

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ**

**ALCIONE JOSE ALVES BUENO**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA  
POR MEIO DA PESQUISA COLABORATIVA**

**PONTA GROSSA**

**2023**

**ALCIONE JOSE ALVES BUENO**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA  
POR MEIO DA PESQUISA COLABORATIVA**

**Teacher training for inclusion in basic education through collaborative  
research**

Tese apresentada como requisito parcial à  
obtenção do título de Doutor em Ensino de Ciência  
e Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal  
do Paraná.

Orientador(a): Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sani de Carvalho Rutz da  
Silva

Coorientador(a): Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elsa Midori Shimazaki

**PONTA GROSSA**

**2023**



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Esta licença permite remixe, adaptação e criação a partir do trabalho, para fins não comerciais, desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es) e que licenciem as novas criações sob termos idênticos. Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.



ALCIONE JOSE ALVES BUENO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA POR MEIO DA PESQUISA COLABORATIVA**

Trabalho de pesquisa de doutorado apresentado como requisito para obtenção do título de Doutor Em Ensino De Ciência E Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Ciência, Tecnologia E Ensino.

Data de aprovação: 05 de Dezembro de 2023

Dra. Sani De Carvalho Rutz Da Silva, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dra. Adriela Maria Noronha, Doutorado - Instituto Federal Catarinense

Andre Luis Trevisan, - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dra. Cristiane Malinoski Pianaro Angelo, Doutorado - Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro)

Dra. Nilceia Aparecida Maciel Pinheiro, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 06/12/2023.

“[...] para mudar a teoria, a política e a cultura escolar, é necessário optar pelo desafio de coproduzir conhecimentos com os professores, aproximando o mundo da pesquisa ao da prática” (Ibiapina, 2008, p. 113).

## RESUMO

As discussões referentes ao acesso e permanência dos estudantes Público-alvo da Educação Especial (PAEE) em classes de ensino regulares, têm exigido um debate frente à qualidade desse ensino e garantia da aprendizagem para esse público. Assim, este estudo responde a seguinte problemática: Como organizar um processo formativo na perspectiva da pesquisa colaborativa e sob o olhar da Teoria Histórico-Cultural (THC), voltado à formação de professores para inclusão? A partir dessa problemática, à luz da Teoria Histórico-Cultural, a pesquisa objetiva compreender o papel da pesquisa colaborativa na formação docente inclusiva, fundamentada na THC. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública do interior do estado do Paraná, com professores em exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que tinham em suas classes estudantes PAEE, professores do AEE, coordenadoras pedagógicas e o próprio pesquisador, que em uma pesquisa colaborativa torna-se também um participante. Os dados foram coletados a partir de entrevistas semiestruturadas iniciais; intervenção com os sujeitos e entrevistas semiestruturadas finais. O processo de análise fundamentou-se na Teoria Histórico-Cultural, das interações e das mediações ocorridas, considerando princípios metodológicos propostos por Vygotsky (2007), como: (i) analisar os processos e não somente o objeto; (ii) analisar os fenômenos, que muito mais do que explicar é necessário qualificar e (iii) considerar o caráter mutável dos processos. A análise se pautou ainda, nos princípios de Ibiapina (2008) para uma pesquisa colaborativa, que são: (i) atenção as necessidades de espaços formativos e os conceitos que se pretende aprofundar ou desenvolver; (ii) apropriação de novos pressupostos teóricos conceituais e (iii) estar atento para que os participantes consigam reelaborar conceitos e significados pré-existentes. Evidencia-se o desenvolvimento dos participantes, a partir de conhecimentos reelaborados. A pesquisa forneceu, também, subsídios para a melhoria da ação docente dos participantes, assim como a maior a integração na escola. Ao abordar a formação de professores para a inclusão por meio da pesquisa colaborativa, fica claro, que mesmo sendo uma estratégia promissora para suprir as necessidades educacionais dos estudantes PAEE, é importante ressaltar que não é a solução para todos os problemas. É uma das diversas estratégias que podem contribuir para o desenvolvimento dos educadores e educandos. Também é importante assinalar que a partir da escuta atenta dos participantes, ficou evidente que existem limitações no sistema de ensino, o que pode dificultar a efetivação da inclusão na escola. Portanto, a formação continuada dos professores se torna ainda mais crucial para romper paradigmas, especialmente em relação às potencialidades dos estudantes PAEE.

Palavras-chave: formação de professores; pesquisa colaborativa; educação inclusiva; teoria histórico-cultural.

## ABSTRACT

Discussions regarding the access and permanence of Special Education Target Audience (PAEE) students in regular education classes have required a debate regarding the quality of this teaching and guarantee of learning for this audience. Thus, this study responds to the following problem: How to organize a training process from the perspective of collaborative research and from the perspective of Historical-Cultural Theory (THC), aimed at training teachers for inclusion? Based on this issue, considering Historical-Cultural Theory, the research aims to understand the role of collaborative research in inclusive teacher training, based on THC. The research was developed in a public school in the interior of the state of Paraná, with teachers working in the initial years of Elementary School, who had in their classes PAEE students, AEE teachers, pedagogical coordinators, and the researcher himself, who in collaborative research also becomes a participant. Data were collected from initial semi-structured interviews, intervention with the subjects and final semi-structured interviews. The analysis process was guided by the historical-cultural approach, based on the interactions and mediations that occurred, considering methodological principles proposed by Vygotsky (2007), such as: (i) analyzing the processes and not just the object; (ii) analyze the phenomena, which, much more than explaining, is necessary to qualify and (iii) consider the changing nature of the processes. The analysis was also based on Ibiapina (2008) principles for collaborative research, which are: (i) attention to the needs of training spaces and the concepts that are intended to be deepened or developed; (ii) appropriation of new conceptual theoretical assumptions and (iii) being aware that participants can re-elaborate pre-existing concepts and meanings. The development of the subjects was evidenced, based on re-elaborated knowledge. It also provided subsidies to improve the teaching activities of the participants, as well as greater integration into the school. When approaching teacher training for inclusion through collaborative research, it becomes clear that even though it is a promising strategy to meet the educational needs of PAEE students, it is important to highlight that it is not the solution to all problems. It is one of several strategies that can contribute to the development of educators and students. It is also important to highlight that from attentive listening to the participants, it became clear that there are many limitations in the education system, which can make it difficult to achieve inclusion at school. Therefore, the continued training of teachers becomes even more crucial to break paradigms, especially in relation to the potential of PAEE students.

Keywords: teacher training; collaborative research; inclusive education; historical-cultural theory.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 - Representação das quatro fases da Educação Inclusiva .....</b>	<b>26</b>
<b>Figura 2 - Imagem de divulgação da palestra de abertura.....</b>	<b>61</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 – Teses e Dissertações sobre pesquisa colaborativa e Educação Inclusiva</b> .....	<b>19</b>
<b>Quadro 2 – Sessões Colaborativas</b> .....	<b>58</b>
<b>Quadro 3 – Questão 01-Você se sente capacitado para trabalhar com os estudantes PAEE? Justifique</b> .....	<b>64</b>
<b>Quadro 4 – Questão 2 – O que você entende por Pesquisa Colaborativa?</b> .....	<b>65</b>
<b>Quadro 5 – Questão 3 – O que você entende por Educação Inclusiva?</b> .....	<b>67</b>
<b>Quadro 6 – Questão 04 – Em sua concepção, qual a maior dificuldade em trabalhar com os estudantes PAEE</b> .....	<b>69</b>
<b>Quadro 7 – Questão 05 - Você conhece as necessidades específicas dos seus estudantes? Se sim, quais são elas? Você sabe como trabalhar com elas? ....</b>	<b>72</b>
<b>Quadro 8 – Questão 06 - Em relação ao conteúdo, em sua percepção, qual o conteúdo com maior dificuldade de ensino e aprendizagem?</b> .....	<b>75</b>
<b>Quadro 9 – Relatório individual inicial de estudante PAEE</b> .....	<b>91</b>
<b>Quadro 10 – Questão 01 – Você se sente melhor capacitado (a) para trabalhar com estudantes PAEE</b> .....	<b>94</b>
<b>Quadro 11 – Questão 02 – Qual a sua percepção em relação à pesquisa colaborativa no processo de ensino para estudantes PAEE</b> .....	<b>96</b>
<b>Quadro 12 – Questão 03 – Quais foram as dificuldades encontradas e/ou vivenciadas, durante a pesquisa?</b> .....	<b>97</b>
<b>Quadro 13 – Questão 04 – Quais foram os pontos positivos encontrados e/ou vivenciados durante a pesquisa?</b> .....	<b>99</b>
<b>Quadro 14 – Questão 05 – Quais pontos que merecem uma atenção maior, na pesquisa abordada?</b> .....	<b>100</b>



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACAFE	– Associação Catarinense das Fundações Educacionais.
AEE	– Atendimento Educacional Especializado.
AFT/RS	– Auditores Fiscais do Trabalho do Rio Grande do Sul.
APAE	– Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais.
BDTD	– Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.
CAPES	– Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
DCN	– Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores.
DI	– Deficiência Intelectual.
EFA	– Educação Física Adaptada.
GP-FORRESP	– Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos em Educação Especial.
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
NUMAPE	– Núcleo Municipal de Apoio Pedagógico da Educação Especial de Piracicaba.
ONU	– Organização das Nações Unidas.
PAEE	– Público-Alvo da Educação Especial.
PDI	– Plano de Desenvolvimento Individual
PDV	– Programa de Demissão Voluntária/Compulsória.
PNEEPEI	– Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
SC	– Sala Comum.
SECADI/DPEE	– Secretaria de Educação Continuada, de Alfabetização, de Diversidade e Inclusão/ Diretoria de Políticas Públicas de Educação Especial.
SRM	– Sala de Recursos Multifuncionais.
SRTE/RS	– Superintendência Regional do Trabalho e Emprego do Rio Grande do Sul.
TCLE	– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
TEA	– Transtorno do Espectro Autista.
UTFPR	– Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
2	<b>ESTADO DA ARTE SOBRE PESQUISA COLABORATIVA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> .....	18
3	<b>EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL</b> .....	26
3.1	<b>Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a Educação Inclusiva</b>	34
3.2	<b>A qualificação docente e o contexto escolar inclusivo</b> .....	40
3.3	<b>A pesquisa colaborativa no contexto da Educação Inclusiva</b> .....	48
4	<b>METODOLOGIA</b> .....	56
4.1	<b>Local de realização da pesquisa</b> .....	57
4.2	<b>Participantes da pesquisa</b> .....	57
4.3	<b>Procedimentos de coleta e análise de dados</b> .....	58
5	<b>APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	61
5.1	<b>Primeiro momento – Conhecimento dos participantes e atenção às realidades</b> .....	61
5.1.1	Encontro 02 – Palestra de abertura .....	61
5.2	<b>Segundo Momento – Aprofundamento de conceitos</b> .....	62
5.2.1	Encontro 03 – Entrevistas semiestruturadas iniciais.....	62
5.2.1.1	<u>Excertos de Respostas da Questão 01</u> .....	64
5.2.1.2	<u>Excertos de Respostas da Questão 02</u> .....	65
5.2.1.3	<u>Excertos de Respostas da Questão 03</u> .....	67
5.2.1.4	<u>Excertos de Respostas da Questão 04</u> .....	69
5.2.1.5	<u>Excertos de Respostas da Questão 05</u> .....	71
5.2.1.6	<u>Excertos de Respostas da Questão 06</u> .....	74
5.2.2	Encontro 04 – Alinhamento com a equipe pedagógica da secretaria municipal de educação .....	77
5.2.3	Encontro 05 – Aprofundamento .....	77
5.2.4	Encontro 06 – Planejamento de Práticas.....	78
5.3	<b>Terceiro Momento – Reelaboração e internalização de novos conceitos</b> .....	80
5.3.1	Encontro 07 – Partilha de Práticas .....	80
5.3.1.1	<u>Grupo 01</u> .....	80
5.3.1.2	<u>Grupo 02</u> .....	84
5.3.1.3	<u>Grupo 03</u> .....	88
5.3.1.4	<u>Grupo 04</u> .....	91

5.3.2	Encontro 08 – Entrevistas finais com os participantes.....	93
5.3.2.1	<u>Excertos de Respostas da Questão 01 .....</u>	<u>93</u>
5.3.2.2	<u>Excertos de Respostas da Questão 02 .....</u>	<u>95</u>
5.3.2.3	<u>Excertos de Respostas da Questão 03 .....</u>	<u>97</u>
5.3.2.4	<u>Excertos de Respostas da Questão 04 .....</u>	<u>98</u>
5.3.2.5	<u>Excertos de Respostas da Questão 05 .....</u>	<u>100</u>
5.3.3	Encontro 09 – Finalização com a equipe pedagógica da secretaria municipal de educação .....	101
5.3.4	Avaliação da formação .....	103
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>108</b>
<b>6.1</b>	<b>Perspectivas futuras .....</b>	<b>110</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>113</b>
	<b>APÊNDICE A – MODELO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA INICIAL .....</b>	<b>122</b>
	<b>APÊNDICE B – LAUDO FICTÍCIO.....</b>	<b>124</b>
	<b>APÊNDICE C – PLANO DE AULA GRUPO 01 .....</b>	<b>127</b>
	<b>APÊNDICE D – PLANO DE AULA GRUPO 02 .....</b>	<b>129</b>
	<b>APÊNDICE E – RELATÓRIO INDIVIDUAL DE ESTUDANTE PAEE .....</b>	<b>132</b>
	<b>APÊNDICE F – RELATÓRIO INDIVIDUAL INICIAL DE ESTUDANTE PAEE .....</b>	<b>134</b>
	<b>APÊNDICE G – MODELO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA FINAL .....</b>	<b>138</b>
	<b>ANEXO A – LETRA DA MÚSICA DONA ÁRVORE .....</b>	<b>140</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Atualmente, o direito à educação para o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), que são aqueles com diagnóstico de deficiência, altas habilidades/superdotação e Transtornos do Espectro Autista (TEA), em classes de ensino regulares, tem exigido um debate frente à qualidade da educação oferecida às pessoas assim denominadas, que estudam no mesmo espaço que as pessoas que não possuem necessidades semelhantes, em todos os níveis estabelecidos pelas legislações vigentes. E a efetivação desse direito requer uma série de considerações, que se engendram a partir de conceitos e práticas de apoio à inserção e à permanência do estudante PAEE em ambientes escolares.

É notório um discurso relacionado à inclusão de estudantes PAEE e o respeito às diferenças em todas as dimensões sociais. O discurso pela inclusão aparece desde a escrita e a divulgação da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), documento que tematiza que todas as pessoas, em qualquer lugar do mundo, devem ter acesso aos bens culturais da sociedade, sendo que a escola é um dos lugares elaborado historicamente para esse fim.

Skliar (1999) afirma que a inclusão educacional é um problema educativo tão importante quanto a educação das classes populares, a educação do campo, a educação prisional, a educação indígena, entre outros grupos educacionais chamados minoritários, que, muitas vezes, são alijados do processo escolar, mesmo com algumas políticas educacionais que contemplem a escolarização dessa população. Nesse aspecto concordamos que “a política de inclusão escolar seria o caminho mais viável para garantir avanço na escolarização destas crianças” (Mendes, 2019, p. 13).

A Educação Inclusiva é abordada na literatura e na legislação brasileira e assegura que toda a criança tem garantido o direito de, nas classes comuns, ter acesso às estratégias educacionais que favoreçam seu aprendizado e desenvolvimento (Kassar, 2012). Assim, é necessária uma reflexão sobre as práticas pedagógicas inerentes a esse processo e atitudes mais democráticas, dialógicas, pesquisas com essa temática e ainda assegurar que políticas públicas sobre essa temática, garantam a efetivação dos direitos do PAEE.

A Constituição Federal (Brasil, 1988), em seu art. 26, inciso I, estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, sendo o

estabelecimento de ensino responsável por atender todos os alunos, respeitando seus diferentes ritmos de aprendizagem e garantindo qualidade a todos, por meio de um currículo que acesse o conhecimento, por meio de planejamentos, que assegure o conteúdo, as estratégias, as didáticas de ensino e a avaliação de forma a cumprir com os objetivos.

Os estudantes PAEE são submetidos a condições divergentes àquelas propostas pela legislação (Brasil, 1988), dessa forma, na prática, a inclusão ainda está aquém de acontecer (Maia; Confortin, 2015), e o ensino continua ocorrendo sob a condições semelhantes a todos os integrantes da escola, sem considerar os estudantes PAEE, dificultando o desenvolvimento esperado e a inclusão.

As políticas de inclusão educacional asseguram o acesso e permanência das pessoas PAEE nas escolas de forma eficaz, que não sejam segregatórias, mas para que isso aconteça é necessário que o Estado destine maiores investimentos na Educação Especial, incluindo aí a formação docente, visando à melhoria na qualidade do ensino e aprendizagem dos estudantes PAEE.

Nesse aspecto, cabe salientar que a Educação Inclusiva vai muito além de apenas fazer com que os estudantes saiam das classes ou escolas especiais e estejam na escola regular e sim, como já afirmamos, que se apropriem do conhecimento escolar e usem-no em suas práticas sociais.

Sabemos que para isso é necessário criar os mecanismos e possibilitar permanências do PAEE nas escolas por meio de diferentes formas de ensinar para que o processo de aprendizagem e desenvolvimento se efetive, respeitando as características de cada estudante, garantindo, assim, a todos, a oportunidade de aprender.

Desse modo, há a necessidade de discussão nas escolas sobre os princípios políticos legais, práticas, estratégias e espaços de colaboração e capacitação dos professores da classe de ensino regular, do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e das demais pessoas que compõem a comunidade escolar, com vistas à melhoria profissional e à qualidade do ensino.

A formação e o exercício da docência por meio da pesquisa colaborativa, pode ser considerada uma das formas para a promoção do ensino e aprendizagem do PAEE. Porém, muitos dos professores que têm recebido esses alunos não obtiveram em sua formação inicial conhecimentos e informações suficientes para o trabalho com esse público.

Desse modo, surgiu a problemática desta pesquisa, que foi definida como: Como organizar um processo formativo na perspectiva da pesquisa colaborativa e sob o olhar da Teoria Histórico-Cultural (THC), voltado à formação de professores para inclusão?

A partir disso, foi definido o objetivo geral desta pesquisa como: Compreender o papel da pesquisa colaborativa na formação docente inclusiva, fundamentada na THC.

Como objetivos específicos, para a realização desta pesquisa elencamos:

I-Identificar as necessidades formativas dos participantes;

II-Desenvolver um programa de formação continuada colaborativa fundamentado na Teoria Histórico-Cultural;

III-Avaliar os desafios e as potencialidades da pesquisa colaborativa para a promoção da Educação Inclusiva.

IV-Elaborar um produto educacional em forma de glossário, sobre os temas pesquisa colaborativa e Educação Especial e Inclusiva.

A partir dessas ações, a nossa tese é que a pesquisa colaborativa estuda aspectos que contribuem efetivamente para a inclusão. No caso do presente estudo, pode promover a diversidade de pensamento, estimular a inovação, melhorar a qualidade dos resultados, aumentar a visibilidade e o impacto, além de permitir uma distribuição mais ampla do conhecimento gerado. É um tipo de pesquisa onde todos “os indivíduos tornam-se parceiros, usuários e coautores do processo de pesquisa” (Ibiapina; Ferreira, 2005, p.32).

A pesquisa colaborativa desempenha um papel importante no avanço do conhecimento e na solução de problemas complexos. Ao reunir diferentes perspectivas e habilidades, ela possibilita a geração de insights mais profundos e a criação de soluções mais abrangentes e sustentáveis. Em pesquisas colaborativas, preconiza-se a participação interativa e consciente de todos os participantes, assim, como todos os processos são construídos coletivamente.

Alicerçada ainda, na Teoria Histórico-Cultural, afirmamos que ao promover a capacitação docente para a Educação Inclusiva efetivamos a interação com outros indivíduos mediante às relações sociais, que o indivíduo se desenvolve e faz as internalizações necessárias para o seu desenvolvimento. Assim, a Teoria Histórico-Cultural traz um aporte teórico que subsidia esta pesquisa colaborativa.

E por colaboração nos fundamentamos, assim como enfatizam Ibiapina e Ferreira (2005), baseando-se nas postulações da THC como a mediação de alguém mais experiente guiando outro menos experiente, para a consolidação do conhecimento. Nessas inter-relações, ao dividirem, partilharem e auxiliarem-se mutuamente no planejamento e execução das tarefas, acabam se desenvolvendo gradativamente. (Vygotsky, 2003).

A colaboração pode ser entendida como uma “ação desenvolvida conjuntamente que faz os indivíduos avançarem no seu nível de desenvolvimento, na medida em que a mediação de alguém mais experiente faz avançar a Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD)” (Ibiapina; Ferreira, 2005, p.33). Nesse sentido, envolve processos reflexivos dos elementos constituintes da realidade dos participantes, desenvolvendo por meio da colaboração, capacidades de aprender a resolver os problemas relacionados à prática docente.

Por se tratar de uma ação complexa é indispensável, para Ibiapina e Ferreira (2005), uma condução de ações formativas que desenvolvam no participante, uma valoração do pensamento do outro e de ambientes que fomentem a discussão e a elaboração de conceitos científicos. Na visão de Vygotsky (2003) o discurso exteriorizado desempenha um papel central no processo colaborativo voltado para a formação de conceitos.

Dessa forma, a colaboração só se torna evidente em situações dialógicas, isto é, na interação entre pares. As formulações emitidas por meio da linguagem dão origem a um processo dialógico em que os enunciados emitidos são reestruturados com base em uma nova apreensão. Assim, afetam e são afetados mutuamente na elaboração de novas sínteses (Ibiapina; Ferreira, 2005, P.34).

Assim, para elucubrar a temática e responder os objetivos propostos, a presente pesquisa foi organizada em cinco capítulos que abordam a fundamentação teórica, o percurso metodológico, o desenvolvimento do programa de formação docente, a descrição e análise dos resultados e por fim as considerações finais.

No primeiro capítulo, intitulado “**Estado da arte dos trabalhos sobre pesquisa colaborativa e Educação Inclusiva**”, são apresentados e discutidos trabalhos correlatos a esta tese, a fim de conhecer estudos na área, mas também, identificar as discussões já elaboradas e os aspectos trabalhados sobre a temática de pesquisa colaborativa e inclusão.

No segundo capítulo da fundamentação teórica, “**Educação Inclusiva e a Teoria Histórico-Cultural**”, são tecidas considerações sobre Educação Inclusiva e os processos históricos que emergiram sobre tal, como disposição e efetivação de leis. No mesmo capítulo, são tecidas considerações sobre a Teoria Histórico-Cultural, tendo em vista as contribuições Vygotskyanas para a temática.

Neste mesmo capítulo 2, abordamos a capacitação docente para a inclusão, que tem como objetivo discutir o papel do professor como mediador e potencializador de processos inclusivos, bem como o seu papel, frente ao contexto inclusivo. Conceituando o leitor acerca do tema, especialmente sob as proposições de Ibiapina (2008), a respeito da coprodução do conhecimento, liderança compartilhada e corresponsabilidade pela condução das ações, ainda há uma descrição sobre a pesquisa colaborativa no contexto da Educação Inclusiva, tendo em vista a diversidade de realidades e de processos, os quais exigem da comunidade escolar, cooperação mútua e trabalho em conjunto.

Na sequência, o terceiro capítulo apresenta a “**Metodologia**” da pesquisa, com conceituação teórica que ampara a escolha dos métodos utilizados, bem como a contextualização do local de pesquisa pesquisado e a caracterização dos participantes, além da apresentação dos procedimentos utilizados para a obtenção de dados e o modo como foram analisados.

No quarto capítulo, “**Apresentação dos dados e discussão dos resultados**”, constam os dados obtidos e analisados os conhecimentos por meios desses dados, como a formação docente para a inclusão a partir da perspectiva colaborativa.

E por fim, no quinto capítulo apresentam-se as “**Considerações Finais**”, fazendo uma articulação entre os resultados encontrados e as possíveis contribuições aqui tecidas, para discussões futuras.

Antes de nos aprofundarmos nas discussões aqui propostas, é importante tecer algumas considerações sobre o período em que a pesquisa foi desenvolvida e que interferiu diretamente em seu desenvolvimento e resultados. Foi realizada a parte empírica no ano de 2021, ainda vivenciávamos um período marcado pela pandemia da covid-19, que trouxe mudanças para todos os setores da sociedade, e a área da educação foi uma das mais afetadas.

Em função da rapidez que o vírus se espalhava, a Organização Mundial da Saúde (OMS) (2020) recomendou o isolamento social como forma de conter um pouco



a transmissão do vírus, muitas vezes fatal que levou a óbito mais de 700 mil pessoas no Brasil. Acatando as determinações da OMS, foi elaborada a Lei Federal n.º 13.979 (Brasil, 2020), em 6 de fevereiro de 2020, deliberou medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional, decorrente do Coronavírus. Em seu artigo 2º estabeleceu:

I - Isolamento: separação de pessoas doentes ou contaminadas, ou de bagagens, meios de transporte, mercadorias ou encomendas postais afetadas, de outros, de maneira a evitar a contaminação ou a propagação do coronavírus;

II - Quarentena: restrição de atividades ou separação de pessoas suspeitas de contaminação das pessoas que não estejam doentes, ou de bagagens, contêineres, animais, meios de transporte ou mercadorias suspeitos de contaminação, de maneira a evitar a possível contaminação ou a propagação do coronavírus (Brasil, 2020, s.p).

Com isso houve o fechamento das instituições de ensino e, conseqüentemente, a necessidade de adaptação das aulas para o ensino remoto. Esse cenário evidenciou ainda mais a necessidade da inclusão dos alunos e de adaptação das práticas pedagógicas. Foram diversos os problemas encontrados, como a dificuldade de acesso à internet e às tecnologias necessárias para o ensino remoto, especialmente os alunos mais vulneráveis socialmente.

Também cabe salientar a dificuldade de acompanhamento e apoio contínuo dos professores, como nas aulas presenciais, tornando o processo ensino e aprendizagem solitários, demandando maior autonomia dos estudantes e apoio da família, que, na maioria das vezes, não possui condições necessárias de conhecimento e psicológicas para ensinar seus tutelados. Foi um desafio maior para aqueles que necessitam de acompanhamento mais próximo. Assim, a adaptação das práticas pedagógicas durante a pandemia da covid-19 foi fundamental para minimizar as dificuldades enfrentadas pelos alunos.

Nesta pesquisa o isolamento social foi um fator limitador, pois a pesquisa colaborativa propõe um contato mais direto com os participantes, nesse caso os professores, e posteriormente com os alunos. Os professores aplicariam seus aprendizados com seus estudantes e essa prática foi inviabilizada. Esclarecemos que durante os nossos encontros com os professores, pouco a pouco as aulas foram retornando ao modelo presencial, no entanto, este processo foi bastante limitante. Nós não pudemos estar presente no processo de acompanhamento dos professores

nas escolas, pois não era permitido a entrada de pessoas externas às escolas. Esses fatos refletiram nos resultados da presente pesquisa.

Por outro lado, mesmo com esses fatores limitantes, pela proposta da pesquisa colaborativa, a pesquisa foi se moldando conforme as necessidades dos participantes e período vivenciado, com vistas a responder os objetivos e problema de pesquisa propostos.

## **2 ESTADO DA ARTE SOBRE PESQUISA COLABORATIVA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Com a problemática proposta e os objetivos delimitados surgiu a necessidade de se conhecer o campo teórico e os trabalhos que versavam em perspectivas que se aproximassem deste estudo. Assim, foram buscadas no repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), as teses e dissertações e nos repositórios da Scielo, Scopus e Web Of Science os artigos que versavam sobre a temática desta pesquisa.

A busca foi feita, utilizando como palavras-chave os seguintes termos: “inclusão”; “Educação Especial”; “Educação Inclusiva”; “pesquisa colaborativa”; “trabalho colaborativo”, “ensino colaborativo” e “formação continuada” entre os períodos de janeiro de 2009 e janeiro de 2023, tendo em vista que em 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008).

Por ser uma pesquisa colaborativa, sentiu-se a necessidade de buscar pelos termos como trabalho colaborativo e ensino colaborativo – termos esses que serão melhor definidos, tendo em vista que existem trabalhos que propõe a colaboração como forma de intervenção nas pesquisas e que, muitas vezes, ainda são feitas confusões no entendimento desses termos.

Então foram analisados os trabalhos encontrados a partir dos descritores buscados. Entretanto, os critérios de inclusão deste estudo eram que os trabalhos utilizassem como base para o desenvolvimento da pesquisa alguma teoria de aprendizagem; estar relacionado à pesquisa colaborativa ou a trabalhos de intervenção que propõem a colaboração e ainda tematizar a Inclusão de estudantes PAEE.

Assim, em relação às teses e dissertações, foram selecionados 247 trabalhos a partir dos termos de busca estipulados. Após análise dos resumos, introdução e metodologia, foram selecionados 12 trabalhos que atendiam aos critérios de inclusão. Em relação aos artigos, inicialmente foram selecionados 57 trabalhos, a partir das palavras-chave, sendo no campo de busca, utilizados os booleanos “and” e “or”. A partir dessa busca foram analisados os trabalhos completos e chegou-se a somente 1 artigo que contemplava os critérios de inclusão.

Para a pesquisa foram selecionados 6 teses, 5 dissertações e 1 artigo, os quais foram categorizados e analisados a partir da teoria de aprendizagem que estavam relacionados, organizados para análise da seguinte forma: a Teoria Freiriana com duas teses e três dissertações; a Epistemologia Genética com uma tese e uma dissertação; o Behaviorismo com duas teses e a Teoria Histórico-Cultural com duas teses, uma dissertação e um artigo.

Dessa forma, a presente pesquisa é inédita, pois há estudos que aproximam, mas não tematizam a formação de professores para a inclusão de pessoas PAEE por meio da pesquisa colaborativa, fundamentados na Teoria Histórico-Cultural. A não existência de pesquisas que versam sobre essa temática e a necessidade de implementar o conhecimento dos professores justifica e sustenta a presente tese.

No Quadro 1 consta a relação dos trabalhos selecionados, organizados da seguinte forma: na primeira coluna, está indicada a teoria de aprendizagem utilizada; na segunda coluna, consta o ano da publicação do trabalho; na terceira coluna está indicado o autor e título dos trabalhos e na última coluna, foram utilizadas as siglas, D para Dissertação, T para Tese e A para artigo.

**Quadro 1 – Teses e Dissertações sobre pesquisa colaborativa e Educação Inclusiva**

<b>Teoria</b>	<b>Ano</b>	<b>Autor/Título</b>	<b>Tipo</b>
Freiriana	2009	SILVEIRA, S. M. P. A gestão para a inclusão: uma pesquisa-ação colaborativa no meio escolar	T
Freiriana	2014	COSTA, J. H. O Ensino de Ciências e a Educação Inclusiva nos Anos Iniciais: Práticas Pedagógicas a partir do Planejamento Cooperativo	D
Freiriana	2016	TINTI, M. C. Desenvolvimento profissional docente em uma perspectiva colaborativa: a inclusão escolar, as tecnologias e a prática pedagógica	T
Freiriana	2016	CARDOZO, F. R. C. Formação continuada de professores dos cursos de pedagogia do sistema ACAFE para o trabalho com acadêmicos com deficiência	D
Freiriana	2019	BUENO, M. B. Educação de jovens e adultos: formação continuada colaborativa entre professores da sala comum e da Educação Especial	D
Epistemologia Genética	2009	AMARO, D. G. Análise de procedimentos utilizados em uma proposta de formação contínua de educadores em serviço para a construção de práticas inclusivas	T
Epistemologia Genética	2014	CÔRREA NETTO, M. M. F. A comunicação alternativa favorecendo a aprendizagem de crianças com autismo, Asperger e Angelman: formação continuada de profissionais de Educação e Saúde	D
Behaviorismo	2009	PEREIRA, V. A. Consultoria colaborativa na escola: contribuições da psicologia para inclusão escolar do aluno surdo	T
Behaviorismo	2016	CANEGUIM, J. F. C. A Psicologia vai à escola: trabalho colaborativo com uma professora de educação infantil	T

Histórico-Cultural	2016	FERREIRA, R. L. Trabalho colaborativo na educação física escolar: estratégias para a formação de professores e inclusão	T
Histórico-Cultural	2017	MANGA, V. P. B. B. O professor de Educação Especial, sua formação e a inclusão escolar do aluno cego: um estudo de caso	T
Histórico-Cultural	2017	RODRIGUES, G. F. Inclusão de pessoas com deficiência em cursos Profissionalizantes: ressonâncias na formação continuada e nas práticas pedagógicas dos professores	T
Histórico-Cultural	2019	ALVES, H. G.; HOSTINS, R. C. L. Elaboração conceitual por meio da criação colaborativa e coletiva de jogos digitais na perspectiva da Educação Inclusiva	A

**Fonte: Autoria própria (2022).**

Apresentamos a descrição de cada um desses trabalhos a partir das teorias da aprendizagem utilizadas.

Fundamentando-se nas ideias a Paulo Reglus Neves Freire (1921 – 1997), que criou o movimento chamado pedagogia crítica, e em uma prática dialética entre o aluno e o conhecimento, a partir da realidade em que está inserido (Freire, 1997), apresentamos os trabalhos que utilizaram a teoria freiriana como base pedagógica para fundamentar suas discussões.

Silveira (2009), em sua dissertação, desenvolveu uma experiência que considerava a gestão da aprendizagem, tendo como ponto de partida a constituição de uma gestão coparticipava entre todos os atores escolares. Os participantes foram o diretor da escola, a coordenadora, a orientadora educacional, professores e alunos. O trabalho foi desenvolvido em encontros quinzenais com os participantes, nos quais eram discutidos pontos referentes ao tema e posteriormente iam para a prática. Para a autora o trabalho permitiu a “internalização dos princípios da escola inclusiva, além de melhorias na reorganização dos recursos, na valorização da gestão compartilhada e nas ações de formação para o ensino diferenciado” (Silveira, 2009, p. 251).

Costa (2014) investigou as contribuições das atividades de planejamento cooperativo para propiciar práticas pedagógicas no ensino de Ciências. Para isso, identificou as necessidades educacionais dos estudantes PAEE presentes e mapeou as concepções dos professores a fim de proporcionar uma atividade de planejamento cooperativo para o ensino de Ciências diante do processo de inclusão.

Como aponta Costa (2014), pensar em práticas pedagógicas partindo do ideal de que todos precisam aprender foi essencial para desacomodar ações que não abrangem a todos. Esses resultados foram possíveis também, em função do

trabalho colaborativo, tendo em vista que muitos professores não se sentem preparados para atuar sozinhos em classes inclusivas (Costa, 2014).

Tinti (2016), em seu trabalho, analisou as contribuições de uma proposta de formação continuada docente em uma perspectiva colaborativa, entre professores da Sala Comum (SC) e do AEE, vivenciada em um espaço digital aberto e flexível. Alguns indicadores de resultados apontados no trabalho (Tinti, 2016, P. 183), versam sobre a necessidade de “estudos e planejamento coletivo; ampliação dos conhecimentos teóricos; construção de ações colaborativas; processos reflexivos e mudanças de posicionamento”.

Cardozo (2016), em sua tese, objetivou compreender como ocorre a formação continuada dos professores dos cursos de Pedagogia pertencentes à Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE), no desenvolvimento do trabalho com acadêmicos com deficiência. Um ponto de atenção trazido na pesquisa (Cardozo, 2016), a partir da investigação com os participantes, é que somente a graduação, em Pedagogia, Licenciaturas ou outros cursos, não garante o desenvolvimento de um trabalho pautado nos princípios de inclusão de estudantes Público-alvo da Educação Especial.

E Bueno (2019), em sua tese, analisou em conjunto com os professores da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial as concepções e as práticas pedagógicas desses professores junto aos alunos com deficiência, desenvolvendo um programa de formação colaborativa, embasado no processo reflexivo da prática docente, com vistas à atuação em um contexto inclusivo.

Para a autora (Bueno, 2019, p. 117) um dos pontos essenciais é que “os professores conheçam o aluno e suas especificidades de aprendizagem; além do acompanhamento do professor especialista na orientação e reflexão das práticas dos professores da sala comum”. Nesse sentido, a questão da formação também é discutida pela autora, que aponta como de suma importância para que os professores consigam desenvolver seus trabalhos em grupos diferenciados.

Em relação à epistemologia genética, que teve como precursor Jean William Fritz Piaget (1896 – 1980), que era biólogo, psicólogo e epistemólogo, em sua teoria uniu apriorismo e empirismo, defendendo que o conhecimento é construído pela interação do participante com seu meio, por meio de estruturas já existentes no indivíduo (Lefrançois, 2008), as pesquisas que se pautaram na epistemologia genética serão apresentadas a seguir.

Nos trabalhos analisados verificamos que a teoria foi a base para a tese de Amaro (2009), que analisou os procedimentos utilizados em um curso de formação continuada, que tinha o intuito de contribuir para que educadores construíssem práticas inclusivas, a partir da identificação "do que", "do como", "do para quem", são realizados e sua articulação com o "porque".

Como apontamentos, Amaro (2009) enaltece que os grupos colaborativos para a formação de educadores em serviço, são princípios norteadores para a construção de práticas inclusivas e aprendizagem de alunos com deficiências. Isso evidencia a necessidade de mobilização dos diversos profissionais que compõem as escolas para lidarem com a diversidade encontrada em escolas inclusivas.

Na dissertação de Corrêa Netto (2014), o objetivo foi planejar, implementar e avaliar os efeitos de um programa de formação continuada de profissionais de Educação e Saúde, com o intuito de favorecer a comunicação e aprendizagem de crianças com autismo, Asperger e Angelman, utilizando a teoria piagetiana como cerne do programa de formação.

Para o autor (Corrêa Netto, 2014), as bases epistemológicas piagetianas foram essenciais para o desenvolvimento do trabalho, pois os períodos cognitivos do desenvolvimento propostos por ele, permitiram o agrupamento dos alunos investigados de acordo com o nível de conhecimento.

Em relação aos trabalhos vinculados ao Behaviorismo de Burrhus Frédéric Skinner (1904 – 1990), o psicólogo que desenvolveu a análise do comportamento, ao acreditar que a educação deve ser planejada com o intuito de modelar a aprendizagem dos alunos, foi a base para a dissertação de Pereira (2009) que objetivou avaliar práticas com alunos surdos, em trabalho colaborativo com psicólogo.

A leitura e a análise da pesquisa, fundamentada no comportamentalismo de Skinner, considerou, no decorrer de todo o estudo, o processo cognitivo dos alunos e as especificidades de cada aprendiz (Pereira, 2009).

Canegim (2016), baseando-se na teoria do comportamento de Skinner, propôs um trabalho colaborativo de interação voltado para o planejamento, execução e análise de situações de ensino de habilidades pré-aritméticas, bem como identificação dos princípios e procedimentos que contribuiriam com a aprendizagem dos estudantes.

Na visão da autora (Caneguim, 2016), o uso da teoria do comportamento foi eficaz em sua realidade, no entendimento de que o conhecimento foi aprendido pelos alunos investigados, como mostra a coleta de dados feita. Isso evidencia que em situações específicas, o comportamentalismo é utilizado como aporte teórico para a o ensino e aprendizagem de alunos inclusos.

E por fim, são apresentados os trabalhos, fundamentados na a Teoria Histórico-Cultural proposta por Lev Semyonovich Vygotsky (1896–1934), que foi um psicólogo russo e precursor da Teoria Histórico-Cultural, que trazia a ideia de que o desenvolvimento intelectual das pessoas ocorre a partir de suas interações sociais, contribuindo para o desenvolvimento integral dos participantes (Vygotsky, 1997).

A partir dos trabalhos analisados, a Teoria Histórico-Cultural evidenciou-se na dissertação de Ferreira (2016), que analisou as possibilidades e os desafios de um trabalho colaborativo entre a Universidade e a Escola para a formação de professores, visando à promoção da inclusão escolar por meio de uma pesquisa colaborativa. Para o autor (Ferreira, 2016, p. 136):

o fato de os futuros professores terem vivenciados os conhecimentos relacionados ao público-alvo da Educação Especial em um grupo de estudos na universidade e de terem experimentado práticas que romperam com a concepção técnica do fazer, exclusivamente para um público em destaque na disciplina da EFA<sup>1</sup>, contribuíram para os conhecimentos que foram construídos ao longo de todo o processo.

Já a dissertação de Manga (2017) investigou o processo de formação continuada na área de Deficiência Visual (DV) e o reflexo dessa formação em sua atuação junto ao aluno cego em processo de inclusão escolar. Manga (2017, p. 175) aponta que “cabe ressaltar que a perspectiva sócio-histórica norteou os processos de investigação e análise, no contexto interacionista de compreensão das aprendizagens humanas”. Isso ficou evidente no desenvolvimento do trabalho, a partir da análise da rotina de aulas, como tempo e dinâmicas das aulas, materiais e metodologias utilizadas etc., ministradas pela professora de Educação Especial, em que foram analisadas as relações interpessoais do aluno cego no cotidiano escolar.

Na dissertação de Rodrigues (2017), foi investigado como a inclusão de alunos com deficiência em cursos profissionalizantes repercute sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nesses cursos. Foi feito um estudo com os

---

<sup>1</sup> EFA - Educação Física Adaptada.



coordenadores das Instituições que ofertavam cursos de qualificação profissional de nível básico – considerando-se que nesses cursos existissem pessoas com deficiência; com os professores das turmas com esses estudantes e com os Auditores Fiscais do Trabalho do Rio Grande do Sul, vinculados a Superintendência Regional do Trabalho e Emprego do Rio Grande do Sul (SRTE/RS).

Rodrigues (2017), nesse trabalho, identificou um ritmo diferenciado entre as políticas de formação docente e que ações de inclusão precisam também ser acompanhadas de contínuos investimentos na qualificação dos professores que trabalham com a Educação Profissional. As contribuições teóricas associam-se à Teoria Histórico-Cultural, principalmente em Vygotsky, e a seus estudos de defectologia (Vygotsky, 1997), ao associar o aspecto biológico dos participantes, com o cultural para entender como estes se desenvolvem.

Já o trabalho de Alves e Hostins (2019) teve como objetivo examinar a elaboração de conceitos científicos em crianças com e sem deficiências em atividades voltadas para a criação de jogos digitais. O trabalho, como ilustrado pelas autoras, “apresenta o uso da tecnologia em uma abordagem pedagógica sustentada nas teorias de Vygotsky relacionadas a elaboração conceitual, a imaginação e a criatividade na infância e nos estudos em design de jogos com crianças” (Alves; Hostins, 2019, p. 709).

Foi desenvolvido com quatro estudantes do 3º Ano do Ensino Fundamental, que eram diagnosticados com transtorno do espectro autista e/ou deficiência intelectual (DI). Esses estudantes foram desafiados a criarem jogos, com o intuito de desenvolver o conhecimento científico. De acordo com as autoras (Alves; Hostins, 2019, p. 724), o jogo finalizado “fechou o ciclo do processo criativo definido por Vygotsky, ou seja, a cristalização. As crianças compreenderam que suas ideias estavam refletidas no jogo e que elas eram as autoras em conjunto com a equipe de pesquisadores”.

Ainda enfatizam que “o produto construído é o resultado da cristalização da imaginação, a concretização dos processos intelectivos necessários ao fechamento de um ciclo criativo”. Assim, o processo de desenvolvimento da criatividade, mediante à mediação, defendido por Vygotsky foi a base conceitual da pesquisa.

Enfim, nestes trabalhos evidenciam-se os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e o ensino colaborativo quando se trata de inclusão de alunos com deficiências presentes em salas de aula inclusivas, a partir do desenvolvimento e

instrução de conceitos que foram dissertados sob a perspectiva Histórico-Cultural e que deram o aporte epistemológico para serem pensadas nas propostas pedagógicas (Ferreira, 2016; Rocha, 2016; Manga, 2017; Rodrigues, 2017). Assim, cabe ressaltar que a Teoria Histórico-Cultural norteou os processos de investigação e análise dos dados oriundos das pesquisas, para a compreensão das diversas aprendizagens humanas.

Discussões como essas são basilares para entendermos o conceito e o significado que atribuímos às pessoas PAEE e aos processos de acesso, permanência e aprendizagem dessas pessoas. Isso é corroborado em diversos trabalhos (Ferreira, 2016; Manga, 2017; Rodrigues, 2017; Alves; Hostins, 2019), que alicerçados em Vygotsky, enaltecem que o ensino deve ir além do que o estudante PAEE já sabe. E isso só é possível a partir de um olhar prospectivo em relação a esses estudantes, superando os pré-conceitos de que esses estudantes não aprendem.

Assim, analisando as teses, dissertações e artigo com aporte teórico na Teoria História-Cultural, verificamos que nenhum deles foi desenvolvido sob o mesmo viés aqui proposto, que é avaliar as contribuições da pesquisa colaborativa na formação de professores para inclusão na Educação Básica, em um trabalho com professores regentes de classe nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural. Dessa forma, reafirmamos a originalidade desta pesquisa desenvolvida

Desse modo, a contribuição da pesquisa é que se possa favorecer o aprendizado de alunos PAEE e dos alunos regulares, sendo que uma pesquisa colaborativa não deve ser pensada somente para o PAEE, mas deve atingir todos os alunos que compõem a turma, sendo esse um entendimento sobre Educação Inclusiva.

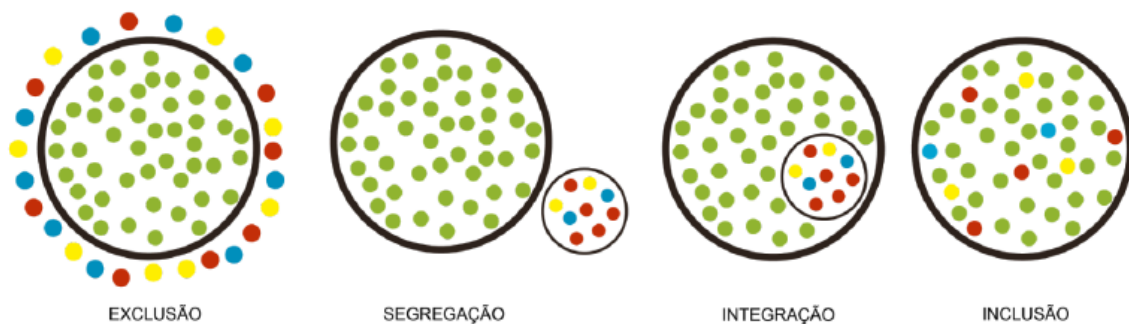
E para aprofundar mais os conhecimentos sobre os conhecimentos até aqui discutidos, no capítulo seguinte são feitas tratativas a respeito da relação entre a Educação Inclusiva e a Teoria Histórico-Cultural.

### 3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

No Brasil, existem diversos dispositivos legais que garantem os direitos às pessoas denominadas como do Público-alvo da Educação Especial (PAEE). Desse modo, o movimento a favor da inclusão possibilita a reflexão a respeito da educação para todos e a inserção dos estudantes PAEE em redes regulares de ensino. Para entender o presente, cabe inicialmente uma apresentação sobre o processo histórico percorrido para sua construção.

Como aponta Nogueira (2012), houve quatro fases importantes no sistema educacional brasileiro com foco nos estudantes com deficiência, sendo a exclusão, segregação, integração e inclusão, como apresenta a Figura 1.

**Figura 1 - Representação das quatro fases da Educação Inclusiva**



**Fonte: Nogueira (2012).**

A primeira fase foi a da exclusão, sendo anterior ao século XX. Nesse período existia pouco amparo às pessoas com deficiência, pois “[...] se acreditava que as pessoas com deficiência deveriam ser excluídas da sociedade, eram vistas como um peso, havia a rejeição social e política, acreditava-se serem elas incapazes de aprender” (Lacerda, 2017, p. 51). Esse grupo era considerado indigno de qualquer serviço.

Ao tecer considerações sobre a temática, Poulin (2010, p.18) define a exclusão como uma “[...] marginalização ou a rejeição de indivíduos que não correspondem às normas e aos valores dominantes que prevalecem em uma sociedade”. Dessa forma, era um grupo esquecido e com pouco amparo social e educacional.

Na fase da segregação, esse grupo passou a ser reconhecido, mas ainda inserido em grupos minoritários e assistidos por instituições especializadas. Houve a

criação de instituições religiosas ou filantrópicas que passaram a olhar para as pessoas com deficiência, porém ainda com objetivo caritativo (Nogueira, 2012). Foi nesse período que surgiram as primeiras escolas especiais e centros de reabilitação, tendo em vista que as pessoas com deficiência passaram a ser vistas como alguém com capacidade produtiva.

Têm-se então, o marco histórico da Educação Especial no Brasil, com a criação do Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant. Criado em 12/09/1954 pelo decreto nº 1428 no Rio de Janeiro, tinha como intuito ministrar instrução primária e secundária, Educação Moral, Religiosa, Ensino de Música e Trabalho para meninos cegos.

Posteriormente foi criado o Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos, em 26/09/1856. Tinha como objetivo oferecer Educação Intelectual, Moral e Religiosa aos surdos de ambos os sexos (Mazotta, 2001). Entretanto, mesmo sendo um amparo institucional para as pessoas com deficiência, não originou nenhuma política educacional equiparativa. Assim, não existia amparo às pessoas com deficiência.

Para Januzzi (2015), a Educação Especial se constituiu no Brasil a partir de muitas influências de pessoas próximas ao governo e em diferentes instituições de ensino e que atendiam públicos e serviços exclusivos, como a criação da a Sociedade Pestalozzi em 1945 e a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1954.

Contudo, foi somente na década de 1970 que a ideia de integração começou a se constituir, pois houve um entendimento de que a segregação não era mais aceitável, estabelecendo leis e diretrizes que assegurassem a matrícula compulsória dos estudantes, com o princípio da segregação mínima. Então os alunos com deficiência passaram a compor ambientes menos segregados, convivendo com crianças de sua idade (Rodrigues; Capellini; Santos, 2017).

Dessa forma, criou-se um processo migratório dos estudantes das instituições especializadas para as escolas regulares com implantação dos serviços ofertados, acontecendo de forma gradual. Esse movimento tinha como intuito inserir os estudantes com deficiência em espaços escolares com outras crianças, sendo matriculados preferencialmente em salas comuns, mas dando continuidade a serviços específicos para esse grupo.

Dentro das escolas regulares também foram criadas classes especiais, com o objetivo de que as crianças com deficiência pudessem se adaptar a uma rotina escolar “normal” e que depois, se houvesse adaptação, pudessem ser encaminhados às classes comuns, junto a estudantes sem deficiência.

Entretanto, muitas críticas surgiram sobre esse sistema, como o fato de que os estudantes passavam por níveis de integração, que tinham como foco exclusivamente o desempenho escolar, e o fato de que na prática, essa proposta resultou em uma segregação parcial ou total dos estudantes, dentro do ambiente escolar comum (Lacerda, 2017).

Apesar de não ser o ideal, já foi um avanço para a época, tendo em vista que os estudantes com deficiência puderam estar em um ambiente menos restritivo (Poulin, 2010). Esse processo de interação, paulatinamente, foi derrubando o muro da exclusão, promovendo um maior entrosamento entre os estudantes das classes regulares e especiais, mas também entre os estudantes das classes especiais e os professores.

O que se pretendia nessa fase era possibilitar aos alunos com deficiência, condições de vida e estudo, junto com as demais crianças, sendo oposto ao modelo de segregação vigente até então. Mas por outro lado, na prática, essas crianças com o passar do tempo, foram realocadas novamente em classes especiais, com o discurso de que não estariam aptos a acompanhar os demais estudantes (Rodrigues; Capellini; Santos, 2017).

Já a quarta fase, a da Inclusão, iniciou em meados dos anos 80. Isso aconteceu devido ao fato de que a Organização das Nações Unidas (ONU), proclamou o ano de 1981 como Ano Internacional das Pessoas com Deficiência (Poulin, 2010), inspirando vários países a começarem a discutir a educação das pessoas com deficiência e a necessidade de adaptação das escolas para receber tais estudantes. Para Poulin (2010, p. 29) o grande avanço da época foi sobretudo, “[...] o direito de as pessoas frequentarem a classe comum”.

Essa proposta de inclusão ocasionou diferentes reformas, reestrutura das escolas, e ressignificação de posturas, como flexibilidade, rompimento com práticas tradicionais, consciência e respeito à diversidade. Para Lacerda (2017) houve alguns

movimentos em prol da Inclusão, dentre os quais se destaca o *Regular Education Initiative* e o *Full Inclusion*<sup>2</sup>

Na proposta *Regular Education Initiative* é proposta uma parceria entre a educação regular e a Educação Especial, em que o professor da Educação Especial apoia o estudante na classe regular, mas o estudante não está plenamente incluído nessa classe, junto com os demais estudantes. No movimento *Full Inclusion*, todos os estudantes, sem exceções, deveriam permanecer na classe regular comum com os estudantes do mesmo ano e idade, independentemente de suas deficiências.

Assim, no Brasil foi realizada a adoção conceitual no formato da Educação Inclusiva e seus serviços e que a própria Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos a educação como um direito de todos e estabelece que devem ser criadas condições de igualdade, de acesso e de permanência nas escolas e ainda ofertar AEE, para os estudantes PAEE na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

Em 1990, dois anos após o estabelecimento da Constituição Federal brasileira, realizou-se em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos, estabelecendo um marco de ação que assegura o desenvolvimento educacional por meio de uma educação básica de qualidade. Na Declaração Mundial de Educação para Todos (Unesco, 1990), também foi disposto sobre a educação como direito de todos, propondo também, além da universalização da educação, equidade no processo educativo, como é ressaltado:

[...] necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (Unesco, 1990, p. 4).

Essas discussões teceram uma nova configuração sobre a Educação Especial, emergindo então uma proposta de uma Educação Inclusiva, expressa por meio da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994).

Ao estabelecer o princípio da Educação Inclusiva, que todos devem aprender juntos, a Declaração de Salamanca propõe às escolas, abolir barreiras que possam dificultar o processo educacional dos estudantes com deficiência, especialmente os obstáculos, sejam eles metodológicos ou estruturais que não favorecem a

---

<sup>2</sup> Iniciativa de Educação Regular e Inclusão Total (Tradução livre).

aprendizagem (Unesco, 1994). Essa ideia atrela-se ao fato de que os estudantes com deficiência possam ter as mesmas condições de desenvolvimento e aprendizagem que os demais estudantes da classe.

A perspectiva da Inclusão Escolar parte da premissa que todas as pessoas têm assegurado os direitos a uma educação escolar de qualidade, sem nenhum tipo de discriminação. Ao longo da história da educação brasileira, o país tem buscado aperfeiçoamento e mudanças nas formas de conceber as diferenças humanas, para combater a violência, a intolerância, a discriminação, a desigualdade e os altos índices de exclusão (Santos *et al.*, 2020).

No Brasil, após as propostas discutidas em Jomtien, dispositivos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 (Brasil, 1996), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001b), os Decretos nº 5.626/05 e 6.571/08 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008), dentre outros, enfatizam a ampliação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), da Educação Básica ao Ensino Superior.

Em relação à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), um novo formato organizacional do sistema educacional foi configurado, tendo em vista que a Educação Especial deixa de ser substitutiva da educação regular e passa a ser complementar e/ou suplementar para os estudantes Público-alvo da Educação Especial.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (Brasil, 2008) traz como um de seus objetivos, o acesso, participação e aprendizagem de estudantes PAEE, em escolas regulares e ainda a necessidade de resposta às especificidades de cada estudante, garantindo seus direitos. Assim, se estabeleceu a necessidade de identificar, elaborar e organizar recursos didáticos-pedagógicos que para que acessem o currículo e viabilizem a participação integral de todos os estudantes em classes regulares de ensino, inclusive os estudantes com deficiência.

Essa perspectiva exige uma reestruturação da escola, que deve deixar de ser um ambiente segregador, para ser inclusivo, devendo a Educação Inclusiva fazer parte da proposta política pedagógica de todo estabelecimento de ensino, e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementar esse processo (Brasil, 2008). Em relação ao AEE, sua função é “identificar, elaborar e organizar recursos

pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (Brasil, 2008, p. 10).

Como pode ser observado, várias foram as propostas legais no cenário brasileiro no que se relacionam à Educação Inclusiva. A própria Constituição Federal de 1988 fortaleceu o processo de inclusão, promovendo discussões sobre a elaboração de regulamentos para a prática inclusiva no ensino comum.

Citam-se também outros documentos que se destacam nesse contexto, como o Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8069/90 (Brasil, 1990) que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (Brasil, 1996), em especial, os artigos 58, 59 e 60; e o Plano Nacional de Educação nº 10.172/01 (Brasil, 2001a) que dispõe sobre a plena integração das pessoas com deficiência em todas as áreas da sociedade, inclusive o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas regulares.

Também foi publicado o Decreto nº 7.612/2011 que Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite (Brasil, 2011); A Lei nº 12.764/2012 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012); A Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação e a Lei nº 13.146/2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015b), entre outros, os quais têm como objetivos e metas a garantia de uma educação de qualidade e quando possível, dentro da escola regular.

Mas, com o intuito de clarificar de forma objetiva os conceitos de Educação Especial e Educação Inclusiva, elas podem ser definidas como: “compreende-se a Educação Especial como uma modalidade de ensino exercida de forma transversal, que perpassa todos os níveis da educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio” (Lacerda, 2017, p. 51). Já Educação Inclusiva refere-se à possibilidade de acesso, permanência e garantia de uma educação igualitária e de qualidade, a todos os estudantes, independente de gênero, raça, condições socioeconômicas, culturais ou crença (Unesco, 1994).

Como Público-alvo da Educação Especial, configuram-se os estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/ superdotação (Brasil,



2008). A esses estudantes deve ser garantido o atendimento de suas especificidades no âmbito educacional regular.

Essa oferta compreende o Atendimento Educacional Especializado, que é definido como “[...] redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas” (Brasil, 2008, p.11). Para usufruir desses serviços, o estudante PAEE deve estar preferencialmente matriculado no ensino comum, e a oferta do AEE é realizada no contraturno de forma complementar ou suplementar, podendo ocorrer em convênio com instituições especializadas sem prejuízo (Brasil, 2008).

Entretanto, mesmo em meio a esses avanços, Poulin (2010, p.38), suscita que “[...] os valores de igualdade de direitos e de respeito que sustentam a inclusão não são verdadeiramente respeitados na escola, porque esta não permite que seus alunos vivenciem uma experiência de respeito e valorização das diferenças.”

Ainda há a necessidade de ampliar os estudos, porque as pessoas com deficiências que estudam nas escolas regulares não têm se apropriado do conhecimento científico necessário a uma participação social que as inclua como cidadãos.

Tratar da política nacional que aborda a Educação Especial no Brasil, é segundo Garcia (2013, p. 116) “[...] basilar que questionemos qual Educação Especial que o país necessita”? Não há uma resposta clara e objetiva, uma vez que diversos fatores influenciam a execução de tais políticas públicas tais como a formação de professores (Garcia, 2013) e o combate às desigualdades (Kassar, 2012).

Por um lado, ao se tratar de formação de professores para uma Educação Especial, Michels (2011) afirma que “[...] a formação continuada está sendo a estratégia mais utilizada para formar os professores que atuam diretamente com os alunos da Educação Especial” (p. 229), visto a carência de conhecimentos técnicos metodológicos que estes profissionais encontram para oferecer um ensino, no mínimo mais adequado aos alunos deficientes.

Por outro lado, ao discutir esse processo de inclusão e formação de professores, Faustino (2019), em seu trabalho, “identifica que muitos professores não possuem formação básica necessária para promover a inclusão” (Faustino, 2019, p. 79), evidenciado a necessidade de mais debates e formações nesse campo.

Também deve ser enaltecido que o Brasil se encontra como um dos países mais desiguais na questão econômica e lidar com a Educação Especial nesse cenário pode ser muito desafiador.

Kassar (2012) lembra que:

[...] ainda que a deficiência atinja todas as classes sociais, as consequências das políticas educacionais as impactam diferentemente, pois, enquanto os 20% mais ricos da população podem escolher usufruir ou não das ações em implantação de Educação Inclusiva na escola pública, a maior parte da população não tem tantas escolhas (Kassar, 2012, p. 845).

Desta forma, o investimento na Educação Especial é ponto crucial para contribuir com estas pessoas, bem como o desenvolvimento de pesquisas para corroborar e propiciar melhores benefícios.

Nesta premissa, Voos (2018) defende a importância de Programas de Formação Continuada para professores que atuam a Educação Inclusiva, ao trabalhar com um Diário Virtual Coletivo. Para ela, o Diário potencializou “a troca de experiências e conhecimentos entre os participantes, o estabelecimento de diálogos e a mobilização de conhecimentos [...]” (Voos, 2018, p. 110).

Assim como a pesquisa de Voos (2018), encontram-se possibilidades para o desenvolvimento da Educação Especial no Brasil, para que seja cada vez mais justa, inclusiva e democrática. E a Educação Inclusiva abre portas para um importante campo para todos os indivíduos, que é a relação e a interação com seus pares.

Para Glat, Pletsch e Fontes (2007) a proposta da:

Educação Inclusiva se baseia justamente no pressuposto de que se a escola oferecer um currículo flexível e vinculado aos interesses individuais e sociais dos alunos, garantir acessibilidade de locomoção e comunicação em suas dependências e desenvolver metodológicas e práticas pedagógicas que atendam as demandas individuais, todos terão condições de aprender e se desenvolver juntos (Glat; Pletsch; Fontes, 2007, p.350)

Assim, os estudantes PAEE devem além de estar matriculados em classes/escolas comuns, ter garantido o acesso à educação e a recursos estruturais e metodológicos por meio de flexibilização do currículo, adaptação de estruturas físicas, como salas de aula e mobiliários, e acessibilidade para que tenham as condições de aprendizagem.

Para isso, o sistema educacional precisa se preparar com inovações em seus aspectos pedagógico e arquitetônico para essa transição, principalmente no que

concerne a entender a diversidade do seu público. Salientamos que essas inovações necessitam de investimentos por parte do Estado, que deve suprir a necessidade das escolas e das pessoas em todo território nacional.

Essa diversidade é um dos pontos defendidos por Vygotsky em relação ao desenvolvimento da criança, portanto a seguir são tecidas considerações sobre a Teoria Histórico-Cultural Vygotskyana e a Educação Inclusiva.

### **3.1 Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a Educação Inclusiva**

O referencial Histórico-Cultural tem contribuído de forma efetiva com os estudos sobre inclusão, porque possibilitam o entendimento das relações do ser com o meio. O objetivo da Teoria Histórico-Cultural, proposta por Vygotsky, é “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formam ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (Vigotsky, 2007, p. 03).

Nesse sentido, um dos aspectos fundamentais elencados em sua teoria, é de que as origens da consciência humana não deveriam ser investigadas somente na essência da alma ou apenas em mecanismos cerebrais, mais na relação do homem com o mundo, articulando essa relação à história e às vivências sociais do indivíduo (Vigotsky, 2007).

O autor entende e defende que o indivíduo transforma a natureza e produz diversas representações e ideias ao longo de sua existência, assim como cria e transforma instrumentos para atender suas necessidades de vivência. Isso gera outras necessidades, que exigem também novos instrumentos e novas ideias, gerando um movimento contínuo e dialético de desenvolvimento (Vigotsky, 2007).

Lev Vygotsky deixou um importante legado para a Educação e para a Educação Especial. Em uma das suas obras que trata da defectologia ele propôs a não segregação de alunos com deficiências ao entender que as interações entre os diversos grupos são essenciais para o desenvolvimento da criança (Vygotsky, 1997). Para ele, “todo o defeito cria um estímulo para elaborar uma compensação. [...] junto com as deficiências, estão dadas as forças, as tendências, as aspirações a superá-las ou nivelá-las” (Vygotsky, 1997, p.14-15).

Ele entende que se existe um problema, existe também uma solução (Vygotsky, 1997). A partir dessas ideias, é possível compreender que a deficiência não é um impedimento para a aprendizagem e que as pessoas com deficiência

aprendem de forma diferente, transformando o conceito de deficiência e oferecendo os recursos necessários para que a aprendizagem aconteça e se transforme em Desenvolvimento. Assim, é essencial que a educação esteja voltada às capacidades e potencialidades a fim de criar ou compensar as possíveis falhas que a deficiência pode trazer.

Em sua obra, Vygotsky (1997) deu particular atenção aos processos educativos, ao entender esses são repletos de experiências culturais elaboradas pelos homens ao longo de sua existência, necessárias para o desenvolvimento da criança. E é nesse viés que ele propôs o:

[...] conceito de caráter dialético do desenvolvimento cultural da criança, da adaptação efetiva da criança que se enraíza a um meio histórico-social completamente novo para ele, o conceito de historicismo das formas e funções superiores da conduta infantil (Vygotsky, 1997, p. 305).

Assim, é necessária uma apropriação dos conhecimentos, dos objetos e das normas e instruções culturais em contextos coletivos como a escola e a família, fomentando nosso desenvolvimento psicológico, pois permitem o estabelecimento das diversas relações e a internalização da cultura do ambiente (Vygotsky, 1997).

Como sugere Baquero (1998), ao mesmo tempo que acontece essa apropriação dos conhecimentos e signos culturais, por ser uma relação dialética, a cultura também se apropria do participante à medida que o vai formando. Dessa forma a internalização é um processo que parte do campo interpessoal para o intrapessoal (Vygotsky, 1997), pois o participante em primeiro plano reconhece o objeto de interesse e depois o internaliza, criando significados.

A partir as ideias de Vygotsky, Oliveira (2010) aponta três ideias básicas para aproximar a Teoria História Cultural da Educação, que consiste em: (1) ter um olhar prospectivo sobre o desenvolvimento, entendendo que o participante já tem uma trajetória de vida e é a partir dela que ocorrerão transformações; (2) o movimento que esse processo faz, através de uma internalização que se dá de fora para dentro dos processos interpsicológicos e (3) a atuação de um mediador para essa internalização, através de uma aproximação da cultura com o grupo ou o participante.

Assim, Vygotsky (1997) pesquisou o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças sem deficiência e as com deficiência. Em relação aos estudos de Vygotsky acerca da deficiência são contemplados em várias obras do

autor, todavia, na obra “Fundamentos da Defectologia” (1997) é que se apresenta de forma quase exclusiva a educação dessas pessoas. Nas discussões voltadas à defectologia assevera que não se pode limitar ao nível da gravidade da deficiência do estudante, mas sim considerar os processos de desenvolvimento pelos quais ele passa e as possibilidades de aprendizagem que podem ser compensadas e tornar desenvolvimento. Para Vygotsky (1997, p. 30) a criança com deficiência representa “uma singularidade qualitativa”, em cada estágio do seu desenvolvimento, em cada uma das suas fases.

Dessa forma, cada estudante possui um tipo diferente de desenvolvimento, com uma estrutura orgânica e psicológica única e diversa. Assim, ao reconhecer tais condições nas crianças, não vê a deficiência como “prejuízo biológico com consequências psicológicas”, mas como um fenômeno que deve ser observado durante o desenvolvimento sócio-histórico-cultural do indivíduo (Vygotsky, 1997).

Portanto, se durante o desenvolvimento forem encontradas barreiras que dificultem ou impeçam o desenvolvimento no indivíduo, é preciso readequar o ambiente cultural e adaptá-lo. A deficiência é vista como anormalidade quando faz parte de um contexto social e que a criança só se percebe deficiente, quando suas diferenças ou singularidades se tornem visíveis socialmente (Vygotsky, 1997). E se é possível aprender, também é possível reaprender.

A educação da criança deficiente (do cego, do surdo) é um processo exatamente igual ao da criança “normal”, no que diz respeito à elaboração de novas formas de comportamento, à criação de reações. Consequentemente, os problemas da educação das crianças com deficiência só podem ser resolvidos como um problema de pedagogia social. A educação social da criança com deficiência, baseada nos métodos de compensação social de sua deficiência natural, é o único caminho cientificamente válido e ideias corretas. A Educação Especial deve ser subordinada ao social, deve estar ligada a isto e, além disso, deve funcionar organicamente com ela, incorporada como parte componente (Vygotsky, 1997, p.81)<sup>3</sup>

Desse modo, os processos educativos, para o autor (Vygotsky, 1997), devem propor desafios que levem a criança com deficiência a desafiar-se, mesmo que não

---

<sup>3</sup> Texto original – “La educación del niño discapacitado (el ciego, el sordo) es un proceso exactamente igual al del niño “normal”, que se refiere a la elaboración de nuevas formas de comportamiento para crear reacciones. En consecuencia, los problemas de la educación de los niños con discapacidad sólo pueden resolverse como un problema de pedagogía social. La educación social de los niños con discapacidad, basada en métodos de compensación social por su discapacidad natural, es el único camino científico y correcto de las ideas. La educación especial debe estar subordinada a lo social, debe estar siempre ahí y, además, debe funcionar orgánicamente con lo interno como parte integrante”. (VYGOTSKY, 1997, p.81)

consiga resolver de imediato. Essa busca por solução é o caminho mais viável, ao invés de se adaptar a deficiência (caminho mais fácil), pois mantém a criança no nível que ela já se encontra. Nesse sentido, estabelecer desafios superáveis para a criança com deficiência, possibilita conhecer ainda mais o participante e o seu potencial de desenvolvimento.

Vygotsky corrobora isso trazendo a ideia central da Defectologia, afirmando que “a criança, cujo desenvolvimento está complicado por um defeito, não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus pares normais, mas desenvolvida de outra maneira” (Vygotsky, 1997, p. 12)<sup>4</sup>. Isso quer dizer que toda e qualquer criança pode se desenvolver, mas às vezes, necessita de um ritmo diferenciado e de intervenções mediadas por instrumentos mais adequados às suas necessidades, metodologias diversificadas, acompanhamentos mais pontuais, ludicidade etc.

Para Carvalho (2006, p. 37) há desenvolvimento ao:

[...] desafiar a pessoa com deficiência, estabelecer para ela as mesmas metas educacionais que para os demais, assegurar o acesso efetivo aos bens culturais, mesmo que isso implique a necessidade de uso de recursos especiais, mesmo que isso demande uma ação mais intensiva do outro.

Compreender a acepção Histórico-Cultural remete à necessidade de entender os fundamentos que norteiam uma Educação Inclusiva e que possibilitam o desenvolvimento das pessoas com deficiência. Para Rodrigues (2008, p. 22), falar de inclusão é falar de “de uma nova concepção de escola, em que a igualdade de oportunidades, a equidade educativa, a diversidade cultural, os valores de uma cultura de cooperação estão presentes em todas as práticas escolares”.

Com esse ideal, é necessário entender que a inclusão envolve um aprofundamento de diversas questões como a quebra das barreiras arquitetônicas e mudanças pedagógicas. Assim como para Vygotsky (1997), nosso foco não deve estar necessariamente em uma comparação quantitativa dos níveis de aprendizagem do estudante, mas sim compreender e potencializar o desenvolvimento individual a partir de características específicas.

---

<sup>4</sup> Texto original – “El niño, cuyo desarrollo se ve complicado por un defecto, no es simplemente un niño menos desarrollado que sus compañeros normales, sino desarrollado de otra manera.” (VYGOTSKY, 1997, p. 12)

Com essa compreensão dos constructos da Teoria Histórico-Cultural, é possível inferir que os estudos se pautavam em compreender a origem e desenvolvimento das funções psicológicas superiores em pessoas com deficiência (Vygotsky, 1997). Para o teórico, o desenvolvimento de tais funções é o centro de sua teoria e pode ser modificado por meio de intervenções mediáticas em diferentes contextos sociais.

Vygotsky (1997, p. 105) afirma que “cada função mental superior passa, necessariamente, por uma fase externa do desenvolvimento, já que é, principalmente, social”. Por outro lado, as funções psicológicas superiores “aparecem, inicialmente, no plano social e, apenas depois, são internalizadas para o plano intrapsicológico” (Vygotsky, 1997, p. 94), como a capacidade de solucionar problemas, o armazenamento e uso da memória formação de novos conceitos etc.

Quando há essa transição do interpsicológico para o intrapsicológico, acontece o que é chamado de desenvolvimento mental, por meio de uma intervenção social externa. Para Zinchenko e Pervichko (2013, p. 34) essa transição possibilita “[...] um acúmulo de experiências sociais que levam a uma mudança nas funções psicológicas superiores” (Zinchenko; Pervichko, 2013, p. 34).

Não obstante, é preciso considerar, assim como Vygotsky (1997, p. 142), que:

Um ambiente inadequado e a influência que surge durante o processo de desenvolvimento da criança, muito frequentemente e violentamente conduzem a criança com atraso mental a momentos negativos adicionais que, longe de ajudar a superar o atraso, pelo contrário, acentuam e agravam seu fracasso inicial.

Ao tecer esses pontos, o autor quer dizer que a relação entre o ambiente e aquilo que se quer proporcionar ao indivíduo, se não bem estruturada, pode não prover os estímulos adequados e tornarem-se pontos negativos no processo de desenvolvimento.

Isso evidencia as condições sociais a que se expõe o indivíduo como determinante no processo de desenvolvimento.

O desenvolvimento incompleto das funções superiores está ligado ao desenvolvimento cultural incompleto da criança mentalmente atrasada, a sua exclusão do ambiente cultural, da “nutrição ambiental”. [...] por isso, o atraso se acumula, acumulam-se as características negativas, as complicações adicionais na forma do desenvolvimento social incompleto, e de uma negligência pedagógica (Vygotsky, 1997, p. 144)

Nesse sentido, as influências que a criança vai sofrendo durante seu processo formativo, por meio das experiências sociais que vai sendo exposta, podem servir tanto como um ponto positivo para seu desenvolvimento, como também pode interferir nesse processo. É nesse viés que Vygotsky (1997) propõe a ideia de mediação como potencializadora do desenvolvimento de pessoas com deficiência. Vygotsky ao discorrer sobre o conceito de mediação, chama a atenção da interação do homem com o ambiente ao seu redor que se realiza por meio dos instrumentos e signos criados por ele (Vygotsky, 2007).

Para o autor, a utilização e internalização desses signos produz transformações comportamentais e estes são os elementos primordiais para uma atividade mediada. Encontramos referência a estes elementos como orientadores do comportamento humano e como fomentadores do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Para ele, quando os instrumentos e signos são inseridos entre o ser humano e o mundo, há uma ampliação nas possibilidades de transformar a natureza. Assim, o homem pode usar esses instrumentos e signos para realizar as atividades humanas, que Vygotsky (2007) pontua como trabalho.

E é com base no trabalho, como afirma Oliveira (2010, p. 27), que Vygotsky busca compreender a origem e o desenvolvimento do homem.

É o trabalho que, pela ação transformadora do homem sobre a natureza, une homem e natureza e cria a cultura e a história humana. No trabalho, desenvolvem-se, por um lado, a atividade coletiva e, portanto, as relações sociais, e, por outro lado, a criação e utilização de instrumentos.

Para Oliveira (2010, p. 30) “são os artefatos culturais que auxiliam nos processos psicológicos”. Desse modo o homem é capaz de controlar de forma voluntária suas atividades e atuar de modo a desenvolver-se socialmente. Assim, é possível verificar uma “[...] compreensão essencial sobre o modo como o homem conhece o mundo em que habita e, ao conhecê-lo, provoca transformações em si próprio” (Souza; Freitas, 2009, p. 124).

Esse também é o caminho para a Educação Inclusiva. Alicerçando-se em Vygotsky (1997) é possível inferir que a inclusão não deve ser resumida a uma simples educação dentro de um ambiente regular, mas que por meio de uma mediação intencional e bem direcionada, ocorra a interação, aprendizagem e



desenvolvimento de todas as crianças. O ambiente escolar deve proporcionar ao estudante com deficiência, métodos direcionados que permitam a sua participação ativa no processo, por meio de instrumentos e signos adequados, que compensem a deficiência e promovam o desenvolvimento.

Assim como afirma Vygotsky (1997, 2007), cabe ressaltar que os estudantes com deficiência precisam ser desafiados, para que possam interagir com outros indivíduos, pois “[...] a coletividade é um fator [importante] para o desenvolvimento de crianças normais e anormais” (Vygotsky, 1997, p.129). Precisam de professores capacitados, um currículo que atenda suas necessidades e ainda os meios necessários para se desenvolver.

Nessa perspectiva, o próximo título discorrerá sobre a qualificação docente e em que medida isso impacta e tem relação para efetivação de uma Educação Inclusiva.

### **3.2 A qualificação docente e o contexto escolar inclusivo**

Um dos grandes desafios da educação e especialmente da Educação Inclusiva, é assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes. Então, assim como as políticas públicas devem ser asseguradas, é imprescindível compreender que a formação e o auxílio aos docentes também são essenciais, para a efetivação de uma escola inclusiva.

Como aponta Faustino (2019), grande parte dos problemas relacionados à inclusão, relacionam-se a uma formação que não sustenta a inclusão, uma vez que o currículo oferecido não contempla o tema, ou quando faz, é de forma aligeirada. Desse modo, é necessária uma formação continuada mais específica e que possibilite o desenvolvimento dos alunos na sala de aula de ensino regular. Fatores como esses obrigam uma mudança de postura.

Salienta-se que a discussão sobre a formação continuada de professores não é recente, e é importante compreender de que forma ocorreram os desdobramentos dessa formação na história e os processos envolvidos. A partir do século XIX, houve a necessidade de universalizar a escolarização básica, exigindo com isso, uma organização dos sistemas educacionais.

Para Saviani (2009, p. 148), essa universalização concebeu a escolarização “como um conjunto amplo constituído por grande número de escolas organizadas

segundo um mesmo padrão”, gerando também a necessidade de formar professores em grande escala”.

Ele entende ainda (Saviani, 2009) que esse processo gerou uma situação dualista, pois os cursos de Licenciatura centravam-se somente em conteúdos cognitivos e o aspecto didático pedagógico era visto com menor importância, sendo limitado apenas a aulas de didática.

Somente em 1980 surgiu um movimento de reformulação do curso de Pedagogia e Licenciaturas, adotando o princípio da “docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (Silva, 2003, p. 68). Esse período sofreu também influências das ideias da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, e trouxe um aspecto significativo que foi a ruptura com um pensamento tecnicista centrado em conteúdos, sobrepondo aspectos didáticos pedagógicos que se impunha até então.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96 (Brasil, 1996) surgiram propostas sobre a formação de professores. Para Saviani (2005) foi um grande avanço, porque pela primeira vez, de forma incisiva e necessária, foi discutida a formação continuada dos professores. Outro fator importante trazido pela LDB, era de que para a atuação na Educação Básica a necessidade de possuir nível superior em licenciatura ou o curso normal superior (Brasil, 1996).

Foi somente em 2002, com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN) (Brasil, 2002), que currículos de formação docente tiveram as primeiras adaptações. E no que tange mais especificamente à formação continuada, a atualização das DCN, em 2015, introduz uma dinâmica nova à prática docente, considerando em seu Art. 16 o seguinte:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (Brasil, 2015a, p.42).

As discussões referentes à formação docente atrelam-se ao resgate de políticas concretas de valorização da formação profissional e que incluem a formação continuada. Assim, a formação docente para a Educação Básica é uma meta a ser

implementada como política de Estado (Honório *et al.* 2017), pois é um dos requisitos necessários para a efetivação de uma educação de qualidade para todos.

No que se refere à consolidação de uma Educação Inclusiva, a capacitação dos professores também é uma das necessidades, pois um ensino inclusivo é dependente também da formação e ação do professor, que deve contemplar todos os estudantes dentro de suas especificidades (Noronha, 2017).

Cada estudante possui sua peculiaridade e ritmo de aprendizagem, não existe um procedimento metodológico para a aprendizagem de todos, mas é claro que o conhecimento de suas necessidades e especificidades, possibilita uma diversificação de ações pedagógicas envolvendo e beneficiando um número maior de estudantes.

Desse modo, em relação à inclusão escolar, a formação dos professores é emergencial para atender as demandas escolares específicas. Para Januzzi (2012), quando se inicia o processo de expansão escolar pela integração dos estudantes com deficiência no ensino regular, saindo das instituições especializadas da época, vê-se a necessidade de um aperfeiçoamento dos professores, dos ambientes escolares e metodologias.

No Brasil, desde 1994, com a publicação da Portaria nº 1793 (Brasil, 1994), já é reconhecida e defendida a complementação dos currículos de formação de docentes e de outros profissionais que atuam em áreas afins, sendo recomendada a inclusão de disciplina específica “[...] aspectos ético-políticos-educacionais da normalização e integração da pessoa com necessidades especiais”. (Martins, 2012, p. 28).

Porém o que se observa é que:

[...] muitas instituições de ensino superior não se estruturaram no sentido de oferecer disciplinas e /ou conteúdos relativos ao tema em suas licenciaturas, enquanto outras o fazem de maneira precária, através da oferta de disciplina eletiva, ou com carga horária reduzida, ministrada de maneira aligeirada, o que não favorece a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de destrezas, habilidades e atitudes relativas ao processo de atendimento à diversidade dos educandos (Martins, 2012, p. 30).

Há pesquisas, como apontados no Quadro 1, que tematizam a Educação Especial e a Educação Inclusiva, todavia, ainda há necessidade de aprofundamento nos estudos, ao constatar tal fato, ressaltamos, assim como Mendes (2010) que a qualificação docente para atuar em cenários inclusivos é de extrema importância e urgência.

Por outro lado, Pimentel (2012) destaca que o tempo formativo da graduação, também não tem sido o suficiente para fundamentar os futuros professores para atuarem com as infinitas demandas da rotina escolar. Desse modo, defende a formação continuada da equipe docente, como uma alternativa para quebrar algumas barreiras existentes no campo educacional, especialmente no que se relaciona à Educação Inclusiva.

Para Schirmer e Nunes (2020, p. 3) “é importante que se possa assegurar não só a formação continuada de professores na área, mas também a inicial, que ocorre nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas”, em relação à inclusão. Isso é necessário para que seja possibilitado aos professores pesquisa e prática na Educação Especial, para que tenham os conhecimentos mínimos e necessários para lidar com a diversidade da sala de aula.

Para a autora Pimentel (2012, p. 153):

Sabe-se que este processo formativo, inicial e continuado, requer investimentos maiores na educação e nos profissionais que nela atuam, porém acredita-se que o investimento nestes moldes contribuirá para minimizar as práticas pedagógicas excludentes, a errônea crença na homogeneidade de turmas de estudantes e a padronização das ações como se todos aprendessem de uma única forma (Pimentel, 2012, p. 153).

Assim, tanto a formação inicial, quanto a continuada, subsidiam teoricamente os professores para uma atuação que favoreça a inclusão. Isso possibilitará novas práticas pedagógicas e novos processos que fortaleçam o ensino e aprendizagem. Desse modo, os professores poderão rever e apropriar de mais conhecimentos para atuar em meio a diversidade existente na escola, num contínuo movimento de valorização da história e da potencialidade dos estudantes possui e compreendendo as diferenças são próprias das características humanas.

Reafirmamos, que o conhecimento dos professores não é um único fator que faz com que inclusão não se efetive. O cumprimento das leis necessita de investimento do Estado na construção de escolas onde todos possam exercer o direito de ir e vir e de se apropriar do conhecimento escolar, com todo amparo técnico, financeiro e pedagógico necessários e com profissionais suficientes para que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorram, de acordo com que estabelecem as legislações vigentes.

A formação inicial do professor não pode deixar de preconizar e tratar de forma eficaz os aspectos gerais que circundam a Educação Especial e a Educação Inclusiva, todavia, o esvaziamento dos conteúdos e o aligeiramento da formação inicial, proposta pelo próprio Estado, tem deixado lacunas na formação docente, e no caso desta pesquisa, na formação de professores para atuar com alunos com deficiência, que estudam no ensino regular e são atendidos no AEE.

A formação inicial ainda é pouco insipiente nessa área o que exige atualização contínua, pois como aponta Ferreira (2014, p. 57) além de conhecimento específico, é uma temática que “requer estudo constante, criatividade, busca pelo novo, adequação às mudanças, entendimento da diversidade; e, para conseguir alcançar os objetivos, é necessário ser tolerante e compreender os aspectos que emergem do cotidiano na sala de aula”.

Corroboramos com Souza e Silvestre (2016) que asseguram que a formação com bases sólidas é um dos fatores essenciais para uma boa atuação profissional e ainda afirma que a formação é “a obtenção de saberes próprios que caracterizam esse indivíduo em sua ação, o que envolve elementos que são os modos de fazer e ser frente ao exercício profissional docente” (Souza; Silvestre, 2016, p.146).

Isso significa que os professores, em suas práticas, necessitam conhecimentos gerais e específicos para entender e lidar com as mudanças e diversidades presentes na sala de aula. É importante também que sejam, como aponta Ibernón,(2011,p. 64) “[...] receptivos e abertos, capazes de adequar suas atuações às necessidades dos alunos e alunas em cada época e contexto”, uma vez que atua de forma direta e contínua com os estudantes.

Desse modo, é necessário, além do financiamento do Estado, refletir sobre os modelos de formação docente e analisar suas práticas, haja vista que as mudanças são constantes e a formação precisa estar atrelada às diversas realidades. Numa perspectiva teórica diferente da adotada na presente pesquisa Imbernón (2010, p. 78) a afirma que a “[...] formação pode ajudar a definir o significado daquilo que se faz na prática em situações concretas e, para se alcançar novos saberes, ela também permite mudar a identidade de forma individual e coletiva”.

Isso quer dizer que a formação, seja ela inicial ou continuada, não deve se abster de considerar o desenvolvimento individual, para assim, ter uma prática coerente, aberta e disposta a responder as necessidades que emergem. Preocupamos posições como deste estudioso (Imbernón, 2010), pois as mudanças

educacionais devem ser coletivas, assim como a formação deve possuir um escopo teórico e o professor não deve e não é o único responsável pela própria formação.

Ainda para Imbernón (2010, p. 79):

O (re)conhecimento da identidade permite melhor interpretar o trabalho docente e melhor interagir com os outros e com a situação que se vive diariamente nas instituições escolares. As experiências de vida dos professores relacionam-se às tarefas profissionais, já que o ensino requer uma implicação pessoal. A formação baseada na reflexão será um elemento importante para se analisar o que são ou acreditam serem os professores e o que fazem e como fazem.

Entretanto, quando aborda o tema formação docente sobre um aspecto reflexivo, diferente do pesquisador (Imbernón, 2010), entendemos que não se resume apenas a um acúmulo de cursos, distante da realidade, ou em estudo individualizado, mas sim um trabalho de reflexão e percepção planejada, deliberada, que acompanhe os movimentos sociais e que contribuam para uma (re)construção permanente da prática e dos processos que possibilitam a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Para Ferreira (2014, p. 45), todo processo formativo tem como objetivo:

[...] aprofundar um conhecimento específico para atuação profissional. Tem também a finalidade de fomentar recursos teórico-práticos para suprir a desarticulação entre teoria e prática, assim como promover e direcionar o desenvolvimento docente na busca de novas metodologias e discussões teóricas que possibilitem mudanças na ação pedagógica; atualizar-se, rever conceitos se faz necessário diante das exigências do momento histórico.

Desse modo, precisamos discutir a prática docente com os professores, de forma a compreender que os desdobramentos das suas ações, possam refletir em sua função mediadora entre o aluno e o conhecimento científico. No processo de formação devem-se buscar, com os professores, alternativas para a melhoria da educação, de forma que todos que participam da escola obtenham a aprendizagem e o desenvolvimento necessário para a participação social em todas as nuances da vida.

Para corroborar com essas afirmativas cabe trazer a definição de García (1999) sobre formação de professores, que mesmo não sendo recente, ainda permanece atual:

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (García, 1999, p. 26).

O desenvolvimento profissional é um conjunto de estratégias que possibilitam a reflexão sobre a prática e que forneçam os subsídios necessários para uma atuação docente eficaz que gere conhecimento. E a postura Histórico-Cultural sobre a prática docente é um elemento dentro do processo formativo, com vistas ao desenvolvimento dos alunos.

Nesse viés, Ramos, Fidalgo e Sprenger (2018) fomentam que a atuação docente precisa ser desenvolvida de forma conjunta, colaborativa e transformadora, durante o processo de ensino e aprendizagem. Para os autores, todas as práticas escolares possibilitarão um maior desenvolvimento dos estudantes, quando deixamos de ser “nós” e “eles” para sermos “todos nós”.

No cotidiano dos professores há indagações e frustrações frente o trabalho para efetivação de um sistema educacional inclusivo. Pletsch (2009) ao desenvolver seu trabalho: “a formação de professores para a Educação Inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas”, propõe uma reflexão sobre aspectos da formação docente para a Educação Inclusiva.

Para a autora, os cursos de formação, sejam iniciais ou continuados, têm como função a produção de conhecimentos “[...] que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender na diversidade” (Pletsch, 2009, p. 148).

Por outro lado, entende também a necessidade de que toda a equipe escolar participe de processos formativos inclusivos, pois só assim, com uma reflexão coletiva do trabalho pedagógico, teremos “[...] agentes de mediação, sensibilização e mobilização pró-inclusão” (Pletsch, 2009, p. 153).

Também estudos como o de Padilha (2015), Silva (2015) e Dorziat (2016), foram desenvolvidos com foco na capacitação docente para atuar frente a diversidade estudantil. Padilha (2015) trabalhou com um grupo de 36 professoras participantes do Núcleo Municipal de Apoio Pedagógico da Educação Especial de Piracicaba

(NUMAPE), estudando questões teóricas, didáticas e metodológicas para o trabalho com estudantes Público-alvo da Educação Especial. A pesquisadora (Padilha, 2015), evidenciou inquietações das professoras, principalmente no que se relaciona à necessidade de uma formação que desenvolva autonomia nos estudantes.

Silva (2015) propôs uma investigação sobre formação de professores para atuação no AEE, realizada pela Rede Nacional de Formação de Professores em Educação Especial, da Secretaria de Educação Continuada, de Alfabetização, de Diversidade e Inclusão/ Diretoria de Políticas Públicas de Educação Especial (SECADI/DPEE), entre os anos de 2009 e 2012, porém de modo a distância.

As discussões engendradas pela pesquisadora (Silva, 2015) têm como base o fato de que os processos formativos docentes são ao mesmo tempo um direito e um dever. Direito porque deve haver previsão no projeto político pedagógico de uma formação contínua para os docentes, por meio de condições formativas que favoreçam efetivamente a qualificação do profissional. Por outro lado, é um dever, tendo em vista que é necessário nesse processo, um envolvimento e esforço por parte do professor em formação, de participar ativamente e colocar em prática os conhecimentos adquiridos (Silva, 2015).

Um dos aspectos também apresentados por Silva (2015), é que grande maioria dos cursos de formação continuada é ofertada a distância e distribuída por diferentes universidades. Diante desse cenário, os cursos acabam sendo homogeneizados e as formações pouco refletem sobre as reais necessidades e práticas dos docentes.

Já Dorziat (2016), ao investigar uma formação inicial e continuada de professores do ensino comum sob uma proposta inclusiva, criticou a estrutura de alguns cursos que são baseados somente em políticas públicas e ainda por realizarem uma formação inicial de forma aligeirada e uma formação continuada de forma muito pontual.

O problema, para o autor (Dorziat, 2016), é que dessa forma não há a possibilidade de reflexão sobre a prática e nem de questões pedagógicas curriculares. Dessa forma, propõe uma necessidade de mudança das formações, para que rompam com uma visão hegemônica e apenas biológica das deficiências, mas que contemple o contexto amplo da vida estudantil e valorize as diferenças e potencialidades de todos os estudantes (Dorziat, 2016).



Diante disso, evidencia-se que a efetivação de uma Educação Inclusiva esteja pautada em um novo olhar para a formação docente e para os contextos educacionais atuais. É preciso considerar que a diversidade, as diferenças individuais e dos grupos estarão presentes em vários contextos e o docente precisa buscar as forças e potencialidades de seus alunos, isto é, não centrar as suas ações pedagógicas no que a pessoa com deficiência não é capaz e, sim, em como superar as falhas mediante a um processo voltada à compensação (Vygotsky, 1997).

Cabe salientar também, a importância da articulação entre a esfera estatal, os profissionais que compõem a escola, os alunos e as famílias, para promover a interação do professor do ensino regular e da Educação Especial. A ação planejada e a interação com os pares favorecem o desenvolvimento dos estudantes e a aprendizagem destes, por meio de propostas de cunho colaborativo, propostas essas que devem estar alicerçadas em conhecimentos básicos e específicos.

Sem desconsiderar e esquivar-se da importância dos diferentes modelos que podem favorecer a inclusão, a discussão passa, a partir de agora, a centralizar-se especificamente na pesquisa colaborativa, foco do presente estudo.

### **3.3 A pesquisa colaborativa no contexto da Educação Inclusiva**

A Política Nacional da Educação Especial (Brasil, 2008) delibera a superação da exclusão educacional por meio da construção de sistemas educacionais inclusivos. Nesse sentido, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) consideram como exemplos de serviços de apoio à inclusão escolar para os alunos com deficiência: (i) a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), que consiste em um espaço de atendimento complementar ou suplementar frequentado pelos estudantes nas classes comuns; (ii) o Serviço Itinerante, que consiste em um atendimento realizado por um professor especialista que se desloca de escola em escola para atender os estudantes e orientar os professores da classe comum; (iii) Consultoria, que consiste em uma assistência realizada por um profissional da Educação Especial para as escola e (iv) o Ensino Colaborativo ou Coensino, que é um modelo que envolve a parceria entre o professor da Educação Especial e o professor da “classe comum”.

O trabalho especializado tem sua função, porém buscamos aqui, uma nova forma de atuação desse atendimento, atuando como complementar ou suplementar à educação regular e realizado colaborativamente, onde o professor especialista

contribui com aspectos específicos do conteúdo e o professor da classe regular contribui com sua experiência de ensino em um ambiente de aprendizagem coletiva, e o pesquisador faz o processo de mediação enquanto se forma ao formar.

Para isso, acrescentamos mais um serviço de apoio que é a Pesquisa Colaborativa. “Sua definição enfatiza a ação em que investigadores e educadores co-investigam trabalhando conjuntamente na planificação, implementação e análises de processos investigativos voltados à resolução de problemas” (Ibiapina; Ferreira, 2005, p.32). Nesse percurso, compartilham as responsabilidades na realização das tarefas de investigação.

Para Friend e Hurley-Chamberlain (2007) é essencial em uma pesquisa colaborativa que dois ou mais profissionais atuem como co-professores, sendo um o professor regente da turma, e o outro um educador especializado no Público-alvo da Educação Especial. Ambos tendo responsabilidades compartilhadas sobre o conteúdo que será ensinado.

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva parte de um movimento em que a premissa é que todas as pessoas têm assegurados os direitos de uma educação de qualidade e integral. Assim, a pesquisa colaborativa é uma das possibilidades de assegurar esse direito, porque os alunos terão contato com os professores especialistas que terão melhores condições para promover o desenvolvimento dos estudantes.

Nessa ação, esperamos do professor, os conhecimentos necessários para atender colaborativamente as necessidades específicas do estudante com deficiência, em um trabalho conjunto com o professor regente da turma. Para Lehnhart *et al.* (2020), a Educação Especial e o ensino regular, precisam ser desenvolvidos coletivamente com ações voltadas aos estudantes, materializando isso por meio da construção coletiva do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) de cada aluno com deficiência.

Nota-se a necessidade de uma articulação entre todos os profissionais que atuam direta e indiretamente na educação escolar, para que a inclusão realmente seja efetiva. Casal e Fragoso (2019, p. 6) afirmam que “a cultura de colaboração deve ser entendida, em cada comunidade escolar, como uma atitude dos docentes e discentes de entreatajuda, confiança e respeito mútuo, que incentiva estratégias e a formulação de respostas adequadas às necessidades”. Assim, a docência deve ser um trabalho

de articulação funcional, criando relações de cooperação para um desenvolvimento escolar dos alunos, frente as mudanças e necessidades educativas.

Com isso, a Educação Inclusiva exige uma readequação das ações pedagógicas frente as necessidades e diversidades dos alunos, atendendo as demandas de aprendizagem de todos, conforme prevê a Constituição Federal (Brasil, 1988) e os demais documentos oficiais que norteiam a educação como um todo e mais precisamente a Educação Especial e a Educação Inclusiva.

A construção de uma escola mais inclusiva, como ilustram Pinheiro, Faria e Coura (2018), deve-se basear em um ensino que atenda todos os estudantes, de modo a assegurar a aprendizagem e permitir o pleno desenvolvimento. Salientamos que o Brasil possui leis democráticas que assegurariam essa transformação das escolas regulares em escolas inclusivas.

Documentos como Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, (Brasil, 2008) a Resolução nº 4 de 2009 que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (Brasil, 2009); o Decreto nº 7.611 de 2011 que Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado (Brasil, 2011) e a Lei nº 13.146 de 2015, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015).

Entretanto, apesar de todos esses documentos de amparo à pessoa com deficiência, a falta de formação dos professores e das equipes gestores, pode ser apontada como uma das maiores barreiras atuais, já sendo apresentado em algumas pesquisas, aqui citamos (Pinheiro; Farias; Coura, 2018).

Os desafios ainda são inúmeros para uma efetivação do ensino e aprendizagem na perspectiva inclusiva, porque a falta de formação adequada seja na inicial ou continuada que distancia a prática pedagógica das necessidades e, muitas vezes, efetivada de forma isolada, sem colaboração entre os pares.

Essa colaboração é apresentada na PNEEPEI (Brasil, 2008, p. 9) que estabelece que a Educação Especial deve “orientar a organização de redes de apoio, a formação continuada”. Já a Resolução CNE/CEB N°4/2009 (Brasil, 2009) estabelece em seu Art. 10 que a oferta do AEE deve prever na sua organização “VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da

pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE”.

No que tange essas redes de apoio, a literatura propõe duas configurações: interna, quando está relacionada a equipe escolar ou; externa ao contexto escolar, quando se volta para outras instituições de ensino que não a escola básica, profissionais especializados fora do ambiente escolar e serviços de atendimento. Entretanto, é essencial que haja essa articulação entre equipes internas e externas, pois isso pode contribuir para suprimento das necessidades escolares e favorecimento do processo de inclusão (Honnef, 2013).

Essa colaboração entre as redes de apoio pode ser uma rede promissora da inclusão educacional. Como aponta Honnef (2013), há atualmente, dois modelos de colaboração, que consideramos eficazes nessa instância: o ensino colaborativo e a consultoria colaborativa.

O ensino colaborativo ou co-ensino é entendido como uma parceria entre os professores regentes da sala de aula e o professor especialista em Educação Especial (Honnef, 2013). Foi uma terminologia descrita por Bauwens, Hourcade e Friend (1989) e, posteriormente abreviada para co-ensino por Cook e Friend (1995), onde todos os atores escolares são essenciais no desenvolvimento dos estudantes e responsáveis pelo planejamento, desenvolvimento e avaliação do processo educativo. Também pode ser encontrado com as terminologias de bidocência (Beyer, 2013; Glat; Pletsch; Fontes, 2007) e trabalho colaborativo (Devéns, 2007; Silveira *et al.*, 2012).

Já a consultoria colaborativa data dos anos 1980, originada com West e Idol (1990) pioneiros na área. Suas bases não estão centradas na consultoria dentro da sala de aula, sendo um serviço indireto. É um modelo que envolve professores especialistas como suporte ao professor regente e equipe escolar, intervindo no planejamento e nas estratégias educacionais e pedagógicas que favoreçam o ensino e a aprendizagem além da capacitação docente para os atendimentos das necessidades educacionais.

Fundamentado nessas duas propostas, Honnef (2013) propõe um terceiro modelo de colaboração, o qual denomina de trabalho docente articulado. Esse modelo é uma junção dos dois anteriores, que mantém a responsabilidade de dois ou mais profissionais no ensino e aprendizagem dos estudantes. Isso deve acontecer por meio do planejamento e avaliação das atividades propostas de forma conjunta, porém a

atuação direta dentro da sala de aula será do professor regente, devendo o professor especialista intervir somente quando identificada a necessidade específica.

Todas essas definições sobre o conceito de colaboração, foram necessárias, porque ainda existe demasiada confusão em relação definição dos termos, tanto na literatura abordada, quanto na prática com os participantes. Por outro lado, considerando os objetivos desta pesquisa, optamos por desenvolver uma pesquisa colaborativa alicerçada nos pressupostos de Ibiapina (2008).

A autora (Ibiapina, 2008) entende a pesquisa colaborativa como uma prática investigativa que propõe mudanças na prática educacional com base em liderança compartilhada e corresponsabilidade pela condução das ações. Para Ibiapina (2008), pesquisas colaborativas contribuem para o desenvolvimento profissional dos participantes, na formação de todos os envolvidos e, principalmente, na coprodução do conhecimento elaborado.

Os princípios da inclusão escolar, que pressupõe que o trabalho pedagógico do professor do ensino regular seja planejado com os professores do AEE para que as necessidades e potencialidades dos estudantes Público-alvo da Educação Especial sejam consideradas, se aproximam da pesquisa colaborativa. Nesse modelo, a pesquisa passa a ser feita junto com o participante da pesquisa, contribuindo com reflexões que façam o pesquisado perceber-se como sujeito ativo do conhecimento e desenvolvimento, tanto da teoria quanto da prática, possibilitando novas vertentes de trabalho (Ferreira; Ibiapina, 2011).

Calheiros *et al.* (2019, p. 4) corroboram com essa ideia, ao enfatizar que “os professores não mais devem trabalhar sozinhos, mas, sempre quando necessário, em equipes compostas por um grupo de pessoas especializadas que tenham como princípio o apoio mútuo e a responsabilidade compartilhada”, transformando práticas tradicionais em momentos de compartilhamento e emancipação do conhecimento, bem como promovendo reflexões críticas durante o processo de colaboração.

Torna-se evidente, assim, a aproximação entre a pesquisa colaborativa e a Teoria Histórico-Cultural, ao entender que esse processo de apropriação de conhecimento desenvolve profissionalmente, tanto professores quanto pesquisadores. Ibiapina (2008, p. 34) discorre a partir dessa vertente, ao afirmar que:

Na pesquisa colaborativa, o pesquisador colabora com os professores quando contribui para o desenvolvimento profissional, quando planeja sessões de formação, ajudando a enfrentar a complexidade das situações

educativas as quais eles se confrontam cotidianamente, e quando, graças ao discurso desses profissionais, reinterpreta a teoria com base na prática.

Nesse sentido, o pesquisador e os participantes da pesquisa se tornam co-construtores, e desenvolvem simultaneamente. De um lado o professor reflete sobre suas vivências na sala de aula e passa a internalizar novos, na mesma medida em que o pesquisador faz uma prospecção do campo teórico a partir da experiência vivencial com os demais participantes. Por isso, Ibiapina (2008) considera a pesquisa colaborativa como uma via de mão dupla, pois “alia investigação e formação em processos de compreensão, interpretação e transformação de realidades sociais” (Ibiapina, 2008 p. 11).

Ibiapina (2008) salienta que o desenvolvimento de uma pesquisa colaborativa exige do pesquisador atenção sobre alguns pontos: I - às necessidades de espaços formativos bem como os conceitos que se pretende aprofundar ou desenvolver; II - apropriação de novos pressupostos teóricos conceituais; pois como a autora retrata, os novos conhecimentos produzidos devem ser assimilados aos anteriormente formulados, para que assim ampliem as capacidades de abstração e síntese dos participantes; III – e também estar atento para que os participantes consigam reelaborar conceitos e significados pré-existentes (Ibiapina, 2008).

Para a autora (Ibiapina, 2008), é no terceiro estágio que se desenvolve o processo de coprodução do conhecimento entre pesquisadores e participantes, mas sem desconsiderar os antecessores, pois são a base para o desenvolvimento de uma pesquisa colaborativa.

Ela ainda enfatiza que uma pesquisa colaborativa deve prover conversas reflexivas e ciclos de estudos reflexivos (Ibiapina, 2008), pois as conversas reflexivas possibilitam aos participantes a reflexão crítica sobre a prática docente. É nesses momentos que os participantes em formação, podem “[...] repensar e modificar seus objetivos a partir de discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem” (Ibiapina, 2008, p.96).

No que tange os ciclos de estudos reflexivos, Ibiapina (2008) recomenda:

[...] uso de textos didáticos como ferramentas de estudos e discussão teórica que sustenta a reflexão crítica, já que a reflexão realizada com base em materialidade, nesse caso, os conhecimentos sistematizados na produção textual, amplia as possibilidades de desenvolvimento do professor.

São os estudos os que possibilitarão aos participantes, refletirem e buscarem alternativas para os problemas advindos de suas práticas ou mesmo de lacunas formativas que representem demandas por formação.

Não obstante, a autora enfatiza que “[...] para mudar a teoria, a política e a cultura escolar, é necessário optar pelo desafio de co-produzir conhecimentos com os professores, aproximando o mundo da pesquisa ao da prática” (Ibiapina, 2008, p. 113). Para as autoras Ibiapina, Bandeira e Araújo (2016) a pesquisa colaborativa pretende agregar os diversos conhecimentos, sejam teóricos ou práticos, o que para ela aproxima as diversas realidades.

Assim, a pesquisa colaborativa vem ao encontro das demandas educacionais existentes, como a questão da qualificação dos docentes da classe, todavia precisa entender que as propostas colaborativas não se configuram naturalmente, cabendo momentos de formação, reflexão, escuta entre os pares, partilha de vivências, experiências, práticas e percepções.

Para Pimenta (2005) e Ibiapina e Sousa (2010), a colaboração é um processo de produção de conhecimento e qualificação profissional, pois permite momentos de investigação e aprofundamentos, que contribuem para essas duas áreas, pois não tem como foco somente o espaço onde o aprendizado acontece ou conhecer as práticas, mas um aprofundamento e compromisso de mudanças desses espaços e dessas práticas.

Somente assim, à medida em que as formações partirem da reflexão e da prática de colaboração como estratégias para a compreensão das ações, elas desenvolverão entre os participantes a capacidade de resolverem problemas e trabalharem com mais profissionalismo.

Portanto, existe díade de ações atreladas à colaboração, especialmente para a efetivação de uma Educação Inclusiva, pois, “esta dupla função pode contribuir para mudanças no espaço escolar, a partir da formação dos profissionais envolvidos nesse processo, que estarão refletindo sobre suas práticas e propondo ações a partir destas reflexões” (Souza; Mendes, 2017, p. 289).

Esse processo exige que o professor em formação tenha a oportunidade e sinta-se à vontade para expor o que pensa, faz e seus anseios. Nesse sentido a pesquisa colaborativa deve atuar de modo a proporcionar possibilidades de compreensão de conhecimentos e entendimento de crenças e valores intrínsecos aos professores.

Esse processo reflexivo que deve emergir da pesquisa colaborativa, deve subsidiar um processo de autoconhecimento pelos participantes, que sistematizarão e analisarão suas práticas e assim serão capazes de introduzir as mudanças que são necessárias. E para que isso aconteça é importante desenvolver e potencializar espaços que contribuam para uma formação continuada com foco na colaboração, pois este conhecimento e redes de apoio possibilitam aos professores “a diversificação de material, organização de tempo, modificações no espaço físico da sala de aula, estratégias universais de ensino, dentre outros” (Silva; Mendes, 2022, p. 63).

Alicerçado nos pressupostos até aqui apresentados, a seguir são apontados os encaminhamentos feitos nesta pesquisa, que visam investigar as contribuições de uma pesquisa colaborativa. A pesquisa colaborativa apresenta-se como um forte recurso para promover a inclusão educacional de forma efetiva, especialmente se a correlacionarmos com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural que não entende o indivíduo com um ser isolado do mundo, mas sim atuante nele e que se desenvolve por meio das trocas feitas.



#### 4 METODOLOGIA

A fim de responder a problemática desta pesquisa, optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa, colaborativa, fundamentada em informações provenientes de entrevistas semiestruturadas iniciais; intervenção com os participantes e entrevistas semiestruturadas finais, tendo como participantes, coordenadores pedagógicos, professores do Atendimento Educacional Especializado e professores em serviço que tinham em suas classes, estudantes PAEE em suas turmas e o próprio pesquisador.

Considera-se a abordagem qualitativa apropriada para esta pesquisa, pois, como o objetivo geral é avaliar as contribuições de uma pesquisa colaborativa para a capacitação docente inclusiva, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural (THC), essa abordagem apontará caminhos que respondam a problemática investigada e o objetivo proposto.

O enfoque qualitativo vem ao encontro do objeto de estudo que são as possibilidades de trabalho por meio da pesquisa colaborativa para a inclusão escolar e que para Triviños (2009, 133) proporciona “[...] ampla liberdade teórico-metodológica para realizar o estudo”, possibilitando diferentes procedimentos e encaminhamentos para o trabalho.

A escolha também se justifica pela afirmativa de Flick (2009, p. 37) que salienta que “a pesquisa qualitativa se dirige à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais.” Desse modo, tendo um grupo heterogêneo, diverso e não abstrato a abordagem qualitativa mantém-se flexível permitindo novos delineamentos.

Em relação ao viés colaborativo, assim como apresentado no capítulo 2 deste estudo, alicerçamo-nos e corroboramos as pesquisas de Ibiapina (2008), ao entender que uma pesquisa colaborativa propicia o desenvolvimento profissional docente por meio da coprodução de conhecimento e corresponsabilidade na condução das ações.

Pautando-se nesse mesmo ideal, Casal e Fragoso (2019, p. 6) apontam que “a cultura de colaboração deve ser entendida, em cada comunidade escolar, como uma atitude dos docentes e discentes de entreaajuda, confiança e respeito mútuo, que incentiva estratégias e a formulação de respostas adequadas às necessidades”. Com

isso, a colaboração entre os pares propicia por um lado a produção de conhecimento e por outro o desenvolvimento e capacitação profissional.

#### **4.1 Local de realização da pesquisa**

Esta pesquisa foi desenvolvida com professores em serviço e equipe pedagógica na rede municipal de educação, em turmas inclusivas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em um município do interior do Paraná.

#### **4.2 Participantes da pesquisa**

Participaram da pesquisa, sendo estes os critérios de inclusão dos participantes, professores regentes em serviço, que ministram aulas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que tinham em suas turmas, estudantes Público-alvo da Educação Especial (PAEE), professores do AEE, coordenadores pedagógicos e o próprio pesquisador, pelo caráter colaborativo da pesquisa.

Qualificamos aqui a função de cada participante. Professores regentes são aqueles responsáveis diretos pela sala de aula, o professor da turma. Professores do AEE tem como função “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (Brasil, 2008, p.01). Salientamos que as atividades do professor do AEE não devem ser substitutivas da escolarização regular, mas podem ser suplementares ou complementar.

O coordenador pedagógico é o profissional responsável por auxiliar a equipe pedagógica de uma escola no desenvolvimento das atividades. Em muitos lugares eles são chamados de pedagogos. Já o pesquisador, a partir da realidade dos outros participantes, possibilita momentos de reflexão, ao mesmo tempo que se desenvolve.

E como ilustram Ibiapina e Ferreira (2005, p. 33) “a colaboração, por não ser algo natural, precisa ser ensinada e aprendida”. Complementam ainda afirmando que “dessa forma a colaboração só se torna evidente em situações dialógicas, isto é, na interação entre pares” (Ibiapina; Ferreira, 2005, p. 34).

Inicialmente 47 participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), mas ao final da pesquisa contamos com 16 participantes, sendo 11 professores regentes da sala de aula, 2 professores do AEE, 2

coordenadores pedagógicos e o pesquisador que também integra o grupo como participante.

### 4.3 Procedimentos de coleta e análise de dados

A pesquisa envolveu seres humanos, por isso o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em pesquisa da UTFPR<sup>5</sup>. Com o projeto então aprovado, a pesquisa foi iniciada, sendo desenvolvida em nove encontros, como descrito no Quadro 2.

**Quadro 2 – Sessões Colaborativas**

Encontro	Data	Tema	Modalidade
Encontro 01	23/09/2021	Alinhamento com a equipe pedagógica da secretaria municipal de educação	Presencial
Encontro 02	24/09/2021	Palestra de abertura	On-line
Encontro 03	01/10/2021 a 08/10/2021	Entrevistas iniciais com os participantes	Presencial
Encontro 04	13/10/2021	Alinhamento com a equipe pedagógica da secretaria municipal de educação	Presencial
Encontro 05	03/11/2021	Aprofundamento	Presencial
Encontro 06	17/11/2021	Planejamento de práticas	Presencial
Encontro 07	15/12/2021	Partilha de práticas	Presencial
Encontro 08	15/12/2021 a 21/12/2021	Entrevistas finais com participantes	Presencial
Encontro 09	23/12/2021	Finalização com a com a equipe pedagógica da secretaria municipal de educação	Presencial

**Fonte: Autoria própria (2023).**

Para compreender o objeto de investigação, é importante considerar a escolha do método mais adequado. A Teoria Histórico-Cultural é a orientadora do processo de análise, dessa maneira é preciso considerar as vivências dos participantes em seus cotidianos de trabalho. Os processos foram orientados, a partir das necessidades e realidades do grupo e, assim, realizado o processo de análise das interações e mediações presentes no processo formativo.

A Teoria Histórico-Cultural como elemento diretivo do processo contribui porque possui caráter interacionista e oportuniza aos participantes momentos de reflexão e transformação de suas práticas. E por se tratar de uma formação continuada, é preciso estar atento às diversas realidades dos participantes, pois esses contextos são variáveis e os participantes podem implementar os seus

<sup>5</sup> Projeto aprovado pelo parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa N. 4.914.892.

conhecimentos. Desse modo, tanto o âmbito pessoal quanto o processo de capacitação, estão em constante transformação e desenvolvimento.

Nesse movimento, o processo de análise foi feito respeitando a abordagem Histórico-Cultural em sua essência, a partir das interações e mediações ocorridas, considerando alguns princípios metodológicos propostos por Vygotsky (2007). O primeiro princípio considerado por Vygotsky é a necessidade de analisar os processos e não somente o objeto. Isso levou a conhecer e considerar todas as dimensões dos participantes, como seus conhecimentos históricos, sociais e culturais, seus modos de pensar e agir e suas realidades.

O pressuposto (Vygotsky, 2007) diz respeito ao modo de analisar os fenômenos, que muito mais do que explicar é necessário qualificar. Privilegia-se uma análise explicativa, acima de uma análise descritiva de fenômenos, para assim se aprofundar nos temas. E por fim, o terceiro pressuposto considera o caráter mutável de todos os processos de desenvolvimento (Vygotsky, 2007). É imprescindível considerar que tudo está em constante transformação e conseqüentemente reconstrução. Nesse momento que há a internalização dos conceitos.

Esses princípios pautam-se naquilo que Ibiapina (2008) considera essencial em uma pesquisa colaborativa, que são: I - atenção às necessidades de espaços formativos bem como aos conceitos que se pretende aprofundar ou desenvolver; II - apropriação de novos pressupostos teóricos conceituais; III – estar atento para que os participantes consigam reelaborar conceitos e significados pré-existentes. Então, os dados foram analisados considerando os princípios metodológicos e teóricos evidenciados em Vygotsky (2007) e os pressupostos de Ibiapina (2008) para uma pesquisa colaborativa.

Assim, no primeiro momento, com o intuito de conhecer os participantes e as realidades – primeiro princípio de Vygotsky (2007), bem como estar atento às necessidades dos espaços e conceitos a serem desenvolvidos (Ibiapina, 2008) foi contatada a Secretaria Municipal de Educação (Encontro 01), na pessoa do Secretário Municipal de Educação e com a equipe pedagógica vinculada à Secretaria de Educação, a fim de apresentar o projeto, para a busca de autorização para desenvolvê-lo e identificar as escolas que apresentavam turmas que possuía alunos PAEE.

Nesse encontro também foi decidido que realizaríamos uma palestra de abertura (Encontro 02) para todos os professores, coordenadores pedagógicos,

diretores e equipe pedagógica da Secretaria de Educação do município, para o conhecimento acerca da temática.

No segundo momento, para se aprofundar no tema (Vygotsky, 2007) e se apropriar de novos pressupostos teóricos conceituais (Ibiapina, 2008) foi realizada uma entrevista semiestruturada inicial (Encontro 03) e Programa de Formação Continuada (Encontros 04, 05 e 06).

A partir de então foi possível iniciar o terceiro momento, considerando os participantes como mutáveis e em constante transformação e conseqüentemente reconstrução (Vygotsky, 2007) e o processo de reelaboração de conceitos e significados (Ibiapina, 2008), que pode ser considerado como uma internalização desses conceitos, foi feita a análise dos dados coletados, a partir da partilha das práticas (Encontro 07), entrevista semiestruturada final (Encontro 08) e alinhamentos finais junto à Secretaria de Educação (Encontro 09), como consta no Quadro 2 supracitado.

## 5 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados serão apresentados e discutidos seguindo princípios metodológicos evidenciados em Vygotsky (2007) e os pressupostos de Ibiapina (2008) para uma pesquisa colaborativa. Dessa forma, os encontros foram agrupados e categorizados para a análise dos dados, conforme esses princípios da seguinte forma: No primeiro momento, tendo como foco o conhecimento dos participantes e atenção as realidades, foi analisado e discutido o Encontro 02. No segundo momento, intitulado como aprofundamento, foram categorizados e analisados os dados dos Encontros 03, 04, 05 e 06. E por fim, no terceiro momento, reelaboração e internalização de novos conceitos, foram agrupados, categorizados e analisados os dados dos Encontros 07, 08 e 09, bem como uma autoavaliação do pesquisador, sobre o percurso formativo realizado.

Esses dados serão apresentados e discutidos a seguir.

### 5.1 Primeiro momento – Conhecimento dos participantes e atenção às realidades

Neste tópico, iniciaremos as discussões sobre os encontros realizados, tecendo considerações pertinentes, aportadas na literatura da área.

#### 5.1.1 Encontro 02 – Palestra de abertura

Com o aceite na participação, foi feita uma palestra de abertura, intitulada como “Formação de Professores para Inclusão na Educação Básica: possibilidades de trabalho por meio da pesquisa colaborativa” (Figura 2).

Figura 2 - Imagem de divulgação da palestra de abertura



Fonte: Autoria própria (2023).

O convite foi feito para todos os funcionários da secretaria municipal de educação a fim de informar sobre o processo formativo. Assim, foram trabalhados os seguintes temas:

- a) Educação na perspectiva da inclusão;
- b) Público-alvo da Educação Especial;
- c) Pesquisa Colaborativa;
- d) Gestão da Sala de aula inclusiva.

A palestra foi realizada on-line via google meet e ao final foi aberto um espaço para sanar dúvidas e responder perguntas dos participantes. Utilizamos o espaço também, para convidar os presentes a participarem do processo formativo, apresentando como seria efetivado, os temas a serem abordados e a certificação como participação em curso de extensão promovido pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Então, foi feito contato com a equipe pedagógica e os professores das escolas, a fim de verificar o interesse em participar deste estudo. Também, o convite foi feito por meio da Secretaria Municipal de Educação, a qual disponibilizou o e-mail dos professores que tinham em suas classes estudantes PAEE e dos professores do AEE.

Assim, foi enviado a eles um e-mail de apresentação do projeto, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). No corpo do e-mail foi solicitado para que aqueles que desejassem participar da pesquisa, confirmassem participação respondendo o e-mail, dando ciência do TCLE.

## **5.2 Segundo Momento – Aprofundamento de conceitos**

Neste tópico, serão apresentados e discutidos os dados referentes ao entendimento dos conceitos iniciais dos participantes, possibilitados por meio das entrevistas semiestruturadas iniciais, do alinhamento com a equipe pedagógica da secretaria municipal de educação e dos encontros de aprofundamento e planejamento de práticas.

### **5.2.1 Encontro 03 – Entrevistas semiestruturadas iniciais**

Foram agendadas as entrevistas semiestruturadas iniciais individuais com os participantes (APÊNDICE A) via e-mail, sendo que as entrevistas aconteceram

diretamente na escola em que cada participante está vinculado, durante a hora atividade, com duração estimada de 50 minutos.

O intuito de utilizar a entrevista era conhecer a realidade a ser estudada e buscar dados iniciais que pudessem fundamentar a pesquisa colaborativa a ser desenvolvida. E mesmo tendo sido enviado por e-mail, no início da entrevista semiestruturada inicial, o TCLE foi entregue impresso e solicitado para que os participantes assinassem.

Em relação à entrevista semiestruturada inicial, para Triviños (1987, p. 146) ela “[...] tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa”. Assim, o investigador também poderia propor novas questões a partir das respostas dos participantes. Triviños (1987) ainda complementa que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (Triviños, 1987, p. 152).

Dessa forma, para conhecer os participantes, suas realidades e necessidades, a entrevista semiestruturada inicial sustentou parte do processo de construção do processo formativo, pois a escuta dos participantes mostrou necessidades latentes na realidade investigada.

A partir das questões norteadoras da entrevista, apresentam-se alguns trechos das falas dos participantes, que ajudaram a moldar o processo formativo. Os participantes foram identificados com a letra “P”, seguido de um número de ordem de 01 a 15, a fim de garantir o anonimato. A identificação ocorreu por ordem das entrevistas realizadas. Assim, os participantes P01, P02, P04, P05, P06, P07, P08, P10, P13, P14 e P15 são os professores; os participantes P03 e P12 são as coordenadoras pedagógicas e o P09 e P11 professoras do Atendimento Educacional Especializado.

Na entrevista semiestruturada inicial, foram pré-definidas seis questões, que auxiliariam a moldar o processo formativo colaborativo em tela. Excertos das respostas de cada questão foram organizados em quadros para uma melhor visualização. Cada questão será discutida individualmente, a partir das respostas dos participantes.



### 5.2.1.1 Excertos de Respostas da Questão 01

Os trechos das respostas dos participantes referentes à questão 01, constam no Quadro 3 a seguir.

**Quadro 3 – Questão 01-Você se sente capacitado para trabalhar com os estudantes PAEE? Justifique**

<b>Participante</b>	<b>Resposta</b>
P01	<i>Não, muitas vezes a Educação Inclusiva fica apenas na teoria, dificultando o trabalho docente.</i>
P02	<i>Não. Vejo a Educação Inclusiva deixada de lado pelo poder público, ficando a cargo somente das instituições de ensino e basicamente teórica.</i>
P03	<i>No momento ainda não, mas no momento que tenha uma formação na área será mais proveitoso.</i>
P04	<i>Não, mas tenho muita vontade de conhecer e desenvolver trabalhos na área.</i>
P05	<i>Não, mas tenho vontade de adquirir mais conhecimento e desenvolver trabalhos.</i>
P06	<i>A princípio iniciarei agora o trabalho com o fundamental 1.</i>
P07	<i>Não me sinto, preciso de mais conhecimento.</i>
P08	<i>A princípio não.</i>
P09	<i>Não muito, pois não tenho formação suficiente e nem estrutura.</i>
P10	<i>Não, sou pós-graduada em alfabetização.</i>
P11	<i>Mesmo já trabalhando há algum tempo com o PAEE sempre há o que aprender.</i>
P12	<i>Não</i>
P13	<i>Talvez. Tenho formação na área, mas nunca atuei diretamente com esses alunos.</i>
P14	<i>Acredito que não, pois sempre trabalhei com alfabetização e com resultados considerados rápidos, mas estou aqui presente para aprender, e me preparar, buscando novos conhecimentos.</i>
P15	<i>Não, porque cada criança é uma. É importante trabalhar no dia a dia para conseguir suprir as necessidades do aluno, aprendendo algo novo todos os dias</i>

**Fonte: Autoria própria (2023).**

As respostas permitem afirmar que nenhum dos participantes se considerou capacitado para trabalhar com os estudantes PAEE, o que se justifica a necessidades pela formação inicial e continuada. As falas mostram a falta de estrutura para esse trabalho. Ainda a fala do participante P02 aponta um abandono da Educação Inclusiva pelo poder público, bem como o fato de sempre ser abordada de forma teórica, necessitando de uma formação mais prática. Por outro lado, evidenciamos na fala dos participantes a necessidade e o interesse de aprender mais sobre a educação das pessoas PAEE.

Salientamos que nas respostas, as coordenadoras pedagógicas (P03 e P12) afirmam não saber trabalhar com tais públicos. Como pessoas de referência para qualquer estudante e professor em uma escola, faz-se necessário obter conhecimentos específicos sobre PAEE para acompanhar e auxiliar o aprendizado de todos os estudantes de uma escola.

As respostas dos participantes P09 e P11, que são professoras do AEE, apresentam um maior conhecimento em relação à questão. Quando questionada, o participante 09 diz “... não tenho formação suficiente e nem estrutura”, evidenciando sentir necessidade de mais formações e de aprofundamentos na área, mesmo sendo especialista em Educação Especial.

Em relação à estrutura, as respostas ressaltam que a acessibilidade da escola ainda é precária. A participante cita “... se recebermos um aluno cadeirante, não tem rampa na escola, e todas as salas têm um degrauzinho para entrar...” (P09). Concorda-se com a professora, pois as pesquisas acontecem continuamente e para acompanhar esse movimento há a necessidade de formação continuada.

Deste modo, essa questão traz uma necessidade formativa para os participantes, a fim de capacitá-los sobre quem é o PAEE, quais são seus direitos, o que há de legislação sobre esse público.

#### 5.2.1.2 Excertos de Respostas da Questão 02

O objetivo desta questão era identificar os conhecimentos dos participantes em relação à pesquisa colaborativa. Assim, o Quadro 4, apresenta trechos das respostas dos participantes.

**Quadro 4 – Questão 2 – O que você entende por Pesquisa Colaborativa?**

<b>Participante</b>	<b>Respostas</b>
P01	<i>Visa colaborar com o trabalho dos envolvidos.</i>
P02	<i>É, na minha concepção, o desenvolvimento de um trabalho onde há ação conjunta de todos, tanto dentro do ambiente escolar, quanto da comunidade educativa, política e saúde pública</i>
P03	<i>Trabalho em equipe</i>
P04	---
P05	<i>Trabalho coparticipativo de interação.</i>
P06	<i>Professores e pesquisadores.</i>
P07	<i>Que conta com a colaboração de um grupo.</i>
P08	<i>Acho que é ter a cooperação de uma equipe.</i>
P09	<i>Trabalho cooperativo entre pesquisadores e professores.</i>
P10	<i>Trabalho de cooperação entre professores, colaboradores e pesquisadores.</i>
P11	<i>Contar com o apoio e colaboração de outras pessoas, colegas, familiares.</i>
P12	<i>Onde todos dão sua opinião.</i>
P13	---
P14	<i>A pesquisa colaborativa é onde o pesquisador utilizará as respostas da entrevista para um trabalho.</i>
P15	<i>É trabalho de interação entre o professor e o grupo.</i>

**Fonte: Autoria própria (2023).**

Em relação à pesquisa colaborativa identificou-se que os participantes tinham pouco conhecimento sobre o tema. Em sua maioria, a partir de uma simples análise

do termo “pesquisa colaborativa”, foram evidenciadas as respostas no Quadro 2. Termos como: interação, apoio, cooperação, colaboração e trabalho em equipe foram apontados pelos participantes. Entretanto, nas respostas não se define o que seria uma pesquisa colaborativa, mas se aproxima do que Ibiapina e Ferreira (2005, p. 31) propõem, quando enfatizam que “esse tipo de pesquisa auxilia o professor a melhor compreender suas ações, pois desenvolve a capacidade de aprender a resolver os problemas relacionados à prática docente de forma colaborativa”.

A questão emancipatória que a pesquisa colaborativa desenvolve não foi citada. De acordo com Ibiapina e Ferreira (2005, p. 27), quando afirmam que “a pesquisa colaborativa tem como objetivo a recuperação da profissionalização docente e sua emancipação”. Observa-se um entendimento mais amplo do participante P02, em sua resposta. Para ele *“É, na minha concepção, o desenvolvimento de um trabalho onde há ação conjunta de todos, tanto dentro do ambiente escolar, quanto da comunidade educativa, política e saúde pública”*.

Quando o participante P02 traz em sua resposta outras dimensões sociais além da escola, como a política e questões de saúde pública, é possível relacionar os fundamentos da pesquisa colaborativa com a própria Teoria Histórico-Cultural. Ibiapina e Ferreira (2005, p. 30) fazem isso, quando enfatizam que:

As pesquisas realizadas com base nessa perspectiva compreendem e explicam a realidade em seu movimento, trabalhando processos reflexivos que possam apreendê-la de forma concreta e sensível em uma construção teórica e prática, lógico-histórica, que capte, principalmente, as estruturas, as relações e os processos, permitindo-nos fazer uma leitura reflexiva dos elementos globais que se inserem no âmbito da diversidade, das hierarquias, das desigualdades, das divisões e de outras formas antagônicas e contraditórias da prática social.

Por outro lado, alguns participantes declaram não saber o que seria uma pesquisa colaborativa, como é o caso de P04 e P13, o que aponta para a necessidade de se buscarem caminhos para um aprofundamento no tema. Aprofundamento este que se tornou necessário analisando também as demais respostas, pois a pesquisa colaborativa vai além de somente ter apoio de outro profissional ou um pesquisador que auxilie no trabalho. Nem um dos participantes também trouxe o porquê de trabalhar com a pesquisa colaborativa.

### 5.2.1.3 Excertos de Respostas da Questão 03

E dando continuidade à entrevista, os participantes foram questionados especificamente sobre a Educação Inclusiva para que pudéssemos compreender as bases teórico-práticas dos participantes em relação ao tema. No Quadro 5, são citados trechos das respostas dos participantes.

**Quadro 5 – Questão 3 – O que você entende por Educação Inclusiva?**

<b>Participante</b>	<b>Respostas</b>
P01	<i>Educação na qual visa garantir direito a todos, respeitando a particularidade de cada um.</i>
P02	<i>Um plano de ação totalmente elaborado e pensando em todas as especificidades, porém muito teórico.</i>
P03	<i>União de todos dentro da escola sem diferenças entre os alunos</i>
P04	<i>Um conhecimento a todos na educação, respeitando suas limitações e direitos.</i>
P05	<i>Acolhimento a todos na educação, respeitando as limitações.</i>
P06	<i>Professores que trabalham com Educação Especial</i>
P07	<i>Onde todos podem e devem participar com igualdade</i>
P08	<i>É a educação em que todos são incluídos sem discriminação onde deve haver professores capacitados e material didático acessível para os alunos</i>
P09	<i>É a inclusão do AEE no ensino regular</i>
P10	<i>Educação que inclui todos os alunos e atende as suas necessidades</i>
P11	<i>Quando um aluno com alguma deficiência está no ensino regular</i>
P12	<i>Alunos com alguma deficiência incluídos com alunos ditos normais</i>
P13	<i>O aluno portador de algum tipo de necessidade tem a oportunidade de estudar na sala regular</i>
P14	<i>Onde o aluno frequenta uma sala de aula do ensino regular, trabalhando o mesmo conteúdo de forma diferenciada</i>
P15	<i>Educação Inclusiva no meu entendimento é quando o aluno mesmo com suas limitações e dificuldades é incluso no ensino regular, onde o professor adapta conteúdos para o melhor entendimento do aluno.</i>

**Fonte: Autoria própria (2023).**

As falas demonstram o caráter segregatório e integratório do PAEE. Integratório porque fica intrínseco nas respostas o que Rodrigues, Capellini e Santos (2017) discutem sobre o processo de transição da fase da segregação para o da integração, na qual os alunos PAEE passaram a conviver com crianças de sua idade, em ambientes menos segregados, como a escola regular. Porém, a fase da segregação foi marcada por uma visão limitada de educação, em que se acreditava que apenas alguns estudantes eram capazes de aprender e se desenvolver plenamente. Então, quando os participantes afirmam que Educação Inclusiva é:

*P01 – Um plano de ação totalmente elaborado e pensando em todas as especificidades, porém muito teórico.*

*P11 – Quando um aluno com alguma deficiência está no ensino regular.*

*P12 – Alunos com alguma deficiência incluídos com alunos ditos normais*

*P13 – O aluno portador de algum tipo de necessidade tem a oportunidade de estudar na sala regular*

*P14 – Onde o aluno frequenta uma sala de aula do ensino regular, trabalhando o mesmo conteúdo de forma diferenciada.*

Isso nos remete a um estereótipo do PAEE que ainda está vigente e que se atrela à fase da integração, na qual esses alunos estão na classe regular, mais continuam sendo inferiorizados. Nas falas dos participantes P11, P12 e P14 fica evidenciado esse fator, pois não basta o estudante PAEE estar na sala de aula regular, é preciso que ele seja pertencente ao grupo e tenha os mesmos direitos do grupo.

Quando questionado o participante P14 sobre o que seria trabalhar o conteúdo de forma diferenciada, ele cita, “... *ele está na sala de aula com os demais alunos, mas não posso ensiná-lo do mesmo jeito que os demais. Tenho que fazer um planejamento para ele e um para os outros, por exemplo...*”.

Assim, tanto os modelos de segregação e integração ainda podem ser observados, destoando do que Vygotsky (1997) defende, ao relacionar o desenvolvimento das estruturas do pensamento e da linguagem humana às interações sociais dos grupos nos quais estão inseridos. Para ele (Vygotsky, 1997), é importante a convivência com grupos heterogêneos, pois essas trocas enriquecem as relações interpessoais não se limitando ao convívio com crianças iguais. E quanto mais enriquecedoras forem essas trocas, mais fortalecido será o desenvolvimento.

Isso justifica a necessidade de os estudantes estarem inclusos em sala de aula do ensino regulares, pois em grupos heterogêneos as pessoas PAEE conseguem aprender e desenvolver. Na compreensão de Vygotsky (1997), o prejuízo maior, relativo à segregação ou à integração, se encontra na homogeneização das crianças, pois somente trocas psicossociais semelhantes, pode comprometer o crescimento individual de todos os estudantes e não somente do PAEE.

Seguindo na análise das respostas, na fala do participante P13 ainda pode ser observado o caráter caritativo da educação, ao afirmar que o aluno “*portador de alguma necessidade*” (aqui está se referindo ao PAEE) tem a oportunidade de estar na sala de aula regular. Dessa forma, corrobora-se que Educação Inclusiva é direito e não apenas uma concessão.

Por outro lado, evidencia-se um conhecimento um pouco maior em relação ao tema nos participantes P03, P04 e P05. Quando questionados o que seriam as diferenças e respeitar as limitações a que se referem, explicam que “...devemos entender que os estudantes mesmo que não sejam PAEE são diferentes... (P03)”; “... não basta eu pensar em uma aula para um aluno, se eu não levar em consideração que tem coisas que ele não vai conseguir aprender daquele jeito. Preciso mudar a estratégia... (P04)” e “apesar de eu não saber como fazer, todos são diferentes, tanto ‘os normais’ quanto os de inclusão...(P05)”.

Nessas respostas, já fica perceptível um entendimento um pouco maior sobre a Educação Inclusiva, assim como em P07, P08, P09, P10 e P15. Quando P09 cita que “é a inclusão do AEE no ensino regular”, ele se refere a AEE como os estudantes PAEE. Já em P15, a questão de adaptar conteúdos não se refere somente ao estudante PAEE, mas sim para toda a turma.

Mas a partir da resposta do participante P02, vemos também uma oportunidade de aprofundamento deste trabalho, pois é a única resposta que traz a necessidade de um planejamento, apontando para processos formativos que visem à prática, como formação continuada com esse foco.

#### 5.2.1.4 Excertos de Respostas da Questão 04

E na sequência da entrevista, os participantes foram questionados especificamente sobre as maiores dificuldades que encontram atualmente, em trabalhar com estudantes PAEE. No Quadro 6, são citados trechos das respostas dos participantes.

**Quadro 6 – Questão 04 – Em sua concepção, qual a maior dificuldade em trabalhar com os estudantes PAEE**

<b>Participante</b>	<b>Respostas</b>
P01	<i>Muitas vezes, a falta de conhecimento e o apoio de todos os envolvidos no processo.</i>
P02	<i>A falta de apoio prático por parte do poder público</i>
P03	<i>A falta de conhecimento de ambos, tanto dos profissionais quanto da família.</i>
P04	<i>A falta de um conhecimento aprofundado sobre os alunos, sobre os assuntos e suas dificuldades.</i>
P05	<i>Falta de conhecimento sobre as necessidades dos alunos.</i>
P06	<i>Falta de preparo para conduzir o processo.</i>
P07	<i>Acredito que a primeiro momento seria falta de conhecimento</i>
P08	<i>É falta de preparo, qualificação</i>
P09	<i>Pouca formação e falta de estrutura</i>
P10	<i>Número de alunos, despreparo, dificuldade em atender a todos e suprir suas necessidades</i>
P11	<i>As dificuldades individuais de cada aluno</i>
P12	<i>Insegurança</i>

P13	<i>A maior dificuldade é a prática, existe muito apoio teórico, porém a prática que venha dar certo é bem difícil</i>
P14	<i>A falta de incentivo, materiais, cursos de capacitação</i>
P15	<i>Falta de materiais, cursos de capacitação, pois no papel é tudo muito bonito</i>

**Fonte: Autoria própria (2023).**

Sem dúvidas, o que os participantes trazem como maior dificuldade é a falta de preparo e qualificação para trabalhar com os estudantes PAEE, dificuldades essas, evidenciadas no Quadro 6. Trabalhar com estudantes PAEE é um desafio que requer conhecimentos teóricos e metodológicos para promover a inclusão. A inclusão é um direito de todos os indivíduos, no entanto, é importante reconhecer que existem dificuldades específicas ao lidar com os estudantes PAEE.

Os próprios participantes evidenciam que uma das maiores dificuldades em trabalhar com os estudantes PAEE é a falta de formação inicial. A formação de professores é essencial para que eles possam compreender as necessidades e demandas específicas desses estudantes e intervir de forma planejada e intencional. As falas mostram que os professores não recebem uma formação inicial adequada nessa área, o que acaba prejudicando a qualidade do ensino oferecido aos estudantes PAEE, exigindo uma formação continuada que discuta e auxilie o professor.

Esse despreparo remete a Saviani (2009), quando afirma que, tendo em vista a necessidade histórica de universalizar a escolarização, criaram-se muitas escolas organizadas segundo um mesmo padrão, gerando com isso uma situação dualista, pois os cursos de Licenciatura centravam-se somente em conteúdos cognitivos e o aspecto didático pedagógico era limitado apenas a aulas de didática. Isso acabou deixando de lado um fator importante que é a capacitação para a inclusão.

Januzzi (2012), quando discorre sobre o processo de expansão escolar pela integração dos estudantes com deficiência no ensino regular, enfatiza a necessidade de aperfeiçoamento dos professores e ainda a adaptação dos ambientes escolares e metodologias para trabalhar com essa nova clientela. Na prática, o que aconteceu foi que muitas instituições precarizaram ainda mais a educação, oferecendo apenas disciplinas eletivas na área, de modo aligeirado ou ainda com carga horária insipiente a um processo formativo eficaz (Martins, 2012).

A falta de recursos e estrutura nas escolas é também uma das dificuldades apontadas por P09, P10, P14 e P15. Muitas instituições de ensino ainda não possuem a infraestrutura necessária para atender às necessidades específicas dos

estudantes PAEE. Essas falas permitem afirmar que a ausência de materiais que deem acesso ao currículo, salas de recursos e profissionais especializados dificulta o processo de inclusão desses estudantes, tornando o ambiente escolar menos acessível e propício ao seu desenvolvimento.

Ressaltamos que essas dificuldades não são intransponíveis, porque com investimento do Estado em formação de professores, disponibilização de recursos adequados pelo Estado e conscientização da comunidade escolar, é possível superar esses obstáculos e promover uma inclusão efetiva dos estudantes PAEE.

Nesse sentido, é fundamental que os professores recebam uma formação contínua e específica sobre como ensinar os estudantes PAEE de forma que eles apropriem do conhecimento cientificamente aceito. É necessário que eles aprendam estratégias pedagógicas diferenciadas para acessar o currículo e recursos didáticos que possam auxiliar no processo de ensino-aprendizagem desses estudantes.

Além disso, o Estado precisa investir na estrutura das escolas, garantindo a acessibilidade física e a disponibilidade de materiais adaptados, salas de recursos multifuncionais, equipamentos de tecnologia assistiva e profissionais especializados para atender às necessidades dos estudantes PAEE. É necessário, ainda, promover a conscientização e a sensibilização de toda a comunidade escolar, pois a inclusão não é responsabilidade apenas dos professores, mas de todos os envolvidos no processo educativo.

A inclusão efetiva desses estudantes depende de uma formação adequada dos professores, disponibilidade de recursos e estrutura nas escolas, além da conscientização e sensibilização de todos. Somente assim poderemos garantir a igualdade de oportunidades e o pleno desenvolvimento dos estudantes PAEE.

#### 5.2.1.5 Excertos de Respostas da Questão 05

A escola pode proporcionar um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz, todavia, necessita, além das políticas públicas eficazes, de conhecimento e compreensão sobre as dificuldades específicas que os estudantes possuem. Dessa forma, partindo do princípio de que todos os participantes tinham estudantes PAEE em suas turmas, pois esse era um dos critérios de inclusão desta pesquisa, a quinta pergunta objetivava identificar o conhecimento dos professores sobre seus estudantes PAEE.



Para isso foram questionados se conheciam as necessidades dos estudantes e se sabiam trabalhar com elas. Partes das respostas constam no Quadro 7.

**Quadro 7 – Questão 05 - Você conhece as necessidades específicas dos seus estudantes? Se sim, quais são elas? Você sabe como trabalhar com elas?**

Participante	Respostas
P01	<i>Nem sempre, depende de cada situação.</i>
P02	<i>Sim, deficiências cognitivas e fonológicas, estas com trabalho individualizado, porém precário.</i>
P03	<i>Na atual situação fica mais difícil de conhecer as dificuldades de cada um.</i>
P04	<i>Não conheço</i>
P05	-----
P06	<i>Intelectual</i>
P07	<i>Não durante esse ano não tivemos muito contato com as crianças devido a pandemia</i>
P08	<i>No momento não, pois estamos trabalhando on-line</i>
P09	<i>A maioria dos nossos alunos tem deficiência intelectual. Não sei trabalhar com eles.</i>
P10	<i>A maioria tem deficiência intelectual.</i>
P11	<i>Deficiência intelectual, física e síndromes.</i>
P12	-----
P13	-----
P14	<i>Não conheço a deficiência, mas percebo as suas dificuldades e a necessidade de um trabalho individualizado, repetitivo, trabalho no concreto.</i>
P15	<i>Sim de um aluno</i>

**Fonte: Autoria própria (2023).**

Nas respostas os participantes revelam que desconheciam as necessidades dos seus estudantes (P01, P03, 04, 05, 07, 08, P12, P13 e 14) ou ainda que não sabiam trabalhar com eles (P01, P02 e P09). Os participantes P05, P12 e P13 não responderam à pergunta, ficando em silêncio.

Os participantes P03 e P07 relatam sobre a situação atual, referindo-se à pandemia da covid-19. Nesse momento eles estavam enviando apostilas para os alunos fazerem em casa. De acordo com o participante 07 “...temos feito apostilas e enviado para as famílias, quinzenalmente. Os pais retiram na escola e levam para os filhos fazerem. Aí eles trazem essas apostilas na escola e levam outra. Os alunos têm sido avaliados pela entrega das atividades, mas muitas vezes percebemos que não são eles que fazem, pois, a letra parece ser de outra pessoa...”.

Devido ao período pandêmico, as aulas no município, onde a pesquisa aconteceu, continuaram de forma remota não síncrona. Assim, quinzenalmente, os alunos recebiam uma apostila que era preparada com atividades a serem desenvolvidas para os próximos quinze dias e assim sucessivamente.

Eles entregavam na escola as atividades feitas e levam para a casa o material novo. As apostilas eram elaboradas alternadamente por um grupo de professores.

Cada grupo era responsável por elaborá-las de um conteúdo e série, esse material era enviado aos estudantes do município, para serem feitas em casa, sob supervisão dos pais.

Ao ser questionada sobre como os estudantes PAEE eram avaliados ela (P07) relata “... Não sei te dizer. Cada escola é responsável por um período e por uma série. Por exemplo, teve uma época que minha escola ficou responsável por preparar as apostilas para o quinto ano. Essas apostilas são enviadas para todos os alunos do município que estão no 5º ano. Provavelmente os alunos de inclusão recebem o mesmo material...”.

Outro fator importante a destacar, é o fato de os participantes P03 e P12 serem as coordenadoras pedagógicas e os participantes P09 e P11 professoras do AEE. Sendo que S3 respondeu “...Na atual situação fica mais difícil de conhecer as dificuldades de cada um...” e P12 não respondeu. Já o participante P09 respondeu “... não sei trabalhar com eles...”, mesmo sendo professora do AEE. Ao ser questionada sobre sua formação ela relata que “...eu fiz um curso a distância e ele era muito teórico. Estou sempre pesquisando sobre o assunto, mas não encontro nada muito prático...”.

Já P11 disse conhecer as síndromes, mas ao ser questionado sobre o envio das atividades para os alunos PAEE, relatou “...aqui só ajudo na entrega das apostilas para os pais e recolher as que eles entregam. A correção fica por conta das professoras. Acabamos não fazendo nada diferenciado para esses alunos. No máximo corrigir de forma diferente. É o máximo que conseguimos no momento...”

As falas demonstram a necessidade da formação de professores com ênfase maior na inclusão a fim de suprir algumas dessas necessidades. É necessário prepará-los para que o processo de apropriação do conhecimento seja eficiente e para que todas as pessoas que adentram à escola aprendam e desenvolvam. Isso pode ser alcançado por meio de programas de estudos e práticas que ofereçam conhecimento sobre os diferentes tipos de deficiências e estratégias para trabalhar com cada um deles. Esse tipo de programa oferece suporte adicional aos alunos com deficiências e visa garantir que eles recebam uma educação de qualidade, atendendo as suas necessidades específicas.

Com conhecimentos acerca da Educação Especial e da Educação Inclusiva, os professores terão uma compreensão maior de como planejar e implementar estratégias em sala de aula. Além disso, é fundamental que os professores tenham

acesso a um constante desenvolvimento profissional, que inclua formação sobre inclusão e atendimento às necessidades dos alunos.

Essas formações podem envolver a apresentação de estudos de casos, participação em workshops e compartilhamento de experiências com outros profissionais da área. Dessa forma, os educadores estarão melhor preparados para oferecer o apoio necessário aos seus alunos.

Para resolver essa questão, a formação de professores deve ser reformulada, incluindo estudos sobre inclusão do PAEE e de outras pessoas que fazem parte dos grupos denominados de diversidade. Os programas de desenvolvimento profissional contínuo, também, são essenciais para garantir que os educadores estejam atualizados e preparados para atender as demandas dos alunos.

Um ponto a destacar neste momento é que muitas das limitações encontradas estão atreladas ao período pandêmico vivenciado. A maioria dos professores não conheciam algumas especificidades dos seus alunos, pois já iniciaram o ano letivo de modo remoto e não puderam conhecê-los. Assim, o trabalho com esses estudantes tornou-se mais oneroso e não tendo muito foco na aprendizagem, mas somente no cumprimento do currículo.

#### 5.2.1.6 Excertos de Respostas da Questão 06

A inclusão é um dos princípios fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva e igualitária. No contexto educacional, a inclusão abrange diversos aspectos que visam garantir a igualdade de oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes.

No entanto, algumas vezes, os conteúdos podem se tornar desafiadores no processo de ensino e aprendizagem para os estudantes PAEE. Isso ocorre em função de diferentes fatores, como a complexidade dos conteúdos, a falta de adaptações adequadas, as dificuldades específicas apresentadas pelos estudantes dentre outras causas.

Então, para alinhar uma formação atrelada as necessidades, na sexta questão, os participantes foram questionados sobre o conteúdo com maior dificuldade de ensino e aprendizagem em suas percepções, como consta no Quadro 8.

**Quadro 8 – Questão 06 - Em relação ao conteúdo, em sua percepção, qual o conteúdo com maior dificuldade de ensino e aprendizagem?**

Participante	Respostas
P01	<i>Cada aluno possui dificuldades em diferentes áreas, sendo assim, não observei uma dificuldade específica.</i>
P02	<i>Consciência corporal biológica</i>
P03	---
P04	<i>Trabalhar sexualidade e corpo humano</i>
P05	<i>Corpo humano, sexualidade</i>
P06	<i>Matemática</i>
P07	<i>Não sei dizer</i>
P08	<i>Não sei dizer</i>
P09	---
P10	<i>Matemática</i>
P11	---
P12	---
P13	<i>Interpretação de textos</i>
P14	<i>Corpo humano</i>
P15	<i>Leitura e escrita</i>

Fonte: Autoria própria (2023).

Em relação aos conteúdos não houve consenso em relação a um específico com maior dificuldade para ensinar, de acordo com os participantes. Foram citadas as áreas de Ciências, Matemática e Língua Portuguesa.

De acordo com os participantes P02, P04, P05 e P14 os conteúdos com maior dificuldade são da área de Ciências, pois há muita coisa que é visual, prática e nem sempre conseguem ensinar, não somente para alunos PAEE, mas para qualquer aluno, por falta de estrutura, laboratórios e conhecimento específico. Para o participante P04 “...como você é formado nessa área, penso que pode nos ajudar melhor...”. Nesse trecho se referia ao pesquisador que tem formação inicial em Ciências Biológicas.

Para os participantes P06 e P10 a dificuldade em matemática é porque em outras situações quando tentaram ensinar operações básicas para alunos com Deficiência Intelectual, não conseguiram. Já para P13 e P15, a Língua Portuguesa é a área de maior dificuldade, pois, para eles, é muito difícil fazer os estudantes entenderem a representação simbólica das letras.

Assim, evidenciamos que um dos principais desafios enfrentados pelos estudantes PAEE é o acesso ao conteúdo. Por exemplo, componentes como Matemática, Ciências, Língua Portuguesa, que envolvem conceitos, fórmulas específicas e uma simbologia, podem representar uma barreira para esses estudantes além de barreiras existentes em outros componentes curriculares também.

O processo de abstração e raciocínio exigido na escola pode ser mais difícil para os estudantes PAEE, que precisam de estratégias e metodologias diferenciadas para compreender os mesmos conteúdos uma vez que, como afirma Vygotsky (1997), essas pessoas apresentam maiores dificuldades no processo de abstração. Para abstrair um conceito, muitas vezes, necessitam de maiores intervenções pedagógicas.

Diante desses desafios, é fundamental que as instituições e os professores ofereçam as adaptações que atendam as necessidades dos alunos. Acesso ao currículo com estratégias pedagógicas diferenciadas apoiadas em recursos didáticos são alguns dos instrumentos mediadores que podem ser utilizadas para garantir o acesso igualitário a todos os conteúdos.

É importante ressaltar que a inclusão não significa apenas colocar todos os estudantes em uma mesma sala de aula, mas sim fornecer as condições adequadas para que todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. Isso implica em um trabalho conjunto entre a escola, os professores, os alunos e suas famílias, para identificar as necessidades específicas de cada estudante e buscar formas de superar os obstáculos encontrados, como ensina Vygotsky (1997).

No processo de ensino para estudantes PAEE é fundamental partir do princípio da valorização das capacidades que os alunos têm, que ficaram intactas e busque estratégias que considerem suas habilidades e os pontos fortes. Isso permite que eles sejam desafiados e estimulados a desenvolver seu potencial máximo, distanciando na morbidez, proporcionando uma educação que compense as faltas.

Os conteúdos ensinados para os estudantes de PAEE podem representar desafios significativos, mas não devem ser impedimentos para o acesso igualitário à educação. Com adaptações adequadas, estratégias pedagógicas diferenciadas e um ambiente inclusivo, é possível superar essas dificuldades e garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade. A inclusão não é somente uma questão de justiça social, mas também uma forma de enriquecer a experiência educacional e promover uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária.

### 5.2.2 Encontro 04 – Alinhamento com a equipe pedagógica da secretaria municipal de educação

Com as entrevistas iniciais realizadas, dados coletados e esquematizados, foi feito um planejamento com a equipe da Secretaria Municipal de Educação a fim de definir os locais de realização dos encontros e os horários que aconteceriam, tendo em vista que foi utilizada a hora atividade dos professores, temáticas e os procedimentos durante o Programa de Formação Continuada.

Definimos que os encontros aconteceriam nas escolas em que os professores trabalhavam, sendo cada encontro em uma escola diferente e que cada encontro presencial teria duração média de 2h. O Programa de Formação Continuada teve duração de quatro meses, sendo realizado entre setembro e dezembro de 2021.

### 5.2.3 Encontro 05 – Aprofundamento

Este foi o primeiro encontro coletivo com todos os participantes. A partir dos dados coletados por meio da entrevista semiestruturada inicial e alinhamento com a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. Para isso, foi enviado para todos os participantes, logo após a entrevista semiestruturada inicial, via e-mail, a solicitação para que fizessem leitura prévia do material, para posterior discussão no encontro de aprofundamento, a partir de dois textos: (i) Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)<sup>6</sup>; e (ii) texto de Ibiapina e Ferreira (2005), intitulado como “A Pesquisa Colaborativa na Perspectiva Sócio-histórica”<sup>7</sup>.

Os participantes leram o texto solicitado e no encontro de aprofundamento foi feita a partilha dos entendimentos sobre os temas: O que é uma Pesquisa Colaborativa; a relação entre a Teoria Histórico-Cultural e Educação Inclusiva; identificação do Público-alvo da Educação Especial; e as Perspectivas atuais da Educação Inclusiva.

---

<sup>6</sup> BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

<sup>7</sup> IBIAPINA, I. M. L. M.; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 12, p. 26-38, 2005.

Sob mediação do pesquisador, os participantes apresentaram suas percepções sobre os textos e temas, onde fizemos a mediação e questionamo-los e explicitamos acerca dos textos lidos e suas compreensões sobre os conceitos estudados. Essa ação foi necessária para que compreendessem os conceitos apresentados, com aporte na entrevista inicial.

#### 5.2.4 Encontro 06 – Planejamento de Práticas

Inicialmente, foram retomados os temas do encontro anterior, a fim de relembrar as tratativas discutidas. Na sequência, os participantes foram sensibilizados a colocarem-se no lugar do outro, a fim de entender as necessidades de cada grupo para melhor atuar em suas áreas.

Como os participantes foram divididos em quatro grupos de acordo com suas funções. Os grupos foram divididos da seguinte forma: Grupo 01 e Grupo 02 – professores regentes; Grupo 03 – professores do AEE e Grupo 04 – coordenadores pedagógicos.

Em relação à atividade, os Grupos 01 e 02, de professores regentes, deveriam elaborar um plano de aula para aplicar com os demais participantes em formação, no encontro seguinte. Foram definidos alguns pré-requisitos para planejamento da aula, como: I-planejar uma aula com duração de 30 minutos; II-considerar que teriam estudantes PAEE na turma; III-além da conceituação teórica a aula deveria ter uma parte prática; e IV-foram orientados a trabalhar com conteúdos do componente curricular de Ciências, considerando que foi um dos temas que apareceu na entrevista semiestruturada inicial e faz parte da formação do pesquisador.

Como não existia um modelo padronizado de plano de aula, foi apresentado para os participantes um Plano elaborado por nós, para ser validado pelos grupos 01 e 02, e utilizado para planejamento dessas aulas simuladas. Enfatizamos, também, que nessa época ainda era período pandêmico da covid-19 e as aulas presenciais ainda não haviam sido autorizadas, assim os estudantes da rede municipal estavam somente recebendo atividades impressas, por isso a prática foi simulada entre os próprios participantes.

Esse era o único modelo utilizado pela rede municipal no período e todos os estudantes recebiam o mesmo material que era elaborado por um grupo de professores, como já anunciado. Uma proximidade maior com os estudantes não era

permitida, sendo assim, a pesquisa limitou-se a uma aula simulada entre os próprios participantes.

Já o Grupo 03, dos professores do AEE tiveram como função criar um modelo de Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). A elaboração desse plano foi necessária, pois foi identificado que a secretaria de educação não tinha um plano unificado, sendo que apenas em algumas unidades escolares eram feitas algumas formas de registros.

Essas escolas possuíam modelo interno de planejamento. Assim, eles deveriam elaborar esse plano de acordo com as necessidades de um estudante PAEE. Acreditamos que a falta de um modelo que planejamento possibilita maior autonomia do professor que pode pesquisar e elaborar o seu planejamento de acordo com as necessidades da turma com que trabalha.

Já ao Grupo 04, dos coordenadores pedagógicos, foi atribuída a análise e a preparação um relatório que seria entregue aos professores regentes e aos do AEE, a partir de um laudo fictício de um estudante com deficiência (APÊNDICE B). Essa também foi uma atividade necessária, pois durante os encontros, os professores apontaram, que, muitas vezes, não sabiam ou conseguiam trabalhar com os estudantes PAEE.

Uma das queixas dos professores foi a falta de informações iniciais sobre os estudantes, como limitações e potencialidades, preferências, dificuldades e até mesmo orientações de como trabalhar com determinadas deficiências, possivelmente, algumas informações iniciais já tornariam o trabalho menos extenuante.

Cabe salientar que, tanto coordenadores pedagógicos, quanto os professores do AEE, nesse momento, foram sensibilizados a também participar do processo de planejamento das atividades dos professores regentes, de modo a construir um planejamento mais efetivo para o desenvolvimento do estudante.

Como essa atividade iniciou no encontro presencial com o pesquisador, mas se estendeu por mais três horas, foi finalizada pelos participantes em outro momento, organizado pelas coordenadoras pedagógicas. Nesse período os participantes poderiam contatar conosco, de modo a auxiliá-los, via e-mail ou se necessário ou agendar um encontro presencial. Todos os grupos fizeram contatos nesse período para sanar dúvidas e validar as elaborações que estavam em processo.



### **5.3 Terceiro Momento – Reelaboração e internalização de novos conceitos**

A partir das discussões realizadas, conhecimentos desenvolvidos e práticas planejadas, retornamos para as atividades para a finalização do processo formativo com os participantes.

#### **5.3.1 Encontro 07 – Partilha de Práticas**

Com as atividades elaboradas, nesta etapa, os participantes retornaram para o encontro presencial, que tinha como objetivo apresentar as atividades que desenvolveram nos grupos. Foi um momento de compartilhamento de práticas entre os próprios participantes e intervenção do pesquisador e dos colegas, que foram sensibilizados a fazerem apontamentos que ajudassem a melhor delinear os trabalhos.

Inicialmente, então, fizemos a retomada dos processos passados pelos participantes, desde a palestra inicial até aquele momento de partilha, de modo a frisar com eles os conhecimentos construídos.

Assim, inicialmente, os professores regentes realizaram a aula simulada, de acordo com os planejamentos. Destacamos que os dois grupos de professores, elaboraram planos simulados, considerando que tinham alunos cegos na sala. Ao serem questionados sobre o motivo da escolha, justificaram que nunca tiveram nenhum aluno cego, mas que um de seus maiores medos seria esse, por não conseguir imaginar trabalhar com essa realidade.

Isso demonstra interesse dos professores aprenderem além da necessidade momentânea e a busca de aprofundamento e de preparação para receber diferentes tipos de alunos.

##### **5.3.1.1 Grupo 01**

O grupo 01 elaborou e aplicou um Plano de Aula (APÊNDICE C), tendo como foco o ensino de “Partes das Plantas”, para uma turma do 1º Ano do Ensino Fundamental, por professores participantes que realizavam a docência nessas turmas de ensino.

A aula simulada foi organizada de acordo com as orientações feitas no encontro anterior. Teve uma duração de 30 minutos e os participantes escolheram que comporia a aula como estudante PAEE, uma estudante cega, além dos demais

participantes que fizeram parte do processo formativo também atuarem como estudantes.

A aula iniciou com a música “Dona árvore” da compositora Beatriz Martini Bedran, (ANEXO A). Após ouvirem a música, a professora/participante foi questionando os estudantes/participantes sobre a letra da música, se conheciam os termos que foram sendo apresentados, como “fruto, flor, raiz, caule e etc.”. Assim, deu continuidade explicando a parte conceitual desses termos, o que cada uma significa, para que servem e se existem diferenças entre as plantas.

A professora explicou que no próprio jardim da escola teriam plantas que eles poderiam explorar, porém como a simulação foi a noite, optou por levar alguns exemplos. A professora não levou imagens de planta e nem utilizou o livro didático nesse momento, pois considerou as necessidades da estudante PAEE e que poderia sentir-se excluída.

Ela levou exemplos de pequenas plantas para que os estudantes pudessem observar e tocar. Durante a explicação a professora falou “... *estávamos pesquisando e lemos que para ensinar para deficientes visuais, temos que explorar os outros sentidos, por isso, trouxemos a música e agora as plantas para vocês verem e tocarem...*”.

Assim, a professora, enquanto explicava os conhecimentos científicos para os estudantes/participantes, apresentava as plantas e suas partes e funções a partir dos modelos levados. Foram utilizados sentidos, como o tato, por exemplo, para que a estudante/participante cega, pudesse sentir as estruturas da planta.

Como ainda estávamos em época de pandemia da covid-19, definimos que não passaríamos as plantas e os objetos pela mão de todos os participantes, por questão de segurança, mas a professora também apresentou a planta para os demais estudantes. Para explorar outros sentidos e texturas, a professora/participante também levou flores para os estudantes/participantes tocarem e cheirarem, além de sentirem os espinhos de uma planta, mas com orientação para não se machucarem.

A partir dessa aula, observamos as evidências de inclusão educacional, pesquisa colaborativa e Teoria Histórico-Cultural, pois a Educação Inclusiva é baseada no princípio de que todos os alunos têm o direito de aprender juntos. Isso implica em proporcionar um ambiente de aprendizagem adaptado às necessidades de cada estudante, oferecendo recursos e apoios adequados para que todos possam participar ativamente das atividades escolares, como pode ser observado nessa aula,

onde o grupo considerou as necessidades do seu público estudantil, tanto a estudante PAEE quanto dos demais estudantes da turma.

Em relação à pesquisa colaborativa, no contexto da inclusão de pessoas cegas, essa abordagem se mostra fundamental para garantir que as necessidades e experiências desse grupo sejam consideradas e atendidas de forma adequada. O trabalho conjunto entre os participantes, permitiu atender uma necessidade do grupo que pode ser respondida, tanto por perder o medo de trabalhar com estudantes cegos, quanto por permitir uma experiência a uma pessoa cega que possibilite o desenvolvimento da autonomia, liberdade e interação no processo de ensino e aprendizagem.

Cabe salientar também, que a pesquisa colaborativa possibilita aos participantes “[...] avançarem no seu nível de desenvolvimento, na medida em que a mediação de alguém mais experiente faz avançar a Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD)” (Ibiapina; Ferreira, 2005, p. 31). Sendo assim, a partir do momento que conseguem refletir sobre suas práticas e buscar mecanismos que possibilitem o próprio desenvolvimento e do outro, essa pessoa internalizou esses novos conhecimentos, passando da Zona de Desenvolvimento Real (ZDP) para a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Quando a professora comenta que o grupo foi pesquisar sobre estudantes cegos e buscaram compreender formas de melhor ensinar para esse público, ao invés de simplesmente focarem no conteúdo e não na pessoa que está aprendendo, vem reafirmar a importância da pesquisa colaborativa. Esse fato vai ao encontro de Ibiapina e Ferreira (2005), quando afirmam que a pesquisa colaborativa é um processo tanto de produção de conhecimentos, quanto de formação, visto que professores e pesquisadores refletem sobre suas práticas com o intuito de transformá-las.

Retomamos a partir disso, as considerações de Vygotsky (1997) sobre as pessoas cegas. Ele reconhece as limitações visuais que as crianças cegas apresentam pode interferir diretamente no processo de desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem escolar. Por outro lado, o sucesso ou insucesso desse processo está mais atrelado aos limites que as classes sociais e a escola impõem do que a deficiência em si.

Para ele “a cegueira cria uma nova e particular configuração na personalidade humana, origina novas forças, modifica as direções normais das funções, reestrutura

de forma criativa e organicamente a psique do homem” (Vygotsky, 1997, p. 99). Sendo assim, reafirma (Vygotsky, 1997) que, pela falta de visão, os recursos e instrumentos utilizados devem privilegiar os demais sentidos, como o auditivo, que foi explorado pelo grupo por meio da música; o tato a partir do contato direto com as partes das plantas e ainda o olfato, que foi potencializado fazendo os estudantes sentirem o aroma das flores.

Afirma ainda (Vygotsky, 1997, p. 14) que “todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação”, fazendo referência à compensação como “um processo fundamental do desenvolvimento do indivíduo com deficiência” (Vygotsky, 2003, p. 3), que se faz presente em qualquer pessoa. A compensação, portanto, deve ser entendida como um processo substitutivo de algumas funções, para que a criança tenha um desenvolvimento pleno, não como um processo natural ou biológico, mas como num processo social.

Nessa perspectiva, o processo de compensação abordado em seus estudos é um elemento fundamental no desenvolvimento de crianças com deficiência. Ao refletir sobre o processo de compensação como um meio para que as crianças atinjam seu pleno desenvolvimento com sucesso, pode-se estabelecer uma conexão com o desenvolvimento de crianças cegas.

Essas crianças conseguem atingir um nível de desenvolvimento considerado "normal" em crianças que enxergam, porém, elas percorrerão um caminho diferente e utilizarão meios diferentes para adquirir e assimilar o conhecimento. Por isso, Vygotsky (1997, p. 12) aborda o enfoque qualitativo, apresentando a fundamentação da Defectologia quando afirma que a “criança cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos normais, mas desenvolvida de outro modo.”

Portanto, a concepção de que o desenvolvimento de um estudante com deficiência segue o mesmo fluxo que aquele de um estudante "normal", porém com algumas restrições, devem ser atentamente consideradas ao longo do seu percurso educacional. Essa perspectiva prima por uma abordagem profissional e comprometida.

Acredita-se com isso que a teoria de Vygotsky tenha encontrado o ponto crucial ao enfatizar que as instituições educacionais, por meio de intervenções pedagógicas, terão sucesso na inclusão ao focar nos aspectos secundários da deficiência e no desenvolvimento dos processos superiores que são mais suscetíveis à compensação.

O compartilhamento de espaço com o coletivo, portanto, é a fonte do desenvolvimento das funções psicológicas das crianças com deficiência.

Os aspectos da deficiência primária impõem algumas limitações à criança, pois são problemas orgânicos, no entanto, são as limitações secundárias causadas pela falta de mediação social e psicológica que mais interferem no perfil da pessoa com deficiência. Os que estão alterados são os processos naturais de visão, audição, atividade intelectual etc., enquanto os que precisam ser desenvolvidos são os processos superiores.

Nesse sentido Vygotsky enaltece que:

[...] uma educação ideal só é possível com base em um ambiente social orientado de modo adequado e que os problemas essenciais da educação só podem ser resolvidos depois de solucionada a questão social em toda a sua plenitude. Tudo pode ser educado e reeducado no ser humano por meio da influência social correspondente. A própria personalidade não deve ser entendida como uma forma acabada, mas como uma forma dinâmica de interação que flui permanentemente entre o organismo e o meio (Vygotsky, 1997, p. 200).

A pesquisa colaborativa alinhada à Teoria Histórico-Cultural, desempenha um papel fundamental na inclusão. Ao envolver ativamente essas pessoas no processo de produção de conhecimento, é possível garantir que suas necessidades sejam atendidas e que suas vozes sejam ouvidas. Além disso, essa abordagem contribui para a criação de soluções mais eficazes e inclusivas, fortalecendo a participação, empoderamento e autonomia.

#### 5.3.1.2 Grupo 02

O grupo 01 elaborou e aplicou um Plano de Aula (APÊNDICE D), tendo como foco o ensino de “Fotossíntese: Respiração e transpiração”, para uma turma do 3º Ano do Ensino Fundamental. A escolha da turma foi porque dentre os participantes do grupo, algumas eram professoras desse ano de ensino.

A aula tinha como objetivos: (i) introduzir os conceitos básicos de fotossíntese e respiração e suas estruturas; (ii) apresentar a transpiração dentro da fotossíntese; e (iii) demonstrar a chegada da luz e sua função no processo de fotossíntese. Como pré-requisito, era necessário que os estudantes/participantes tivessem conhecimento sobre as partes da planta e sua relação com o meio ambiente, temas esses já estudados em períodos anteriores. Essa aula foi planejada para 50 minutos.

Os participantes se organizaram para que somente uma delas fosse a professora regente durante a aula simulada. Antes de iniciar a aula, a professora explicou o contexto da aula e que o grupo planejou uma aula considerando que teria uma estudante cega na classe. A escolha de uma estudante cega, de acordo com a professora/participante foi porque os professores do grupo não tinham tido estudante cego em classe e não sabiam trabalhar e na possibilidade de ter um aluno assim denominado, estudaram-no.

Ao estudar sobre o tema, verificaram o que o próprio Vygotsky (1997) defende que os outros sentidos de crianças cegas sejam desenvolvidos, uma vez que a compensação não é natural e exigia mediação por meio de signos e instrumentos.

Vygotsky (1997) não busca suprir a falta de um sentido por outro, pois entende que é impossível a substituição concreta das imagens visuais por sensações de outro tipo, mas considera que devemos explorar os outros sentidos para permitir a essas crianças, experiências que permitam seu desenvolvimento.

Uma pesquisa colaborativa apresenta como uma de suas vantagens a possibilidade de obter insights e perspectivas únicas (Ibiapina, 2008). Ao envolver pessoas cegas no processo, foi possível captar suas experiências e necessidades específicas, o que contribui para a criação de soluções mais eficazes, inclusivas e a participação ativa do PAEE no desenvolvimento do trabalho.

Outro aspecto relevante da pesquisa colaborativa que aparece nesse exemplo é a coleta de dados mais abrangente e precisa. Ao contar com a contribuição de pessoas que vivenciam essa dificuldade específica, é possível obter informações que, de outra forma, poderiam passar despercebidas. Essas informações são essenciais para a identificação de lacunas no conhecimento e para a formulação de políticas e práticas mais congruentes.

Assim, como primeira vivência, foi abordado o conceito de transpiração com todos os estudantes, para relembrar a função das plantas e a importância de entrada e saída de alguns elementos nas plantas. Foram feitos questionamentos sobre como é a respiração nos seres vivos e o processo de trocas gasosas que acontece nas plantas.

Então foi entregue para os estudantes/participantes, pedaços de cana-de-açúcar para provarem e sentirem o gosto. Após os estudantes provarem, foi explicado que a cana-de-açúcar consegue armazenar o produto da fotossíntese na forma de

açúcar; também, que é por meio dos açúcares que os seres vivos conseguem obter energia para realizar suas atividades, no caso o metabolismo.

Na sequência, foi apresentada batata cozida para que alunos/participantes provassem. Em seguida, foi apontado que algumas plantas armazenam suas reservas de energia na forma de amido, como, por exemplo, a batata que eles provaram, a mandioca, dentre outros. Já tendo conhecimento sobre metabolismo, formas e reservas de energia das plantas, a professora iniciou a segunda vivência da aula, na qual foi discutido o processo da fotossíntese.

Para esse momento, o grupo levou uma luminária de mesa e areia pintada de verde, em um saco de material transparente. Então foi explicado para os alunos que a luminária representava a luz solar e a areia verde representava a clorofila das plantas, mais especificamente as folhas.

A luminária foi colocada a cerca de 30cm da areia para representar o processo de fotossíntese e captação de energia para as plantas. Nesse momento a professora/participante explicou o processo da fotossíntese, como ocorre a troca de gases e a geração de energia nas plantas, lembrando o experimento em que provaram o amido.

Foi pedido aos estudantes/participantes que colocassem a mão entre a lâmpada e o saco de areia e deixassem por 15 segundos para sentirem a diferença de temperatura. Nesse momento foi feita a intervenção da professora/pesquisadora que explicou que a luz solar atua da mesma forma, porque os raios solares refletem nas plantas, que absorvem essa energia e a transformam em açúcares e amidos, as plantas absorvem o Gás Carbônico ( $\text{CO}_2$ ) que tem no ambiente e liberam o Oxigênio ( $\text{O}_2$ ) que é utilizado na respiração dos seres humanos.

Cerca de 20 minutos após colocarem a luminária sobre a areia pintada de verde, foi pedido para os estudantes tocarem a areia e sentirem que ela também esquentou, representando o processo que acontece nas plantas. Nesse momento a professora/participante explicou aos estudantes/participantes que a areia pintada de verde era apenas uma representação de como funciona a fotossíntese e a estrutura das plantas, e que a areia era apenas uma simulação. Esclareceu que na areia não funcionava da mesma forma, pois esse é o processo para alguns seres vivos do Reino Plantae (reino das plantas).

Essa aula, em nenhum momento ela foi pensada exclusivamente para a estudante/participante “cega”, mas elaborada considerando as necessidades do

grupo e que dentro desse grupo teria uma pessoa “cega”. Isso nos remete ao conceito de inclusão, que naquele momento estava sendo pensada.

A Educação Inclusiva contribui para a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes. Se forem oferecidas ao PAEE as possibilidades de interagir com os demais, metodologias e recursos didáticos que possibilitem explorar novas informações, objetos e ambientes por outros sentidos, eles podem se desenvolver da mesma forma que os demais (Vygotsky, 1997).

Ao final da aula, com as intervenções feitas pelos demais participantes, um deles ressaltou “... *foi um desafio muito grande pensar nessa aula, porque nunca tivemos um aluno com essa deficiência. Foi mais desafiador ainda, porque não tínhamos a certeza de que daria certo e poderíamos excluir ainda mais a aluna cega se fizéssemos errado...*”.

Na sequência outro participante do grupo expressou “... *eu tenho muito medo de errar ao planejar aulas para alunos PAEE, pois nunca sei exatamente do que eles precisam, ou como é o correto ensinar para eles, mas quando lemos sobre as melhores formas de ensinar para esse público, me senti mais aliviada e percebi que sou capaz. Preciso perder o medo de perguntar para meus alunos do que eles precisam...*”.

Antes mesmo da nossa intervenção, outro participante, não pertencente ao grupo problematizou: “...*é um medo de errar que também tenho, mas é o mesmo medo que tive quando pisei a primeira vez na sala de aula e é um medo que sempre vou ter, pois a cada ano tenho alunos novos, com deficiência ou não, e sempre vou ter que repensar as minhas práticas, mas agora sinto que tenho mais coragem de ousar...*”.

Essas falas mostram a interação social possibilitada pela pesquisa colaborativa, e seu papel na formação de professores e na promoção de uma Educação Inclusiva. Os professores puderam buscar novos caminhos para desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes e eficazes. Ao promover a interação social, a pesquisa colaborativa permitiu que os professores conhecessem diferentes realidades e perspectivas, ampliando a possibilidade de apropriação do conhecimento que enriqueça a prática pedagógica.

Mediante ao diálogo e à construção conjunta de conhecimento, os profissionais foram capazes de identificar desafios, elaborar estratégias e implementar ações que favorecessem o aprendizado de todos os alunos. Sob o olhar da Teoria



Histórico-Cultural, a pesquisa colaborativa tem uma base teórica sólida para a investigação e o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas.

Essa teoria, desenvolvida por Vygotsky, destaca a importância da interação social no processo de aprendizagem. Ela enfatiza que a construção do conhecimento ocorre por meio da interação com outras pessoas e do uso de ferramentas culturais (Vygotsky, 1997). A interação social possibilitada pela pesquisa colaborativa trouxe benefícios significativos para a Educação Inclusiva, incentivando a participação ativa dos envolvidos, promovendo a inclusão de todos os alunos.

### 5.3.1.3 Grupo 03

O Grupo 03, dos professores do AEE, tinha como objetivo elaborar um modelo de Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) (APÊNDICE E) para ser utilizado em suas práticas. Cabe salientar que esse plano não se enquadra em sua totalidade, aos pressupostos da THC, trazendo pontos como competências, por exemplo. Entretanto, isso faz parte da realidade pesquisada e dos próprios documentos norteadores, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, (Brasil, 1998) por exemplo, que defende o trabalho por competências e habilidades.

Dessa forma, foi elaborado um modelo de Plano em duas partes, que permitem identificar as áreas em que o aluno tem maiores dificuldades, as habilidades a serem desenvolvidas ou ainda aprimoradas. Esses conhecimentos não auxiliam apenas o professor da classe regular, mas também toda a equipe pedagógica, assim como a família, garantindo ao aluno PAEE condições de acesso ao currículo e aprendizagem.

A Parte I do PDI aborda a avaliação do estudante e é dividida em quatro tópicos: o primeiro tópico tem como objetivo coletar informações de identificação do aluno e familiares; o segundo tópico explora a trajetória escolar do aluno, fornecendo ao professor informações sobre suas experiências anteriores, oportunidades que já teve e como a escola tem atendido suas necessidades; o terceiro tópico, chamado de Avaliação Geral, analisa duas instâncias importantes para o desenvolvimento do aluno, que são a família e a escola.

Essas informações permitem compreender a participação do aluno na família e as condições fornecidas pelos familiares para a aprendizagem. Em relação à escola, os dados ajudam a entender sua organização, por exemplo, como a escola trabalha com a diversidade, a questão de acessibilidade e a capacitação do professor que

trabalha com alunos PAEE. Isso é essencial para o planejamento estratégico dos profissionais que organizam ações para melhorar o ambiente escolar, realizar estudos de casos e grupos de discussão, além de planejar atividades.

O quarto tópico do PDI, chamado de Avaliação do Aluno, trata da avaliação das condições, limitações, competências, dificuldades e habilidades do aluno, visando garantir a acessibilidade curricular. Nessa avaliação, são coletadas informações sobre a saúde geral do aluno, pois problemas nessa área podem afetar sua presença, concentração e comportamento. Além disso, são coletados dados sobre exames, laudos e avaliações diagnósticas relacionadas às condições de saúde e comportamental do aluno.

O último item da Avaliação do Aluno verifica o desenvolvimento do estudante nas áreas: cognitiva, motora e psicossocial. Na área cognitiva, são avaliadas competências e dificuldades relacionadas a aspectos perceptuais, como visão, audição, habilidades motoras, táteis e sinestésicas, noção espacial e temporal. Também são avaliadas habilidades de atenção, como seleção e manutenção de foco, concentração, compreensão de ordens e identificação de personagens.

A memória é avaliada considerando memória auditiva, visual, verbal e numérica, enquanto a avaliação da linguagem analisa a compreensão da língua oral, expressão oral, leitura, escrita e uso de outros sistemas linguísticos. Também é avaliado o raciocínio lógico do aluno, isto é, a capacidade de compreender relações de igualdade e diferença, reconhecer absurdos, chegar a conclusões lógicas, compreender enunciados e resolver problemas cotidianos e situações-problema.

Avalia-se a compreensão do mundo, a compreensão de ordens e enunciados, a causalidade e a sequência lógica. Na avaliação da função motora, são consideradas as competências e as dificuldades relacionadas à postura corporal, locomoção, manipulação de objetos, lateralidade, equilíbrio, orientação espacial e temporal e coordenação motora. Por fim, na área emocional, afetiva e social, é avaliado o estudante em suas relações com o ambiente em que está inserido

Essa primeira parte é essencial, pois traz subsídios para elaboração da Parte II – Plano Pedagógico Especializado. A parte II é composta por três partes essenciais. Primeiramente, são coletadas informações de identificação do aluno. No segundo tópico são destacadas as ações necessárias para atender às necessidades dos estudantes. Essas ações abrangem diversos aspectos, desde o ambiente escolar até a saúde e a participação da família. Para isso, identifica as ações que já foram ou

estão sendo executadas e quais ainda precisam ser realizadas, para garantir que o aluno possa aprender de forma efetiva.

Na terceira parte, é abordada a organização do Atendimento Educacional Especializado. Esse tópico contém informações, como o tipo de atendimento necessário, se é na Sala de Recursos Multifuncional, se precisa de um intérprete na sala regular, professor de Libras, tutor na sala regular ou atendimento domiciliar. Também a quantidade de atendimentos necessários, o tempo de atendimento e se será em grupo ou individualmente.

Além disso, consideram-se as outras áreas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, como fonoaudiologia, serviço social, psicologia e profissionais de saúde. Para alunos PAEE, é essencial o apoio desses profissionais para garantir a presença e a participação do aluno na escola.

Na quarta parte, destacamos as orientações feitas pelos professores especializados para minimizar ou eliminar as barreiras de aprendizagem presentes na escola e na sala de aula regular. Essas orientações são direcionadas ao professor da sala regular, outros professores da escola, diretor, coordenador pedagógico, funcionários e às famílias. Tais orientações fazem parte do projeto político pedagógico da escola, que deve assegurar um ambiente acolhedor que atenda às necessidades dos alunos e promova a aprendizagem e o desenvolvimento, eliminando barreiras que dificultem ou impeçam a participação do aluno.

Já a quinta parte do Plano Pedagógico Especializado foca nas áreas a serem desenvolvidas no estudante. São descritas as áreas em que serão trabalhadas (social, cognitiva e motora) e o que será desenvolvido em cada uma delas. Por fim, são fornecidas informações sobre a metodologia adotada, os recursos, materiais e equipamentos utilizados, além de mencionar o período e os critérios utilizados para avaliar o desempenho do aluno.

Finalizando com um espaço para que o professor do AEE relate o seu empenho com o aluno ao final do período ou ano letivo. Nesse relato, é importante destacar os objetivos que foram alcançados e como as ações realizadas contribuíram no desempenho escolar e na aprendizagem do aluno.

#### 5.3.1.4 Grupo 04

Já o Grupo 04, dos coordenadores pedagógicos, compartilharam o relatório elaborado a partir do laudo fictício recebido (APÊNDICE F), sem os dados sensíveis dos estudantes.

Durante o encontro de planejamento de práticas, iniciaram-se as discussões sobre esse relatório e os participantes transpuseram as informações contidas no laudo, para um documento mais acessível aos professores. Delimitamos alguns aspectos necessários para um professor ao receber um estudante PAEE, assim, definimos como necessárias: a identificação do estudante, deficiência que ele possui, e os aspectos cognitivos, acadêmicos, comunicacionais, psicomotores e ainda formas de se trabalhar com esses estudantes. Após definição desses critérios, as coordenadoras analisaram o laudo recebido, a fim de avaliar os pontos escolhidos.

Destacamos que os aspectos citados refletem o entendimento da pesquisa colaborativa é que durante o período de elaboração da atividade, as coordenadoras, como trabalhavam juntas com as professoras do AEE, buscaram ajuda e preencheram juntas o relatório. Na fala da coordenadora “... com a ajuda das professoras [nomes omitidos] foi muito mais fácil responder. Temos que trabalhar assim, juntas, a partir de agora...”. Isso corrobora a importância da interação social que possibilita um melhor desenvolvimento.

O exemplo do relatório apresentado pelas coordenadoras, participantes P03 e P12, consta no Quadro 9 a seguir.

**Quadro 9 – Relatório individual inicial de estudante PAEE**

<b>Nome:</b> MARIA ABUQUERQUE (NOME FICTÍCIO)	<b>Ano/Série:</b> 4 Ano
<b>Escola:</b> ESCOLA MUNICIPAL SIGMOUND VIGOTSKY (NOME FICTÍCIO)	
<b>Observações gerais:</b>	
<p>Cara professora, recebemos uma estudante nova em nossa escola hoje. Em conversa inicial com a mãe, ela nos relatou que a estudante passou por um período de análise psicopedagógica e nos apresentou um relatório que consta que a estudante supracitada, apresentada <b>quadro de Deficiência Intelectual ou Atraso Cognitivo</b>.</p> <p>Pessoas com deficiência intelectual ou cognitiva costumam apresentar dificuldades para resolver problemas, compreender ideias abstratas (como as metáforas, a noção de tempo e os valores monetários), estabelecer relações sociais, compreender e obedecer a regras, e realizar atividades cotidianas - como, por exemplo, as ações de autocuidado.</p> <p>A capacidade de argumentação desses alunos também é afetada e precisa ser devidamente estimulada para facilitar o processo de inclusão e fazer com que a pessoa adquira independência em suas relações com o mundo</p>	
No relatório também constam algumas informações que podem auxiliar-nos em nosso trabalho, como segue:	
<b>ASPECTOS COGNITIVOS:</b>	
A aluna demonstra uma velocidade de raciocínio abaixo da média, dificuldade em se concentrar e memorizar informações. Também enfrenta dificuldades em compreender instruções e aplicar o conhecimento para controlar seus processos mentais.	

Também tem dificuldade em controlar suas emoções, interesse por coisas diversas e em permanecer em locais barulhentos, como na entrada e saída da escola.

**ASPECTOS AFETIVO-EMOCIONAIS:**

Apesar dessas dificuldades, é uma pessoa afetuosa e tinha uma boa interação com os colegas e funcionários da escola antiga. Ela gosta de participar dos eventos escolares. No entanto, quando repreendida por se recusar a realizar as atividades propostas, costuma reagir com atitudes agressivas. Sua interação com os colegas é um pouco limitada.

**ASPECTOS ACADÊMICOS:**

Apresenta algumas dificuldades acadêmicas, como a incapacidade de ler palavras complexas. Ela não consegue fazer inferências em textos subjetivos, ler ou interpretar situações-problema que envolvam as quatro operações matemáticas, reconhecendo apenas as cores amarelo, azul e vermelho. Além disso, ela não consegue fornecer informações sobre sua família.

**ASPECTOS COMUNICACIONAIS:**

Tem dificuldade em pronunciar palavras de forma clara e legível. Na escrita, não consegue escrever ainda muitas palavras ditadas, mas consegue copiar. Ele também passa muito tempo emitindo sons incompreensíveis. No entanto, ele demonstra interesse em brincar de forma imaginativa, como fazer bolo e andar de bicicleta.

**ASPECTOS PSICOMOTORES:**

Apresenta um bom equilíbrio e é capaz de andar em linha reta. No entanto, sua postura é inapropriada, pois ela se move de forma pendular com frequência e tem dificuldade em ficar sentada com postura ereta na cadeira, preferindo ficar de lado.

**SUGESTÕES DE TRABALHO:**

A estudante enfrenta desafios em diversos aspectos de sua aprendizagem e desenvolvimento. É importante que sejam adotadas estratégias pedagógicas específicas para auxiliá-la na superação dessas dificuldades, como por exemplo:

- Reforço positivo.
- Identificar a melhor forma de comunicação com ela.
- Dê significado ao que será ensinado, com exemplos práticos.
- Trabalhe com níveis de abstração. Ela tende a não entender linguagens muito complexas.

Algumas formas de atrair a atenção dela:

- Diga frases do tipo: “Atenção, todo mundo!”, “Vamos lá, turma!”. Chame-a pelo nome.
- Bata palmas para pedir atenção.
- Utilize giz ou marcadores coloridos no quadro;
- Faça contato visual direto com ela.
- Utilize recursos multimídia, como computadores, retroprojetores, vídeos, músicas e internet.

**Fonte: Autoria própria (2021).**

Ao apresentar para os demais participantes, houve uma aceitação do modelo e linguagem do relatório. O participante P04 relatou “... *assim eu já tenho alguns pontos de partida para planejar minhas aulas...*”. No mesmo ideal o participante P01 reafirma “...*concordo com [nome omitido]. Não que eu não vá mais prestar atenção nos meus alunos e em novas coisas que ele apresente, mas assim eu já tenho uma ideia do que fazer e já começo conhecendo esses alunos novos. O ideal é que tivéssemos esse relatório de todos os alunos, todo ano, mas tendo dos estudantes de inclusão, já é uma grande coisa...*”

Nesse contexto, a pesquisa colaborativa torna-se ainda mais relevante, pois a interação social proporcionada pela pesquisa colaborativa possibilita que os professores compartilhem experiências, troquem ideias e aprendam uns com os outros, potencializando suas práticas inclusivas. E para que a pesquisa colaborativa

seja efetiva, é fundamental que haja um ambiente propício para a troca de ideias e o compartilhamento de experiências. A criação de espaços de discussão e reflexão, facilita o processo de interação e contribui para a formação contínua dos professores.

E no que tange a interação possibilitada pela pesquisa colaborativa, a abordagem da Teoria Histórico-Cultural corrobora nesse processo, pois a relação entre o participante e o objeto na construção do conhecimento assume um papel fundamental (Vygotsky, 1997). Através da interação com seus pares e consigo mesmo, o indivíduo é capaz de internalizar conhecimentos que são essenciais para a constituição de sua própria existência. Esse processo de socialização e internalização assume uma importância constitutiva na transformação das relações interpessoais para intrapessoais.

Além disso, é importante ressaltar que a pesquisa colaborativa não se restringe apenas ao âmbito universitário. Professores de diferentes níveis de ensino podem se beneficiar dessa abordagem, trocando experiências com colegas de mesma área de atuação, participando de redes de colaboração e promovendo o aprimoramento constante de suas práticas.

### 5.3.2 Encontro 08 – Entrevistas finais com os participantes

Foram feitas entrevistas semiestruturadas finais (APÊNDICE G) com duração estimada em trinta minutos, para que os participantes avaliassem o processo educativo/formativo.

A Entrevista final tinha por objetivo investigar as potencialidades do trabalho realizado e verificar se os participantes conseguiram internalizar novos conhecimentos.

#### 5.3.2.1 Excertos de Respostas da Questão 01

A primeira questão da entrevista semiestruturada final, tinha por objetivo contrapor-se em relação à questão 01 da entrevista semiestruturada inicial, a fim de verificar se os participantes se desenvolveram em relação ao trabalho com os estudantes PAEE. Trechos das repostas constam no Quadro 10 a seguir.

**Quadro 10 – Questão 01 – Você se sente melhor capacitado (a) para trabalhar com estudantes PAEE**

<b>Participante</b>	<b>Respostas</b>
P01	<i>Capacitada não totalmente, porém aberta a novos desafios e estimulada a tentar dar meu melhor. A prática possibilitou isso.</i>
P02	<i>Sim, o que despertou em mim foi o olhar encantado sobre um tema que deixava descrente por ser muito teórico e pouco prático.</i>
P03	<i>Estamos cada vez mais se aprimorando para poder trabalhar com os estudantes PAEE.</i>
P04	<i>Sim, com o curso de formação se abriu um amplo conhecimento sobre o assunto e muita vontade de se aprofundar.</i>
P05	<i>Sim, pude sanar algumas dúvidas e sentir mais segurança em realizar um trabalho com os estudantes PAEE.</i>
P06	<i>Estou ainda em processo. Entendi que o campo é diverso.</i>
P07	<i>Compartilhei informações e conhecimentos, não sei se me sinto melhor capacitada, só saberei na prática porém foi grande valia o conhecimento adquirido.</i>
P08	<i>Sim, pois através das trocas de experiências e da busca de conhecimento, me sinto mais capacitada para trabalhar com esses tipos de deficiências.</i>
P09	<i>Penso que sim, apesar de precisar me aprofundar ainda mais no assunto, consegui aprender coisas novas e perder o medo de não saber fazer.</i>
P10	<i>Minha especialização é outra. Ainda não me sinto especializada, mas aberta a aprender.</i>
P11	<i>Já conhecia a área, mas agora vejo que era pouco o que sabia. Aprendi muitas coisas e quer aprender ainda mais.</i>
P12	<i>Com essa formação pude conhecer melhor a área e orientar melhor meus professores e os alunos PAEE.</i>
P13	<i>Já tinha formação na área, mas como faz tempo, vejo quanta coisa mudou. Preciso estudar ainda mais.</i>
P14	<i>Me sinto mais aberta a estudar, pois nunca tinha trabalhado e estudado nada na área.</i>
P15	<i>Me sinto melhor capacitada sim. E com a aposentadoria da professora [nome omitido] fui chamada para trabalhar na secretaria de educação, com a inclusão.</i>

**Fonte: Autoria própria (2023).**

Ao analisar as respostas dos participantes, evidenciamos um desenvolvimento em relação à capacitação para trabalhar com estudantes PAEE. Os participantes afirmam que se sentem mais preparados para atuar com esses estudantes, mesmo que seja um processo que exija mais preparação e tempo.

Se compararmos respostas dos participantes, dadas nas entrevistas semiestruturadas iniciais, com as da entrevista final, podemos afirmar que houve. A participante P08, por exemplo, que na entrevista inicial afirmou “...A princípio não...” em relação a estar preparada para trabalhar com o PAEE, aos o programa de formação, afirmou “...Sim, pois através das trocas de experiências e da busca de conhecimento, me sinto mais capacitada para trabalhar com esses tipos de deficiências...”.

Isso, também, é reafirmado pelo participante P15 que na entrevista inicial afirmou: “...não, porque cada criança é uma. É importante trabalhar no dia a dia para conseguir suprir as necessidades do aluno, aprendendo algo novo todos os dias...”.

na entrevista final afirmou que “...Me sinto melhor capacitada sim. E com a aposentadoria da professora [nome omitido] fui chamada para trabalhar na secretaria de educação, com a inclusão...”. Aqui ela explicava sobre a nova função que assumiu durante a formação. Questionada sobre a formação na área, ela disse que há muito tempo fez uma especialização *latu sensu* em Educação Especial e apesar de nunca ter atuado diretamente com o PAEE, gostava bastante. Sentiu-se encorajada a aperfeiçoar ainda mais na área.

Nesse mesmo sentido, os demais participantes trouxeram resultados positivos em relação ao processo formativo. Cabe ressaltar também, a internalização de conceitos essenciais como a própria nomenclatura correta. No início do processo, os participantes direcionavam-se aos estudantes como alunos de inclusão, alunos especiais, alunos deficientes etc., e na entrevista final verifica o uso da terminologia correta como PAEE, como observado nas falas dos participantes P03, P05 e P12.

O resultado da interação possibilitada pela pesquisa colaborativa desempenhou um papel fundamental na mediação dos processos cognitivos, pois para Vygotsky (2003) o desenvolvimento humano é um processo sociocultural, no qual as habilidades cognitivas são adquiridas e desenvolvidas por meio da interação com outras pessoas e com o ambiente.

A interação desempenha um papel vital na Teoria Histórico-Cultural, pois é por meio dela que ocorre a mediação entre o indivíduo e o mundo externo. A mediação é a ferramenta principal que permite o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como o pensamento simbólico, a linguagem e a resolução de problemas.

E essa internalização de novos conceitos, como aconteceu com os participantes, afirma Vygotsky (2003), ocorre por meio da apropriação dos conhecimentos e habilidades adquiridos nas interações sociais. O indivíduo se apropria desses conhecimentos, que tornam parte de suas funções mentais internas, permitindo que ele resolva problemas ou realize atividades de forma independente.

#### 5.3.2.2 Excertos de Respostas da Questão 02

Na segunda questão, o foco estava em identificar nos participantes, a percepção em relação à pesquisa colaborativa no processo de ensino para estudantes PAEE, como consta no Quadro 11.



**Quadro 11 – Questão 02 – Qual a sua percepção em relação à pesquisa colaborativa no processo de ensino para estudantes PAEE**

<b>Participante</b>	<b>Respostas</b>
P01	<i>Tornar o trabalho melhor, entre todos os envolvidos</i>
P02	<i>Se faz necessária e torna o trabalho mais qualitativo.</i>
P03	<i>É muito participativa entre todos em busca do conhecimento. Não preciso saber tudo, preciso saber com quem contar.</i>
P04	<i>Positiva, com perspectivas de que está melhorando a inclusão em nossas escolas.</i>
P05	<i>Ótima, uma ideia de aproximação entre pesquisadores e professores.</i>
P06	<i>Apesar da reflexão e problematização com estudantes PAEE ainda tenho necessidade de ampliar a formação.</i>
P07	<i>Que realmente ela funciona quando todos trabalham com o mesmo objetivo.</i>
P08	<i>É muito bom. Ajuda mútua e cooperativa facilitam o trabalho.</i>
P09	<i>Facilitou nosso trabalho poder contar com outras pessoas.</i>
P10	<i>Ainda preciso me aprofundar mais no tema, mas por outro lado vi uma grande importância na pesquisa colaborativa para a inclusão.</i>
P11	<i>Acho que ela ajuda muito. Tem coisas que eu não sei, mas que meu colega sabe. E ter uma pessoa especialista na área mediando, facilita todo o processo.</i>
P12	<i>Acho que a maior vantagem é que o professor não está sozinho.</i>
P13	<i>Espero que a partir de agora ela seja mais efetiva em nossas escolas. Ela facilita muito o trabalho.</i>
P14	<i>Eu via a pesquisa colaborativa somente como método, mas agora percebo que é um processo de ajuda mútua com foco na aprendizagem do aluno. Até dos que não são PAEE.</i>
P15	<i>É algo que precisa ser intensificado. Talvez não consigamos sempre planejar tudo junto, por conta da nossa realidade, mas a ideia de ter alguém pensando junto comigo me alivia.</i>

**Fonte: Autoria própria (2023).**

Os participantes apresentaram a percepção positiva tanto em relação à pesquisa colaborativa, quanto sua potencialidade para a inclusão educacional. O participante P02 reflete isso ao afirmar que a pesquisa colaborativa “...se faz necessária e torna o trabalho mais qualitativo...”. ponto interessante este destacado, tendo em vista que, para Pimenta (2005) e Ibiapina (2010), a pesquisa colaborativa precisa justamente desenvolver a pessoa e qualificá-la para exercício da sua função, a partir de um aprofundamento conceitual e reconhecimento de pontos de atenção essenciais.

Já os participantes P04 e P13, também corroboram com esse ideal benéfico da pesquisa colaborativa, ao afirmarem como: “...positiva, com perspectivas de que está melhorando a inclusão em nossas escolas...(P04)” e “...espero que a partir de agora ela seja mais efetiva em nossas escolas. Ela facilita muito o trabalho (P13)”. Neste caso a internalização de novos conceitos evidencia-se pelo fato de que na entrevista inicial, esses participantes não souberam responder o que era uma pesquisa colaborativa.

Destacamos a mediação e a contribuição da pesquisa colaborativa para o desenvolvimento da Educação Inclusiva e desses professores, pois o professor

desempenha um papel ativo, oferecendo apoio, estimulando a participação e orientando a pesquisa. E a pesquisa colaborativa se alinha com esses princípios, pois enfatiza a participação dos participantes em suas relações sociais, para um pleno desenvolvimento (Ibiapina, 2016).

Dessa forma, se apresenta como uma abordagem eficaz no processo educacional, pois proporciona o desenvolvimento do participante por meio da interação, mediação e autonomia. Ao fortalecer a autonomia, estimular a colaboração e valorizar as individualidades, possibilita sua inserção social, acadêmica e profissional dos participantes.

### 5.3.2.3 Excertos de Respostas da Questão 03

Em relação a Questão 03, os participantes foram questionados sobre as dificuldades encontradas e/ou vivenciadas, durante a pesquisa, como consta no Quadro 12.

**Quadro 12 – Questão 03 – Quais foram as dificuldades encontradas e/ou vivenciadas, durante a pesquisa?**

<b>Participante</b>	<b>Respostas</b>
P01	<i>Se colocar no lugar do outro.</i>
P02	<i>Colocar-se no lugar do estudante de inclusão.</i>
P03	<i>A maior dificuldade não foi em relação à pesquisa, mas ainda acho que é em saber a deficiência dos alunos. Se eu não souber não tenho como trabalhar.</i>
P04	<i>Ouvir relatos verdadeiros sobre acontecimentos com crianças que vivem essas situações. Muitas vezes se senti incapaz de ajudar ou fazer algo a respeito.</i>
P05	<i>A minha falta de conhecimento no concreto.</i>
P06	<i>Entendi que a transformação é necessária a partir do trabalho vivenciado no cotidiano.</i>
P07	<i>A falta de material é um ponto que deixa a desejar. Mas na pesquisa adaptamos coisas de casa mesmo.</i>
P08	<i>As dificuldades encontradas se focalizam na falta de materiais e mais capacitação para os professores.</i>
P09	<i>O tempo foi muito curto, para tanta coisa.</i>
P10	<i>Entendi que muitos alunos não conseguem fazer as atividades que mandamos porque podem ter alguma deficiência e não sabemos.</i>
P11	<i>Foi tranquila.</i>
P12	<i>Continuo muita insegura ainda, apesar de ter aprendido bastante coisa.</i>
P13	<i>Tivemos pouco tempo para pensar na prática.</i>
P14	<i>Trabalho o dia todo e o curso a noite, mais a preparação das aulas foi difícil.</i>
P15	<i>Não tive problemas.</i>

**Fonte: Autoria própria (2023).**

As respostas dos participantes evidenciam algumas dificuldades pontuais em relação à pesquisa e ao processo formativo e outras que vão além do projeto em questão, mas se relacionam à prática dos participantes em outros contextos e em outros períodos.

Como por exemplo: “...O tempo foi muito curto, para tanta coisa...” (P09); “... Continuo muita insegura ainda, apesar de ter aprendido bastante coisa...” (P12) e “... Tivemos pouco tempo para pensar na prática...” (P13), refletem algumas dificuldades enfrentadas pelos professores, que estão relacionadas à organização do projeto e que trazem pontos de atenção para pesquisas futuras - pontos estes que estão diretamente relacionados ao período pandêmico vivenciado, que interferiu em todo percurso formativo. Assim, torna-se necessário futuramente, uma continuidade nesse processo formativo, especialmente pelas características de uma pesquisa colaborativa.

Emergem também das respostas questões que vão além de uma organização do estudo aqui realizado, mas de apoio institucional ao professor. O participante P14 expos que “...Trabalho o dia todo e o curso a noite, mais a preparação das aulas foi difícil...”. Ao ser questionado sobre essa dificuldade, relatou que estava no momento de preparação das apostilas para envio aos estudantes, por isso acumulou atividades.

Por outro lado, afirmamos que para uma boa participação e desenvolvimento de novos conceitos, deve-se haver uma maior preocupação em tempos de estudo para o professor e políticas públicas mais efetivas para um afastamento da função, para capacitação.

Outro ponto a ser evidenciado é a mudança de olhar sobre as necessidades dos estudantes. O participante P10 relata que “... Entendi que muitos alunos não conseguem fazer as atividades que mandamos porque podem ter alguma deficiência e não sabemos...”. Esta reflexão da prática pode ter sido potencializada por meio da participação desse participante nesta formação.

Essa questão desprovida de pré-conceitos e estigmas em relação aos estudantes é algo importante. Devemos estar atentos às suas necessidades. Isso não quer dizer que é função do professor avaliar psicologicamente seus alunos, mas ter um olhar atento para saber quando o aluno apresenta problema específico de aprendizagem e ainda não foi diagnosticado.

#### 5.3.2.4 Excertos de Respostas da Questão 04

Na questão 4 os participantes foram questionados sobre os pontos positivos e/ou vivenciados durante a pesquisa. O objetivo era identificar se a forma como foi organizado e estruturado o programa formativo, atendeu as expectativas, sanou as

dúvidas essenciais e ainda se foi positiva para o trabalho pedagógico. Trechos das respostas constam no Quadro 13.

**Quadro 13 – Questão 04 – Quais foram os pontos positivos encontrados e/ou vivenciados durante a pesquisa?**

<b>Participante</b>	<b>Respostas</b>
P01	<i>As trocas e experiências.</i>
P02	<i>As vivências e as experiências trocadas.</i>
P03	<i>O interesse dos “alunos” em participar do curso. Tinha alguns colegas que queriam participar também.</i>
P04	<i>Sede de conhecimento e se aprofundar no assunto cada vez mais fazer jus a profissão de educadora, ajudando quem precisa desse incentivo, como alunos ou mesmo os familiares.</i>
P05	<i>Contribuição para a prática em sala de aula e as trocas feitas com os colegas.</i>
P06	<i>Ampliação de conhecimentos.</i>
P07	<i>Que temos outras pessoas buscando os mesmos objetivos e sabemos que assim conseguiremos um resultado mais gratificante.</i>
P08	<i>Buscar novos caminhos através de projetos.</i>
P09	<i>Poder contar com meus colegas e com alguém mais experiente na área.</i>
P10	<i>Conhecer muitos temas que não conhecia e o coletivo.</i>
P11	<i>Gostei de todo o aprendizado que tivemos. Acho que tudo foi positivo</i>
P12	<i>Me aprofundar nessa área. Já estou no fim da carreira, mas quero conhecer mais.</i>
P13	<i>Mesmo que breve, pudemos aprender coisas.</i>
P14	<i>Foi cansativo no final, mas penso que foi tudo muito proveitoso.</i>
P15	<i>Esses momentos que sentamos juntos com outros professores podemos repensar nossas práticas.</i>

**Fonte: Autoria própria (2023).**

As respostas nos mostram a preocupação com a interação. Ao citarem as “...as trocas e experiências...” (P01); “...as vivências e as experiências trocadas...” (P02); “...poder contar com meus colegas e com alguém mais experiente na área...” (P09) e “...esses momentos que sentamos juntos com outros professores podemos repensar nossas práticas...” (P15), os participantes refletem a interação possibilitada pela formação, como algo que ajudou a moldar novos ideais e se desenvolver.

A interação é uma das vias para a promoção do desenvolvimento cognitivo. Vygotsky (1997) argumenta que o aprendizado é um processo socialmente mediado e que a interação com pessoas mais experientes desempenha um papel essencial na ampliação da ZDP e no desenvolvimento de novos conhecimentos e habilidades.

A ZDP como a diferença entre o nível atual de desenvolvimento de um indivíduo, determinado pelo que ele pode alcançar sozinho, e o nível de desenvolvimento potencial, que é alcançado com a ajuda e o suporte de outra pessoa mais competente, a importância da interação realizada por meio da pesquisa colaborativa, pode ser observada na prática realizada.

O conceito de interação em Vygotsky (1997) é um dos componentes fundamentais de sua teoria; por meio dela, ocorre a mediação dos processos cognitivos, permitindo o desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Compreender a interação como um aspecto central do desenvolvimento humano nos possibilita promover um ensino e uma educação mais eficazes, levando em consideração a importância das relações sociais na construção do conhecimento.

### 5.3.2.5 Excertos de Respostas da Questão 05

E por fim, com o intuito de melhor avaliar todo o percurso formativo vivenciado, os participantes foram questionados sobre os pontos a melhorar nesta pesquisa. Pontos que possam ter passado despercebido, mas que merecem destaque e uma atenção especial. As respostas constam no Quadro 13.

**Quadro 14 – Questão 05 – Quais pontos que merecem uma atenção maior, na pesquisa abordada?**

<b>Participante</b>	<b>Respostas</b>
P01	<i>A questão do apoio e cooperação dos envolvidos em todo o processo é algo que não deve parar aqui.</i>
P02	<i>Encontros, oficinas práticas e intercâmbios.</i>
P03	<i>Foi pouco tempo para apresentar os projetos, que foram muito interessantes.</i>
P04	<i>Mais prática e divulgação sobre um assunto que é tão presente em nossas vidas.</i>
P05	<i>A prática.</i>
P06	<i>Mais estudos e apoio com pessoas especializadas após o curso.</i>
P07	<i>Achei tudo bom.</i>
P08	<i>Trabalhar com outras faixas etárias.</i>
P09	<i>Nada.</i>
P10	<i>Mais tempo na formação. Foram poucos encontros.</i>
P11	<i>A parte de acompanhar os professores durante o ensino para verificar como está acontecendo tudo, precisa ser melhor abordado.</i>
P12	<i>Que fosse um curso com mais tempo, para podermos estudar mais e ser mais prático.</i>
P13	<i>Nada.</i>
P14	<i>Tempo. Eu queria ter me dedicado mais, mas não consegui. É algo que precisamos estudar, mas não podemos parar de trabalhar.</i>
P15	<i>Mais apoio especializado em nosso trabalho</i>

**Fonte: Autoria própria (2023).**

A respostas permitem inferir que os participantes têm dificuldades em passar por processos que aparentam ser avaliativos, mesmo que não seja necessariamente uma autoavaliação, mas avaliar percursos passados, trajetórias vivenciadas e propostas de terceiros, como foi o caso desta pesquisa. Porém, cabe salientar que eles foram sensibilizados desde o início que o programa formativo foi se construindo a partir das necessidades deles, evidenciadas nos discursos das entrevistas iniciais e durante os encontros presenciais.

Assim, mesmo tendo sido questionados sobre os pontos que merecem uma atenção maior na pesquisa abordada, as respostas relacionam-se à prática profissional deles e aos processos envolvidos nisso, como falta de capacitação, de tempo, estrutura, material didático etc.

Ao considerar fragilidade da formação inicial há a necessidade de uma formação continuada na área, precisa-se repensar tempo e estrutura das formações futuras para que se capacitem os participantes, mas não os sobrecarreguem bem como atividades mais práticas sobre os temas trabalhados, em forma de oficina, cultura maker, trabalhos por projetos etc.

Devemos ter em mente as discussões sobre formação de professores propostas por Saviani (2009) e Januzzi (2015), que discutem sobre a necessidade de uma ressignificação da formação inicial e aprimoramento e mais ações que potencializem a formação continuada.

Evidenciamos ainda a potencialidade da pesquisa colaborativa para essa capacitação docente, especialmente quando alicerçada nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, pois há a junção de forças para impulsionar o desenvolvimento profissional. Juntos, os vários participantes planejam sessões de formação que são habilmente desenhadas para enfrentar os desafios intrincados que os educadores encontram diariamente.

Além disso, o discurso destes profissionais alimenta o pesquisador, permitindo que ele reinterprete a teoria com base na prática e, assim, traga uma perspectiva profissionalmente enriquecedora.

### 5.3.3 Encontro 09 – Finalização com a equipe pedagógica da secretaria municipal de educação

Em encontro com a equipe pedagógica da secretaria, relembramos os processos percorridos, avaliamos juntos as construções feitas pelos participantes e definimos o que seria utilizada então pela rede municipal de educação. Assim, foi apresentado o programa curricular desenvolvido no programa de formação, os planos de aula elaborados, o modelo de Plano de Desenvolvimento Individual para alunos PAEE e ainda o modelo de relatório individual inicial de um estudante PAEE.

Também foi apresentado um projeto criado pelo Grupo 02, que seria desenvolvido sob o viés da inclusão escolar no ano subsequente. As professoras

apresentaram brevemente o projeto, que tinha como objetivo aproximar professores, equipe pedagógica, alunos e famílias, para trabalhar em prol de estudantes PAEE, por meio de palestras e oficinas. O projeto não estava finalizado ainda, mas as professoras apresentaram para a diretora da escola que acatou a ideia. Salientamos que a diretora participou do encontro de partilhas de práticas, como ouvinte, tanto para ver os resultados do trabalho, como para apoiar o projeto a ser desenvolvido.

Como resultado, a equipe pedagógica da secretaria municipal da educação estipulou que a partir do ano letivo de 2022, passaria a usar os modelos de Planos de Aula, Plano de Desenvolvimento Individual e de Relatório Individual em todas as unidades escolares do município. Ainda apoiou o projeto a ser executado pelo grupo 02 bem como usaria como teste para posterior expansão para a todas as unidades escolares.

Importante salientar a abertura e receptividade dos participantes e de toda a equipe gestora, para a participação no estudo, que assim permitiu um aprofundamento sobre os temas discutidos e ainda evidenciam a possibilidade de continuidade de projetos futuros com o grupo. Tudo isso possibilitado pela pesquisa colaborativa.

Com isso, é importante considerar a abordagem aqui realizada, em que a pesquisa colaborativa, aliada à Teoria Histórico-Cultural, apresenta-se como uma estratégia eficaz para promover a Educação Inclusiva e a construção coletiva do conhecimento. Ao valorizar a participação de todos os envolvidos, essa abordagem contribui para a superação de desigualdades e barreiras, possibilitando a criação de um ambiente educacional mais justo e igualitário. Portanto, investir nessa forma de pesquisa é uma maneira de impulsionar a Educação Inclusiva e a formação de cidadãos capazes de transformar a sociedade.

A interação social possibilitada pela pesquisa colaborativa, aliada à aplicação da Teoria Histórico-Cultural, desempenhou um papel essencial na formação de professores e na promoção de uma Educação Inclusiva. Essa abordagem permitiu o compartilhamento de experiências, o desenvolvimento de estratégias eficazes e a criação de um ambiente de aprendizagem enriquecedor.

Especificamente na Educação Inclusiva, a pesquisa colaborativa desempenha um papel fundamental para promover a participação igualitária, a inclusão e a valorização das contribuições de todos os envolvidos. Nesse contexto, a Teoria

Histórico-Cultural fornece uma base sólida para a compreensão e a implementação dessa abordagem.

#### 5.3.4 Avaliação da formação

A pesquisa colaborativa é uma ação conjunta entre as pessoas que compõem a pesquisa. Em uma pesquisa colaborativa todos se formam ao trocar experiências com seus pares e o próprio pesquisador se torna participante da pesquisa. Desse modo, enquanto participante, cabe também expor aqui, minhas percepções sobre o desenvolvimento deste estudo. Para isso, respondi as mesmas questões da entrevista semiestruturada final, respondida pelos demais participantes, a fim de refletir sobre os processos realizados e como isso também influenciou em meu desenvolvimento profissional.

Em relação a Questão 01: Você se sente melhor capacitado para trabalhar com estudantes PAEE? A resposta é sim. Certamente a bagagem de conhecimentos adquiridos ao longo do percurso, tanto pela teoria quanto pela prática, foram essenciais. Este conhecimento atualizado me capacita a ter um olhar mais disruptivo em relação às necessidades específicas dos estudantes PAEE.

Além disso, militância pela inclusão educacional e o comprometimento com a igualdade de oportunidades são aspectos que se reforçaram em mim. A educação é um direito de todos, independentemente de suas habilidades ou deficiências, conforme consta na Constituição Federal (1988). O direito a Educação Inclusiva direciona pesquisadores e professores a buscarem formas para que todos tenham acesso ao currículo a partir da concepção de PAEE e atender as necessidades.

Precisamos proporcionar a esses estudantes um ambiente educativo inclusivo e de qualidade, onde suas necessidades individuais possam ser atendidas de maneira eficaz. Com o engajamento e profissionalismo necessários é possível proporcionar uma experiência educativa e transformadora para estudantes PAEE.

Em relação a Questão 02: Qual a sua percepção em relação à pesquisa colaborativa no processo de ensino para estudantes PAEE? Acreditamos que a pesquisa colaborativa se mostrou uma estratégia. A utilização dessa abordagem permitiu que todos os participantes se desenvolvessem, promovendo a troca de conhecimentos entre todos os envolvidos.



Ao trabalhar coletivamente, tivemos a oportunidade de interagir, de comunicar e compartilhar experiências, o que contribuiu para o fortalecimento das relações interpessoais e para a construção de uma convivência mais harmoniosa e com objetivo em comum.

Além disso, a pesquisa colaborativa permite a troca de conhecimentos entre os participantes. Cada um trouxe consigo suas vivências, saberes e habilidades particulares, e estes foram compartilhados com os demais, enriquecendo o processo de formativo e possibilitando uma visão mais abrangente e diversificada do assunto em estudo.

Tudo isso nos faz refletir ainda mais sobre a Educação Inclusiva, pois não basta apenas inserir os estudantes PAEE nas salas de aula regulares. Isso não é suficiente para efetivar a inclusão. É preciso superar as barreiras arquitetônicas, culturais e atitudinais, de modo que toda a escola e as aulas sejam estruturadas e pensadas como um todo, não apenas em grupos ou indivíduos isolados.

A inclusão não se trata de atender apenas um grupo específico dentro de um contexto maior, mas sim de oferecer oportunidades equitativas a todos, permitindo que desenvolvam suas habilidades em consonância com seus colegas.

Em relação a Questão 03: Quais foram as dificuldades encontradas e/ou vivenciadas, durante a pesquisa? Certamente houve muitas dificuldades em todo o processo. Primeiramente questões metodológicas acerca do trabalho e posteriormente questões mais práticas sobre o processo formativo em si e ainda questões pessoais.

Em relação às questões metodológicas foi necessário um aprofundamento exaustivo acerca das teorias utilizadas neste trabalho, tendo em vista que já trabalhava com Educação Inclusiva, mas a Teoria Histórico-Cultural e a Pesquisa Colaborativa foram temas que exigiram mais estudo. Na sequência, após a definição dos participantes, por questões profissionais deles, muitos acabaram desistindo da pesquisa, o que nos exigiu percorrer outros caminhos formativos para chegar aonde chegamos.

Ressaltamos que a pandemia da covid-19, que mudou vários os hábitos da sociedade, afetando a educação, e uma pesquisa que era para ter como participantes professores e alunos, precisou ser restringida somente a professores e equipe pedagógica.

Em relação à Questão 04: Quais foram os pontos positivos encontrados e/ou vivenciados durante a pesquisa? Como na questão anterior apontamos questões que acabaram interferindo de forma negativa no percurso, cabe agora trazer pontos positivos e que merecem destaque.

Primeiramente algo que precisa ser evidenciado é o acesso a diferentes perspectivas sobre os estudantes com deficiência, que foi propiciado, pois tínhamos no grupo diferentes atores escolares, como professores regentes, professores do AEE, coordenadores pedagógicos e o pesquisador. Assim, a pesquisa permitiu que diversos participantes trabalhassem com outros profissionais e pesquisadores para obter insights de diversas áreas de conhecimento, enriquecendo suas práticas de ensino para promover a inclusão educacional.

Destaque também ao processo formativo com foco em melhoria contínua. Por meio desta pesquisa, todos nós, os participantes, pudemos atualizar habilidades e conhecimentos, envolvendo-nos em projetos de formação profissional que visam aprimorar suas práticas pedagógicas para lidar de forma eficaz com as necessidades dos alunos.

E logicamente, o desenvolvimento alcançado sobre recursos e estratégias para trabalho com o PAEE. A pesquisa possibilitou identificar e desenvolver recursos educacionais e estratégias pedagógicas adequados para atender às necessidades dos alunos.

E por fim, em relação a Questão 05: Quais pontos que merecem uma atenção maior, na pesquisa abordada? Cabe ressaltar pontos que não são negativos, mas que precisam de um olhar mais atencioso em pesquisas futuras. O primeiro ponto diz respeito ao tempo e recursos limitados. Pela própria fala dos participantes, foi evidenciado que esse é um tema complexo e que precisa de um aprofundamento ainda maior.

Também em relação a recursos pedagógicos que nem sempre as instituições de ensino têm e que poderiam ser facilitadores do processo. A pesquisa colaborativa requer tempo para planejamento, colaboração e implementação das atividades.

Outro ponto, é que a última etapa da pesquisa colaborativa, é o retorno do pesquisador ao grupo, para verificar o desenvolvimento do processo a fim de avaliar se houve a internalização dos conceitos e modificação da prática. Porém, pelo período em que a pesquisa foi desenvolvida, em que as aulas presenciais ainda não tinham sido autorizadas e o material de estudos dos estudantes eram as apostilas enviadas

quinzenalmente, a aplicação prática dos conhecimentos desenvolvidos na pesquisa, pelos participantes também foi limitada.

Outro ponto de atenção diz respeito à dificuldade na implementação de uma pesquisa colaborativa na prática pedagógica de uma escola, pois pode exigir mudanças nas atividades práticas de ensino dos professores, o que pode ser desafiador devido a restrições curriculares, por exemplo. Além disso, a aplicação bem-sucedida dos resultados da pesquisa colaborativa pode depender de fatores contextuais, como infraestrutura escolar, apoio institucional e participação ativa de todos os envolvidos no processo.

É imprescindível, também, estabelecer um ambiente, no qual todos os participantes se sintam confortáveis para contribuir com o processo. Para isso, é necessário que haja uma comunicação clara e aberta, onde todos possam expressar suas ideias e opiniões. Além disso, é importante uma postura receptiva, valorizando as contribuições de todos e promovendo um ambiente de respeito mútuo.

Outra necessidade fundamental emergida para a efetivação de uma pesquisa colaborativa e inclusiva é a diversidade de ideias. É essencial que os participantes envolvidos tragam diferentes perspectivas, experiências e formações para a equipe. Isso contribui para a criação de um ambiente plural.

Além disso, a inclusão de diferentes vozes também requer um esforço na coleta e interpretação de dados de forma equitativa. Isso significa que é necessário buscar a inclusão de grupos sub-representados ou marginalizados, garantindo que seus pontos de vista e experiências sejam considerados. Isso pode ser alcançado por meio de estratégias como o recrutamento intencional de participantes diversos, a análise de dados por meio de uma lente crítica e reflexiva e a busca por pessoas diretamente envolvidas ou relacionadas com a questão a ser desenvolvida, como o próprio aluno PAEE.

Ao realizar uma pesquisa colaborativa e com viés de inclusiva, é essencial entender que a diversidade de perspectivas sobre pesquisa colaborativa, que muitas vezes se confunde com outros tipos de colaboração e até mesmo entendimentos diversos sobre inclusão, onde não basta o estudante PAEE estar na sala de aula regular, mas sim se desenvolver junto com os demais estudantes, pode ser desafiador.

No entanto, ao lidar com essas situações, é importante manter o respeito mútuo e buscar o diálogo como uma forma de superá-los. A variedade de visões e

opiniões é uma das principais vantagens da pesquisa colaborativa e, quando bem gerenciada, pode levar a um maior enriquecimento dos resultados obtidos.

Enfim, a efetivação de uma pesquisa colaborativa e inclusiva requer um ambiente colaborativo, valorizar a diversidade de perspectivas, buscar a inclusão de diferentes vozes e lidar de forma construtiva com os desafios são pontos fundamentais para garantir que o processo seja enriquecedor e contribua para o nosso desenvolvimento profissional e de nossos estudantes.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa colaborativa tem se mostrado como uma forma profícua de trabalho pedagógico sobre Educação Inclusiva, possibilitando a discussão com professores acerca das dificuldades, planejamento e implementação de Educação Inclusiva. A Teoria Histórico-Cultural permite que educadores, pesquisadores e alunos trabalhem juntos para promover o acesso a currículo a todos no ambiente educacional. Neste trabalho, exploramos as contribuições da pesquisa colaborativa para a Educação Inclusiva, destacando como essa prática pode transformar a forma como aprendemos e ensinamos.

Ao concluir esta pesquisa, torna-se possível destacar os aspectos essenciais de todo o processo e relacionar as questões que guiaram este estudo com os desafios enfrentados para o seu desenvolvimento. Sendo assim, a pergunta central que impulsionou esta pesquisa foi: Como organizar um processo formativo na perspectiva da pesquisa colaborativa e sob o olhar da Teoria Histórico-Cultural (THC), voltado à formação de professores para inclusão?

A partir disso, foi definido o objetivo geral desta pesquisa como: Compreender o papel da pesquisa colaborativa na formação docente inclusiva, fundamentada na THC. Os objetivos específicos foram: (i) Identificar as necessidades formativas dos participantes; (ii) Desenvolver um programa de formação continuada colaborativa fundamentado na Teoria Histórico-Cultural; (iii) Avaliar os desafios e as potencialidades da pesquisa colaborativa para a promoção da Educação Inclusiva e (iv) Elaborar um produto educacional em forma de glossário, sobre os temas pesquisa colaborativa e Educação Especial e Inclusiva.

A resposta para o problema de pesquisa, bem como para os objetivos, foi consolidada mediante ao desenvolvimento de cada uma das etapas propostas no processo formativo. É importante ressaltar que a proposta inicial de formação continuada passou por modificações e adaptações à medida que interagíamos e nos envolvíamos com os participantes, ajustando-a às necessidades e preocupações específicas daquele grupo naquele momento específico.

Contribuímos com o desenvolvimento profissional dos docentes por meio de ações formativas e da pesquisa colaborativa, que nos levou a identificar e moldar o percurso formativo, uma vez que o objetivo dessa formação deve ser direcionado para as necessidades emergenciais e específicas dos participantes.

Ao abordar a formação de professores para a inclusão por meio da pesquisa colaborativa, fica claro, que mesmo sendo uma estratégia promissora, é importante ressaltar que não é a solução para todos os problemas. É uma das diversas estratégias que podem contribuir para o desenvolvimento dos educadores.

A partir da escuta atenta dos participantes, ficou evidente que existem muitas limitações no sistema de ensino, o que impede a efetivação inclusão na escola. Portanto, a formação continuada dos professores se torna ainda mais crucial para romper paradigmas, especialmente em relação às habilidades e potencialidades dos estudantes PAEE.

A formação de professores para a inclusão na educação básica também é um tema de extrema relevância atualmente, pois a inclusão dos estudantes PAEE é um desafio para as escolas e para os educadores. Nesse sentido, a pesquisa colaborativa surge como uma abordagem promissora para a formação desses profissionais.

A pesquisa colaborativa é uma estratégia que busca promover a participação ativa dos professores na construção do conhecimento, por meio da investigação de problemas reais vivenciados no contexto educacional. Essa abordagem baseada na Teoria Histórico-Cultural enfatiza a importância da interação social e da mediação do professor na construção do conhecimento.

Ao adotar a pesquisa colaborativa como metodologia de formação, os professores são incentivados a refletir sobre suas práticas pedagógicas, identificar desafios e buscar soluções de forma coletiva. Dessa forma, a formação de se torna mais contextualizada e significativa, uma vez que os profissionais são protagonistas do seu próprio aprendizado.

Uma das principais contribuições da pesquisa colaborativa para a Educação Inclusiva é a promoção da diversidade. Ao envolver diferentes atores no processo de pesquisa, essa abordagem permite que vozes marginalizadas sejam ouvidas e representadas. Isso é fundamental para a construção de um ambiente educacional inclusivo, onde todos se sintam valorizados e respeitados.

Também favorece a troca de experiências entre os professores, promovendo a construção de redes de apoio e o compartilhamento de boas práticas. Isso contribui para o fortalecimento da cultura colaborativa nas escolas, possibilitando uma maior efetividade na inclusão dos alunos PAEE.

Além disso, permite que os professores desenvolvam habilidades de investigação e análise crítica, o que os capacita a lidar com os desafios da Educação

Inclusiva de forma mais eficiente. Através dessa abordagem, os professores são incentivados a buscar conhecimentos teóricos atualizados sobre a inclusão e a aplicá-los de forma prática em suas salas de aula.

No final das contas, é preciso admitir que embora esperássemos que todo esse processo pudesse acontecer, enfrentamos diversos obstáculos. No entanto, percebemos a importância da formação continuada para os professores, a fim de quebrar paradigmas e reconhecer as habilidades únicas do Público-alvo da Educação Especial; e a formação para a inclusão por meio da pesquisa colaborativa à luz da Teoria Histórico-Cultural, é uma estratégia promissora para promover a efetivação da Educação Inclusiva.

Por meio da troca de experiências e o compartilhamento de boas práticas, a pesquisa colaborativa fortalece a cultura colaborativa nas escolas e contribui para uma educação mais inclusiva e de qualidade.

### **6.1 Perspectivas futuras**

É importante ressaltar que a formação de professores para a inclusão por meio da pesquisa colaborativa requer um investimento por parte das instituições de ensino. É necessário oferecer espaços e recursos adequados para que os professores possam realizar suas investigações de forma efetiva. Além disso, é fundamental que as instituições promovam uma cultura de valorização da pesquisa e da colaboração, incentivando o engajamento nesse processo.

A partir das experiências vividas e dos caminhos explorados nesta pesquisa, é possível compreender que a formação constante de professores é um processo que deve ser construído a partir de uma reflexão profunda, de um diálogo efetivo, de uma confiança mútua, de uma generosidade genuína e, principalmente, do desejo de cada participante de estar presente naquele momento, compartilhando ideias e expondo vulnerabilidades e angústias. Para pesquisas futuras, este estudo propõe a necessidade de analisar novas possibilidades de formação continuada, a fim de ampliar as perspectivas em relação à atuação desses profissionais com os estudantes PAEE.

No que diz respeito a pesquisa colaborativa na escola, é fundamental investir em pesquisas que estimulem novas formas de colaboração, pois acreditamos que o processo colaborativo deve envolver toda a comunidade escolar, visando potencializar o trabalho educacional inclusivo de forma integral. Além disso, este estudo revelou o

quão interessante é a parceria com outros participantes, de outras escolas no desenvolvimento da formação.

Nesse sentido, deve transcender as fronteiras escolares, abrangendo a colaboração entre diferentes instituições de ensino para realizar formações que têm como princípio a colaboração. Essa possibilidade poderia minimizar as divergências entre as políticas educacionais e as políticas inclusivas no que diz respeito ao trabalho conjunto entre professores regentes e professores do AEE.

Os resultados deste estudo também fornecem algumas sugestões viáveis e que podem servir como um caminho a seguir quando se trata de pesquisa colaborativa. São elas:

- a) a gestão escolar, coordenação, professores regentes e professores do AEE, devem trabalhar em conjunto para organizar o trabalho colaborativo como estratégia para promover a inclusão na escola;
- b) é importante reservar momentos no calendário escolar, para planejar o processo colaborativo entre os participantes, a partir da reflexão de suas práticas e análise de estratégias que promovam a inclusão;
- c) Além disso, é necessário acabar com o dualismo entre os professores regentes e os professores especialistas, bem como ter um trabalho conjunto com coordenação pedagógica e direção, pois somente assim será possível melhorar e transformar a interação e a Educação Inclusiva da escola como um todo.
- d) E por fim é preciso rever o currículo dos cursos de formação de professores incluindo a Educação Especial e a Educação Inclusiva bem como possibilitar aos professores em exercício, momentos formativos com foco na inclusão dos estudantes PAEE.

E assim, chego ao final desta trajetória, tendo a certeza de que me desenvolvi. Ao explorar pesquisas sobre a temática, me calciei de novos trabalhos e conhecimentos que me elucubraram novas fronteiras sobre o tema, ao mesmo tempo que entendi que o que buscava desenvolver com meus participantes, era algo ainda não estudado. A partir da escuta das necessidades dos meus participantes, me aprofundi em pesquisas sobre inclusão e a Teoria Histórico-Cultural.

Precisei explorar mais a área sobre a capacitação docente para a inclusão, pesquisa colaborativa e como tudo isso conversa para a promoção da inclusão. Entendi que a temática da inclusão na formação inicial e continuada são essenciais



para um ensino mais inclusivo e que a pesquisa colaborativa e a Teoria Histórico-Cultural convergem para uma capacitação docente inclusiva.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, H. G.; HOSTINS, R. C. L. Elaboração conceitual por meio da criação colaborativa e coletiva de jogos digitais na perspectiva da Educação Inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v.25, n.4, p.709-728, 2019. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbee/a/T93Xyy6FGF4CX7TqGLdxSQP/?lang=pt> >. Acesso em: 30 jan. 2023.
- AMARO, D. G. **Análise de procedimentos utilizados em uma proposta de formação contínua de educadores em serviço para a construção de prática inclusivas**. 2009. 257f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2009.
- BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Ricardo Baquero trad. Ernani F. da Fonseca Rosa – Porto Alegre: Artes médicas, 1998.
- BAUWENS, J., HOURCADE, J. J.; FRIEND, M. Cooperative teaching: A model for general and special education integration. **RASE: Remedial & Special Education**, v. 10, n. 2, p. 17-22, 1989. Disponível em: < <https://psycnet.apa.org/record/1989-27666-001> >. Acesso em: 30 jan. 2023.
- BEYER, H. O. **A inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.
- BRASIL. **Lei n.9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União n. 248 de 23/12/96 - Seção I, p. 27883, Brasília, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001a.
- BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2012.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015b.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.
- BRASIL. **Portaria n.º 1793, de dezembro de 1994**. Brasília, 1994.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 2001b.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015a.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

BUENO, M. L. **Educação de Jovens e Adultos: formação continuada colaborativa entre professores da sala comum e da Educação Especial**. 2019. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2019.

CALHEIROS, D. S. *et al.* Consultoria colaborativa a distância em tecnologia assistiva para professoras: planejamento, implementação e avaliação de um caso. **Pro-Posições**, v. 30, 2019. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/pp/a/9pyv7qGK3v65yDRZ99dStJJ/?lang=pt> >. Acesso em: 30 jan. 2023.

CANEGUIM, J. F. C. **A Psicologia vai à escola: trabalho colaborativo com uma professora de educação infantil**. 2016. 158f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2016.

CARDOZO, F. R. C. **Formação continuada de professores dos cursos de pedagogia do Sistema ACADE para o trabalho com acadêmicos com deficiência**. 2016. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade da Região de Joinville, Joinville-SC, 2016.

CARVALHO, M. de F. **Conhecimento e vida na escola: convivendo com as diferenças**. Campinas: Autores Associados, Ijuí: Unijuí, 2006.

CASAL, J. C. V.; FRAGOSO, F. M. R. A. Trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e da Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 58-1- 16, 2019. Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/26898/26898> >. Acesso em: 30 jan. 2023.

COOK, L; FRIEND, M. Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. **Focus on exceptional children**, v. 28, 1995. Disponível em: < <https://pdfs.semanticscholar.org/31ca/3592c18acdd238ce488cd7184017b904b646.pdf> >. Acesso em: 30 jan. 2023.

CORRÊA NETTO, M. M. F. **A Comunicação Alternativa favorecendo a aprendizagem de crianças com autismo, Asperger e Angelman: formação**

continuada de profissionais de Educação. 2012. 290f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, 2012.

COSTA, J. H. **O ensino de Ciências e a Educação Inclusiva nos anos iniciais: práticas pedagógicas a partir do planejamento cooperativo.** 2014. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande, Porto Alegre-RS, 2014.

DEVENS, W. M. **O Trabalho Colaborativo Crítico como Dispositivo para Práticas Educacionais Inclusivas.** 2007. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2007.

DORZIAT, A. Educação Inclusiva e a Formação de Professores do Ensino Comum. In: Enicéia Gonçalves Mendes; Maria Amélia Almeida. (Org.) **Inclusão escolar e Educação Especial no Brasil: entre o instituído e o instituinte.** 1ed. Marília: ABPEE, v. 1, p. 73-88, 2016.

FAUSTINO, F. S. **A articulação entre o AEE e o professor de ensino de ciências e matemática: um estudo na microrregião de Itajubá-MG.** 2019. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Itajubá, Itajubá-MG, 2019.

FERREIRA, A. R. A. **Trabalho colaborativo na educação física escolar: estratégias para a formação de professores e inclusão.** 2016. 169 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista, UNESP, 2016.

FERREIRA, J. L (Org.). **Formação de professores: teoria e práticas pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 2014.

FERREIRA, M. S.; IBIAPINA. I. M. L. M. A pesquisa colaborativa como espaço formativo. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO. S. S. (Org.) **Questões de método e de linguagem na formação docente.** São Paulo: Mercado das Letras, p.119-140, 2011.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRIEND, M.; HURLEY-CHAMBERLAIN, D. **Is co-teaching effective?** CEC Today. Retrieved January, 2007.

GARCÍA, C. M. **Formação de Professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, R. M. C. Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v.18, n.52, p. 101-119, 2013. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07> >. Acesso em: 30 jan. 2023.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, SP, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan, 2004. GIL, A. C. **Método e técnicas de pesquisa social**. São Paulo, SP: Atlas. 1999.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. S. Educação Inclusiva & Educação Especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista Educação Santa Maria**, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007 343 Disponível em: < <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117241006.pdf> >. Acesso em: 30 jan. 2023.

HONNEF, C. **Trabalho docente articulado: a relação entre a Educação Especial e o ensino médio e tecnológico**. 2013. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2013.

HONÓRIO, M. G.; LOPES, M. do S. L.; LEAL, F. L. S.; HONÓRIO, T. C. T.; SANTOS, V. A. dos. As novas diretrizes curriculares nacionais para formação inicial e continuada de professores da educação básica: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1736–1755, 2017. DOI: 10.21723/riaee.v12.n.3.2017.8532. Disponível em: < <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8532> >. Acesso em: 15 set. 2023.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa**: Investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília/DF: Liber Livro Editora, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAÚJO, F. A. M. (Org.). **Pesquisa colaborativa**: multirreferenciais e práticas convergentes. Teresina/Piauí: EDUFPI, 2016.

IBIAPINA, I. M. L. M.; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 12, p. 26-38, 2005.

IBIAPINA, I.M.L.M.; SOUSA, J.R.B. Enade, pesquisa colaborativa e método instrumental de Vygotsky: delineamentos de uma pesquisa. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 6., 2010, Teresina. *Anais eletrônicos...* Teresina: UFPI, 2010. Disponível em: < <http://leg.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/4072> >. Acesso em: 29 jan. 2023.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Artmed Editora, 2010.

IMBERNÓN, F. Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. **Revista de Ciencias humanas**, v. 12, n. 19, pág. 75-86, 2011. Disponível em: < <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/343/622> >. Acesso em: 30 jan. 2023.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

JANUZZI, G. M. **Educação Especial inclusiva**: legados históricos e perspectivas futuras. São Carlos: Marquezine & Manzini, ABPEE, p. 27-31, 2015.

KASSAR, M. C. M. Educação Especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 833-849, 2012. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/10.pdf> >. Acesso em: 30 jan. 2023.

KNECHTEL, M. R. **Metodologia da pesquisa em educação**: uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba, PR: Intersaberes, 2014.

LACERDA, L. C. Z. **Formação continuada de professores e Gestores: o programa redefor Educação Especial e inclusiva em foco**. 2017. 209f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciência e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente-SP, 2017.

LEFRANÇOIS, G. R. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

LEHNHART, G.B.; OLIVEIRA, T. S.; HONNEF, C.; CASTRO, S. F. O ensino colaborativo como prática de iniciação à docência em Educação Especial: Anos Finais Do Ensino Fundamental. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 3, p. 9855-9863, 2020. Disponível em: < <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/7308/6346> >. Acesso em: 30 jan. 2023.

MAIA, M. I. R. M.; CONFORTIN, H. TDAH e aprendizagem: um desafio para a educação. **Perspectiva**, Erechim. v. 39, n.148, 2015. Disponível em: < [https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/148\\_535.pdf](https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/148_535.pdf) >. Acesso em: 30 jan. 2023.

MANGA, V. P. B. B. **O professor de Educação Especial, sua formação e a inclusão escolar do aluno cego**: um estudo de caso. 2017. 208f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2017.

MARTINS, L. A. **Reflexões sobre a formação de professores com vistas à Educação Inclusiva**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 25-38.

MAZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDES, E. G. Breve história de la educación especial en Brasil. **Revista Educación y pedagogia**, n. 57, p. 93-109, 2010. Disponível em: < <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842> >. Acesso em 30: jan. 2023.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre Educação Especial e educação regular. **Educ. rev.**, n.41, p. 80-93, 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/06.pdf> >. Acesso em: 30 jan. 2023.

MENDES, E.G; VILARONGA, C.A.R; ZERBATO, A.P. **Ensino Colaborativo como Apoio à Inclusão Escolar**: Unindo esforços entre a educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MENDES, E. G. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Education Policy Analysis Archives**, v. 27, p. 22-22, 2019. Disponível em: < <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3167> >. Acesso em 15 set. 2023.

MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial?. **Revista Educação Especial**, v. 24, n. 40, p.219-232, 2011. Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2668/2440> >. Acesso em: 30 jan. 2023.

NOGUEIRA, R. W. Acesso à Justiça para pessoas com deficiência. **Revista Consultor Jurídico**, 2012. Disponível em:< <https://www.conjur.com.br/2012-nov-30/roberto-noqueira-acesso-justica-pessoas-deficiencia> >. Acesso em: 30 jan. 2023.

NORONHA, L. F. **Formação continuada de professores do ensino médio para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. 2017, 125f. Dissertação (Mestrado em Ensino Tecnológico), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2017.

OLIVEIRA, D. A. Trabalho Docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. (Org.). **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2010.

PADILHA, A. M. L. Educação inclusiva: já se falou muito sobre ela?. **Educação em Foco**, p. 313–332, 2015. Disponível em: < <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19686> >. Acesso em: 15 set. 2023.

PEREIRA, V. A. **Consultoria Colaborativa na escola: contribuições da Psicologia para inclusão escolar do aluno surdo**. 2009. 164f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2009.

PIMENTA, S. G. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências na formação e na atuação docente**. Educação e Pesquisa, 2005.

PIMENTEL, S. A. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.). **O professor e a Educação Inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, p. 139- 158, 2012.

PINHEIRO, P. T.; FARIAS, R. F.; COURA, A. C. Inclusão excludente: para uma análise crítica da política pública de inclusão dos alunos com necessidades específicas nas escolas públicas. **Revista Jurídica Cesumar-Mestrado**, v. 18, n. 1, p. 109-132, 2018. Disponível em: < <https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revjuridica/article/view/6068> >. Acesso em: 30 jan. 2023.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a Educação Inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em revista**, p. 143-156, 2009. Disponível em: <

<https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGQBRR76Hc9dHqQ/?lang=pt&format=html> >. Acesso em: 30 jan. 2023.

POULIN, J. R. Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças. In: FIGUEIREDO, R. V.; BONETI, L.; POULIN, J. R. **Novas luzes sobre a inclusão escolar**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

RAMOS, R. C. G.; FIDALGO, S. S.; SPRENGER, T. M. Formação inicial de professores de língua inglesa: o glocal em articulações entre universidade e escolas. **The ESPECIALIST**, v. 39, n. 1, 2018. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/36888>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

ROCHA, N. C. **Ensino Colaborativo e desenvolvimento da abordagem Construcionista Contextualizada e Significativa na perspectiva da inclusão**. 2016. 172F. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual Paulista, Bauru-SP, 2016

RODRIGUES, G. F. **Inclusão de pessoas com deficiência em cursos profissionalizantes: ressonâncias na formação continuada e nas práticas pedagógicas dos professores**. 2017. 216f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2017.

RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F.; SANTOS, D. A. N. **Fundamentos históricos e conceituais da educação especial e inclusiva: reflexões para o cotidiano escolar no contexto da diversidade**. 2017. Disponível em: <[https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155246/1/unesp-nead\\_reei1\\_ee\\_d01\\_s03\\_texto02.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155246/1/unesp-nead_reei1_ee_d01_s03_texto02.pdf)>. Acesso em: 11 jun. 2023.

RODRIGUES, T. D. **A etnomatemática no contexto do ensino inclusivo: possibilidades e desafios**. 2008. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, da Universidade Estadual Paulista, Rio Claro-SP, 2008.

SANTOS, P. M. S., NUNES, P. H. P., WEBER, C., & LIMA-JÚNIOR, C. G. Educação Inclusiva no Ensino de Química: uma análise em periódicos nacionais. *Revista Educação Especial*. v.33. n.1, p.1-19, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/36887/pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, p. 143-155, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

SAVIANI, D. Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas. **Cadernos de História da Educação**, v. 4, 2005. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/382/363>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

SCHIRMER C. R.; NUNES. L. R. O P. Efeitos da formação inicial de professores em Tecnologia Assistiva através de metodologia problematizadora. **Revista Educação**



**Especial**, v. 33, p. 1-22, 2020. Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/36505/pdf> >. Acesso em: 30 jan. 2023.

SILVA, M. C. L.; MENDES, E. G. Formação de professores em contextos colaborativos: o desenho universal para a aprendizagem nas aulas de matemática. **Com a Palavra, o Professor**, v. 7, n. 17, p. 60-78, 2022. Disponível em: < [file:///C:/Users/user/Downloads/768-Texto%20do%20artigo-2919-1-10-20220429%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/768-Texto%20do%20artigo-2919-1-10-20220429%20(1).pdf) >. Acesso em: 30 jan. 2023.

SILVEIRA, L. H. C. D. *et al.* Aprendizagem colaborativa numa perspectiva de educação sem distância. **Revista Gestão & Saúde**, v. 3, n. 1, p. 1468-1478, 2012. Disponível em: < <https://periodicos.unb.br/index.php/rqs/article/view/174/164> >. Acesso em: 30 jan. 2023.

SILVEIRA, S. M. P. **A gestão para a inclusão: uma pesquisa-ação colaborativa no meio escolar**. 2009. 227f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2009.

SKLIAR, C. A invenção e a exclusão da alteridade "deficiente" a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, v. 24, n. 2, 1999. Disponível em: < <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/55373/33644> >. Acesso em: 30 jan. 2023.

SOUZA, C. T. R.; MENDES, E. G. Revisão sistemática das pesquisas colaborativas em Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v.23, n.2, p.279-292, 2017. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbee/a/sxPMLY5ZBTgWMJVfkdsGQdP/?lang=pt> >. Acesso em: 30 jan. 2023.

SOUZA, R. J.; SILVESTRE, M. A. Prática profissional docente e sentidos e significados sobre educação e formação. **Reflexão e Ação**, v. 24, n. 3, p. 141-161, 2016. Disponível em: < <file:///C:/Users/user/Downloads/7572-Texto%20do%20Artigo-38602-1-10-20161207.pdf> >. Acesso em: 30 jan. 2023.

SOUZA, S. J.; FREITAS, M. T. A. Lev Vygostsky e a perspectiva histórico-cultural. In: TOURINHO, C.; SAMPAIO, R. (Org.). **Estudos em psicologia: uma introdução**. 1. ed. Rio de Janeiro: Proclama Editora, 2009. Cap. 6. p. 119-138.

TINTI, M. C. **Desenvolvimento profissional docente em uma perspectiva colaborativa: a inclusão escolar, as tecnologias e a prática pedagógica**. 2016. 216f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de educação da Universidade Estadual Paulista, Bauru-SP, 2016.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, 1994.

VOOS, I. C. **O ensino de ciências da natureza para estudantes cegos e baixa visão no desenvolvimento profissional de docentes da Educação Especial: por que não?** 2018. 275f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica). Centro de Ciências Físicas e Matemáticas. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Tomo V, Fundamentos de Defectologia**. Madri: Visor, Obras Escogidas, V, 1997.

WEST, J. F.; IDOL, L. Consultoria colaborativa na educação de alunos com deficiência leve e em risco. **Educação corretiva e especial**, v. 11, n. 1, pág. 22-31, 1990.

ZINCHENKO, Y. P.; PERVICHKO, E. I. Epistemologia não clássica e pós-não clássica na abordagem histórico-cultural de Lev Vygotsky à psicologia clínica. **Psicologia na Rússia: Estado da Arte**, v.6, p.43-56, 2013.

**APÊNDICE A – MODELO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA INICIAL**

## QUESTÕES PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA INICIAL COM OS PROFESSORES

1. Professor:  
\_\_\_\_\_
2. Código do professor (gerado pelo pesquisador para garantir anonimato na pesquisa):  
\_\_\_\_\_
3. Escola/Série:  
\_\_\_\_\_
4. Código da escola (gerado pelo pesquisador para garantir anonimato na pesquisa):  
\_\_\_\_\_
5. Você se sente capacitado para trabalhar como estudantes PAEE? Justifique.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. O que você entende por Pesquisa Colaborativa?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
7. O que você entende por Educação Inclusiva?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
8. Em sua concepção, qual a dificuldade em trabalhar com os estudantes PAEE.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
9. Você conhece as deficiências de seus estudantes? Se sim, quais são elas? Você sabe como trabalhar com elas?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
10. Em relação ao conteúdo, em sua percepção, qual o conteúdo com maior dificuldade de ensino e aprendizagem?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## **APÊNDICE B – LAUDO FICTÍCIO**

### LAUDO FICTÍCIO

<b>PROFISSIONAL RESPONSÁVEL:</b> MARIA ABUQUERQUE (NOME FICTÍCIO)		
<b>Paciente:</b> ANDRE PRESTES PACHECO (NOME FICTÍCIO)		
<b>Filiação:</b>	JULIO CEZAR PACHECO (NOME FICTÍCIO)	
	ANA JULIA PRESTES PACHECO (NOME FICTÍCIO)	
<b>Unidade Escolar de origem:</b> ESCOLA MUNICIPAL SIGMOUND VIGOTSKY (NOME FICTÍCIO)		
<b>Período de Avaliação:</b>	<b>Início:</b> <u>13 / 09 / 2021</u>	<b>Término:</b> <u>02 / 10 / 2021</u>
<b>Área de Interesse:</b> ESCOLAR		
<b>Série:</b>	QUARTO ANO	

Pirai do Sul, 10 de outubro de 2021

### DEVOLUTIVA PEDAGÓGICA

Objetivando a socialização das informações segue abaixo, o informe resultado da análise e avaliação:

O paciente inicialmente foi encaminhado pela equipe pedagógica com as seguintes queixas:

- a) Dificuldade de aprendizagem;
- b) Adquirir conceitos - está em fase de aprendizado;
- c) Apresenta comportamento fora do comum para sua idade;
- d) Apresenta um bom relacionamento na sala e no pátio os colegas o rejeitam;
- e) Apesar de demonstrar interesse nas atividades, não consegue ler de forma convencional;
- f) Não reconhece algumas letras e não distingue letras de números;
- g) Não compreende comandos dados pela professora em todas as áreas do conhecimento.

Atendimento iniciado em setembro, e com um encontro semanal de 40 minutos de análise diagnóstica. Para diagnóstico foram PLANEJADOS/utilizados os seguintes recursos avaliativos:

- a) Entrevista com o professor;
- b) Sessão lúdica;
- c) Entrevista Operatória Centrada na Aprendizagem- EOCA;
- d) Verificação de atividades pedagógicas;
- e) Desenhos projetivos: casa/família/árvore;
- f) Testes de psicomotricidade;
- g) Provas operatórias.

Mediante a dificuldade encontrada em se utilizar sequencialmente os instrumentos da avaliação psicopedagógica, a partir de observações de fala, comportamentos e conversas com o paciente, podemos afirmar que:

- a) Reconhecem as partes do seu corpo, unha, cabeça [...]
- b) Numa contação de histórias, e a mesma história ouvida pelo aluno no computador/LIVRO, lido ele não foi capaz de interpretá-la ou recontá-la;
- c) Possui dificuldades neste contexto, embora lembre e relate fatos que aconteceu com ele no cotidiano, não é capaz de fazer relato por exemplo da aula do atendimento anterior, mas no que diz respeito a eventos da vida diária [...]. Pondo em dúvida se são reais ou fantasias.
- d) Há uma oscilação conceitual de uma aprendizagem convencional, não consegue reter informações;

- e) Não reconhece os termos maior/menor, grande/pequeno, não conhecem ainda cores, formas;
- f) Sabe o nome de pai, mãe e irmãos;
- g) Com intervenção realiza atividade de associação [LIGAR]
- h) Em atividades no computador muita dificuldade motora, em utilizar o mouse,
- i) Embora não saiba relatar, sua conversa não tem fundamentos, sequência lógica e conexão com a realidade na maioria das vezes.

#### **Anamnese com a mãe:**

Esta foi conturbada, sem concluir o objetivo da mesma, pois, aparentemente 90% da família tem algum comprometimento cognitivo. Sua mãe, não conseguia relatar nenhum fato relacionado a sua saúde, sua gravidez e nascimento, nem tão pouco o seu desenvolvimento escolar e comportamental na vida diária. Relatos sempre sem nexos, ambos com aparência inadequada, neste período não foi possível contato com o pai, pois estava viajando. O objetivo não foi alcançado.

#### **Provas projetivas.**

Não foi possível alcançar os objetivos aos que as provas propõem, pois, o comportamento do aprendente, bem como a maturidade cognitiva não foi possível seguir o planejamento psicopedagógico, pois as consignas a ele sugerida/dirigida não eram compreendidas o que tornou impossível uma finalização precisa deste trabalho mediante aos poucos objetivos alcançados diante dos instrumentos de avaliação utilizados, nos remete a uma suspeita de déficit cognitivo.

#### **TERMOS CONCLUSIVOS:**

Ao final da avaliação, a partir dos dados oriundos dos testes aplicados, o investigado demonstra apresentar quadro de **a Deficiência Intelectual ou Atraso Cognitivo**, devendo passar por um médico neurologista para validação do dos termos.

#### **CONTEXTUALIZAÇÃO:**

Pessoas com deficiência intelectual ou cognitiva costumam apresentar dificuldades para resolver problemas, compreender ideias abstratas (como as metáforas, a noção de tempo e os valores monetários), estabelecer relações sociais, compreender e obedecer a regras, e realizar atividades cotidianas - como, por exemplo, as ações de autocuidado. A capacidade de argumentação desses alunos também é afetada e precisa ser devidamente estimulada para facilitar o processo de inclusão e fazer com que a pessoa adquira independência em suas relações com o mundo.

O que visivelmente é compreensível ele não ter pelo contexto familiar o qual está inserido, necessitando urgente de uma **avaliação neurológica** e acompanhamento psicológico em atividades básicas como nomeação oral de objetos diversos.

Coloco-me a disposição para outros esclarecimentos.  
Atenciosamente,

**MARIA ALBUQUERQUE (NOME FICTÍCIO)  
PSICOPEDAGOGA**

**APÊNDICE C – PLANO DE AULA GRUPO 01**



## PLANO DE AULA GRUO 01

### 1. IDENTIFICAÇÃO

<b>Professora:</b> Grupo 01	<b>Disciplina:</b> Ciências	<b>Tema:</b> Elementos da Natureza	<b>Data/Hora:</b> 15/12/2021, 1 hora / aula.
--------------------------------	--------------------------------	--	---

### 2. PLANO

	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	RECURSOS
<b>GERAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ter contato com plantas percebendo suas partes e funções;</li> <li>– Compreender a importância e o uso das plantas na vida dos seres vivos;</li> <li>– Reconhecer o ambiente através dos sentidos</li> </ul>	Partes da Planta <ul style="list-style-type: none"> <li>– Folha;</li> <li>– Caule;</li> <li>– Raiz;</li> <li>– Fruto;</li> <li>– Flor;</li> <li>– Semente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Música Dona Árvore de Bia Bedran</li> <li>– Plantas: raiz, caule, flor e folha.</li> <li>– Caixa de som.</li> </ul>
<b>PRÉ REQUISITOS PONTOS DE ATENÇÃO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Não há pré-requisitos;</li> <li>– Considerar que tem na sala um estudante cego, para isso é importante pensar em estratégias que potencializem os outros sentidos do estudante.</li> </ul>		

### 3. PROCEDIMENTOS

INTRODUÇÃO	DESENVOLVIMENTO	AVALIAÇÃO
A professora iniciará a aula, apresentando a música: Dona Árvore de Bia Bedran	Após a audição da música, a professora irá apresentar as partes das plantas, onde a criança irá manipular identificando suas características variadas como: textura, tamanho, forma, odor, entre outros, classificando-os.	A avaliação far-se-á mediante o acompanhamento do desenvolvimento do processo de aprendizagem da criança.

### 4. INDICAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS

NIGRO, R. Ápis Mais: Ciências: 1 ano. 1 edição, São Paulo: Ed. Ática, 2020.
---

**APÊNDICE D – PLANO DE AULA GRUPO 02**

## PLANO DE AULA GRUPO 02

### 1. IDENTIFICAÇÃO

<b>Professora:</b> Grupo 02	<b>Disciplina:</b> Ciências	<b>Tema:</b> Fotossíntese	<b>Data/Hora:</b> 15/12/2021, 1 hora / aula.
--------------------------------	--------------------------------	------------------------------	---

### 2. PLANO

	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	RECURSOS
<b>GERAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Introduzir os conceitos básicos de fotossíntese e respiração e suas estruturas;</li> <li>– Apresentar a transpiração dentro da fotossíntese;</li> <li>– Demonstrar a chegada da luz e sua função no processo da fotossíntese.</li> </ul>	Fotossíntese: Respiração e transpiração.	Cana-de-açúcar, Batata cozida sem casca, areia, lâmpada, Sacos plásticos transparentes, tinta do tipo guache verde e fita adesiva transparente.
<b>PRÉ REQUISITOS PONTOS DE ATENÇÃO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ter conhecimento sobre as partes da planta e sua relação com o meio ambiente;</li> <li>– A turma precisa materiais palpáveis. Estimular outros sentidos, além da visão.</li> </ul>		

### 3. PROCEDIMENTOS

INTRODUÇÃO	DESENVOLVIMENTO	AVALIAÇÃO
<p>O conceito de transpiração é abordado para relembrar a função da planta e qual a importância de entrada e saída de alguns elementos;</p> <p>Fazer questionamentos sobre a respiração nos seres vivos;</p> <p>Citar o processo de trocas gasosas na respiração das plantas.</p>	<p><b>Primeira vivência:</b> escascar a cana, cortar em pedaços, entregar a alguns alunos que chupem e observem qual o gosto;</p> <p>Explicar que a cana-de-açúcar consegue armazenar o produto da fotossíntese na forma de açúcar. Por meio dos açúcares que os seres vivos conseguem obter energia para realizar suas atividades (metabolismo);</p> <p>Apresentar batata cozida para que alunos saboreiem, e reflitam;</p>	<p>De acordo com os objetivos apresentados na aula, propõe-se avaliação através da observação dos sentidos táteis e do diálogo aberto.</p>

	<p>Em seguida apontar que algumas plantas armazenam suas reservas na forma de amido, como por exemplo, a batata, a mandioca entre outros.</p> <p><b>Segunda vivência:</b> ter em mãos uma lâmpada; Pintar a areia com a tinta verde e deixá-la secar, em seguida colocar a areia em sacos plásticos, fechando-os com fita adesiva; Acender a luz bem próxima ao saco, e deixar por cerca de 30 minutos, até que os sacos fiquem levemente aquecidos; Com essa vivência, os alunos podem perceber o que ocorrem dentro das plantas. A cor verde, representa a clorofila (Folhas) e a lâmpada representa o calor da luz solar refletido.</p>	
--	--	--

#### 4.INDICAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS

NIGRO, R. Ápis Mais: Ciências: 3 ano. 1 edição, São Paulo: Ed. Ática, 2020.

**APÊNDICE E – RELATÓRIO INDIVIDUAL DE ESTUDANTE PAEE**

**RELATÓRIO INDIVIDUAL INICIAL DE ESTUDANTE PAEE**

<b>Nome:</b>	<b>Ano/Série:</b>
<b>Escola:</b>	

<b>Observações gerais:</b>
----------------------------

(descreva os seguintes aspectos)

<b>ASPECTOS COGNITIVOS:</b>
<b>ASPECTOS AFETIVO-EMOCIONAIS:</b>
<b>ASPECTOS ACADÊMICOS:</b>
<b>ASPECTOS COMUNICACIONAIS:</b>
<b>ASPECTOS PSICOMOTORES:</b>
<b>SUGESTÕES DE TRABALHO:</b>

Atenciosamente.

Piraí do Sul, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
**Professor(a) o AEE**

\_\_\_\_\_  
**Coordenação Pedagógica**

**APÊNDICE F – RELATÓRIO INDIVIDUAL INICIAL DE ESTUDANTE PAEE**

## RELATÓRIO INDIVIDUAL INICIAL DE ESTUDANTE PAEE

<b>Nome</b> ANDRE PRESTES PACHECO (NOME FICTÍCIO)	<b>Ano/Série:</b> 4 Ano
<b>Escola:</b> ESCOLA MUNICIPAL SIGMOUND VIGOTSKY (NOME FICTÍCIO)	

### **Observações gerais:**

Cara professora, recebemos uma estudante nova em nossa escola hoje. Em conversa inicial com a mãe, ela nos relatou que a estudante passou por um período de análise psicopedagógica e nos apresentou um relatório que consta que a estudante supracitada, apresenta **quadro de Deficiência Intelectual ou Atraso Cognitivo**.

Pessoas com deficiência intelectual ou cognitiva costumam apresentar dificuldades para resolver problemas, compreender ideias abstratas (como as metáforas, a noção de tempo e os valores monetários), estabelecer relações sociais, compreender e obedecer a regras, e realizar atividades cotidianas - como, por exemplo, as ações de autocuidado.

A capacidade de argumentação desses alunos também é afetada e precisa ser devidamente estimulada para facilitar o processo de inclusão e fazer com que a pessoa adquira independência em suas relações com o mundo

No relatório também constam algumas informações que podem auxiliar-nos em nosso trabalho, como segue:

### **ASPECTOS COGNITIVOS:**

A aluna demonstra uma velocidade de raciocínio abaixo da média, dificuldade em se concentrar e memorizar informações. Também enfrenta dificuldades em compreender instruções e aplicar o conhecimento para controlar seus processos mentais.

Também tem dificuldade em controlar suas emoções, interesse por coisas diversas e em permanecer em locais barulhentos, como na entrada e saída da escola.

### **ASPECTOS AFETIVO-EMOCIONAIS:**

Apesar dessas dificuldades, é uma pessoa afetuosa e tinha uma boa interação com os colegas e funcionários da escola antiga. Ela gosta de participar



dos eventos escolares. No entanto, quando repreendida por se recusar a realizar as atividades propostas, costuma reagir com atitudes agressivas. Sua interação com os colegas é um pouco limitada.

#### **ASPECTOS ACADÊMICOS:**

Apresenta algumas dificuldades acadêmicas, como a incapacidade de ler palavras complexas. Ela não consegue fazer inferências em textos subjetivos, ler ou interpretar situações-problema que envolvam as quatro operações matemáticas, reconhecendo apenas as cores amarelo, azul e vermelho. Além disso, ela não consegue fornecer informações sobre sua família.

#### **ASPECTOS COMUNICACIONAIS:**

Tem dificuldade em pronunciar palavras de forma clara e legível. Na escrita, não consegue escrever ainda muitas palavras ditadas, mas consegue copiar. Ele também passa muito tempo emitindo sons incompreensíveis. No entanto, ele demonstra interesse em brincar de forma imaginativa, como fazer bolo e andar de bicicleta.

#### **ASPECTOS PSICOMOTORES:**

Apresenta um bom equilíbrio e é capaz de andar em linha reta. No entanto, sua postura é inapropriada, pois ela se move de forma pendular com frequência e tem dificuldade em ficar sentada com postura ereta na cadeira, preferindo ficar de lado.

#### **SUGESTÕES DE TRABALHO:**

A estudante enfrenta desafios em diversos aspectos de sua aprendizagem e desenvolvimento. É importante que sejam adotadas estratégias pedagógicas específicas para auxiliá-la na superação dessas dificuldades, como por exemplo:

- Reforço positivo.
- Identificar a melhor forma de comunicação com ela.
- Dê significado ao que será ensinado, com exemplos práticos.
- Trabalhe com níveis de abstração. Ela tende a não entender linguagens muito complexas.

Algumas formas de atrair a atenção dela:

- Diga frases do tipo: “Atenção, todo mundo!”, “Vamos lá, turma!”. Chame-a pelo nome.
- Bata palmas para pedir atenção.

- Utilize giz ou marcadores coloridos no quadro;
- Faça contato visual direto com ela.
- Utilize recursos multimídia, como computadores, retroprojetores, vídeos, músicas e internet.

Atenciosamente.

Pirai do Sul, 10 de dezembro de 2021.

---

**Professor(a) o AEE**

---

**Coordenação Pedagógica**

**APÊNDICE G – MODELO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA FINAL**

## QUESTÕES PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA FINAL COM OS PROFESSORES

1. Professor:

---

2. Código do professor (mesmo da entrevista inicial):

---

3. Escola:

---

4. Código da escola (mesmo da entrevista inicial):

---

5. Você se sente capacitado para trabalhar como estudantes PAEE? Justifique.

---

---

6. Em relação pesquisa colaborativa, qual a sua percepção nesse processo de ensino em relação aos estudantes PAEE?

---

---

7. Quais foram as dificuldades encontrados e/ou vivenciados, durante a pesquisa?

---

---

8. Quais foram os maiores pontos positivos encontrados e/ou vivenciados, durante a pesquisa?

---

---

9. Em relação ao conteúdo abordado, como você avalia o processo de ensino após a pesquisa?

---

---

10. Em relação ao material elaborado, como você julgaria a aplicabilidade e potencialidade frente ao conteúdo abordado?

---

---

**ANEXO A – LETRA DA MÚSICA DONA ÁRVORE**

Letra da música “Dona árvore” da compositora Beatriz Martini Bedran, utilizada na aula simulada do Grupo 01.

*Tronco, folhas, galhos tem  
Fruto e flor, e raiz  
Dona árvore vai bem e é muito feliz  
Tronco, folhas, galhos tem  
Fruto e flor, e raiz  
Dona árvore vai bem e é muito feliz  
Subir, subir, vamos subir  
Sou macaquinho, não vou cair  
Subir, subir, vamos subir  
Sou macaquinho e eu não vou cair  
Tronco, folhas, galhos tem  
Fruto e flor, e raiz  
Dona árvore vai bem e é muito feliz  
Tronco, folhas, galhos tem  
Fruto e flor, e raiz  
Dona árvore vai bem e é muito feliz  
Subir, subir, vamos subir  
Sou macaquinho e eu não vou cair  
Subir, subir, vamos subir  
Sou macaquinho e eu não vou cair*