doutora em Educação PUCPR. E-mail para contato: danielle.marafon@unespar.edu.br.

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24289593**

preparation for inclusion, adaptations made in isolation, fragmented collaboration between the classroom teacher and the Specialized Educational Assistance teacher, and institutional barriers. After the program, teachers described co-teaching more accurately and changed part of their practice, although the "one teach, one assist" arrangement remained predominant. The partnership progressed further between the teachers who shared the class's daily routine. We conclude that continuing education is necessary but does not sustain collaboration unless school management and municipal policy guarantee time for co-planning and define the responsibilities of classroom and AEE teachers.

Keywords: Collaborative teaching. Inclusive education. Continuing teacher education. Autism Spectrum Disorder. Action research.

1 INTRODUÇÃO

Entre 2019 e 2023, as matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) na educação básica brasileira passaram de cerca de 1,25 milhão para 1,77 milhão, um aumento de 41,6% (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, 2024). Em 2024, esse número chegou a 2,07 milhões, e 92,6% desses estudantes estavam em classes comuns. No mesmo ano, os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) já respondiam por 44,2% das matrículas da modalidade (Instituto Rodrigo Mendes, 2026).

O acesso cresceu mais depressa do que as condições para ensinar esses estudantes. Segundo o mesmo levantamento, apenas 6,4% dos professores regentes tinham formação continuada em Educação Especial em 2024 (Instituto Rodrigo Mendes, 2026). Carvalho *et al.* (2026) associam esse quadro à fragilidade da formação inicial, à oferta irregular de formação continuada e à falta de apoio institucional. Uma consequência recorrente, descrita em estudos brasileiros sobre o tema, é a divisão rígida do trabalho: o professor regente tende a transferir ao professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aquilo que entende como "trabalho da inclusão", em vez de compartilhá-lo (Zerbato, 2014; Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014).

O ensino colaborativo, também chamado de coensino, foi proposto como alternativa a esse modelo. O termo *co-teaching* foi sistematizado por Cook e Friend (1995) para designar a parceria entre um professor do ensino comum e um professor especializado que planejam, ensinam e avaliam juntos um mesmo grupo de

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24289593**

estudantes. No Brasil, a proposta foi investigada por Capellini (2004) e desenvolvida pelo grupo liderado por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) como forma de apoio à inclusão escolar. Sua adoção, entretanto, exige mudanças na cultura profissional e na organização do tempo da escola, que não acontecem apenas pela publicação de normas (Capellini; Zerbato, 2019).

Revisões recentes mostram que ainda são poucos os estudos empíricos sobre coensino com estudantes com TEA no Ensino Fundamental (Gomes; Barby, 2022) e que, no Brasil, a proposta segue pouco efetivada nas redes de ensino, sobretudo por falta de condições materiais (Castro; Cardoso; Teixeira, 2025). Também são escassas as pesquisas que acompanham, de dentro da escola, como uma formação continuada baseada no coensino repercute na prática de professores de redes municipais de pequeno porte. Os trabalhos de Passos e Foltran (2023) e de Alves e Rodrigues (2026) caminham nessa direção, mas em etapas e contextos distintos do aqui investigado.

O objetivo deste artigo é analisar como uma proposta de formação continuada baseada no ensino colaborativo contribuiu para a construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental do interior de São Paulo, Brasil. Os objetivos específicos foram: (a) identificar as concepções e as necessidades formativas dos professores antes da intervenção; (b) descrever os arranjos de coensino adotados durante a formação; e (c) examinar como os participantes avaliaram o processo e quais condições apontaram para sua continuidade.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 INCLUSÃO, INCLUSÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DELIMITAÇÃO CONCEITUAL

Os termos inclusão e educação inclusiva costumam aparecer como sinônimos na literatura e nos documentos escolares. Essa sobreposição dificulta a análise, porque mistura um princípio geral, uma forma de organizar o sistema de ensino e o

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24289593**

processo vivido por um estudante em particular. Por isso, explicitamos a seguir o sentido em que cada termo é empregado neste artigo.

Inclusão é aqui entendida como princípio ético-político e processo social que visa à participação plena de todas as pessoas na vida em sociedade, por meio da eliminação de barreiras. A Lei Brasileira de Inclusão define barreira como qualquer entrave, atitude ou comportamento que limite a participação social da pessoa (Brasil, 2015, art. 3º). Aplicada à educação, Ainscow (2020a) descreve a inclusão como um processo contínuo de identificação e remoção de barreiras à presença, à participação e à aprendizagem de todos os estudantes. Trata-se de um movimento permanente, que não se encerra quando o estudante é matriculado.

Educação inclusiva designa a organização do sistema educacional e de cada escola (políticas, currículo, cultura e práticas) para que todos os estudantes aprendam juntos, com equidade. Seu alcance ultrapassa o PAEE e abrange qualquer grupo exposto à exclusão (UNESCO, 2020; Ainscow, 2020b). Já inclusão escolar refere-se ao processo concreto pelo qual um estudante tem assegurada sua presença, sua participação e sua aprendizagem na classe comum. É nesse plano, o da sala de aula e das relações entre professores, que este estudo se situa.

Por fim, a Educação Especial é a modalidade de ensino transversal a todos os níveis e etapas, responsável pelo AEE, oferecido de forma complementar ou suplementar à classe comum (Brasil, 2008; 2025a). Florian (2019) sustenta que Educação Especial e educação inclusiva precisam coexistir: o conhecimento especializado continua necessário, desde que esteja a serviço da classe comum, e não de um circuito paralelo de atendimento. O ensino colaborativo é um dos modos de operacionalizar essa articulação. O Quadro 1 sintetiza as distinções adotadas.

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24289593**

Quadro 1 – Delimitação dos conceitos adotados no estudo

Conceito	Sentido adotado	Referências
Inclusão	Princípio ético-político e processo contínuo de remoção de barreiras à participação social e à aprendizagem	Brasil (2015); Ainscow (2020a)
Educação inclusiva	Organização do sistema e da escola para que todos aprendam juntos, com equidade; abrange todos os estudantes	UNESCO (2020); Ainscow (2020b)
Inclusão escolar	Processo concreto de presença, participação e aprendizagem de estudantes, em especial do PAEE, na classe comum	Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014)
Educação Especial	Modalidade transversal responsável pelo AEE, complementar ou suplementar à classe comum	Brasil (2008; 2025a); Florian (2019)

Fonte: elaborado pelos autores (2026).

2.2 MARCO NORMATIVO E DESAFIOS DE IMPLEMENTAÇÃO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) consolidaram o direito do PAEE à matrícula em classes comuns, com oferta do AEE. Em 2025, o Decreto nº 12.686 instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2025a), posteriormente alterado pelo Decreto nº 12.773 (Brasil, 2025b). O texto em vigor torna obrigatória a elaboração do Plano de AEE (denominado PAEE no decreto, sigla que não se confunde com a usada neste artigo para o público-alvo da Educação Especial) e do Plano Educacional Individualizado (PEI), derivados de estudo de caso, com a finalidade de orientar o trabalho na sala comum, o trabalho no AEE e "as atividades colaborativas no estabelecimento de ensino" (Brasil, 2025a, art. 12, § 2º). Exige, ainda, que o professor do AEE tenha formação continuada de no mínimo 360 horas (Brasil, 2025a, art. 13, inciso II, com redação dada por Brasil, 2025b).

No município investigado, a Lei nº 1.489/2022 estabeleceu a política municipal de Educação Especial e criou o Núcleo de Apoio ao Atendimento Pedagógico Especializado (NAAPE), com a função de apoiar as escolas (Eldorado, 2022). A existência dessas normas, porém, não assegura sua tradução no cotidiano. Alves e Rodrigues (2026), em pesquisa-ação numa escola municipal de Porto Velho, concluíram que a inclusão de estudantes com autismo dependeu de condições

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24289593**

institucionais de tempo e apoio e de responsabilidade partilhada entre os profissionais. É nessa distância entre a norma e a rotina escolar que o presente estudo se insere.

2.3 ENSINO COLABORATIVO: MODELOS, ESTÁGIOS E EVIDÊNCIAS

Para Cook e Friend (1995), há coensino quando dois profissionais compartilham, no mesmo espaço físico, a responsabilidade pelo ensino de um grupo heterogêneo, do planejamento à avaliação. A simples presença de dois adultos na sala não basta. Friend *et al.* (2010) descrevem seis arranjos possíveis: um ensina, um observa; um ensina, um apoia; ensino paralelo; ensino em estações; ensino alternativo; e ensino em equipe. Os dois primeiros exigem pouco planejamento conjunto e, por isso, são os mais adotados quando falta tempo. Os autores alertam, contudo, que o uso excessivo do "um ensina, um apoia" tende a reduzir o professor especializado ao papel de auxiliar.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) descrevem a parceria colaborativa como um processo em estágios: começa com contatos cautelosos e divisão rígida de papéis, passa por uma fase de acomodação e pode chegar a uma parceria em que o planejamento conjunto se torna rotina. Zerbato (2014) mostra que essa passagem depende de condições que raramente estão dadas: tempo institucionalizado de planejamento, formação específica e apoio da gestão. Sem elas, as duplas tendem a permanecer nos arranjos menos exigentes, mesmo quando os professores são favoráveis à colaboração.

A literatura internacional oferece evidências e ressalvas. A metanálise de King-Sears *et al.* (2021), com 26 estudos e 3.714 estudantes com deficiência, encontrou efeito moderado (g = 0,47) do coensino sobre o desempenho acadêmico, em comparação com ambientes segregados, mas advertiu que o resultado depende de práticas instrucionais efetivas. A metassíntese de Strogilos *et al.* (2023), com 47 estudos qualitativos, mostrou que os professores veem o coensino como espaço de aprendizagem profissional e apontou, entre os principais obstáculos, a falta de tempo para planejar e a ausência de preparação formal. No Brasil, Silva e Vilaronga (2021) observaram, com 25 professores de Educação Especial de um município paraense,

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24289593**

que a colaboração começou em interações informais e se fortaleceu com a apropriação teórica, reduzindo a retirada dos estudantes da sala comum.

2.4 FORMAÇÃO CONTINUADA SITUADA E A RELAÇÃO ENTRE REGENTE E AEE

Candau (1997) defendeu que a formação continuada tenha a escola como lócus e parta dos problemas reais enfrentados pelos professores, superando cursos pontuais e desligados da prática. Mais recentemente, Nóvoa (2019) retomou essa ideia ao propor que a formação aconteça dentro da profissão, com a escola como lugar de colegialidade e de reflexão sobre o trabalho docente. Carvalho *et al.* (2026) chegam a conclusão semelhante ao analisar a formação para a educação inclusiva: as propostas mais promissoras são colaborativas, reflexivas e ligadas ao contexto da escola.

Tomamos também como referência a perspectiva histórico-cultural. Para Vigotski (1997), o desenvolvimento se produz na mediação e na interação social. Estendemos esse princípio, por analogia, ao desenvolvimento profissional docente: novos repertórios para a inclusão tendem a ser apropriados menos pela exposição a princípios e mais pela experiência mediada de planejar e ensinar com um colega. Zerbato e Mendes (2021) mostraram que uma formação que combinava o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) com a colaboração entre professores ajudou os participantes a planejar aulas acessíveis a toda a turma, e não apenas adaptações individuais.

Essa concepção esbarra em limites concretos. Nas redes municipais, o horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) é disputado por demandas administrativas, e a autonomia da escola para organizar sua formação é pequena. Além disso, o professor do AEE continua sendo visto, por regentes, gestores e famílias, como o responsável pela inclusão, o que reforça a delegação em vez da parceria. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) argumentam que superar esse padrão exige arranjos institucionais que tornem o planejamento conjunto parte obrigatória do trabalho, e não uma iniciativa voluntária. Buss e Giacomazzo (2019), em Santa Catarina, registraram

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24289593**

relatos de professores para quem sentar e planejar junto era praticamente inviável na rotina escolar.

3 METODOLOGIA

3.1 TIPO DE ESTUDO E PROBLEMA DE PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa. Segundo Thiollent (2011), a pesquisa-ação associa a produção de conhecimento à ação sobre um problema reconhecido coletivamente, com participação ativa dos envolvidos. A escolha se justifica pelo duplo papel da primeira autora, que era gestora da escola e conduziu a formação. Esse papel exigiu procedimentos capazes de registrar tanto o diagnóstico quanto os efeitos da intervenção sobre as práticas.

O estudo buscou responder à seguinte pergunta: em que medida uma formação continuada baseada no ensino colaborativo mobiliza mudanças nas concepções e nas práticas de professores que atuam com estudantes PAEE? Dela decorre uma questão que orienta a discussão: o que esse processo formativo revela sobre os desafios da inclusão escolar em uma rede municipal de pequeno porte?

3.2 CONTEXTO E PARTICIPANTES

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Ensino Fundamental de um município de pequeno porte do interior do estado de São Paulo, identificada pelo pseudônimo Escola Municipal Esperança. O campo foi uma turma de 1º ano com 23 estudantes, dos quais três tinham diagnóstico de TEA. Foram convidados todos os professores que atuavam nessa turma no semestre da coleta, e os quatro aceitaram participar. O Quadro 2 apresenta o perfil sociodemográfico e profissional dos participantes.

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24289593**

Quadro 2 – Perfil sociodemográfico e profissional dos professores participantes

Código	Função na turma	Sexo	Idade	Formação (maior titulação)	Tempo de docência	Tempo na escola	Carga semanal na turma
P1	Professor de Arte	M	41	Especialização	7 anos	2 anos	2 aulas
P2	Professor de Educação Física	M	42	Educação Física	20 anos	20 anos	2 aulas
P3	Professora do AEE	F	42	Especialização	6 anos	1 ano	Não definido
P4	Pedagoga regente	F	38	Pedagogia	6 anos	1 ano	25 aulas

Fonte: elaborado pelos autores (2026), com base no Questionário 1.

Os três estudantes com TEA são identificados pelos códigos E1, E2 e E3. Sua caracterização (Quadro 3) considera a idade, o nível de suporte registrado em laudo segundo os critérios do DSM-5-TR (American Psychiatric Association, 2023), a forma predominante de comunicação e a frequência ao AEE. Os estudantes não foram participantes diretos da pesquisa; suas informações foram obtidas nos registros escolares, com autorização dos responsáveis, apenas para contextualizar as decisões pedagógicas analisadas.

Quadro 3 – Caracterização dos estudantes com TEA da turma

Código	Idade	Nível de suporte (DSM-5-TR)	Comunicação predominante	Frequência ao AEE	Outros apoios
E1	6 anos	nível 1	oral com apoio visual	2 aulas por semana	profissional de apoio
E2	6 anos	nível 3	oral com apoio visual	2 aulas por semana	profissional de apoio
E3	6 anos	nível 1	oral	2 aulas por semana	profissional de apoio

Fonte: elaborado pelos autores (2026), com base nos registros escolares.

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24289593**

3.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

A produção de dados ocorreu entre maio e junho de 2026, em cinco encontros presenciais realizados no HTPC, com duração média de três horas e 30 minutos. O primeiro teve caráter diagnóstico; os quatro seguintes foram dedicados à formação e ao acompanhamento do coensino em sala. O primeiro encontro, destinado ao diagnóstico inicial, incluiu uma entrevista gravada em áudio, mediante autorização dos participantes, posteriormente transcrita integralmente pela primeira autora. Os demais encontros não foram gravados, sendo os registros realizados no diário de campo durante e logo após cada encontro, com anotações das discussões, reflexões e aspectos relevantes para a pesquisa. Não foram realizados registros fotográficos nem gravações em vídeo.

Foram utilizados seis instrumentos, descritos no Quadro 4. Os três questionários eram autoaplicáveis, respondidos individualmente em formulário impresso, e combinavam questões fechadas de caracterização com questões abertas. Cada questionário cumpria uma função distinta, o que permitiu comparar as respostas ao longo do tempo. A entrevista semiestruturada foi realizada individualmente na fase diagnóstica, com os quatro professores, a partir de um roteiro de dez questões; durou em média 30 minutos e foi gravada em áudio e transcrita.

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24289593**

Quadro 4 – Instrumentos de produção de dados: formato, momento de aplicação e o que avaliam

Instrumento	Formato	Momento	O que avalia
Questionário 1 (diagnóstico)	Autoaplicável; 12 questões fechadas (perfil) e 3 abertas	Encontro 1	Perfil dos participantes; formação prévia; concepções de inclusão; adaptações que realizam; comunicação com o AEE; obstáculos percebidos
Entrevista semiestruturada	Individual; roteiro com 10 questões; gravada e transcrita	Encontro 1	Aprofunda as respostas do Q1: segurança para atuar com os estudantes com TEA, experiências de colaboração e expectativas sobre a formação
Questionário 2 (intermediário)	Autoaplicável; 7 questões abertas	Encontro 3	Percepção sobre os módulos em andamento, primeiras experiências de coensino e dificuldades encontradas
Questionário 3 (final)	Autoaplicável; 8 questões abertas e 1 fechada	Encontro 5	Avaliação da formação; compreensão do que é coensino e de seus arranjos; intenção de continuidade; condições necessárias
Diário de campo	Registro descritivo e reflexivo da pesquisadora	Todos os encontros e 4 sessões de coensino observadas	Interações entre os professores, arranjos de coensino praticados, divisão de papéis e episódios críticos
Registros de planejamento e reflexão	Ficha preenchida pelos professores após cada sessão de coensino	Encontros 2 a 5	Objetivo da aula, arranjo de coensino adotado, papel de cada professor, adaptações e avaliação da sessão

Fonte: elaborado pelos autores (2026).

A formação foi organizada em dois módulos, também disponibilizados em ambiente virtual, com carga horária total de 30 horas. O primeiro tratou dos fundamentos do ensino colaborativo e dos arranjos de coensino. O segundo abordou o DUA, o PEI, a Comunicação Aumentativa e Alternativa e a tecnologia assistiva. Em cada encontro, a discussão teórica era seguida do planejamento de uma atividade em dupla, aplicada depois na turma. O Quadro 5 resume as etapas da pesquisa.

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24289593**

Quadro 5 – Etapas da pesquisa-ação

Etapa	Objetivo	Instrumentos
Diagnóstico	Identificar concepções e necessidades formativas dos professores	Questionário 1; entrevista semiestruturada
Formação	Desenvolver conhecimentos sobre ensino colaborativo e recursos para a inclusão	Módulos formativos; encontros no HTPC; Questionário 2
Implementação	Aplicar arranjos de coensino na turma	Diário de campo; registros de planejamento e reflexão
Avaliação	Analisar mudanças nas concepções e nas práticas	Questionário 3; diário de campo

Fonte: elaborado pelos autores (2026).

3.4 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram examinados por meio da Análise Temática reflexiva (Braun; Clarke, 2006; 2019; 2021). Nessa abordagem, os temas não estão prontos no material à espera de serem descobertos: são construídos pela pesquisadora a partir de padrões de significado compartilhado. A análise seguiu as seis fases propostas pelas autoras: familiarização, codificação, construção de temas candidatos, revisão, definição e nomeação dos temas, e redação.

Na familiarização, a primeira autora leu repetidas vezes as respostas aos questionários, a transcrição da entrevista, o diário de campo e os registros de planejamento. A codificação foi predominantemente indutiva, feita linha a linha manualmente, e gerou códigos iniciais. Os códigos foram agrupados por afinidade de sentido em temas candidatos, que depois foram revisados em dois níveis: a coerência interna, entre os trechos de um mesmo tema, e a coerência externa, em relação ao conjunto do material. Nessa revisão, dois temas candidatos sobre tempo e apoio da gestão foram fundidos em “barreiras institucionais”. O Quadro 6 ilustra esse percurso com excertos da fase diagnóstica.

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24289593**

Quadro 6 – Exemplo do percurso de construção dos temas na fase diagnóstica

Excerto (fonte)	Código inicial	Tema
"Ainda não me sinto preparada. Eu preciso ter mais conhecimento, buscar mais, ter mais trocas [...]" (P4, entrevista)	Insegurança para atuar; necessidade de trocas	Fragilidade da formação docente para a inclusão
"[...] simplificando o comando, utilizando recursos visuais, permitindo outras formas de expressões como colagem, pintura [...]" (P1, Q1)	Adaptação elaborada individualmente	Adaptações pedagógicas isoladas
"[...] conversas informais ali na hora do café, na hora dos intervalos" (P2, Q1)	Comunicação informal com o AEE	Colaboração fragmentada entre regente e AEE
Menções à falta de horário comum para planejar (P1 a P4, Q1)	Tempo formal insuficiente	Barreiras institucionais

Fonte: elaborado pelos autores (2026).

A coleta e a codificação foram realizadas pela primeira autora. A segunda autora (orientadora) acompanhou todas as fases, discutindo códigos e temas em reuniões de análise, sem codificação independente. Essa escolha é coerente com a Análise Temática reflexiva, que não busca concordância entre codificadores, e sim a coerência e a transparência da interpretação (Braun; Clarke, 2021). A condição de pesquisadora-gestora exigiu cuidados adicionais de reflexividade: registro sistemático, no diário, das próprias impressões e expectativas; discussão das interpretações com a coautora; e devolução dos temas aos participantes para comentários.

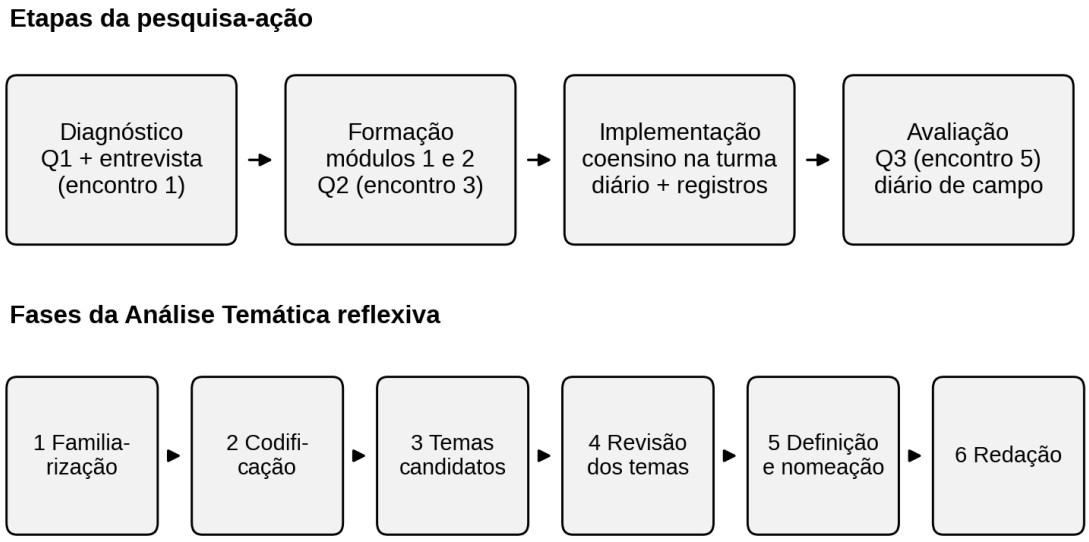
Os dados da fase diagnóstica foram analisados para construir os temas de partida. Os dados do processo formativo e da avaliação foram lidos à luz desses temas, o que permitiu comparar, para cada participante, o que mudou entre o primeiro e o terceiro questionário. A Figura 1 representa esse percurso.

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24289593**

Figura 1 – Percurso da pesquisa-ação e da análise dos dados



Diagnóstico → quatro temas de partida, que orientaram os módulos e a leitura dos dados do processo

Fonte: elaborada pelos autores (2026).

3.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Paraná (CAAE 95993525.0.0000.9247; parecer nº 8.826.362, de 16 de março de 2026) e seguiu a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que trata das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (Brasil, 2016). Os professores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido antes de qualquer coleta. Os estudantes com TEA não integraram o grupo de participantes da pesquisa e, por isso, não foram aplicados a eles instrumentos de coleta nem Termo de Assentimento. As poucas informações a seu respeito (Quadro 3) foram extraídas dos registros escolares, com anuência da direção e autorização dos responsáveis, exclusivamente para contextualizar as decisões pedagógicas, e foram anonimizadas.

Como a pesquisadora ocupava cargo de gestão, os participantes foram informados de que a adesão era voluntária, de que poderiam desistir a qualquer momento e de que a participação, ou a recusa, não teria efeito sobre sua avaliação

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24289593**

funcional. Para preservar o anonimato, a escola recebeu pseudônimo e professores e estudantes foram identificados por códigos. Os dados estão armazenados em um drive de acesso restrito à pesquisadora e serão mantidos por cinco anos, contados a partir de 2026, conforme orienta a Resolução CNS n.º 510/2016.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados estão organizados em quatro subseções. A primeira apresenta os temas construídos no diagnóstico, que serviram de linha de base. A segunda examina os arranjos de coensino praticados durante a formação e a relação, pouco óbvia, entre tempo formal e colaboração. A terceira reúne a avaliação feita pelos participantes e a reconfiguração de papéis na equipe. A quarta discute os limites do estudo.

4.1 PONTO DE PARTIDA: OS QUATRO TEMAS DO DIAGNÓSTICO

A análise do Questionário 1 e da entrevista resultou em quatro temas, sintetizados no Quadro 7. Eles descrevem a situação dos professores antes da formação e serviram de base para organizar os módulos.

Quadro 7 – Temas construídos na fase diagnóstica

Tema	Evidências	Fontes
Fragilidade da formação docente para a inclusão	Relatos de insegurança e de lacunas na formação inicial e continuada	Q1; entrevista
Adaptações pedagógicas isoladas	Planejamento individual, sem compartilhamento sistemático entre colegas	Q1; diário de campo
Colaboração fragmentada (regente/AEE)	Contatos pontuais e informais, sem tempo institucionalizado de planejamento	Q1; entrevista
Barreiras institucionais	Tempo formal insuficiente, apontado pelos quatro participantes	Todos os instrumentos

Fonte: elaborado pelos autores (2026), a partir da Análise Temática do Questionário 1 e da entrevista.

O primeiro tema, fragilidade da formação docente para a inclusão, reuniu relatos de lacunas na formação inicial e na continuada recebida até então. P4, a regente, foi a mais direta: “Ainda não me sinto preparada. Eu preciso ter mais

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24289593**

conhecimento, buscar mais, ter mais trocas para conseguir atender o mínimo que esses alunos necessitam" (P4, entrevista). P1 e P2 relativizaram o próprio despreparo, sem negá-lo, e disseram precisar de mais conhecimento específico.

Esse resultado é coerente com o dado nacional de que apenas 6,4% dos professores regentes tinham formação continuada em Educação Especial em 2024 (Instituto Rodrigo Mendes, 2026). Chama atenção, porém, o conteúdo da demanda de P4. Ela não pediu mais informação sobre o autismo, e sim mais "trocas". Passos e Foltran (2023) registraram algo parecido ao aplicar questionários antes e depois de uma formação em coensino: persistiam lacunas entre as necessidades apontadas pelos professores e as práticas existentes na escola. A insegurança, nesses casos, parece ligada menos à falta de teoria e mais à ausência de interlocução com quem conhece os estudantes.

O segundo tema, adaptações pedagógicas isoladas, descreveu um padrão em que cada professor produzia sozinho estratégias e materiais adaptados. P1 descreveu suas adaptações com precisão: "eu realizo adaptações simplificando o comando, utilizando recursos visuais, permitindo outras formas de expressões como colagem, pintura, uso de materiais alternativos" (P1, Q1). Em nenhum dos quatro relatos, contudo, houve menção a adaptações planejadas com a professora do AEE.

O repertório de P1 é adequado, e o problema não está nele, e sim no seu isolamento. As adaptações eram pensadas para um estudante, depois que a aula já estava planejada para os demais. Zerbato e Mendes (2021) mostraram que, quando o planejamento parte do DUA e é feito em colaboração, os professores deixam de adaptar a posteriori e passam a prever, desde o início, formas variadas de acesso para toda a turma. Essa diferença orientou a inclusão do DUA no segundo módulo da formação.

O terceiro tema, colaboração fragmentada entre regente e AEE, indicou que os contatos entre P3 e P4 eram pontuais e informais. P4 afirmou: "Eu não tenho essa troca com o professor de educação especial para saber como ela desenvolve o trabalho dela" (P4, entrevista). P2 descreveu a comunicação com o AEE como

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24289593**

"encontros esporádicos [...] conversas informais ali na hora do café, na hora dos intervalos" (P2, Q1).

Silva e Vilaronga (2021) também identificaram as interações informais como o ponto de partida da colaboração. A diferença é que, no município paraense, essas conversas evoluíram quando os professores tiveram acesso a fundamentos teóricos e a momentos de estudo comum. Na Escola Esperança, a conversa de corredor era vista como suficiente. A naturalização da informalidade por P2 lembra os relatos catarinenses em que planejar junto era percebido como algo praticamente inviável na rotina escolar (Buss; Giacomazzo, 2019).

O quarto tema, barreiras institucionais, reuniu menções à falta de tempo formal para o trabalho colaborativo, o obstáculo apontado de forma mais consensual pelos quatro participantes. O dado converge com a metassíntese de Strogilos *et al.* (2023), em que a falta de tempo para planejar aparece entre os principais desafios relatados por professores de diferentes países. Como se verá, os dados deste estudo permitem qualificar essa conclusão.

4.2 ARRANJOS DE COENSINO E O PAPEL DO TEMPO FORMAL

Ao longo dos encontros, o diário de campo registrou uma passagem do isolamento inicial para arranjos mais dialogados, embora de forma desigual entre as duplas. Os registros de planejamento de P1, P2 e P4 mostram que o arranjo "um ensina, um apoia" foi o mais praticado. Nele, um professor conduz a aula enquanto o outro circula e auxilia os estudantes, o que exige pouco planejamento prévio.

A única exceção aparece no registro de P4, que descreve uma aula no arranjo "um ensina, um observa", realizada durante o segundo encontro formativo. O mesmo episódio foi anotado de forma independente no diário da pesquisadora. Depois da atuação em sala, a dupla replanejou a aula, e P3 registrou: "Percebi a importância de planejar em conjunto". A observação, nesse caso, só se converteu em mudança porque houve um momento para compartilhá-la. Observar sozinho não replaneja nada.

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24289593**

A predominância do "um ensina, um apoia" era esperada. Friend *et al.* (2010) já advertiam que esse é o arranjo mais comum e que, quando usado em excesso, transforma o professor especializado em assistente. A metanálise de King-Sears *et al.* (2021) acrescenta um ponto importante: os ganhos do coensino aparecem quando há práticas instrucionais efetivas em curso, e não pela simples presença de dois professores. Os dados deste estudo indicam, portanto, um primeiro passo. Os professores deixaram de trabalhar isolados, mas ainda não chegaram aos arranjos em que a autoria da aula é partilhada, como o ensino em estações ou o ensino em equipe.

A desigualdade entre as duplas ajuda a entender um resultado contraintuitivo. O diário de campo registrou uma relação pouco óbvia entre tempo formal disponível e colaboração. P1 e P2, que dispunham de cinco aulas/horas de planejamento na jornada atribuídas à turma, não foram os que mais colaboraram. P3 e P4, com menos tempo formal, planejaram e ajustaram atividades em conjunto com mais frequência. Ao que tudo indica, o que fez diferença foi a proximidade cotidiana: a professora do AEE e a regente encontravam-se diariamente, acompanhavam os mesmos estudantes e compartilhavam problemas concretos.

Esse achado matiza a leitura de que a falta de tempo é a principal barreira ao coensino (Strogilos *et al.*, 2023). O tempo é necessário, mas os dados sugerem que ele não basta quando não há uma rotina que o transforme em planejamento comum. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) chegaram a conclusão próxima ao defender que o planejamento conjunto seja institucionalizado, e não deixado à disposição individual. Alves e Rodrigues (2026), na educação infantil, também associaram os avanços à combinação de tempo, apoio da gestão e responsabilidade partilhada. O caso da Escola Esperança acrescenta que a proximidade entre os profissionais pode compensar, em parte, a falta de tempo formal, mas dificilmente substitui sua institucionalização.

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24289593**

4.3 AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO E RECONFIGURAÇÃO DE PAPÉIS

No Questionário 3, os quatro professores classificaram a formação como "essencial". Quanto à continuidade do ensino colaborativo, P1, P2 e P3 responderam afirmativamente. P4 foi a única a condicionar a resposta à organização institucional da escola, ressalva que retoma o tema das barreiras institucionais identificado no diagnóstico.

A comparação entre o Questionário 2 e o Questionário 3 mostra uma mudança no modo de descrever o coensino. No questionário intermediário, as respostas convergiam na queixa sobre o tempo. No final, passaram a mencionar arranjos específicos e a distinguir dividir a sala de planejar junto. Esse deslocamento é um indício de apropriação conceitual. Ele se aproxima do que Strogilos *et al.* (2023) descrevem como aprendizagem profissional produzida pela própria experiência de coensinar, e do que Zerbato e Mendes (2021) observaram quando a formação articulava teoria e planejamento em dupla.

A avaliação positiva deve ser lida com cautela. Foi feita ao final de um processo conduzido pela gestora da escola, o que pode ter favorecido respostas socialmente desejáveis. A resposta condicional de P4, a professora com maior envolvimento na parceria, é por isso especialmente informativa: quem mais colaborou foi quem mais claramente apontou os limites da colaboração sem apoio institucional.

A ressalva de P4 ganha sentido quando se observa como os papéis se reorganizaram na prática. A reconfiguração de papéis foi parcial e desigual. A parceria entre P3 (AEE) e P4 (regente) se consolidou mais do que a relação dessas professoras com P1 (Arte) e P2 (Educação Física), cujo contato com a turma se restringia aos horários de suas áreas. As resistências não apareceram como conflito aberto. Manifestaram-se como desconhecimento de papéis e como assimetria na frequência e no tipo de coensino praticado por cada dupla.

O episódio mais ilustrativo, registrado no diário, envolveu a elaboração do PEI de um dos estudantes. Não estava claro quem deveria redigir o documento, quem definiria os objetivos e como a regente participaria. Essa indefinição tem relação com a norma: o Decreto nº 12.686/2025 torna o PEI obrigatório e lhe atribui a função de

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24289593**

orientar as atividades colaborativas (Brasil, 2025a, art. 12), mas não detalha como a responsabilidade por sua elaboração se divide entre regente e AEE. Na escola, a lacuna foi preenchida pela tradição, e o documento tendeu a ficar com a professora do AEE.

Essa tendência ajuda a entender por que a percepção do AEE como responsável pela inclusão persistiu, ainda que atenuada. Florian (2019) observa que, quando o conhecimento especializado permanece separado da classe comum, reproduz-se a lógica de um atendimento paralelo. A parceria mais sólida entre P3 e P4 sugere que essa lógica pode ser alterada, mas que a mudança começa nas relações de maior proximidade e só depois, se houver condições, alcança o restante da equipe.

4.4 LIMITES DO ESTUDO

O estudo tem limites que precisam ser considerados. O número de participantes é pequeno, não houve grupo de comparação e a coleta durou apenas dois meses, o que impede afirmar se as mudanças se mantiveram. A dupla posição da pesquisadora, gestora e formadora, pode ter influenciado tanto as respostas quanto a interpretação, apesar dos cuidados de reflexividade descritos. Por fim, os estudantes com TEA não foram ouvidos, e os efeitos da formação sobre sua participação e aprendizagem não foram avaliados diretamente. Por se tratar de uma pesquisa-ação em uma única escola, os resultados não buscam generalização estatística, e sim transferibilidade analítica para contextos semelhantes: redes municipais de pequeno porte, com AEE em sala de recursos e horário coletivo disputado por demandas administrativas. Estudos com mais escolas, acompanhamento longitudinal e observação conduzida por pesquisadores externos à gestão poderão testar se a proximidade cotidiana entre regente e AEE se mantém como fator decisivo.

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24289593**

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou como uma formação continuada baseada no ensino colaborativo contribuiu para a construção de práticas inclusivas em uma escola municipal do interior paulista. Os resultados permitem distinguir três planos de mudança. No plano conceitual, os professores passaram a descrever com mais precisão o que é coensino. No plano prático, abandonaram o trabalho isolado, embora tenham permanecido, em sua maioria, no arranjo "um ensina, um apoia". No plano institucional, reconheceram que a colaboração dificilmente se sustenta sem tempo e apoio da gestão.

O estudo acrescenta à literatura um resultado específico: a colaboração avançou mais entre as professoras que compartilhavam a rotina da turma do que entre aqueles com mais tempo formal disponível. Isso indica que garantir horas na jornada é necessário, mas não suficiente. É preciso transformar essas horas em um espaço regular de planejamento comum, com pauta definida e com a participação de todos os professores da turma, inclusive os de Arte e Educação Física.

Para a gestão escolar e para as redes municipais, isso se traduz em medidas concretas: registrar no Projeto Político-Pedagógico e no regimento escolar um horário fixo de coplanejamento entre regente e AEE; definir, em normativa da secretaria, a divisão de responsabilidades na elaboração do PEI; e aproveitar estruturas já existentes, como o NAAPE no município investigado, para acompanhar as escolas. Pesquisas futuras poderiam acompanhar por mais tempo e em mais escolas os efeitos de formações desse tipo, incluindo medidas da participação e da aprendizagem dos próprios estudantes.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Inclusion and equity in education: making sense of global challenges. **Prospects**, [*S. l.*], v. 49, p. 123-134, 2020a. DOI: https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w.

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24289593**

AINSCOW, M. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. **Nordic Journal of Studies in Educational Policy**, [*S. l.*], v. 6, n. 1, p. 7-16, 2020b. DOI: https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587.

ALVES, C. G.; RODRIGUES, M. Inclusão de estudantes com autismo na educação infantil: formação colaborativa e novas práticas pedagógicas em uma escola municipal. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 39, n. 1, e9, p. 1-21, 2026. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X93642.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5-TR. 5. ed., texto revisado. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 30 out. 2026.

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). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 30 out. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 44-46, 24 maio 2016. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf. Acesso em: 30 out. 2026.

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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 4, 21 out. 2025a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 30 out. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 9 dez. 2025b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12773.htm. Acesso em: 30 out. 2026.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, [*S. l.*], v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. DOI: https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa.

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24289593**

BRAUN, V.; CLARKE, V. Reflecting on reflexive thematic analysis. **Qualitative Research in Sport, Exercise and Health**, [*S. l.*], v. 11, n. 4, p. 589-597, 2019. DOI: https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806.

BRAUN, V.; CLARKE, V. One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? **Qualitative Research in Psychology**, [*S. l.*], v. 18, n. 3, p. 328-352, 2021. DOI: https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238.

BUSS, B.; GIACOMAZZO, G. F. As interações pedagógicas na perspectiva do ensino colaborativo (coensino): diálogos com o segundo professor de turma em Santa Catarina. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 655-674, 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400008.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 51-68.

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 ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

CARVALHO, M. P. *et al.* Formação continuada de professores para a educação inclusiva: desafios e perspectivas contemporâneas. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 33, p. 1-31, 2026. DOI: https://doi.org/10.70773/revistatopicos/779208334.

CASTRO, E. B.; CARDOSO, C. A. Q.; TEIXEIRA, S. R. S. O ensino colaborativo e a inclusão escolar de estudantes público da educação especial: uma revisão da literatura. **Revista Cocar**, Belém, v. 22, n. 40, p. 1-21, 2025. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/8356. Acesso em: 26 set. 2026.

COOK, L.; FRIEND, M. Co-teaching: guidelines for creating effective practices. **Focus on Exceptional Children**, [*S. l.*], v. 28, n. 3, p. 1-16, 1995. DOI: https://doi.org/10.17161/foec.v28i3.6852.

ELDORADO (SP). Lei nº 1.489, de 8 de abril de 2022. Estabelece os princípios e diretrizes para a implantação e implementação da Política Municipal de Educação Especial e cria o Núcleo de Apoio ao Atendimento Pedagógico Especializado (NAAPE). Eldorado: Câmara Municipal, 2022.

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24289593**

FLORIAN, L. On the necessary co-existence of special and inclusive education. **International Journal of Inclusive Education**, [*S. l.*], v. 23, n. 7-8, p. 691-704, 2019. DOI: https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801.

FRIEND, M. *et al.* Co-teaching: an illustration of the complexity of collaboration in special education. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, [*S. l.*], v. 20, n. 1, p. 9-27, 2010. DOI: https://doi.org/10.1080/10474410903535380.

GOMES, K. M. L. R.; BARBY, A. A. O. M. Coensino, ensino colaborativo e docência compartilhada na inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista: uma revisão integrativa. **Educação em Revista**, Marília, v. 23, n. 1, p. 287-304, 2022. DOI: https://doi.org/10.36311/2236-5192.2022.v23n1.p287.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados. Acesso em: 30 out. 2026.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Panorama da Educação Especial 2025**. São Paulo: IRM, 2026. Disponível em: https://institutorodrigomendes.org.br/panorama-educacao-especial-2025/. Acesso em: 26 set. 2026.

KING-SEARS, M. E. *et al.* Does co-teaching improve academic achievement for students with disabilities? A meta-analysis. **Educational Research Review**, [*S. l.*], v. 34, 100405, 2021. DOI: https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100405.

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.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-623684910.

PASSOS, S. F. C. S.; FOLTRAN, E. P. Educação inclusiva: formação continuada na perspectiva do coensino. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 10., 2023, São Carlos. **Anais** [...]. Campinas: Galoá, 2023. Disponível em: https://proceedings.science/cbee/cbee-2023/trabalhos/educacao-inclusiva-formacao-continuada-na-perspectiva-do-coensino. Acesso em: 26 set. 2026.

SILVA, R. S.; VILARONGA, C. A. R. Colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 15, p. 1-20, e4147009, 2021. DOI: https://doi.org/10.14244/198271994147.

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24289593**

STROGILOS, V. *et al.* A meta-synthesis of co-teaching students with and without disabilities. **Educational Research Review**, [*S. l.*], v. 38, 100504, 2023. DOI: https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100504.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UNESCO. **Global education monitoring report 2020**: inclusion and education: all means all. Paris: UNESCO, 2020. DOI: https://doi.org/10.54676/JJNK6989.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V**: fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.

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. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e233730, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147233730.

Recebido em 20/09/2026
Versão corrigida recebida em 20/10/2026
Aceito em 13/11/2026
Publicado online em 20/11/2026