



Estratégias de formação docente em serviços educativos especializados e atitudes sociais na escola inclusiva

Teacher training strategies in specialized educational services and social attitudes in inclusive schools

Estrategias de formación docente en servicios educativos especializados y actitudes sociales en la escuela inclusiva

Vanessa Cristina Paulino¹



<https://orcid.org/0000-0003-0063-0355>

Priscila Benitez²



<http://orcid.org/0000-0003-3501-7606>

Maria da Piedade Resende da Costa³



<https://orcid.org/0000-0002-7420-5602>

Resumo: O estudo teórico tem como premissa que a inclusão escolar envolve distintos serviços educacionais especializados. O objetivo foi identificar e refletir sobre ações necessárias para viabilidade da escolarização inclusiva, por meio da operacionalização de serviços e condições necessárias para a disseminação de atitudes sociais positivas postas nas relações interpessoais dos diferentes atores sociais envolvidos no processo inclusivo. O trabalho foi fundamentado nos dispositivos legais e na revisão da literatura, por meio de uma análise geral que identificou e discutiu sobre três serviços educacionais especializados: Atendimento Educacional Especializado (AEE), a tutoria por (entre) pares e o coensino. A segunda análise se referiu às atitudes sociais, avaliadas como favoráveis ou desfavoráveis à escolarização inclusiva, uma vez que ao ofertar o serviço, é necessário refletir sobre a barreira atitudinal existente nas relações interpessoais. Conclui-se que a formação inicial e continuada de professoras pode ser um caminho para implementar os serviços, em um ambiente mais acolhedor e inclusivo.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão. Ensino. Formação. Tutoria.

Abstract: The theoretical study is based on the premise that inclusion involves different specialized educational services. The aim was to identify and reflect on actions necessary for the viability of inclusive schooling, through

¹ Doutora em Educação Especial – UFSCar, Pedagoga com Habilitação em Deficiência Visual, Técnica em Assuntos Educacionais na UFSCar. E-mail: vanessakju@gmail.com

² Doutora em Psicologia – UFSCar, Professora Adjunta no Centro de Matemática, Computação e Cognição da Universidade Federal do ABC. E-mail: benitez.priscila@gmail.com

³ Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos com orientação no mestrado e doutorado e supervisão de pós-doutorado. E-mail: mariadapiedadecostac@gmail.com

the operationalization of services and conditions necessary for the dissemination of positive social attitudes in the interpersonal relationships of the different social actors involved in the inclusive process. The work was based on legal provisions and a review of the literature, through a general analysis that identified and discussed three specialized educational services: Specialized Educational Assistance (AEE), peer tutoring and co-teaching. The second analysis referred to social attitudes, assessed as favorable or unfavorable to inclusive schooling, since when offering the service, it is necessary to reflect on the attitudinal barriers that exist in interpersonal relationships. It is concluded that initial and continuing teacher training can be a way to implement the services, in a more welcoming and inclusive environment.

Keywords: Special education. Inclusion. Teaching. Mentoring. Training.

Resumen: El estudio teórico tuvo como base que la inclusión escolar involucra diferentes servicios educativos especializados. El objetivo fue identificar y reflexionar sobre acciones necesarias para la viabilidad de la escolarización inclusiva, a través de la operacionalización de servicios y condiciones necesarias para la difusión de actitudes sociales positivas colocadas en las relaciones interpersonales de los diferentes actores sociales. grupos involucrados en el proceso inclusivo. El trabajo se basó en disposiciones legales y una revisión de la literatura, a través de un análisis general que identificó y discutió tres servicios educativos especializados: Servicios Educativos Especializados (AEE), tutoría entre pares y coenseñanza. El segundo análisis se refirió a las actitudes sociales, valoradas como favorables o desfavorables a la escolarización inclusiva, ya que al ofrecer el servicio es necesario reflexionar sobre la barrera actitudinal existente en las relaciones interpersonales. Se concluye que la formación inicial y continua de los docentes puede ser una forma de implementar servicios en un ambiente más acogedor e inclusivo.

Palabras-clave: Educación Especial. Inclusión. Enseñanza. Formación. Tutoría.

Introdução

O Brasil dispõe de um amplo e, em certo modo, robusto embasamento legal para a garantia dos direitos sociais de pessoas com deficiência (BRASIL, 1988, 1996, 2008), alguns dos quais, procedentes de documentos internacionais, como da Declaração de Salamanca (Brasil, 1997), Declaração de Jontiem, promulgada pelo Decreto nº 3.956 e, mais recentemente, da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, promulgada pelo Decreto nº 6.949, a qual tem status constitucional.

Após a adesão à Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, teve-se o cenário propício para a difusão – pública e acessível, para ser apreciado e ajustado por pessoas com deficiência ou vinculadas a elas – do Projeto de Lei que alicerçou a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Brasil, 2016). Esta Lei, como a Declaração de Guatemala, rejeita qualquer forma de discriminação ou omissão em relação à pessoa com deficiência. Outro aspecto que merece destaque refere-se à disposição desta Lei de atendimento prioritário, em instituições que prestam serviço de atendimento público. No caso da educação, na escola, essa prioridade é sustentada tanto pela matrícula como pela disponibilização dos recursos necessários à garantia de acesso e de atendimento em condições de igualdade àqueles que necessitarem. Somado a isso, a escolarização de qualidade, é garantida na LBI em sistema inclusivo, em todos os seus níveis e modalidades, o que incumbe o poder público a criação, avaliação e implementação de tal sistema (Brasil, 2016). São

incontáveis os avanços da LBI, mesmo que apenas reforçando outros aportes legais, já que nacionalmente ainda são naturalizadas situações de discriminação.

Apesar de todos os esforços empreendidos na direção de responsabilizar as instituições sociais a serem inclusivas – como um imperativo moral, são frequentes os discursos, entre as pessoas sem deficiência, de desvalorização daqueles que possuem dadas diferenças (Omote, 2014; Valle; Connor, 2014). Este cenário denota a relevância de não apenas serem providos os recursos e procedimentos específicos da área da Educação Especial para o atendimento às necessidades e particularidades do público-alvo da educação especial (PAEE), por meio dos serviços educacionais especializados, mas também de os envolvidos que implementam tais serviços apresentarem atitudes sociais positivas em relação ao desempenho dos mesmos, em vistas que: “[...] um professor com atitudes sociais desfavoráveis em relação à inclusão dificilmente consegue enfrentar o desafio de promover ensino de qualidade para os alunos que apresentam diferenças expressivas em relação ao aluno comum.” (Janes-Fonseca; Omote, 2013, p. 161).

Propor uma escolarização inclusiva requer pensar tanto no direito à educação de todos os estudantes brasileiros, por meio da oferta de serviços educacionais especializados fundamentados na ciência, como também nas variáveis psicológicas atreladas ao comportamento dos agentes educacionais que implementam tais serviços, como por exemplo as atitudes sociais presentes nas relações interpessoais. Assim sendo, o objetivo do estudo teórico foi identificar e refletir sobre ações necessárias para garantia de uma escola inclusiva no cenário nacional, por meio da operacionalização de serviços educacionais especializados, assim como sobre a formação inicial e continuada de professores, visando o desenvolvimento de atitudes sociais genuinamente positivas postas nas relações interpessoais dos diferentes atores sociais envolvidos no processo inclusivo.

O texto foi organizado em dois tópicos interrelacionados acerca da identificação e caracterização de três serviços educacionais especializados baseados em evidências, a destacar, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a tutoria por pares (ou tutoria entre pares) e o coensino (ou ensino colaborativo), seguido pela discussão acerca das atitudes sociais no contexto de formação inicial e continuada de professores na área da educação especial e da sala comum da educação básica. A pergunta de pesquisa foi: Os estudos levantados pela revisão de literatura mostram a defesa de um único modelo de prestação de serviços especializados na escola inclusiva ou geram reflexões sobre serviços diversificados? E, mais especificamente, quando se trata dos profissionais que prestam esse tipo de serviço, discute-se sobre as barreiras atitudinais? A hipótese que se tem com o ensaio teórico referiu-se ao fomento da discussão acerca da formação inicial e continuada de professores para atuação na escola inclusiva. A revisão de literatura ocorreu por meio de busca de palavras-chave no Google

Scholar, tendo artigos selecionados de maneira não sistemática para análise temática que respondesse o objetivo de pesquisa.

Serviços educacionais especializados baseados em evidências

A educação especial é compreendida como uma área de conhecimento e profissão que abrange os serviços específicos direcionados ao PAEE. Desde a Constituição Federal - CF (Brasil, 1988) é indicado o serviço do AEE, que deve dar conta, pelos seus recursos, de modo complementar ou suplementar, como serviço único – entendimentos dados a partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008) –, às diferenças de aprendizagem do PAEE. Como outros temas da área, esse atendimento já foi alvo de interpretações, principalmente por ser acompanhado, em dados documentos legais, (Brasil, 1988; 1996/2013) do polêmico advérbio “preferencialmente”, possibilitando que, em certas e convenientes situações, o AEE substituisse o ensino regular (Brasil, 2004). Opostamente a este entendimento, além de outros suportes legais, somente pelo conjecturado na CF (Brasil, 1988, Art. 206, Inciso I, grifo nosso), de que a educação é direito de **todos**, “I - em igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; já se tem argumento suficiente para que o PAEE participe dos mesmos contextos sociais que os seus pares, no caso, da sala comum.

Atendimento Educacional Especializado (AEE) como complementação e suplementação à escolarização inclusiva

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996/2013, p.2) prevê o AEE gratuito ao PAEE: pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Por exemplo, a ação pedagógica de um educador especial pode admitir, para os estudantes com deficiência visual ou cegueira, o domínio do braille, sorobã, das técnicas de orientação e mobilidade, e o uso, seja pela seleção, adaptação ou confecção, de recurso didático ou pedagógico (BRASIL, 2008, 2009). Pressupõe-se então que, por esse atendimento, o PAEE teria os subsídios necessários apropriar-se dos conteúdos curriculares, proporcionados na sala de aula comum, logo que passou a ter como função complementar ou suplementar à escolarização.

Lembrando que este aparato, de acordo com a legislação nacional vigente, será prestado no turno oposto ao da matrícula na sala comum, como se vê no Artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº 04 (BRASIL, 2009). Adversamente, na prática, certas demandas educacionais dos PAEE, podem não ser totalmente satisfeitas com esse único modelo de atendimento (Mendes, 2006; Vilaronga, Mendes, Zerbato, 2016). Mendes (2019) destaca a importância de refletir sobre a inclusão na perspectiva de

diversos ou em uma contínua oferta de serviços educacionais especializados. Questiona-se sobre quais serviços apresentam fundamentação científica? Esta questão, é uma lacuna que o presente ensaio teórico buscou responder pela descrição das particularidades da tutoria por pares (ou tutoria entre pares) e do coensino (ou ensino colaborativo). Isso porque, mesmo que sem o subsídio explícito nos documentos legais vigentes, tais serviços têm se mostrado alternativas eficazes e viáveis à escolarização inclusiva, de qualidade e na prática.

Tutoria por pares como serviço de apoio em classe comum

O suporte escolar, orientado pelo professor, de colegas de sala ou de escola ao PAEE, quanto a diversas situações de ensino é nomeado tutoria por pares ou tutoria entre pares, o qual tende a ser duplamente favorável ao tutorado, pelas questões acadêmicas, como sociais. Tutoria por pares é definida por Gordon (2005) como um método de instrução em que um estudante especialista tutora a aprendizagem sobre um assunto, de um colega “novato”. Termos como instrução mútua e ensino parental são utilizados para designar o suporte, independente do tipo de apoio, o autor o delineia como a tutoria de um estudante em relação a um colega da mesma sala ou escola ou quando um aluno mais experiente tutora um colega novato.

Na literatura são reportados agrupamentos específicos, entre o final do século XVIII e início do XIX, quando Bell e Lancaster idealizaram um sistema no qual um professor instruía centenas de crianças, pela seguinte configuração: um professor auxiliar treinava e supervisionava crianças mais experientes para serem tutoras de seus colegas. Até a década de 20, nos Estados Unidos da América (EUA), quando a instrução em escolas rurais e em pequenas cidades se concentrava em salas multisseriadas, o método foi empregado como alternativa aos professores que não conseguiam atuar sozinhos com todos os estudantes, nesta configuração.

De acordo com Gordon (2005), os familiares e os educadores aprovaram esse formato pelo suporte fornecido aos estudantes novatos, bem como indicaram fortalecimento da aprendizagem e autoimagem aos tutores, estudantes mais velhos ou experientes - sabendo-se que a idade não é um critério para definir tutor/tutorado, mas a experiência e condições de fornecimento de um suporte acadêmico, em áreas distintas, o que significa que uma pessoa mais nova pode tutorar um parceiro mais velho, em função do domínio na área. Com as iniciativas voltadas à escolarização pública e à profissionalização dos professores, tal sistema de apoio, apesar de econômico, entrou em declínio. Entretanto, em meados da década de 60, voltou a ser uma alternativa nos EUA para sanar o baixo desempenho de crianças pertencentes a “minorias” (Gordon, 2005, Molto, 2006).

Outras configurações de agrupamentos entre pares foram desenvolvidas com variações nas seguintes estruturas: local (regular ou especial), duração (de 15 minutos diários a 45 minutos semanais), turno (durante o ou no turno oposto ao regular), domínio ou área (pessoal/social ou acadêmico), em relação ao objetivo curricular (complementar ou suplementar (Molto, 2006). Para mais das suas contribuições à escolarização de diversos grupos, Molto (2006) assinalou a sua vantagem na escolarização de pessoas com deficiência. Para o autor, pode haver inclusive a atuação destes educandos – com deficiência, com o suporte adequado, como tutores de colegas mais novos ou de sua idade. Independente das condições do tutor ou tutorado, se organizado e estruturado, esse apoio consegue ser benéfico e vantajoso para os envolvidos.

Molto (2006) expôs algumas técnicas deste sistema de apoio. No *Class Wide Peer Tutoring* (Tutoria por colegas de sala) todos os alunos são agrupados em pares e distribuídos em equipes; eles são orientados por fichas, a realizarem atividades; ganhando “pontos” ao executarem a tarefa. O professor tem a missão de supervisionar as interações entre os pares. As melhores pontuações são expostas publicamente, como uma forma de reforçar e melhorar o desempenho dos alunos. No *Peabody Peer-Assisted Learning* (Peabody aprendizagem assistida por pares) os pares são constituídos por alunos com desempenhos distintos (melhor e menor), podendo haver trocas em relação a quem exerce o papel de tutor e de tutorado, ou somente o colega com melhor desempenho será o tutor (Molto, 2006).

Gordon (2005, grifo nosso) revelou seis estratégias para que o programa de tutoria seja bem sucedido, algumas das quais serão seguidamente detalhadas: **1. Definindo e planejando um programa de tutoria de pares, 2. Treinando os tutores de pares, 3. Monitorando os resultados diários, 4. Avaliando a tutoria dos pares, 5. Encontrando o suporte para a tutoria por pares e 6. Sustentando um programa de tutoria de pares.**

Sobre a estratégia **1. Definindo e planejando um programa de tutoria de pares**, devem ser elencados os objetivos do currículo, a área/assunto e as atividades que serão tutoradas. As áreas podem ser as mais variadas: leitura, ciências sociais, matemática e ciências, pelo reforço de habilidades básicas e práticas relacionadas às áreas. O planejamento da primeira estratégia envolve ainda a seleção dos tutores e a configuração de um ambiente para esse programa. Em relação à escolha do tutor, Molto (2006) aconselhou que fosse evitado o desempenho do papel sempre pelos mesmos alunos ou somente por aqueles com melhor desempenho. Quanto ao treinamento dos tutores de pares – **2. Treinando os tutores de pares**, Gordon (2005) recomendou a sua condução no início e durante o programa, também para a introdução de novos alunos, com vistas a evitar fracassos no mesmo. A avaliação, referente à estratégia **3 – Monitorando os resultados diários**, pode pautar-se em instrumentos formais e informais, pré e pós testes, relatórios de progressos, entre outros. Os

professores devem treinar os tutores para usarem tais instrumentos, porém, eles próprios podem sugerir procedimentos para o monitoramento do programa. Quanto à estratégia **5. Encontrando o suporte para a tutoria por pares**, Gordon (2005) elucidou que o professor que optar por implementar tal programa precisará do suporte dos seus alunos, dos responsáveis por eles e da gestão da escola. Passa, assim, a ser crucial que eles conheçam as vantagens do programa, pois os responsáveis pelos tutores podem, a princípio, recusarem-no, por argumentarem, por exemplo, que os tutores ficariam sobrecarregados ao assumir a instrução de outro aluno. Gordon (2005) compreendeu, porém, que o exercício da tutoria permite ao tutor o aprofundamento e a aplicação das habilidades que domina. A evidência da relevância deste apoio pode ser conferida em estudos nacionais com tutorados com deficiência visual, como os de Orlando (2010) e Souza et al (2017), em aulas de educação física, e de Raposo (2006) e de Fernandes e Costa (2015), no ensino superior e na educação profissional e tecnológica.

Dada à possibilidade de praticamente todos poderem assumir o papel de tutor, o que para a maioria “[...] será visto como um reconhecimento informal de seu sucesso pessoal como aprendiz” (Gordon, 2005, p. 03), tende a promover uma atmosfera mais agradável e inclusiva, e a favorecer mudança de atitudes em relação às diferenças dos pares; motivos pelos quais esse programa deve ser considerado como uma das estratégias de trabalho, em salas de aula nas quais há estudantes com deficiência. Nesse tipo de serviço, por exemplo, é possível mudar positivamente as atitudes sociais. É fundamental ressaltar que apenas a garantia do serviço não funciona como condição de formação e modificação de atitudes sociais, entretanto, o serviço de qualidade, contemplando as necessidades dos diferentes estudantes, favorece atitudes sociais positivas, em vistas dos componentes das atitudes sociais - que ainda serão abordados no ensaio. O próximo serviço fundamentado em evidências se refere ao coensino realizado na parceria colaborativa centrada no corpo docente.

Coensino como serviço de bidocência em classe comum

O coensino se refere a um serviço em sala comum, no qual docentes especializados em educação especial e da sala comum atuam com base no mútuo apoio e no compartilhamento de responsabilidades. O serviço foi nomeado como ensino colaborativo e, posteriormente, na década de 90, coensino, por pesquisadores norte-americanos (Mendes; Almeida; Toyoda, 2011), ao sugerirem novas perspectivas quanto a atuação conjunta de docentes. Os primórdios do coensino relacionam-se às nomeadas equipes de ensino, que surgiram em resposta às críticas à eficácia das tradicionais estruturas da escola, na segunda metade do século XX, nos EUA. Nesta configuração, um professor mais experiente ou especialista em uma temática assumia a responsabilidade por aulas básicas em

relação a dado conteúdo para uma quantidade de 100 ou mais alunos; após, o grupo era dividido entre outros professores, para discussões, tarefas, acompanhamento e avaliação da aprendizagem. Tal configuração pode então ser entendida como precursora da atuação conjunta e colaborativa entre educadores (Friend et al, 2010). Modelos semelhantes com ajustes distintos surgiram; pela atuação de até quatro professores compartilhando o planejamento e a instrução de um grupo de 100 a 125 estudantes, ou, até mesmo pela realização do ensino interdisciplinar, em que um tema poderia ser abordado por professor de conteúdo diferente ao pressuposto inicialmente no currículo.

No tocante à escolarização, nos EUA, com as críticas ao modelo de educação especial segregado – seja pela sua pouca eficiência ao ensino a estudantes com deficiência ou pelo custo elevado de seus programas – e a criação de leis que preconizavam a escolarização dessas pessoas em ambientes menos restritivos, teve-se a condição conveniente a aproximação e imersão do educador especial em salas de aula comum que passaram a matricular tais alunos, por meio do serviço do coensino ou ensino colaborativo (Molto, 2006; Friend et al, 2010).

O coensino deve ser ofertado, em tempo e frequência, nas situações que demandarem a atuação dos educadores especial e geral na mesma sala, não podendo vincular-se automaticamente à matrícula regular de estudantes PAEE. Tal dependência pode conduzir os professores das salas regulares a não se considerarem corresponsáveis pela instrução dos estudantes PAEE, perpetuando-se assim, na escola, a separação entre o ensino especial e o regular, apontado por Rodriguez Rojas e Ossa Cornejo (2014).

Peterson (2006) descreveu a escolarização inclusiva de pessoas com deficiência no Estado do Arizona – EUA, chamando a atenção para a necessidade de formação docente de educação especial e da sala regular, com foco na prática colaborativa, considerando-a responsável pelo sucesso da inclusão. A autora reconheceu a primordialidade do atendimento em salas de recursos, porém, evidenciou que o local em que a criança com deficiência deve ser escolarizada é na sala de aula comum, com seus pares, contando para tanto com os apoios necessários para sua efetiva permanência estudantil, como é o caso do apoio do educador especial via coensino.

Para tal, é necessário que professores (sala comum e educação especial) tracem seus objetivos de ensino de modo explícito e que sejam capazes de comunicar entre si, com o propósito de atender as demandas apresentadas pelo próprio processo inclusivo (French, 2002). A despeito da análise conduzida em ambiente escolar, identificam-se desafios relacionados ao planejamento em conjunto para estabelecimento das estratégias que serão desenvolvidas no contexto da sala comum.

Friend e Bursuck (2009) apresentaram um modelo de atuação entre tais educadores, a destacar: a) Um ensina, outro observa (o professor regular é o principal responsável pelo processo ensino-aprendizagem, enquanto o professor especial apenas auxilia na aprendizagem dos alunos, por

meio de observação); b) um professor, um ajudante (enquanto o professor da sala regular é o principal responsável pelo ensino, o outro atua como apoio); c) ensino paralelo (é realizada uma divisão da turma e cada professor assume a responsabilidade de trabalhar com metade do grupo); d) estação de ensino (cada professor é responsável pelo ensino em um contexto diferente, em que os alunos trocam de salas); e) alternativa de ensino (o professor da sala regular é responsável pela aprendizagem do grupo maior que não apresenta dificuldades pedagógicas específicas, enquanto o professor da educação especial fica incumbido de auxiliar um grupo pequeno de alunos com dificuldades específicas no processo ensino-aprendizagem); f) equipe de ensino (considerado como coensino, em que os professores trabalham em dupla e constroem o planejamento das aulas em conjunto e co-apresentam uma mesma atividade acadêmica). Assim, atuações pautadas apenas no demonstrado nos itens (a) e (b) (um ensina, outro observa e um professor, um ajudante) ocorrem, em geral, quando os professores não desenvolvem o planejamento compartilhado.

Na perspectiva de Gately (2005) a organização colaborativa produz efeito positivo na aprendizagem acadêmica de todos os estudantes presentes na sala de aula. Propor uma parceria colaborativa requer o desenvolvimento de habilidades tanto por parte do professor de educação especial, quanto do professor de sala comum e assegurar que tal parceria ocorra desde o planejamento das atividades, até o processo de avaliação do desempenho de estudantes. Gately e Gately (2001), apoiados em mais de 10 anos de experiência de trabalho baseado nesta estratégia, indicaram oito componentes que devem fazer parte de um ambiente de ensino para favorecer a colaboração entre os educadores especial e regular, sendo eles: Comunicação Interpessoal, Arranjo Físico, Familiaridade com o Currículo, Metas e Modificações do Currículo, Planejamento Instrucional, Apresentação Instrucional, Gestão da Sala de Aula e Avaliação, cada um dos quais divididos, ainda, por fases ou estágios: inicial, de comprometimento e colaborativa. Caso não haja necessariamente uma similaridade de sequência entre os componentes, Gately e Gately (2001) recomendaram a realização de avaliações diagnósticas das situações de ensino amparadas por esse serviço para subsidiar os ajustes necessários em sua organização, com base nestes componentes e fases ou estágios.

O componente, **Comunicação Interpessoal** pressupõe o uso de habilidades verbais, não verbais e sociais. Na fase ou estágio colaborativo, é identificado com mais regularidade o uso da comunicação não verbal, de sinais, para as trocas de ideias e informações (Gately; Gately, 2001, grifo nosso). O **Arranjo Físico** relaciona-se com a organização física de materiais, alunos e educadores. Na fase colaborativa educador especial, assim como os alunos PAEE são incorporados como pertencentes ao mesmo espaço físico. A circulação, uso e controle do espaço e materiais são exercidos por educadores regular e especial, cientes das atribuições de cada um (Gately; Gately, 2001, grifo nosso). Em relação ao componente **Familiaridade com o Currículo**, o educador especial não necessita

deter o mesmo domínio que o do regular, sobretudo, é importante que conheça o propósito, sequência e conteúdo do currículo. No estágio colaborativo os professores compreendem as competências curriculares necessárias para cada um em relação ao conteúdo (Gately; Gately, 2001, grifo nosso). Quanto ao componente **Metas e Modificações do Currículo**, pressupõe o planejamento anterior ao início do ano letivo, porquanto que será responsável pela definição de metas e objetivos para cada aluno. Na fase colaborativa os professores passam a constatar que alguns conceitos devem ser de domínio de todos e outros da maioria, desta feita, modificações tanto de conteúdo, atividade de sala e de casa e avaliações são necessárias para certos estudantes (Gately; Gately, 2001, grifo nosso). O **Planejamento Instrucional**, enquanto componente, depreende o planejamento e a identificação das mudanças no currículo para o compromisso de ensinar todos os alunos da sala. Na fase colaborativa os professores passam a planejar e compartilhar ideias, como uma norma de atuação (Gately; Gately, 2001, grifo nosso). A **Apresentação Instrucional** diz respeito à apresentação de tarefas e estruturas das atividades. Na colaboração, ambos apresentam a lição, instruem e estruturam as atividades, o que resulta em questionamentos dos alunos aos dois educadores (Gately; Gately, 2001, grifo nosso). O componente **Gerenciamento da Aula** agrupa as estruturas e relações quanto ao ambiente, regras, rotina, comportamentos, sendo pressuposto que cada educador entenda suas funções. Na fase colaborativa os dois professores se envolvem no gerenciamento da sala, quanto às regras, rotina e comportamento, a todos os educandos (Gately; Gately, 2001, grifo nosso). O componente **Avaliação** envolve o desenvolvimento de procedimentos de avaliação individuais dos estudantes. No estágio colaborativo os professores identificam a necessidade de uma diversidade de opções para avaliarem os progressos dos educandos (Gately; Gately, 2001, grifo nosso).

Pela conjuntura nacional de formação de professores de educação especial e da sala comum, dadas as habilidades fundamentais à atuação no coensino e os seus componentes, considerou-se pertinente conhecer, por dois relatos científicos, como esse tem sido organizado. Esses artigos foram selecionados por serem um dos primeiros divulgados que registram experiências práticas nacionais em relação ao serviço.

Vilaronga e Mendes (2014) analisaram experiências de coensino de professores de educação especial, após participação em formação na temática, a partir de registros em diário de campo feitos por estes. No primeiro relato, de uma professora de educação especial, são citadas adaptações e estratégias realizadas nas aulas de ciências, sendo analisados momentos em que ela ficou responsável pela instrução ao estudante com deficiência intelectual e uma situação em que o educador de ciência assumiu o papel de explicar o conteúdo ao aluno com deficiência, enquanto a educadora responsabilizou-se pelo restante da turma. No segundo caso, o professor de educação especial mencionou duas situações de ensino de história, em que fica exclusivamente voltado à instrução de

uma aluna com deficiência; não havendo evidências de interação ou trocas com o professor da sala regular. Na terceira experiência, são citadas iniciativas da educadora da sala comum em adaptar atividades e instigar a participação da estudante com deficiência intelectual matriculada, em aulas de língua portuguesa e matemática. O último caso mostrado é de uma educadora especial que atuou com um estudante com deficiência, matriculado no berçário; enfatizou no seu diário de campo situações em que ela e as educadoras da sala propuseram atividades para o desenvolvimento motor do estudante e as suas respostas frente às mesmas. As autoras concluíram que alguns aspectos cruciais para o sucesso do coensino não estiveram presentes em todas as situações analisadas, tais como: tempo para planejamento em comum, além de que, as quatro experiências de coensino retratadas, estavam em estágios distintos de colaboração.

Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016) descreveram e analisaram uma situação de coensino entre uma educadora especial e um professor de ciências, em relação a um estudante com deficiência matriculado no ensino fundamental, a partir dos dados registrados nos diários de campo pela educadora especial e entrevistas. Pelos dados das entrevistas foram verificados indícios da fase inicial do coensino, sendo que trocaram informações sobre o conteúdo, porém, a educadora especial ficava responsável pelo estudante com deficiência, enquanto o professor de ciência pelos demais alunos. As autoras consideraram que o espaço físico ocupado pela educadora especial na sala não satisfazia a alternância de papéis que deve existir entre os dois educadores na proposição de atividades. Com referência em algumas tentativas em propor atividades adaptadas para o estudante, foram contemplados todos os alunos, na direção do pressuposto pelos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Assim, entende-se que a formação de curta duração e centrada em um único serviço especializado, como é o caso do coensino, ainda se mostra desafiadora para atingir todos os estudantes e demanda maior tempo de envolvimento para estabelecimento dos vínculos necessários ao sucesso desse serviço à inclusão. O estudo tem como hipótese que a formação inicial e continuada de professoras deve envolver conhecimentos teóricos e práticos necessários para implantação e avaliação do serviço especializado, como também deve estar direcionada para o desenvolvimento e disseminação de atitudes sociais genuinamente favoráveis à inclusão.

Atitudes sociais no contexto da inclusão escolar e a oferta dos serviços educacionais

Considerando que a barreira atitudinal representa um entrave à escolarização inclusiva (Omote, 2014) e, como uma estratégia para modificação das atitudes sociais envolve formação inicial e continuada de docentes na perspectiva inclusiva, entende-se que somente propor os serviços

especializados, mesmo variados, pode não ser suficiente para garantir a equidade educacional. Atitudes sociais podem ser definidas como respostas, positivas ou negativas, a determinados objetos sociais ou situações, a partir da cognição e crença pessoal, a qual também possui sua determinação social (Rodrigues; Assmar; Jablonski, 1999).

As atitudes sociais são compostas por três componentes: cognitivo, afetivo e comportamental (Rodrigues; Assmar; Jablonski, 1999; Omote, 2005). O primeiro vincula-se às representações cognitivas, conceituais, a respeito de um objeto social ou situação. O componente afetivo é um dos mais importantes para a atribuição de valor, posto que, para que seja considerada atitude social, ademais do componente cognitivo, deve, necessariamente, existir um sentimento, afeto, em relação ao objeto social ou situação. A restrição da cognição poderá limitar o afeto, porém mesmo que haja crença e cognição a respeito de uma temática, o afeto pode não estar presente. O componente comportamental, que é tido como instigador ativo, preditor de ação, é alinhado à cognição e ao afeto, quanto a dado objeto social ou situação. Entretanto, os autores lembram que nem sempre haverá coerência entre tais componentes, sendo observados cognição e afeto, positivo ou negativo, em relação a um objeto ou situação social e comportamento contrário aos mesmos. Isso porque, devido às normas sociais – quanto ao que é esperado socialmente que faça, para ser consequenciada positivamente – a pessoa pode emitir comportamento diverso ou contrário ao que sente, pensa ou gostaria de emitir. Assim, é possível considerar que a relação entre a atitude social e o comportamento, propriamente dito, é determinada ainda por normas sociais. As atitudes sociais em relação à inclusão podem então predizer o comportamento que os agentes educacionais terão acerca desta situação e objetos sociais a ela vinculados (Omote, 2003, 2013).

As atitudes sociais podem ser aprendidas e modificadas, o que significa que as mudanças de atitudes resultam em mudanças de comportamentos e, portanto, podem ser ensinadas (Rodrigues; Assmar; Jablonski, 1999). Omote et al (2005) investigaram, nesta perspectiva, as atitudes sociais de 56 estudantes do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério-CEFAM quanto à inclusão, antes e após terem concluído um curso de 14 horas, com técnicas dirigidas a mudanças de atitudes sociais, acerca do tema. Constataram mudanças favoráveis no pós-testes, o que os fizeram sugerir a inclusão de conteúdos/abordagens similares em cursos de formação de professores, pelo potencial de modificar positivamente atitudes sociais (Omote, 2013).

Na mesma direção, Fonseca-Janes e Omote (2013), sabendo da participação das atitudes sociais favoráveis na aceitação e ação quanto à inclusão, realizaram uma pesquisa com 34 estudantes do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, pela aplicação da Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI) – validada para medir atitudes sociais frente à inclusão. No pós-teste foram conferidas, estatisticamente, mudanças consideráveis nas atitudes sociais em

relação à temática, mais favoráveis em relação ao início do curso. Os autores ponderaram que uma das influências para a ocorrência de tais mudanças pode residir na oferta no curso de Pedagogia, de duas disciplinas obrigatórias que contemplam cognição sobre o tema: “Fundamentos da Educação Inclusiva” e “Libras, Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação”, porque essas envolveram não somente aprendizagem, como também experiências sobre o objeto social em tela.

Procurando-se conhecer relatos que descrevessem sobre atitudes sociais na prática escolar, na educação básica, independente de processo formativo anterior, apenas a partir da matrícula de estudantes com deficiência; selecionou-se, em uma busca na base SciELO, o artigo de Monteiro e Manzini (2008). Os autores analisaram se havia mudanças na concepção de cinco professores sobre a inclusão frente à matrícula de educandos com deficiência, por entrevistas e preenchimento de caderno de conteúdo, no início, durante e ao final do ano letivo. Uma das subclasses temáticas analisadas se referiu à “dificuldade para ensinar o aluno com deficiência”, uma das professoras compreendeu ao final do ano letivo que não era tão complicado, como avaliava, ensinar um estudante com deficiência. Monteiro e Manzini (2008) concordaram, porém, que apenas a matrícula de estudantes com deficiência não foi suficiente para os professores modificarem suas concepções sobre a inclusão. Isso porque a experiência docente e prévia são apenas algumas das diversas variáveis a construção de atitudes sociais positivas acerca da inclusão.

Variáveis como gênero, idade, experiência docente, escolaridade, experiências anteriores com estudantes com deficiência, além de questões relativas ao próprio aluno com deficiência, tais como grau de severidade, necessidades, podem influenciar na construção de atitudes mais ou menos favoráveis à inclusão (Omote *et al*, 2005; Fonseca-Janes; Omote, 2013). Omote (2013) se propôs a examinar 12 estudos nacionais acerca da relação entre as atitudes sociais quanto à inclusão e características dos participantes, como idade cronológica, área de formação e experiências docentes e prévias com pessoas com deficiência.

Os resultados do estudo não apresentaram relações conclusivas entre as variáveis descritas e as atitudes sociais relacionadas à inclusão, dada, segundo Omote (2013), à complexidade das relações entre as variáveis dos sujeitos, quanto do próprio objeto de atitudes sociais. Para ilustrar, ao contrário do que se esperava, os professores com especialização na área da educação especial obtiveram atitudes sociais menos favoráveis em relação àqueles com especialização em demais áreas.

Omote (2013, p. 642) supôs que esse efeito pode advir do conteúdo dos cursos de especialização, por talvez estes não terem o intuito de gerar mudanças ou construção de concepções e atitudes sociais acerca dessa situação social, “genuinamente inclusivas”. Acrescenta-se que o período em que podem ter sido realizados os cursos de especialização em educação especial, se anterior aos pressupostos filosóficos e legais da inclusão escolar, factualmente não versavam sobre esta temática.

Dado ao já retratado, comprehende-se que a formação de professores, seja inicial ou continuada, independentemente de sua área específica de atuação, requer um eixo transversal acerca da educação especial inclusiva, o que pode acontecer por meio da implementação de serviços especializados, para que tenha de fato impacto na constituição de atitudes sociais favoráveis a inclusão. Reforçando tal entendimento, mais recentemente, Benitez et al (2021), em uma pesquisa conduzida para avaliar as atitudes sociais de agentes educacionais formais e informais acerca da inclusão, antes e após um programa de formação em Educação Especial e Inclusiva fundamentado na Análise do Comportamento Aplicada, sugeriram que a formação resultou em atitudes sociais mais favoráveis dos cursistas em relação à inclusão, sobretudo por ter aliado teoria e atividades práticas reflexivas, supervisionadas durante o processo formativo. O mesmo elo entre formação na prática e atitudes sociais pôde ser observado no estudo de Paulino (2017), que foi conduzido por um semestre letivo, pela atuação da pesquisadora como educadora especial de coensino, por meio de uma pesquisa-ação colaborativa, que visava tanto a prestação, como a formação continuada e na prática da professora da sala comum acerca do coensino.

Formação docente em serviço e com foco no desenvolvimento de atitudes sociais positivas frente à inclusão

Com tais argumentos favoráveis ao provimento do serviço do AEE, tutoria por pares e do coensino – como outros que apresentam evidência –, em um contínuo, que seja suficiente para atingir as demandas, particulares e necessidades diversificadas do PAEE, lançam-se outras questões a serem respondidas: onde deve se dar a formação para o coensino e quais saberes são necessários aos professores para atuarem com base nesses modelos de serviço? No Brasil, a formação do educador especial aconteceu, prevalentemente, até 2007 em cursos de licenciatura em pedagogia com habilitação em educação especial geral ou em uma de suas áreas ou ainda por cursos de especialização.

A LDB (Brasil, 1996) e a Resolução do Conselho Nacional de Educação-CNE nº 02/2001 (Brasil, 2001) distinguiam a formação dos professores especialistas em Educação Especial, para prestarem AEE ao então público da educação especial e dos capacitados, os quais por conteúdos em sua formação inicial estariam aptos para atuarem com esse público, em suas salas de aula regulares. Todavia, com a Resolução do CNE nº 01/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em pedagogia, todas as habilitações dos cursos de pedagogia foram extintas, pressupondo-se que o pedagogo deveria ter uma formação geral que lhe possibilitasse atuar em todas as frentes e demandas educacionais, como a gestão, supervisão, à docência regular e com o PAEE matriculado em sua sala. Com isso, a formação de professores especialistas passou a se fundamentar,

sobretudo em cursos de especialização, alguns deles financiados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), na modalidade a distância, ou em Cursos de Licenciatura em Educação Especial, atualmente existentes em três universidades públicas federais no Brasil (Maturana et al, 2016).

A PNEEPEI que fundamenta as atuais leis, decretos e resoluções para a oferta dos serviços da educação especial ao PAEE, considera que o educador especial deverá ter em sua formação inicial e continuada saberes para o exercício da docência e específicos da área (Brasil, 2008). Com esse cenário, se vê quão fragilizada encontra-se a formação de educadores – dos pedagogos e de outras licenciaturas – tanto para atuarem no AEE, quanto em sala de aula, dada a escassez de possibilidades de formação transversal em educação especial, além de pouco direcionamento em relação à normativa, para atender com qualidade as necessidades individuais do PAEE.

Dos cursos de Licenciaturas em Educação Especial, tem-se que o presencial e o remoto da Universidade Federal de São Carlos contemplam em suas grades curriculares disciplinas teóricas e práticas pautadas no coensino (UFSCar, 2021). Os cursos de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria, também preveem o conteúdo do coensino nas ementas ou referências das disciplinas (UFSM, 2020). Adicionalmente, foi criado o Curso de Educação Especial na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, híbrido, que contempla em seu Fluxo Curricular disciplinas sobre coensino, AEE e outros suportes especializados.

No que diz respeito aos cursos de formação inicial de professores, pedagogia e demais licenciaturas, para atuarem na Educação Básica, a Resolução do CNE/CP n° 2 (BRASIL, 2019), define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Das 800 horas do Grupo I, um tema se refere à Educação Especial.

Quanto à formação continuada, a realização de cursos de curta duração na área da educação especial, como retratado por Mendes e Toyoda, (2005) não tem sido suficiente para atender às expectativas e anseios dos professores da sala comum, tendo em vista que continuavam relatando sentimentos desafiadores na interação com PAEE (Mendes; Almeida; Toyoda, 2011). Ratifica-se por isso que os professores que já estão atuando com estudantes PAEE precisam ter acesso tanto à formação acadêmica, porém, sobretudo na prática, em suas escolas e salas de aula (Armstrong, 1996; Peterson, 2006), pelos respectivos serviços, posto que esses conteúdos, articulados à prática, podem impactar nos componentes: cognitivo, afetivo, como no comportamental (Rodrigues; Assmar; Jablonski, 1999; Omote, 2005) das atitudes sociais e, com isso, resultar em mudanças positivas de comportamento propriamente dito acerca da inclusão e temas relacionados. Defende-se, portanto, a proposta da formação em serviço, no qual o desenvolvimento de atitudes sociais mais inclusivas ocorre pela via da formação teórica e prática na prestação de serviços especializados baseados em evidências.

Conclusões e implicações

O ensaio teórico proposto acerca da escolarização inclusiva visou identificar e refletir sobre ações necessárias para garantia de uma escola inclusiva no cenário nacional, visando a permanência estudantil do PAEE com a oferta do ensino de qualidade, por meio da operacionalização de serviços educacionais especializados, assim como sobre a formação de professores para implementação de tais serviços, por meio de conhecimentos teóricos e práticos que envolvam os componentes cognitivos, afetivos e comportamentais presentes nas atitudes sociais. É fundamental ressaltar que não existe um modelo único de atendimento em educação especial inclusiva e, por essa razão é fundamental garantir o diálogo entre os comportamentos apresentados pelo PAEE, as atitudes sociais dos professores e respectiva formação no serviço, para planejá-lo, implementá-lo, avaliá-lo e, quando necessário, replanejá-lo.

Por fim, o ensaio teórico visou refletir sobre condições relevantes para operacionalizar no cotidiano educativo, ações necessárias para uma escola inclusiva, por meio de modelos variados de serviços especializados, a despeito de um único modelo centrado no AEE. Ademais, traz ainda a necessidade do diálogo entre os docentes para planejar, implementar e avaliar as ações para atendimento ao público da educação especial, além de refletir sobre as atitudes sociais favoráveis à inclusão de profissionais envolvidos na prestação de serviços especializados.

Esperou-se com esse estudo suprir a lacuna de reunião do debate de alguns dos serviços educacionais especializados – sem a pretensão de esgotar as opções –, visando a formação de professores para atuação tanto na implementação desses serviços, como também na atuação colaborativa com os diferentes atores sociais envolvidos no processo inclusivo, sobretudo por apoios representados na tutoria por pares, estabelecendo atitudes sociais favoráveis à inclusão, como uma forma de garantir, de fato, a permanência e o processo de ensino e aprendizagem de todos os estudantes. Recomenda-se que estudos futuros avaliem sistematicamente as atitudes sociais de profissionais da educação especial, ao longo de processos formativos em serviços, no sentido de verificar se a reflexão sobre práticas baseadas em evidências favorece uma atitude social mais inclusiva no âmbito escolar.

Ao considerar que as atitudes sociais podem ser aprendidas e, portanto, modificadas, espera-se que a formação inicial e continuada de professores garanta a disseminação de atitudes mais favoráveis ao processo inclusivo, por meio da oferta de serviços de qualidade que garantam a equidade educacional do PAEE, em sala regular comum. Em última análise, acerca dos dados que emergiram das pesquisas sobre os serviços educacionais especializados, como a urgência desses serviços nas escolas regulares, torna-se prudente considerar a premência de outras investigações sobre esses serviços,

especialmente quanto ao impacto dos mesmos, sobretudo do coensino, em relação à aprendizagem dos educandos; já que as pesquisas atentam mais aos papéis dos professores, relacionamento e organização do serviço. Novas investigações podem ser conduzidas para conferir os impactos das disciplinas dos Cursos de Educação Especial que contemplam o coensino, nas atitudes sociais, por meio de instrumentos validados como a ELASI, e ainda, como as licenciaturas, para atuação na Educação Básica tem se organizado para atender a Resolução do CNE/CP n° 2 (Brasil, 2019), no que diz respeito ao conteúdo da Educação Especial em seu PPCs.

Esperou-se com o debate teórico orientar futuras normativas sobre a importância da garantia dos serviços educacionais especializados e da discussão acerca de diferentes modelos e não um único modelo educacional, fundamentado no pilar da Educação para **Todos**, como ainda de a formação do professor perpassar por domínios que sejam vinculados às suas práticas e ao desenvolvimento de atitudes sociais positivas frente à inclusão. Assim, é possível levantar indicadores de quantos serviços atualmente são propostos nas escolas públicas e privadas brasileiras na área da educação especial e inclusiva e de modo mais aprofundado, e validar se tais serviços estão sendo suficientes para promoção de um ambiente escolar com atitudes sociais mais genuínas entre as pessoas.

Referências

ARMSTRONG, C. E. **The education of students with mental retardation in the United States.** (ERIC Document Reproduction Service ED 395447). 1996.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Diários Oficiais da União, 05 de out. 1988.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1997.

BRASIL. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/decreto3956.pdf> Acesso em: 05 de mar. De 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica13desetembro.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2008.

BRASIL. **Decreto n. 6949**, de 25 de agosto de 2009. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 14 ago. 2011.

BRASIL. **Lei 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União 2016. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 25 fev. 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP, nº 02**, de 20 de dezembro de 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em: 25 fev. 2017.

FERNANDES, W. L.; COSTA, C. S. L. da. Possibilidades da Tutoria de Pares para Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Técnico e Superior. **Rev. bras. educ. espec.**, v. 21, n. 1, p. 39-56, 2015. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000100004>

FONSECA-JANES, C. R. X.; OMOTE, S. Atitudes sociais em relação à inclusão: o curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP. **Nuances**, v. 24, n. 2, p. 158-173, 2013. <https://doi.org/10.14572/nuances.v24i2.2486>

FRIEND, M.; BURSUCK, W. D. **Co-Teaching Approaches**. Including Students with Special Needs: A Practical Guide for Classroom Teachers. 5th ed. Columbus, OH: Merrill, 2009

FRIEND, M., COOK, L., HURLEY-CHAMBERLAIN, D.; SHAMBERGER, C. Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. **Journal Of Educational & Psychological Consultation**, v. 20, p. 9-27, 2010. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>

GATELY, S. E. Two Are Better than One, **Principal Leadership**, v. 5, n. 9, p. 36-41, 2005

GATELY, S. E.; GATELY, F. J. Understanding Coteaching Components. **Teaching Exceptional Children**, v. 33, n. 4, p. 40-47, 2001. <https://doi.org/10.1177/004005990103300406>

GORDON, E. E. **Peer Tutoring: A Teacher's Resource Guide**. Lanham, md: Scarecrow Education, 2005.

MATURANA, A.P.P. M.; PAULINO, V. C.; MENDES, E. G.; GONÇALVES, A. G. Análise de materiais de referência na área da deficiência intelectual destinados à formação continuada de professores. **Educere at educare**, v. 11, n. 22, 2016. DOI: 10.17648/educare.v1i22.15563.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, Dec. 2006.

MENDES, E. G. A Política de Educação Inclusiva e o Futuro das Instituições Especializadas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 22, p. 1-27, 2019.

MENDES, E. G.; TOYODA, C. Y. **Projeto S.O.S. Inclusão** - Consultoria colaborativa para favorecer a inclusão escolar num sistema educacional municipal. Relatório Final. (MEC/SESu Processo 269/03/ PRO-EX/UFSCAR). Universidade Federal de São Carlos. Mimeo, 2005

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educ. ver.**, n. 41, p. 80-93, 2011. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300006>

MOLTO, M. C. C. **Diversidad y educación inclusiva**. Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa. Madrid- ES, Pearson Educación, 2006.

MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI, E. J. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. **Rev.**

bras. educ. espec. [online], v. 14, n. 1, p. 35-52, 2008. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382008000100004>

ORLANDO, P. D. **O colega tutor de estudantes com deficiência visual nas aulas de educação física.** 2010. 75 f. Dissertação. (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

OMOTE, S. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, Raquel L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: Ed. Unesp, 2003.

OMOTE, S. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília, v. 11, n. 1, p. 33-48. 2005.

OMOTE, S. Atitudes sociais em relação à inclusão: estudos brasileiros. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 8, p. 639-649, 2013. DOI: 10.21723/riaee.v8i3.6586

OMOTE, S. **Aparência e Competência:** uma relação a ser considerada na Educação Especial. 1. ed. Curitiba: Editora Appris, 2014.

PAULINO, V. C. **Efeitos do coensino na mediação pedagógica para estudantes com cegueira congênita** – 206f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-graduação em Educação Especial, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10714>. Acesso em: 02 mar. 2022.

PETERSON, P. J.. Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília , v. 12, n. 1, p. 3-10, abr. 2006 . <https://doi.org/10.1590/S1413-65382006000100002>

RAPOSO, P. N. **O impacto do sistema de apoio da Universidade de Brasília na aprendizagem de universitários com deficiência visual.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006.

RODRIGUEZ ROJAS, F. F.; OSSA CORNEJO, C. J. Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. **Estud. pedagóg.**, v. 40, n. 2, p. 303-319, 2014. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300018>

RODRIGUES, A.; ASSMAR, E. M. L.; JABLONSKI, B. **Psicologia Social.** Petrópolis: Vozes, 1999.

SOUZA, J. V. de; MUNSTER, M. de A. van; LEIBERMAN; COSTA, M. da P. R. da. **Programa de formação de colegas tutores: a tutoria no processo de inclusão escolar nas aulas de Educação Física**, Práxis Educativa, Ponta Grossa, Ahead of Print, v. 12, n. 2, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 15 mar. 2017. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i2.0005>

UFSCar. **Projeto pedagógico do curso de segunda licenciatura em educação especial na modalidade de educação à distância.** São Carlos. 2021. Disponível em: <https://www.prograd.ufscar.br/pt-br/assets/arquivos/cursos/cursos-oferecidos/educacao-especial/ProjetoPedagogicoSegundaLicenciaturaemEd.Especial.pdf> Acesso em: 25 fev. 2017.

UFSM. Estrutura Curricular. Curso de Educação Especial – Licenciatura Plena da UFSM. 2020. Disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/educacao-especial/informacoes-do-curriculo>. Acesso em: 25 fev. 2017.

VALLE, J.; CONNOR, D. **Ressignificado a deficiência.** Porto Alegre: Artmed, 2014.

VILARONGA, C.A.R.; MENDES, E.G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014.

VILARONGA, C.A.R.; MENDES, E. G.; ZERBATO, A. P. O Trabalho em Colaboração para o Apoio à Inclusão Escolar: da teoria à prática docente. **Interfaces da Educação**, v. 7, p. 66-87, 2016. <https://doi.org/10.26514/inter.v7i19.1029>

Recebido: 28/08/2024
Aceito: 05/05/2025

Received: 08/28/2024
Accepted: 05/05/2025

Recibido: 28/08/2024
Aceptado: 05/05/2025

