



A Formação de Professores para o Ensino Colaborativo na Educação Inclusiva

Teacher Training for Collaborative Teaching in Inclusive Education

Adriana Vigne Xavier

Possui graduação em Matemática pela UNOESC (1995). Especialização na área de Física, com ênfase em Física - UNESPAR- Especialização em Gestão Escolar na UERGS, Mestre - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática e Ciências da Universidade de Passo Fundo -UPF.

Claudia Regina Aimi

Graduação em Química pela UNIJUI, (2006), Pós graduada em Prática Pedagógicas interdisciplinar, pela Portal Faculdades em 2009.

Fabiana Bernardes Tizziani

Graduada em Letras- Português e Espanhol, FAEL, em 2020; Especialização em Práticas Interdisciplinares em Educação Infantil e Séries Iniciais em 2012.

Graziele Mayeski

Professora licenciada em História pela URI Erechim-2011; Especialização em práticas interdisciplinares na educação pela faculdade Don Bosco e em gestão escolar pela Faculdade Venda Nova do Imigrante.

Hélio José Mossi

Graduado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora da Imaculada Conceição (1990). Especialista em História, Orientação Escolar e em Gestão Escolar - SEDUC - RS. Mestre em História pela Universidade de Passo Fundo-UPF.

Ionara Tozzi Caigaro

Graduada em física pela UNOESC em, 1997; pós graduada em Especialização em Matemática pela URI Erechim em 2000.

Luciana Herrera Ufemea

Mestranda em Educação Inclusiva- PROFEI/UEM, professora Educação Especial no IFPR – Campus Barracão.

Márcio José Nodari

Graduado em Ciências Biológicas pela URI/Erechim.

Maria do Carmo Anciutti Trancoso da Motta

Graduada em letras-Português/Inglês/Respectivas Literaturas pela UNICENTRO, Pedagogia pela UNICESUMAR Psicopedagogia pela UNINTER, com especialização em Educar para a Cidadania - Ética e Gestão de Pessoas pela UNIBEM, Gestão Escolar - Administração, Supervisão e Orientação pela FACEL, Atendimento Educacional Especializado – Educação Especial e Inclusiva, pela UNICESUMAR; Mestranda em Educação Inclusiva- PROFEI – UEPG

Marize da Silva Davino

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Potiguar (2011); Especialização em Especialização em Docência na Educação Infantil. UFRN; Mestranda em Educação Inclusiva-PROFEI UERN.

Resumo: Em meio a uma sociedade interconectada, com uma crescente diversidade populacional, os profissionais da educação viram-se diante de inúmeros desafios que trouxeram à escola reflexões sobre as metodologias de ensino que vem sendo utilizadas para promover uma aprendizagem inclusiva, significativa e participativa. É unanime a certeza de que a formação acadêmica está sendo ineficiente no que diz respeito a inclusão. Nesse contexto, o ensino colaborativo desponta como uma abordagem pedagógica capaz de transformar a

escola em um espaço de trocas, cooperação e construção do conhecimento. Essa prática propõe mudanças profundas na forma como o processo educativo é conduzido. Quando dois ou mais profissionais atuam de forma integrada, é possível adaptar estratégias pedagógicas às diferentes necessidades dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais equitativa. A formação dos professores, a organização do tempo escolar e a resistência a mudanças pedagógicas são alguns dos obstáculos enfrentados pelos docentes. Conforme Machado e Almeida (2020) o trabalho colaborativo vem diminuindo a distinção entre os profissionais da sala de ensino regular e os profissionais da sala de recursos, a fim de que cada um possa fazer o melhor uso possível de seus saberes, onde o desafio reside somente em definir um bom funcionamento da equipe e a melhor forma de utilizar todos os conhecimentos existente.

Palavras-chave: ensino colaborativo; inclusão; formação.

Abstract: Amidst an interconnected society, with growing population diversity, education professionals have faced numerous challenges that have prompted schools to reflect on the teaching methodologies being used to promote inclusive, meaningful, and participatory learning. There is unanimous certainty that academic training is being inefficient with regard to inclusion. In this context, collaborative teaching emerges as a pedagogical approach capable of transforming the school into a space for exchange, cooperation, and knowledge construction. This practice proposes profound changes in how the educational process is conducted. When two or more professionals work in an integrated manner, it is possible to adapt pedagogical strategies to the different needs of students, promoting more equitable learning. Teacher training, the organization of school time, and resistance to pedagogical changes are some of the obstacles faced by educators. According to Machado and Almeida (2020), collaborative work has been diminishing the distinction between professionals in the regular classroom and professionals in the resource room, so that each can make the best possible use of their knowledge, where the challenge lies only in defining a well-functioning team and the best way to utilize all existing knowledge.

Keywords: collaborative teaching; inclusion; training.

INTRODUÇÃO

Ensinar constitui a principal atividade na profissão docente, implicando em aprendizagem contínua e envolvimento pessoal no processo de construção permanente de novos conhecimentos e experiências educacionais. Com o surgimento da filosofia da inclusão escolar, intensificou-se a argumentação de que todos os estudantes devem ser escolarizados numa mesma sala de aula, o que implica desafios consideráveis para o professor de ensino regular.

A garantia de uma educação para todos implica, dentre outros fatores, uma reorganização da escola no que consiste a aceitação, valorização das diferenças e programas ou estratégias que visem um olhar diferenciado para cada indivíduo pertencente a este espaço. A efetivação da educação inclusiva tem encontrado barreiras e dificuldades devido à falta de formação para os educadores.

Preparar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais através de planejamento que vise atender as necessidades, valorizar a capacidade e interesse minimizando as dificuldades, objetivando a educação de qualidade para

todos, considerando cada um como um ser único e em construção. A proposta de educação inclusiva se tornou um dos focos da política educacional vigente, incitada pelos movimentos sociais e tendo como proposta a equiparação de oportunidades para as pessoas até então excluídas socialmente (Mendes, 2002; 2006).

A FORMAÇÃO DOCENTE E OS NOVOS PARADIGMAS DA INCLUSÃO

Inserir as pessoas com deficiência no ensino regular não é o suficiente para garantir educação de qualidade. Educar de forma inclusiva demanda profissionais com conhecimento teórico e prático, planejamento coletivo, estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem que percebam o aluno como um ser único, com dificuldades e habilidades próprias que necessitam ser exploradas e incentivadas possibilitando a construção da aprendizagem e a participação efetiva no meio ao qual foi inserido.

A Formação Continuada na Legislação

Segundo o artigo 3º da Resolução CNE/CP de 2020, as competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada exigem do professor, sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global. Em seu artigo 4º, a mesma resolução considera a formação continuada como componente essencial da sua profissionalização.

Considerando a importância do professor e sua capacitação diante aos crescentes desafios diários, a Resolução CNE/CP de 2020, relata sobre a formação continuada:

Art. 7º A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; **trabalho colaborativo entre pares**; duração prolongada da formação e coerência sistêmica: I - Foco no conhecimento pedagógico do conteúdo [...] II - Uso de metodologias ativas de aprendizagem [...] III - **Trabalho colaborativo entre pares** - a formação é efetiva quando profissionais da mesma área de conhecimento, ou que atuem com as mesmas turmas, dialoguem e reflitam sobre aspectos da própria prática [...] IV - Duração prolongada da formação [...] V - Coerência sistêmica [...] (Brasil, 2020).(grifo nosso)

Atualmente, os professores recebem turmas numerosas com grande diversidade de necessidades educacionais, provocando insegurança e provando que a formação recebida não é suficiente para superar os desafios apresentados. Segundo Bauwens (1995), um desses desafios reside no professor deixar de

exercer um papel tradicionalmente individual para atuar de forma que possibilite compartilhar com outro profissional, metas, decisões, instruções, responsabilidades, avaliação de aprendizagem, resoluções de problemas, e a administração da sala de aula para a instrução de todos os alunos.

A Escola como Lócus de Saberes

No exercício da docência, a necessidade de superar o distanciamento entre a teoria e a prática pedagógica leva à valorização de saberes diversos. Esse movimento, que abrange tanto os conhecimentos específicos quanto os saberes da experiência, bem como a formação inicial e continuada, é crucial para o desenvolvimento profissional, conforme apontam Ribeiro; Magalhães Junior (2017).

A escola é um lugar privilegiado para se aprender sobre a inclusão, nela é possível discutir e, com isso, construir saberes. Por esse motivo torna-se fundamental investir na escola como espaço de aprendizagem, criando-se uma articulação dos diferentes saberes de professoras e educadoras em estudos e discussão (Fernandes; Magalhães; Bernardo, 2009, p. 87).

Similarmente, Jesus e Effgen (2012) compartilham da ideia de que a escola é um lócus de formação dos professores, sendo possível com o desenvolvimento desse espaço, construir mudanças curriculares nas práticas pedagógicas e no ensino dos alunos, entre eles o PAEE.

Para Martins (2011), essa formação pode ser desenvolvida por “instituições de ensino superior, secretarias de educação ou por outras entidades atuantes na área e, principalmente, no próprio ambiente da escola” (p. 119). Essa posição chama a atenção para que essa responsabilidade não recaia somente sobre a universidade, mas também não a exime.

A proposta de educação inclusiva se tornou um dos focos da política educacional vigente, incitada pelos movimentos sociais e tendo como proposta a equiparação de oportunidades para as pessoas até então excluídas socialmente (Mendes, 2002 e 2006).

Para que essa equiparação de oportunidades se concretize efetivamente na prática pedagógica, a legislação educacional estabelece mecanismos de apoio que exigem uma reestruturação na atuação e na colaboração entre os docentes.

O ENSINO COLABORATIVO E A REDEFINIÇÃO DE PAPÉIS

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) os serviços de apoio pedagógico especializados devem atuar junto às classes comuns, destacando que se inclui a esse serviço a atuação colaborativa do professor especializado em Educação Especial.

Segundo Sapon-Shevin *apud* French (2002), alguns dos obstáculos para o trabalho colaborativo entre o professor da sala regular e o professor de Educação Especial são culturais. Romper com essa lógica, fruto de uma separação histórica e segregacionista, requer a superação de grandes desafios, inclusive na definição dos papéis que cada profissional deve assumir para o real aprendizado desse aluno. A separação histórica entre a Educação Especial e a educação regular sempre existiu, então por mais que se almeje uma mudança instantânea, a curto prazo, com suas raízes históricas e culturais, a modificação acaba ocorrendo em pequenos movimentos.

Bases Legais e Desafios

A Resolução CNE/CEB nº 2 (Brasil, 2001) estabelece o arcabouço legal para a atuação colaborativa na educação inclusiva. O Artigo 8º, em seu inciso IV, que trata dos serviços de apoio pedagógico especializado nas classes comuns, prevê explicitamente a atuação colaborativa do professor especializado em Educação Especial. Embora o documento não especifique detalhadamente a operacionalização dessa parceria, ele a insere como um serviço de apoio passível de ser realizado dentro do ambiente regular de ensino.

Em reforço a essa diretriz, o Artigo 18, inciso IV, da mesma Resolução, dispõe sobre a necessidade de atuação em equipe por parte do professor do ensino comum, em colaboração com professores especializados em Educação Especial.

No que concerne à definição e às competências esperadas do professor especializado em Educação Especial, a Resolução nº 2 (Brasil, 2001), no parágrafo 2º do Artigo 8º, inciso IV, esclarece:

[...]Desenvolverão competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor da classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2001, p. 5).

Entretanto, os desafios impostos pela educação inclusiva recaem, principalmente, sobre o professor da sala de aula que, ao longo de sua trajetória, se acostumou a trabalhar sozinho e, quando recebe um aluno que demanda um atendimento especial, “não encontra o suporte, apoio, segurança, e condições de trabalho para escolarizar com qualidade seus alunos.” (Rabelo, 2012, p.46).

Desde a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) fazem-se referências aos tipos de conhecimentos necessários para se colocar em prática os princípios da educação inclusiva:

O conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e incluem a avaliação

das necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino no sentido de abarcar uma variedade maior de habilidades etc. (Brasil, 1994, p. 31).

Walther-Thomas, Korinek e McLaughlin (1999) ressaltam que no tocante às relações colaborativas, alguns pontos devem ser considerados, a saber: (a) colaboração e inclusão escolar não são sinônimos; (b) amizade não é um pré-requisito para coensino; (c) a colaboração não é construída facilmente ou rapidamente; (d) deve-se estimular o engajamento dos profissionais; e (e) deve-se determinar em que momentos a colaboração é apropriada, ou seja, na colaboração, amizade não é um pré-requisito e ela não é construída facilmente ou rapidamente, devendo-se estimular o engajamento dos profissionais.

Apesar de a literatura já sinalizar a importância da definição de papéis e responsabilidades entre o professor da sala comum e o professor de Educação Especial, observa-se uma carência de sistematizações práticas que orientem o cotidiano pedagógico desses profissionais. Assim, é pertinente apresentar modelos consolidados internacionalmente que traduzem a colaboração em práticas efetivas de coensino, oferecendo parâmetros concretos para a atuação docente compartilhada.

Modelos Práticos de Coensino

A efetivação do ensino colaborativo, enquanto serviço promissor de apoio à inclusão escolar, demanda uma articulação pedagógica coletiva e profunda entre os profissionais. Pesquisas brasileiras, especialmente as desenvolvidas pelo grupo de estudos da UFSCar, indicam que um desafio central reside na clara definição dos papéis do professor do ensino comum e do professor de Educação Especial (PEE). A ausência dessa clareza na atuação pode, inadvertidamente, fazer com que os alunos percebam o PEE como um mero “auxiliar”, e não como corresponsável pela instrução (Zerbato, 2014, citado em outro trecho do artigo).

Para superar a indefinição de papéis e a atuação isolada, a literatura internacional – que serve de importante referência para os estudos brasileiros – estabelece seis modelos práticos de coensino (Friend & Cook, 2013). Esses modelos fornecem as rotas pedagógicas necessárias para uma prática intencional, que transcende o “apoio assistencialista” e concretiza a colaboração no planejamento e na instrução.

Os modelos de coensino, que devem ser adotados e planejados em conjunto, são:

- Um Ensinar, Outro Apoiar (*One Teach, One Assist*): Um professor assume a instrução principal da turma, enquanto o outro circula, oferecendo suporte imediato a alunos individuais, coletando dados e auxiliando na organização. Deve ser utilizado com moderação para evitar a subvalorização do papel do profissional de apoio.

- **Ensino em Estações (*Station Teaching*):** O conteúdo é segmentado e os alunos são divididos em grupos, que se revezam em diferentes estações de aprendizagem, cada uma conduzida por um dos professores. Facilita o ensino diferenciado e a atenção a grupos menores.
- **Ensino Paralelo (*Parallel Teaching*):** A turma é dividida em dois grupos heterogêneos. Cada professor ensina o mesmo conteúdo simultaneamente ao seu grupo. É uma prática eficaz para reduzir a proporção aluno-professor e monitorar melhor a aprendizagem.
- **Ensino Alternativo (*Alternative Teaching*):** Um professor conduz a instrução com o grupo maior, enquanto o outro trabalha com um grupo menor para pré-ensinar, re-ensinar ou enriquecer o conteúdo. Este modelo é fundamental para atender às necessidades específicas do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).
- **Um Ensinar, Outro Observar (*One Teach, One Observe*):** Um dos professores ministra a aula, e o outro observa sistematicamente os estudantes, focando em comportamentos específicos ou na receptividade da instrução. Esta é uma prática crucial para a avaliação formativa e para o planejamento do Plano Educacional Individualizado (PEI).
- **Ensino em Equipe (*Team Teaching*):** Os dois profissionais lecionam juntos, de forma sincronizada, compartilhando integralmente a responsabilidade pela condução da aula. Este é considerado o estágio mais avançado de colaboração (Gately & Gately, 2001) e requer alto grau de confiança e planejamento mútuo, sendo a forma ideal para que ambos sejam reconhecidos como corresponsáveis pela turma.

O conhecimento e a aplicação sistemática desses modelos, amparados pelo suporte administrativo, representam o caminho para que o trabalho colaborativo atinja seu objetivo principal: promover o acesso e a participação efetiva de todos os alunos no currículo comum.

Para French (2002), na colaboração deve haver uma definição de papéis e de responsabilidades acordadas entre os profissionais de Educação Especial e do ensino regular, podendo existir variações dessas definições. O autor traz um quadro para exemplificar esses distintos papéis:

Quadro 1 - Papéis e responsabilidades dos profissionais do coensino.

Professores especialistas	Professor da sala regular
• Planejar os objetivos individuais do aluno PAEE. • Prescrever adaptações necessárias para os alunos e discutir as orientações com o professor da sala regular. • Avaliar o progresso individual do aluno.	• Planejar atividades e aulas. • Incorporar as adaptações dentro dos conteúdos/ unidades do currículo escolar, discutindo essas orientações. • Avaliar o progresso acadêmico das turmas de alunos.

Fonte: Papéis e responsabilidades dos profissionais do Co ensino (French, 2002).

Na perspectiva de French (2002), encorajar a aceitação desses novos papéis na escola requer a consciência das dificuldades inerentes a essa mudança, o traçar de objetivos claros e bem comunicados, e a sensibilidade em relação às demandas trazidas pelos professores.

Gately; Gately (2001) definem três diferentes estágios, com graus variados de interação e colaboração entre profissionais da educação regular e especial, que ocorrem após a implantação da proposta de coensino, sendo eles:

- Estágio inicial: eles se comunicam superficialmente, criando limites e tentativas de estabelecer um relacionamento profissional entre si, a comunicação é formal e infrequente. Corre-se o risco de a relação profissional ficar estagnada nesse primeiro estágio;
- Estágio de comprometimento: a comunicação entre eles é frequente, aberta e interativa, o que possibilita que eles construam o nível de confiança necessário para a colaboração. Gradualmente o profissional da Educação Especial deve passar a assumir um papel mais ativo na sala de aula;
- Estágio Colaborativo: eles se comunicam e interagem abertamente, sendo que a comunicação, o humor e um alto grau de conforto são vivenciados por todos. Eles trabalham juntos e um complementa o outro.

A força da colaboração encontra-se na capacidade de unir as habilidades individuais dos educadores, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas e apoiar um ao outro, de forma que todos assumam as responsabilidades educacionais (Capellini; Mendes, 2008, p.110).

Dessa forma, a efetividade da educação inclusiva depende intrinsecamente do compromisso com o trabalho compartilhado. A adoção sistemática do ensino colaborativo, com seus modelos e redefinições de papéis, é o caminho consolidado para transformar a escola em um espaço de aprendizagem verdadeiramente equitativo e acolhedor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo reforça a premissa de que a efetivação da educação inclusiva na sociedade interconectada e diversa é inseparável da transformação das práticas pedagógicas e, sobretudo, da formação docente. Evidenciou-se que a formação inicial e continuada, muitas vezes ineficiente no preparo para a inclusão, precisa ser urgentemente reestruturada, conforme preconiza a Resolução CNE/CP de 2020, priorizando o trabalho colaborativo entre pares.

O ensino colaborativo ou coensino surge, portanto, como a abordagem pedagógica fundamental para concretizar os princípios de uma educação equitativa e significativa para todos. Esta prática vai além da simples presença de dois profissionais em sala de aula ou da mera suplementação de estudos no contraturno. Conforme sublinha Vilaronga (2012), a proposta implica na crucial redefinição de papéis, deslocando o foco do professor especializado em Educação Especial de um apoio exclusivo fora da classe para uma atuação integrada e corresponsável dentro do currículo comum.

O trabalho colaborativo, ao promover o compartilhamento de saberes entre o professor da sala regular e o do AEE, permite o planejamento conjunto, a execução flexível e a avaliação adaptada às diversas formas de aprender dos estudantes. A aplicação sistemática dos modelos de coensino (como *Team Teaching* e *Alternative Teaching*) possibilita identificar e superar barreiras à aprendizagem, garantir o acesso pleno ao currículo e favorecer a participação ativa tanto de alunos com quanto sem deficiência.

Em suma, a prática do ensino colaborativo é fundamental, uma vez que ela é capaz de fortalecer o vínculo e a reflexão entre os educadores, ao mesmo tempo em que promove um ambiente escolar mais cooperativo e acolhedor, sendo este o caminho para assegurar o direito de todos à aprendizagem significativa.

O principal desafio reside na superação da cultura do isolamento profissional e na garantia de condições estruturais (tempo e suporte administrativo) para que essa interdependência positiva se estabeleça de maneira plena, transformando a escola em um verdadeiro lócus de formação e de inclusão. A formação de professores para o ensino colaborativo não é apenas uma necessidade, mas sim o motor para a consolidação da escola inclusiva no Brasil.

REFERÊNCIAS

ARGÜELLES, M. E.; HUGHES, M. T.; SCHUMM, J. S. **Co-Teaching: a different approach to inclusion**. Principal, Reston, v. 79, n. 4, p. 50-51, 2000. Disponível em: https://eric.ed.gov/?id=EJ601238&utm_source=chatgpt.com . Acesso em 05 set. 2025

BRASIL. CNE. CEB. **Resolução n. 2, de 11 de fevereiro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, 2001a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucao-ceb-2001> Acesso em 05 set. 2025

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria de Educação Especial.** Política Nacional de Educação Especial. Brasília, DF: SEESP, 1994. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/wp-content/uploads/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>. Acesso em: 08 set. 2025.

CONDERMAN, G.; BRESNAHAN, V.; PEDERSEN, T. **Purposeful co-teaching: real cases and effective strategies.** Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2009.

FERNANDES, M. D. C. N.; MAGALHÃES, R. C. B. P.; BERNARDO, C. M. C. **Formação docente para processos de educação inclusiva: descortinando concepções.** In: MARTINS, L. A. R.; SILVA, L. G. S. S. (org). Múltiplos olhares sobre a inclusão. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. p. 45-66.

FRENCH, N. K. **The Shifting Roles of School Professionals.** Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2002.

FRIEND, M.; COOK, L. **Interactions: collaboration skills for school professionals.** 7. ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2013.

GATELY, S. E.; GATELY, F. J. **Understanding Coteaching Components.** Teaching Exceptional Children, Reston, v. 33, n. 4, p. 40-47, mar./abr. 2001. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/004005990103300407>. Acesso em: 08 set. 2025.

MARTINS, L. A. R. M. **Alunos com necessidades educacionais especiais e as práticas pedagógicas na escolar regular.** In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (org). Educação Especial e Educação Inclusiva: conhecimentos, experiências e formação. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011. p. 115-127.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, Campinas, v. 11, n. 30, p. 387-405, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gQ27H5gYqM4bNLDM6H6kGyr/format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2025.

MENDES, E. G. **Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar.** In: MANZINI, E. J. (Org.). Inclusão e Acessibilidade. 1. ed. Marília-SP: ABPEE, 2006. v. 1, p. 29-41.

MENDES, E. G. **Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva.** In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. Escola Inclusiva. São Carlos: Edufscar, 2002. p. 61-86.

RABELO, L. C. C. **Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar.** 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/sufscar/2884>. Acesso em: 10 out. 2025.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores.**

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/bW5p3Fm9rKqY8x38tLwVqYt/format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2025.

VILARONGA, C. A. R.; SARTI, F. M. **A universidade e o desafio de escrever para professores.** Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 969-989, dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Bv869J3wR3B8XG8T4M5sV7n/format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2025.

WALTHER-THOMAS, C.; KORINEK, L.; MCLAUGHLIN, V. L. **Collaboration to support student's success.** Focus on Exceptional Children, Denver, v. 32, n. 3, p. 1-18, nov. 1999.

ZERBATO, A. P. **O papel do professor de Educação Especial na proposta do coensino.** 2014. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/sufscar/6888>. Acesso em: 10 out. 2025.