

# DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO COLABORATIVO

## CHALLENGES FOR THE TRAINING OF TEACHERS IN SPECIAL EDUCATION AND THE CONTRIBUTION OF COLLABORATIVE TEACHING

Leonardo Santos Amâncio CABRAL<sup>1</sup>

Aline Maira da SILVA<sup>2</sup>

**RESUMO:** a formação de professores para a atuação em uma perspectiva inclusiva, seja em escolas regulares ou em instituições especializadas, ainda demanda muita discussão no que se refere ao trabalho desenvolvido com estudantes do público-alvo da Educação Especial. De maneira geral, observamos que os profissionais se sentem despreparados para tal atuação, principalmente diante da responsabilidade legal posta pelas atuais políticas educacionais. Desta forma, o presente artigo teve como objetivo discutir, de maneira empírica, as problemáticas identificadas em estudos do Observatório Nacional de Educação Especial, a saber: a) falta de professores especializados; b) insuficiência na formação inicial; c) insuficiência na formação continuada; d) críticas aos processos atuais de formação de professores especializados para a inclusão escolar; e) necessidade de melhorias na qualidade da formação; f) definição de papéis dos educadores; g) condições de trabalho do professor especializado e h) o desafio de aproximar a universidade e os contextos escolares. As discussões presentes na literatura acerca destas temáticas, indicaram o trabalho colaborativo como uma possibilidade na formação de docentes para atuarem na perspectiva inclusiva. Indicaram, ainda, que esse trabalho possibilita o alcance dos aspectos necessários para o desenvolvimento deste trabalho, tais como: tempo, suporte, recursos, pesquisas, monitoramento e persistência na troca de experiências e diálogos, como auxílio para planejar, desenvolver e avaliar os alunos. De forma geral, conclui-se que universidade, escola e família precisam fortalecer suas relações desde a formação docente, visando um trabalho colaborativo que auxilie na inclusão escolar de alunos do público-alvo da Educação Especial.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Especial. Trabalho colaborativo. Formação de professores.

**ABSTRACT:** the training of teachers for action in an inclusive perspective, whether in regular schools or in specialized institutions, still requires much discussion in what concerns the work developed with students of the target audience of Special Education. In general, we observe that professionals feel unprepared for such action, mainly due to the legal responsibility placed by current educational policies. In this way, the present article aimed to discuss, in an empirical way, the problems identified in studies of the National Observatory of Special Education, namely: a) lack of specialized teachers; b) insufficient initial training; c) insufficient training; d) criticisms of the current processes of training of specialized teachers for school inclusion; e) need for improvements in the quality of training; f) definition of roles of educators; g) working conditions of the specialized teacher and h) the challenge of approaching the university and the school contexts. The present discussions in the literature on these themes, indicated the collaborative teaching as a possibility in the training of teachers to act in the inclusive perspective. They also indicated that this work allows the achievement of the necessary aspects for the development of this work, such as: time, support, resources, research, monitoring and persistence in the exchange of experiences and dialogues, as an aid to plan, develop and evaluate students. In general, it is concluded that the university, the school and the family need to strengthen their relationships from the teacher training, looking for a collaborative teaching that helps in the school inclusion of students of the target audience of Special Education.

**KEYWORDS:** Special education. Collaborative teaching. Teacher training.

<sup>1</sup> Professor Adjunto da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Pós-Doutor, Doutor e Mestre em Educação Especial (UFSCar); Doutorado Pleno em 'Culture, disabilità, inclusione: educazione e formazione', pela Università degli Studi di Roma 'Foro Italico' (título adjunto de 'Doctor Europeus' emitido pela Comissão Europeia); Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal de Uberlândia. Contato: leonardo\_educa@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestre em Educação Especial e Psicóloga (UFSCar). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação (GEPEI). Contato: alinemaira@yahoo.com.br

## INTRODUÇÃO

O presente artigo reúne reflexões acerca da formação de professores para atuação junto ao Público-Alvo da Educação Especial – PAEE, seja no âmbito de instituições especializadas, seja em contextos de inclusão escolar, a qual configura-se como um desafio atual indicado não só pela comunidade científica, como também, pelos próprios professores, sobretudo aqueles que atuam na esfera da rede regular de ensino (LANDINI, 2010; MENDES; CIA; CABRAL, 2015a).

Isso porque, as diferentes realidades educacionais vêm se deparando ao longo dos últimos anos com uma enorme diversidade de necessidades inerentes à aprendizagem e ao desenvolvimento de seus alunos, trazendo à tona o despreparo de seus profissionais e, concomitantemente, a ânsia pela identificação de alternativas eficazes que garantam a escolarização de todos os alunos, sobretudo daqueles que compõem o PAEE (CABRAL et al. 2014; JANNUZZI, 2004; MAZZOTTA, 1996; MENDES, 2006). Soma-se a esse contexto, os dispositivos legais que reforçam a responsabilidade deste profissional em adquirir múltiplas competências, com um perfil multifacetado, capaz de atender a:

todos os tipos de alunos com necessidades educacionais especiais (deficiência intelectual, deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência múltipla, transtornos globais de desenvolvimento, e talentosos/superdotados); em todos os níveis e modalidades de ensino (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, educação do campo, educação tecnológica, educação de jovens e adultos); e em todos os tipos de lócus (escolas especiais, classes de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar, exceto nas classes especiais, opção está vedada pela política) (MENDES, 2010, p.24).

Nesse cenário, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva reforça a necessidade de investimentos na formação de professores, tanto daqueles capacitados para atuar em salas comuns da rede regular de ensino, quanto dos especializados para atuação em Atendimento Educacional Especializado – AEE (BRASIL, 2008). Além disso, ainda que as atuais políticas educacionais continuem a prever a formação de um professor generalista, entendemos que o atual contexto de desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos exige, urgentemente, uma revisão nas diretrizes e nas ações de formação docente (inicial e continuada). Isso porque, conforme indicam Mendes, Cia e Cabral (2015b):

No caso dos professores da Educação Especial, a formação outrora restrita ao trabalho paralelo em classes e escolas especiais, trouxe novas demandas formativas com a oferta do atendimento educacional especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais, uma vez que mudou: a) a definição do alunado potencial, antes voltado para determinada categoria de estudantes passou a ser para todo o espectro da população alvo da Educação Especial; b) as questões curriculares, antes restritas a determinados níveis de ensino, ou às vezes até mesmo com questões curriculares negligenciadas, e que passou a englobar a preocupação em dar respostas a alunos de todos os níveis, desde o nível da Educação Infantil até o Ensino Superior; c) o foco do atendimento, antes direcionado ao aluno passou a encampar ações dirigidas a todo o entorno escolar e comunitário (p.514).

Frente a esse cenário e às problemáticas inerentes à formação e atuação desses professores em contextos de inclusão escolar, podemos fazer referência à obra de Mendes, Cia e Cabral (2015a) que, com a participação de mais de 800 professores e gestores escolares e cerca

de 200 pesquisadores de 17 Estados brasileiros no âmbito do Observatório Nacional de Educação Especial – ONEESP, reuniram, sistematizaram, analisaram e apresentaram alguns desafios relacionados à presente temática, a saber:

a) *Falta de professores especializados*: revelando a escassez de oportunidades de formação docente para atuar em Educação Especial e o suprimento dessa lacuna por professores sem formação específica;

b) *Insuficiência da formação inicial*: parece não haver consenso entre os professores sobre a necessidade ou não de uma formação especializada desde a graduação ou se essa deve se dar na formação continuada. Sobre essa questão, os autores indicaram que, mesmo para os professores com histórico de formação inicial e/ou continuada na área de Educação Especial, a atuação em contextos inclusivos implica na necessidade de reconversão de papéis e funções. Além disso, destacaram que na grande maioria dos Estados não há cursos de graduação em Educação Especial, de modo que a opinião que predomina é a hegemônica, ou seja, dos professores com formação inicial de base docente generalista. Portanto, os resultados indicaram que a formação continuada de professores de Educação Especial tem sido priorizada pelas universidades e sistemas, em detrimento da formação inicial;

c) *Insuficiência da formação continuada*: ainda que haja um leque de oferta de cursos bem diversificados (em nível de pós-graduação *lato sensu* e em cursos de formação continuada ofertados pelas redes educacionais) e o esforço conjunto das universidades e das redes de ensino, essas oportunidades de formação continuada são ainda consideradas insuficientes para suprir as necessidades desses profissionais, em relação à prática pedagógica em contextos de inclusão escolar. Sobre essa sensação de incompletude na formação e o apelo dos professores por uma formação continuada, os referidos autores destacaram alguns possíveis fatores:

- a) Uma política de formação que investe na formação continuada baseada numa falsa premissa de que se possa prescindir de uma formação inicial especializada;
- b) A falta de conscientização de que o desenvolvimento profissional deve ser permanente, no qual a sensação de incompletude deve ser considerada a norma e não um problema;
- c) Uma influência da complexidade do papel exigido do professor especializado no contexto das SRM e da política de inclusão;
- d) Baixa qualidade dos cursos ofertados de formação continuada.

Possivelmente essa sensação de incompletude pode ser fruto da conjunção de todos esses fatores porque eles não são mutuamente excludentes, mas o que se percebe é que muitas são as críticas dos professores às atuais ofertas de formação continuada (MENDES; CIA; CABRAL, 2015b, p.517-518);

d) *Críticas aos processos atuais de formação de professores especializados para a inclusão escolar*: omissão de conteúdos relevantes; ofertas assistemáticas e descontínuas; planejamento desarticulado do perfil profissional dos participantes; descompasso entre teoria e prática; formatos inadequados; fundamentação predominantemente no modelo médico da deficiência;

e) *Necessidade de melhorias na qualidade da formação*: embora a indicação mais frequente e consensual seja a necessidade de articular melhor a teoria e a prática, as sugestões variaram desde a valorização de conteúdos visando à instrumentalização da prática até à necessidade de ampliar a fundamentação teórica;

f) *Definição de papéis dos educadores*: os professores da Educação Especial assumem posições diferenciadas em relação à definição do seu próprio papel na política de inclusão escolar, podendo contribuir para o isolamento deste professor no contexto da escola e para a construção de um papel secundário nos processos de aprendizagem dos seus alunos;

g) *Condições de trabalho do professor especializado*: para além das condições infraestruturais, em muitos municípios, os professores de Educação Especial são contratados temporariamente e por tempo parcial, gerando precariedade e rotatividade de professores, além do desperdício do investimento em formação continuada que torna uma demanda por formação que deveria ser emergencial e temporária num problema permanente. Soma-se a isso as jornadas de trabalho que, pela sua configuração, por vezes impedem que os professores de salas de recursos possam se articular com os professores do ensino comum;

h) *O desafio de aproximar a universidade e os contextos escolares*: possibilitaria à universidade compreender as realidades locais a partir de pesquisas, evidenciar as experiências eficazes, descrever e analisar as demandas inerentes a cada rede de ensino, inclusive como forma de subsidiar o governo municipal e estadual local na revisão e na reorientação das políticas públicas educacionais. Nesse sentido, a atuação colaborativa e dialógica junto aos educadores pode fortalecer os vínculos relacionais e construtivos entre o contexto da prática e o contexto acadêmico.

Esse cenário de desafios apontados pelo estudo do Observatório Nacional de Educação Especial, remete às problematizações de Michels (2011) em relação à formação do professor de Educação Especial a partir da crítica do predomínio do instrumental sobre o pedagógico, da elucidação do generalismo e gerencialismo do professor do atendimento educacional especializado apresentado pelos dispositivos vigentes. Esta característica é também elucidada por Nozu e Bruno (2013), que indicaram que os cursos de formação governamentais têm priorizado discussões genéricas, de sensibilização e valorização da diversidade, em detrimento de uma proposta mais focada nas particularidades do público-alvo da Educação Especial, afirmando que:

no contexto da governamentalidade neoliberal, os cursos de formação têm se caracterizado pela superficialidade e ocorrido em escala industrial, visando formar/conformar o maior número de sujeitos, num menor tempo possível e com a maior economia de custos. Além disso, tais cursos de formação podem ser compreendidos como um dispositivo neoliberal para produção de professores que irão atuar no governo dos outros e no governo de si (NOZU; BRUNO, 2013, p.1236).

Para além desse predomínio do instrumental sobre o pedagógico, da elucidação do generalismo e gerencialismo, Bauwens e Hourcade (1995) indicaram a necessidade de se construir contextos em que a atuação desses profissionais supere a perspectiva tradicionalmente individual e possibilite o compartilhamento de metas, decisões, instruções, responsabilidades, avaliação de aprendizagem, resoluções de problemas e a administração da sala de aula para a instrução de todos os alunos. Evidencia-se, portanto, a importância do trabalho em equipes,

compostas por um grupo de indivíduos cujos objetivos visem melhorar a escolarização para todos os alunos (GARGIULO, 2003; MENDES, 2006). Nesse cenário, Landini (2010) reforçou que um dos grandes desafios da formação docente consiste em:

ressignificar a compreensão do trabalho do professor como uma ação mediadora, considerada aqui não como instrumental para a transposição do científico para o escolar, mas como sujeito ativo que se identifique com os alunos no sentido de dar forma a uma condição autônoma de compreensão da realidade, potencialmente transformadora (p.23).

Com vistas a poder sugerir possibilidades que contribuam com essa ressignificação, nos esforçamos em apresentar o ensino colaborativo como uma alternativa que some às demais condições de atuação e de formação continuada dos professores da comunidade escolar.

### **INTERFACES ENTRE A PERSPECTIVA COLABORATIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Diante da complexidade dos reflexos que as políticas de formação exercem sobre os micro-contextos, a comunidade científica vem se debruçando em estudos que possam contribuir para a identificação de estratégias alternativas e/ou complementares que fomentem a construção de contextos inclusivos que vislumbrem a participação de diversos atores, entendendo-se que o trabalho colaborativo pode diminuir distinções de papel existentes entre profissionais. Porém, para garantir o bom funcionamento da equipe, o desafio reside em como definir os papéis para melhor utilizar todos os saberes existentes (GRADEN; BAUER, 1992; MENDES, 2006; WOOD, 1998).

Para além da definição de papéis, é necessária a colaboração que, de acordo com Friend e Cook (1990), “[...] é definida como um estilo de interação entre, no mínimo, dois parceiros equivalentes, engajados num processo conjunto de tomada de decisão, trabalhando em direção a um objetivo comum”. Segundo Weiss, Pellegrino e Brigham (2016), está implícito nesta definição a concepção de que professores com perspectivas variadas, diferentes habilidades e experiências irão planejar e ensinar juntos, tendo como objetivo conjunto contribuir para o desenvolvimento de seus alunos.

Para que a colaboração aconteça é indispensável que todos os envolvidos participem de forma não hierárquica e, sim, respeitosa e flexível, compartilhando responsabilidades, saberes e recursos. No processo de colaboração, as habilidades dos diferentes atores são fundidas, promovendo a interdependência positiva (FRIEND; COOK, 1990; WOOD, 1998).

No contexto escolar pode-se dizer que a colaboração envolve compromisso dos professores, dos administradores da escola, do sistema escolar e da comunidade, ou seja, de todos os agentes envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Para atingir o objetivo maior que se refere à aprendizagem do aluno, o ambiente escolar deve desenvolver estratégias como trabalho de dois professores juntos, visando desenvolver um currículo diferenciado que supra as necessidades de todos os alunos, e não só os da Educação Especial. Desta forma, os professores devem dividir o planejamento, a apresentação, a avaliação e o manejo da classe, visando a melhora do ambiente de aprendizagem (GATELY; GATELY, 2001; MENDES, 2006).

Os autores Bauwens, Hourcade e Friend (1989) foram os primeiros a descreverem uma associação pragmática entre educadores do ensino regular e especial, definindo-a como ensino colaborativo, a fim de desenvolver um programa educacional dirigido a todos os alunos. Após ampla revisão da literatura, a autora Mendes (2006) sintetizou e definiu que o ensino colaborativo ou coensino é um modelo de prestação de serviço de Educação Especial no qual:

[...] um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução a um grupo heterogêneo de estudantes, sendo que esse modelo emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, e especificamente para responder às demandas das práticas de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais (p.32).

Conforme indicou o estudo sobre inclusão escolar de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p.11), por exemplo, “os professores não deveriam trabalhar sozinhos, mas em equipes compostas de um grupo de pessoas cujas respostas e funções fossem derivadas de filosofias e objetivos mútuos”.

#### **CAMINHOS E DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE AMBIENTES EDUCACIONAIS COLABORATIVOS**

Autores como Wood (1998) e Federico, Herrold e Venn (1999) recomendaram a adoção de modelos de colaboração não somente entre professores, mas o envolvimento das famílias e demais profissionais das escolas para o favorecimento da escolarização dos alunos com deficiências.

No que diz respeito especificamente ao papel da gestão escolar, Lehr (1999) aponta como papel dos gestores: propor o ensino colaborativo como uma oportunidade de crescimento profissional e encorajar os professores a trabalharem dentro da perspectiva colaborativa; garantir tempo adequado para que os professores possam planejar de forma colaborativa; proporcionar formação continuada para que os envolvidos possam aprender sobre como implementar o ensino colaborativo; incluir o ensino colaborativo como uma das principais estratégias visando a construção de uma escola inclusiva.

Todavia, a construção da colaboração não é um percurso fácil. Preparar salas de aula e encorajar a aceitação por parte dos professores da Educação Especial e comum de seus novos papéis requer, segundo Wood (1998), a consciência das dificuldades inerentes às mudanças de papéis; sensibilidade para as demandas dos professores, assim como, para as necessidades de empoderamento individual; missões claras e bem comunicadas; facilitadores familiarizados com a comunidade dos aprendizes. Conforme apontou Peterson (2006, p.8):

Em relação à preparação de professores, os programas de inclusão não podem ser bem sucedidos em escolas públicas se ambos, professores de educação geral e especial não forem capacitados para implementar programas de ensino colaborativo e inclusivo na educação geral para alunos com deficiência.

Segundo Argueles, Hughes e Schumm (2000), quando o ensino colaborativo é implementado com êxito, todos os alunos se beneficiam, assim como o entusiasmo dos pro-

fessores é renovado. Para tanto, as autoras indicaram sete elementos que devem fazer parte do processo:

1. *Horário comum de planejamento*, no qual os professores possam discutir e compartilhar suas ideias. Nesse período, os professores podem refletir sobre suas estratégias para atender as necessidades específicas apresentadas pelos alunos, assim como definir papéis e responsabilidades do trabalho conjunto antes, durante e após a aula;

2. *Flexibilidade* para trabalhar de modo colaborativo, no que diz respeito à forma de ensinar e manejar a sala de aula;

3. *Disposição para correr riscos*, já que as demandas apresentadas pelos alunos são diversas e exigirão dos professores o planejamento e implementação de estratégias inovadoras;

4. *Explicitação e definição de papéis e responsabilidades* dos professores envolvidos, já que o trabalho de ambos está voltado para promover e ampliar a participação e o aprendizado de todos os alunos;

5. *Compatibilidade*, já que compartilhar responsabilidade, modificando o estilo de ensino e trabalhando próximo com outro professor representa um difícil desafio para alguns professores;

6. *Comunicação frequente e clara* entre os envolvidos, expressando o que pensa e sente e ouvindo o parceiro;

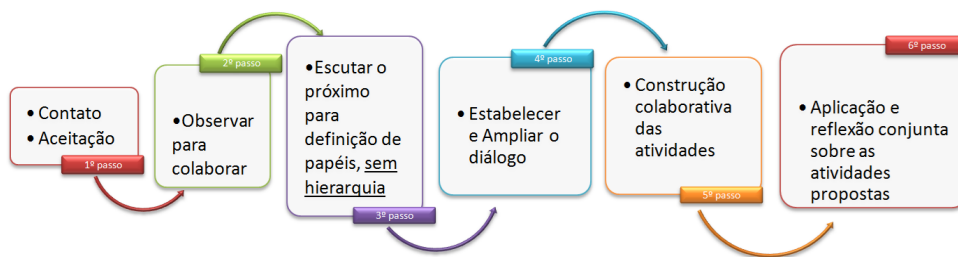
7. *Suporte administrativo*, pois a gestão escolar deve estar pronta para auxiliar na superação de obstáculos que podem surgir durante o processo, criando uma atmosfera na qual erros e mudanças são considerados parte do processo.

Strogilos e Stefanidis (2015) indicaram que os professores consideram que o aumento da participação social e a melhora comportamental dos alunos estão positivamente relacionados com a implementação da flexibilização curricular, a presença e a participação ativa dos alunos com deficiência em contextos regulares de ensino, assim como, a composição de grupos heterogêneos em sala de aula. Além disso, os dois últimos fatores também estão positivamente relacionados com o progresso acadêmico dos alunos com deficiência.

No Brasil, o modelo começou a ser empregado e algumas pesquisas vêm apresentando os diversos aspectos inerentes à essa prática, evidenciando-se, assim como a literatura internacional apresentada, que a implementação do trabalho colaborativo envolve tempo, suporte, recursos, pesquisas, monitoramento e, principalmente, persistência, com diálogo frequente e sistemático entre o professor da sala comum e o professor especializado, destacando como componente principal o tempo para planejar, para desenvolver e para avaliar (MENDES, 2006; MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011).

Em base a um estudo empírico, Cabral et al. (2014), ao buscarem ilustrar os desafios inerentes ao processo do ensino colaborativo, apresentaram as principais etapas a serem consideradas no processo de construção das relações para a concretização do ensino colaborativo (Figura 1):

**Figura 1** - principais etapas a serem consideradas no processo de construção das relações para a concretização do ensino colaborativo



Fonte: Cabral et al. (2014).

Além dos desafios já discutidos para a concretização do ensino colaborativo, é preciso considerar que o sucesso da inclusão escolar também depende da participação ativa dos familiares dos alunos PAEE. A aproximação entre os ambientes familiar e escolar, segundo Turnbull e Turnbull (1997), possibilita o estabelecimento de uma relação mais efetiva e colaborativa entre os envolvidos o que, conseqüentemente, ocasiona benefícios para os alunos, principalmente para aqueles com deficiências. Além disso, a parceria colaborativa entre família e escola amplia a chance de compreender as necessidades, interesses e potencialidades dos alunos com deficiência, da mesma forma que permite aos familiares acesso a informações e recursos (AIELLO, 2002; PALOMINO; GONZÁLVES, 2002).

A parceria colaborativa com familiares tem como principal benefício tornar a família peça chave na busca por uma educação de qualidade. Desta forma, a família deixa de ser um problema e passa a ser parte da solução para muitos desafios enfrentados no processo de inclusão escolar. Outros benefícios podem ser elencados, tais como, aprendizado de novas e mais eficazes estratégias para disciplinar os filhos; compreensão das intervenções desenvolvidas no ambiente escolar e diminuição das tensões que envolvem a criação e educação dos filhos (KAMPWIRTH, 2003).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo visou incitar reflexões a respeito dos desafios inerentes aos fundamentos e às práticas relacionadas à escolarização do público-alvo da Educação Especial, à formação de professores e à atuação do profissional da Educação e da Educação Especial, propondo à comunidade científica e escolar algumas possibilidades que tangem à formação do professor sob a perspectiva da inclusão escolar, pautando-se particularmente na proposta do ensino colaborativo.

As reflexões aqui apresentadas indicaram que o ensino colaborativo pode contribuir para a reflexão da formação de professores para a implantação da Educação Especial na perspectiva inclusiva nas escolas brasileiras, no sentido deste modelo prever uma aproximação entre educadores capacitados e especializados, que trabalham colaborativamente a fim de promover o processo ensino-aprendizagem de grupos heterogêneos de alunos na classe regular.



Conforme indicaram Gately e Gately (2001), os professores que vivenciaram experiências de ensino colaborativo apontaram como benefícios: aumento de valorização enquanto profissional, renovação da prática docente, oportunidade de estabelecer parcerias e estímulo da criatividade. Por outro lado, ainda são relatadas barreiras a serem superadas, tais como: dificuldade em definir os papéis dos envolvidos, falta de expectativas claras em relação aos gestores escolares e frustrações com a implementação de resultados.

Os desafios aqui apresentados, indicam a necessidade de a escola, as famílias e a universidade repensarem juntas as suas relações. Sob a perspectiva colaborativa, sugere-se a identificação de caminhos possíveis para que o processo de ensino-aprendizagem do Público-Alvo da Educação Especial não seja fragmentado, em vistas a superar contextos de segregação e da não participação nas atividades coletivas previstas pelas escolas da rede regular de ensino, superando-se o papel tradicionalmente individual do professor regente e a figura escolar isolada do professor especializado no âmbito da organização institucional.

## REFERÊNCIAS

- AIELLO, A. R. Família inclusiva. In: PALHARES, M. S.; MARTINS, S. C. T. (Orgs.). *Escola inclusiva*. 1. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2002, v.1, p. 87-98.
- ARGUELES, M. E.; HUGHES, M. T.; SCHUMM, J. S. Co-Teaching: a Different Approach to inclusion. *Principal*, Reston (Virgínia), v. 79, n. 4, p. 48-50, 2000.
- BAUWENS, J.; HOURCADE, J. J.; FRIEND, M. Cooperative teaching: a model for general and special education. *Remedial and Special Education*, Kansas, v. 10, n. 2, p. 17-22, 1989.
- BAUWENS, J.; HOURCADE, J. J. *Cooperative teaching: rebuilding the schoolhouse for all students*. 1. ed. Austin (Texas): Pro-Ed, 1995. 237p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- CABRAL, L. S. A.; et al. Formação de professores e ensino colaborativo: proposta de aproximação. *Revista Iberoamericana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 9, n. 2, p. 01-12, 2014.
- FEDERICO, M. A.; HERROLD, W. G. Jr.; VENN, J. Helpful tips for successful inclusion. *Teaching Exceptional Children*, Georgia, v. 32, n. 1, p. 76-82, 1999.
- FRIEND, M.; COOK, L. Collaboration as a predictor for success in school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, Chicago (Illinois), v. 1, n. 1, p. 69-86, 1990.
- GARGIULO, R. M. *Education in contemporary society: an introduction to exceptionally*. 1. ed. Belmont: Thomson Learning, 2003. 712p.
- GATELY, S. E.; GATELY, F. J. Understanding coteaching components. *The Council for Exceptional Children*, Arlington (Virgínia), v. 33, n. 4, p. 40-47, 2001.
- GRADEN, J. L.; BAUER, A. M. Using a collaborative approach to support students and teachers in inclusive classrooms. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Orgs.). *Curriculum considerations in inclusive classrooms: facilitating learning for all students*. 1 ed. Baltimore: Paul H. Brookes, 1992, p.85-100.
- JANNUZZI, G. S. M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. 247p.

KAMPWIRTH, T.J. Overview of School-Based Consultation. In: KAMPWIRTH, T. J.; POWERS, K. M. *Collaborative consultation in the schools: effective practices for students with learning and behavior problems*. 1. ed. New Jersey: Merril Prentice Hall, 2003, p. 01-39.

LANDINI, S. As transferências no trabalho docente: o debate sobre a imaterialidade do trabalho e algumas reflexões sobre formação. *Revista de Educação - Instituto de Educação da Universidade de Lisboa*, Lisboa, v. 17, n. 2, p. 29-41, 2010.

LEHR, A. E. The administrative role in collaborative teaching. *NASSAP Bulletin*, Las Vegas (Nevada), v. 83, p.105-111, 1999.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1996. 232p.

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: ABPEE, 2006, p. 29-41.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín (Colômbia), v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 41, p. 81-93, 2011.

MENDES, E. G.; CIA, F.; CABRAL, L. S. A. (Orgs.). *Inclusão Escolar e os Desafios para a Formação de Professores em Educação Especial*. 1. ed. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015a. 530p.

MENDES, E. G.; CIA, F.; CABRAL, L. S. A. O Atendimento Educacional Especializado e a formação de professores especializados: conclusões. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; CABRAL, L. S. A. (Orgs.). *Inclusão Escolar e os Desafios para a Formação de Professores em Educação Especial*. 1. ed. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015b, p.513-528.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. 1 ed. São Carlos: EDUFSCar, 2014. 162p.

MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, 2011. Disponível em: <<http://casca-vel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/viewFile/2668/2440>>. Acesso em: 21 ago. 2016.

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G. Política de (con)formação de professores para o atendimento educacional especializado: estratégias de governamentalidade neoliberal. In: VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. *Anais do VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*. p. 1229-1240, 2013.

PALOMINO, A. S.; GONZÁLVES, J. A. T. *Educación especial: centros educativos y profesores ante la diversidad*. 1. ed. Madrid: Psicología Pirâmide, 2002. 282p.

PETERSON, P. J. Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 12, n. 1, p. 3-10, 2006.

STROGILOS, V.; STEFANIDIS, A. Contextual antecedents of co-teaching efficacy: Their influence on students with disabilities' learning progress, social participation and behaviour improvement. *Teaching and Teacher Education*, Londres (Inglaterra), v. 47, p. 218-229, 2015.

TURNBULL, A. P.; TURNBULL, H. R. *Families, professionals, and exceptionality: a special partnership*. 3 ed. New Jersey: Prentice-Hall, 1997. 483p.

WEISS, M. P.; PELLEGRINO, A.; BRIGHAM, F. J. Practicing Collaboration in Teacher Preparation Effects of Learning by Doing Together. *The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, Baltimore (Maryland), v. 1, n. 40, p. 65-76, 2016.

WOOD, M. Whose Job is it Anyway? Educational roles in Inclusion. *The Council for Exceptional Children*, Arlington (Virgínia), v. 64, n. 2, p. 181-95, 1998.

---

Recebido em: 20 de janeiro de 2017

Modificado em: 30 de março de 2017

Aceito em: 02 de maio de 2017

