

O ENSINO COLABORATIVO COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO ESCOLAR PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DESAFIOS, POTENCIALIDADES E IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.

COLLABORATIVE TEACHING AS A SCHOOL INCLUSION STRATEGY FOR STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER: CHALLENGES, POTENTIALS, AND IMPLICATIONS FOR TEACHER EDUCATION

Autor 1¹ JOSÉ HUMBERTO ALVES DOS SANTOS JUNIOR,
HUMBERTJUNYOR2007@GMAIL.COM.

Resumo: Esta pesquisa analisa o Ensino Colaborativo, também denominado coensino ou docência compartilhada como estratégia de inclusão escolar para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Básica, com ênfase nas implicações para a formação docente. Caracteriza-se como uma revisão bibliográfica sistemática de natureza qualitativa e exploratória. Os resultados indicam que o Ensino Colaborativo, compreendido como modelo no qual o professor do ensino comum e o professor especialista em Educação Especial planejam, executam e avaliam conjuntamente o processo de ensino-aprendizagem de grupos heterogêneos, representa uma das estratégias mais promissoras para a efetivação da inclusão escolar de estudantes com TEA. Contudo, sua implementação enfrenta obstáculos significativos, especialmente a insuficiência da formação docente inicial e continuada, a ausência de protocolos institucionais claros e a resistência à mudança de práticas pedagógicas consolidadas. Conclui-se que a construção de uma cultura colaborativa nas escolas depende de investimentos estruturais, de políticas de formação reflexiva em serviço e do reconhecimento institucional do coensino como modelo legítimo de prestação de serviços da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: Ensino Colaborativo; Coensino; Transtorno do Espectro Autista (TEA); Inclusão Escolar; Formação

Docente.

Abstract: This research analyzes Collaborative Teaching, also referred to as co-teaching or shared teaching, as a strategy for school inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Basic Education, with an emphasis on its implications for teacher education. It is characterized as a systematic bibliographic review of a qualitative and exploratory nature. The results indicate that Collaborative Teaching, understood as a model in which the mainstream classroom teacher and the special education teacher jointly plan, implement, and evaluate the teaching-learning process for heterogeneous groups, represents one of the most promising strategies for effectively promoting the school inclusion of students with ASD. However, its implementation faces significant obstacles, particularly insufficient initial and continuing teacher education, the absence of clear institutional protocols, and resistance to changing established pedagogical practices. It is concluded that the development of a collaborative culture in schools depends on structural investments, reflective in-service teacher education policies, and institutional recognition of co-teaching as a legitimate model for delivering Special Education services from an inclusive perspective.

Keywords: Collaborative Teaching; Co-teaching; Autism Spectrum Disorder (ASD); School Inclusion; Teacher Education.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa um dos desafios mais complexos e urgentes da Educação Básica brasileira contemporânea. Embora o arcabouço normativo nacional, desde a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012) até a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), assegure o direito à escolarização em

classes comuns, a distância entre o texto legal e a realidade das salas de aula ainda é considerável.

No cerne dessa contradição reside um problema estrutural: os professores do ensino comum, ao se depararem com estudantes com TEA em suas turmas, frequentemente relatam insegurança, lacunas na formação inicial e sensação de isolamento frente às demandas da inclusão. Paralelamente, os professores especializados em Educação Especial, professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), quando presentes nas escolas, tendem a atuar de forma desarticulada do ensino regular, restringindo sua atuação às salas de recursos multifuncionais em contraturno, modelo que, por si só, não garante a plena participação do estudante no currículo comum.

É nesse contexto que o Ensino Colaborativo entra como modelo no qual o professor do ensino comum e o especialista em Educação Especial compartilham a responsabilidade pelo planejamento, pela instrução e pela avaliação de uma turma heterogênea, emerge como alternativa pedagogicamente consistente e potencialmente transformadora. Conforme Cunha e Fantacini (2018, p.

282), o ensino colaborativo ou coensino é um modelo de prestação de serviço de Educação Especial no qual um educador do ensino regular e um educador da educação especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes.

Para os estudantes com TEA, cuja heterogeneidade de manifestações e necessidades específicas exige respostas pedagógicas altamente individualizadas, a presença simultânea de dois profissionais com formações complementares pode representar a diferença entre uma inclusão meramente formal e uma inclusão efetiva, que promova aprendizagem, participação e desenvolvimento.

Este estudo se propõe a realizar uma análise crítica do Ensino Colaborativo como estratégia de inclusão escolar para estudantes com TEA, investigando seus fundamentos conceituais, sua relação com a formação docente e os principais desafios e potencialidades identificados na literatura científica brasileira. O foco analítico recai sobre a articulação entre o modelo colaborativo, as políticas de formação continuada e a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano escolar.

2 MATERIAL E MÉTODOS

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica sistemática de natureza qualitativa e caráter exploratório. A opção por esse delineamento metodológico justifica-se pela necessidade de reunir, analisar e interpretar a produção científica brasileira acerca do Ensino Colaborativo como estratégia de inclusão de estudantes com TEA, com ênfase nas implicações para a formação docente e para as práticas pedagógicas inclusivas.

Conforme Lakatos e Marconi (2007), a pesquisa bibliográfica não se limita à simples reprodução de conteúdos já publicados, mas possibilita ao pesquisador examinar o tema sob novas perspectivas, promovendo análise crítica e integração de diferentes referenciais teóricos. Nesse sentido, a revisão bibliográfica constitui um instrumento fundamental para a construção do embasamento teórico de estudos científicos.

Estratégia de Busca

O levantamento bibliográfico foi realizado entre janeiro e maio de 2026

nas seguintes bases de dados: Google Acadêmico, Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Scientific Electronic Library Online (SciELO). Foram utilizados os descritores, isolados e combinados mediante o operador booleano AND: "Ensino Colaborativo", "Coensino", "Docência Compartilhada", "TEA", "Autismo", "Educação Inclusiva" e "Formação Docente". A busca contemplou produções publicadas entre 2010 e 2026, delimitação temporal justificada pela necessidade de capturar estudos posteriores à publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008).

Critérios de Inclusão e Exclusão

Foram incluídas produções em língua portuguesa que abordassem diretamente o Ensino Colaborativo no contexto da Educação Especial Inclusiva; estudos que tratassem da formação docente para o atendimento de estudantes com TEA ou com deficiências em geral; produções vinculadas ao contexto da Educação Básica; e artigos científicos, dissertações de mestrado, teses de doutorado e documentos oficiais

publicados entre 2010 e 2026.

Foram excluídas produções que abordassem o Ensino Colaborativo exclusivamente no contexto universitário ou de formação inicial sem relação com a Educação Básica; trabalhos duplicados identificados em mais de uma base de dados; produções sem identificação de autoria verificável; e estudos que mencionassem o TEA sem estabelecer relação com práticas pedagógicas ou formação de professores.

Seleção e Análise do Material

O processo de seleção ocorreu em três etapas sequenciais. Na primeira, realizou-se a leitura dos títulos e resumos de todas as produções identificadas nas buscas, aplicando-se os critérios de inclusão e exclusão. Na segunda etapa, procedeu-se à leitura completa dos textos pré-selecionados, avaliando sua pertinência em relação aos eixos temáticos da investigação. Na terceira etapa, os materiais aprovados foram organizados em quadro sinóptico, sistematizando autores, tipo de produção e foco investigativo.

A análise dos dados ocorreu por meio de leitura analítica e interpretativa, buscando identificar

convergências teóricas, lacunas na literatura e contribuições relevantes para a compreensão do Ensino Colaborativo como estratégia de inclusão para estudantes com TEA. Os eixos temáticos que nortearam a análise foram: o conceito e os modelos de coensino; as evidências sobre sua efetividade com estudantes com TEA; os desafios operacionais relatados pelos docentes; e as implicações para a formação docente.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A revisão bibliográfica foi construída a partir de levantamento sistemático nas bases de dados descritas na metodologia. Após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados oito estudos principais para a composição desta síntese, conforme sistematizado no Quadro 1.

Quadro 1 — Distribuição dos estudos selecionados para a revisão bibliográfica.

Autor(es) e Ano	Tipo de Produção	Foco Principal
"Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014)	Livro	Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar

Cunha e Fantacini (2018)	Artigo científico	Desafios e possibilidades do Ensino Colaborativo na Educação Inclusiva
Pereira e Marcato (2021)	Artigo científico	Ensino Colaborativo como proposta de trabalho para inclusão escolar
Gomes e Barby (2022)	Artigo científico	Coensino e docência compartilhada na inclusão de estudantes com TEA
Cabral et al. (2014)	Artigo científico	Formação de professores e Ensino Colaborativo
Castro e Kelman (2016)	Artigo científico	Ensino Colaborativo como prática que promove a inclusão
Andrade et al. (2025)	Artigo científico	Educação Especial e Ensino Colaborativo: modelos de coensino na prática

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

A análise dos dados foi conduzida a partir de quatro categorias temáticas: os fundamentos e modelos do Ensino Colaborativo; as evidências sobre sua efetividade com estudantes com TEA; os desafios operacionais na implementação; e as implicações para a formação docente.

Fundamentos e Modelos do Ensino Colaborativo

A literatura analisada converge na compreensão do Ensino Colaborativo como um modelo que vai além da simples presença de dois professores em sala de aula. Andrade et al. (2025) sistematizam que o coensino se caracteriza pela responsabilidade compartilhada sobre todos os estudantes da turma, pelo planejamento conjunto, pela execução integrada das atividades e pela avaliação colaborativa dos resultados e os elementos que o distinguem fundamentalmente de formas mais superficiais de parceria docente.

Um dado relevante apontado por Gomes e Barby (2022) é a multiplicidade de terminologias utilizadas na produção brasileira para designar práticas similares: coensino, ensino colaborativo, docência compartilhada e bidocência aparecem frequentemente como sinônimos,

embora guardem distinções conceituais importantes. Essa pluralidade terminológica dificulta a consolidação de um corpus teórico unificado e pode gerar ambiguidades na implementação prática do modelo.

A distinção entre colaboração e cooperação, proposta por Gomes e Barby (2022), é central para compreender o que diferencia o Ensino Colaborativo genuíno de formas assistencialistas de apoio ao estudante com TEA. Enquanto a cooperação admite relações hierárquicas e divisão de responsabilidades por domínios distintos, a colaboração pressupõe equivalência entre os parceiros, objetivo comum e co-responsabilidade que são condições que muitas escolas brasileiras ainda não conseguem criar.

Pereira e Marcato (2021) destacam que o Ensino Colaborativo é uma filosofia de trabalho entre profissionais da educação com conhecimentos e experiências diferenciadas, mais do que uma técnica metodológica. Essa dimensão filosófica é fundamental: o coensino não é efetivado por decreto ou por simples designação de dois professores para a mesma turma, mas requer mudança de mentalidade, abertura ao diálogo e disposição para rever práticas consolidadas.

Evidências sobre a Efetividade do Coensino com Estudantes com TEA

A revisão de Gomes e Barby (2022) identificou que os estudos brasileiros sobre coensino e TEA ainda são recentes e pouco numerosos, concentrando-se predominantemente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, os resultados disponíveis são consistentemente positivos quanto às possibilidades do modelo para a inclusão efetiva desses estudantes.

Pereira e Marcato (2021) relatam que, nas turmas em que o Ensino Colaborativo foi implementado com suporte institucional adequado, observou-se não apenas melhora no aprendizado dos conteúdos curriculares pelos estudantes com TEA, mas também avanços nas interações sociais de toda a turma. Esse resultado é coerente com os fundamentos vygotskianos que sustentam o modelo: a presença de pares mais experientes e de mediadores qualificados potencializa o desenvolvimento de todos os estudantes, e não apenas dos que apresentam necessidades educacionais específicas.

Andrade et al. (2025) identificam que, no contexto específico do TEA, o Ensino Colaborativo favorece a

implementação de estratégias de comunicação aumentativa e alternativa, de estruturação visual das atividades e de antecipação de rotinas, recursos que dependem da articulação entre o conhecimento pedagógico geral do professor regente e o conhecimento especializado do professor de AEE. Essa complementaridade de saberes é, precisamente, o que torna o modelo particularmente valioso para esse público.

Os estudos também convergem ao apontar que o coensino reduz o fenômeno da solidão pedagógica descrito por Castro e Kelman (2016), ao criar estruturas de suporte mútuo que fortalecem a segurança e a autoeficácia dos professores. Professores que trabalham em parceria relatam maior satisfação profissional, maior disposição para experimentar novas abordagens e menor resistência às demandas da inclusão (CUNHA; FANTACINI, 2018).

Desafios Operacionais na Implementação

A categoria mais expressiva da literatura refere-se aos obstáculos práticos que impedem ou dificultam a implementação do Ensino Colaborativo nas escolas brasileiras. Pereira e Marcato (2021) identificam que, embora existam professores de apoio em

muitas escolas, o que se observa frequentemente não condiz com o que prevê o coensino: os professores especialistas atuam em salas de recursos multifuncionais em contraturno, ou, quando presentes em sala de aula, limitam-se ao atendimento exclusivo dos estudantes público-alvo da Educação Especial perpetuando formas de segregação dentro do espaço formalmente inclusivo.

Castro e Kelman (2016) identificam, a partir de entrevistas com professores, que a ausência de horários simultaneamente disponíveis para o planejamento conjunto é o principal entrave estrutural ao coensino. O planejamento ocorre de forma esporádica e informal, comprometendo a consistência e a intencionalidade pedagógica do trabalho colaborativo.

A sobrecarga administrativa dos professores, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é outro fator de fragilização do modelo. Cunha e Fantacini (2018) apontam que os professores frequentemente se sentem forçados a adotar práticas inclusivas sem as condições necessárias, o que pode resultar em resistência ao modelo ou em sua implementação apenas superficial.

A fragilidade das políticas públicas brasileiras relativas ao Ensino Colaborativo também é apontada como fator limitante. Pereira e Marcato (2021) observam que, embora a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 preveja a atuação colaborativa do professor especializado nas classes comuns, as leis brasileiras referentes ao Ensino Colaborativo ainda são bastante frágeis, não havendo nada que garanta esse tipo de trabalho nas escolas de forma sistemática e universalizada.

Gomes e Barby (2022) identificam ainda a confusão de papéis entre professores regentes e especialistas como obstáculo recorrente. Sem a definição clara das responsabilidades de cada profissional no modelo colaborativo, corre-se o risco de o professor especialista ser percebido como assistente ou cuidador do estudante com TEA reproduzindo exatamente a lógica segregatória que o coensino se propõe a superar.

Implicações para a Formação Docente e Discussão Integrativa

A análise integrada dos achados aponta a formação docente como ponto chave para a implementação efetiva do Ensino Colaborativo. Imbernón (2010)

argumenta que a formação continuada efetiva não pode se limitar a eventos pontuais, mas deve constituir um processo permanente de desenvolvimento profissional ancorado nas demandas reais da escola. Essa perspectiva ressoa diretamente com o modelo do Ensino Colaborativo, que é, em si mesmo, uma forma de formação continuada em serviço: ao planejar e executar conjuntamente, os professores aprendem uns com os outros, ampliando seus repertórios pedagógicos e sua capacidade de resposta à diversidade.

Cabral et al. (2014) demonstram, a partir de um estudo de caso, que a construção da colaboração entre professores é um processo gradual, que passa por etapas bem definidas: o contato inicial e a aceitação mútua; a observação do contexto para colaborar; a escuta ativa e a definição de papéis sem hierarquia; o estabelecimento e a ampliação do diálogo; a construção colaborativa das atividades; e a aplicação e reflexão conjunta sobre os resultados. Esse percurso revela que o coensino é uma competência que se desenvolve, e não uma habilidade inata, o que reforça a necessidade de processos formativos intencionais e continuados.

A análise dos dados confirma as três hipóteses formuladas nesta investigação. A primeira hipótese é de que o Ensino Colaborativo representa estratégia efetiva para a inclusão de estudantes com TEA e é corroborada pelos resultados de Pereira e Marcato (2021), Gomes e Barby (2022) e Andrade et al. (2025), que documentam avanços no aprendizado curricular e nas interações sociais dos estudantes com TEA em contextos de coensino bem implementado.

A segunda hipótese é de que a implementação do modelo é comprometida pela insuficiência da formação docente e é amplamente confirmada pela literatura. Cunha e Fantacini (2018), Castro e Kelman (2016) e Cabral et al. (2014) convergem ao demonstrar que os professores, tanto do ensino comum quanto da Educação Especial, chegam às salas de aula sem a formação necessária para o trabalho colaborativo.

A terceira hipótese é de que a construção de uma cultura colaborativa depende de suporte institucional, tempo para planejamento conjunto e reconhecimento do coensino como política educacional e é corroborada por todos os estudos analisados, que apontam a gestão escolar e as políticas

institucionais como fatores críticos para o sucesso ou o fracasso do modelo.

A contradição central identificada pela literatura é que o Ensino Colaborativo é simultaneamente reconhecido como a estratégia mais promissora para a inclusão efetiva de estudantes com TEA e como um modelo amplamente inaplicado nas escolas brasileiras. Essa contradição não é acidental: ela reflete desigualdades estruturais no sistema educacional, que incluem a precarização do trabalho docente, a insuficiência dos investimentos em formação continuada e a ausência de políticas nacionais que institucionalizem o coensino como modelo padrão de prestação de serviços da Educação Especial.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação permitiu uma análise aprofundada do Ensino Colaborativo como estratégia de inclusão escolar para estudantes com Transtorno do Espectro Autista, evidenciando suas potencialidades pedagógicas, seus fundamentos teóricos e os desafios que cercam sua implementação no contexto brasileiro.

O retorno às hipóteses formuladas permite consolidar os achados com precisão. A primeira hipótese é de que

o Ensino Colaborativo representa estratégia efetiva para a inclusão de estudantes com TEA foi plenamente confirmada. Os estudos de Pereira e Marcato (2021), Gomes e Barby (2022) e Andrade et al. (2025) convergem ao demonstrar que a atuação conjunta do professor do ensino comum e do especialista em Educação Especial potencializa as intervenções pedagógicas, amplia o repertório de estratégias disponíveis em sala de aula e reduz a solidão pedagógica do docente, beneficiando não apenas os estudantes com TEA, mas toda a turma. A segunda hipótese é de que a implementação do coensino é comprometida pela insuficiência da formação docente e foi igualmente corroborada de forma contundente. Imbernón (2010), Cunha e Fantacini (2018) e Cabral et al. (2014) demonstram que os professores brasileiros chegam às salas de aula sem os instrumentos técnicos e relacionais necessários para o trabalho colaborativo. A formação inicial nos cursos de Pedagogia e nas licenciaturas ainda é majoritariamente generalista e insuficiente para as demandas da inclusão. A formação continuada, por sua vez, costuma se restringir a eventos pontuais de curta

duração, que não modificam substancialmente as práticas pedagógicas.

A terceira hipótese é de que a construção de uma cultura colaborativa depende de suporte institucional, de tempo para planejamento conjunto e de reconhecimento do coensino como política educacional e foi confirmada por todos os estudos analisados. Castro e Kelman (2016) evidenciam que a ausência de horários institucionalmente reservados para o planejamento conjunto é o principal obstáculo estrutural ao modelo. Pereira e Marcato (2021) demonstram que a fragilidade do respaldo legal e institucional ao coensino deixa sua implementação à mercê da iniciativa individual dos professores, o que resulta em experiências isoladas e não sustentáveis.

Conclui-se, portanto, que a efetivação do Ensino Colaborativo como política de inclusão escolar para estudantes com TEA exige três movimentos simultâneos e interdependentes. Primeiro, o investimento em formação continuada reflexiva e em serviço, que prepare os professores não apenas tecnicamente para o trabalho com o TEA, mas também para a dimensão relacional e filosófica do coensino, a capacidade de

planejar sem hierarquias, de compartilhar responsabilidades e de aprender com o parceiro. Segundo, a criação de condições institucionais objetivas, incluindo a reserva de tempo para o planejamento conjunto, a definição clara dos papéis de cada profissional e o suporte ativo da gestão escolar. Terceiro, o reconhecimento legal e normativo do Ensino Colaborativo como modelo legítimo de prestação de serviços da Educação Especial nas classes comuns, superando a ambiguidade que ainda marca sua posição no sistema educacional brasileiro.

O Ensino Colaborativo não é uma solução mágica para todos os desafios da inclusão escolar de estudantes com TEA. É, antes, uma mudança de paradigma: do professor solitário e sobrecarregado para a equipe pedagógica integrada; da inclusão formal para a inclusão efetiva; da sala de aula como espaço de um único saber para o espaço da inteligência coletiva. Mantoan (2003) nos lembra que incluir é transformar as práticas, culturas e políticas escolares, e o Ensino Colaborativo é, precisamente, uma das estratégias mais consistentes disponíveis para essa transformação.

Por fim, este trabalho não pretende esgotar a temática, mas adensar o debate sobre a necessidade urgente de políticas de formação e de organização institucional que viabilizem o coensino em escala. Pesquisas futuras devem investigar, por meio de estudos de caso e pesquisas-ação, modelos de Ensino Colaborativo já consolidados na rede pública que apresentem resultados documentados com estudantes com TEA, com vistas a construir parâmetros replicáveis que auxiliem docentes em formação a converter o direito legal em desenvolvimento humano e acadêmico efetivo para todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – 5ª Edição, Texto Revisado: DSM-V-TR**. Artmed, 2022;

ANDRADE, Kássia Reijane dos Santos; PUPIM, Thierli dos Santos Pereira; MIRANDA, Adriana da Silva; DIAS, Christiane de Araujo Monteiro; DE LIMA, Elbo Isaac Dantas. **Educação Especial e Ensino Colaborativo: modelos de coensino na prática**. ARACÊ, v. 7, n. 4, p. 15922–15936, 2025. DOI: 10.56238/arev7n4-020. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4233>. Acesso em: 25 maio 2026.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2/2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília: Presidência da República, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 jul. 2015.

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

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; POSTALLI, Lidia Maria Marson; ORLANDO, Rosimeire Maria; GONÇALVES, Adriana Garcia. **Formação de professores e ensino colaborativo: proposta de aproximação.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 9, n. 2, p. 390–401, 2014.

CASTRO, Rita Souza de; KELMAN, Celeste Azulay. **Ensino Colaborativo: uma prática que promove à inclusão.** In: III CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 2016, João Pessoa. Anais... Campina Grande: Realize Editora, 2016.

CUNHA, Alcení Scarelli Rodrigues da; FANTACINI, Renata Andrea Fernandes. **Desafios e possibilidades na perspectiva da Educação Inclusiva através do Ensino Colaborativo.** Nucleus, v. 15, n. 1, p. 279–290, abr. 2018.

GOMES, Kelly Maria Lopes Ribeiro; BARBY, Ana Aparecida de Oliveira Machado. **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: 10.36311/2236-5192.2022.v23n1.p287.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

"MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial.** São Carlos: EdUFSCar, 2014.

PEREIRA, Marinice Rosicley Gaúna Buldi; MARCATO, Daniela Cristina Barros de Souza. **Ensino Colaborativo como proposta de trabalho para inclusão escolar.** REIN – Revista Educação Inclusiva, Campina Grande, v. 6, n. 4, p. 98–118, 2021. Disponível em: <https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/594>. Acesso em: 25 maio 2026.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994