

FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO ESTRATÉGIA PARA REALIZAÇÃO DO COENSINO

TRAINING OF TEACHERS AS A STRATEGY FOR THE COENSINO

Carla Ariela Rios VILARONGA¹

Eniceia Gonçalves MENDES²

RESUMO: a educação escolar para o público-alvo da Educação Especial demanda reflexões sobre o Atendimento Educacional Especializado e suas concepções. Existem duas formas de entender este tipo de apoio: uma que o concebe como um modelo único, que tem como foco o atendimento do aluno na Sala de Recursos Multifuncionais, proposta privilegiada na política atual e, a segunda, que entende esse apoio como uma rede de serviços. Essa segunda maneira de compreender esse apoio é foco deste artigo. Assim, o objetivo principal deste estudo foi o de construir propostas de colaboração nas práticas pedagógicas do professor de Educação Especial, na sala de aula comum da escola regular. O estudo se propôs a proporcionar espaços formativos sobre a proposta de coensino visando discutir e fortalecer este tipo de apoio. Nesta perspectiva, o presente estudo, baseado na modalidade de pesquisa-ação, adotou os pressupostos da pesquisa colaborativa. Os participantes foram seis professores de Educação Especial e vinte professores do ensino regular. A etapa da formação ocorreu durante os meses de março e junho de 2012. O estudo foi realizado num município de médio porte do interior de São Paulo. A formação proporcionou a possibilidade de unir a cultura da universidade e a cultura dos professores da rede básica e foi possível destacar que o ensino colaborativo é um dos apoios necessários para o fortalecimento da inclusão escolar. Nessa direção, a colaboração entre o profissional da Educação Especial e o da sala comum é imprescindível para a construção de um espaço inclusivo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Formação Docente. Atendimento Educacional Especializado. Coensino.

ABSTRACT: school education for the target audience of Special Education demands reflections on the Specialized Educational Services and its perspectives. There are two ways to understand this type of support: one that conceives it as a unique model, which focuses on the student's attendance in the Multifunctional Resources Room, a privileged proposal in current politics, and the second, that understands this support as a network of services. This second way of understanding this support is the focus of this article. Thus, the main objective of this study was to construct proposals of collaboration in the pedagogical practices of the teacher of Special Education and in the common classroom of the regular teaching. The study proposed to provide formative spaces on the proposal of co-teaching in order to discuss and strengthen this type of support. In this perspective, the present study, based on the research-action modality, adopted the assumptions of the collaborative research. The training phase occurred during the months of March and June of 2012. The study was carried on in the medium-sized city in the interior of São Paulo state. The training provided the opportunity to unite the culture of the university and the culture of the teachers of the basic network and it was possible to emphasize that collaborative teaching is one of the necessary supports for the strengthening of school inclusion. On that direction, the collaboration between the Special Education professional and The common room is essential for the construction of an inclusive space.

KEYWORDS: Special Education. Teacher Training. Specialized Educational Services. Co-teaching.

¹ Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia São Paulo (IFSP), Campus São Carlos/SP. Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) com estágio Universidad de Alcalá, Madrid, na Espanha. Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Rio Claro/SP. Pedagoga pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Rio Claro/SP com intercâmbio na Universidad Nacional de Entre Rios, Argentina. Contato: carlavilaronga@gmail.com

² Professora Titular da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), docente do Departamento de Psicologia, do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial e coordenadora da rede de pesquisadores do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP). Coordenadora do Programa de Extensão sobre Formação Continuada em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pós-Doutorado na Université Paris V – René Descartes, Paris, na França. Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Psicóloga pela Universidade de São Paulo (USP). Atual Presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores da Educação Especial (ABPEE). Membro do Comitê Assessor do CNPq. Bolsista Produtividade em Pesquisa 1C do CNPq. Líder do Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (GP-FOREESP). Contato: eniceia.mendes@gmail.com

INTRODUÇÃO

Pensar inclusão escolar no Brasil do aluno Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)³ requer que se discutam questões relacionadas ao apoio Educacional Especializado e suas concepções. Existem duas formas de entender este tipo de apoio, uma que o entende como um modelo único, que tem como foco o atendimento do aluno na Sala de Recursos Multifuncionais, proposta privilegiada na política atual e, a outra, o entendimento deste apoio como um leque de serviços, proposta que se apoia neste capítulo.

Para Mendes (2009), os serviços de apoio para a inclusão escolar não devem ser mais pensados nos sistemas educacionais em formato de cascata, de maneira que um apoio seja substitutivo a outro, mas sim, de maneira circular e complementar, perspectiva com a qual se concorda neste trabalho. É defendida então a possibilidade de uma rede diversificada de apoios que não se esgotam, não eliminam um ao outro, mas sim, se complementam e oferecem suporte às necessidades dessa população. Outra questão que pode ser colocada é o termo atendimento educacional especializado (AEE) que, costumeiramente, é utilizado como sinônimo do atendimento realizado em contraturno, na sala de recursos multifuncionais. Porém, é somente neste espaço que é oferecido o trabalho especializado para o aluno PAEE? O trabalho realizado em sala comum também não se trata de um AEE?

Como alguns exemplos de serviços de uma rede de apoio, podemos destacar: a sala de recursos; o serviço itinerante; a consultoria e o ensino colaborativo. Especificamente sobre o coensino/ensino colaborativo, foco deste capítulo, destaca-se que este envolve um trabalho de parceira entre o professor de Educação Especial e do ensino comum. Tem como base a abordagem social e pressupõe que a escola deve ser modificada para educar o aluno PAEE e que é preciso qualificar o ensino ministrado em classe comum, local onde o aluno passa a maior parte do tempo de sua jornada escolar.

No tocante especificamente às metas da inclusão escolar, professores de Educação Especial e do ensino comum estão tendo que aprender a trabalhar juntos para assegurar que todos os estudantes PAEE alcancem melhores desempenhos. As experiências internacionais e nacionais relatam que este trabalho conjunto tem possibilitado a muitos alunos o acesso ao conhecimento e o direito a aprender e, não somente “socializar” o espaço da sala comum. Algumas experiências internacionais: Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009); Argueles, Hughes e Schumm (2000); Federico, Herrold e Venn (1999); French (2002); Friend e Hurley-Chamberlain (2007); Gately e Gately (2001). Algumas experiências nacionais: Zerbato (2014); Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014); Vilaronga e Mendes (2014); Vilaronga (2014); Machado e Almeida (2010); Mendes (2008); Capellini e Mendes (2008, 2007a, 2007b); Fereirra et al., (2007); Capellini (2004); Zanata (2004), entre outras⁴.

O coensino é uma das propostas de apoio na qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Na realidade brasileira, este apoio não seria substitutivo a outros apoios de direito do aluno, mas sim realizado de forma conjunta, se assim avaliado como benéfico.

³ Segundo o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), alunos PAEE são: alunos com deficiência (física, sensorial e intelectual), alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação.

⁴ Mais exemplos de estudos nacionais e internacionais são relatados no livro a seguir referenciado: MENDES, E.G.; VILARONGA, C.A.R.; ZERBATO, A.P. **Ensino Colaborativo**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

Alguns autores como Friend e Hurley-Chamberlain (2007), destacaram a importância de se conhecer o que não faz parte do ensino colaborativo a fim de se esclarecer seus atributos. Existem relatos no Brasil de parcerias realizadas entre dois professores na sala comum, algumas vezes nomeadas de bidocência, professor de apoio e professor de alfabetização e, em outras, a parceria entre o professor de Educação Especial e o professor da sala comum. Porém, ressalta-se que coensino não acontece apenas com a presença física do professor de educação especial na sala comum, cada um atuando com atividades paralelas ou com uma atuação que não realiza planejamento, execução e avaliação conjunta das atividades. Nesta proposta, não existe a figura de um professor “principal” e um professor “ajudante” ou não se contemplam atividades de ensino para o aluno PAEE pelo professor de Educação Especial no canto de uma sala de aula da escola regular, enquanto o professor do ensino comum se dedica ao restante da classe.

Para que essa mudança ocorra, é preciso formar não somente os professores de educação especial, mas sim, toda equipe escolar, tema que será dissertado posteriormente. Dentro desta proposta, os professores de educação especial que atuam na função de professores de coensino possuem um papel formativo, que pode estar relacionado a questões diárias do contexto da sala de aula ou à sistematização da discussão sobre o tema em cursos ministrados por eles e não somente pela universidade, em uma proposta de formação baseada na realidade da escola. Neste contexto, a universidade teria o seu papel, que todavia passa por processos de reformulações do que se entende por formação de professores, principalmente ao que se refere ao papel que esses sujeitos, os professores, ocupam nesse processo formativo.

Vale ressaltar que o processo de colaboração envolve uma mudança histórica no contexto escolar, principalmente ao que se refere ao papel costumeiro do professor de educação especial na escola regular e a concepção do professor da sala comum sobre como deveria ocorrer o AEE.

Parizzi e Reali (2002) compreendem que práticas pedagógicas adequadas à diversidade dos alunos nas escolas têm maior possibilidade de se tornarem realidade se forem oferecidos ao professor espaços para a reflexão do dia a dia, individuais e coletivos, possibilitados pelo aumento da carga horária para planejamento e avaliação.

Com a premissa de associação teoria e prática, os cursos de formação docente poderão ter condições adequadas para resposta às necessidades dos alunos, entre eles os alunos PAEE. “Os cursos de formação inicial e continuada devem qualificá-los para analisar diversas situações que envolvam processos de ensino e de aprendizagem, para propor alternativas adequadas para cada uma delas” (PRIETO, 2003, p.127).

Mendes (2006) compartilhou da ideia de que para uma mudança no contexto de inclusão escolar é necessário que exista um potencial construído nos recursos humanos das escolas e nas condições de trabalho destes profissionais, destacando, também, ser um considerável desafio para a instituição universitária.

Saviani (2009) destacou que nenhum curso de formação de professores pode estar dissociado de reflexões sobre as condições de trabalho dos professores, como questões de salário e jornada de trabalho. “Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que esses fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos” (p.153).

Assim como se defende a ampliação de tipos de apoio para o aluno PAEE, também se apoia que se amplie o leque formativo para os professores, não existindo uma política de modelo único. A diversidade e a diferença devem ser pautas de discussão de cursos de formação inicial, continuada, em serviço, de pós-graduação, podendo ser realizados no espaço da universidade, da escola, das secretarias de educação, a distância, etc. O mesmo vale para professores de Educação Especial e da sala comum (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Superior). No próximo subtítulo serão descritas as opções metodológicas e os procedimentos de investigação de um estudo voltado à formação de professores em coensino (VILARONGA, 2014).

OPÇÕES METODOLÓGICAS E PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

O objetivo principal do estudo aqui apresentado (VILARONGA, 2014) foi de construir propostas de colaboração nas práticas pedagógicas do professor de Educação Especial, na sala de aula comum da escola regular. Especificamente, o estudo se propôs a proporcionar espaços formativos sobre a proposta de coensino visando discutir e fortalecer este tipo de apoio.

Nesta direção, o presente estudo foi baseado na modalidade de pesquisa-ação, um tipo de pesquisa que vem sendo muito utilizada no âmbito da Educação, atendendo à demanda crescente para que a pesquisa acadêmica seja mais útil e prática. Esta abordagem foi escolhida para este estudo, pois, ao mesmo tempo em que atende à necessidade de intervenção, produz conhecimento científico na área de formação de professores da Educação Especial e colaboração escolar. O tipo de pesquisa-ação adotada é o da pesquisa colaborativa. Mizukami (2003) apontou que uma importante característica da pesquisa colaborativa é a de potencializar a melhora do desenvolvimento profissional por meio de oportunidades de reflexão sobre práticas, críticas partilhadas e mudanças apoiadas. Na investigação colaborativa, procura-se progredir através da prática conjunta dos atores da população estudada e do pesquisador, ao invés de produzir conhecimentos somente teóricos. A parceria é essencial neste processo, pois se entende que os atores interessados só resolverão seus problemas se aceitarem construir uma parceria.

Nesta perspectiva, entende-se que este estudo (VILARONGA, 2014) reforçou a proposta de que as necessidades formativas partam do “chão da escola”. Neste formato, não se inicia a pesquisa com a proposta de um curso pronto e estático, mas com um contorno flexível, que emerge da necessidade formativa dos professores e é orientado em relação estrutural por eles em todo o processo formativo/investigativo. Este tipo de pesquisa pressupõe que os sujeitos coparticipantes compreendam suas ações, resolvam problemas, melhorem sua prática educativa e possibilitem um trabalho desenvolvido com maior profissionalismo (ARNAL; LATORRE, 1992).

A pesquisa (VILARONGA, 2014) iniciou com a formação de professores de educação especial do município de São Carlos⁵ que atuavam na função já consolidada na rede de professores de coensino. Após seis meses de formação por meio de ações que englobavam a reflexão sobre o espaço escolar, o grupo de docentes de educação especial decidiu que seria importante discutir as questões do coensino com os professores da sala comum com quem, posteriormente, poderiam realizar parcerias de trabalho no formato de ensino colaborativo. Nesta proposta formativa os docentes se reuniram para oferecer um curso nos moldes aqui descritos. Por se

⁵ A opção pelo nome real da cidade se deu pelo pedido feito pela Secretaria de Educação e pelos sujeitos da pesquisa que gostariam de evidenciar o trabalho realizado no município.

tratar de uma pesquisa-ação, com base colaborativa, os procedimentos não foram desenhados de forma linear e sim circular, em construção com base no contexto e nos sujeitos participantes.

O estudo foi realizado no município de São Carlos, interior de São Paulo, localizado na região Centro-Leste do Estado de São Paulo, a uma distância de 230 quilômetros da capital. A escolha do município ocorreu devido ao critério de interesse do município que buscou o apoio da universidade e, também, em função das condições que ele reunia por estar começando a implantação deste tipo de prestação de serviço de apoio à inclusão escolar. O município tem 56 pré-escolas com um total de matrículas de 4.965 alunos, 63 escolas de Ensino Fundamental com 27.998 matrículas e 37 escolas de Ensino Médio com um total de 8.957 matrículas, nas dependências administrativas estaduais, federais, municipais e privadas (INEP, 2011). Em relação às matrículas de alunos PAEE, no município havia no início do estudo um total de 1.720 matrículas, das quais 973 eram de alunos do sexo masculino e 747 de alunos do sexo feminino.

Os participantes da pesquisa foram professores de educação especial e professores do ensino comum. Os professores de educação especial, que atuaram como formadores, serão descritos no Quadro 1 a seguir com nomes fictícios. A etapa da formação ocorreu durante os meses de março e junho de 2012.

Quadro 1: Sujeitos da pesquisa

| Nome | Idade | Formação superior | Pós-Graduação |
|---------|---------|--|--|
| Benicio | 29 anos | Pedagogia com habilitação em Educação Especial - UNESP- Araraquara (2009) | Não possui |
| Eduarda | 30 anos | Pedagogia com habilitação em Educação Especial - UNESP- Araraquara (2006) | Especialização em “Psicopedagogia Educacional e Clínica” (2009) |
| Cecília | 28 anos | Pedagogia com habilitação em Educação Especial - UNESP- Araraquara (2005) | Especialização em “Educação Infantil e a Escola de Nove Anos” (2009) |
| Marisol | 52 anos | Pedagogia pela Universidade São Judas Tadeu – São Paulo (1985) | Dois especializações: Educação Especial (2007) e Psicopedagogia (2010) |
| Sofia | 27 anos | Centro Universitário Central Paulista -UNICEP- São Carlos (2005) | Especialização em Educação Especial: ênfase generalista (2007) |
| Larissa | 27 anos | Pedagogia pela UNESP de Marília com habilitação em deficiência visual (2007) | Mestrado em Educação Especial pela UFSCar (2010) |

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras.

Sobre os professores cursistas, em relação ao nível de escolaridade, dos 20 professores que responderam o questionário de identificação inicial, 14 relataram ter como nível superior de titulação a especialização. Especificando as especializações realizadas, apenas 1 teve relação direta com a Educação Especial (Educação Especial - Deficiência Intelectual - Faculdades São Luiz – Jaboticabal), sendo elencadas 19 especializações⁶ relacionadas à área de Educação. Em relação à atuação como docentes, possuíam experiências distintas e variadas e a maioria dos participantes estava nos primeiros cinco anos de docência. Ressalta-se que a formação contou com a participação de 29 docentes da educação básica do município, porém nem todos preencheram o questionário de identificação.

⁶ Alguns professores relataram terem cursado mais de uma especialização.

Os encontros ocorreram semanalmente durante 3 horas noturnas no espaço da Secretaria de Educação do município durante 4 meses. A proposta da formação foi a de discutir com os professores da sala comum temas relacionados ao aluno PAEE das escolas em que eles atuavam, questões educacionais desse público específico e, principalmente, as possibilidades da parceria do professor de educação especial no espaço da sala comum para o ensino desses estudantes⁷. Vale ressaltar que o professor de educação especial na função de ensino colaborativo fez parte da proposta aprovada no Plano Decenal de Educação do município estudado.

Especificamente essa formação foi realizada pela pesquisadora, que teve um papel de levar os autores e a discussão teórica sobre coensino e, os professores de educação especial, tiveram um papel de unir as discussões teóricas com a realidade das escolas. Os professores de educação especial, sujeitos da pesquisa aqui apresentada (VILARONGA, 2014), participaram da formação sobre o tema, realizada no semestre anterior, com um grupo menor (6 professores), a qual foi ministrada pela pesquisadora, com mesma carga horária, mas exclusiva para professores de educação especial. Para a realização das atividades foi escrito e entregue aos professores um material didático preparado especificamente para a formação, tendo como base a literatura da área e os estudos do grupo de Pesquisa Formação de Recursos Humanos em Educação Especial relacionados à temática do ensino colaborativo.

A EXPERIÊNCIA DE PASSAGEM DE FORMANDOS A FORMADORES

Acredita-se que a formação realizada inicialmente com os professores de educação especial contribuiu para o processo de reflexão sobre a atuação como docente de educação especial na proposta de coensino e que esse movimento possibilitou a decisão coletiva de ampliar o oferecimento da formação para os professores da sala comum. Esses professores afirmaram que de nada adiantaria realizar uma formação somente com eles e fazer políticas públicas se o professor da sala comum não conhecesse a proposta, acreditasse e recebesse esse profissional no espaço da sala comum com intuito de fazer parceria.

Como formadora/pesquisadora, entende-se que esse espaço foi de real aprendizado e escuta. Pois, concorda-se com Andrade (2004), quando afirma que o modelo habitual de contato com a universidade pode suspender a enunciação do próprio sujeito professor, ocasionando a diminuição de espaços de interlocução. “Os professores hoje estão sem voz e encontram-se envergonhados em dizer” (p.96). Afirmamos que romper com a imagem para alguns sujeitos de que apenas a fala da universidade, sistematizada e legitimada, através dos textos levados via material impresso, era digna de ser ouvida foi um dos desafios da formação/estudo.

Em reunião com os professores de educação especial, após a proposta do curso ser reelaborada para o novo público (professores do ensino comum), os professores de educação especial iniciaram a formação dos outros professores no semestre subsequente. Os professores cursistas iniciaram o curso com algumas ideias formadas sobre ensino colaborativo. Foram significações, sendo algumas muito coerentes em relação à proposta, como observamos nos discursos que seguem:

⁷ Foram tópicos dessa formação: Metas e objetivos: professor da Educação Especial x professor do ensino regular; A mudança de papéis na escola para o trabalho no coensino; Colocando o coensino em prática; Relatos de experiências bem sucedidas de coensino e O coensino no Brasil.

P1= Um trabalho conjunto entre o professor da sala regular e o professor de Educação Especial.

P4= Professor de Educação Especial mais professor de sala regular na sala de aula trabalhando, pensando e planejando juntos para o desenvolvimento escolar/acadêmico dos alunos onde há estudantes com deficiência.

P10= Uma ajuda ao professor, auxiliá-lo na sala com a inclusão, pois infelizmente a maioria dos professores não têm um preparo adequado.

P16= Ajudar o professor da sala regular com os alunos que necessitam de auxílio individual.

P22= Acredito que esteja relacionado ao apoio técnico e especializado para as crianças portadoras de necessidades especiais matriculadas nas escolas regulares.

Os trechos destacados ilustram a opinião de uma parcela do público para o qual os professores de Educação Especial (Cecília, Marisol, Sofia, Larissa e Benício) ministraram o curso no decorrer do primeiro semestre de 2012. Ressalta-se que os professores cursistas, apesar de já possuírem informações sobre a temática da formação, selecionaram o curso dentre todos oferecidos no mesmo semestre letivo e com equivalente carga horária. Em relação aos conteúdos/temas de interesses dos professores cursistas, alguns se relacionaram diretamente à temática:

P1= O que cabe ao professor da sala e o que cabe ao professor de Educação Especial; como atuar e definir atividades em turmas nas quais as capacidades e limites do aluno incluso são muito diferentes das capacidades e limites dos outros alunos da sala.

P8= Gostaria principalmente de conhecer mais sobre os casos de necessidades especiais e os recursos necessários para o desenvolvimento dessas crianças.

P19= Conteúdos relacionados às atividades pedagógicas que possam ser possíveis de serem trabalhados juntamente com outro profissional.

P21= Saber o que devemos ao certo trabalhar com esses alunos; os conteúdos dados em sala ou os conteúdos trazidos de fora?

Percebemos pelo discurso dos professores a preocupação em saber questões relacionadas à prática escolar e questões emergenciais do dia a dia da sala de aula. Jonnaert (1996, *apud* SARTI, 2005) acredita que um aspecto importante a ser considerado como fonte de conflitos no cenário atual da formação docente diz respeito às diferenças existentes entre o modo como os professores se aproximam dos saberes pedagógicos e o tipo de atitude diante do saber que costuma ser mais valorizado no ambiente acadêmico. Como ressalta:

[...] os pesquisadores validam seus gestos cotidianos pela dúvida e pela busca de explicações sobre os eventos, que por sua vez devem se mostrar coerentes do ponto de vista da perspectiva teórica adotada. Enquanto isso, os professores refletem em busca de certezas que apontem para as muitas decisões que devem ser tomadas diante dos acontecimentos e das urgências que se impõem ao trabalho diário na escola (JONNAERT, 1996 *apud* SARTI, 2005, p.13-14).

A maioria dos cursistas ministravam aulas em 6 escolas da cidade, possibilitando que o curso tivesse como foco também a realidade escolar e não somente o contexto da sala comum. Entender a escola como um rico espaço de formação e uma das chaves para a inclusão escolar, são ideias que vêm ao encontro das apresentadas neste estudo. Por isso, acreditamos em que a possibilidade da formação com grupos de professores da mesma escola pode

facilitar a mudança nas práticas escolares, assim como todo o amadurecimento da proposta dentro desse espaço.

Sobre a prática com proposta reflexiva sobre colaboração realizada na reunião, Cecília avaliou:

Foi ótima, auxiliou aos professores pensarem em suas escolas e se nelas existem práticas de colaboração ou não. Também acredito que a reflexão sobre o texto os faz pensar em futuras práticas voltadas à colaboração de uma nova forma, com um novo olhar (Cecília 04/04/2012).

Acreditamos que esse espaço de diálogo instigou os professores que continuavam dialogando mesmo quando outros expunham o resumo da discussão. A conversação foi intensa, mas não interrompida no momento por se perceber que falavam sobre o tema. Portanto, espaços como esse devem fazer parte do cotidiano desses professores repensando na proposta de formação realizada: mais tempo para discussão, menor roteiro para reflexão ou alteração da condição na socialização final.

Na discussão sobre o olhar dos formadores sobre a socialização dos contextos das escolas (momento em que os professores cursistas relataram se entendiam que viviam ou não um contexto de colaboração, especificamente, sobre a relação professor da sala comum e da Educação Especial, focando as possibilidades de trabalho conjunto) observou-se, na fala dos cursistas, o receio de realizar pontuações por reconhecer que o grupo de formadores era da Educação Especial. Então, não seria possível realizar a fala comum de que os professores especializados eram responsáveis pelo aluno PAEE. Em contraponto, havia um grupo agressivo e defensivo, que rebatia todos os questionamentos trazidos pelos profissionais da Educação Especial, justificando com as dificuldades enfrentadas pelos professores da sala comum. A fala da Larissa retrata a percepção sobre o grupo:

[...] ninguém falou que a responsabilidade do aluno é somente deles, pelo contrário, a gente está falando em colaboração, é que a ideia é muito, infelizmente, a ideia é de que o aluno da Educação Especial é da Educação Especial, é do professor especialista, a gente não, a gente só está falando não, o aluno é nosso, só isso e isso mexe com as pessoas, claro que mexe (Larissa 18/04/2012).

Foi dialogado também sobre o intuito maior do curso, que era o exercício da colaboração e que para isso não era necessário diagnosticar um aluno, movimento que percebemos com alguns professores, principalmente, da Educação Infantil.

Na avaliação dos casos selecionados pelos demais professores cursistas, foram identificados casos de crianças que apresentavam necessidades diferenciadas. Não foram selecionados casos de alunos com diagnóstico de deficiência. Percebemos, novamente, o movimento de descapacitar os alunos ou de “encontrar uma deficiência” para justificar as dificuldades de aprendizagem ou de comportamento. Foi discutido esse movimento dos professores de se “aventurar na Educação Especial”, mesmo sem a formação especializada na área. Demonstrou-se a preocupação dos sujeitos-formadores de que as falas não se restringissem somente a “queixumes”, mas que houvesse um foco no compartilhamento das experiências, um objetivo no trabalho conjunto e, possivelmente, avanços no que se refere ao aprendizado do aluno.

Foi discutida entre o grupo a diferença das apresentações realizadas pelos professores de educação especial que atuavam como formadores neste curso e das realizadas pela pesquisa-

dora no segundo semestre de 2011. Observamos que essas apresentações estavam ricas de relatos vivenciados na prática em forma de diálogo com os autores estudados, diferente da versão anterior, quando a pesquisadora, no papel de formadora, tinha seu maior foco nos exemplos dos autores, base do material elaborado. “Mas por que você passou para gente de uma forma, mas aqui a gente tem agora a parte teórica e a parte prática” (Marisol, 16/05/2012).

Foi discutido o discurso em relação a quem faz a fala e ao receptor, esclarecendo que este último não recebe a mensagem exatamente na concepção de quem pronuncia a fala, mas se referencia nas suas representações, nas suas práticas e na sua formação para dar significado a ela. A cultura docente, para Perrenoud (1993), é constituída no contexto escolar, no fazer cotidiano, nas microdecisões, no desembaraço de “mil pequenas coisas urgentes” que são realizadas ao mesmo tempo, no trabalho muitas vezes solitário de idealização e realização de várias atividades, na falta de tempo, na improvisação, na incerteza. Azanha (1995) concorda com esse ponto de vista, entendendo a “existência no âmbito da escola de um ‘saber’ não codificado nem expresso numa linguagem teórica, mas que no fundo constitui a base da atuação docente” (p.76).

O que percebemos é que as falas dos sujeitos do estudo que estavam em condição de formadores não foram meramente reproduzidas, mas que, ao vislumbrar a prática escolar, compartilhavam das mesmas concepções dos autores trabalhados na etapa II da formação. Percebemos que os sujeitos do estudo uniram os conteúdos com as vivências como educadores especiais, especificamente, em relação ao trabalho com o professor da sala comum. Contextos como:

[...] já me perguntaram se eu era o pai dele. (Benício- 10/09/2011);

[...] eu recebi uma pergunta bárbara esses dias, da coordenadora da escola, ela virou para mim: qual sua formação mesmo, é psicologia, você faz terapia? Gente, eu estou na escola há quase um ano. (Cecília- 10/09/2011);

Gente eu não sei se já aconteceu com vocês, de professor chegar muito bravo com o aluno e chegar na sua sala e falar assim: aí tia só você vai dar um jeito nele, deixa ele um pouco aí com você. (Marisol- 10/09/2011).

Aconteceu uma coisa muito engraçada comigo ano passado, gente eu queria morrer no começo depois eu dei até risada. A vice-diretora, ela chegava na escola e falava assim: “eu não te vejo aqui porque eu vou na sala a porta da sua sala está trancada, onde você está ficando?” Falei: “não, na minha sala eu não estava, estava na sala do professor, vamos lá perguntar para ele”. Aí ela falou: “não, eu não vou perguntar, mas você não está ficando na sua sala?”. Eu falei: “gente, eu não estou, mas estou na sala do professor”. Então, mas foi muito engraçado, até ela entender que tal horário, mas isso porque eu tinha dado meu horário para ela e tinha falado: “está aqui o horário, tal lugar eu estou em tal”, exatamente, antes de começar a fazer isso. (Cecília-10/09/2011).

A devolutiva dos casos foi apontada como algo imprescindível na finalização do curso, pela implicação dos professores cursistas na escrita dos diários de anotações e na realização da atividade prática proposta na formação e discutida durante os encontros. O curso ocorreu então com a cominação dos conteúdos específicos de coensino, apresentados pelos professores de educação especial que atuaram como formadores; aulas ministradas sobre temas levantados no grupo de professores cursistas, ministradas por pesquisadores convidados da universidade e discussões e reflexões sobre os contextos das escolas.

O destaque dado em relação à troca de experiências possibilitada nesse espaço formativo também foi foco dos discursos dos professores cursistas quando destacaram os aspectos positivos, assim como os negativos do processo formativo. Notamos que a falta de tempo para discussão da realidade escolar e das práticas do professor foi destacada como aspecto negativo por vários professores, exemplificando, mais uma vez, a importância dos espaços de compartilhamento formativos dentro do espaço escolar. A discussão sobre os alunos, dificuldades e alternativas deveria ser uma das principais pautas desse horário de trabalho coletivo, fazendo parte da carga horária de trabalho desse professor dentro da escola, assim como reuniões de planejamento em dupla entre o professor de educação especial e o da sala comum, entendendo também essa troca como formativa para ambos.

Agell, Sala e Torrent (2009) também entendem como indispensável que se construam estruturas que aumentem as oportunidades para compartilhar objetivos, metodologias e avaliações do que acontece na sala de aula. As escolas devem organizar de maneira periódica momentos para se discutir a inclusão escolar, espaços de colaboração entre os docentes para enfrentamentos dos desafios, estratégias para desenvolver relações de trabalho significativas. Além disso, deve-se pensar na formação continuada permanente, que deve acontecer principalmente no “chão da escola” ou dentro da sala de aula e nas reuniões de horário de trabalho pedagógico coletivo, que serão os locais onde a formação para a colaboração deve ir se completando, desde que estes espaços escolares se constituam em oportunidades de refletir sobre a prática e construir coletivamente habilidades e conhecimentos sobre como melhorar a qualidade de ensino e a escola para todos os alunos.

Em relação à experiência vivida como formador, Benício relatou que já estava familiarizado com a teoria de coensino trabalhada nos textos, percebendo que podia discordar do que os autores diziam, dar “uns pitacos”. Mesmo pela revisão realizada antes do segundo curso. E, “na prática surgem mais questões” (06/2012). “*No primeiro a gente tinha a prática, mas não tinha a teoria. No segundo já tínhamos a teoria, então conseguíamos perceber no texto aquilo que faltava, o que podia melhorar. A necessidade de ter outras experiências*” (06/2012). “*Principalmente no segundo, a Cecília, o Benício, a Sofia trouxeram exemplos reais e isso foi muito legal, não ficava somente na abstração dos textos*” (Larissa, 06/2012). “*E a gente fez a mediação, foi um desafio, mas acho que os professores se sentiram à vontade*” (Benício, 06/2012).

Quando questionados sobre como foi apresentar para o grupo, os sujeitos relataram: “*foi nervosismo total*” (Sofia, 06/2012); “*a Carla também ajudava, ia norteando, falava junto*” (Benício, 06/2012); “*quando ela via que estávamos meio perdidos ela dava uma direcionada, falava também*” (Cecília, 06/2012). “*O grupo mesmo se ajudava, na hora que alguém fazia pergunta*” (Benício, 06/2012).

Os relatos finais apresentados aqui dialogam com as análises apresentadas durante o decorrer do capítulo, principalmente, em relação à possibilidade de que a formação proporcionou unir a cultura da universidade, representada pela figura da pesquisadora, que levava textos acadêmicos, com a discussão de conceitos com base em diferentes autores, direcionando para uma discussão sistemática desses conteúdos, e a cultura dos professores, representada pelos sujeitos que atuaram como formadores, que exemplificavam com base na prática escolar, davam sugestões de atividades, faziam uma releitura do conteúdo com uma significação própria e apresentavam para os professores cursistas a teoria anteriormente apresentada com uma didática pessoal, repleta de cores, imagens e exemplos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de coensino tem como característica ser adaptativa, portanto requer tempo para mudanças contextuais. Deve ser intencionalmente cultivada ou desenvolvida e, também, ser considerada nos processos de formação, tanto inicial quanto continuada, por meio da atuação profissional a qual permite a prática e a reflexão sobre ela. O fato de as propostas terem adentrado às políticas públicas municipais de São Carlos facilitou o processo de coensino e fez com que o município se tornasse, com a ajuda da ciência, um dos pioneiros no exercício do coensino como política pública no Brasil.

Na formação realizada pelos professores da educação especial visando discutir e fortalecer este tipo de apoio, estes foram empoderados, na perspectiva da emancipação pela via do conhecimento. Construir conhecimentos sobre colaboração leva tempo, entendendo-se que somente um curso de 60 horas não sacia a necessidade formativa para essa mudança cultural e política. Reconhece-se, ainda, a importância do planejamento da retirada da pesquisadora da pesquisa-ação colaborativa realizada, destacando-se o protagonismo dos professores das escolas.

Finalizamos as considerações do capítulo afirmando que o ensino colaborativo é um dos apoios necessários para se fortalecer a proposta de inclusão escolar, defendendo que o aluno PAEE tem o direito de ensino diferenciado no espaço da sala comum, sendo a colaboração entre o profissional da Educação Especial com o da sala comum essencial para a construção deste espaço inclusivo, levando em consideração as especificidades de cada profissional e o caráter formativo destas trocas cotidianas. Defendemos, também, que a universidade tem seu papel de formação destes profissionais no que se refere à formação continuada, a qual pode ser realizada via “triângulo acadêmico”: ensino, pesquisa e extensão, sendo a pesquisa/formação baseada no contexto escolar, com os professores e não sobre eles, uma rica proposta de aprendizado mútuo entre o cotidiano escolar/do professor e o contexto universitário.

REFERÊNCIAS

- AGELL, M.; SALA, G.; TORRENT, J. Participación de todo el alumnado, éxito y mejora de la escuela. Análisis de las barreras más relevantes y cómo superarlas. In: GINÉ, C. (Org.). *La educación inclusiva: de La exclusión a La plena participación de todo el alumnado*. Barcelona- ES: Universitat de Barcelona- Horsori Editorial, 2009.
- ANDRADE, L.T. Perspectivas discursivas da escrita e da leitura dos professores. In: ANDRADE, L.T. (Org.). *Professores-leitores e sua formação*. São Paulo: Editora Autêntica, 2004.
- ARGUELES, M.E.; HUGHES, M.T.; SCHUMM, J.S. Co-teaching: a Different Approach to Inclusion. *Principal* (Reston, Va.), 79 n. 4 48, 50-1 Mr. 2000.
- ARNAL, J.; LATORRE, A. *Investigación educativa*. Metodologías de investigación educativa. Barcelona: Labor, 1992.
- AZANHA, J.M.P. *Educação: temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: 2008.
- CAPELLINI, V.L.M.F. *Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental*. 2004. 299f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

- CAPELLINI, V.L.M.F.; MENDES, E.G. Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental. In: *Temas em Educação Especial: múltiplos olhares*. 1 ed. Araraquara: Junqueira & Marins Editores, 2008, p.104-12.
- CAPELLINI, V.L.M.F.; MENDES, E.G. O olhar de pais de alunos com deficiência mental sobre o ensino colaborativo. In: IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 2007, Londrina. *Anais do IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial*. Londrina: Editora da UEL, 2007a, p.1-8.
- CAPELLINI, V.L.M.F.; MENDES, E.G. O ensino colaborativo: favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. *Educere et Educare*, v.2, p.113-28, 2007b.
- CONDERMAN, G.; BRESNAHAN, V.; PEDERSEN, T. *Purposeful co-teaching: real cases and effective strategies*. Corwin Press: Thousand Oaks, California. 2009.
- FEDERICO, M.A.; HERROLD, W.G.; VENN, J. Helpful tips for successful inclusion: a checklist for educators. *Teaching Exceptional Children*, 32, n 1, p.76-82, 1999.
- FERREIRA, B.C.; MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A.; DEL PRETTE, Z.A.P. Parceria colaborativa: Descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. *Revista Educação Especial (UFSM)*, v.29, p.9-22, 2007.
- FRENCH, N.K. *The Shifting Roles of School Professionals*. Corwin Press, 2002.
- FRIEND, M.; HURLEY-CHAMBERLAIN, D. Is co-teaching effective? *CEC Today*. Retrieved January 10, 2007.
- GATELY, S.E.; GATELY, F.J. Understanding Coteaching Components. *Teaching Exceptional Children*, p. 40-47, 2001.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo escolar 2011*. Brasília: INEP, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 12 dez. 2013.
- MACHADO, A.C.; ALMEIDA, M.A. Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. *Rev. psicopedag.* [online], v.27, n.84, p.344-51, 2010.
- MENDES, E.G. A formação do professor e a política nacional de Educação Especial. In: *Anais do V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial*, v. 1, 2009, São Paulo.
- MENDES, E.G. Inclusão escolar com colaboração: unindo conhecimentos, perspectivas e habilidades profissionais. In: *Políticas e práticas educacionais inclusivas*. 1 ed. Natal: UFRN, 2008, p.19-51.
- 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, p.29-41.
- MENDES, E.G.; VILARONGA, C.A.R.; ZERBATO, A.P. *Ensino Colaborativo: unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos: EdUFSCar, 2014.
- MIZUKAMI, M.G.N. A pesquisa sobre formação de professores: metodologias alternativas. In: BARBOSA, R.L.L. (Org.). *Formação de Educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- PARIZZI, R.A.; REALI, A.M.M.R. Práticas pedagógicas de professores de educação especial: desafios impostos pela diversidade. In: MIZUKAMI, M.G.N.; REALI, A.M.M.R. (Orgs.). *Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Tradução de Helena Faria, Helena Tapada, Maria João Carvalho e Maria Nóvia. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993.

PRIETO, R.G. Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes nacionais para a educação básica e a educação especial. In: VIZIN, M.; SILVA, S. (Orgs.). *Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências*. Campinas: Mercado das letras, 2003, p.125-151.

SARTI, F.M. *Leitura profissional docente em tempos de universitarização do magistério*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005, 263 f.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos teóricos e históricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, São Paulo, v.14, n.40, p.143-55, jan./abr., 2009.

VILARONGA, C.A.R. *Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino*. Tese (Doutorado em Ciências Humanas). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014, 216 f.

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. [online], v.95, n.239, p.139-51, jan.-abr 2014.

ZANATA, E.M. *Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa*. 2004. 201f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

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

