

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO - PPGE**

IVANA CARLA CORDEIRO DA SILVA FRANCOS

**INCLUSÃO ESCOLAR: A ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
E O ENSINO REGULAR POR MEIO DO TRABALHO COLABORATIVO DOS
PROFISSIONAIS**

IRATI

2023

Catálogo na Publicação
Rede de Bibliotecas da UNICENTRO

F826i Francos, Ivana Carla Cordeiro da Silva
Inclusão escolar: a articulação entre educação especial e o ensino regular por meio do trabalho colaborativo dos profissionais / Ivana Carla Cordeiro da Silva Francos. -- Irati, 2023.
xiii, 124f. : il. ; 28 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, 2023.

Orientador: Khaled Omar Mohamad El Tassa
Banca examinadora: Khaled Omar Mohamad El Tassa, Gilmar de Carvalho Cruz, Eliziane Manosso Streiechen.

Bibliografia

1. Experimento Didático Formativo. 2. Ensino Colaborativo. 3. Aprendizagem.
I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 370



TERMO DE APROVAÇÃO

IVANA CARLA CORDEIRO DA SILVA FRANCOS

"INCLUSÃO ESCOLAR: A ARTICULAÇÃO COLABORATIVA ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ENSINO REGULAR POR MEIO DA ATUAÇÃO COLABORATIVA DOS PROFISSIONAIS."

Dissertação aprovada em 10/04/2023 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:

Prof. Dr. Khaled Omar El Tassa
(Orientador/UNICENTRO)

Prof. Dr. Gomar de Carvalho Cruz
(Membro Titular/UNICENTRO – DEDUF)

Prof.ª Dr.ª Eliziane Manosso Streichen
(Membro Titular/UNICENTRO)

IRATI-PR
2023

Forma Padrão: 32x45cm (Largura x Altura)

IVANA CARLA CORDEIRO DA SILVA FRANCOS

**INCLUSÃO ESCOLAR: A ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL
E O ENSINO REGULAR POR MEIO DO TRABALHO COLABORATIVO DOS
PROFISSIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade.

Orientador: Prof. Dr. Khaled Omar Mohamad El Tassa.

IRATI

2023

IVANA CARLA CORDEIRO DA SILVA FRANCOS

INCLUSÃO ESCOLAR: A ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E
O ENSINO REGULAR POR MEIO DO TRABALHO COLABORATIVA DOS
PROFISSIONAIS.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida e aprovada pela Banca Examinadora em __/__/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Khaled Omar Mohamad El Tassa - (Orientador)
UNICENTRO

Prof^a. Dra. Eliziane Manosso Streiechen
UNICENTRO

Prof.^o Dr. Gilmar de Carvalho Cruz
UEPG

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza. Temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Boaventura de Sousa Santos

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, Ele que tem sempre restaurado a minha fé e colocado as pessoas certas em meu caminho, sem as quais eu não teria conseguido.

Aos meus Pais, Ivone e Carlos, que me criaram com tanto amor e carinho, que sempre me incentivaram a seguir em frente, me dando apoio nas horas mais difíceis. A vocês, todo o meu amor e gratidão.

As minhas irmãs, Ívina e Lana, que sempre estiveram ao meu lado, prontas para me ajudar, obrigada pelo apoio, e aos meus sobrinhos, Arthur e João Carlos. Amo muito vocês.

Às grandes guerreiras da minha vida, as minhas filhas, Isabella e Valentina, vocês foram muito importantes para o desenvolvimento do meu trabalho. Quando eu estava cansada e saturada de tudo, bastava um olhar, um sorriso, um abraço e tudo se acalmava, vocês foram a minha calma diante da tempestade, amo muito vocês.

Ao meu companheiro de vida, Marcelo, por me apoiar em cada decisão, por compreender minhas ausências, por cuidar de mim, por ser compreensivo, sem seu apoio tudo teria sido mais difícil. Obrigada por ser um esposo tão dedicado e me acompanhar em mais um dos meus projetos, obrigada por me ajudar na realização deste grande sonho.

A minha amiga, Elis, por me dar força para continuar a caminhada desde o primeiro momento, por me incentivar e ouvir todas as minhas angústias e por toda vez que me falava “vai dar certo”. A você, todo o meu carinho!

A todos os meus amigos, que sempre me acompanharam nessa etapa da realização desse grande sonho.

Aos meus professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, obrigada por todo o conhecimento compartilhado.

Ao meu professor e orientador Khaled Omar Mohamad El Tassa, por me proporcionar enriquecimento pessoal e profissional, pelas longas horas de conversa que tanto me ajudaram a desenvolver minha pesquisa, só tenho que agradecer, por ter acreditado em mim e pela paciência que teve comigo em todo esse período.

A todos os meus colegas de trabalho, diretoras, coordenadores e professores por terem participado da pesquisa, me apoiando, e pelo espaço cedido para que eu pudesse realizar as atividades. Muito obrigada!

A Secretaria Municipal de Educação de Irati/PR, por não medir esforços para que esta pesquisa pudesse ser realizada.

A todos meus queridos alunos, os quais pude conhecer, aprender e ensinar ao longo da minha vida profissional. Vocês são especiais e saibam que aprendi muito ao lado de cada um de vocês.

E, em especial, aos professores da banca de qualificação e defesa, Prof^a Dra. Eliziane Manosso Streiechen, Prof^a. Dra. Silvia de Oliveira Madrid e o Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz, por terem aceitado colaborar com meu trabalho, pelos caminhos iluminados durante a qualificação e por todos os apontamentos que resultaram nesta dissertação, muito obrigada pelas valiosas contribuições.

Enfim, a todas as pessoas que direta ou indiretamente compartilharam seus conhecimentos e contribuíram para que esta pesquisa se concretizasse.

A todos vocês, o meu carinho e gratidão!

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação do descritor utilizado e da quantidade de estudos levantados nos periódicos.....	21
Quadro 2 - Princípios e ações docentes.....	43
Quadro 3 - Etapas do EDF.....	45
Quadro 4 - Caracterização dos professores colaboradores da pesquisa	58
Quadro 5 - Desafios apontados pelos professores sobre o ensino colaborativo no contexto escolar.....	68
Quadro 6 - Organização do Plano de Ensino através de um ensino colaborativo	72
Quadro 7 - Conteúdo escolhido entre os professores regentes e de sala de recursos, com a finalidade de construção do EDF, de maneira colaborativa	77
Quadro 8 - Os objetivos de aprendizagens organizados pelos professores regentes e de sala de recursos, a fim de construir colaborativamente o EDF	78
Quadro 9 - Ações e recursos didáticos realizados pelos professores, tanto regente como de sala de recursos, a fim de promover aprendizagem	81
Quadro 10 - Avaliação da aplicação do experimento didático formativo.....	83
Quadro 11 - Dificuldades encontradas para construir o EDF colaborativamente.....	87
Quadro 12 - Observações realizadas pelos professores após execução do EDF	89
Quadro 13 - Como foi para os professores vivenciar o ensino colaborativo através da execução do EDF	92
Quadro 14 - Como poderia ser organizado momentos no contexto escolar, para que os professores conseguissem realizar o ensino colaborativo	94

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Desenvolvimento da análise de conteúdo	63
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Desafios apontados pelos professores com referência ao ensino colaborativo no contexto escolar	70
Gráfico 2 - Organização do plano de ensino através do ensino colaborativo	74
Gráfico 3 - Dificuldades encontradas para construir o EDF colaborativamente	88
Gráfico 4 - Observações realizadas pelos professores após execução do EDF	90
Gráfico 5 Como foi vivenciar a experiência de organizar o ensino colaborativo através da construção do EDF	93
Gráfico 6 - Como organizar o ensino colaborativo no contexto escolar	95

LISTA DE ABREVIações

EDF	Experimento Didático Formativo
LEPED	Laboratório de Estudos e Pesquisa da Diferença
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONEESP	Observatório Nacional de Educação Especial
PAPSEI	Programa de Aperfeiçoamento Profissional em Serviço: Educação Inclusiva
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
SEM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Informado Livre e Esclarecido
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

RESUMO

FRANCOS, Ivana Carla Cordeiro da Silva. **Inclusão escolar: a articulação entre educação especial e o ensino regular por meio do trabalho colaborativo dos profissionais.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Unicentro, Irati, 2023.

Esta pesquisa teve como objetivo encontrar possibilidades de articulação de um ensino colaborativo entre os professores regentes e os professores das salas de recursos multifuncionais, visando à aprendizagem dos alunos. Os objetivos específicos que nortearam a pesquisa foram: entender a realidade escolar observando se o Ensino Colaborativo pode ser articulado no ambiente escolar, organizar rodas de conversas entre professores da sala de recursos e professores regentes, a fim de articular, por meio da atuação colaborativa, a construção e a aplicação do Experimento Didático Formativo e investigar as ações que podem ser construídas colaborativamente entre os docentes, com enfoque na aprendizagem dos educandos. Este estudo teve, como campo de pesquisa, seis escolas da rede municipal da cidade de Irati – Paraná. Os participantes da pesquisa foram professores da sala de recursos, professores regentes, coordenadores pedagógicos e coordenadores do setor de educação especial. Como estratégia para coleta de dados foram realizadas oito rodas de conversa, sendo os professores divididos em dois grupos, com quatro rodas de conversa cada grupo, com abordagem de temas específicos relacionados ao referencial teórico acerca da Teoria Histórico-Cultural, Teoria do Ensino Desenvolvimental, Ensino Colaborativo diante do contexto inclusivo. Para análise dos dados foi utilizada a análise de conteúdo da Laurenci Bardin e, a partir das análises dos dados, foi possível perceber a importância em ajustar o contexto escolar, para que os professores possam ter momentos de planejamento juntos, organizando as atividades escolares de maneira significativa para o processo de aprendizagem dos alunos. O estudo verificou que os saberes e as experiências de cada profissional são valorizadas igualmente, uma vez que se entende que a soma e a troca de conhecimentos diferenciados entre eles pode potencializar a construção de práticas mais inclusivas. Portanto, percebeu-se que, por meio do Ensino Colaborativo, na perspectiva da inclusão escolar, pode-se contribuir para que as escolas encontrem outras formas de desenvolver o trabalho pedagógico.

Palavras-chaves: Experimento Didático Formativo, Ensino Colaborativo, Aprendizagem.

ABSTRACT

FRANCOS, Ivana Carla Cordeiro da Silva. **School inclusion: the articulation bet special education and regular education through the collaborative action of the professionals.** Dissertation (Master's degree in Education) – State University of the Midwest, Unicentro, Irati, 2023.

This research aims to analyze the articulation of collaborative actions between the regent teachers and resource room teachers, through the joint construction of a Formative Didactic Experiment and its application to the students, with the purpose of reflecting on their learning in the face of a content. Some of the steps taken in this study were understanding the school reality and observing whether Collaborative Teaching can be articulated in the school environment, organizing conversation circles between resource room teachers and regent teachers, in order to articulate, through collaborative action, the construction and the application of the Formative Didactic Experiment and investigate the actions that can be built collaboratively among the professors, with a focus on the students' learning. Therefore, this study is characterized as qualitative and the conversation wheel was used as a method for data collection, through studies with the theoretical framework about the Historical-Cultural Theory, Developmental Theory, Collaborative Teaching and Assessment in the Inclusive Context. From the data analysis it was possible to perceive the importance of reorganizing the school context. Providing moments of discussion and reflection about student learning, through collaborative teaching among teachers. Finally, through the entire study carried out and the pedagogical suggestions presented, it was possible to confirm that the knowledge and experiences of each professional are equally valued, since it is understood that the sum and exchange of differentiated knowledge between them will enhance the construction of more inclusive practices. Another point that was listed in this study is the importance of the management team, which becomes essential for the effectiveness of this process, reorganizing the school context so that collaborative teaching becomes effective in the daily life of the school.

Keywords: Formative Didactic Experiment, Collaborative Teaching, Learning.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO 1.....	28
OS PRINCÍPIOS BÁSICOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL.....	28
1.1 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	28
1.2 O ENSINO DESENVOLVIMENTAL DE DAVYDOV NO CONTEXTO ESCOLAR	33
1.2.1 O Experimento Didático Formativo	44
CAPÍTULO 2.....	47
INCLUSÃO ESCOLAR E ENSINO COLABORATIVO.....	47
2.1 INCLUSÃO ESCOLAR.....	47
2.2 O ENSINO COLABORATIVO	51
CAPÍTULO 3.....	55
METODOLOGIA	55
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	55
3.2 O CAMPO DA PESQUISA	56
3.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	58
3.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS UTILIZADOS PARA A COLETA DOS DADOS.....	59
3.4.1 Roda de Conversa.....	59
3.4.2 Procedimentos Éticos da Pesquisa.....	61
3.4.3 A Organização dos Dados da Pesquisa	61
3.4.3.1 <i>Análise de conteúdo: pressupostos</i>	62
3.4.3.2 <i>As categorias de análise</i>	64
CAPÍTULO 4.....	67
ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS DADOS	67
4.1 ENSINO COLABORATIVO ENTRE OS PROFESSORES REGENTES E PROFESSORES DE SALA DE RECURSOS	67
4.2 PLANEJAMENTO COLABORATIVO DO EXPERIMENTO DIDÁTICO FORMATIVO	76
4.3 EXECUÇÃO COLABORATIVA DO EXPERIMENTO DIDÁTICO FORMATIVO	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	104
APÊNDICE A - SOLICITAÇÃO/ANUÊNCIA DE PESQUISA A NÍVEL DE MESTRADO	111
APÊNDICE B - TERMO ENTREGUE PARA OS PROFESSORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS.....	112
APÊNDICE C - ROTEIRO PARA A 1ª RODA DE CONVERSA: O ENSINO COLABORATIVO	115
APÊNDICE D - ROTEIRO PARA A 2ª E 3ª RODA DE CONVERSA: ACONSTRUÇÃO DO EXPERIMENTO DIDÁTICO FORMATIVO.....	116
APÊNDICE E - ROTEIRO PARA A 4ª RODA DE CONVERSA – APLICAÇÃO DO EXPERIMENTO DIDÁTICO FORMATIVO.....	117
APÊNDICE F - ORGANIZAÇÃO DO EXPERIMENTO DIDÁTICO FORMATIVO ATRAVÉS DO ENSINO COLABORATIVO.....	118
ANEXO A.....	120
ANEXO B	123

APRESENTAÇÃO DA TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA

Diante de tantas incertezas e inquietudes vividas no contexto educacional, conforme relatado por Libâneo (1996, p. 127), “cabe aos professores refletir que a escola precisa ser repensada, de forma a deixar de ser meramente uma agência transmissora de informação. Precisa ser um lugar de análises críticas e produção de informações e atribuições de significados”. O autor ainda completa afirmando que, assumir o ensino com mediação; adotar práticas interdisciplinares; conhecer estratégias de ensinar a pensar e ensinar a aprender; mediar os alunos a buscarem uma perspectiva crítica dos conteúdos; atender a diversidade cultural e respeitar as diferenças no contexto da escola, são desafios para a prática docente. É com o desejo de ampliar os conhecimentos e articular de forma entrelaçada com a minha prática pedagógica, a fim de compreender e buscar alternativas viáveis e variadas formas de execução do processo de ensino aprendizagem que realizo¹ a pesquisa.

No ano de 2001, iniciei meus estudos no Curso de Educação Física, na Universidade Estadual do Centro-Oeste, Câmpus de Irati/Paraná. Desde então, em minha trajetória acadêmica, procuro aprimorar meus conhecimentos a fim de superar os desafios encontrados no cotidiano escolar. No ano de 2004, tive minha primeira experiência docente no município de Irati, no Colégio Estadual do Campo de Rio do Couro, como professora substituta.

Mais tarde, no ano de 2006, realizei um Curso de Especialização em Educação Especial e Educação Inclusiva, pela Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER), Polo de Irati. Essa área específica despertou-me um grande interesse, estimulando a buscar novos conhecimentos, sempre com o objetivo de compreender a dinâmica do processo de ensino aprendizagem. Naquele mesmo ano, assumi o concurso público como professora de Educação Física da Rede Municipal de Ensino, do município de Fernandes Pinheiro/PR, onde atuo até hoje.

Diante da necessidade de um maior aprofundamento em minha base de conhecimentos, para enfrentar e superar as dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar, fui em busca de uma nova graduação, dessa vez, em Pedagogia, no ano de

¹ Quando se tratar de registros de experiências pessoais ou qualquer situação que remeta à individualidade da pesquisadora, será usada a primeira pessoa do singular para o tratamento verbal.

2012, pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Câmpus de Irati/Paraná. No mesmo ano, fiz mais uma especialização, em Educação do Campo, com a intenção de auxiliar na compreensão da riqueza cultural dessa modalidade de ensino. Fui docente da Rede Pública Municipal e Estadual de alguns municípios como Irati, Rebouças e Fernandes Pinheiro.

Trabalhei em muitas escolas estaduais do município de Irati e Fernandes Pinheiro, as quais contribuíram em minha carreira profissional. Porém, uma delas foi de muito aprendizado, a Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial Andrea Cristina Cabral (Associação de Pais e Amigos - APAE), no município de Fernandes Pinheiro/Paraná, onde atuei no período de 2008 até 2015, um tempo como professora e outro na direção da escola.

No ano de 2016, assumi um novo concurso público, dessa vez, na Rede Municipal de Ensino de Irati, onde atuo como docente de uma turma de Classe Especial. O desenvolvimento desse trabalho vem instigando inúmeras reflexões diante das dificuldades enfrentadas na Educação Especial Inclusiva.

Dessa maneira, no ano de 2021, fui em busca de outras possibilidades para ampliar meus conhecimentos e com o intuito de auxiliar a minha prática pedagógica. Participei da seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Estadual do Centro-Oeste, no qual fui aprovada para ingressar no Mestrado. Nos anos de 2015 e 2016, tive a oportunidade de fazer duas disciplinas como aluna especial e participar do Programa de Aperfeiçoamento Profissional em Serviço: Educação Inclusiva (PAPSEI), vinculado ao Grupo de Pesquisa Formação Profissional em Contextos Educacionais Inclusivos (FOCUS), no qual as reflexões realizadas possibilitaram a ampliação e várias discussões dando ênfase à importância da pesquisa científica na educação básica.

Considero que a Educação Inclusiva pressupõe um contexto escolar que respeite todas as diferenças, um lugar onde todos aprendem sem enfatizar as dificuldades. Relacionando a minha trajetória profissional, acredito que é por meio do diálogo interdisciplinar que o professor de Educação Física pode colaborar para a aprendizagem, ou melhor, para o processo educacional dos alunos. Dessa forma, aliando todos os meus conhecimentos e minhas experiências profissionais, venho fundamentar a prática pedagógica com a teoria, através desta pesquisa.

Para o desenvolvimento do presente estudo, foram utilizados, como instrumentos de pesquisa, as rodas de conversas. O presente estudo enquadra-se

em uma abordagem qualitativa, de cunho exploratória e descritiva, devido à escolha dos procedimentos de coleta de dados e o uso de fontes bibliográficas e descritivas para ser possível discorrer sobre todo o processo. De acordo com Gil (2017), as pesquisas exploratórias tendem a ser mais flexíveis em seu planejamento, pois pretendem observar e compreender os mais variados aspectos relativos ao fenômeno estudado pelo pesquisador, já as pesquisas descritivas buscam levantar a opinião, atitudes e crenças de uma população.

O presente estudo está organizado em quatro capítulos. Apresenta-se, no primeiro capítulo, princípios básicos da Teoria Histórico-Cultural e do Ensino Desenvolvimental de Davydov no contexto escolar. Já no segundo capítulo, são tecidas considerações sobre o Ensino Colaborativo e a Inclusão Escolar, evidenciando que as ações educativas têm, como eixos, o convívio com a diferença e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula. O terceiro capítulo refere-se à metodologia, à caracterização, aos procedimentos e ao instrumento de pesquisa utilizado. O quarto capítulo reporta-se às análises e discussões dos dados coletados, tendo, como foco central, a inclusão escolar e a prática pedagógica, utilizando, para a interpretação dos dados, a análise de conteúdo da Bardin (2016).

INTRODUÇÃO

Muitos são os desafios da Educação Inclusiva, um deles é criar condições para a permanência de todos os alunos no sistema educacional. Considerar a diversidade e o respeito ao direito, à equidade, pensando em estratégias para equipar as oportunidades e garantir o direito de aprender representa parte desses desafios.

Nem todas as diferenças necessariamente inferiorizam as pessoas. Há diferenças e há igualdades, nem tudo deve ser igual, assim como nem tudo deve ser diferente. Assim sendo, como conclui Santos (1995), é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença inferioriza.

O tema 'Inclusão Escolar', nos últimos anos, vem sendo amplamente debatido nos ambientes acadêmico-científicos e escolares no Brasil. Nessa linha, podemos identificar dois grupos de estudos e pesquisas nessa área. Um deles seria o Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP)², coordenado pela professora Prof^ª. Dra. Enicéia G. Mendes, que conta com pesquisadores provenientes de programas de pós-graduação de universidades brasileiras. De acordo com o resumo do projeto, o termo 'Observatório' tem sido usado para denominar uma rede formada por parceiros colaborativos que se unem com a perspectiva de produzir evidências científicas.

Os estudos científicos servem para embasar a definição de prioridades e estratégias de pesquisa e formação, bem como permitir o acompanhamento de progressos, identificar as barreiras e promover os avanços, além de serem potencialmente um veículo poderoso de intercâmbio e formação para todos os envolvidos.

O outro grupo é o Laboratório de Estudos e Pesquisas da Diferença (LEPED)³, cuja motivação para seu surgimento foi a necessidade de unir esforços e competências de pessoas de diferentes áreas do conhecimento para planejar e executar projetos que visem à transformação das escolas, de modo a tornarem-se ambientes educacionais inclusivos. O LEPED, coordenado pela Prof^ª. Dra. Maria

2 Informações extraídas da página eletrônica da ONEESP. Disponível em: <http://www.oneesp.ufscar.br/projeto-oneesp>. Acesso em 10/05/2022.

3 Informações extraídas da página eletrônica do LEPED. Disponível em: <https://www.leped.fe.unicamp.br/apresentacao>. Acesso em 10/05/2022.

Teresa Eglér Mantoan, é vinculado ao Departamento de Ensino e Práticas Culturais da Universidade de Campinas (UNICAMP), realiza atividades ligadas à pesquisa, à extensão e ao ensino, com foco na formação de professores para uma educação inclusiva.

Com o advento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008), iniciou-se um papel de ressignificação da educação especial numa perspectiva inclusiva. Contudo, sabemos que não existe uma receita pronta, mas quando nos deparamos com esse tema, vem-nos à mente a exigência de estudos e pesquisas.

As pesquisas auxiliam para que nós, educadores, possamos ter referências sólidas que sustentem a revisão da nossa prática pedagógica no cotidiano escolar, auxiliando a enfrentar dificuldades diante do processo de ensino aprendizagem. Mantoan (2017) enfatiza a necessidade de recriar o processo educativo vigente nas escolas, nas salas de aula, no ensino comum e na formação dos professores, apontando, ademais, que é um projeto ambicioso, mas possível.

Segundo Arroyo (2012, p. 11),

[...] na medida em que os outros educandos chegam com outras experiências sociais, outras culturais, outros valores, mostrando-se outros sujeitos nas relações políticas, econômicas, culturais, outras pedagogias são inventadas, outras formas de pensá-lo e de pensar a educação, o conhecimento, à docência são reinventadas.

Para Libâneo (2009), a escola tem uma função específica que é ensinar. O que significa colaborar com os alunos no desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, cognitivas, reflexivas, em face da complexidade do mundo moderno e da influência forte das mídias. Uma escola para os dias de hoje é aquela que tenha uma boa resposta à complexidade e ao dinamismo do mundo contemporâneo.

Na escola, o professor precisa ter domínio dos conteúdos, conhecimento sobre como os alunos aprendem a organizar seus pensamentos, levando em consideração as características individuais e sociais do contexto que eles vivem. Segundo Rays (2008), a eficiência e a qualidade educacional necessitam ser gestadas em função do crescimento do educando, do desenvolvimento de suas potencialidades e de seus interesses, que precisam ser entendidos como parte dos interesses da coletividade.

Ainda para Rays (2008), a eficácia e a qualidade dos métodos de ensino deverão estar diretamente ligadas à formação do educando. À medida que a sociedade torna dependente do conhecimento, faz-se necessário questionar e mudar certos pressupostos que fundamentam a educação atual. A aprendizagem é uma atividade contínua, iniciando-se nos primeiros minutos da vida e estendendo-se ao longo dela.

Em uma concepção de aprendizagem como construção de conhecimento, pesquisas na linha histórico-cultural, como os estudos de Vygotsky (1984), têm sido relevantes com implicações diretas na área da educação, trazendo contribuições para o processo de ensino aprendizagem. O autor afirma que o ser humano não é moldado por outros seres humanos, mas se modifica com os outros, trocando experiências, interagindo com o meio social em que vive.

De forma geral, os estudos de Vygotsky (1984) revelam que a mediação possibilita a constituição de processos mentais superiores. Uma atividade é mediada quando é socialmente significativa e a fonte de mediação pode ser um instrumento que regula a ação do indivíduo sobre objetos externos, um sistema de símbolos, que interpõe processos do próprio ser humano ou a interação com outros seres humanos.

As inquietações de Vygotsky (1989) sobre o desenvolvimento da aprendizagem e a construção do conhecimento perpassavam pela produção da cultura, como resultado das relações humanas. Por conta disso, o estudioso procurou entender o desenvolvimento intelectual a partir das relações histórico-sociais, ou seja, buscou demonstrar que o conhecimento é socialmente construído pelas e nas relações humanas.

A teoria sobre a aprendizagem sócio-histórica e a produção do conhecimento esteve, desde a origem, intimamente ligada ao fato de o homem ser social e histórico e, ao mesmo tempo, ser produto e produtor de sua história e de sua cultura 'pela' e na interação social. Tal abordagem abre a possibilidade de redimensionamento da teoria e da prática do estudo das relações entre a escolarização, a atividade mental e o desenvolvimento da criança.

Para Freitas (2015, p. 12):

A teoria histórico-cultural parte do materialismo dialético que, por sua vez, ressalta a explicação histórica do desenvolvimento e das transformações da

sociedade por meio de contradições sociais, como resultado da própria atividade humana.

Diante de muitos desafios quando abordamos o tema inclusão, e corroborando com Glat (2011), o ensino colaborativo é uma alternativa de trabalho que envolve a cooperação entre um professor regente e um do ensino especial, que atuam juntos na mesma classe, quando há a presença de um ou mais alunos que demandam uma atenção diferenciada. Para Mendes (2006), essas ações discutidas no coletivo são ações colaborativas que retiram a escola da sua zona de conforto para que sejam observadas conexões maiores de possibilidades de aprendizagem de todas as pessoas, considerando a individualidade de cada uma, com o intuito de não mascarar a realidade efetiva do trabalho com as diferenças.

Mas, para garantir a permanência do aluno na escola, a acessibilidade ao currículo escolar e o sucesso em sua aprendizagem é necessário que haja um trabalho efetivo de práticas inclusivas. Apesar de mencionado o ensino colaborativo em alguns documentos oficiais (BRASIL, 2008), não há clareza sobre como deve ser construída tal parceria, nem como outros serviços de apoio poderiam contribuir com a inclusão escolar, mesmo apontando a importância da construção de um trabalho colaborativo.

O modelo de ensino colaborativo emergiu como uma alternativa aos modelos de salas de recursos, classes especiais, para responder às demandas das práticas de inclusão escolar, levando em consideração que o aluno, uma vez inserido em uma classe comum, todos os recursos dos quais ele pode se beneficiar devem estar próximos a ele.

No Brasil, estudos foram encontrados com referência ao ensino colaborativo, principalmente, devido à política nacional atual, que não prevê outra possibilidade de atuação do professor de educação especial que não seja o atendimento educacional especializado em sala de recursos no contraturno, de forma isolada e silenciosa.

Diante do contexto exposto, buscamos responder ao seguinte problema de pesquisa: Quais as possibilidades de articulação de um trabalho colaborativo entre os professores regentes e os professores da sala de recursos multifuncionais? Ademais, como questões norteadoras da pesquisa, apontamos: As ações podem ser construídas colaborativamente entre os docentes, com enfoque na aprendizagem dos educandos? A elaboração conjunta de um Experimento Didático Formativo e sua aplicação para os alunos pode contribuir para a aprendizagem dos alunos?

Dessa maneira, foi possível identificar a ocorrência da temática relacionada ao Ensino Colaborativo, em dois importantes periódicos específicos da área de educação especial, que são a Revista Educação Especial e a Revista Brasileira de Educação Especial, a fim de incorporar alguns dos estudos mais relevantes às análises que se pretende realizar ao longo desta pesquisa.

A Revista Educação Especial é um periódico vinculado à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), tem como objetivo veicular artigos inéditos na área de educação especial, oriundos de pesquisas e de práticas articuladas à área. Já a Revista Brasileira de Educação Especial, por sua vez, está vinculada à Associação Brasileira de pesquisadores em Educação Especial (ABPEE) e tem como objetivo trazer conhecimento técnico-científico em educação especial e área afins.

Para as pesquisas, foi utilizado recorte cronológico de 2010 até 2022, com o seguinte descritor de busca: “ensino colaborativo”, obtendo entre as duas um resultado de 92 (noventa e dois) estudos relacionados. Desses, 85 foram excluídos por não se enquadrarem dentro do objeto de estudo desta pesquisa. Sendo, em continuidade, selecionados 07 (sete) artigos científicos que possuem alguma relação com a temática pesquisada. No quadro 3, na sequência, consta a distribuição desses trabalhos entre os periódicos pesquisados.

Quadro 1 - Relação do descritor utilizado e da quantidade de estudos levantados nos periódicos

Descritores	Número de trabalhos selecionados na Revista de Educação Especial	Número de trabalhos selecionados na Revista Brasileira de Educação Especial	Trabalhos selecionados pela relação com o objeto de pesquisa
Ensino Colaborativo entre professores regentes e professores da sala de recursos	77	15	07

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Dentre os artigos selecionados dos periódicos já citados, a partir do descritor “ensino colaborativo entre professores regentes e professor de sala de recursos”, destacaram-se 7 (sete) artigos que auxiliaram nas análises realizadas a partir dos dados coletados ao longo deste estudo. Segue uma breve apresentação de cada uma das pesquisas selecionadas.

Primeiramente, apresentam-se pesquisas selecionadas no periódico Revista Educação Especial, em que foram encontrados 77 (setenta e sete) artigos, sendo 72 (setenta e dois) excluídos, por não estarem enquadrados no objeto da pesquisa.

No artigo “El trabajo colaborativo el red impulsor desarrollo profesional del professorado”, de Maria José Navarro Montaña, Antonia López Martínez e Maria Elena Hernández de la Torre (2017), tem um estudo de caso sobre uma estratégia de aprendizagem colaborativa entre profissionais da educação em uma área de trabalho específica, o autismo, para apoiar o intercâmbio de experiências através das redes. A amostra é composta por uma equipe de 11 professoras de aulas específicas para autistas, cujo trabalho é baseado na concepção e contraste de estratégias de intervenção educativa para esses alunos. A coleta de dados foi realizada através de entrevistas em grupo, questionários e análise do Plano de Trabalho. Os resultados indicam que o trabalho planejado e consensual, com um caminho comum de participação continuada, fornece uma garantia de qualidade em direção à melhoria da educação. Assim, o grupo de trabalho oferta segurança profissional aos seus participantes, favorece a realização de objetivos comuns e evita o isolamento profissional de professores em aulas específicas, uma vez que a comunicação em rede é a base do seu trabalho.

Já em outro artigo selecionado, cujo título é “Ensino colaborativo para apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores”, de Carla Ariela Rios Vilaronga e Enicéia Gonçalves Mendes (2014), as autoras trazem um olhar para uma educação que atenda às demandas de todos os alunos, é necessário pensar em estratégias que busquem o sucesso na aprendizagem, entre elas, o modelo de ensino colaborativo, quando o professor da sala comum trabalha em colaboração com o docente de educação especial. Neste sentido, o objetivo do trabalho consiste em analisar as experiências práticas de ensino colaborativo dos professores de educação especial do município de São Carlos-SP, que participaram de uma formação na temática em 2011. O estudo é baseado na pesquisa ação colaborativa. Os dados analisados trazem exemplos de coensino em diferentes estágios e reflexões sobre os fatores que podem contribuir para essa realidade na escola.

O artigo intitulado “Formação de professores por meio da pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual”, de Elizabete Humai de Toledo e Célia Regina Vitaliano (2014), relata que o estudo teve o objetivo de investigar a eficácia de um programa de formação de professores

numa Escola Estadual de Ensino Fundamental II do Estado do Paraná, com vistas a favorecer o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual (DI). Os pressupostos teóricos pautaram-se nos fundamentos do movimento de inclusão educacional, especialmente, em relação às práticas pedagógicas inclusivas. O método utilizado seguiu a sistematização da pesquisa colaborativa. Duas professoras foram participantes, cada uma com um aluno com diagnóstico de DI, em uma das turmas em que lecionavam. Os procedimentos para coleta dos dados ocorreram em três fases: 1ª) levantamento junto às professoras participantes sobre seus conhecimentos acerca do processo de inclusão de alunos com DI e observações em sala de aula de suas práticas; 2ª) desenvolvimento de procedimentos de intervenção - ciclos de estudos sobre o processo de inclusão educacional, análises reflexivas sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas durante as aulas e participação da pesquisadora em sala de aula, auxiliando no atendimento aos alunos com DI - baseados na pesquisa colaborativa; 3ª) entrevista junto às participantes com o objetivo de avaliar os procedimentos desenvolvidos. Os resultados evidenciaram melhoria da qualidade do processo de inclusão dos alunos com DI e ampliação dos conhecimentos teóricos e práticos acerca da educação inclusiva pelos professores. Comprovou-se, também, que o trabalho colaborativo desenvolvido entre professores do ensino regular e professor especialista em Educação Especial é efetivo para favorecer o processo de inclusão de alunos com DI.

Dessa forma, vem corroborar o artigo “Inclusão escolar por via da colaboração entre educação especial e o ensino regular”, de Eniceia Gonçalves Mendes, Maria Amélia Almeida e Cristina Yoshie Toyoda (2011), enfatizando que a preocupação sobre as práticas inclusivas nas escolas públicas no Brasil começou após a Declaração de Salamanca, com desafios e dúvidas. Ainda hoje, passados cerca de 15 anos, os professores do ensino regular queixam-se afirmando que não têm conhecimento suficiente ou preparo formal para lidar com crianças com deficiência, especialmente quando estas apresentam disfunções graves, como paralisia cerebral, deficiência intelectual e comportamentos desafiadores. A colaboração entre profissionais da Educação Especial e Regular pode ser uma alternativa para enfrentar tais desafios. O objetivo desse relato foi apresentar um breve histórico de um programa de pesquisa, ensino e extensão que busca aproximar a Universidade Federal de São Carlos dos professores do ensino comum

que têm alunos com deficiências em suas salas de aula. Iniciado em 2004, esse programa está, na atualidade, em seu sétimo ano de execução e envolve professores da universidade, estudantes de graduação e pós-graduação e professores do ensino comum. Os resultados parecem apontar essa via de colaboração entre Educação Especial e Regular como um caminho promissor para a construção de escolas mais inclusivas.

Com relação à Revista Brasileira de Educação Especial, os resultados apresentados pelo levantamento de produções acadêmicas foram de 15, ao utilizar a busca ensino colaborativo entre professores regentes e professores de sala de recursos. Dessa forma, 13 (treze) estudos foram excluídos por não se enquadrarem dentro do objeto de estudo desta pesquisa. Dentre os artigos selecionados desse periódico, foram encontrados 2 (dois) relevantes com o objeto de pesquisa investigado.

Um deles é “Trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e da educação especial”, de João Carlos Vieira Casal e Francisca Maria Rochas Almas Fragoso (2019), que pretende conhecer e compreender o trabalho de articulação que os professores do ensino regular estabelecem com os professores de educação especial. A metodologia segue uma perspectiva qualitativa. A estratégia de investigação utilizada para a recolha de dados foi o inquérito por questionário, que foi aplicado a duas populações de professores, do ensino regular e da educação especial do mesmo nível de ensino. Às respostas dos questionários foi aplicada uma análise de conteúdo. Os resultados permitem concluir pela necessidade de tornar compatíveis os horários dos professores do ensino regular e de educação especial, a fim de desenvolver a cultura e o trabalho colaborativo e de melhorar a formação dos professores.

O último artigo selecionado foi “Construção mediada e colaborativa de instrumentos de avaliação da aprendizagem na escola inclusiva”, de Alessandra de Fatima Giacomet Mello, Regina Célia Linhares Hostins (2018), cujo propósito foi discutir a potência da construção mediada de instrumentos de avaliação de aprendizagem entre professores do ensino comum e do Atendimento Educacional Especializado – AEE para a inclusão escolar. Argumenta-se que a avaliação tem sido um dos *gaps* nas práticas de escolarização de alunos público-alvo da educação especial na escola comum, gerada em grande parte pela persistência de determinadas formas de pensamento e de organização da cultura escolar

(PROSSER, 1999; DUSSEL, 2014), as quais aprofundam a cisão entre o trabalho do professor do Atendimento Educacional Especializado e o da sala comum de ensino. As práticas de avaliação no AEE e na sala comum têm sido exiladas uma das outras e, nesse contexto, também se exila e torna-se invisível o aluno. Essa problemática conduziu a um trabalho de pesquisa colaborativa, para a construção coletiva e mediada do Plano Colaborativo de Atendimento Educacional para uma aluna com deficiência intelectual do 6º ano do ensino fundamental. Participaram da investigação sete professores dos anos finais do ensino fundamental, - Língua Portuguesa, Geografia, História, Matemática, Arte, Ciências, Educação Física - e dois da educação especial, que, juntos, desenvolveram dinâmicas de estudo e definição de conceitos, procedimentos e instrumentos diferenciados de avaliação pedagógica do aluno com deficiência matriculado em suas classes. Os resultados evidenciaram experiências compartilhadas de discussão sobre o modo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual e a concepção coletiva de um instrumento de planejamento e avaliação dimensionado para a sua efetiva participação e sucesso na escola de educação básica.

Diante desses dados e das descrições dos trabalhos selecionados, a fim de verificar o estado do conhecimento, é possível constatar a carência de estudos sobre o Ensino Colaborativo entre professores regentes e professores de sala de recursos, em ambas revistas científicas.

A partir da análise dos artigos selecionados, ressaltamos que há em comum entre esses trabalhos a metodologia adotada, pois a maioria dos trabalhos analisados utilizou a pesquisa com abordagem qualitativa.

Outro ponto a ser evidenciado nos estudos foi em relação aos instrumentos de pesquisa que foram: estudo de caso, questionários e grupo focal, diante do ensino colaborativo.

Com referência ao ensino colaborativo, os estudos anteriormente descritos apontaram que o compartilhamento de conhecimentos entre os profissionais envolvidos pode ser importante para a aprendizagem dos alunos, pois os professores participam de um processo em que se pretende contribuir e aprender juntos.

Dessa forma, os resultados de todos os estudos apresentados indicaram que, quando se estabelece um ambiente colaborativo entre professor do ensino comum e

professor da educação especial, muitas são as possibilidades de ação e reflexão para atingir um objetivo comum diante do processo de aprendizagem.

Desse modo, o estudo apresenta como o objetivo geral encontrar possibilidades de articulação de um ensino colaborativo entre os professores regentes e os professores das salas de recursos multifuncionais, visando à aprendizagem dos alunos. Decorrentes das questões norteadoras da pesquisa, definiram-se os seguintes objetivos específicos: entender a realidade escolar e observar se o Ensino Colaborativo pode ser articulado nesse ambiente; organizar rodas de conversas entre professores da sala de recursos e professores regentes e investigar as ações que podem ser construídas colaborativamente entre os docentes, com enfoque na aprendizagem dos educandos.

Por meio da pesquisa, foi possível refletir sobre a organização de estratégias pedagógicas, do planejamento e execução de um Experimento Didático Formativo (AQUINO, 2014), descobrindo novas possibilidades pedagógicas para alunos que apresentam condições particulares de aprendizagem no contexto escolar.

De acordo com Glat (2011), a escola passa a ter como uma de suas principais atribuições viabilizar o processo de inclusão de alunos com deficiência, os quais possuem necessidades especiais de atendimento no ensino comum, através do suporte da articulação entre os professores e entre escolas. A autora propõe que o ensino regular e a educação especial articulem-se para promover o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiências.

Através dessa relação dialógica entre docentes e escolas, podemos ampliar algumas práticas pedagógicas por meio de um ensino colaborativo. Um dos objetivos do ensino colaborativo é fomentar uma maior comunicação entre professores e entre escolas. Diante disso, o ensino colaborativo consiste:

[...] em uma parceria entre os professores de Educação Regular e os professores de Educação Especial, na qual um educador do ensino regular e um educador da educação especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes (FERREIRA, MENDES, ALMEIDA e DEL PRETTE, 2007, p. 01).

Com base nos pressupostos da Teoria Desenvolvidora de Davydov⁴ (1988), Silva (2018) entende que o papel do ensino é contribuir para desenvolver os meios

4 Vasili Vasilevich Davydov nasceu em 1930 e morreu em 1998. Membro da Academia de Ciências Pedagógicas, doutor em psicologia, professor universitário, escreveu vários livros, entre eles:

cognitivos para a realização das ações propostas em um conjunto de aulas, a fim de possibilitar um ensino capaz de proporcionar avanços nos processos de aprendizagem dos escolares, por meio do desenvolvimento mental. Dessa forma, Vygotsky (1984) fornece a base para uma educação em que o homem seja visto na sua totalidade, na multiplicidade de suas relações com os outros, na sua especificidade cultural, na sua dimensão histórica, ou seja, em processo de construção e reconstrução permanente.

CAPÍTULO 1

OS PRINCÍPIOS BÁSICOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL

Este capítulo tem como objetivo apresentar os princípios básicos da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria do Ensino Desenvolvimental, ressaltando aspectos relevantes que enriquecem o processo de ensino aprendizagem e que fundamentam o trabalho pedagógico de professores diante do contexto educacional.

1.1 A Teoria Histórico-Cultural

A Teoria Histórico-Cultural, proposta por Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934), inicia-se com o que o autor denomina de “Crise da Psicologia”. No período em que seus estudos são elaborados, havia duas correntes de pensamento que predominavam: os estudos sobre subjetividade e desenvolvimento.

Vygotsky (1989) criticou ambos os modelos e propôs, com base no materialismo dialético de Marx, uma nova teoria em que o ser humano é visto como um ser histórico, assim como o homem é capaz de produzir cultura, tendo a linguagem como principal mediador.

As inquietações de Vygotsky (1989) sobre o desenvolvimento da aprendizagem e a construção do conhecimento perpassavam pela produção da cultura, como resultado das relações humanas. Por conta disso, ele procurou entender o desenvolvimento intelectual a partir das relações histórico-sociais, ou seja, buscou demonstrar que o conhecimento é socialmente construído pelas e nas relações humanas. Para Oliveira (1992, p.24):

As concepções de Vygotsky sobre o funcionamento do cérebro humano fundamentam-se em sua ideia de que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem. Na sua relação com o mundo, mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente, o ser humano cria as formas de ação que o distinguem de outros animais.

Diante das reflexões anteriores, observamos que essas informações não são interiorizadas com o mesmo teor com que são recebidas, ou seja, elas sofrem uma reelaboração interna, uma linguagem específica em cada pessoa. Assim sendo,

cada processo de construção de conhecimentos e desenvolvimento mental possui características individuais e particulares.

Neste sentido, significados socioculturais, historicamente produzidos, são internalizados pelo homem de forma individual e, por isso, ganham um sentido pessoal: “a palavra, a língua, a cultura relaciona-se com a realidade, com a própria vida e com os motivos de cada indivíduo” (LANE, 1997, p. 34). No processo de internalização, o que é interpessoal, inicialmente, transforma-se em intrapessoal.

Nesse contexto, é que o homem constitui-se enquanto tal a partir da relação que estabelece com o outro, enquanto ser social. Assim, “a cultura se torna parte da natureza humana, num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem” (OLIVEIRA, 1992, p. 24), ou seja, o desenvolvimento intelectual do homem está intimamente ligado às relações sociais, que têm, como produto, a cultura, o conhecimento.

Segundo Vygotsky (1982), tendo em vista a formação de conceitos, a condução do seu desenvolvimento é guiada pelos conceitos científicos. Os conhecimentos adquiridos no cotidiano de uma criança, de forma espontânea, são chamados de conceitos espontâneos ou cotidianos. Os conhecimentos adquiridos na escola, de forma sistematizada e intencional, são os conceitos científicos. Logo, fica clara a importância do ensino escolar para a formação dos conceitos científicos, e, conseqüentemente, para o desenvolvimento dos alunos.

Para Vygotsky (2000), como a apropriação de conceitos não ocorre de forma independente do desenvolvimento das capacidades psíquicas, em decorrência, ensinar conceitos científicos na escola significa ensinar a pensá-los, formando as capacidades psíquicas correspondentes a eles. Para Vygotsky (1989), essa forma de pensar o desenvolvimento humano a partir da interação social e não da maturação biológica do indivíduo, possibilitou abordagens inovadoras no campo da educação.

A apropriação é a internalização de conceituações decorrentes das atividades humanas e de suas condições histórico-sociais, entretanto ela manifesta-se nos objetos ou fenômenos e, neste sentido, não há apropriação sem objetivação. Dessa forma, quando ocorre a apropriação/objetivação da experiência histórico-social, ocorre a formação de novos modos de comportamento (LEONTIEV, 2004).

Conforme Libâneo (2004), a cultura desempenha, assim, um papel relevante, por permitir ao ser humano a interiorização dos modos historicamente determinados

e culturalmente organizados de operar com informações. Davydov (1988, p. 61) enfatiza:

A apropriação das formas da cultura pelo indivíduo é, a nosso juízo, o caminho já elaborado de desenvolvimento de sua consciência. Aceita esta proposição, a tarefa fundamental da ciência será a de determinar como o conteúdo do desenvolvimento espiritual da humanidade se transforma em suas formas de desenvolvimento espiritual e como a apropriação dessas formas pelo indivíduo se transforma no conteúdo do desenvolvimento de sua consciência.

Já o processo de formação de conceito, como qualquer forma superior de atividade intelectual, não é uma forma inferior complexa de modo exclusivamente quantitativo, que não difere da atividade puramente associativa pelo volume de conexões, mas representa um novo tipo de atividade, que, por princípio, é diferente, não se reduz qualitativamente a nenhum volume de vínculos associativos e tem, como principal traço distinto, a passagem de processos imediatos a operações mediadas por leis (VYGOTSKY, 2000, p. 173).

Vygotsky (1988) reconhece a importância das definições biológicas da espécie humana, porém, para ele, o que mais pode influenciar na formação do indivíduo é as interações sociais que fornecem instrumentos e símbolos carregados de cultura, os quais fazem a mediação do indivíduo com o mundo, fornecendo-lhe elementos para a formação dos mecanismos psicológicos, que são fundamentais para as aprendizagens e o desenvolvimento.

Por consequência, a abordagem histórico-cultural considera a aprendizagem como um processo contínuo, por seu turno, a educação é caracterizada por saltos qualitativos de um nível de aprendizagem a outro. Desse modo, o professor, por sua vez, é um elemento muito importante na formação educativa dos alunos, conforme a perspectiva de Vygotsky (1989):

[...] ele é o organizador social do ambiente educativo. Ele possui uma intencionalidade clara frente ao desenvolvimento de seus alunos. Essa intencionalidade diz respeito aos objetivos educativos e a que cada estudante possa realizar as atividades organizadas pelo professor, de modo a apropriar-se do que lhe é proposto (apud PEDERIVA, 2018, p. 24).

Daí a importância das relações sociais e da cultura, como produto dessas relações, no desenvolvimento intelectual da criança.

Para Vygotsky (1984, p. 99), “o aprendizado pressupõe uma natureza social específica de um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual

daqueles que a cercam”. Desse ponto de vista, o aprendizado é o aspecto necessário e universal, uma espécie de garantia do desenvolvimento das características psicológicas, especificamente humanas e culturalmente organizadoras. Vygotsky (1984) identifica dois níveis de desenvolvimento: um refere-se às conquistas já efetivadas, que ele chama de nível de desenvolvimento real ou efetivo; e outro, o nível de desenvolvimento potencial, que se relaciona às capacidades em vias de serem construídas.

O nível de desenvolvimento real pode ser entendido como as atividades que as crianças conseguem fazer sozinhas, uma aprendizagem consolidada, sem auxílio, a criança já domina. Esse nível indica que os processos mentais da criança já estabeleceram ciclos de desenvolvimento que se completaram.

No entendimento de Vygotsky (1984), a zona de desenvolvimento potencial ou mediador é toda atividade e/ou conhecimento que a criança ainda não domina, mas que se espera que ela seja capaz de saber e/ou realizar, independentemente de sua etnia, religião ou cultura. É justamente por isso que as relações entre desenvolvimento e aprendizagem ocupam lugar de destaque na obra de Vygotsky (1984). O autor analisa essa complexa questão sob dois ângulos: um é o que se refere à compreensão da relação geral entre o aprendizado e o desenvolvimento; o outro, às peculiaridades dessa relação no período escolar. O autor faz essa distinção, porque acredita que, embora o aprendizado da criança inicie-se muito antes dela frequentar a escola, o aprendizado escolar introduz elementos novos no seu desenvolvimento.

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre zona de desenvolvimento real e a potencial, sendo com auxílio de um mediador. Vygotsky (1984) relata que essa é a zona cooperativa do conhecimento. O mediador ajuda a criança a concretizar o desenvolvimento que está próximo, ou seja, ajuda a transformar o desenvolvimento potencial em desenvolvimento real.

Não há dúvida de que a teoria de Vygotsky (1984) oferece uma possibilidade a partir da qual é possível entender o desenvolvimento interno da aprendizagem e da produção do conhecimento. Consoante a essa ideia, Pederiva (2018, p. 17) afirma:

Educar na perspectiva histórico-cultural tem sido uma escolha, como caminho pedagógico. A opção por essa perspectiva requer, de todos àqueles que desejam calcar-se em uma prática educativa consciente e

responsável, um mergulho teórico-filosófico que demanda reflexões e conhecimentos para além da realidade em que vivemos, seja ela econômica, ideológica ou histórica, de nosso mundo capitalista ocidental de herança cartesiana.

A partir do que foi exposto, Pederiva (2018) enfatiza que o ato de educar nessa perspectiva extrapola o olhar cartesiano, que orientou o positivismo e enxergava no homem um ser que funcionava de forma semelhante aos elementos da Física e da natureza, desprezando sua historicidade e todo o contexto de vida dos sujeitos no interior de uma determinada sociedade. A conclusão de que uma atividade que, hoje, a criança somente consegue fazer com o auxílio de outra pessoa, mas que pode vir a fazer sozinha amanhã, recoloca a relação erro/acerto numa outra perspectiva: a de que o ato de errar não deve ser um indicador de incapacidades, mas um elemento fundamental para entender que conhecimentos precisam ser reforçados e estimulados no aluno. Dessa forma:

[...] indica uma educação que, por meio da organização do espaço educativo e, da intencionalidade de educadores frente ao desenvolvimento de pessoas sociais, cria condições para que esse desenvolvimento se efetue. Educar-se, torna-se, deste modo, o exercício de possibilidades e não de limitações (PEDERIVA, 2018, p. 23).

Visualizando esses momentos, podemos refletir que é na zona de desenvolvimento proximal que a “interferência de outros indivíduos é mais transformadora. Isso porque os conhecimentos já consolidados não necessitam de interferência externa” (OLIVEIRA, 1993, p. 61). Neste sentido, a escola é um espaço fundamental para impulsionar e estimular o desenvolvimento daqueles conhecimentos que ainda não foram incorporados pelas crianças.

Segundo Vygotsky (1989), os animais, quando nascem, trazem consigo uma série de aptidões que desenvolverão quando adultos. Já o homem necessita tomar conhecimento das aptidões para desenvolvê-las, o que, conforme o autor, o ser humano possui um potencial para desenvolver-se ilimitado.

Em conformidade com as ponderações anteriores e de acordo com o pensamento de Vygotsky, o homem não nasce pronto pelas mãos da natureza como os animais, portanto, necessita desenvolver suas capacidades mentais, psicológicas, emocionais, críticas e morais, adquirindo, assim, o conhecimento com o convívio social e com as experiências vividas ao longo de sua vida. Para Vygotsky (1989), a função comunicativa da linguagem, além de permitir ao homem a

interlocução constante com os seus semelhantes, propicia-lhe formular conceitos, abstrair e generalizar a realidade por meio de atividades mentais complexas. Luria (1992, p. 60) enfatiza que “[...] as funções psicológicas superiores do ser humano surgem da interação dos fatores biológicos, que são parte a constituição física do Homo sapiens, como fatores culturais, que evoluíram através das dezenas de milhares de anos de história humana”.

Nessa perspectiva, a criança nasce apenas com funções psicológicas elementares e, a partir do aprendizado da cultura, essas funções transformam-se em funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1991). Entretanto, essa evolução não se dá de forma imediata e direta; as informações recebidas do meio social são intermediadas, de forma explícita ou não, pelas pessoas que interagem com as crianças. É essa intermediação que dá às informações um caráter valorativo e significados sociais e históricos.

1.2 O Ensino Desenvolvimental de Davydov no Contexto Escolar

Um olhar para estudos no campo da educação revela que a Teoria do Ensino Desenvolvimental, sistematizada pelo psicólogo russo Vasili Vasilievich Davydov, tem norteado ultimamente diversas pesquisas voltadas aos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento no contexto escolar. Davydov (1988) destaca a aprendizagem como um ponto principal para o desenvolvimento mental.

Para a evolução mental da criança, é necessária a interação com o externo, com o tipo de atividade cultural compartilhado com os outros socialmente. Segundo Peres e Freitas (2014), o progresso no desenvolvimento do pensamento só é possível através dessa experiência externa e da sua apropriação. Com a estruturação da atividade de ensino escolar é que o aluno desenvolve-se mentalmente, ampliando seu pensamento e linguagem, sua aprendizagem e seu desenvolvimento cultural.

Segundo Libâneo (2004), o cerne da Teoria do Ensino Desenvolvimental é o ensino voltado para a formação de conceitos, mas não apenas como definição, o que se dá como uma ferramenta mental, que o aluno poderá utilizar no futuro para a solução de novos problemas, em que o conteúdo é compreendido desde a formação do conceito, e não simplesmente memorização do conceito pronto e acabado.

Sobre a internalização de conteúdos, Davydov reforça que:

Uma análise da abordagem de Vygotsky e Leontiev sobre o problema do desenvolvimento mental permite que cheguemos às seguintes conclusões. Primeiro, no sentido mais amplo, a educação e o ensino de uma pessoa não são nada mais que sua "apropriação", a "reprodução" por ela das capacidades dadas histórica e socialmente. Segundo a educação e o ensino ("apropriação") são formas universais de desenvolvimento mental humano. Terceiro, a "apropriação" e o desenvolvimento não podem atuar como dois processos independentes, pois se correlacionam como a forma e o conteúdo de um único processo de desenvolvimento mental humano (DAVYDOV, 1988, p. 54).

Neste sentido, a Teoria Desenvolvimental de Davydov possibilita o desenvolvimento do ensino para que os alunos possam, a partir da apreensão cognitiva, avançar para melhores compreensões da realidade, assim como a realização das ações propostas. Com base nesses pressupostos, Aquino (2013, p. 240) afirma que:

A aplicação do experimento na investigação científica permite estudar as relações de determinadas facetas do processo e achar as causas que condicionam a necessidade de que apareça o fenômeno dado. Desse modo o experimento permite evidenciar as leis da esfera da realidade objeto de estudo.

Compreendendo a escola e o ensino como os principais meios de promoção do desenvolvimento psicológico e sociocultural desde a infância, Davydov (1982) defende que a educação escolar deve influenciar significativamente o desenvolvimento dos alunos, em nível de pensamento teórico. Também indica que a escola deve contribuir para alterações na forma de pensar, analisar e compreender os objetos e suas relações com a realidade, o que deve ocorrer desde os anos iniciais da escolarização.

Para Freitas e Peres (2014), o papel do ensino é justamente o de propiciar mudanças qualitativas no desenvolvimento do pensamento teórico, que se forma junto com as capacidades e hábitos correspondentes. Neste sentido, Davydov (1988, p. 21) aponta que:

Os conhecimentos de um indivíduo e suas ações mentais (abstração, generalização etc.) formam uma unidade. Segundo Rubinstein, 'os conhecimentos [...] não surgem dissociados da atividade cognitiva do sujeito e não existem sem referência a ele'. Portanto, é legítimo considerar o conhecimento, de um lado, como o resultado das ações mentais que implicitamente abrangem o conhecimento e, de outro, como um processo pelo qual podemos obter esse resultado no qual se expressa o funcionamento das ações mentais. Consequentemente, é totalmente aceitável usar o termo 'conhecimento' para designar tanto o resultado do pensamento (o reflexo da realidade), quanto o processo pelo qual se obtém esse resultado (ou seja, as ações mentais). 'Todo conceito científico é,

simultaneamente, uma construção do pensamento e um reflexo do ser'. Deste ponto de vista, um conceito é, ao mesmo tempo, um reflexo do ser e um procedimento da operação mental.

Neste aspecto, concordamos com Libâneo (2004), quando aponta que, de um lado, a aprendizagem escolar é estruturada conforme o método de exposição do conhecimento científico, mas, por outro, o pensamento que um aluno desenvolve na atividade de aprendizagem tem algo em comum com o pensamento de cientistas que expõem o resultado de suas pesquisas, quando utilizam abstrações, generalizações e conceitos teóricos.

Os estudos de Davydov (1988) trazem, como eixo central a relação entre o modo pelo qual o professor organiza o ensino e o desenvolvimento das funções mentais dos estudantes. Um de seus pressupostos básicos é que o ensino constitui a forma privilegiada para promoção do desenvolvimento do pensamento e da personalidade dos estudantes, por meio de mudanças qualitativas em sua atividade mental, ou seja, no processo de formação do pensamento teórico. A organização do ensino voltada à aprendizagem por meio da formação de conceitos é a atividade que possibilita o desenvolvimento do pensamento teórico. Para Davydov (1988), o objetivo principal da atividade de ensino é o pensamento teórico, sendo que é por meio de sua aquisição que se estrutura o pensamento através da formação de conceitos e, por consequência, o desenvolvimento psíquico da criança.

O desafio que se põe é o de propor a organização do ensino que ultrapasse a apreensão sensorial, pautada nos aspectos externos e observáveis dos objetos e fenômenos da realidade, que se desenvolve independentemente do processo de escolarização. Davydov (1988), conforme escrevem Libâneo e Freitas (2013, p. 315), “considerava insuficiente a escola que passava aos alunos apenas informação e fatos isolados”, e esperava que a escola “os ensinasse a pensar dialeticamente mediante um ensino que impulsionasse o desenvolvimento mental”. Tendo como questão central de sua pedagogia psicológica a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Davydov (1988) argumenta que o aspecto central do aprendizado é o que ativa, na criança, processos internos de desenvolvimento.

No sentido de proporcionar aos alunos uma educação fundamentada nos pressupostos materialistas dialéticos da teoria histórico-cultural, a escola não pode se limitar a uma transferência mecânica dos conteúdos e do patrimônio cultural já construído pela sociedade. Em outras palavras, é importante que a escola produza

um conhecimento pautado na apropriação dos conhecimentos teóricos. Para Leontiev (2004), esse desenvolvimento acontece especificamente quando os sujeitos encontram em atividade. No contexto escolar, a principal atividade que guia o desenvolvimento de crianças é a atividade da apropriação do conhecimento por meio do estudo. Conforme Davydov (1988, p. 3) a

[...] tarefa da escola contemporânea não consiste em dar às crianças uma soma de fatos conhecidos, mas em ensiná-las a orientar-se independentemente na informação científica e em qualquer outra. Isto significa que a escola deve ensinar os alunos a pensar, quer dizer, desenvolver ativamente neles os fundamentos do pensamento contemporâneo para o qual é necessário organizar um ensino que impulse o desenvolvimento. Chamemos esse ensino de desenvolvimental.

Em conformidade com Davydov (1988), o desenvolvimento do aprendizado escolar do aluno está relacionado à formação do pensamento teórico, sendo preciso que o ensino de conceitos científicos esteja assentado em procedimentos didáticos voltados para a apropriação do conhecimento como atividade mental.

Para a proposta de ensino desenvolvimental, a atividade de estudo é fundamental na apropriação da cultura e na humanização dos estudantes, pois é nela que haverá a possibilidade do desenvolvimento de seu pensamento teórico científico. A atividade de estudo deve ser realizada mediante determinada organização de ensino, planejada e proposta pelo professor para auxiliar as necessidades coletivas do grupo de alunos. As ações previstas nessa organização de ensino precisam ser expressas aos alunos de modo que os seus motivos coincidam com a finalidade, pois, assim, os sujeitos encontrar-se-ão em atividade de fato (LONGAREZI; FRANCO, 2013). Davydov (1988, p. 54-55) enfatiza que:

É fato conhecido que o ensino e a educação atingem os objetivos mencionados por meio da direção competente da atividade própria da criança. Quando essa atividade é interpretada abstratamente e, mais ainda, quando o processo do desenvolvimento está desvinculado da educação e do ensino, inevitavelmente surgirá algum tipo de pedocentrismo ou de contraposição entre as necessidades da 'natureza' da criança e os requisitos da educação (como tem ocorrido, em numerosas ocasiões, na história do pensamento e da prática pedagógicos). Entretanto, a situação se altera substancialmente se a atividade 'própria' da criança, de um lado, é compreendida como algo que surge e se forma no processo da educação e do ensino e, de outro, se é vista no contexto da história da própria infância da criança, determinada pelas tarefas socioeconômicas da sociedade e pelos objetivos e possibilidades da educação e do ensino que a elas correspondem.

Para Libâneo e Freitas (2013), o grande desafio que estava colocado para Davydov (1988) era encontrar um tipo de ensino que fosse capaz de promover o avanço na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) das crianças, considerando que o ensino eficaz é aquele que se adianta ao desenvolvimento, sendo improdutiva a aprendizagem orientada para níveis que já foram atingidos. Neste sentido, Davydov (1988) reforça a diferença entre conceitos espontâneos e conceitos científicos, afirmando que ambos são importantes e completam-se no processo de formação da criança, mas têm caminhos diferentes que devem ser considerados na atividade de ensino.

O conhecimento empírico é formado durante as experiências cotidianas da criança antes ou durante a sua vida escolar, mas se restringem às noções superficiais dos objetos, sem estabelecer relações de generalidade e abstração. Quanto à consciência teórica, envolvem-se estruturas mentais mais complexas, possibilitando uma apreensão mais ampla e aprofundada da realidade a partir da compreensão dos elementos essenciais de um objeto de conhecimento, de sua origem, desenvolvimento histórico e relações com outros elementos da realidade.

Segundo Davydov (1988), por meio das atividades realizadas na sala de aula, os alunos fazem as abstrações e generalizações sobre um objeto, essas atividades elaboradas e propostas pelo professor permitem aos alunos realizarem a investigação de um determinado problema, envolvendo um objeto de estudo; os alunos descobrem o processo de origem, compreendem suas transformações e identificam a relação principal que apresenta esse objeto, percorrendo mentalmente os aspectos abstratos até chegar ao objeto concreto.

Ainda para Davydov (1988), quando os alunos começam a fazer abstração e generalização para deduzirem as relações particulares de um objeto, e para uni-las a outras abstrações, eles transformam as estruturas mentais iniciais em um conceito, que nada mais é que a essência de um determinado conteúdo ou objeto de estudo. A generalização é o processo em que, por meio de comparações, ocorre a separação de algumas propriedades repetidas. “A generalização se caracteriza como a via fundamental para a formação de conceitos escolares” (DAVYDOV, 1988); a abstração contém a essência do objeto e expressa-se no conceito, o aluno buscará as contradições e, movimentando o seu pensamento a partir da essência da relação universal, chegará à compreensão do objeto concreto.

Davydov (1988) afirma que a base do pensamento teórico, que é o mesmo do pensamento científico, está ligada nos procedimentos de análise, abstração e generalização, sendo que, para diferenciar pensamento teórico de pensamento empírico, a abstração, a generalização e o conceito apresentam-se nos traços externos, enquanto que, no pensamento teórico, apresentam-se nas conexões internas do objeto; por sua vez, os conceitos empíricos ou conhecimentos são expressos por palavras, enquanto que os conhecimentos teóricos literalmente expressam-se no plano das ações mentais. Diante dessa reflexão, podemos entender, de acordo com Vygotsky (1988, p. 87) que:

Os conhecimentos empíricos se elaboram no processo de comparação dos objetos e representações sobre eles, que permite separar as propriedades iguais, comuns. Os conhecimentos teóricos surgem no processo de análise do papel e da função de certa relação peculiar dentro do sistema integral. Os conhecimentos empíricos, apoiando-se nas observações, refletem nas representações das propriedades externas dos objetos. Os teóricos, que surgem na base da transformação mental dos objetos, refletem suas relações e conexões internas, saindo assim, dos limites das representações.

Diante do exposto, a aprendizagem é uma articulação de processos externos e internos, visando à internalização de signos culturais pelo indivíduo, o que gera uma qualidade autorreguladora às ações e ao comportamento dos indivíduos. Sendo assim, quando as crianças e os jovens vão à escola, com o intuito de aprender cultura e internalizar os meios cognitivos de compreender e transformar o mundo. Para isso, conforme os estudos de Davydov (1988), é necessário pensar e estimular a capacidade de raciocínio e julgamento, melhorar a capacidade reflexiva e desenvolver as competências do pensar dos alunos.

Dessa maneira, outro ponto a ser evidenciado é a relação dos conteúdos escolares e o ensino desenvolvimental. Para Libâneo e Freitas (2007, p. 47):

A base do ensino desenvolvimental, portanto, é o conteúdo a ser ensinado. Os métodos e a organização do ensino por sua vez, derivam-se dos conteúdos. Aprender teoricamente consiste em captar o princípio geral, as relações internas de um conteúdo, o desenvolvimento histórico do conteúdo. É aprender a fazer abstrações para formar uma célula dos conceitos-chaves da matéria, para fazer generalizações conceituais e aplicá-las a problemas específicos.

Assim, a organização dos conteúdos escolares foi amplamente contemplada pela Teoria Desenvolvimental. Neste sentido, Davydov (1988) destaca que a qualidade e o nível de aprendizagem dependem da orientação dos motivos dos

alunos que, por sua vez, encontram-se diretamente ligados à organização do conteúdo e à forma das atividades de ensino.

A entrada da criança na escola é uma das transições (passagens) cruciais na sua vida. A evidência externa dessa transição é visível nas mudanças na organização da vida das crianças e nas novas obrigações que ela assume como aluno. Essa transição, porém, tem um fundamento interno de profundo alcance: ao ingressar na escola, a criança começa a assimilar os rudimentos (os ABCs) das formas mais desenvolvidas de consciência social, ou seja, a ciência, a arte, a moralidade e a lei, que estão ligados à consciência e ao pensamento teórico. Os ABCs dessas formas de consciência social e formações espirituais correspondentes só são assimilados se as crianças realizam uma atividade adequada à atividade humana historicamente encarnada.

Para Davydov (1988, p. 158), a “atividade de estudo” é um dos tipos principais da atividade humana. Deve ser utilizada no processo de educação e ensino, a fim de contribuir para a organização de atividades de ensino que visam colocar os alunos numa atividade que possibilite a generalização e a formação de conceitos. Davydov (1988) indica que mudanças positivas no sistema educacional dependem, primeiramente, de como os professores poderão organizar o processo de ensino na escola, depende de como a atividade de ensino aprendizagem é organizada e como habilidades e conhecimentos podem ser apropriados pelos alunos; a noção de atividade é compreendida como o processo no qual a realidade é transformada pelos esforços criativos dos homens, sendo que o trabalho é a forma original dessa transformação. De acordo com Freitas (2016, p. 4):

Na compreensão de Davydov, pelo ensino escolar são apresentadas aos alunos exigências de pensamento, análise e reflexão, ações intelectuais, diferentes daquelas que se apresentam em sua vida social fora da escola, uma vez que não se referem ao conhecimento estruturado com base na lógica científica. No decorrer da experiência humana social e histórica, métodos e formas de pensamento, reflexão e ação, relacionados à ciência, à arte, à filosofia, vão se constituindo como conceitos. É por meio da atividade de estudo que os alunos podem se apropriar dessas formas de pensamento e utilizá-las na compreensão da realidade. O estudo dos objetos de conhecimento organizado didaticamente pelo professor tem como finalidade não só a apropriação dos conceitos pelos alunos, mas, também, sua utilização consciente na solução de problemas, nos embates da vida social e cotidiana, na relação com os outros e consigo mesmos.

Diante do exposto, entendemos que o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos das disciplinas escolares pressupõe adequada organização do ensino, a

fim de desenvolver atividades de estudo que favoreçam a apropriação de conceitos e o desenvolvimento psíquico e social do educando.

Para Pereira (2016, p. 46), a atividade de estudo torna-se uma relação ativa e criadora entre o objeto estudado e corrobora na aprendizagem dos alunos, no sentido de proporcionar situações, nas quais os alunos internalizam os conceitos e reaplicam-nos como instrumento de intervenção.

De acordo com Davydov (1987), na escola tradicional, amplia-se o volume do conteúdo a ser ensinado, a cada ano. Porém, esse aumento é desprovido de avaliação da qualidade que o conteúdo proporciona para a formação do pensamento lógico-matemático. Davydov (1987, p. 147) aponta que:

Em qualquer manual ou guia de didática se pode encontrar a tese de que nas séries do nível médio 'se complica o conteúdo', 'aumenta o volume' dos conhecimentos que as crianças recebem, 'mudam e se aperfeiçoam as formas' dos conceitos. Isto é justo, mas não se analisam de maneira detalhada as modificações internas do 'conteúdo e da forma' do ensino. Estas modificações são descritas apenas como quantitativas; não se identifica, por exemplo, a peculiaridade qualitativa dos conhecimentos que se obtêm nas primeiras séries (mas que já se diferenciam da experiência anterior à escola) e os que se devem dividir em quarta e quinta séries e, logo, em nona e décima.

As crianças aprendem das mais variadas maneiras e a atividade de estudo desempenhada na escola apresenta um conteúdo e uma estrutura especial, sendo recomendado a serem diferenciadas de outros tipos de atividades cotidianas realizadas pelas crianças. Sforni (2015) complementa a discussão afirmando que, para conseguir a formação do pensamento teórico, a escola precisa assentar-se em procedimentos didáticos voltados para a apropriação de conceitos como atividade mental.

Para Libâneo (2004), a atividade de aprendizagem caracteriza-se pelo conteúdo, mas com a compreensão que, nos conteúdos, estão contidas as ações mentais necessárias a serem desenvolvidas com os alunos, de maneira que, neste sentido, a atividade de aprendizagem seja identificada como sendo a íntima conexão entre o conteúdo e as capacidades intelectuais conexas a esse conteúdo. Ensinar é ajudar os alunos a apropriarem-se dos processos lógicos e investigativos na forma de ações mentais, assimilar um conteúdo é assimilar o conceito nuclear desse conteúdo, quer dizer o modo científico geral de operar com esse conteúdo. De acordo com Libâneo (2004), na aprendizagem de um determinado conteúdo, importa

muito mais o domínio dos procedimentos lógicos investigativos conexos a esse conteúdo, do que o próprio domínio formal desse conteúdo.

Davydov (1988) afirma que as crianças e os adultos apropriam-se continuamente de conhecimentos enquanto executam diferentes atividades, tais como brincar ou trabalhar; se o conhecimento pronto é apropriado, o processo de aprendizagem pode não exigir que experimentos mentais ou orientados para o objeto sejam conduzidos pela pessoa que aprende; conseqüentemente, a atividade de aprendizagem que envolve processos de apropriação é realizada somente quando esses processos tomam a forma de uma transformação dirigida ao objetivo de um material particular. A apropriação como a aprendizagem pode ocorrer não somente na atividade de aprendizagem, mas também em outros tipos de atividade, ou seja, o material pode ser apropriado sem qualquer transformação, conceitos não deveriam ser identificados somente com a atividade de aprendizagem.

Ainda de acordo com Davydov (1988), a atividade de aprendizagem e os objetivos de aprendizagem, respectivamente, estão conectados, antes de tudo, dentro do processo de transformação do material, no qual a pessoa que aprende pode estudar, detectar e fixar alguns dos componentes centrais que destacam muitos traços externos de um material. O conhecimento que representa as inter-relações entre interno e externo, entre essência e aparência, entre original e derivado, é chamado de conhecimento teórico. O autor afirma ainda que tal conhecimento só pode ser apropriado se o sujeito reproduz o verdadeiro processo de sua origem, recepção e organização, isto é, quando o sujeito transforma o material, que adquire um propósito orientado para a aprendizagem, pois, dessa forma, a intenção está voltada somente para a repetição de atos que levam pessoas a descobrir e conceituar o conhecimento teórico.

Davydov (1988, p. 32) afirma que a função de uma proposta pedagógica é melhorar o conteúdo e os métodos de ensino e de formação, de modo a exercer uma influência positiva sobre o desenvolvimento de suas habilidades. Para Davydov (1988), o papel determinante da educação e do ensino é a orientação por objetivo.

Quando o professor planeja atividades que permitem a interação entre os indivíduos por meio de instrumentos e objetos, ele possibilita a conexão com a cultura e a troca de experiência com os pares, passando a compreender o mundo ao redor de uma forma elaborada, mais teórica, para que o aprendizado seja mais eficiente, permitindo o aluno percorrer o caminho do abstrato ao concreto. A base do

processo de ensino-aprendizagem é a assimilação pelos alunos do conteúdo das matérias. Cada matéria escolar apresenta a peculiar projeção de uma ou outra forma “superior” da consciência social (da ciência, da arte, da moral, do direito) no seu plano da assimilação (DAVYDOV, 1988, p. 105).

Para Davydov (1988, p. 115), todo ensino deve conservar a vinculação entre os conceitos, bem como a sucessão entre eles, porém num processo pedagógico diferente do ensino tradicional. O autor em referência propõe que, nos anos iniciais, a preocupação é o desenvolvimento, nas crianças, da atividade de estudo. Isso requer que elas envolvam num processo de ensino que se volte para o desenvolvimento do pensamento teórico. A aprendizagem significativa implica proceder a uma representação interna e pessoal dos conteúdos, estabelecendo relações substantivas entre o novo conteúdo de aprendizagem e o que já se sabe. Nesse processo de construção, modificam-se conhecimentos e esquemas prévios, assim como cria-se uma nova representação e conceituação.

De acordo com o pensamento de Davydov (1988), o caráter ativo da aprendizagem é explicitado na ideia de que a educação escolar constitui em uma forma específica de atividade do aluno. A meta da atividade de aprendizagem, incluindo a parceria adulto-criança e criança-criança, é a própria aprendizagem, ou seja, o objetivo do ensino é ensinar aos estudantes as habilidades de aprenderem por si mesmos, ou seja, aprender a pensar. Mas não se trata do "aprender fazendo" (DAVYDOV, 1988). Se for enfatizado apenas o caráter concreto da experiência da criança, pouco se conseguirá em termos de desenvolvimento mental. Segundo Davydov (1988, p. 21), "[...] aos conhecimentos (conceitos) empíricos correspondem ações empíricas (ou formais) e aos conhecimentos (conceitos) teóricos, ações teóricas (ou substanciais)", ou seja, se o ensino nutre a criança somente de conhecimentos empíricos, ela só poderá realizar ações empíricas, sem influir substancialmente no seu desenvolvimento intelectual.

Ao defender um ensino voltado para o desenvolvimento do pensamento teórico pelos estudantes, Sforni (2015) identifica alguns princípios que possam orientar os professores nos momentos de planejamento, execução e avaliação do ensino, os quais são:

1. Princípio do ensino que desenvolve;
2. Princípio do caráter ativo da aprendizagem;
3. Princípio de caráter consciente;

4. Princípio da unidade entre o plano material e o verbal;

5. Princípio da ação mediada pelo conceito;

Na sequência, apresentamos os princípios e as ações docentes:

Quadro 2 - Princípios e ações docentes

PRINCÍPIOS DIDÁTICOS	AÇÕES DOCENTES
1. Princípio do ensino que desenvolve	a) Avaliação do nível de desenvolvimento atual e previsão do nível de desenvolvimento esperado b) Uso de atividades com os conceitos que mobilizam as Funções Psíquicas Superiores c) Criação de situações em que os estudantes expressem verbalmente o que e como estão pensando (como estão atuando mentalmente com os conceitos)
2. Princípio do caráter ativo da aprendizagem	a) Elaboração de situações problemas que permitam inserir o estudante no horizonte investigativo que deu origem ao conceito b) Previsão de momentos em que os alunos dialoguem entre si, elaborem sínteses coletivas, mesmo que provisórias c) Orientação do processo de elaboração de sínteses conceituais pelos estudantes
3. Princípio do caráter consciente da atividade	a) Elaboração de atividades que tenham potencial para promover o modo de ação geral com o conceito; b) Previsão de ações mentais para que o conteúdo central da atividade seja o foco da consciência dos estudantes; c) Atenção para as explicitações verbais dos estudantes, as quais sinalizam se eles estão estabelecendo relação entre o particular e o geral;
4. Princípio da unidade entre o plano material (ou materializado) e o verbal	a) Organização de atividades que coloquem em interação o plano material ou materializado (ilustrativo) e a linguagem verbal (oral e escrita); b) Uso de textos científicos e clássicos da respectiva área de conhecimento;
5. Princípio da ação mediada pelo conceito	a) Análise da gênese do conceito no seu aspecto lógico histórico para buscar o que é nuclear no conceito; b) Elaboração de problemas desencadeadores, cuja solução exige do aluno a mediação do conceito; c) Inclusão de novos problemas de aprendizagem ao final do processo de estudo para analisar se os alunos operam mentalmente com o conceito;

Fonte: Sforni, 2015, p. 393.

Sforni (2015, p. 393) sinaliza

[...] que os princípios formulados e as ações descritas, não são os únicos e nem definitivos, nem expressam a organização do ensino com base na Teoria Histórico-Cultural, apenas cumprem a função de sinalizar possibilidades para o trabalho docente em aspectos do planejamento, execução e avaliação da atividade de ensino.

Diante dessa concepção, as tarefas de aprendizagem não se limitam à exposição de algo ou a recontar algum texto, mas em atividades nas quais as crianças tenham que recorrer a experimentos mentais para apropriarem-se do

conceito que é o objeto do ensino. Em outras palavras, “[...] para formular e resolver tarefas de aprendizagem é necessário utilizar um material em que as crianças possam realizar as respectivas transformações e fazer experimentos mentais ou materiais objetivos com este material” (DAVYDOV, 1999, p. 5).

O desafio que se põe é o de propor a organização do ensino que ultrapasse a apreensão sensorial, pautada nos aspectos externos e observáveis dos objetos e fenômenos da realidade, que se desenvolve independentemente do processo de escolarização. A educação necessita intervir precisamente nas atividades que o aluno ainda não é capaz de executar por si só, mas que poderia chegar a realizar se recebesse o auxílio necessário. É nesse espaço dinâmico e participativo que ele contará com a ajuda do professor para resolver conflitos cognitivos. Nesse contexto, Vygotsky (1984) e Davydov (1988) introduzem a visão de que o professor é o mediador do aprendizado do aluno, estimulando a curiosidade para aprender os aspectos centrais dos conteúdos escolares.

1.2.1 O Experimento Didático Formativo

O Experimento Didático Formativo (EDF)⁵ propõe uma didática voltada à apropriação do conhecimento científico do escolar, de forma a dar-lhe um modo de agir pautado na ciência, um ensino que impulse o desenvolvimento. Assim sendo,

[...] o método do experimento formativo tem como características a intervenção ativa do pesquisador nos processos mentais que ele estuda. [...]. A realização do experimento formativo pressupõe a projeção e modelação do conteúdo de novas formações mentais a serem constituídas, dos meios psicológicos e pedagógicos e das vias de sua formação (DAVYDOV, 1988, p.188).

Davydov (1988) sistematizou o método de experimento didático formativo, que visa investigar mudanças qualitativas e quantitativas nas funções psíquicas superiores por meio da atividade de ensino. É um tipo de experimento que se diferencia de métodos positivistas, pois se caracteriza pelas formações mentais a serem construídas durante o experimento. É um tipo de investigação que considera as variáveis e suas implicações, como, por exemplo, o contexto da pesquisa, o nível de desenvolvimento (ZDP) dos alunos.

5 O Experimento Didático Formativo é uma proposta de reorganização dos conteúdos e de metodologias de ensino com vistas a propiciar um novo nível de desenvolvimento mental (DAVIDOV, 1988).

Esse método, organizado e acompanhado passo a passo pelo pesquisador, configura-se num plano de ensino elaborado a partir de um conceito científico a ser aprendido. Na implementação desse plano, o professor vai conduzindo a aprendizagem dos conceitos por meio da realização de tarefas que proporcionam avanços no pensamento dos alunos para um grau de abstração e generalização crescentes, mediante problematizações. Os alunos são motivados para as tarefas na medida em que elas apresentam conexões com sua realidade e, ao mesmo tempo, na medida em que são colocados como sujeitos ativos na apropriação do objeto.

Para Davidov (1988), o Experimento Didático Formativo (EDF) propõe a organização e reorganização de novos programas escolares e de procedimentos didáticos que formem de modo ativo um novo nível de desenvolvimento mental. Neste sentido, de acordo com Aquino (2014), o EDF é simultaneamente método de investigação e método de ensino experimental que visa potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes no sentido intelectual, físico e emocional.

O método do experimento formativo é característico da intervenção ativa do investigador nos processos psíquicos que ele estudou. “[...] Para nós, se pode chamar ao experimento formativo, experimento genético modelador, o que traduz a unidade entre a investigação do desenvolvimento psíquico das crianças e sua educação e ensino” (DAVYDOV, 1988, p.196).

Aquino (2014), por sua vez, propõe quatro etapas do Experimento Didático Formativo a serem realizadas pelo pesquisador. São elas: 1) revisão de literatura e diagnóstico da realidade a ser estudada; 2) elaboração do EDF; 3) desenvolvimento do EDF e 4) análise e relatório de dados.

As descrições dessas etapas, diante do objeto de estudos, estão apresentadas no quadro 2.

Quadro 3 - Etapas do EDF

1ª etapa: Revisão de literatura e diagnóstico da realidade a ser estudada	Esta etapa é relativa à revisão bibliográfica acerca dos aspectos da teoria histórico-cultural que serão adotados, visando à elaboração do quadro teórico da pesquisa; ao diagnóstico da prática pedagógica realizada no contexto que será desenvolvida a pesquisa e ao diagnóstico dos alunos com os quais se vai trabalhar.
2ª etapa: Elaboração do EDF	Nesta etapa, ocorrem: 1) a elaboração do EDF, preservando os conteúdos de ensino e submetendo os a uma nova organização didática. Nesta nova

	<p>organização didática critérios metodológicos devem ser considerados, como os objetivos devem refletir a apropriação de conhecimentos, habilidades etc., e a elaboração das tarefas deve incluir a apropriação progressiva dos conceitos que serão trabalhados;</p> <p>2) a preparação dos professores para a aplicação do EDF.</p>
3ª etapa: Desenvolvimento do EDF.	<p>Nesta etapa, o EDF é aplicado. A técnica principal de coleta de dados é a observação, e esta deve ser realizada por meio do registro filmado e gravado e pela observação direta e sistemática do pesquisador. No final desta etapa pode-se fazer uso de entrevistas individuais com os protagonistas do EDF, bem como de avaliação escrita. Ainda nesta etapa ocorre a preparação dos dados coletados para análise e pode-se aplicar entrevistas visando a entender a partir das falas dos alunos, por exemplo, como ocorreu a apropriação do método de aprender</p>
4ª etapa: Análise dos dados e elaboração do relatório	<p>Nesta etapa ocorre a análise dos dados, sendo orientada para os fatos realmente observados, real, e que permita a elaboração de conclusões do EDF.</p>

Fonte: Aquino (2014, p. 293).

Dessa forma, o experimento didático formativo realizado em diferentes áreas do currículo escolar, segundo Sforzi (2015), pode resultar na identificação de alguns princípios didáticos e ações docentes que se mostram favoráveis à aprendizagem. Esses resultados podem sinalizar para os professores a existência de algumas possibilidades de organização do ensino.

CAPÍTULO 2

INCLUSÃO ESCOLAR E ENSINO COLABORATIVO

Neste capítulo, apresentam-se alguns princípios básicos sobre Inclusão Escolar e Ensino Colaborativo, a fim de identificar como essas ações possibilitam novas estratégias de ensino diante do contexto educacional inclusivo.

2.1 Inclusão Escolar

A Educação Inclusiva é citada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Ministério da Educação - MEC (BRASIL, 2008), que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Seu objetivo é garantir que todos os alunos aprendam juntos no ensino regular, de modo a respeitar a diversidade, seja de raça, gênero, sexo, classe ou qualquer diferença (BRASIL, 2008). Neste sentido, Gadotti (2007, p. 12) aponta que:

A escola não pode mudar tudo e nem pode mudar a si mesma sozinha. Ela está intimamente ligada à sociedade que a mantém. Ela é, ao mesmo tempo, fator e produto da sociedade. Como instituição social, ela depende da sociedade e, para se transformar, depende também da relação que mantém com outras escolas, com as famílias, aprendendo em rede com elas, estabelecendo alianças com a sociedade, com a população.

Para Deleuze (1988), é importante pensar a diferença em si mesma e a relação do diferente com o diferente, independente das formas da representação que as conduzem a tal e fazem-nas passar pelo negativo. Assim, nesse contexto, a educação inclusiva atua transformando a escola em atendimento educacional escolar especializado, tecendo desafios para haver melhores combinações, respondendo os problemas que emergem de seu contexto inclusivo.

Nesse pensamento, Mantoan (2018, p. 1) traz a seguinte reflexão:

Diferenciar o ensino para alguns alunos não condiz com o que uma escola das diferenças preconiza para atender a todos os alunos, garantindo-lhes o direito à educação, entre seus pares da mesma geração. Pode-se cair em uma cilada, quando o ensino diferenciado tem a ver com um ensino à parte para alguns e a propósitos e procedimentos que decidem 'o que falta' ao aluno, concebendo a aprendizagem como um processo regulado externamente.

Numa perspectiva inclusiva, a mudança de pensamento e ações depende de serem efetivadas no âmbito escolar por meio da construção de um currículo pautado na demanda da sociedade em que a escola está inserida. Moreira e Candau (2003) relatam que construir o currículo escolar com base nessas tensões relacionadas às diferenças “não é tarefa fácil e irá certamente requerer do professor nova postura, novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 157).

Mantoan (2017) enfatiza a necessidade de recriar o processo educativo vigente em nossas escolas, nas salas de aula, no ensino comum e na formação dos professores, indicando que é um projeto ambicioso, mas possível. Para Mantoan (2003), a inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. A escola deve ser um espaço, no qual se atendam a todas as diversidades, uma vez que as pessoas são diferentes entre si e cada uma apresenta sua individualidade e singularidade, contudo, ao longo da vida escolar, essas diferenças serão evidenciadas, uma vez que uma sobressairá sobre a outra em determinada área e assim sucessivamente. Por isso, todas as diferenças devem ser respeitadas, devem ser levadas em consideração no processo de ensino-aprendizagem, bem como no contexto de convívio social.

Aranha (2006, p. 8) ressalta que: “A escola inclusiva é aquela que conhece cada aluno, respeita suas potencialidades e necessidades e a elas responde, com qualidade pedagógica”. Para que a escola transforme-se em uma escola inclusiva, vai muito além de práticas pedagógicas eficientes ou leis que assegurem o acesso e a permanência de todos, demanda o reconhecimento e o respeito pelas individualidades dos sujeitos. Conforme sublinha Mantoan (1997, p. 93):

A meta da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém fora do sistema escolar, que deverá adaptar-se às particularidades de todos os alunos [...] à medida que as práticas educacionais excludentes do passado vão dando espaço e oportunidade à unificação das modalidades de educação, regular e especial, em um sistema único de ensino, caminha-se em direção a uma reforma educacional mais ampla, em que todos os alunos começam a ter suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular.

A diferença, entendida como diversidade de pessoas e saberes, precisa ser compreendida como oportunidade para a mudança do sistema educacional. Uma mudança que oportuniza a todos novas possibilidades de aprendizagem. Portanto: “Há, então, que se mudar o quadro referencial e definir o ensino especial e regular

com base no reconhecimento e valorização das diferenças, demolindo os pilares nos quais a escola tem se firmado até agora” (MANTOAN, 2008, p. 32).

Portanto, repensar e buscar reais estratégias para que a valorização das diferenças possa transparecer na escola, trazendo consigo significados e ressignificados de aprendizado, de respeito e de valorização humana é mais que uma necessidade, é uma responsabilidade, um dever, não só do sistema educacional, mas de todas as pessoas que assumiram o compromisso de trabalhar em prol da educação.

Mantoan (2004) destaca a necessidade de romper-se com sistemas e formas de ensinar sistemáticas, pouco concisas que burocratizam o processo de ensino aprendizagem e subestimam o potencial de saber que a diversidade humana oferece. Podemos refletir que esses processos acabam por não reconhecer a diversidade como potencial, como possibilidade de interação e aprendizado sobre a diferença e sobre a própria humanidade. Muitas vezes, acabam também por não reconhecer tais diferenças como constituidoras de identidades, dessa forma:

De fato, a escola atulhou-se do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviços, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que ela possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam (MANTOAN, 2004, p. 37).

Essa ruptura com a burocratização do processo de ensino é imprescindível porque a diversidade humana, seja ela revelada em aspectos étnicos, sociais, culturais ou humanos, faz-se cada vez mais presente no contexto histórico-cultural em que se vive. Percebê-las pode parecer algo óbvio, sensorial. Contudo, exige uma reflexão atenta, minuciosa, uma vez que implica reconhecer em outra pessoa, significados, valores, costumes, diferenças, que constituem a essência do ser humano.

Dessa maneira, a inclusão escolar pode ser considerada com muitas facetas, pois quando uma criança com deficiência adentra a escola e é matriculada numa classe comum, traz em si muitas marcas, como medos, incertezas, anseios, desafios, inquietações. Todos esses sentimentos são documentados na assinatura da ficha de matrícula. Os pais, ao confiar seus filhos com deficiência a uma instituição de ensino, confiam também o desejo de que essa criança seja acolhida, respeitada e valorizada como as demais crianças.

Usar o conceito de igualdade de forma a negar a diversidade dos sujeitos é um discurso que, na escola, muitas vezes, acontece. Embora esteja revestida em uma fala de acolhimento e inclusão, consegue legitimar o estigma do fracasso, inculcando, também, no aluno com deficiência, o entendimento que seu modo de ser é responsável por seu insucesso escolar. Neste aspecto, Mantoan (2004, p. 38) alerta:

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre está em jogo a ignorância do aluno, diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. A escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos.

Desse modo, a criança adquire a falsa consciência de que não é capaz de aprender porque sua deficiência obstrui, impede o processo de aprendizagem. Neste sentido, Mantoan (2003, p. 13) afirma: “Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças”. Chegamos a um impasse, como reflete Morin (2001), pois, para reformar a instituição, temos de reformar as mentes, mas não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições.

Entretanto, essa inaptidão para o aprendizado pauta-se na incapacidade do sistema escolar em reconhecer que as ações pedagógicas devem ser pensadas, estruturadas e articuladas levando em consideração que a diversidade de sujeitos requer diversidades de intervenções e de mediações em situações de ensino.

Abrir-se para novas articulações, rever suas práticas e tomar para si a responsabilidade de oportunizar o acesso a uma educação de qualidade para todos é um grande desafio para a escola. “Diante dessas novidades, a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor, anulando e marginalizando as diferenças” (MANTOAN, 2004, p. 38).

A escola que ensinou, precisa abrir-se para aprender e, para que esse aprendizado aconteça é necessário que haja um repensar sobre os reais valores que essa instituição pretende perpetuar. Mantoan (2004) a esse respeito considera que: “A escola se sente ameaçada por tudo o que ela criou para se proteger da vida que existe para além de seus muros e paredes. Novos saberes, novos alunos, outras maneiras de resolver problemas, de avaliar a aprendizagem [...]” (MANTOAN, 2004, p. 37).

Deste modo, incluir significa (necessariamente) estabelecer mudanças. Mudanças pensadas com atenção, carinho e concretude. Ou seja, adequações que oportunizem o acesso à aprendizagem de todos os alunos, mas que sejam possíveis de serem realizadas.

2.2 O Ensino Colaborativo

A proposta do ensino colaborativo apresenta-se como estratégia para efetivação da inclusão escolar, como uma possibilidade de ação pedagógica a ser construída em práticas cotidianas, buscando meios para enfrentar os desafios educacionais, segundo Capellini e Zerbato (2019, p. 35), “o ensino colaborativo envolve um trabalho de parceria entre professor de ensino comum e professor de educação especial [...] pressupõe que a escola deve ser modificada para atender os estudantes”. Já Maia e Amorin (2020, p. 4) “O ensino colaborativo pressupõe um caminho inverso, espera-se que o ambiente escolar seja modificado para atendê-los, organizado de acordo com suas individualidades”. Os referidos autores ainda complementam,

Nesse sentido, um dos pontos fundamentais para iniciar um trabalho colaborativo na escola é entender o papel de cada professor no processo educativo, compreendendo que o estudante é responsabilidade de toda equipe escolar e não apenas do professor titular da turma na qual o aluno está matriculado. A equipe deve estar ciente do compromisso com a inclusão e unir-se ao professor da educação especial para organizar estratégias ao engajamento dos alunos (MAIA; AMORIN, 2020, p. 4).

Diante do desafio de educar na/para/com a diversidade surgem questões: que metodologias de ensino melhor se adéquam à perspectiva da inclusão? Quais recursos necessários? O que é imprescindível para garantir a aprendizagem? Quais as possibilidades e os limites de uma proposta de educação para todos? Como diferenciar o ensino para atender a diversidade do alunado, sem promover discriminação? O ensino colaborativo apresenta-se como uma ação pedagógica que busca atender novas demandas apresentadas, tanto pelos estudantes quanto por seus professores, no paradigma da inclusão.

O ensino colaborativo, segundo Mendes, Viralunga e Zerbato (2018), é um modelo no qual o professor regente e o professor de educação especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo

heterogêneo. Sendo que essa demanda emergiu como alternativa para responder as demandas das práticas de inclusão escolar.

Por meio dessa relação de diálogo, tem-se a tarefa de garantir que cada aluno construa o mesmo conhecimento dos outros estudantes e que consiga desenvolver as atividades dentro de sala de aula. A estratégia,

[...] consiste em uma parceria entre os professores de Educação Regular e os professores de Educação Especial, na qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes (FERREIRA; MENDES; ALMEIDA; DEL PRETTE, 2007, p. 1).

A partir dessa perspectiva são organizadas e realizadas estratégias pedagógicas, com a finalidade de garantir a participação e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais específicas no contexto escolar. Ou seja,

O propósito é garantir a articulação de saberes entre ensino especial e comum, combinando as habilidades dos dois professores. Assim, o professor regente da turma traz os saberes disciplinares, os conteúdos, o que prevê o currículo e o planejamento da escola juntamente com os limites que enfrenta para ensinar o aluno com necessidade especial. O professor do ensino especial, por sua vez, contribui com propostas de adequação curricular, atentando para as possibilidades do estudante, considerando as situações de ensino propostas e as opções metodológicas, planejando estratégias e elaborando recursos adequados para a promoção de sua aprendizagem (MARIN; BRAUN, 2013, p. 53).

A organização dos processos de ensino para o aluno com deficiência, inserido em uma classe comum, requer ações pedagógicas que contemplem sua forma de desenvolvimento, mas que, ao mesmo tempo considerem o planejamento e o currículo escolar proposto. Na prática pedagógica, os professores “compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, conforme suas possibilidades e interesses” (DAMIANI, 2008, p. 214).

A ação pedagógica dos professores, a partir do ensino colaborativo com individualização, quando necessária, está baseada na perspectiva de “organizar as interações e atividades de modo que cada aluno se defronte constantemente com situações didáticas que lhe sejam as mais fecundas” (PERRENOUD, 2001, p. 28). É uma ressignificação do planejamento de modo a favorecer a aprendizagem dos alunos.

Segundo Mendes, Vivalonga e Zerbato (2018), o trabalho colaborativo no contexto escolar pode ser uma estratégia em ascensão, tanto para solucionar

problemas relacionados ao processo de ensino aprendizagem de alunos alvos da educação especial, como para promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores. Ainda nesta linha de pensamento ações colaborativas entre docentes buscam unir seus conhecimentos profissionais, perspectivas e habilidades para enfrentar o desafio imposto ao ensino pelas classes heterogêneas.

Já, Capellini e Zerbato (2019) destacam alguns critérios para a elaboração de um trabalho colaborativo:

1. Tempo para planejamento comum, momento de discutir e partilhar ideias;
2. Flexibilidade, ser flexível na forma de ensinar e organizar a sala;
3. Arriscar-se diante dos desafios que se apresentam fazendo acomodações para melhorar o ensino, é o aspecto mais importante;
4. Definir papéis e responsabilidades, ter clareza dos papéis e responsabilizar-se pelos avanços acadêmicos;
5. Compatibilidade, dada as especificidades de cada professor com estilos próprios para ensinar, há que se organizar diferentes possibilidades através de diálogos assertivos;
6. Habilidades de comunicação, o trabalho em conjunto exige comunicação constante;
7. Suporte da gestão escolar, para implantação do ensino colaborativo é necessário a mediação da equipe gestora;

Podemos evidenciar que a aproximação dos professores do ensino regular com o ensino especializado preconiza a construção de um novo espaço de ação, tanto do professor da classe comum, como do professor especializado, que poderão estar alocados no mesmo espaço de trabalho, visando à construção de estratégias, parcerias de ações e intervenções efetivamente inclusivas dos alunos. De acordo com Gomes e Souza (2012, p. 599), para que ocorra o processo de inclusão escolar é importante rever as ações educativas até então desenvolvidas, “repensar a organização física, estrutural, organizacional e, principalmente, pessoal e profissional dos agentes envolvidos”, o que desencadeia um reordenamento de papéis e atribuições em que a premissa de colaboração e a cooperação promove a constituição de uma equipe de trabalho que assuma e justifique suas decisões.

A cultura de colaboração pode ser entendida, em cada comunidade escolar, como uma atitude dos docentes e discentes de entreajuda, confiança e respeito mútuo, que incentive estratégias e a formulação de respostas adequadas às

necessidades (CORREIA, 2003). Na visão de Mendes et al. (2020, p. 128), “o trabalho colaborativo é uma proposta de ensino bastante promissora que precisa ser amplamente discutida e aplicada”.

No ensino colaborativo não existe um modelo único para organização, a forma como o trabalho é implementado depende do contexto escolar em que os profissionais ensinam, da relação dos professores, das características da turma, dos recursos e do tempo disponível para o trabalho em conjunto. Dessa forma, Capellini e Zerbato (2019) relatam que os professores decidirão juntos, a melhor maneira de se trabalhar em conjunto, podendo sempre ser reavaliado o formato do trabalho, de acordo com os objetivos que buscam alcançar.

Para que se garanta tempo aos professores de planejarem, discutirem e elaborarem estratégias de ensino que permitam a todos os estudantes acesso e aprendizado de conteúdos e habilidades, os gestores têm um papel de liderança extremamente importante, para facilitar e apoiar esse trabalho. Capellini e Zerbato (2019), reforçam que a equipe gestora é imprescindível para a efetivação desse processo, pois ela é a ponte para viabilizar as necessárias ações para o planejamento e execução de práticas inclusivas. Ainda os autores corroboram que o ensino colaborativo pressupõe oportunidades para o desenvolvimento de um currículo não padronizado e de um processo de ensino que requer uma mudança nas práticas educativas.

Já Mendes, Viralunga e Zerbato (2018), fazem referência que o ensino colaborativo não se dá por acaso, apenas juntando os professores numa mesma sala, pois se trata de um relacionamento que precisa ser construído. Dessa forma definem em três diferentes estágios:

- Estágio inicial: os dois professores se comunicam superficialmente, criando limites e tentativas de estabelecer um relacionamento profissional entre si.
- Estágio de comprometimento: a comunicação entre eles se torna mais frequente, aberta e interativa, o que possibilita que eles construam um nível de confiança necessária para a colaboração.
- Estágio colaborativo: os dois profissionais se comunicam e interagem abertamente, trabalhando juntos.

Diante dessas reflexões a troca e a soma de conhecimentos entre esses dois profissionais podem ser de extrema relevância para o sucesso e aprendizado, para todos os alunos da turma. Conforme Capellini e Zerbato (2018), pensar junto com

outros pares, favorece o acesso e aprendizado do currículo para todos os educandos, sendo possível através do ensino colaborativo.

CAPÍTULO 3 METODOLOGIA

Neste capítulo são descritos os aspectos teóricos metodológicos que norteiam o estudo. Dessa maneira, a caracterização é a elaboração de um Experimento Didático Formativo de forma colaborativa, tendo como suporte teórico-metodológico de referência a Teoria Desenvolvimental de Davydov (1989).

3.1 Caracterização da Pesquisa

A pesquisa científica é considerada por Gil (2008), como um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas propostos. Sendo assim, pesquisar é realizar uma série de coletas, interpretações baseadas em métodos com o objetivo de sintetizar respostas sobre um determinado material de estudos. Conforme Prodanov (2006, p. 51) "A pesquisa aplicada objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos, envolve verdades e interesses locais". De forma que fica evidente definir novos métodos ou maneiras de alcançar um certo objetivo específico e pré-determinado.

Desta forma, esta pesquisa se enquadra em uma abordagem qualitativa, de cunho exploratória e descritiva, devido a escolha dos procedimentos de coleta de dados e o uso de fontes bibliográficas e descritivas para ser possível discorrer todo o processo. De acordo com Gil (2017), as pesquisas exploratórias tendem a ser mais flexíveis em seu planejamento, pois pretendem observar e compreender os mais variados aspectos relativos ao fenômeno estudado pelo pesquisador, já as pesquisas descritivas buscam levantar a opinião, atitudes e crenças de uma população.

Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores

estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. Seguindo essa linha de raciocínio, Vieira e Zouain (2005) afirmam que a pesquisa qualitativa atribui importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles. Nesse sentido, esse tipo de pesquisa preza pela descrição detalhada dos fenômenos e dos elementos que o envolvem.

A coleta dos dados da pesquisa foi realizada por meio de rodas de conversa com os professores e coordenadores. Diante do exposto, a pesquisa será de campo, aproximando a pesquisadora do objeto de estudo. Gil (2008) por sua vez, salienta que a pesquisa de campo, procura o aprofundamento de uma realidade específica, qual é realizada por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar as explicações e interpretações da realidade.

A coleta dos dados de campo foi realizada no ano de 2023, conforme a disponibilidade indicada pelos professores e coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa.

3.2 O Campo da Pesquisa

O campo de pesquisa foi desenvolvido em 06 (seis) escolas públicas da Rede Municipal de Educação da cidade de Irati, no Estado do Paraná. A escolha, por estas escolas, se justifica, pois, ao realizar um levantamento diagnóstico sobre a quantidade de salas de recursos multifuncionais, junto ao Departamento de Educação Especial, da Secretaria Municipal de Educação de Irati, identificou-se que duas apresentam uma demanda de alunos vindos de outras escolas que frequentam a sala de recursos. Dessa forma, essas escolas se constituem em um campo de pesquisa interessante para uma articulação entre escolas, e dessa maneira, um contexto educacional desafiador diante do processo de ensino-aprendizagem, na implementação de um trabalho colaborativo. Dessa forma foram 05 (cinco) escolas situadas em bairros e 01 (uma) escola localizada no centro da cidade de Irati.

A Escola (E1) está localizada na periferia e atende quatrocentos alunos (400) desde a Educação Infantil IV até 5º ano do Ensino Fundamental, com duas salas de recursos multifuncionais – tipo I (manhã e tarde) e uma turma de Classe Especial (manhã), conta com uma diretora e duas coordenadoras pedagógicas no período

matutino e duas coordenadoras pedagógicas no período vespertino. Em seu espaço físico conta com catorze salas de aulas, uma secretaria, uma cozinha, um refeitório, uma sala para os professores, uma quadra poliesportiva, parquinho, banheiros de meninas e meninos e um banheiro adaptado. Pode ser considerada uma escola de grande porte.

Já a Escola (E2) está localizada no centro da cidade de Irati, atende quinhentos e trinta alunos (530), desde a Educação Infantil V até o 5º ano do Ensino Fundamental. Conta com uma diretora, duas coordenadoras pedagógicas. Em seu espaço físico conta com 12 salas de aulas, biblioteca, auditórios, parquinho, duas quadras poliesportivas, uma secretaria, uma sala para direção, uma sala para coordenação pedagógica, uma cozinha, um refeitório, uma sala para os professores, parquinho, bosque, banheiro de meninas e meninos. E pode ser considerada uma escola de grande porte.

A Escola (E3) está localizada na periferia e atende trezentos e vinte alunos (320), desde a Educação Infantil IV até 5º ano do Ensino Fundamental, com uma sala de recursos multifuncional – tipo I (tarde), conta com uma diretora e duas coordenadoras pedagógicas. Em seu espaço físico conta com doze salas de aulas, biblioteca, uma secretaria, uma cozinha, um refeitório, uma sala para os professores, uma quadra poliesportiva, parquinho, banheiros de meninas e meninos. Pode ser considerada uma escola de porte médio.

A outra Escola (E4) está localizada na periferia e atende duzentos e vinte e sete alunos (227), desde a Educação Infantil IV até o 5º ano do Ensino Fundamental, também oferta atendimento educacional especializados através de duas salas de recursos multifuncional – tipo I, uma no período da manhã e outra no período da tarde. A escola conta com uma diretora e uma coordenadora pedagógica, também apresenta dez salas de aulas, uma sala para os professores, uma cozinha, um refeitório, uma secretaria, uma sala para a direção, uma quadra poliesportiva, banheiro para meninas e meninos. Pode ser considerada uma escola de porte médio.

A Escola (E5) está localizada na periferia e atende duzentos e dezesseis alunos (216), desde a Educação Infantil IV até o 5º ano do Ensino Fundamental, também oferta atendimento na sala de recursos multifuncionais – tipo I, no período da tarde, e uma Classe Especial no período da manhã. A escola conta com uma diretora, uma coordenadora pedagógica, também apresenta oito salas de aulas, uma

sala para os professores, uma cozinha, um refeitório, uma secretaria, uma sala da direção e coordenação, uma quadra poliesportiva, banheiro para meninas e meninos. Esta instituição de ensino é considerada de porte médio.

A outra Escola (E6) está localizada na periferia e atende cento e sessenta e três alunos (163), desde a Educação Infantil IV até o 5º ano do Ensino Fundamental. A escola conta com uma diretora e duas coordenadoras uma no período da manhã e outra no período da tarde. Em seu ambiente escolar apresenta 06 salas de aula, uma sala para os professores, uma sala para direção e coordenação, cozinha, refeitório, uma secretaria e banheiro para meninas e meninos. A escola pode ser considerada de porte pequeno.

3.3 Os Participantes da Pesquisa

Os participantes da pesquisa foram a coordenação pedagógica de cada escola, professores das turmas regentes que têm alunos que frequentam as Salas de Recursos, professores das Salas de Recursos Multifuncionais do período da manhã e coordenadoras pedagógicas do Setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação. Totalizando um número de dezessete (17) pessoas da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino do Município de Irati-PR.

No quadro abaixo, seguem informações sobre os participantes da pesquisa, bem como a nomeação que receberam, visando não expor suas identidades pelas questões éticas.

Quadro 1 - Caracterização dos professores colaboradores da pesquisa

Grupo de pesquisa	Professor/escola	Formação	Especialização	Tempo de Atuação (anos)	Função que atua
Grupo 1	PSR1 – E1	Pedagogia e História	Educação Especial	10 anos	Professor de sala de recursos
Grupo 1	P1- E1	Pedagogia	Alfabetização	20 anos	Professor regente
Grupo 1	P2 – E1	Pedagogia	Psicopedagogia	10 anos	Professor regente
Grupo 1	P3 – E1	Pedagogia	Educação Especial	5 anos	Professor regente
Grupo 1	CP – E1	Pedagogia	Psicopedagogia	15 anos	Coordenador pedagógico
Grupo 1	P4 – E2	Pedagogia	Gestão Escolar	23 anos	Professor regente
Grupo 1	CP – E2	Pedagogia	Educação Especial	16 anos	Coordenador pedagógico
Grupo 1	P5 – E3	Pedagogia	Educação Infantil	5 anos	Professor regente
Grupo 1	CP – E3	Pedagogia	Gestão Escolar	10 anos	Professor regente
Grupo 1	CPE - 1	Pedagogia	Educação Especial	23 anos	Coordenador pedagógico do setor de educação especial

Grupo 1 e Grupo 2	CPE – 2	Pedagogia	Psicopedagogia	15 anos	Coordenador pedagógico do setor de educação especial
Grupo 2	PSR 2 – E4	Pedagogia	Educação Especial	15 anos	Professora de sala de recursos
Grupo 2	CP – E4	Pedagogia	Gestão Escolar	25 anos	Coordenador pedagógico
Grupo 2	P6 – E5	Pedagogia	Alfabetização	10 anos	Professor regente
Grupo 2	CP – E5	Pedagogia	Mestre em Educação	23 anos	Coordenador pedagógico
Grupo 2	P7 – E6	Pedagogia	Gestão Escolar	22 anos	Professor regente
Grupo 2	CP – E6	Pedagogia	Mestre em Educação	15 anos	Coordenador pedagógico

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Os participantes da pesquisa são uma amostra importante para a realização deste estudo, devido a importância do seu trabalho, pois ambos compartilham a responsabilidade de planejar e de implementar o trabalho pedagógico no contexto escolar com objetivo de promover desenvolvimento nos educandos.

3.4 Instrumentos e Procedimentos Utilizados para a Coleta dos Dados

3.4.1 Roda de Conversa

Foi utilizado como técnica de coleta de dados da pesquisa de campo, a roda de conversa, sendo dividido os participantes em dois grupos, e realizada quatro momentos em cada grupo, com um total de oito encontros.

Os grupos foram organizados conforme a matrícula dos alunos na sala de recursos, sendo dispostos da seguinte maneira:

- Grupo 1: escola 1, escola 2, escola 3.
- Grupo 2: escola 4, escola 5, escola 6.

As rodas de conversas tiveram momentos distintos, seguindo uma organização conforme o Apêndice C, D e E deste estudo, em cada grupo. Com a finalidade de articular ações colaborativas entre os professores de salas de recursos e professores regentes para a construção do experimento didático formativo. De acordo com Mélo (2007, p. 26):

As rodas de conversa priorizam discussões em torno de uma temática (selecionada de acordo com os objetivos da pesquisa) e, no processo dialógico, as pessoas podem apresentar suas elaborações, mesmo contraditórias, sendo que cada pessoa instiga a outra a falar, sendo possível se posicionar e ouvir o posicionamento do outro. Destarte, ao mesmo tempo em que as pessoas falam suas histórias, buscam

compreendê-las por meio do exercício de pensar compartilhado, o qual possibilita a significação dos acontecimentos.

Dessa forma, para fins de organização para o desenvolvimento do estudo e coleta de dados, as rodas de conversas foram divididas conforme é realizado o atendimento dos alunos nas Salas de Recursos Multifuncionais, sendo assim em dois grupos, cada um com três escolas participantes da pesquisa.

Dessa forma o *grupo 1* ficou composto com uma professora de sala de recursos (escola 1), três professoras regentes da escola (escola 1), uma coordenadora pedagógica (escola 1), uma professora regente (escola 2), coordenadora pedagógica (escola 2), professora regente (escola 3), coordenadora pedagógica (escola 3) e duas coordenadoras pedagógicas do setor de educação especial da Secretaria Municipal de Educação. O outro *grupo 2*, ficou organizado da seguinte forma com uma professora de sala de recursos (escola 4), uma coordenadora pedagógica (escola 4), uma professora regente (escola 5), uma coordenadora pedagógica (escola 5), uma professora regente (escola 6), coordenadora pedagógica (escola 6) e uma coordenadora pedagógica do setor de educação especial da Secretaria Municipal de Educação.

As rodas de conversa aconteceram em quatro momentos em cada grupo.

- 1º Momento: vai corresponder a uma fase exploratória, de sondagem, com relatos preliminares aonde serão levantados dados sobre se já ocorre o ensino colaborativo ou não e também sua importância no contexto educacional, como ocorre o planejamento do plano de ensino de cada professor e elementos essenciais correspondentes no processo de avaliação dos alunos. Para esta conversa será organizado um roteiro, a fim de abordar questões relacionadas aos objetivos específicos da pesquisa (APÊNDICE C).

- 2º Momento e 3º momento: compreendeu o planejamento do experimento didático formativo, de forma colaborativa, tendo como base para a escolha do conteúdo as reflexões e as discussões referentes a aprendizagem dos alunos. Estes momentos os professores trocaram experiências pedagógicas, e trabalharam de forma colaborativa, organizando uma sequência didática envolvendo o objetivo proposto diante do conteúdo escolhido. (APÊNDICE D)

- 4º Momento: foi organizado através de um roteiro (APÊNDICE E) para coletar informações referentes a execução do Experimento Didático Formativo, estratégias diante do Ensino Colaborativo, identificar através dos relatos uma análise

das avaliações com enfoque na aprendizagem dos alunos e dificuldades enfrentados pelos professores neste contexto. Dessa forma, Manzini (2003) salienta que é possível um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos.

Vale ressaltarmos que cada momento da roda de conversa foi gravado e depois transcrito, e ainda durante o processo de transcrição, faz-se uma adequação da linguagem para facilitar a leitura, sem comprometer a veracidade da fala dos entrevistados. Para preservar o sigilo da identidade dos participantes, os professores serão identificados por sigla.

3.4.2 Procedimentos Éticos da Pesquisa

Visto que a pesquisa assume um caráter colaborativo entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, foi necessária a solicitação e o encaminhamento para avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Centro-Oeste, onde teve a aprovação conforme número 5.936.099 (ANEXO B). Também foi encaminhado à Secretaria Municipal de Educação de Irati, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (APÊNDICE A), com uma breve explicação da pesquisa, que foi realizada no ano de 2023. É importante ressaltarmos que os participantes foram informados sobre os objetivos de cada etapa, sendo solicitada autorização para divulgação dos dados através de assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B), assegurando-lhes, através deste documento, sigilo profissional, onde ficará explícita a liberdade dos colaboradores de se recusar a participar da pesquisa ou retirar seu consentimento durante a mesma, sem prejuízo algum aos mesmos.

Conforme a Resolução 466/2012 e a Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, a pesquisa seguirá as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos e será desenvolvida dentro dos princípios da ética estabelecidas através das resoluções citadas.

3.4.3 A Organização dos Dados da Pesquisa

Gaskell (2002, p. 65) afirma também que a pesquisa qualitativa “fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivação, em relação aos comportamentos das

peças em contextos sociais específicos”. Na pesquisa qualitativa deve haver maior preocupação com o processo em detrimento dos resultados ou produto. Os pesquisadores procuram verificar como determinado fenômeno se manifesta nas atividades, procedimentos e interações diárias.

Godoy (1995) traz a seguinte reflexão sobre a pesquisa qualitativa,

[...] a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p. 58).

Assim, para a investigação dos dados de uma pesquisa qualitativa, existem inúmeras técnicas fundamentadas teoricamente que trazem segurança para os resultados da pesquisa, e a qual será abordada neste estudo é a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin, tendo os meses de julho a novembro do ano de 2022, para a coleta de dados.

Godoy (1995) afirma que a análise de conteúdo, segundo a perspectiva de Bardin, consiste em uma técnica metodológica que se pode aplicar em discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for à natureza do seu suporte. Nessa análise, o pesquisador busca compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tornados em consideração, conforme seu objeto de estudo.

3.4.3.1 Análise de conteúdo: pressupostos

A análise de conteúdo é uma técnica de análise que fundamenta o que foi dito nas rodas de conversas e transcritas posteriormente, buscando uma análise do material completo, e assim classificar em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos e do objetivo da pesquisa. Bardin (2016) ressalta a importância do rigor na utilização da análise de conteúdo, a necessidade de ultrapassar as incertezas, e descobrir o que é questionado.

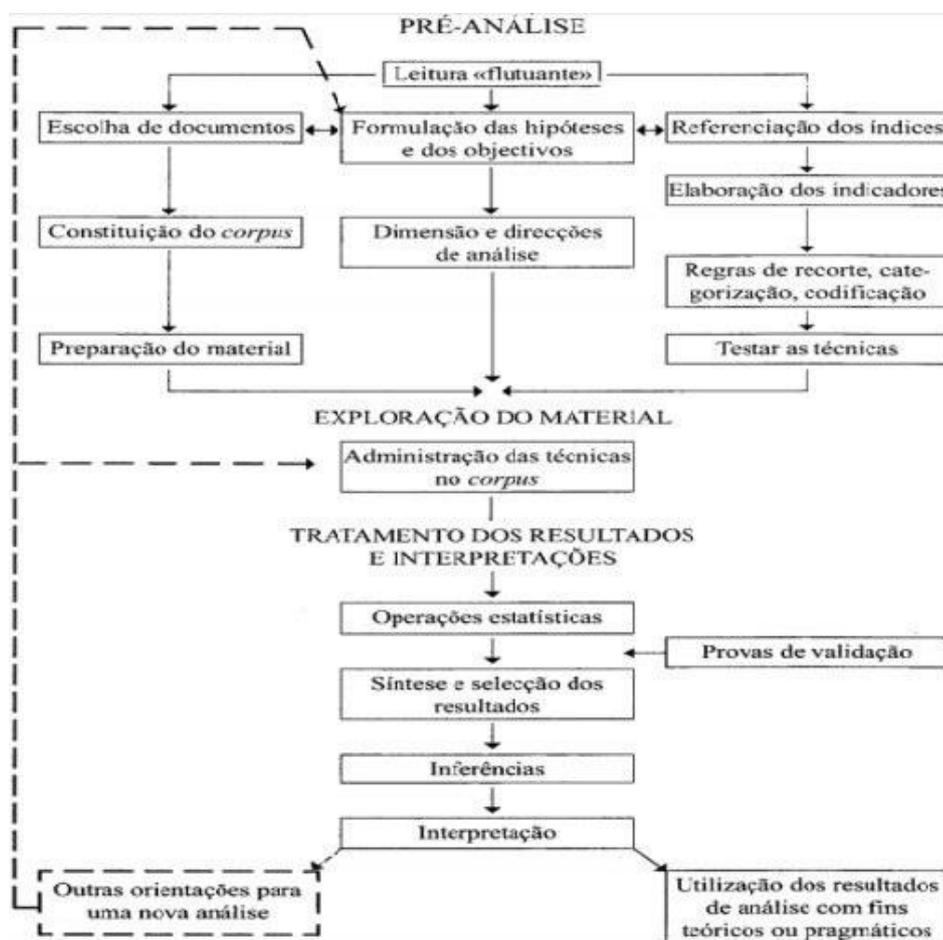
Segunda a autora, a análise de conteúdo é entendida como um conjunto de técnicas de “análise das comunicações, que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem as inferências de conhecimentos relativos de

condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 2016, p. 41).

A técnica de pesquisa análise de conteúdo defendida por Bardin (2016) se estrutura em três fases: 1) pré análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação. A validade dos achados da pesquisa é resultante de uma coerência interna e sistemática entre essas fases, cujo rigor na organização da investigação inibe ambiguidades e se constitui como uma premissa fundante.

Com o intuito de tornar mais clara a sequência dos passos previstos no método de análise de conteúdo, apresenta-se a ilustração, esquematizada por Bardin (2016), através das seguintes etapas, constantes na Figura 1, que segue:

Figura 1 Desenvolvimento da análise de conteúdo



Fonte: Bardin (2016, p. 67).

Como ressalta Bardin (2016), a utilização sistemática e objetiva dos procedimentos gera validade e confiabilidade dos achados da pesquisa. Assim, a hipótese é confirmada uma que vez que a adoção da técnica Análise de Conteúdo, desenvolvida mediante um processo sistemático e coerência interna que sustenta o seu passo a passo, propiciou a base para a construção válida e confiável de inferências e resultados na pesquisa qualitativa realizada.

3.4.3.2 As categorias de análise

A primeira fase, pré análise, é desenvolvida para sistematizar as ideias iniciais colocadas pelo quadro referencial teórico e estabelecer indicadores para a interpretação das informações coletadas. A fase compreende a leitura geral do material eleito para a análise, no caso de análise de entrevistas, estas já deverão estar transcritas. De forma geral, efetua-se a organização do material conforme o objetivo proposto, tal sistematização serve para conduzir as operações sucessivas de análise. Sendo que esta fase compreende:

a) Leitura flutuante: é o primeiro contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer os textos, entrevistas e demais fontes a serem analisadas;

b) Escolha dos documentos: consiste na definição do corpus de análise;

c) Formulação das hipóteses e objetivos: a partir da leitura inicial dos dados;

d) Elaboração de indicadores: a fim de interpretar o material coletado;

Concluída a primeira fase, parte para a exploração do material, que constitui a segunda fase. A exploração do material consiste na construção das operações de codificação, considerando-se os recortes dos textos em unidades de registros, a definição de regras de contagem e a classificação e agregação das informações em categorias simbólicas ou temáticas. Bardin (2016) define codificação como a transformação, por meio de recorte, agregação e enumeração, com base em regras precisas sobre as informações textuais, representativas das características do conteúdo. Nessa fase, o texto das rodas de conversas é recortado em unidades de registro.

Desses parágrafos, as palavras-chave são identificadas, faz-se o resumo de cada um para realizar uma primeira categorização. Essas primeiras categorias são agrupadas de acordo com temas correlatos, e dão origem às categorias iniciais. As categorias iniciais são agrupadas tematicamente e originando as categorias

intermediárias e estas últimas também aglutinadas em função da ocorrência dos temas resultam nas categorias finais. Assim o texto das rodas de conversas é recortado em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos), agrupadas tematicamente em categorias iniciais, intermediárias e finais, as quais possibilitam as inferências.

Já as categorias iniciais configuram sendo como as primeiras impressões acerca da realidade organizacional estudada. Resultando do processo de codificação das rodas de conversas transcritas. Cada categoria foi constituída de trechos selecionados das falas dos entrevistados e, também com o respaldo do referencial teórico. Destacando que não existem regras tanto para a nomeação das categorias, quanto para a determinação do número de categorias, essas questões ficaram conforme a quantidade do corpus de dados coletados.

Após as discussões e apresentações das categorias iniciais surgirão as categorias intermediárias, que serão agrupadas ou melhor aglutinadas e nomeadas conforme os dados que foram levantados na categoria inicial, sendo conduzidos conforme o objeto de estudo.

As categorias iniciais e intermediárias apresentadas amparam a construção da categoria final, a qual terá o intuito de respaldar as interpretações e inferir os resultados. As categorias finais terão o objetivo de representar a síntese do aparato das significações, identificadas no decorrer da análise dos dados do estudo.

A terceira fase compreende o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, consiste em captar os conteúdos contidos em todo o material coletado. A análise comparativa é realizada através da justaposição das diversas categorias existentes em cada análise, ressaltando os aspectos considerados semelhantes e os que foram concebidos como diferentes. A inferência na análise de conteúdo se orienta por diversos polos de atenção, que são os polos de atração da comunicação. É um instrumento de indução (roteiro de entrevistas) para se investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores, referências), segundo Bardin (2016, p. 137).

Sintetizando, o método de análise de conteúdo compreende as seguintes fases:

- 1) Leitura geral do material coletado (entrevistas, questionários e documentos);

2) Codificação para formulação de categorias de análise, utilizando o quadro referencial teórico e as indicações trazidas pela leitura geral;

3) Recorte do material, em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos) comparáveis e com o mesmo conteúdo semântico;

4) Estabelecimento de categorias que se diferenciam, tematicamente, nas unidades de registro (passagem de dados brutos para dados organizados). A formulação dessas categorias segue os princípios da exclusão mútua (entre categorias), da homogeneidade (dentro das categorias), da pertinência na mensagem transmitida (não distorção), da fertilidade (para as inferências) e da objetividade (compreensão e clareza);

5) agrupamento das unidades de registro em categorias comuns;

6) agrupamento progressivo das categorias (iniciais, intermediárias e finais);

7) inferência e interpretação, conforme os objetivos propostos.

Portanto para Silva (2005), a aplicação da técnica de análise de conteúdo apresenta como uma ferramenta útil à interpretação das percepções do estudo. O papel de interpretação da realidade configura um importante papel como ferramenta de análise na pesquisa qualitativa.

Dessa forma para responder à questão norteadora da pesquisa e atingir os objetivos específicos foram escolhidas três categorias de análises após as falas dos professores nas rodas de conversas. A primeira refere-se ao ensino colaborativo, a segunda ao planejamento do experimento didático formativo colaborativo entre os professores e a última e terceira categoria de análise a execução colaborativa do experimento didático formativo.

Outro ponto importante a ser sinalizado na pesquisa foi em relação aos gráficos os quais serão apresentados no próximo capítulo. Dessa maneira vale ressaltar que a construção dos mesmos se deu conforme foi a análise dos dados após as falas e relatos dos professores durante cada roda de conversa, sendo que as respostas não foram categorizadas de maneira fechadas, e que facilitaram a visualização da análise dos dados a partir dessa representação gráfica.

Sendo assim, em cada categoria foi realizada uma análise de conteúdo após as transcrições de cada roda de conversa, seguindo critérios estabelecidos pela análise de Bardin (2016).

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS DADOS

Neste capítulo apresentam-se a análise e discussões dos dados da pesquisa, obtidos por meio da roda de conversa, com gravações e posteriormente a transcrição dos encontros. Servirão de aporte teórico para a análise e discussão dos dados autores que, fundamentação teórica apresentada anteriormente deste estudo, com ênfase nas pesquisas selecionadas no estado do conhecimento apresentado no início desta dissertação.

Os dados da pesquisa estão organizados por meio da categorização proposta pela análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Destaca-se que as categorias definidas para o estudo estão estabelecidas a partir dos objetivos e da problemática do estudo, conforme cada roda de conversa, nas escolas selecionadas.

4.1 Ensino Colaborativo entre os Professores Regentes e Professores de Sala de Recursos

A primeira categoria de análise está relacionada ao Ensino Colaborativo entre professores regentes e professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), os dados foram obtidos a partir da primeira roda de conversa.

Esta categoria apontou como propósito a articulação do ensino colaborativo entre professores de regentes e professores de SRM, através do planejamento em conjunto de um Experimento Didático Formativo, com a finalidade de idealizar estratégias educacionais diferenciadas diante do contexto inclusivo. Para Glat e Pletsch (2013), o trabalho pedagógico na escola contemporânea tem exigido dos professores novas estratégias e propostas curriculares para garantir processos de ensino e aprendizagem que atendam às especificidades e diferenças apresentadas pelos alunos. Já Zerbato e Capellini (2022), apontam que ensino colaborativo precisa ser discutido com toda a equipe escolar, para que todos os professores envolvidos no processo compreendam o papel de cada um e desenvolvam as habilidades necessárias para um trabalho em conjunto, construindo uma cultura colaborativa na escola.

Superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que temos de efetivar com toda a urgência, segundo Mantoan (2021), essa superação refere-se ao “que” ensinamos aos nossos alunos e ao “como” ensinamos.

Já para Glat e Plestch (2013), o propósito é garantir a articulação de saberes entre ensino especial e comum, combinando as habilidades dos dois professores. Assim, o professor regente da turma traz os saberes disciplinadores, os conteúdos, o que prevê o currículo e o planejamento da escola, e também os limites que enfrenta para ensinar o aluno com necessidade especial. O professor do ensino especial, por sua vez, contribui com propostas de adequação curricular, atentando para as possibilidades do estudante, considerando as situações de ensino propostas e as opções metodológicas, planejando estratégias e elaborando recursos adequados para a promoção de sua aprendizagem.

E com base nas respostas dos sujeitos da pesquisa, foi construído o quadro 5, abaixo. Nele e nas análises a seguir, “E” refere-se à escola, “P” refere-se ao professor regente, “PSR” professor de sala de recursos, “CP” refere-se a coordenador pedagógico e “CPE” refere-se a coordenadora pedagógica do setor de educação especial.

Quadro 5 - Desafios apontados pelos professores sobre o ensino colaborativo no contexto escolar

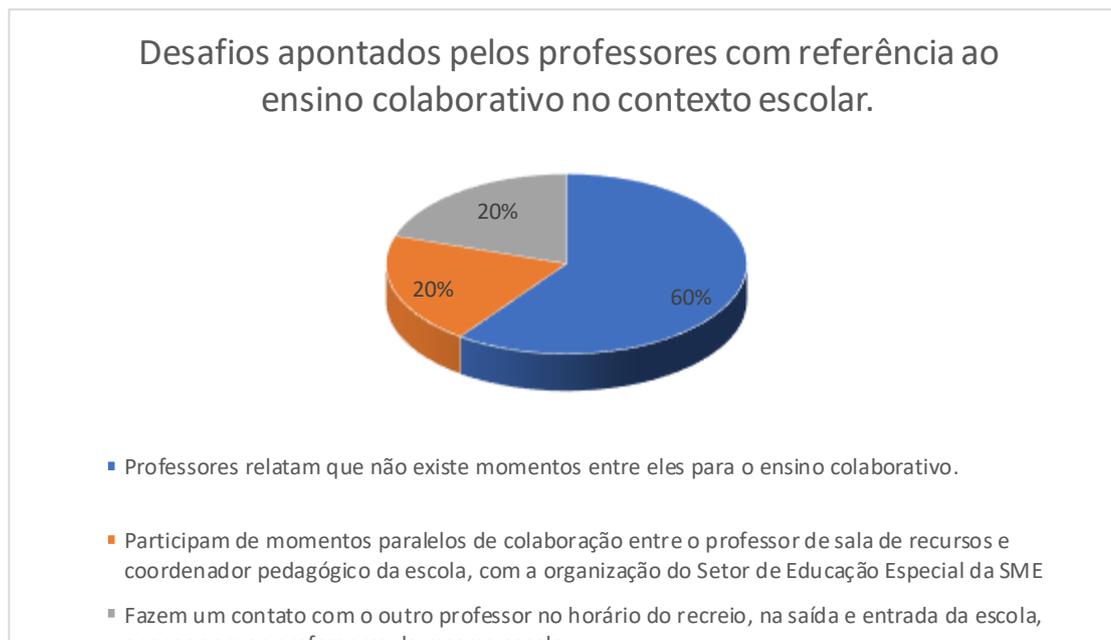
Grupos	Professores e Coordenadores Pedagógicos	Desafios apontados sobre o Ensino Colaborativo no contexto escolar
Grupo 1	PSR 1 – E1 (professora da sala de recursos)	<i>“O ensino colaborativo é muito importante, porém se torna mais fácil com professores da mesma escola, pois a comunicação com a outra escola é atrapalhada pela rotina. Seria interessante ter momentos de discussão e troca de experiências”.</i>
Grupo 1	P1 – E1 (professora regente)	<i>“Conversamos sobre os alunos na hora do recreio, na fila da entrada, ou no portão antes de ir embora. É bem rápido, porém precisamos de mais conversas”.</i>
Grupo 1	CPE2 (coordenadora pedagógica do setor de educação especial)	<i>“Fazemos uma conversa entre as coordenadoras pedagógicas das escolas e somente o professor de sala de recursos, com hora e dia agendado na Secretaria Municipal de Educação, trimestral, como um estudo de caso, fazemos desse jeito para não tirar o professor de sala de aula”.</i>
Grupo 1	P3 – E1 (professora regente)	<i>“Como é importante essa conversa, mesmo rápida, pois nos ajuda a entender as dificuldades do nosso aluno, hoje aqui em conversa com a professora de Sala de Recursos pude observar meu aluno com um olhar diferente”.</i>
Grupo 1	P3 - E1 (professora regente)	<i>“Nem sempre é possível conversar, a rotina da escola não permite, que bom seria ter mais momentos assim, e que os professores de apoio pudessem participar também”.</i>
Grupo 1	CP - E2 (coordenadora pedagógica)	<i>“Como seria bom se tivesse momentos assim, de conversa entre os professores”.</i>
Grupo 2	CP – E4 (coordenadora pedagógica)	<i>“O trabalho colaborativo é importante, é mais fácil com professoras da mesma escola. Tivemos uma experiência que não foi positiva, por falta de</i>

			<i>comunicação com outra escola”.</i>
Grupo 2	PSR2 – E4 (professora de sala de recursos)		<i>“Eu sempre converso com as professoras, bem rápido, como a coordenadora falou, já fui realizar um trabalho em outras escolas, porém não foi uma experiência positiva”.</i>
Grupo 2	CP – E5 (coordenadora pedagógica)		<i>“O trabalho colaborativo é importante, não somente com o professor, mais com a família. Nós fizemos uma conversa entre professora de sala de recursos, professora regente, professora de apoio e família e deu muito certo na aprendizagem do aluno. Outra coisa essa nossa conversa, poderia se tornar rotineira, organizando um trabalho colaborativo”.</i>
Grupo 2	P6 – E5 (professora regente)		<i>“Como a coordenadora colocou foi muito bacana o trabalho. A professora de Sala de Recursos nos ajudou muito para pensar nas atividades a serem desenvolvidas com o aluno”.</i>
Grupo 2	P6 – E6 (professora regente)		<i>“Ainda não deu tempo de conversar, pois o nosso aluno iniciou as atividades faz duas semanas na sala de recursos”.</i>
Grupo 2	CP – E6 (coordenadora pedagógica)		<i>“O aluno já estuda em nossa escola, porém sua avaliação para a Sala de Recursos, foi realizada agora, por isso que ainda não tivemos contato com a professora da Sala de Recursos”.</i>
Grupo 2	CPE 2 (coordenadora pedagógica do departamento de educação especial)		<i>“Precisamos organizar mais momentos de discussões, e seguir o nosso plano de ação”.</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

De modo a apresentar, em números percentuais algumas respostas sobre o ensino colaborativo, organizou-se o gráfico 1, que segue.

Gráfico 1 - Desafios apontados pelos professores com referência ao ensino colaborativo no contexto escolar



Fonte: elaborado pela autora (2023)

Pode-se observar no gráfico que 60% dos professores relatam que não existe momento entre eles para o ensino colaborativo, já 20% participam de momentos paralelos de colaboração entre o professor de sala de recursos e coordenador pedagógico da escola, com a organização do Setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, também 20% enfatizam que fazem um contato com o outro professor no horário do recreio, na saída e entrada da escola, apenas com as professoras da mesma escola.

Diante desses dados é visível que mesmo os professores tendo a 'hora atividade' garantida, não é possível dar conta de toda a demanda de trabalho que o cotidiano escolar exige. A hora-atividade é um dispositivo previsto na Lei do Piso (11.738/2008) para que os professores de todo o país possam deixar de usar seu tempo de descanso para planejar e corrigir trabalhos dos alunos, realizar reuniões pedagógicas e com familiares, investir na formação continuada, dentre outros trabalhos. A lei estabelece que um terço da composição da jornada de trabalho deve ocorrer sem a interação direta com os estudantes em sala de aula, porém o professor precisa cumprir dentro das instituições de ensino.

Então vale ressaltar que através dos relatos dos professores, mesmo eles utilizando a hora atividade, ainda não é possível um trabalho colaborativo entre os

mesmos, sem que reorganize a rotina da escola, para que colaborativamente possam ajustar metas referente a aprendizagem dos alunos.

Dessa maneira, Capellini e Zerbato (2022, p. 40) revelam que o sucesso e a implementação do Ensino Colaborativo não nascem do dia para a noite, são habilidades construídas ao longo do trabalho e sempre devem visar um objetivo único entre os profissionais, ou seja, o favorecimento e o sucesso da aprendizagem dos alunos. Por isso, não há hierarquia entre os profissionais. Os conhecimentos e saberes de cada um devem ser respeitados e valorizados, bem como a tomada de decisões sobre o planejamento, o ensino, os objetivos a serem alcançados, a organização da sala e a avaliação dos estudantes. Cada etapa do processo de ensino e aprendizagem pode ser compartilhada pelos profissionais, que trabalham em colaboração.

Assim, a destreza nas habilidades de relações interpessoais, a abertura para o diálogo e o trabalho coletivo são fundamentais e necessitam serem construídos no contexto escolar. A partir da perspectiva do ensino colaborativo, Glat e Pletsch (2013, p. 53) relatam que são organizadas e realizadas estratégias pedagógicas com a finalidade de garantir a participação e a aprendizagem de alunos no contexto escolar. O propósito é garantir a articulação de saberes entre o ensino regular e educação especial, combinando habilidades dos dois professores.

Na pesquisa, foi apontado pela CPE2 (coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação) que ocorre um trabalho de parceria, *“Fazemos uma conversa entre as coordenadoras pedagógicas das escolas e somente o professor de sala de recursos, com hora e dia agendado na Secretaria Municipal de Educação, de modo trimestral, como um estudo de caso, fazemos desse jeito para não tirar o professor de sala de aula”*. Nessa fala, pode-se perceber que o professor regente não interage com o professor de sala de recursos. E o coordenador pedagógico da escola é o responsável para repassar as informações discutidas. Porém, entende-se que a aprendizagem dos alunos que frequentam a sala de recursos, não pode recair apenas sobre a responsabilidade de um único profissional, quer ele seja o professor de sala de recursos ou o professor regente.

Segundo Capellini, Zerbato (2022), não é possível um único profissional dar conta de saber sobre todas as metodologias para atendimento das especificidades de cada aluno. Portanto o ensino colaborativo pode ser um caminho muito valioso para o favorecimento do aprendizado dos alunos.

Outro ponto importante para ser enfatizado é a fala da CP – E5 (coordenadora pedagógica), quando a mesma relata que *“O trabalho colaborativo é importante, não somente com o professor, mais com a família. Nós fizemos uma conversa entre professora de sala de recursos, professora regente, professora de apoio e família e deu muito certo na aprendizagem do aluno. Outra coisa essa nossa conversa, poderia se tornar rotineira, organizando um trabalho colaborativo”*. Entende-se que o ensino colaborativo apresenta como uma dessas alternativas mais viáveis e têm se mostrado mais efetivo, enquanto serviço de apoio à escolarização de alunos que frequentam a sala de recursos.

Para Glat e Pletsch (2013) no contexto em que a escola é o lugar definido para a promoção do desenvolvimento humano e da aprendizagem formal de conhecimentos, a intervenção pedagógica exercida pelo professor é essencial. Dessa forma, o professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Aponta Capellini e Zerbato (2022) diante do ensino colaborativo não há sobreposição do conhecimento de um professor sobre o outro, pois os saberes e experiências de cada profissional são valorizados igualmente, uma vez que se entende que a soma e a troca de conhecimentos diferenciados entre eles potencializará a construção de práticas mais inclusivas.

O ensino curricular de nossas escolas, organizado em disciplinas, por vezes isola, separa os conhecimentos em vez de reconhecer suas inter-relações. Para Mantoan (2021), o conhecimento evolui por recomposição, contextualização e integração de saberes em redes de entendimento, não reduz o complexo ao simples.

Conforme as questões referentes ao ensino colaborativo, outros desafios foram apontados pelos professores e coordenadores pedagógicos, com relação ao plano de ensino, principalmente com relação as formas de como é organizado no contexto escolar. Assim as respostas foram ordenadas no quadro 6, abaixo.

Quadro 6 - Organização do Plano de Ensino através de um ensino colaborativo

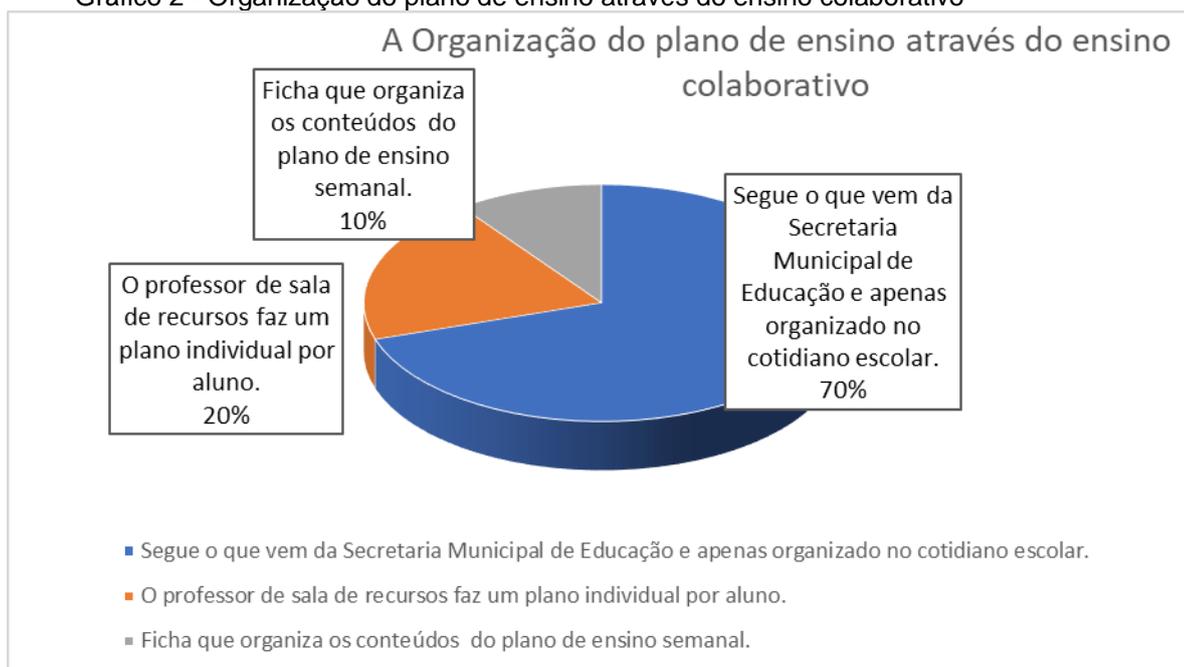
Organização dos grupos	Professores e Coordenadores Pedagógicos	Organização do Plano de Ensino através de um ensino colaborativo
Grupo 1	PSR1 – E1 (professora da Sala de	<i>“O plano de ensino é organizado conforme a rotina da escola e das necessidades dos</i>

	Recursos)	<i>alunos.”</i>
	P1 – E1 (professora regente)	<i>“O plano vem pronto da Secretaria Municipal de Educação”.</i>
	P3 – E1 (professor regente)	<i>“Como vem pronto aí vamos organizando apenas para o bimestre”.</i>
	P4 – E2 (professor regente)	<i>“Acredito que fazemos todas da mesma forma, seguindo as normas da Secretaria Municipal de Educação”.</i>
	CP – E2 (coordenadora pedagógica)	<i>“Uma vez a cada bimestre os professores fazem a leitura do plano de ensino que vem da Secretaria Municipal de Educação e depois organizam suas práticas”.</i>
Grupo 2	PSR2 – E4 (professora de sala de recursos)	<i>“O plano de ensino na Sala de Recursos é organizado de maneira individual, conforme os objetivos propostos por aluno”.</i>
	CP – E4 (coordenadora pedagógica)	<i>“O plano bimestral seguimos que vem da Secretaria Municipal de Educação, a gente faz o plano de trabalho central que nada mais é do que os conteúdos que estão no currículo coloca colunas com o objeto de conhecimento com o objetivo com a data o tempo previsto para trabalhar aquele conteúdo a metodologia e a forma de avaliação aí isso é bimestral”.</i>
	CP – E5 (coordenadora pedagógica)	<i>“A partir desse documento as professoras fazem um plano semanal porque que nós optamos pelo plano semanal, as professoras escolhem um conteúdo que vão trabalhar naquela semana, preenche um quadro que utilizamos de uma maneira bem sucinta e organizam. Aí socializam o que elas vão trabalhar com as professoras de apoio dos alunos para elas adaptarem os conteúdos. Então eu tiro uma cópia entrego para outras professoras para elas conseguirem articular pelo menos terem a oportunidade de adaptar os conteúdos”.</i>
	P6 – E5 (professora regente)	<i>“Esse plano semanal nos ajuda a articular ações com outras professoras e a observar se estamos alcançando o nosso objetivo”.</i>
	P7 – E6 (professora regente)	<i>“Na minha escola seguimos bimestral conforme a organização da Secretaria Municipal de Educação “.</i>
	CP – E5 (coordenadora pedagógica)	<i>“Nós apenas temos o momento bimestral para organizar sobre o plano de ensino”.</i>
	CP – E6 (coordenadora pedagógica)	<i>“Aqui na escola fazemos bimestralmente também”</i>

Fonte: Elaborado pela própria autora (2023)

De modo a apresentar dados percentuais com referência de como os professores organizam os planos de ensino e se fazem diante do ensino colaborativo, organizou-se o Gráfico 2, que segue.

Gráfico 2 - Organização do plano de ensino através do ensino colaborativo



Fonte: elaborado pela autora (2023)

Vale ressaltar através do relato dos professores e coordenadores pedagógicos que os planos de ensino indicam que são realizados bimestralmente, conforme calendário escolar, e 70% são recebidos prontos da Secretaria Municipal de Educação, onde os professores fazem pequenos ajustes para sua prática pedagógica. Já os planos de ensino dos professores de sala de recursos são organizados de maneira individual por aluno, considerando 20%. Os 10% que aparecem no gráfico refere-se a uma escola, em que um professor após elaborar o plano de ensino, planeja o conteúdo semanalmente em uma ficha, elaborada pela coordenação da escola. Este planejamento é encaminhado aos professores de hora atividade (professores que lecionam outras disciplinas como: arte, educação física e ensino religioso) e por fim, retornam ao professor de apoio, para que o mesmo realize as adaptações necessárias, compartilhando com todos os professores os conteúdos que serão trabalhados.

Para Libâneo (1990, p.22), o planejamento tem grande importância por tratar-se de: “Um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. Para tanto, é preciso que o professor conheça a realidade dos seus alunos, a partir de um diagnóstico que favoreça a ele, conhecer algumas das dificuldades apresentadas. A partir daí, promover as intervenções necessárias, a fim de que o aluno supere suas

limitações e o professor tenha um bom desempenho no momento de ensinar os conteúdos, para que os objetivos esperados sejam alcançados.

Dessa forma, planejar é o ato de organizar ações a fim de que estas sejam bem elaboradas e aplicadas com eficiência, se possível, nos momentos relacionados da ação ou com quem se age. Por isso, no planejamento é necessário conhecer para quem se está planejando. No caso, é recomendado aos professores terem um conhecimento das características da turma e dos alunos, para os quais se destina o planejamento. Para Luckesi (2005) “Planejar significa traçar objetivos, e buscar meios para atingi-los”.

O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem nem restringem o processo de ensino. Assim, para Mantoan (2021) idem realizar um planejamento sem diferenciar o ensino para alguns, depende de abandonar um ensino transmissivo e adotar uma pedagogia ativa, dialógica, interativa e integradora que se contraponha a toda e qualquer visão unidirecional.

Já Capellini e Zerbato (2022) idem destacam a necessidade de um tempo, para os professores planejarem, compartilharem e discutirem ideias, buscarem estratégias para o ensino, definirem papéis e responsabilidades do trabalho em conjunto antes, durante e após a aula, possibilitando uma avaliação do que funcionou ou não durante a atividade.

Para Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009), a falta de tempo para planejar em conjunto é um impedimento no relacionamento entre professores de educação especial e professor regentes. Diante disso, é possível afirmar que mesmo em frente um cotidiano escolar turbulento, com pouco tempo, com uma demanda de trabalho grande como preparar aula, organizar e corrigir as avaliações, organizar material pedagógico e alinhar metas com as famílias, é preciso voltar o olhar e construir uma cultura colaborativa na escola, organizando a prática pedagógica e criando estratégias para que momentos de ensino colaborativo fortaleçam o trabalho do professor e auxiliem no direcionamento de seus objetivos desde o planejamento, para que cada vez mais possibilitem práticas inclusivas aos educandos.

4.2 Planejamento Colaborativo do Experimento Didático Formativo

A segunda categoria de análise é o planejamento do experimento didático formativo de forma colaborativa. Neste sentido, pode-se observar que os professores regentes e de sala de recursos necessitam de um tempo para planejarem, compartilharem e discutirem ideias, permitindo juntos buscarem novas estratégias de ensino para os alunos.

No ensino desenvolvimental, o ensino é a atividade mediadora do desenvolvimento mental, para tanto cabe ao professor elaborar atividades que consigam fazer com que os alunos criem novos procedimentos mentais. Libâneo e Freitas reforçam que,

A didática desenvolvimental propõe que o ensino visa promover e ampliar o desenvolvimento mental. Em outras palavras, a finalidade do ensino é a formação de ações mentais (capacidades intelectuais) por meio dos conteúdos. A realização dessa finalidade se dá pela atividade de aprendizagem que consiste nos processos de formação de conceitos e operação mental com conceitos. Chega-se aos conceitos pelo processo abstração-generalização, ou seja: primeiro é preciso que o aluno, com a ajuda do professor, vá caminhando com seu raciocínio na identificação de um princípio interno comum que está na origem da constituição de um determinado conteúdo. (LIBÂNEO; FREITAS, 2009, p.2).

Pretende-se que o estudante consiga, a partir de relações gerais, superar suas dificuldades pedagógicas. Para Libâneo e Freitas (2009), o aluno que consegue deduzir relações particulares de uma relação abstrata, ou seja, quando um estudante consegue generalizar e resolver situações específicas a partir de uma relação geral pode-se dizer que o conceito foi aprendido. Outro ponto importante da teoria do ensino desenvolvimental está relacionado à construção social e histórica daquilo que se deseja ensinar. Para que o aluno compreenda o porquê de estudar determinado conteúdo, sendo assim,

Davydov concretiza esta tese na teoria do ensino desenvolvimental, indicando a forma de estruturação da atividade de estudo dos alunos por um caminho que os leva a formarem o pensamento teórico a partir da reprodução do caminho investigativo do cientista e da obtenção de conclusões científicas acerca desse objeto. Para isso, o professor apresenta aos alunos tarefas de solução de problemas que os colocam no processo de busca científica das condições de origem do objeto, pelo movimento do abstrato ao concreto. (LIBÂNEO; FREITAS, 2015, p.350).

Assim, ao pensar e organizar um ensino colaborativo, ambos os professores participam mesmo que de formas diferentes, diante do processo de ensino

aprendizagem. Segundo Capellini e Zerbato (2022), o professor regente mantém a responsabilidade primária, em relação ao conteúdo que será ensinado, enquanto o professor de sala de recursos se responsabiliza pelas estratégias de promoção desse processo.

Vale ressaltar que no ensino colaborativo, o professor de sala de recursos e o professor regente dividiram a responsabilidade do ensino, os erros e os acertos, colaborando um com o outro para uma única meta em comum, que é promover mediação positiva para a aprendizagem ao aluno.

A seguir, no quadro 7, apresentam-se as escolhas dos conteúdos definidos e ministrados pelos professores regentes e de sala de recursos de forma colaborativa, após reflexões no segundo e terceiro momento de cada roda de conversa. Mais uma vez, “E” refere-se à escola, “P”, ao professor regente e “PSR”, ao professor de sala de recursos.

Quadro 7 - Conteúdo escolhido entre os professores regentes e de sala de recursos, com a finalidade de construção do EDF, de maneira colaborativa

Grupo	Professor/ Escola	Conteúdo
1	P2 (E1) e PSR1 (E1) – referente ao aluno 1	<i>Explorar a oralidade e escrita de palavras e frases.</i>
1	P1(E1) e PSR1 (E1) – referente ao aluno 2	<i>Subtração com reserva</i>
1	P1 (E1) e PSR1 (E1) – referente ao aluno 3	<i>Coordenação motora</i>
1	P3 (E1) e PSR1 (E1) – referente ao aluno 4	<i>Sequência numérica até o 10 e relação número e quantidade</i>
1	P3 (E1) e PSR1 (E1) – referente ao aluno 5	<i>Escrita de palavras usando a letra manuscrita</i>
1	P4 (E2) e PSR1 (E1) – referente ao aluno 1	<i>Produção textual e operações de multiplicação e divisão</i>
1	P5 (E3) e PSR1 (E1) – referente ao aluno 1	<i>Coordenação motora e nome completo</i>
2	P6 (E5) e PSR (E4) – referente ao aluno 1	<i>Coordenação motora</i>
2	P7 (E6) e PSR (E4) – referente ao aluno 1	<i>Alfabetização</i>

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Com o propósito de garantir a articulação de saberes entre o ensino comum e a educação especial, explorando conhecimentos dos dois professores, e a partir de discussões e reflexões realizadas nas rodas de conversa, os professores decidiram juntos organizar e realizar estratégias pedagógicas com a finalidade de promover o

desenvolvimento pedagógico nos alunos, que ambos os educadores ensinam. Sendo dessa forma definido os conteúdos acima citados.

De acordo com Libâneo e Freitas (2006), a base do ensino desenvolvimental é o seu conteúdo, mas não se trata de um ensino transmissivo e verbalista e sim de desenvolver competências e habilidades que possibilitem aos estudantes aprenderem por si mesmos. Pensando nessa autonomia pela busca do conhecimento é que se elaborou as atividades apresentadas nesse trabalho.

Como orienta Aquino (2014), o plano de ensino elaborado poderá preservar o conteúdo da disciplina vigente, porém, é necessário que este seja submetido a uma organização didática superior, procurando o essencial, o geral dos conceitos a serem ensinados. Dessa forma, o conteúdo escolhido colaborativamente entre os professores, foi retirado do Referencial Curricular do Paraná em Foco, que é um desdobramento do Referencial Curricular do Paraná, que traz os objetivos de aprendizagem essenciais para cada componente curricular como parte do replanejamento pedagógico necessário.

Outro ponto importante que vale ressaltar segundo Sforzi (2015) é que o desenvolvimento por avanços qualitativos no nível e na forma das capacidades e nos tipos de atividades do sujeito, tornam-se uma exigência para o professor conhecer o nível de desenvolvimento presente nos estudantes para planejar ações adequadas para a passagem ao próximo nível. Isso significa que a identificação da zona de desenvolvimento proximal não é apenas um procedimento que precede a aula, mas também um norte para as ações do professor ao longo da intervenção pedagógica.

No quadro 8, a seguir refere-se ao objetivo de aprendizagem elencadas pelos professores, tanto os regentes como os de sala de recursos, na organização dos conteúdos, a fim de construir juntos o experimento didático formativo. Novamente, “E” refere-se à escola, o “P” ao professor regente e o “PSR” ao professor de sala de recursos.

Quadro 8 - Os objetivos de aprendizagens organizados pelos professores regentes e de sala de recursos, a fim de construir colaborativamente o EDF

Escola	Professores	Objetivos de aprendizagem
E1 e E4	PSR1 e PSR 2	<i>Desenvolver possíveis adaptações, recursos e estratégias para apresentação do conteúdo escolhido.</i>
E1, E2, E3, E5, E6	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7	<i>Planejar aulas com atividades</i>

		<i>que envolvam cada conteúdo escolhido, a fim de buscar novos níveis de aprendizagem.</i>
--	--	--

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Capellini e Zerbato (2022), indicam que para o trabalho efetivo do ensino colaborativo é necessário que os dois professores dividam as responsabilidades de planejar, instruir e avaliar. Assim, os professores precisam ter claros suas atribuições, principalmente diante dos avanços de aprendizagem dos estudantes. Ainda neste sentido, no ensino colaborativo não há hierarquia, cada professor tem suas habilidades e conhecimentos específicos, e ambos trabalham juntos para somar e melhorar a qualidade de ensino para os alunos.

Conforme os dados abordados no quadro acima, pode-se perceber que os professores compartilharam as decisões tomadas conforme os interesses e possibilidades. Então por meio da construção colaborativa dos objetivos e da organização dos processos de ensino e aprendizagem, requerem ações pedagógicas que contemplem sua forma e desenvolvimento, sempre considerando o planejamento escolar proposto.

Segundo Libâneo e Freitas (2015), é importante entender como e quais condições deram origem ao objeto, isso ajuda a identificar o conceito a ser trabalhado que é uma das principais características do ensino desenvolvimental e também auxilia o aluno a entender como acontece a produção do conhecimento científico. Por isso, diante de cada conteúdo, procura mostrar aos alunos o processo de construção e pensamento do conteúdo que foi abordado.

A aprendizagem dos conceitos científicos é valorizada na perspectiva teórica para que haja unidade entre linguagem e pensamento, ou, dito de outra forma, para que de fato se aprendam conceito e não apenas palavras ou procedimentos vazios de significados, sendo necessário que o aluno atue mentalmente com o conceito. Para Sforzi (2015), a necessidade e o motivo para aprender um determinado conteúdo não existem a priori no aluno, são criados no decorrer da atividade. Portanto, oferecer o conteúdo sem que o aluno esteja envolvido com as problematizações relacionadas, é o mesmo que dar a inexistência de sentido a informação, causando uma apatia diante da aprendizagem. Dessa maneira é preciso inserir o aluno no horizonte investigativo que deu origem ao conceito.

Um aspecto interessante que é abordado por Davydov em sua teoria, está no desejo e nos motivos de aprender determinado conteúdo. Sendo assim,

O desejo de aprender determinado conteúdo está intimamente ligado à motivação para a realização da tarefa, que é de certa forma, o elo social que o professor propõe para criar na criança o desejo de participar daquela atividade, de responder às perguntas do professor, de dizer aos outros o que já sabe, enfim, de aprender. (FREITAS; ROSA, 2015, p. 11).

A seguir no quadro 9, as ações pedagógicas e recursos didáticos utilizados pelos professores, tanto regente como de sala de recursos, organizando o ensino colaborativo e o planejamento do experimento didático formativo. Novamente “E” refere-se à escola, “P” professor regente e “PSR” a professor de sala de recursos.

Quadro 9 - Ações e recursos didáticos realizados pelos professores, tanto regente como de sala de recursos, a fim de promover aprendizagem

Escola	Professor	Ações a serem desenvolvidas	Recursos didáticos utilizados
E1	P1 e PSR1 – referente ao aluno 1	<i>Realizar leitura e escrita de palavras, nomear figuras e imagens e construir frases</i>	<i>Jogos pedagógicos, calendário</i>
	P2 e PSR1 – referente ao aluno 2	<i>Atividades com subtração e reserva</i>	<i>Material dourado, calculadora, tampinha de garrafa</i>
	P2 e PSR1 – referente ao aluno 3	<i>Atividades de recortes, pintura, alinhavos, movimento de pinça, seriação, sequência</i>	<i>Tesoura, matérias diversos para recorte (textura), cordão, barbante, canudo, jogos da memória</i>
	P3 e PSR1 – referente ao aluno 4	<i>Atividades de relacionar o número a quantidade.</i>	<i>Copo descartável, material dourado, jogos pedagógicos</i>
	P3 e PSR1 – referente ao aluno 5	<i>Bingo de palavras</i>	<i>Jogos pedagógicos</i>
E2	P4 e PSR1 – referente ao aluno 1	<i>Atividades que envolvam o nome e a letra inicial do nome</i>	<i>Jogos pedagógicos, alfabeto móvel</i>
E3	P5 e PSR1 – referente ao aluno 1	<i>Atividades de sequência lógica, situações problemas</i>	<i>Jogos pedagógicos, calculadora, material dourado</i>
E4	P6 e PSR2 – referente ao aluno 1	<i>Atividades com alinhavos, movimento de pinça, atividades de percepção espacial</i>	<i>Alfabeto móvel, alinhavos, jogos pedagógicos</i>
E5	P7 e PSR2 – referente ao aluno 1	<i>Atividades de alfabetização através da história A Chácara do Chico Bolacha</i>	<i>Bingo de palavras e letras, alfabeto móvel, jogos pedagógicos, jogo da memória</i>

Fonte: própria autora (2023)

Após o planejamento colaborativo do experimento didático formativo, os professores também realizaram uma breve discussão sobre a avaliação de aprendizagem, e trouxeram várias questões, uma delas é *“Como avaliar diante de diferentes responsabilidades no ensino colaborativo?”*

E assim diante das reflexões na roda de conversa, foi observado o seguinte posicionamento dos professores P1, *“precisamos avaliar o currículo e o que pode ser modificado ou adaptado para melhor desenvolvimento do ensino aos alunos”* e também P5 *“devemos discutir as diferentes possibilidades de desenvolver um mesmo conteúdo para o acesso ao aprendizado de todos os alunos”*.

Para Capellini, Zanata e Pereira (2012), o ensino colaborativo é visto como uma estratégia didática inclusiva, em que o professor regente e o professor de sala de recursos planejam, elaboram e implementam, de forma colaborativa, procedimentos de ensino para contribuir no aprendizado do aluno. Assim, neste modelo podemos entender que dois professores com habilidades e conhecimentos distintos, unem-se para a realização de um trabalho sistematizado com funções previamente definidas, em cenários inclusivos. Então, o ensino colaborativo efetivo requer compromisso, apoio mútuo, respeito, flexibilidade e uma partilha de saberes.

Ainda com relação a avaliação da aprendizagem, foi possível perceber na fala da professora PSR1 *“é preciso apresentar e discutir com a equipe pedagógica da escola o papel de cada professor, numa escola que quer se tornar inclusiva”*. Então foi possível perceber que para se garantir tempo aos professores de planejarem, discutirem e elaborarem estratégias de ensino que permitam aos alunos acesso e aprendizado de conteúdo, os gestores têm um papel de liderança extremamente importante para organizar e facilitar este trabalho.

O enfoque não está nas ações já formadas, mas, sim naquelas que os estudantes ainda deverão desenvolver por meio das relações entre professor, alunos e atividade de ensino. Borges (2016) pontua que o experimento didático formativo representa uma alternativa para as pesquisas que têm como enfoque a relação entre ensino-aprendizagem e pode trazer avanços para a didática das metodologias específicas das disciplinas.

Aquino (2014) destaca que o experimento didático formativo vai além de uma metodologia de pesquisa, *“convertendo-se, também, em método de ensino e educação experimentais, orientado a potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual, físico e emocional dos alunos”* (AQUINO, 2014, p.

4647). Assim, ele também é uma investigação pedagógica que tem como objeto de pesquisa o professor e o aluno em atividades de ensino e aprendizagem.

A riqueza do experimento didático formativo está na possibilidade de observação detalhada do desenvolvimento dos alunos e na aprendizagem que é provocada na sua condução. Segundo Aquino (2014), ele permite superar o estudo das particularidades psicológicas isoladas dos alunos e apontar características do desenvolvimento integral.

Segundo Prado (2022), o ensino colaborativo entre os professores regentes e professores de sala de recursos propicia e enriquece o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, demonstrando como pode ser mais enriquecedor planejar no coletivo, desenvolver mudanças e buscar soluções para os problemas enfrentados por todos os sujeitos envolvidos. Dessa forma, acredita-se que atuar de maneira colaborativa e cooperativa se constitui em um dos saberes essenciais para a inclusão escolar. Crê-se, também, que o trabalho colaborativo, criativo e inovador deve ser o foco de uma escola que pretende ser inclusiva.

Outras dificuldades para implementação do Ensino Colaborativo apontadas pelos professores referem-se ao: suporte da gestão escolar e a formação continuada dos profissionais.

A gestão escolar, segundo os professores têm um papel muito importante para efetivar e possibilitar condições favoráveis à inclusão, apoiando e auxiliando nos momentos de dúvidas e busca e novos caminhos de aprendizagens. Segundo Lehr (1999), quando o ensino colaborativo não é prioritário para a gestão escolar, não existe a viabilidade para o planejamento.

Já a formação continuada refere-se em auxiliar na construção de habilidades colaborativas e, principalmente para ter fundamentação teórica e alinhar com as práticas pedagógicas. Para Capellini e Zerbato (2022), a criação de espaços formativos, para os professores compartilharem suas experiências de sucesso, nessa proposta de trabalho tornam-se relevantes para envolver outros profissionais.

Trata-se de uma resignificação do contexto escolar que favoreça a aprendizagem dos alunos, organizando as interações e atividades de modo que cada aluno se defronte constantemente com didáticas contextualizadas e significativas para o processo de aprendizagem.

Na próxima categoria, apresentam-se a análise e as discussões relativas à aplicabilidade colaborativa do experimento didático formativo entre os professores regentes e professores de sala de recursos.

4.3 Execução Colaborativa do Experimento Didático Formativo

Na terceira categoria, apresenta a análise e discussão da execução do experimento didático formativo através do ensino colaborativo, a partir de algumas questões que nortearam o quarto encontro da roda de conversa. No quadro 10, apresentam-se as respostas dadas pelos professores participantes da pesquisa e que estão relacionadas à terceira categoria de análise. Lembrando que “E” refere-se à escola, “P” ao professor e “PSR” professor de sala de recursos.

Quadro 10 - Avaliação da aplicação do experimento didático formativo

Escola	Professor	Como foi a aplicação do experimento didático formativo
E1	P1 – referente ao aluno 1	<i>Então eu não tinha percebido quanto meu aluno tinha avançado, só depois que conversei com a professora de sala de recurso que vi, aí fizemos um trabalho juntos, eu comecei trabalhando a história dos Três porquinhos, e foi legal pois a professora de Sala de Recursos deu continuidade e fez um pequeno vídeo, onde pude perceber como o aluno avançou, até a família se encantou e me falou que tinha percebido o avanço de aprendizagem do aluno.</i>
	PSR1 – referente ao aluno 1	<i>Trabalhei a história dos três porquinhos como a professora regente tinha iniciado em sala de aula, foi muito legal, até gravei um vídeo do aluno recontando a história, e assim explorando os aspectos orais. Foi um trabalho bem legal.</i>
	P2 – referente ao aluno 2	<i>Com auxílio da professora de apoio, o aluno conseguiu entender a subtração, e pudemos já avançar para outras operações. O trabalho com a professora de sala de recursos foi muito bom, pois auxílio na nossa sala de aula.</i>
	PSR1 – referente ao aluno 2	<i>Com este aluno fiz alguns</i>

		<i>jogos pedagógicos para ele entender o processo da subtração com reserva. Aí transferimos este trabalho para a sala de aula.</i>
	P2 – referente ao aluno 3	<i>Demos início ao trabalho, porém o aluno foi faltoso nas aulas</i>
	PSR1 – referente ao aluno 3	<i>Muito pouco se conseguiu, o aluno faltou muito, e em conversa com a família, fui informada que ele não consegue acordar para vim para a sala de recursos.</i>
	P3 – referente ao aluno 4	<i>Em sala de aula o aluno se mostrou muito opositor, porém realizou as atividades com muito auxílio do professor de apoio.</i>
	PSR1 – referente ao aluno 4	<i>O aluno fez as atividades, porém demonstrou pouco interesse e pouca atenção para realizar as atividades propostas, muito opositor, e no primeiro semestre não era assim. E o que consegui foi quando estava sozinha com o aluno, sem outro aluno junto, então ele fazia as atividades quando tinha a atenção voltada para ele somente, pude perceber que reconhece as letras do alfabeto já, sem a imagem. Porém fico preocupada com o ano que vem.</i>
	P3 – referente ao aluno 5	<i>O aluno avançou muito, porém que auxílio bastante nas atividades foi a professora de apoio, o que percebe que a família não participa muito, aí o aluno tem uma autoestima baixa.</i>
	PSR1 – referente ao aluno 5	<i>Na sala de recursos o aluno conseguiu montar e depois registrar frases, e também percebi a autoestima baixa.</i>
E2	P4– referente ao aluno 1	<i>Pude perceber que não vou precisar fazer atividades diferenciadas para o aluno, ele realiza as mesmas atividades e apenas realizei algumas adaptações de materiais para auxiliar na coordenação motora, como enrolar fita crepe no lápis do aluno, aí o lápis ficou mais grosso e o aluno conseguiu manusear muito bem</i>
	PSR1 – referente ao aluno 1	<i>Diante do conteúdo escolhido</i>

		<i>fizemos associação do alfabeto com as cores, aí pude perceber que ele já associa a letra a figura com a inicial da letra, e usei um adaptador para ajudar ele na coordenação motora, também percebi que já está conseguindo organizar os números em ordem e na quantidade, porém necessita de auxílio na coordenação motora fina.</i>
E3	P5 – referente ao aluno 1	<i>Aplicando o experimento didático junto pude perceber que o aluno avançou sua aprendizagem, ainda não está em nível de 3º ano, sei das dificuldades dele, é um trabalho em conjunto com o professor de sala de recursos.</i>
	PSR1 – referente ao aluno1	<i>Fizemos construção e reestruturação de textos, percebi que o aluno necessita de atendimento individual, para compreender e conseguir executar as atividades propostas. Quanto as operações precisamos trabalhar com material adaptado como material dourado e calculadora. Aí ele consegue fazer com menores dificuldades.</i>
E4	P5 – referente ao aluno 1	<i>Aceitou bem as atividades e todos os alunos foram beneficiados, teve retomada de conteúdo.</i>
	PSR2 – referente ao aluno 1	<i>Explorei vários materiais, e o aluno conseguiu fazer as atividades propostas, algumas ainda com ajuda da professora, principalmente no que se refere a objetos miúdos.</i>
E5	P6 – referente ao aluno 1	<i>Desenvolveu muito bem as atividades, porém em palavras como exemplo: prato, o aluno fazia críticas da seguinte maneira, porque tem que ter a letra “r” no meio da sílaba pa? Aí expliquei que algumas palavras precisavam de uma letra no meio para fazer o som correspondente. Mas continuou perguntando o por quê?</i>
	PSR2 – referente ao aluno 1	<i>Realizou as atividades, não fez críticas, mas trabalhei com bastante jogos de</i>

		<i>alfabetização, quase nada de maneira escrita.</i>
--	--	--

Fonte: elaborado pela autora (2023)

A partir das respostas nas rodas de conversa do quarto encontro, pode-se observar que os professores após terem a experiência de desenvolver as atividades de maneira colaborativa dos conteúdos escolhidos, mesmo diante de diversos desafios, desenvolveram atividades buscando atingir objetivos em comum, por meio de estratégias pedagógicas organizadas para cada aluno.

Para o sujeito P1 (professora regente) da E1, que citou *“Então eu não tinha percebido quanto meu aluno tinha avançado, só depois que conversei com a professora de sala de recurso que vi, aí fizemos um trabalho juntas, eu comecei trabalhando a história dos Três porquinhos, e foi legal pois a professora de Sala de Recursos deu continuidade e fez um pequeno vídeo, onde pude perceber como o aluno avançou, até a família se encantou e me falou que tinha percebido o avanço de aprendizagem do aluno”*, podemos perceber que o ensino colaborativo não há hierarquia, cada professor tem suas habilidades e conhecimento específicos e ambos trabalham juntos para somar, na busca da aprendizagem do aluno. A construção de um trabalho de parceria pode minimizar dificuldades encontradas pelos professores regentes, propiciando novas práticas para o acesso de todos ao aprendizado.

Outro ponto, elencado pelos professores, foi o de pensar juntos estratégias de ensino, e a tomada de decisões mútuas, como relata a professora PSR1 *“Trabalhei a história dos três porquinhos como a professora regente tinha iniciado em sala de aula, foi muito legal, até gravei um vídeo do aluno recontando a história, e assim explorando os aspectos orais. Foi um trabalho bem legal”*, destacando que os saberes e experiências de cada profissional são valorizados igualmente, uma vez que se entende que a soma e a troca de conhecimentos diferenciados entre eles potencializará a construção de práticas inclusivas.

Concordando com essa ideia Capellini e Zerbato(2022), a forma como o trabalho será implementado dependerá do contexto escolar em que os profissionais ensinam, da relação entre os professores, dos recursos e do tempo disponível para o trabalho em conjunto. Sendo que os professores decidirão juntos a melhor maneira de se trabalhar, podendo sempre ser reavaliado o formato de trabalho, de acordo com os objetivos que buscam alcançar.

Assim, “[...] o trabalho colaborativo pode ser compreendido como uma estratégia pedagógica a ser utilizada pelos professores para favorecer a aprendizagem dos conteúdos contidos no currículo escolar “(SANTOS; MAKISHIMA; SILVA, 2015, p.6). Então é preciso conhecer os alunos para elaborar e aplicar intervenções que visem o desenvolvimento de suas habilidades.

Ainda neste sentido e diante das reflexões realizadas pelos professores, pode-se perceber a importância do professor de apoio neste processo, pois ele é a pessoa que realiza proposições de intervenções para atender às demandas educacionais específicas, auxiliando o professor regente no processo de aprendizagem do aluno. Cada etapa do processo de ensino e aprendizagem deve ser compartilhada pelos profissionais que trabalham em colaboração.

A seguir, no quadro 11, apresentam-se respostas dadas pelos professores com referência as dificuldades encontradas para construir o experimento didático formativo colaborativamente.

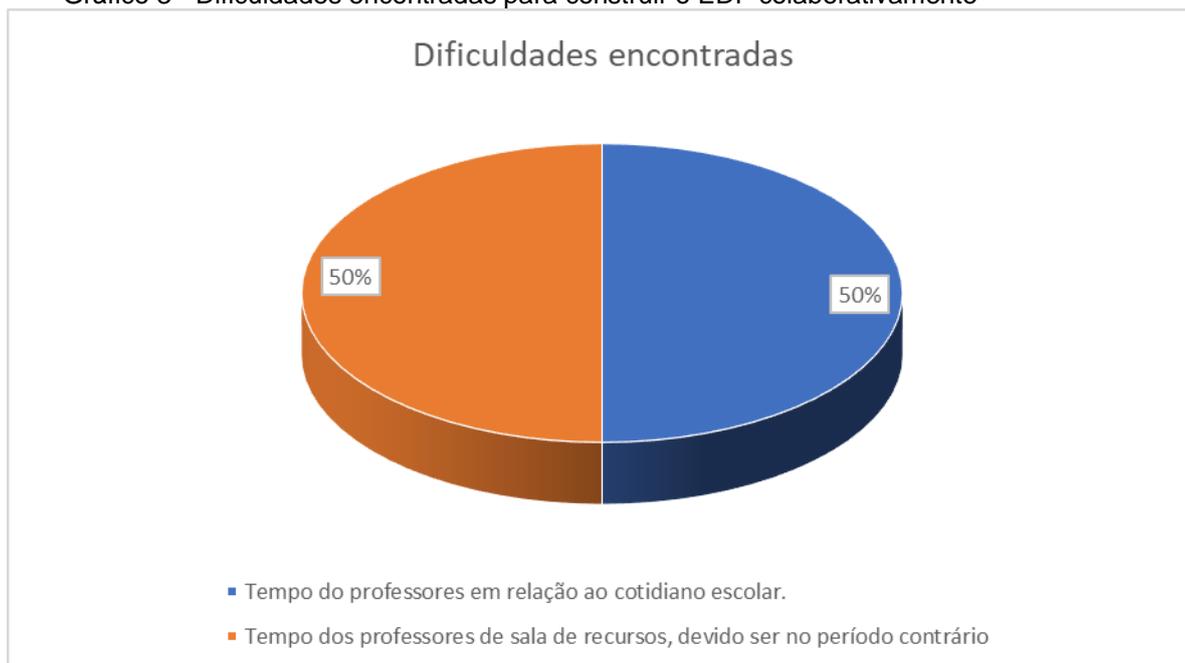
Quadro 11 - Dificuldades encontradas para construir o EDF colaborativamente

Grupos	Dificuldades encontradas para construir o experimento didático formativo colaborativamente
Roda de conversa 1	<ul style="list-style-type: none"> - Uma dificuldade foi organizar o tempo, pois temos muitas demandas como avaliações para fazer e corrigir, atender pais, etc. - Organizar o tempo do professor de sala de recursos, pois ele atende no horário contrário do professor regente
Roda de conversa 2	<ul style="list-style-type: none"> - O tempo para nos encontrarmos e fazer os ajustes necessários, pensando no aluno. - Que bom se todos os professores das outras disciplinas também realizassem o planejamento junto.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

No intuito de apresentar, em números percentuais, as dificuldades encontradas para construir o experimento didático formativo colaborativamente, elaborou-se o gráfico 3, que segue.

Gráfico 3 -Dificuldades encontradas para construir o EDF colaborativamente



Fonte: elaborado pela autora (2023)

A partir dos dados obtidos, pode-se destacar que a maior dificuldade encontrada pelos professores é o tempo, tanto os professores regentes, que foi de 50% pela carga de atividades, para correção, organização de avaliações, preenchimento do livro de chamada, organização do plano de aula, como também 50% para os professores de sala de recursos, pois trabalham no período contrário dos professores regentes. O que dificulta o encontro para planejamento, troca de experiência, e organização de estratégias de ensino.

Outro ponto elencado pelos professores é também relacionado ao planejamento colaborativo entre os professores das outras disciplinas, como arte e educação física, para ajustar o processo de aprendizagem dos alunos com objetivos em comum.

Dessa maneira, podemos entender que, apesar da importância que reside na troca de informações, entre os professores regentes e de sala de recursos, uma vez que o diálogo pode facilitar o desenvolvimento de ações interventivas pelos professores, isso quase nunca acontece, principalmente se o aluno frequenta o ensino regular em uma escola e participa da sala de recursos em outra escola.

Para Mendes, Viralunga e Zerbato (2014), se o ensino na classe comum não responder às demandas do aluno com deficiência e pouco favorecer sua participação e aprendizagem, de nada adiantará ampliar sua jornada, em uma ou

duas horas semanais, para oferecer atendimento educacional especializado em salas de recursos, no período de contra turno, como a política atual pressupõe, pois desta forma estará se reforçando que o problema está centrado no aluno com deficiência e não na escola.

Mendes (2006) sintetizou o ensino ou trabalho colaborativo como um modelo de prestação de serviços da Educação Especial, baseado na partilha de responsabilidades no ato de planejar, instruir e avaliar um grupo heterogêneo. Este modelo surgiu como uma alternativa frente aos modelos das salas de recursos, classes especiais ou escolas especiais, no sentido de responder de forma adequada às necessidades especiais apresentadas pelos estudantes. O objetivo é, por meio da combinação de habilidades do professor comum e do especialista, criar opções para o aprender e prover apoios adequados e funcionais.

No quadro 12, a seguir, pode-se refletir sobre algumas observações realizadas pelos professores após a execução do experimento didático formativo.

Quadro 12 - Observações realizadas pelos professores após execução do EDF

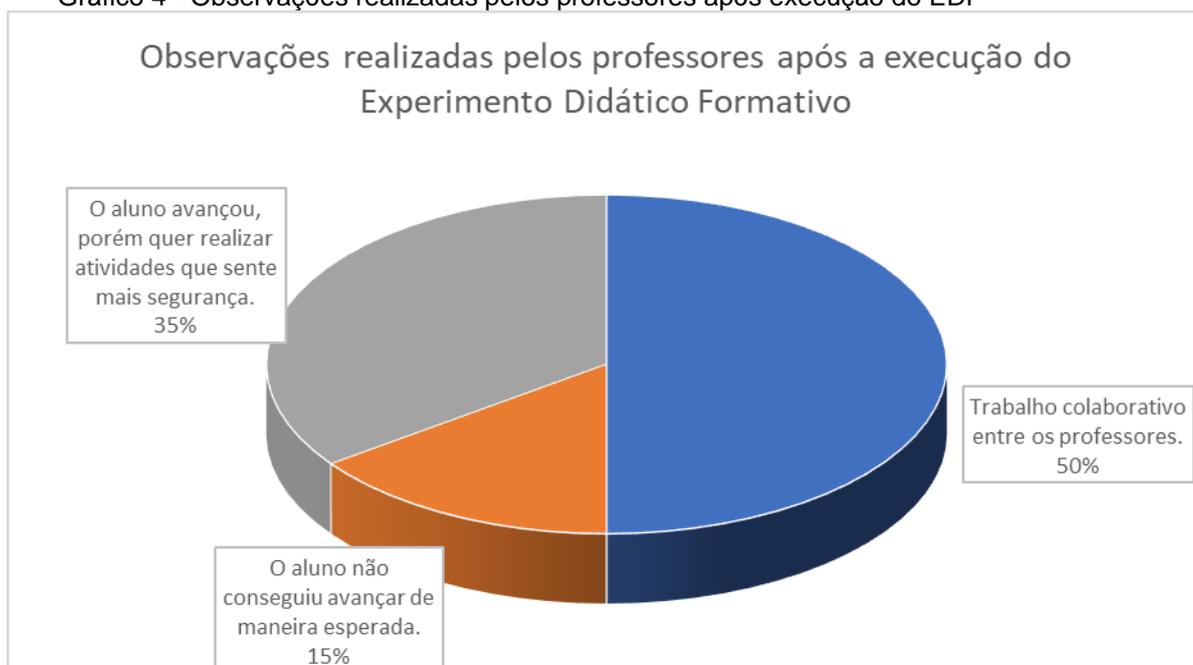
Grupo	<i>Como foi A APRENDIZAGEM do aluno, voltado para o conteúdo escolhido diante do ensino colaborativo</i>
Roda de conversa 1	<ul style="list-style-type: none"> - Percebi como todas as professoras já falaram que os alunos avançaram nas suas aprendizagens, às vezes não da maneira como esperamos, mas avançaram. - Na sala de recursos a dificuldade foi de fazer com que eles realizassem atividades focadas, pois muitos queriam apenas os jogos que já dominam, e apresentavam uma certa resistência ao novo.
Roda de conversa 2	<ul style="list-style-type: none"> - O nosso olhar como professor muda, pois junto com o professor de sala de recursos temos um único objetivo e aí pode ser visualizado a aprendizagem do aluno mais facilmente, não com atividades paralelas e sim com atividades que se completam.

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Para apresentar os dados do quadro acima, foi utilizado números percentuais, definindo através dos olhares dos professores como foi o desempenho acadêmico dos alunos, no gráfico 4.

A questão parece ser a ausência de diálogo entre os professores?

Gráfico 4 - Observações realizadas pelos professores após execução do EDF



Fonte: elaborado pela autora (2023)

A partir dos dados obtidos, foi possível observar que 15% dos professores assinalaram que os alunos avançaram, porém não da maneira esperada, já 35% dos professores relataram que os alunos avançaram porém sempre os estudantes querem realizar atividades que sentem mais segurança, o que já fazem com autonomia. E 50% dos professores assinalaram que com o ensino colaborativo os alunos tiveram um excelente desempenho na aprendizagem, o que ajudou a compreender que o trabalho em parceria pode ser um caminho valioso para o favorecimento do aprendizado dos educandos. Esse processo de avaliação aconteceu com registro em relatórios referente ao quarto bimestre do ano letivo de 2022.

É importante enfatizar, aqui, que as atividades paralelas, citadas por alguns professores, são àquelas que destoam daquilo que é realizado pelos demais estudantes da turma. No caso dos professores regentes, justificando a necessidade de sua realização, pela suposta incapacidade do estudante alvo, em realizar a mesma atividade que os demais. Então dessa forma, um cuidado seria em planejar atividades não embasadas nas dificuldades, e sim nas potencialidades do aluno, também tendo o cuidado com atividades desconexas do conteúdo trabalhado com a turma.

Faz-se necessário compreender o que é conceito conforme a Teoria do Ensino Desenvolvimental, “O conceito é a forma refletida e pensada do objeto e elaborada em forma abstrata, geral e universal, e apresentada como um sistema de relações dentro de uma área do conhecimento.” (FREITAS, 2016, p. 391). O conceito é anterior à forma particular do objeto, a autora destaca que os conceitos podem ser considerados como ferramentas mentais que podem ser expressos em forma de teoria ou modelos nas mais diversas áreas do conhecimento e usados para explicar e compreender fenômenos. Freitas (2016) também pontua que os conceitos não são isolados e estáticos, eles devem ser entendidos como um sistema de conceitos que se relacionam entre si, e que a relação geral básica de um conceito depende do sistema conceitual no qual ele está inserido, ou seja, um mesmo conceito pode assumir relações diferentes dependendo do sistema conceitual.

Para Davydov (1988), a motivação está ligada às necessidades, às emoções e aos desejos dos alunos. Se, o que está se ensinando, não se relaciona com os motivos dos alunos dificilmente acontecerá a assimilação do conceito estudado. Dessa forma, quando se fala em motivação, está se pensando na necessidade, no significado e no desejo que o conceito a ser ensinado tem para o aluno.

Marengão (2011) destaca que o professor é responsável por criar tarefas que mobilizem os motivos dos alunos. Segundo o autor,

Não adianta o professor selecionar o conteúdo, observar os objetivos, organizar a atividade de aprendizagem que leve os alunos a pensar, passando por experimentos mentais, se ele não preparar tarefas que mobilizem os motivos dos alunos, de modo a articular os conteúdos curriculares com os conhecimentos e experiências que os alunos trazem à sala de aula. Se não agir dessa maneira poderá ocorrer um desinteresse generalizado em sala de aula. (MARENGÃO, 2011, p. 41)

O professor deve despertar o interesse do aluno para aprender novos conhecimentos. A motivação dos alunos não está relacionada somente com fatores de sua personalidade, é possível elaborar tarefas que levem os alunos a estabelecerem uma relação com o objeto de estudo, que é o conteúdo trabalhado pelo professor.

Cabe ao professor preparar atividades e um ambiente que estimulem a vontade de aprender do aluno. O professor não é capaz de modificar a personalidade de seu aluno, mas consegue mobilizar fatores externos que levem o

aluno a sentir necessidade de aprender determinado conteúdo, estimulando assim seus desejos e motivos.

No quadro 13, a seguir, apresentam-se respostas dos professores participantes sobre como foi vivenciar o ensino colaborativo através da execução do experimento didático formativo, e que estão relacionados à terceira categoria de análise.

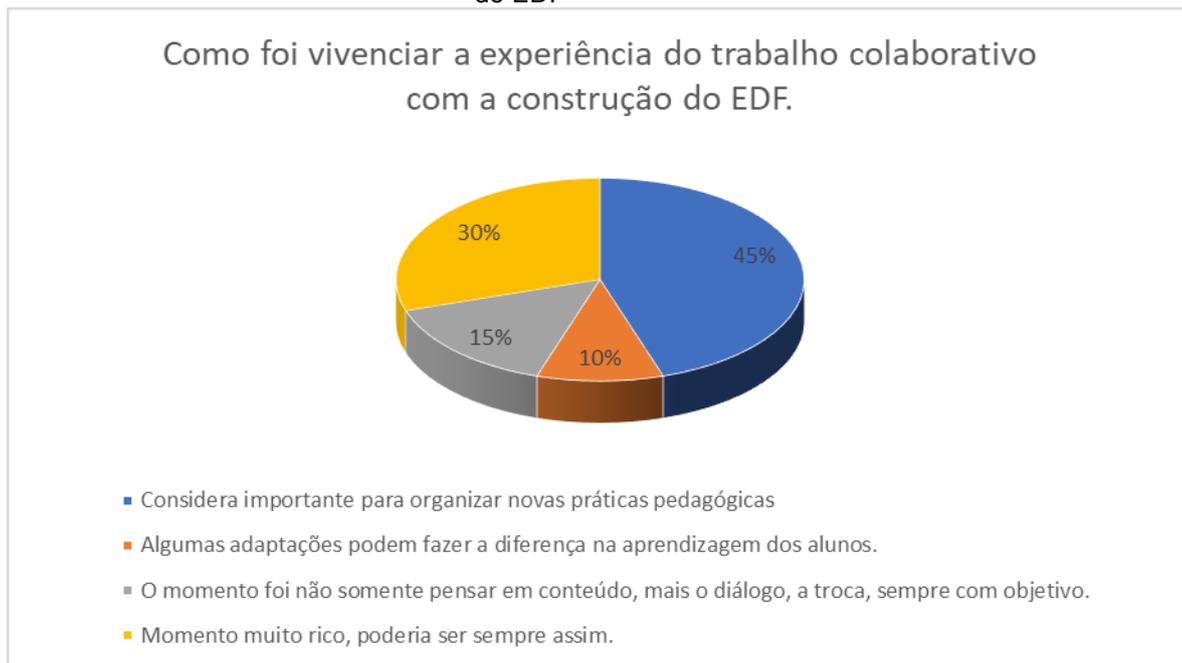
Quadro 13 - Como foi para os professores vivenciar o ensino colaborativo através da execução do EDF

Grupos	Para vocês professores como foi o ensino colaborativo através da construção e execução do EDF, visando o processo de aprendizagem do aluno.
Roda de conversa 1	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Esse momento foi muito importante, pois pensamos juntas no aluno que é nosso, e em estratégias de aprendizagem que podem fazer a diferença.</i> - <i>Não foi só pensar em conteúdo e sim trocar ideias, experiências e observar que quanto mais dialogar sobre o nosso aluno, mais ele poderá avançar.</i> - <i>Foi um momento importante, pois eu achava que o aluno não estava aprendendo, depois que conversamos aqui percebi o quanto ele avançou, aí mudei meu olhar na sala de aula.</i> - <i>Percebi que algumas adaptações de matérias podem fazer a diferença na aprendizagem dos alunos.</i> - <i>A partir desses momentos, pude avançar com outras atividades para todos os alunos.</i>
Roda de conversa 2	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Momento rico, pois pensamos em nosso aluno organizando um conteúdo não somente para ele, mas para todos os alunos que temos na sala de aula e que muitas vezes também apresentam algumas dificuldades de aprendizagem.</i> - <i>Maravilhoso se pudéssemos fazer sempre assim, organizar juntos.</i> - <i>Pude perceber que é importante esse momento para nós professores, pois assim conseguimos ver o desenvolvimento do nosso aluno, que na correria do dia a dia não é possível fazer isso.</i>

Fonte: elaborado pela autora (2023)

E no intuito de apresentar, em números percentuais, as respostas dos professores na quarta roda de conversa, relacionar de como foi vivenciar a experiência do trabalho colaborativo com a construção do EDF, foi organizado o gráfico 5.

Gráfico 5 - Como foi vivenciar a experiência de organizar o ensino colaborativo através da construção do EDF



Fonte: elaborado pela autora (2023)

A partir dos dados obtidos durante este encontro na roda de conversa, destaca-se que 45% dos professores participantes consideraram importante a construção colaborativa do EDF para organizar novas práticas pedagógicas. Já 10% consideraram que foi um momento de pensar que algumas adaptações podem fazer a diferença na aprendizagem dos alunos. Também 15% relataram que o momento não foi somente pensar em conteúdo, mais trazer o diálogo entre os professores, a troca de experiências e elencar juntos objetivos, e 30% dos docentes, enfatizaram que foram momentos muito ricos, e que poderia ser sempre assim.

Diante das colocações dos professores, entende-se que o ensino colaborativo pode trazer resultados satisfatórios quando os currículos são compartilhados pelos professores, que atendem aquele aluno, permitindo a ampliação do conhecimento, em relação às outras formas de ensinar, podendo dividir erros e acertos em busca de um objetivo comum, para alcançar a aprendizagem dos alunos.

Ainda neste sentido, ficou evidente, na fala dos professores, que quando planejam juntos, eles têm oportunidades de refletir sobre suas aulas diárias, avaliar suas práticas, definir papéis de responsabilidades do trabalho em conjunto.

O diálogo frequente entre o professor da sala regular com o professor de sala de recursos favorece a construção do planejamento, adequações nos procedimentos de ensino, adaptações curriculares e de materiais até a avaliação.

A partir das discussões elencadas pelos professores na roda de conversa, apresentam-se no quadro 14, respostas de como poderia ser organizado momentos no contexto escolar, para que professores realizassem um trabalho colaborativo.

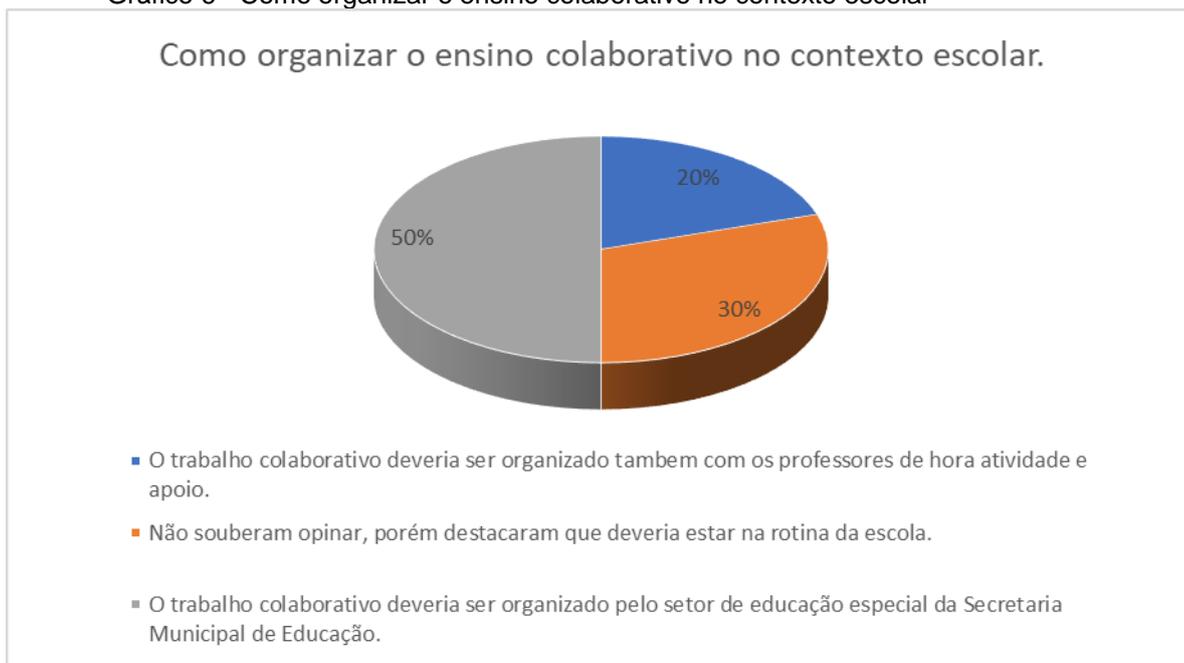
Quadro 14 - Como poderia ser organizado momentos no contexto escolar, para que os professores conseguissem realizar o ensino colaborativo

Grupos	Como poderia ser organizado momentos no contexto escolar, para que os professores conseguissem realizar o ensino colaborativo
Roda de conversa 1	<ul style="list-style-type: none"> - O setor de educação especial da secretaria municipal de educação poderia organizar estes momentos, pois se ficar por conta da escola, ela não vai conseguir devido a demanda de trabalho. - Sabemos que já existe uma reunião bimestral entre coordenadoras, porém poderia ser entre os professores, com o setor de educação especial fazendo a ponte. - Esses encontros poderiam ser como foi realizado este, só que uma vez em cada escola, para conhecermos outros contextos escolares. - Esses momentos poderiam ser com os professores de hora atividade também, pois eles atendem os alunos.
Roda de conversa 2	<ul style="list-style-type: none"> - Poderia ser organizado pelo setor de educação especial, para que ele fizesse a aproximação entre os professores. - Uma certeza temos que esses momentos são importantes e devem ser colocados na rotina das escolas, por mais difícil que seja. - Devido a demanda de trabalho é difícil mudar muito a rotina de escola, porém cada vez mais é necessário reorganizar reflexões acerca da aprendizagem dos alunos que temos em comum.

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Para apresentar em números percentuais, as colocações realizadas pelos professores, elaborou-se o gráfico 6, que segue.

Gráfico 6 - Como organizar o ensino colaborativo no contexto escolar



Fonte: elaborado pela autora (2023)

Sendo assim a partir dos dados obtidos, após relatos dos professores, podemos perceber que 50% deles enfatizam que o ensino colaborativo deveria ser organizado pelo setor de educação especial da Secretaria Municipal de Educação, já 20% dos professores relatam a importância de ser organizado também este trabalho com os professores de hora atividade e apoio, e 30% não souberam opinar como organizar diante do contexto escolar, porém destacaram que deveria ser uma rotina da escola o ensino colaborativo, o qual poderia iniciar na gestão escolar.

Então diante das falas dos professores pode-se perceber que o ensino colaborativo pode ser organizado diante do tempo no contexto escolar, já que professores de ensino regular e professores de educação especial sempre fizeram parte de um sistema que os separou, da mesma maneira que isolou e categorizou também os alunos, não promovendo o trabalho em conjunto entre os professores.

O que remete a fala e os apontamentos realizados pelos professores é que o professor regente está acostumado a trabalhar de forma solitária em sua sala de aula, assim como o professor de sala de recursos. Por isso, ser flexível no trabalho em conjunto é importante, para que os dois professores possam expor suas ideias, partilhar conhecimentos e experiências.

Segundo Argueles; Hughes; Schumm (2000), a colaboração leva os profissionais e a inovarem suas práticas e a tentarem realizar atividades que,

sozinhos raramente ou nunca tentariam. Pode-se entender que para efetivar a aprendizagem necessita de mudanças nas unidades escolares, buscando atender a diversidade.

Para Mantoan (2015), a inclusão não prevê a utilização de práticas/métodos de ensino escolar específico para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. O professor levará em conta seus limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um.

Nessa perspectiva, Baptista (2011) salienta a necessidade de se identificar o potencial de valorização do ensino colaborativo entre os professores que atuam na rede regular de ensino, para que haja troca de conhecimentos sobre os alunos e a elaboração de estratégias para o desenvolvimento dos estudantes. Essa é uma das principais ações que deve permear a prática docente tanto dos professores regentes como dos professores de sala de recursos.

Vale destacar que Argueles, Hugles e Schumm (2000), notabilizaram sete fatores que contribuem para o sucesso do trabalho colaborativo:

- 1) Hora de planejamento comum, é o momento para compartilhar ideias para a execução do trabalho em sala. Neste momento os profissionais idealizam adaptam, avaliam e compartilham responsabilidades no desenvolvimento do trabalho.
- 2) Flexibilidade é uma característica fundamental pois ambos se abrem a vivenciar novas rotinas e propostas, sempre respeitando os estilos pessoais de cada envolvido.
- 3) Correr riscos, cada aluno apresenta características peculiares, neste sentido não há um caminho pronto para ser seguido, neste sentido é preciso se arriscar a novas metodologias e atividades.
- 4) Definição de papéis e responsabilidades, a importância dos profissionais para definir de forma clara a ação de cada um.
- 5) Compatibilidade, embora cada profissional possa ter suas filosofias e metodologias neste trabalho a ideia é que se discuta e se chegue a uma proposta comum compartilhada por ambos.
- 6) Habilidades de comunicação, muitas dificuldades poderão surgir no processo por isso, as oportunidades de diálogo são fundamentais no sentido de saber ouvir e falar para que se alcance uma proposta comum.
- 7) Suporte administrativo, refere-se a equipe gestora da escola que colaborará para que os erros se tornem reflexões e que sejam pensados e executadas ações.

Sendo assim, o ensino colaborativo apresenta um consenso no que diz respeito a complexidade da atuação, destacando que não é uma proposta tão fácil de se executar e nem sempre resulta em experiências positivas. O fato é que, esta perspectiva exige um processo adaptativo que depende da passagem do tempo e que neste tempo os professores vivenciam diferentes estágios, conforme enfatiza Gately e Gately (2001), que definiram três diferentes estágios:

- Estágio Inicial, há uma comunicação superficial, com limites e tentativas para se estabelecer um relacionamento. A comunicação é formal e infrequente.
- Estágio Comprometimento, a comunicação é mais frequente, aberta e interativa. O nível de confiança é maior e o profissional especializado é mais ativo em sala de aula.
- Estágio Colaborativo é uma comunicação aberta e com conforto, ambos trabalham um completando o outro.

A questão da passagem do tempo é um aspecto importante a ser considerado na perspectiva de atuação colaborativa quando se pretende atingir uma construção real de princípios, filosofias e ações cotidianas em comum. Este processo exigirá, de todos os participantes, a superação de suas próprias características pessoais para participar efetivamente das mudanças e aprimoramentos consequentes desta atuação.

Dessa forma, os encontros através das rodas de conversas consistiram em uma troca intersubjetiva de conhecimentos de todos e em todos os momentos, pois foram levantadas algumas situações reais vivenciadas pelos professores, a fim de buscar juntos e colaborativamente estratégias de ensino com a finalidade da aprendizagem dos alunos.

No decorrer das rodas de conversas muitos professores destacaram seu contentamento em poder discutir essa temática proposta, e enfatizaram que a participação neste trabalho contribuiu para que pudessem dialogar, trocar experiências e buscar juntos soluções para os desafios encontrados com referência a aprendizagem dos alunos que frequentam as salas de recursos das escolas participantes da pesquisa.

Pode-se perceber que com o decorrer das rodas de conversas o diálogo entre os professores, dos dois grupos, ocorreu de maneira satisfatória, em razão das reflexões e interações suscitadas pela pesquisa, o que demonstra o êxito não somente nas questões acadêmicas, mas também diante do processo de aprendizagem do aluno, sendo que seu progresso é percebido por meio da

mobilização e da aplicação do que aprendeu, ou já sabia, para chegar às soluções pretendidas e a novas aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo objetivou analisar possibilidades de articulação de um ensino colaborativo entre os professores regentes e os professores da sala de recursos multifuncionais, visando a aprendizagem dos alunos. Dessa forma oportunizou que os docentes realizassem esse trabalho colaborativo planejando e aplicando o experimento didático formativo, a fim de buscar estratégias pedagógicas juntos.

Cabe aqui destacar que o ensino colaborativo traz como objetivo de planejar ações e propostas, que vinculadas ao currículo formal, serão apresentadas ao aluno no decorrer de sua escolarização para atender às especificidades de sua aprendizagem, oportunizando através de práticas de ensino alicerçadas nos valores humanos, éticos e no compromisso com a aprendizagem.

O trabalho em conjunto do professor regente com o professor de sala de recursos, favorece a elaboração de estratégias e recursos diferenciados, não somente para o aluno que frequenta a sala de recursos, mas para todos os alunos, para que se apropriem do conhecimento, ao contrário do trabalho solitário e separado nas salas de recursos que distância essa conexão.

Sendo assim pode-se perceber que o cotidiano da sala de aula é um elemento fundamental para dar pistas de quais intervenções pedagógicas podem ser elaboradas e são mais interessantes para o sucesso na aprendizagem dos estudantes.

Então, a fim de alcançar os objetivos propostos, foram realizados dois grupos de professores, conforme a organização das duas salas de recursos escolhidas para este estudo. E organizados quatro rodas de conversas com cada grupo, onde participaram professores regentes, professores das salas de recursos, coordenadores pedagógicos das escolas e coordenadores pedagógicos do Setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Irati - Paraná.

As categorias de análise definidas para esta pesquisa emergiram da revisão bibliográfica realizada, bem como de cada encontro através da roda de conversa. As categorias analisadas foram: a) Ensino Colaborativo entre os professores regentes e os professores de Sala de Recursos; b) Construção colaborativa do Experimento Didático Formativo; c) Aplicabilidade colaborativa do Experimento Didático Formativo.

Com relação ao primeiro objetivo e a primeira categoria de análise, os principais resultados indicaram que os maiores desafios e inquietações apontadas pelos docentes é a falta de momentos no cotidiano escolar entre os professores regentes e professores de sala de recursos, para realizarem um ensino colaborativo, articulando um diálogo, e reflexões sobre o aluno, na busca de estratégias de ensino diversificadas, para a promoção do desenvolvimento pedagógico do educando.

Verifica-se que a preparação e realização de atividades desconexas ao conteúdo ainda são recorrentes, reforçando a exclusão e a diferença em sala de aula, desse modo a construção de um trabalho de colaboração entre os professores regentes, professores de outras disciplinas e professores de sala de recursos, poderá minimizar os diversos desafios enfrentados no contexto da inclusão, visto que o trabalho em conjunto possibilitaria o aprendizado de novas práticas para o acesso de todos ao conhecimento.

Assim é possível perceber que a falta de organização do tempo da hora atividade dos professores em planejar em conjunto é um impedimento no relacionamento entre os mesmos. Devido as salas de recursos trabalharem no período oposto ao professor regente, dificultando assim a comunicação entre eles, não existindo, portanto, tempo para planejarem juntos, trocarem experiência sobre as estratégias para o aprendizado.

Então pode-se observar que o ambiente escolar necessita de romper com o sistema e formas de ensinar tradicional, linear, pois subestimam o olhar diante da diversidade. Potencializando que esses processos acabam por não reconhecer a diversidade como potencial, como possibilidade de interação e aprendizado sobre a diferença e sobre a própria humanidade. Muitas vezes acabam também por não reconhecer tais diferenças como constituidoras de identidades.

As pessoas são únicas, são fontes de saber e de experiência subjetiva. Cada pessoa é uma oportunidade real de aprendizado, porque carrega em si estratégias e oportunidades próprias de dialogar com o conhecimento e, portanto, de produzir novos conhecimentos sobre si e sobre o mundo por apresentar novas possibilidades interpretativas. Essa singularidade de interação com os saberes é inerente ao ser humano, a todo ser humano, tendo ele ou não deficiência. Entretanto no caso das diferenças apresentada pelas pessoas com deficiência, a escola, os professores passam a enfrentar o desafio de desenvolver novos conhecimentos pedagógicos, mais dialógicos, que proponham formas novas de comunicação, interação e

convívio. Dessa forma o ato de ensinar é coletivo, porém o ato de aprender é individual.

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.

Entende-se que o ensino, numa perspectiva inclusiva, exige dos docentes novas demandas, novas maneiras de atuação, ou seja, novos conhecimentos acerca dos princípios da Educação.

No que tange o segundo objetivo e à segunda categoria de análise, os dados obtidos demonstraram que o diálogo e reflexões entre os professores favorece ao processo. Então a experiência do trabalho colaborativo elencou que diversos meios, recursos e estratégias podem ser pensadas e utilizadas na escolarização dos alunos, planejando atividades embasadas nas potencialidades dos alunos e não somente nas dificuldades, com conexão e não desconexas do conteúdo. Uma escola inclusiva, será capaz de pensar em recursos e metodologias variadas e acessíveis para o cumprimento dos objetivos escolares.

Dessa forma podemos entender que o Experimento Didático Formativo propõe a organização e reorganização de novos programas escolares e de procedimentos didáticos que formem de modo ativo um novo nível de desenvolvimento mental. Dessa forma, torna-se relevante que entre os professores tenha momentos de planejamento comum, permitindo que o professor, saiba como está o desenvolvimento pedagógico, possibilitando de que juntos organizem adaptações e estratégias para o ensino aos alunos.

A deficiência não é algo que define uma pessoa, é uma de suas características. Pessoas com deficiência precisam ser vistas como sujeitos com habilidades, saberes, formas de expressão muito particulares, capazes de compreender a realidade que estão inseridos sob uma ótica sensivelmente atípica. São, portanto, aptos para aprender, desde que sejam devidamente estimulados e participem de ações educativas que reconheçam seus particulares, seus potenciais subjetivos, inclusive quando estão momentos de aprendizagem coletiva.

No que diz respeito a terceira categoria de análise a aplicabilidade colaborativa do experimento didático formativo e ao terceiro objetivo específico que é investigar as ações que podem ser construídas colaborativamente entre os docentes, com enfoque na aprendizagem dos educandos. Os resultados obtidos

indicam que uma escola inclusiva reconhece o aluno como o centro da aprendizagem e o ensino é construído a partir de suas potencialidades, e não nas suas dificuldades. Da mesma forma que cada aluno é único e aprende de forma variadas e em ritmos distintos. Uma escola que visa incluir a todos, enxerga as barreiras que impedem o aprendizado e busca soluções para eliminá-las.

Cabe aqui destacar que o propósito observado diante das reflexões apontadas é de articular saberes entre a educação especial e o ensino comum, sendo uma alternativa de trabalho que envolve cooperação entre os professores. Assim o professor regente traz saberes relacionados aos conteúdos, o que prevê o planejamento, atrelado aos limites que enfrenta para ensinar, e o professor de sala de recursos, contribui com propostas de adequação curricular, atentando para possibilidades de aprendizagem, e os dois professores planejam estratégias e elaboram recursos adequados para a promoção da aprendizagem.

Em suma, a partir dos dados coletados e analisados, pode-se observar o que defendem os autores em relação ao ensino colaborativo e o cotidiano escolar, assumindo que a colaboração pressupõe oportunidades para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que não seja padronizada. É importante reforçar que a equipe gestora é imprescindível para a efetivação desse processo, pois ela é a ponte para viabilização das necessárias ações pedagógicas referentes ao ensino aprendizagem.

Em decorrência de todos os dados apresentados, é possível afirmar que o Gestor, se constitui em uma figura importante nesse processo, com possibilidade de contribuição na articulação de uma proposta para que o trabalho colaborativo se efetive no ambiente escolar.

O desafio é promover a ruptura com um sistema educacional que transmite conteúdos e avalia, quantitativamente, o que cada estudante conseguiu (passivamente) reter, para se promover um ambiente escolar que seja humano o suficiente para assegurar o todos o direito de conviver, de interagir com o saber e de aprender dentro das suas particularidades e habilidades.

É notório que a efetivação de uma educação inclusiva traz a necessidade de mudanças para a educação como um todo. Então para os professores de sala de recursos fica o desafio de romper com o modelo clínico e construir uma atuação mais colaborativa que envolva, além do aluno, todos os agentes do processo de aprendizagem. Já para os professores regentes, coordenadores pedagógicos e

gestores escolares, fica a necessidade de assumir uma nova postura de superação das práticas solitárias, abandonando uma posição tradicionalmente individual para uma atuação coletiva que envolva o compartilhamento de metas, decisões, instruções, e avaliação em conjunto, enfim, alteração do pensamento de “meu aluno” para “nosso aluno”.

Portanto, o ensino colaborativo apresenta-se como uma alternativa viável e tem se mostrado efetivo, enquanto serviço de apoio à escolarização dos alunos, para atingir um objetivo comum. Também é relevante ressaltar que os professores identificaram que as estratégias implementadas beneficiaram todos os alunos da sala de aula e não apenas o aluno-alvo.

Por fim, espera-se que a pesquisa possa contribuir para que o ensino colaborativo seja uma alternativa de apoio especializado à escolarização dos estudantes que frequentam as salas de recursos, mesmo exigindo mudanças relacionadas ao contexto escolar de longo e médio prazo, para a construção de práticas mais inclusivas na escola. Então como sugestão se faz necessárias outras pesquisas que possibilitem a reflexão e a oportunidade de experiências referentes ao trabalho colaborativo no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARGUELES, M. E.; HUGHES, M. T.; SCHUMM, J. S. Co-teaching: **a different approach to inclusion**. Principal, Reston, v.79, n.4, p.50-51, 2000
- ANDRÉ, M. **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.
- ARANHA, M. S. F. **Educação inclusiva: a escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2006.
- ARROYO, M. G. Outros Sujeitos, Outras Pedagogias. Petrópolis: Vozes, 2012.
- AQUINO, O. F. L. V. Zankov: aproximações à sua vida e obra. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org). **Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2013, p. 233-261.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. **Resolução 466/2012**. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: Acesso em: 12 jun. 2021.
- BRASIL. **Resolução 510/2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Disponível em: Acesso em: 12 jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão**. 2008.
- BRAUN, P. Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual (Tese). **Doutorado em Educação**. UERJ, 2012.
- CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. **Alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico**. Anais 25ª Reunião Anual ANPED, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes25veraluciacapellinit15.rtf>> Acesso em: 31 maio 2022.
- CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G.; **O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar**. Educere et educare-Revista de Educação. UNIOESTE/Campus Cascavel. v. 2. n.4 jul./dez., 2007, p. 113-128.
- CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é o ensino colaborativo**. 1. ed. São Paulo: Edicon, 2019.

CONDERMAN, G.; BRESNAHAN, V.; PEDERSEN, T. **Purposeful coteaching: real cases and effective strategies**. California: Corwin Press: Thousand Oaks, 2009.

DAVYDOV, V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. 3. ed. Habana: Pueblo y Educación, 1982.

DAVÍDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. K. La concepción de la actividad de estudio en los escolares. In: SHUARE, Martha. **La psicología evolutiva en la URSS: Antología**. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

DAVYDOV, V. V. **Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia**. Trad. de José Carlos Libâneo. Educação Soviética, N° 8, agosto, 1988.

DAVÍDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental**. Tradução de Marta Shuare. Moscú: Progreso, 1988.

DAVIDOV, V. V. **Problems of developmental teaching – The experience of theoretical and experimental psychological research**. Soviet Education, New York, aug/oct. 1998.

DAVIDOV, V. V. Uma nova abordagem para a investigação da estrutura e do conteúdo da atividade. In: HEDEGARD, Mariane e JENSEN, Uffe Jull. **Activity theory and social practice: cultural-historical approaches**. Aarhus (Dinamarca), Aarhus University Press, 1999. Tradução de José Carlos Libâneo.

DAVIDOV, V. V. **O que é atividade de estudo**. Revista Escola Inicial, 1999, n. 7.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41. Disponível em: <<https://bds.unb.br/handle/123456789/863>>. Acesso em: 05.de junho de 2022.

FERREIRA, B. C.; MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial**. Revista do Centro de Educação/Cadernos, UFSM, n. 29, Edição 2007, S.P. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4137>. Acesso em maio de 2021.

FREITAS, R, M. Da M. & ROSA, S. V. L. **Ensino Desenvolvimental: contribuições à superação do dilema da didática**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 613-627, 2015. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/46133>>. Acesso em 10 março de 2021.

FREITAS, R. A. M. M.; LIMONTA, S. V. **A educação científica da criança: contribuições da teoria do ensino desenvolvimental**. Linhas Críticas, Brasília, v. 18, n. 35, p. 69-86, jan./abr., 2012.

FONTES, R.; S.; **Ensino colaborativo**: uma proposta de educação inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009.

GLAT, R. **Desconstruindo Representações Sociais**: por uma Cultura de Colaboração para Inclusão Escolar. Ed. Esp. Ver. Bras, Marília, 2018, p. 9-20.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: GASKELL, G.; BAUER, M. W. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

GASKEL, G.; BAUER, M. W. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GATELY, S. E.; GATELY, F. J. Understanding coteaching components. *Teaching Exceptional Children*, v.33, n.4, p.40-47, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação Mediadora**: Uma relação dialógica na construção do conhecimento. Porto Alegre: Mediação, 2000.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação, mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2002. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100011>, Acesso em 20/06/2022

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 26. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5ª ed. São Paulo: Ícone, 1994. p. 59-102.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender**: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasily Davydov. Universidade Católica de Goiás. *Revista Brasileira da Educação*. set./out./nov./dez., 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Docência universitária**: formação do pensamento teórico-científico e atuação nos motivos dos alunos. **Ser professor na contemporaneidade**: desafios, ludicidade e protagonismo. 1 ed. Curitiba: Editora CRV, 2009.

LIBÂNEO, J. C. FREITAS, M. DA M. A. R. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In LONGAREZI, M. A. E PUENTES, V. R. (Orgs.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano**. Educação e Realidade, v.40, p.629-650, 2015.

LONGAREZI, A. M.; FRANCO, P. L. J. A. N. Leontiev: A vida e a obra do psicólogo da atividade. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2013. (Coleção biblioteca psicopedagógica e didática. Série ensino desenvolvimental; v. 1) p. 67- 110.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2013. (Coleção biblioteca psicopedagógica e didática. Série ensino desenvolvimental; v. 1)

LURIA, A. R. (1992). **A construção da mente** (M. B. Cipolla, Trad.; M. Cole & K. Levitin, Org.s). São Paulo: Ícone. (Original publicado em 1979).

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. 2. ed. Salvador: 2005.

MAIA, J. B. M; AMORIN, M. C. S. **O ensino colaborativo como estratégia à inclusão**. VII Congresso Nacional da Educação. Macéio: AL, 2020.

MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon. SENAC. 1997.

MANTOAN, M. T. **O direito de ser, sendo diferente, na escola**. Revista CEJ, Brasília, n. 26, p. 36-44, 2004. Disponível em: <<http://www.cjf.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/view/622>>. Acesso em: 13 jan. 2022. »

MANTOAN, M. T. E; **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições**. Inc. Soc., Brasília, v.10, n.2, jan./jun. 2017.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática. São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARENGÃO, L. Â. O ensino de Física no ensino médio: descrevendo um experimento didático na perspectiva histórico-cultural. 2011. 112 f. **Dissertação (Mestrado)** - Curso de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.

MARZARI, M.; PENA, G. B. de O. **Teoria Desenvolvimental: contribuições à atividade de ensino-aprendizagem**. Revista Facisa On-Line, vol. 09, n. 1, p. 1-13. Ed. Especial. Barra do Garças - MT. 2020.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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.

MÉLLO, R. P. et al. **Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa**. Psicologia e Sociedade, v.19, n.3, p. 26-32, 2007.

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.

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, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Editora UFPR. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/3pWHVwTHV43NqzRzVDBJZ7L/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em julho de 2021.

MENDES, E. G.; VIRALONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar**. São Carlos: EdUFCar, 2018.

MENDES, E. G. **DA TEORIA À PRÁXIS: vivenciando a colaboração no dia a dia da escola**. Marília: ABPEE, 2020.

MENDES, E. G. **Estratégias inclusivas de escolarização: da teoria à sala de aula**. Marília: ABPEE, 2020.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ORRÚ, S. E. **O Re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensino aprender**. Petrópolis: Vozes, 2017.

OLIVEIRA, M. K. **Desenvolvimento e Aprendizado: um processo histórico**. São Paulo: Scipione, 1992.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

OLIVEIRA, A. A. S. **Conhecimento escolar e deficiência intelectual: dados da realidade**. Curitiba: CVR, 2018.

OLIVEIRA, A. A. S; CAMPOS, T. E. **Avaliação em educação especial**: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. Estudos em Avaliação Educacional, v. 16, n. 52 31, jan./jun. 2005. Disponível em: <www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1222/1222.pdf> Acesso em: 31 maio 2022.

OLIVEIRA, A. A. S; VALENTIM; F. O. D.; SILVA, L. H. **Avaliação pedagógica**: foco na deficiência intelectual numa perspectiva inclusiva. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

PEDERIVA, P. L. **Educação na perspectiva histórico-cultural**. Disponível em <<https://www.mercado-de-letras.com.br/resumos/pdf-23-07-18-15-01-27.pdf>>. Acesso em 10 de abr. de 2022.

PEREIRA, N. C. S. Formação do Conceito de Volume no 5º ano do Ensino Fundamental: um experimento didático formativo baseado na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental. **Dissertação** (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Goiânia, 2016.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vygotsky no Brasil: repercussões no campo educacional. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2010. Universidade de Brasília. Disponível em <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/9123>>. Acesso em 08 fevereiro de 2021.

PRODANOV, C.C., **Manual de Metodologia Científica**. 3ª edição, Novo Hamburgo: RS. Feevale, 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).

Silva, C. R., GOBBI, B. C., & Simão, A. A. **O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa**: Descrição e aplicação do método. 2005, 70-81.

SFORNI, M. S. F. **Interação entre didática e teoria histórico-cultural**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 2, abr./jun. 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidadeqarticle/view/45965/33402>> Acesso em: 4 ago. 2021.

VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. Disponível em: <<https://scholar.google.com>>. Acesso em: 05 de junho, 2022.

VYGOTSKY. L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LÚRIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4. ed. São Paulo: Icone, 1992.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas V**: fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY L. S. **Teoria e método em psicologia**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes; 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. - 7ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOSTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L, DAVYDOV. Contribuições da teoria histórico-cultural para a didática. In: SILVA, C. C.; SUANNO, M. V. R. (Org.). **Didática e interfaces**. Rio de Janeiro, Goiânia: Descubra, 2013.

YOUNG, M. **Para que servem as escolas?** Educação e Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1.287-1.302, set./dez. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 21 jun. 2021.

APÊNDICE A - SOLICITAÇÃO/ANUÊNCIA DE PESQUISA A NÍVEL DE
MESTRADO

Irati, 24 de novembro de 2023.

Ilma. Senhora Jandira Girardi
Secretária Municipal de Educação da Cidade de Irati

Eu, Ivana Carla Cordeiro da Silva Francos, RG número 7.532515-0, professora da rede Municipal da cidade de Irati, devidamente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE e portadora do Registro Acadêmico - R.A de número 1012015. Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO, e, tendo como orientador o professor Dr. Khaled Mohamad El Tassa, venho através do presente instrumento, apresentar o projeto de pesquisa intitulado: INCLUSÃO ESCOLAR: A ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ENSINO REGULAR POR MEIO DA ATUAÇÃO COLABORATIVOS DOS PROFISSIONAIS. Venho solicitar autorização para realização da pesquisa em seis Escolas Municipais da cidade de Irati – PR.

Os participantes da pesquisa serão professores que lecionam em duas Salas de Recursos Multifuncionais do período da manhã das escolas e professores das turmas em que os alunos frequentam as salas de Recursos Multifuncionais, acompanhados dos coordenadores pedagógicos. Para isso, solicito acesso as escolas para interação com professores e coordenação pedagógica.

Desta forma, as ações e intervenções da pesquisa transcorrerão no início do ano de 2023, através de roda de conversa. Sendo assim, havendo a anuência para a realização da presente pesquisa, o projeto será submetido na Plataforma Brasil para avaliação do Comitê de Ética da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO. Somente após o retorno de toda documentação com as respectivas autorizações que as intervenções práticas iniciarão.

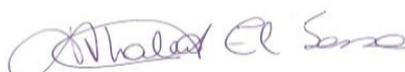
Vale ressaltar que após análise dos dados da proposta de pesquisa pretendida e realizada, está será divulgada a toda comunidade escolar envolvida no processo de intervenção.

Certa de contar com vossa colaboração e pronto atendimento, à disposição para mais esclarecimentos, via *e-mail*. ivanaccsfrancos@gmail.com e tel. (42) 9 98415809.

Atenciosamente,



Mestranda



Professor Orientador

APÊNDICE B - TERMO ENTREGUE PARA OS PROFESSORES E
COORDENADORES PEDAGÓGICOS

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – COMEP**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) Colaborador(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa Inclusão Escolar: A articulação entre educação especial e o ensino regular por meio da atuação colaborativo dos profissionais, sob a responsabilidade de Ivana Carla Cordeiro da Silva Francos, que irá analisar as possibilidades de articulação de um trabalho colaborativo no contexto escolar, organizando através de rodas de conversas as investigações das ações que podem ser construídas entre os docentes, com enfoque na aprendizagem dos alunos. Dessa forma o estudo justifica diante de construir novas estratégias de ensino baseadas em ações colaborativas que retiram a escola da sua zona de conforto para que sejam percebidas outras novas conexões ou melhor possibilidades de aprendizagem de todas as pessoas, considerando a individualidade de cada uma e não mascarando a realidade do trabalho com as diferenças.

O presente projeto de pesquisa foi aprovado pelo COMEP/UNICENTRO.

DADOS DO PARECER DE APROVAÇÃO

emitido Pelo Comitê de Ética em Pesquisa, COMEP-UNICENTRO

Número do parecer: 5.936.099

Data da relatoria: ___/___/202___

1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: Ao participar desta pesquisa você será convidado a participar de quatro encontros através de rodas de conversas, sendo que no primeiro encontro o enfoque será o trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor de sala de recursos, o segundo e terceiro momento será destinado a construção colaborativa do experimento didático formativo e o quarto momento será realizado uma avaliação da aplicação colaborativa do experimento didático formativo. Cada roda de conversa será gravada e depois transcrita para a análise dos dados deste estudo, sempre mantendo a ética e o cuidado com os participantes e dados coletados.

Lembramos que a sua participação é voluntária, você tem a liberdade de não querer participar, e pode desistir, em qualquer momento, mesmo após ter iniciada as rodas de conversas, sem nenhum prejuízo para você.

2. RISCOS E DESCONFORTOS: O procedimento utilizado serão quatro momentos de roda de conversa, poderão trazer algum desconforto como: ocupar o tempo dos professores ao participar da roda de conversa, gerar cansaço e insegurança ao tratar da sua prática pedagógica, e interferência na rotina dos sujeitos pesquisados. O tipo de procedimento apresenta um risco mínimo de aborrecimentos durante os momentos de roda de conversa que será reduzido pela pesquisadora, através do encerramento da gravação das rodas de conversa. Se você precisar de algum tratamento, orientação, encaminhamento etc, por se sentir prejudicado por causa da pesquisa, ou sofrer algum dano decorrente da mesma, o pesquisador se responsabiliza por prestar assistência integral, imediata e gratuita.

3. BENEFÍCIOS: Os benefícios esperados com o estudo são no sentido de construir estratégias pedagógicas colaborativas com enfoque na aprendizagem dos alunos e que a escola organize o seu contexto escolar para que o trabalho colaborativo aconteça dentro do seu ambiente.

4. CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações que o(a) Sr.(a) nos fornecer ou que sejam conseguidas pelas rodas de conversa serão utilizadas somente para esta pesquisa. Seus relatos, falas ficarão em segredo e o seu nome não aparecerá em lugar nenhuma das gravações nem quando os resultados forem apresentados.

5. ESCLARECIMENTOS: Se tiver alguma dúvida a respeito da pesquisa e/ou dos métodos utilizados na mesma, pode procurar a qualquer momento o pesquisador responsável.

Nome do pesquisador responsável: Ivana Carla Cordeiro da Silva Francos

Endereço: Rua Antônio Borazo, 623, bairro Lagoa – Irati- Paraná

Telefone para contato: (42) 998415809

Horário de atendimento: 08:00 horas até às 18:00 horas

6. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: Caso o(a) Sr.(a) aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.

7. CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO: Se o(a) Sr.(a) estiver de acordo em participar deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido que se segue, em **duas vias**, sendo que uma via ficará com você.

APÊNDICE C - ROTEIRO PARA A 1ª RODA DE CONVERSA: O ENSINO COLABORATIVO

GRUPO () 1

GRUPO () 2

Data: _____

01) Números de participantes: _____

02) Turma em que trabalha: _____

03) De que forma ocorre o planejamento de seu plano de ensino?

04) Durante a rotina da escola, teria algum momento para o diálogo entre os professores sobre o processo de ensino-aprendizagem do (s) aluno (s), que frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais? Se acaso ocorre, como acontece esses momentos?

05) O que seria um trabalho colaborativo e qual seria a importância dele no contexto escolar?

06) Alguém já realizou um trabalho colaborativo, e como foi o desenvolvimento?

07) Pensando na organização do trabalho pedagógico, e tornando ele colaborativo, como poderia ser elaborado o plano de ensino, ou melhor o experimento didático formativo, pelos professores regentes e de sala de recursos?

08) De que forma a avaliação de aprendizagem pode orientar o trabalho pedagógico?

09) Quais as suas expectativas em relação ao processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos, que frequentam a Sala de Recurso Multifuncionais?

10) Existe alguma questão ainda não abordada aqui que gostaria de colocar em relação ao processo de inclusão? Se sim, qual?

APÊNDICE D - ROTEIRO PARA A 2ª E 3ª RODA DE CONVERSA:
ACONSTRUÇÃO DO EXPERIMENTO DIDÁTICO FORMATIVO

- 1) Escolha da disciplina e do conteúdo que será abordado.
- 2) Objetivos de aprendizagem.
- 3) Ações metodológicas a serem desenvolvidas pelos professores. Também construir ações específicas que cada professor realizará.
- 4) Recursos didáticos utilizados.
- 5) Avaliação da aprendizagem.

APÊNDICE E - ROTEIRO PARA A 4ª RODA DE CONVERSA – APLICAÇÃO DO EXPERIMENTO DIDÁTICO FORMATIVO

- 1) Conte de que forma ocorreu a aplicação das atividades organizadas no plano de ensino ou melhor no EDF? Vocês fizeram algumas adaptações para ensinar os alunos? Se sim quais?
- 2) Cite dificuldades encontradas em planejar o plano de ensino colaborativamente.
- 3) Como foi o desempenho acadêmico do aluno? Diante das avaliações realizadas (avaliação de acompanhamento e parecer descritivo), podemos afirmar se ocorreu aprendizagem ou não?
- 4) Para vocês professores, como foi vivenciar a experiência de organizar o ensino colaborativo através do EDF, visando o processo de ensino-aprendizagem do aluno?
- 5) Durante o período após a construção colaborativa do EDF e até a aplicação do EDF, houve outros momentos de trabalho colaborativo entre vocês? Acredita que ele foi realizado na sala de aula em que você trabalha?
- 5) Como poderiam ser organizados momentos no contexto escolar, para que os professores conseguissem realizar um trabalho colaborativo?
- 6) Na sua opinião, qual é o papel do professor de educação especial em relação à aprendizagem do aluno com deficiência? E do professor comum?
- 7) Para resumir o trabalho realizado, cite alguns pontos positivos e negativos.

**APÊNDICE F - ORGANIZAÇÃO DO EXPERIMENTO DIDÁTICO FORMATIVO
ATRAVÉS DO ENSINO COLABORATIVO.**

TURMAS: INFANTIL V, 1º ANO, 2º ANO, 3º ANO

TURNOS DAS SALAS DE RECURSOS: PERÍODO DA MANHÃ

TURNOS DAS SALAS DE REGÊNCIA: PERÍODO DA TARDE

NÚMERO DE ESCOLAS PARTICIPANTES: 06

CONTEÚDO
Explorar a oralidade e escrita de palavras e frases.
Subtração com reserva
Coordenação motora
Sequência numérica até o 10 e relação número e quantidade
Escrita de palavras usando a letra manuscrita
Coordenação motora e nome completo
Produção textual e operações de multiplicação e divisão
Coordenação motora
Alfabetização

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Desenvolver possíveis adaptações, recursos e estratégias para apresentação do conteúdo escolhido.
Planejar aulas com atividades que envolvam cada conteúdo escolhido, afim de buscar novos níveis de aprendizagem.

AÇÕES A SEREM DESENVOLVIDAS
Realizar leitura e escrita de palavras, nomear figuras e imagens e construir frases
Atividades com subtração e reserva
Atividades de recortes, pintura, alinhavos, movimento de pinça, seriação, sequência
Atividades de relacionar o número a quantidade.
Bingo de palavras
Atividades que envolvam o nome e a letra inicial do nome
Atividades de sequência lógica, situações problemas
Atividades com alinhavos, movimento de pinça, atividades de percepção

espacial
Atividades de alfabetização através da história A Chácara do Chico Bolacha

RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS
Jogos pedagógicos, calendário
Material dourado, calculadora, tampinha de garrafa
Tesoura, matérias diversos para recorte (textura), cordão, barbante, canudo, jogos da memória
Copo descartável, material dourado, jogos pedagógicos
Jogos pedagógicos
Jogos pedagógicos, alfabeto móvel
Jogos pedagógicos, calculadora, material dourado
Alfabeto móvel, alinhavos, jogos pedagógicos
Bingo de palavras e letras, alfabeto móvel, jogos pedagógicos, jogo da memória

AVALIAÇÃO:
Avaliar colaborativamente e rever, quando necessário, o desenvolvimento pedagógico/ estratégias utilizadas para o ensino do conteúdo e aprendizado dos alunos.

ANEXO A



EDUCAÇÃO

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Declaramos que nós do(a) Secretaria Municipal de Educação da cidade de Irati - Paraná, autorizamos o pesquisador(a) Ivana Carla Cordeiro da Silva Francos, a coletar dados para a execução do Projeto de Pesquisa " Inclusão escolar: A articulação entre educação especial e o ensino regular por meio da atuação colaborativa dos profissionais envolvidos."

Os pesquisadores somente poderão iniciar a pesquisa pretendida quando o mesmo seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO.

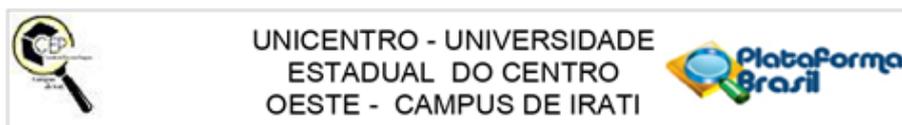
Para isto, serão disponibilizados ao pesquisador somente o uso do espaço físico da Escola Municipal Rosalina Cordeiro de Araújo e Escola Municipal Mercedes Braga.

Bem como estamos cientes de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 (CNS) e complementares.

Irati, 05 de dezembro de 2022.


Jandira Tereza Girardi Knopika
Secretária Municipal de Irati
Decreto 070/2021

ANEXO B



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Inclusão Escolar: a articulação entre educação especial e o ensino regular por meio da atuação colaborativa dos profissionais.

Pesquisador: IVANA CARLA CORDEIRO DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 66980222.5.0000.8967

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Centro Oeste - Campus de Irati

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.936.099

Apresentação do Projeto:

Segunda apreciação da pesquisa intitulada "Inclusão Escolar: a articulação entre educação especial e o ensino regular por meio da atuação colaborativa dos profissionais" da pesquisadora IVANA CARLA CORDEIRO DA SILVA da Universidade Estadual do Centro Oeste - Campus de Irati.

Objetivo da Pesquisa:

Descritos no Parecer nº 5.890.563 de 13 de fevereiro de 2023.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Descritos no Parecer nº 5.890.563 de 13 de fevereiro de 2023.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

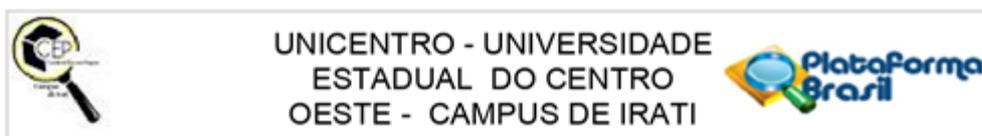
Três adequações foram sugeridas no Parecer nº 5.890.563 de 13 de fevereiro de 2023, a saber:

1 - adequação do título do trabalho pois os textos informados na Plataforma Brasil e na Folha de Rosto estavam divergentes. A pesquisadora alterou os títulos e a adequação foi realizada.

2 - Alterar data de início do cronograma pois a coleta de dados deve iniciar após a aprovação deste comitê. A coleta se iniciará em 15 de março de 2023 conforme novo cronograma submetido.

3 - Alterar o TCLE conforme modelo disponibilizado neste CEP. A adequação foi parcialmente atendida pois no modelo submetido não consta o rodapé deste CEP. Assim, uma recomendação é

Endereço: PR 153 Km 07 - Prédio principal, térreo (jardim de inverno da antiga biblioteca)
Bairro: Riozinho **CEP:** 84.505-677
UF: PR **Município:** IRATI
Telefone: (42)3421-3051 **Fax:** (42)3421-3000 **E-mail:** cep_irati@unicentro.br



Continuação do Parecer: 5.936.099

adicionada neste parecer.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Nesta apreciação foram analisados os seguintes documentos:

- Folha de rosto;
- Informações básicas da Plataforma Brasil;
- Cronograma;
- TCLE

Recomendações:

(1)- Ressalta-se que segundo a Resolução 510/2012, Art. 28, IV e Resolução 466/2012, item XI – DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL, parágrafo f), é de responsabilidade do pesquisador "manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa."

(2)- O TCLE, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, deve ser emitido em duas vias de igual teor. Todas as vias devem ser assinadas pelo pesquisador responsável e pelo participante. Uma via deverá ser entregue ao participante e a outra fará parte dos documentos do projeto, a serem mantidos sob a guarda do pesquisador.

(3) Em decorrência da pandemia de covid-19, sugere-se que a/o pesquisadora/o adote medidas de biossegurança para a prevenção a covid-19.

(4) Utilizar o modelo do TCLE disponível em <https://www3.unicentro.br/comep/irati/modelos/> , inclusive mantendo rodapés e outras identificações deste CEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A presente pesquisa está em conformidade com as Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Este CEP considera que todos os esclarecimentos necessários foram devidamente prestados, estando este projeto de pesquisa apto a ser realizado, devendo-se observar as informações presentes no item "Recomendações".

Endereço: PR 153 Km 07 - Prédio principal, térreo (jardim de inverno da antiga biblioteca)
Bairro: Riozinho **CEP:** 84.505-677
UF: PR **Município:** IRATI
Telefone: (42)3421-3051 **Fax:** (42)3421-3000 **E-mail:** cep_irati@unicentro.br



UNICENTRO - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO CENTRO
OESTE - CAMPUS DE IRATI



Continuação do Parecer: 5.936.099

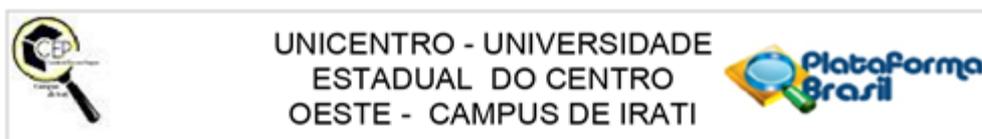
Considerações Finais a critério do CEP:

Em atendimento ao item V, do Artigo 28 do Capítulo VI da Resolução CNS 510/2016, - "A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2064465.pdf	27/02/2023 22:28:09		Aceito
Outros	CARTA.pdf	27/02/2023 22:27:01	IVANA CARLA CORDEIRO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termoatualizado.pdf	27/02/2023 22:02:37	IVANA CARLA CORDEIRO DA SILVA	Aceito
Outros	ultimo_parecer.pdf	27/02/2023 21:47:50	IVANA CARLA CORDEIRO DA SILVA	Aceito
Cronograma	cronograma_modificado.pdf	27/02/2023 21:25:40	IVANA CARLA CORDEIRO DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_folha_rosto.pdf	27/02/2023 21:24:50	IVANA CARLA CORDEIRO DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	ivana_carla_folha_rosto.pdf	09/12/2022 00:54:50	IVANA CARLA CORDEIRO DA SILVA	Aceito
Outros	CHECK_LIST_DOCUMENTAL.pdf	09/12/2022 00:50:19	IVANA CARLA CORDEIRO DA SILVA	Aceito
Outros	instrumento_ivana.pdf	09/12/2022 00:49:57	IVANA CARLA CORDEIRO DA SILVA	Aceito
Outros	SCAN_20221205_131829370.pdf	09/12/2022 00:49:31	IVANA CARLA CORDEIRO DA SILVA	Aceito
Orçamento	orcamento_ivana.pdf	09/12/2022 00:47:43	IVANA CARLA CORDEIRO DA SILVA	Aceito
Solicitação	ivana_anuencia_pesquisa.pdf	09/12/2022	IVANA CARLA	Aceito

Endereço: PR 153 Km 07 - Prédio principal, térreo (jardim de inverno da antiga biblioteca)
Bairro: Riozinho **CEP:** 84.505-677
UF: PR **Município:** IRATI
Telefone: (42)3421-3051 **Fax:** (42)3421-3000 **E-mail:** cep_irati@unicentro.br



Continuação do Parecer: 5.936.099

Assinada pelo Pesquisador Responsável	ivana_anuencia_pesquisa.pdf	00:46:44	CORDEIRO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ivana.pdf	09/12/2022 00:45:18	IVANA CARLA CORDEIRO DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

IRATI, 10 de Março de 2023

**Assinado por:
Cristiana Magni
(Coordenador(a))**

Endereço: PR 153 Km 07 - Prédio principal, térreo (jardim de inverno da antiga biblioteca)
Bairro: Riozinho **CEP:** 84.505-677
UF: PR **Município:** IRATI
Telefone: (42)3421-3051 **Fax:** (42)3421-3000 **E-mail:** cep_irati@unicentro.br