

O ENSINO COLABORATIVO E A FORMAÇÃO PERMANENTE DOS PROFESSORES PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

COLLABORATIVE TEACHING AND THE PERMANENT TRAINING OF TEACHERS FOR THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION

Ana Paula ZABOROSKI¹

Simara Pereira da MATA²

Karen Regiane SORIANO³

Patrícia Tupin MARTINS⁴

RESUMO: a prática pedagógica, tanto dos professores da sala comum, quanto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve considerar os pressupostos da Educação Inclusiva. Isso incide diretamente na formação inicial e/ou permanente desses profissionais e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reforçou ainda mais esses aspectos. Nesse contexto, o presente artigo objetivou apresentar uma discussão teórica sobre os papéis dos professores da sala comum e do AEE, assegurando uma prática inclusiva e trazendo como estratégia o ensino colaborativo e a formação permanente destes professores. Desta forma, a literatura especializada indica que o ensino colaborativo pode favorecer a inclusão escolar e propiciar aos professores uma formação permanente no próprio contexto de trabalho. Com isso, as discussões e reflexões advindas desses trabalhos, podem gerar mudanças na cultura do sistema educacional brasileiro e da formação inicial e permanente de professores de salas comuns e do AEE, preparando-os para uma atuação colaborativa. Essas mudanças, por sua vez, podem refletir diretamente no currículo escolar, nas práticas pedagógicas e nos diversos olhares, dentro e fora da escola, e assim vir a alimentar a prática da Educação Inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Formação Docente. Ensino Colaborativo. Formação Permanente.

ABSTRACT: pedagogical practice both teachers of the common room, as well as the Specialized Educational Attention (ESA) should consider the budgets of Inclusive Education. This focuses directly on the initial and / or permanent training of these professionals

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília/SP com bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Campus de Irati/PR. Especialista em Fonoaudiologia Educacional pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia (CFFa). Bacharel em Fonoaudiologia pelo Centro Universitário de Maringá/PR (CESUMAR). Membro do Grupo de Pesquisas “Deficiências Físicas e Sensoriais” (DefSen) da FFC/UNESP. Contato: anapaulazaboroski@yahoo.com.br

² Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília/SP. Especialista em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília/SP. Pedagoga com habilitação em Educação Especial (Deficiência Auditiva) pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília/SP e Fisioterapeuta pela Faculdade Anhanguera Educacional, Campus de Rio Claro/SP. Professora da Educação Básica I e II - Atendimento Educacional Especializado, Rio Claro/SP, atualmente na função de Coordenadora Pedagógica de Educação Especial. Membro do Grupo de Pesquisas “Deficiências Físicas e Sensoriais” (DefSen) da FFC/UNESP. Contato: simaraps@yahoo.com.br

³ Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília/SP com bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Especialista em Educação Especial e Inclusiva - Formação de Professores em Educação Especial: apoio à escola inclusiva - pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília/SP. Pedagoga com aprofundamento em Educação Infantil pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília/SP. Membro do Grupo de Pesquisas “Deficiências Físicas e Sensoriais” (DefSen) da FFC/UNESP. Contato: karenrsoriano@gmail.com

⁴ Discente do Curso de Especialização em “Formação de Professores em Educação Especial e Inclusiva” da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília/SP. Pedagoga pela mesma Universidade. Atualmente desenvolve Estágio Curricular e Atividades Alternativas de Aprendizagem junto ao Grupo de Pesquisa “Deficiências Físicas e Sensoriais” e junto aos atendimentos fonoaudiológicos na área de Comunicação Suplementar e Alternativa do Programa de Aprimoramento Profissional (PAP) do Centro de Estudos da Educação e da Saúde (CEES) e Centro Especializado de Reabilitação (CER), também da FFC da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília/SP. Contato: patricia_tmartins@hotmail.com

and the National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education has reinforced these aspects even more. In this context, the present article aimed to present a theoretical discussion about the roles of teachers of the common room and the ESA, ensuring an inclusive practice and bringing as a strategy the collaborative teaching and the ongoing training of these teachers. In this way, the literature indicates that collaborative teaching can favor school inclusion and provide teachers with ongoing training in their own work context. With that, the discussions and reflections from these works, can generate changes in the culture of the Brazilian educational system and the initial and permanent formation of teachers of common rooms and the ESA, preparing them for a collaborative action. These changes, in turn, can directly reflect on the school curriculum, pedagogical practices and the various perspectives, inside and outside the school, and thus come to feed the practice of Inclusive Education.

KEY WORDS: Special education. Teacher Training. Collaborative Teaching. Permanent Formation.

INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva preconiza o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes públicos-alvo da Educação Especial no ensino regular com o suporte do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em todos os níveis de ensino (BRASIL, 2008). Desta forma, desde a implantação do AEE, de acordo com os dados do Censo Escolar da Educação Básica, houve um significativo acréscimo no número de matrículas destes estudantes no ensino regular (INEP, 2016).

Neste contexto, a prática pedagógica tanto dos professores da sala comum quanto dos professores do AEE deve considerar os pressupostos da Educação Inclusiva, configurando-se como um fator que incide, diretamente, dentre outros, na sua própria formação inicial e/ou permanente (CABRAL et al., 2014). Ao contrário destes pressupostos, a escolarização dos estudantes públicos-alvo da Educação Especial não se caracteriza, em muitos casos, como Educação Inclusiva, pois ainda há dificuldades em favorecer a participação e a aprendizagem destes estudantes no ensino regular, respeitando e considerando as suas necessidades. Sendo assim, é preciso garantir um trabalho em parceria entre os professores da sala comum e do AEE, familiares, gestores e demais profissionais envolvidos com estes estudantes, a fim de possibilitar a aprendizagem a todos, sejam estudantes públicos-alvo ou não da Educação Especial (FERREIRA et al., 2007; LAGO, 2014; VIANNA et al., 2015).

Diante do exposto, o presente capítulo tem como objetivos discutir e repensar acerca dos papéis dos professores da sala comum e do AEE, a fim de que sejam assegurados e garantidos no cotidiano escolar os pressupostos da Educação Inclusiva, apresentando como estratégia para tal o ensino colaborativo e a formação permanente destes professores.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Discutir a inclusão dos estudantes públicos-alvo da Educação Especial no ensino regular traz à tona a necessidade de se discutir também a formação do professor neste processo.

Na atual conjuntura educacional na perspectiva inclusiva, a escolarização destes estudantes deve ocorrer na sala comum do ensino regular, sendo assegurado o direito ao serviço de apoio para a inclusão escolar por meio do AEE, realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) em período contrário à sala comum (BRASIL, 2008; 2009; 2011).

O objetivo da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) é assegurar a inclusão escolar dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e, para tal, a escola deve

assumir o desafio de atender as necessidades educacionais especiais de todos os estudantes. Neste documento existem orientações aos sistemas de ensino para que haja garantia não apenas ao acesso e à permanência destes estudantes no ensino regular, mas também, a participação, aprendizagem e continuidade nos diferentes níveis de ensino por estes estudantes. Além disso, para a efetivação da Educação Inclusiva, também há orientação sobre a oferta do AEE e formação para os professores e demais profissionais da educação, bem como, a participação da família e serviços públicos intersetoriais.

O AEE, oferecido de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é de caráter complementar ou suplementar e não substitutivo à escolarização dos estudantes públicos-alvo da Educação Especial no ensino regular. Desta forma, tem como função identificar, elaborar, organizar e disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que auxiliem na participação e na aprendizagem destes estudantes, considerando suas necessidades e potencialidades (BRASIL, 2008; 2009).

Nesta perspectiva, as atividades desenvolvidas no AEE devem estar articuladas com a proposta pedagógica do currículo da sala comum, a fim de garantir a aprendizagem de todos os estudantes por meio de estratégias específicas, envolvendo adaptações curriculares (BRASIL, 2008; 2009; FERREIRA et al., 2007; LAGO, 2014; ZABOROSKI et al., 2016). Sendo assim, é necessária a elaboração e a execução do Plano Educacional Individualizado (PEI) nas situações em que há indicação de sua utilização, o qual é da competência dos professores que atuam na SRM *em articulação*⁵ com os demais professores da sala comum, com a participação das famílias e demais profissionais envolvidos com o estudante (BRASIL, 2008; 2009; GLAT; VIANNA; REDIG, 2012).

Segundo a Resolução do CNE/CEB nº4/2009, as atribuições do professor do AEE consistem em:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p.3).

⁵ Grifo nosso.

Apesar da SRM ser um dos espaços definidos para o desenvolvimento do trabalho do professor que realiza o AEE com os estudantes públicos-alvo da Educação Especial, pelas atribuições deste profissional constatamos que a sua atuação vai além do espaço físico da SRM. Além disso, constatamos também que, o AEE não é exclusivo a estes estudantes, devendo envolver demais professores, familiares e profissionais envolvidos com a escolarização e o desenvolvimento destes sujeitos (BRASIL, 2009). Entretanto, é este o cenário educacional brasileiro que evidenciamos atualmente nos sistemas de ensino e práticas pedagógicas desenvolvidas com os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação?

Os dados do Censo Escolar da Educação Básica demonstram significativo acréscimo no número de matrículas destes estudantes no ensino regular, principalmente, nos anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, os mesmos dados demonstram grande índice de evasão destes estudantes nos níveis subsequentes aos anos iniciais do ensino fundamental (INEP, 2016). Desta forma, evidenciamos que apesar de existirem esforços para a garantia de acesso e permanência dos estudantes públicos-alvo da Educação Especial nas escolas regulares, a organização do sistema educacional brasileiro em grande proporção, aparentemente, ainda não apresenta pressupostos educacionais inclusivos, de modo que haja a aprendizagem e a continuidade nos diferentes níveis de ensino por estes estudantes, conforme preconiza a atual Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Diante do exposto, quais seriam as barreiras que impedem o desenvolvimento da Educação Inclusiva no sistema educacional brasileiro? Seriam questões de ordem da formação inicial e permanente dos professores tanto da Educação Especial quanto das salas comuns? Seriam questões voltadas ao papel e atuação destes professores sob o viés da Educação Inclusiva?

Para atuar no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial (BRASIL, 2008; 2009). A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) estabelece que o AEE é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do Sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação suplementar e alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros.

De acordo com este mesmo documento, esta formação possibilita ao professor, além de atuar no AEE, a função de:

[...] **aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular**, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008, p.17 e 18, *grifo nosso*).

Ao considerarmos três aspectos: a) os pressupostos da Educação Inclusiva; b) o fato de que a diversidade de estudantes públicos-alvo da Educação Especial no ensino regular exige um planejamento com estratégias de ensino e recursos pedagógicos adequados, a fim de auxiliar

e proporcionar práticas que garantam a aprendizagem e a continuidade no processo de escolarização de todos e c) o modo atual de organização e funcionamento da Educação Especial no ensino regular; fica evidente a necessidade de rever os programas de formação inicial nas licenciaturas para a Educação Especial, como também, a formação permanente destes profissionais e de modificações no processo de ensino.

Tanto a formação inicial dos professores que atuam nas salas comuns, habilitando-os para o exercício da docência, quanto a prática pedagógica que deve estar voltada para os aspectos da inclusão escolar implicam em desafios constantes e consideráveis para a atuação destes profissionais (CABRAL et al., 2014). A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva argumenta acerca da necessidade de investimentos na formação de professores capacitados para atuar nas salas comuns no ensino regular com os estudantes públicos-alvo da Educação Especial, bem como, professores especializados para atuar no AEE (BRASIL, 2008). Sendo assim, é imprescindível a formação permanente destes professores e a necessidade de se repensar o papel do professor, tanto das salas comuns quanto do AEE.

ATUAÇÃO DE PROFESSORES: REPENSANDO O PAPEL DO PROFESSOR DO AEE E DA SALA COMUM PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Considerando a formação dos professores e o modo atual de organização e funcionamento do sistema educacional brasileiro, constatamos que os professores das salas comuns que possuem matriculados em suas turmas estudantes públicos-alvo da Educação Especial, geralmente estão acostumados com uma parceria em que eles apenas recebem o apoio dos professores especialistas da área da Educação Especial (ZERBATO et al., 2013). Estas mesmas autoras expõem que os professores da Educação Especial concentram a prática docente nas SRM, de forma que para realizar o AEE é preciso que os estudantes públicos-alvo frequentem a SRM no contraturno da sala comum.

Na perspectiva da Educação Inclusiva e de acordo com as atribuições do professor da Educação Especial, descritas anteriormente, é necessário repensar os papéis dos professores do AEE e da sala comum. Para efetividade na inclusão dos estudantes públicos-alvo da Educação Especial, segundo Pugach e Johnson (1989) os professores da sala comum devem atuar com os professores do AEE de modo que compartilhem a igualdade de papéis e conhecimentos, trocando experiências, angústias e expectativas. Em relação ao professor do AEE, segundo Mendes, Almeida e Toyoda (2011) e Zerbato et al., (2013), parte das horas-aula do AEE, este profissional poderia destinar para acompanhamento do professor da sala comum, na própria sala de aula, interagindo diretamente com o grupo de estudantes e auxiliando no desenvolvimento das atividades curriculares.

Desta forma, o suporte do AEE não funcionaria de maneira independente, pois é o professor da Educação Especial quem vai até a sala de aula comum, na qual o aluno está inserido, para colaborar com o professor da sala comum (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011; MENDES, 2009). Portanto, ao repensar os papéis destes professores, sob o viés da Educação Inclusiva, o professor do AEE atuaria também como um apoio centrado na sala de aula comum. Por sua vez, o professor da sala comum desenvolveria uma parceria com o professor do AEE, com quem dividiria as responsabilidades da escolarização e inclusão dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Sendo assim, estes professores teriam como objetivo comum o desenvolvimento de atividades para a participação e a aprendizagem do conteúdo do currículo escolar para todos os estudantes. Por meio da parceria entre os professores, discutiriam e desenvolveriam as adaptações curriculares necessárias aos estudantes visando a aprendizagem e a continuidade em seu processo de escolarização. Nesta perspectiva, de acordo com Zerbato et al., (2013) os professores participam juntos de um processo que objetiva contribuir para a inclusão e escolarização dos estudantes, ao contrário de apenas orientar, criticar ou ensinar o que os outros professores devem fazer.

Pugach e Johnson (1989) afirmaram que a colaboração nos relacionamentos de trabalho requer mudanças na imagem que os professores têm de si mesmos e dos outros profissionais, de modo que haja o reconhecimento dos pontos fortes, assim como das fraquezas e, principalmente, o interesse e a disponibilidade para aprender com o outro.

Para Giroto (2005) um trabalho em parceria entre profissionais de diferentes áreas requer respeito aos limites e ao papel desempenhado por cada um. Esta parceria pode ser concretizada como resultado da relação dialógica entre os profissionais e legitimada pela interação que se estabelece a partir da resignificação e reconstrução das práticas a cada nova situação.

O aspecto da divisão de responsabilidade em relação ao planejamento e ao manejo da turma, como um todo, é um ideal a ser alcançado, pois a implantação do trabalho envolve novas relações profissionais, outras dinâmicas em sala de aula, diferentes modos de intervenção pedagógica, a serem constituídos na atuação profissional, por meio da ação, reflexão e ação da e na prática pedagógica desenvolvida com todos os estudantes (CAPELLINI, 2004; FERREIRA et al., 2007; LAGO, 2014; VIANNA et al., 2015; ZANATA, 2004; ZERBATO et al., 2013). Esta perspectiva de trabalho vem ao encontro da estratégia proposta por meio do ensino colaborativo.

O ENSINO COLABORATIVO COMO ESTRATÉGIA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PARA A FORMAÇÃO PERMANENTE DOS PROFESSORES

A busca por alternativas favoráveis à Educação Inclusiva dos estudantes públicos-alvo da Educação Especial atualmente é um dos maiores desafios enfrentados pelos professores. O ensino colaborativo se apresenta como uma estratégia e alternativa que soma/complementa as demais possibilidades de atuação pedagógica, favorecendo modificações na atual realidade do sistema educacional brasileiro e, também, na formação permanente dos professores (ROCHA, 2013; SAMESHIMA; RODRIGUES; DELIBERATO, 2009).

Há dois modelos de ensino para a colaboração entre o AEE e a sala comum: a consultoria colaborativa e o ensino colaborativo. Na consultoria colaborativa diante da necessidade dos professores ocorre o suporte de profissionais especialistas na escola. Já no ensino colaborativo há parceria no processo de ensino entre os professores da sala comum e da Educação Especial (MENDES, 2006).

As características do ensino colaborativo consistem no fato de os professores trabalharem juntos, dividirem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes e compartilharem objetivos, expectativas e frustrações no processo de ensino-aprendizagem e escolarização dos estudantes (FERREIRA et al., 2007; MENDES, 2006).

Dentre os aspectos fundamentais para a realização do ensino colaborativo, Friend e Cook (1990) relataram que para o desenvolvimento de uma parceria, ambos os professores precisam: a) estar dispostos a participar voluntariamente desse processo de colaboração; b) ter um objetivo em comum; c) ter espaço e autonomia equivalentes quanto ao ensino e d) compartilhar responsabilidades quanto à escolarização e inclusão dos estudantes.

Nesse sentido, Keefe, Moore e Duff (2004) propõem quatro passos essenciais para que os professores desenvolvam uma boa parceria para trabalhar por meio da estratégia do ensino colaborativo, sendo eles: a) conhecer a si mesmo; b) conhecer o seu parceiro; c) conhecer os estudantes e d) conhecer os materiais pedagógicos.

No primeiro passo que consiste em o professor *conhecer a si mesmo* é necessário reconhecer as próprias forças e fraquezas, questionar suas bases ideológicas e teóricas, dividir suas concepções e opiniões com seu parceiro e estar aberto a mudanças. O segundo passo é *conhecer o seu parceiro*, o que não implica em amizade, mas sim, em uma relação profissional de confiança mútua, na qual cada professor pode ter uma concepção e opinião particular acerca do estudante, contudo, estas concepções e opiniões devem ser integradas e discutidas, a fim de contribuir para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. No terceiro passo, trata-se de *conhecer os estudantes* no que diz respeito às suas habilidades e necessidades com o intuito de selecionar os recursos de tecnologia assistiva para favorecer a participação e a aprendizagem dos mesmos. E, por fim, no quarto passo é preciso *conhecer os materiais pedagógicos* para melhor adaptá-los às necessidades dos estudantes.

Uma das dificuldades do ensino colaborativo é atingir verdadeiramente a colaboração, pois existem alguns estágios que os professores precisam vivenciar até alcançarem o objetivo da colaboração, sendo que esse processo envolve tempo. Gately e Gately (2001) descreveram como ocorre o desenvolvimento da parceria entre os professores para atuar no ensino colaborativo e definiram três estágios com graus variados de interação e colaboração entre os professores. No *estágio inicial*, os professores se comunicam superficialmente na tentativa de estabelecer uma relação, demandando, a partir de então, a necessidade de compreender o desenvolvimento do processo da colaboração para que não corram o risco de ficarem estagnados neste estágio. O segundo *estágio* é o *de comprometimento*, ocorrendo na relação entre os professores uma comunicação mais frequente, aberta e interativa, a qual possibilita que eles construam a confiança mútua necessária para trabalharem na perspectiva da colaboração. Sendo assim, no *estágio colaborativo*, os professores se comunicam e interagem abertamente, trabalham juntos e complementam um ao outro.

Considerando todo o exposto, conforme as pesquisadoras Vianna et al., (2015) ressaltaram, o trabalho com o ensino colaborativo requer a construção gradativa desta parceria pedagógica para ensinar. Mendes (2006) enfatizou que para a implementação do trabalho colaborativo é preciso considerar que envolve tempo, suporte, recursos, pesquisas, monitoramento e, principalmente, persistência. A mesma autora destacou como componente principal o tempo para planejar, desenvolver e avaliar todas as tarefas que compõem o ensino colaborativo.

De acordo com Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009) estas tarefas consistem no planejamento, desenvolvimento e avaliação em conjunto entre os professores em relação ao: a) plano educacional individualizado; b) conteúdos que devem ser incluídos no currículo e adaptações curriculares; c) distribuição de tarefas e responsabilidades; d) formas de avaliação; e) trocas de experiências em sala de aula, procedimentos para organização da sala e comunicação

com os estudantes, pais e gestores e f) acompanhamento do progresso na aprendizagem dos estudantes. As pesquisadoras Vianna et al., (2015) enfatizaram que os professores envolvidos no processo da colaboração precisam reconhecer que se encontram numa área de negociação constante, em que a cumplicidade no ato pedagógico é a base do trabalho.

O desenvolvimento destas tarefas, segundo Zerbato et al., (2013) e Marin e Braun (2013) contribui para a articulação de saberes e fazeres entre os professores da Educação Especial e da sala comum. Pois, o professor da sala comum traz os saberes disciplinares, os conteúdos, o que prevê o currículo e o planejamento da escola, bem como, os limites que enfrenta para ensinar os estudantes públicos-alvo da Educação Especial. Diante destes aspectos, o professor do AEE contribui com propostas de adaptação curricular, considerando as habilidades e necessidades dos estudantes, como também, as situações, estratégias de ensino e recursos pedagógicos utilizados durante a prática docente. As adaptações curriculares visam à promoção e ao acesso ao currículo e aprendizado a todos os estudantes.

Os autores Bauwens, Hourcade e Friend (1989) foram os primeiros a descreverem uma associação pragmática entre professores de sala comum e da Educação Especial, definindo-a como ensino colaborativo, a fim de desenvolver um programa educacional dirigido a todos os estudantes. Essa colaboração entre os professores foi proposta com o objetivo de criar condições para o processo de aprendizagem e para fornecer apoio a todos os estudantes na sala de aula comum. De acordo com Beyer, (2005; 2010) e Fontes (2009) a estratégia do ensino colaborativo pode também ser denominada de coensino ou bidocência.

Mendes (2006) relatou que apesar de existirem muitas pesquisas sobre a teoria do ensino colaborativo, o foco desses estudos ainda se concentrava na defesa de uso desta estratégia e não nas formas de implementá-la. Das poucas pesquisas que investigam a utilização da estratégia do ensino colaborativo no Brasil, os primeiros estudos publicados foram de Zanata (2004) e Capellini (2004), os quais, respectivamente, foram realizados junto a professores de salas comuns que lecionavam para alunos surdos e com deficiência intelectual.

As pesquisas demonstraram que quando o ensino colaborativo atinge de forma eficaz o estágio da colaboração entre os professores, contribui para o desenvolvimento da Educação Inclusiva, como também, para a formação permanente, uma vez que, cada professor aperfeiçoou a qualidade do ensino no contexto escolar, favorecendo o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores em práticas pedagógicas destinadas à inclusão escolar. Todavia, apesar dos benefícios do ensino colaborativo, as pesquisas apontaram para a necessidade de discutir as dificuldades para a implementação do processo de colaboração no ensino regular, principalmente, em relação ao fator do tempo necessário para o diálogo entre os professores e diante da falta de compreensão, apoio e participação da gestão das instituições educacionais para o planejamento e o desenvolvimento do ensino colaborativo (CAPELLINI, 2004; FERREIRA et al., 2007; LAGO, 2014; VIANNA et al., 2015; ZANATA, 2004).

Atuar na escolarização de estudantes considerando os limites físicos, sensoriais, diferenças no desenvolvimento, na comunicação, na compreensão, entre outros aspectos, exige uma transformação radical não só nas práticas pedagógicas, mas também, na própria concepção dos processos de ensino-aprendizagem, na organização curricular e, principalmente, na cultura escolar, como esta ainda se configura (GLAT; BLANCO, 2011).

ALGUMAS REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES...

A estratégia do ensino colaborativo pode favorecer o processo da educação inclusiva e, também, possibilitar aos professores uma formação permanente no próprio contexto de trabalho. Contudo, no presente capítulo foi exposta e discutida a necessidade de se repensar o papel do professor do AEE e da sala comum para que efetivamente se desenvolva a Educação Inclusiva. Por meio da estratégia do ensino colaborativo, todos os estudantes, públicos-alvo ou não da Educação Especial convivem, participam e aprendem em um mesmo espaço escolar. Todavia, esta possibilidade e realidade trazem novos desafios para a formação de professores e para a cultura escolar.

De acordo com Nóvoa (1992, p.25) “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Na concepção das pesquisadoras Glat e Pletsch (2011, p.13):

a formação de professores, tanto inicial quanto permanente, deve ser direcionada para duas vertentes interligadas: o “saber” e o “saber fazer”. Quanto ao tipo de “saber”, a formação deve prover oportunidades de construir conhecimentos teoricamente consistentes sobre desenvolvimento humano, que permitam aos professores conceber processos de ensino-aprendizagem adequados à diversidade dos alunos. Em relação ao “saber fazer”, é necessário fornecer aos professores a vivência de práticas pedagógicas, recursos e metodologias adaptados que possam ser usados com alunos com necessidades educacionais especiais diferenciadas.

Nesta perspectiva, Zeichner (1993, p.17) expõe que a melhoria da qualidade de ensino pode começar, inclusive, pela reflexão da própria prática, “reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor”.

O ensino colaborativo exige, muitas vezes, o enfrentamento de opiniões consolidadas de ambos os professores, as quais somente serão superadas com a prática na sala de aula e com a implementação de políticas que favoreçam a atuação conjunta destes professores. Lago (2014) comentou que o professor que encontra resistência em seu trabalho não deve encarar as dificuldades como uma questão pessoal e, sim, como uma situação incômoda na qual o outro se defende.

Para que as responsabilidades e as atribuições do professor da Educação Especial sejam concretizadas, efetivando juntamente com o professor da sala comum a Educação Inclusiva, é preciso que o foco das políticas públicas vá além do AEE realizado na SRM, previsto pela atual Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Sendo assim, como implicações deste capítulo, discutimos a necessidade de realizar discussões e reflexões, a fim de que ocorram mudanças na cultura do sistema educacional brasileiro e da formação inicial e permanente de professores de salas comuns e do AEE de modo a prepará-los para atuar efetivamente em colaboração. A partir destas mudanças, o currículo escolar, as práticas pedagógicas e os diversos olhares dentro e fora da escola contribuirão também para o efetivo desenvolvimento da Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS

- BAUWENS, J.; HOURCADE, J.J.; FRIEND, M. Cooperative teaching: a model for general and special education. *Remedial and Special Education*. Beverly Hills, v.10, n.2, p.17-22, 1989.
- BEYER, H.O. *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- BEYER, H.O. Pioneirismo da escola (modelo) Flämming na proposta de integração (inclusão) escolar na Alemanha: aspectos pedagógicos decorrentes. *Revista Educação Especial*, n.25, 2005, p.9-24. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/educacaoespecial/issue/view/245/showToc>>. Acesso em: 08 maio 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009*. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União Brasília, nº190, 05 de outubro de 2009. Seção 01, p.17.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília – DF, 2011.
- CABRAL, L.S.A.; POSTALLI, L.M.M.; ZEPPONE; R.M.O.; GONÇALVES, A.G. Formação de professores e ensino colaborativo: proposta de aproximação. *Revista Iberoamericana de Estudos em Educação*, v.9, n.2, p.1-12, 2014.
- CAPELLINI, V.L.M.F. *Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental*. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004, 300 p.
- CONDERMAN, G.; BRESNAHAN, V.; PEDERSEN, T. *Purposeful co-teaching: real cases and effective strategies*. Corwin Press: Thousand Oaks, California, 2009.
- FERREIRA, B.C.; MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A.; DEL PRETTE, Z. Apª P. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. *Revista do Centro de Educação/Cadernos*. n.29, p.1-7, 2007. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2007/01/a1.htm>>. Acesso em: 11 maio 2015.
- FONTES, R.S. *Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009.
- FRIEND, M.; COOK, L. Collaboration as a predictor for success in school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, v.1, n.1, p.69-86, 1990.
- GATELY, S.E.; GATELY, F.J.Jr. Understanding coteaching components. *The Council for Exceptional Children*, Denver (Co.), v.33, n.4, p.40-47, 2001.
- GIROTO, C.R.M. *A parceria entre o professor e o fonoaudiólogo: um caminho possível para a atuação com a linguagem escrita*. 2005. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005, 256 p.
- GLAT, R.; BLANCO, L.M.V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.) *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2011, p.15-35.

GLAT, R.; PLETSCHE, M.D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

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

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse estatística da Educação Básica 2015*. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 10 jun 2016.

KEEFE, E.B.; MOORE, V.; DUFF, F. The four “knows” of collaborative teaching. *Teaching Exceptional Children*, New Jersey, v.36, n.5, p.36-42, 2004.

LAGO, D.C. *Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios*. 2014. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014, 268 p.

MARIN, M.; BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M.D. (Org.). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p.49-64.

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*. Marília: ABPEE, 2006, p.29-41.

MENDES, E.G. Inclusão escolar com colaboração: unindo conhecimentos, perspectivas e habilidades profissionais. In: ARAUJO, R.M.; PIRES, J.; PIRES, G.N.L. (Orgs.). *Políticas e práticas educacionais inclusivas*. Natal, RN: EDUFRRN, 2009, p.19-51.

MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A.; TOYODA, C.Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educar em Revista*, n.41, p.81-93, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=155021076006>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.13-33.

PUGACH, M.C.; JOHNSON, L.J. The Challenge of Implementing Collaboration Between general and special education. *Exceptional Children*. v.56, n.3, p.232-235, 1989.

ROCHA, A.N.D. *Recursos e estratégias da tecnologia assistiva a partir do ensino colaborativo entre os profissionais da saúde e da educação*. 2013. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013, 210 p.

SAMESHIMA, F.S.; RODRIGUES, I.B.; DELIBERATO, D. A parceria entre especialistas, professor e família no processo de implementação da Comunicação Alternativa: uma condição necessária. *Anais do V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial – UEL – Londrina-PR, novembro/2009*, p. 379–388.

VIANNA, M.M.; MASCARO, C.A.A. de C.; MARETTI, M.M.B.; BRAUN, P. Inclusão escolar sob o viés do ensino colaborativo: uma experiência em três instituições públicas. *e-Mosaicos – Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ)*. v.4, n.7, p.52-62, 2015.

ZABOROSKI, A.P.; ANTOSZCZYSZEN, S.; MATA, S.P.; SORIANO, K.R.; FLAMÍNIO, C.V.; OLIVEIRA, A.M. Elementos da prática pedagógica do atendimento educacional especializado (AEE) como indicadores para aspectos da formação permanente de professores. *Anais do III Congresso Nacional de Formação de Professores e do XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores: por uma revolução no campo da formação de professores* [recurso eletrônico], 11 a 13 de abril de 2016. Águas de Lindóia. UNESP/Prograd, 2016, p.2902-2913. Disponível em: <<http://www.unesp.br/anaiscongressoeducadores>>. Acesso em 10 de jul.2016.

ZANATA, E.M. *Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa*. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004, 198 p.

ZEICHNER, K.M. O professor como prático reflexivo. In: ZEICHNER, K.M. (Org.). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993, p.13-28.

ZERBATO, A.P.; VILARONGA, C.A.R.; MENDES, E.G.; PAULINO, V.C. Discutindo o papel do professor de educação especial na proposta de co-ensino em um município do interior de São Paulo. *Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEDPcD/Diversitas/USP Legal – São Paulo*, junho/2013, p.1-12.

Recebido em: 30 de março de 2017

Modificado em: 15 de junho de 2017

Aceito em: 21 de julho de 2017