



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO**

ISALÉM ANGELO VIEIRA DA SILVA

**INCLUSÃO DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: REDES DE COLABORAÇÃO
ENTRE PROFESSORES DO ENSINO COMUM**

**VITÓRIA
2023**



mestrado profissional
ppgmpe/ufes

ISALÉM ANGELO VIEIRA DA SILVA

INCLUSÃO DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: REDES DE COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES DO ENSINO COMUM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Braga Vieira

**VITÓRIA
2023**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

S586i SILVA, ISALÉM ANGELO VIEIRA DA, 1983-
INCLUSÃO DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: REDES DE COLABORAÇÃO ENTRE
PROFESSORES DO ENSINO COMUM / ISALÉM ANGELO
VIEIRA DA SILVA. - 2023.
207 f. : il.

Orientador: Alexandro Braga Vieira.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação Especial. 2. Trabalho colaborativo. 3. Inclusão
Escolar. 4. Anos finais do Ensino Fundamental. I. Vieira,
Alexandro Braga. II. Universidade Federal do Espírito Santo.
Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

ISALÉM ANGELO VIEIRA DA SILVA

INCLUSÃO DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: REDES DE COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES DO ENSINO COMUM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 14 / 07 / 2023.

BANCA EXAMINADORA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
ALEXANDRO BRAGA VIEIRA - MATRÍCULA 2094211
Coordenador - Coordenação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação
Em 14/07/2023 às 17:10

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/750161?tipoArquivo=O>

Prof. Dr. Alexandre Braga Vieira
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
ANDRESSA MAFEZONI CAETANO - SIAPE 1813538
Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais - DTEPE/CE
Em 14/07/2023 às 17:14

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/750166?tipoArquivo=O>

Prof.^a Dr.^a Andressa Mafezoni Caetano
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro interno



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
ALEXANDRO BRAGA VIEIRA - MATRÍCULA 2094211
Coordenador - Coordenação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação
Em 14/07/2023 às 17:10

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/750161?tipoArquivo=O>

Prof.^a Dr.^a Lucélia Cardoso Cavalcante
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Membro externo

Dedico esse trabalho aos professores e a todos os profissionais da escola que me receberam e se dispuseram a refletir, colaborar e construir outras/novas formas de colaboração.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por ter se feito sempre presente na minha vida em ações, pensamentos e palavras. Por sempre ter provido todo o necessário para me sustentar na caminhada, permitindo que chegasse até aqui.

À minha mãe, Leci, por sempre nos incentivar a sonhar, acreditar, crescer, ocupar lugares em que muitas vezes não nos víamos, por pensarmos não serem os nossos.

Ao meu pai, Isalém Hilário, que mesmo distante nunca nos abandonou e sempre se fez presente, apoiando e se alegrando com nossas conquistas, ocupando muitas vezes o lugar de amigo e conselheiro.

Aos muitos irmãos que apoiaram, incentivaram, comemoraram juntos esta conquista, por sentirem e entenderem que se trata de uma vitória coletiva, um sentimento de realização e sucesso familiar. Elaine, Gina, Arcinésio, Iago, irmãos que sempre vibraram nos bastidores por todos bons passos que dei.

À minha irmã Islene, que me acolheu e me abrigou em sua casa em Vitória durante todo o período do curso. Que sempre se colocou à disposição para problematizar as questões da educação especial, ensinar e estudar sobre autores da área e práticas educacionais inclusivas, contribuindo para o enriquecimento da minha pesquisa e formação.

À minha irmã Fanyne, por contagiar a todos nós com sua positividade e alegria em viver, por direcionar nossos olhares aos verdadeiros valores que possuímos, por nos mostrar na prática que é possível um mundo mais justo e inclusivo.

Ao meu irmão Matheus, que se colocou à disposição para ajudar e me socorrer sempre que precisei durante essa caminhada, não só com seu trabalho e conhecimentos em tecnologia, mas se fazendo presente como irmão, vivenciando, muitas vezes, junto aos prazeres e hostilidades de se enfrentar o asfalto de moto, por estudar um curso presencial residindo tão longe da Universidade.

Aos sobrinhos, Sara, Waleska, Eduardo, por sonharem e se alegrarem com esse sonho junto comigo. Pelos muitos momentos de cafés em que juntos conversamos,

rimos e vivenciamos tantas coisas legais. Pelas brincadeiras com o Heitor e sua bateria que não descarrega nunca.

Aos amigos Daniel e Ricardo, por toda ajuda, companheirismo, momentos juntos, risadas e abraços. Por ser tocado pela luz natural que eles irradiam, que abrilhantam os ambientes e as pessoas que os rodeiam. Pela satisfação em ter conhecido pessoas tão agradáveis e interessantes.

Aos professores do programa de Mestrado, por estarem sempre dispostos a contribuir, colaborar e dialogar em diferentes momentos do meu estudo. Pelo compromisso, amor e dedicação com os quais exercem suas profissões de docentes.

Às professoras Andressa Mafezoni Caetano e Lucélia Cardoso Cavalcante, pela disponibilidade e contribuições tão importantes desde o processo de qualificação desse estudo.

À Prefeitura Municipal de Irupi e à Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo (Sedu), pelas licenças concedidas para este momento de formação, crescimento e aprendizado profissional.

E, por último, mas não menos, talvez a mais importante, a pessoa que mais se dedicou, trabalhou, irritou-se, alegrou-se, insistiu e nunca desistiu de mim. Agradeço do fundo do coração ao meu mentor intelectual e orientador Dr. Alexandro Braga que, movido por uma obstinação e solicitude nunca antes experimentadas por mim, amparou-me e me conduziu durante toda a pesquisa e processo formativo do mestrado. Gratidão é a única palavra que talvez expresse meus sentimentos.

RESUMO

O estudo objetiva constituir ações colaborativas entre professores do ensino comum (com os devidos apoios daqueles que atuam na Educação Especial), visando ao fortalecimento dos processos de ensino-aprendizagem de alunos público-alvo da Educação Especial matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Estadual de Ensino, localizada em Irupi/ES. Apoia-se em Boaventura de Sousa Santos (2006, 2007, 2008), teórico que traz uma abordagem sociológica para a investigação, nos conceitos de razão indolente, ecologia dos saberes e tradução. Além disso, em um referencial pedagógico, apresenta Philippe Meirieu (2002, 2005), trazendo discussões sobre momento pedagógico, obstinação didática e solicitude. Fundamenta-se também em autores da Educação Especial, com destaque para os dedicados a produzir conhecimentos sobre o trabalho colaborativo. De natureza qualitativa, assume a pesquisa-ação colaborativo-crítica como perspectiva de investigação capaz de produzir ciência na relação entre pares e na construção coletiva, participativa e colaborativa com os participantes. O estudo envolveu quatro professores da área de Linguagem e Códigos (Língua Portuguesa, Educação Física, Arte e Inglês), uma docente de Educação Especial e seis estudantes apoiados por essa modalidade de ensino. Metodologicamente, realizou-se por intermédio dos seguintes procedimentos: solicitação de dados à Secretaria de Educação e à escola para a produção dos mesmos; observação da turma do 9º ano; momentos de planejamento e de mediação das ações planejadas na classe comum, o que possibilitou o trabalho com três sequências didáticas que adotaram como temas geradores: a) o trabalho infantil; b) acordos visuais como expressão e fortalecimento identitário; c) folclore. Os dados foram produzidos de agosto a dezembro de 2022, tendo como instrumentos de registro o diário de campo, a câmera do celular e um drone. Como resultados, a investigação aponta as contribuições da colaboração entre professores do ensino comum na articulação da classe regular com os serviços de Educação Especial, no fortalecimento das ações coletivas para planejamento e mediação do trabalho pedagógico, no diálogo entre os conhecimentos curriculares e no envolvimento dos estudantes com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento no currículo escolar, sem desmerecer as especificidades de aprendizagem desses sujeitos.

Palavras-chave: Educação Especial. Trabalho colaborativo. Inclusão Escolar. Anos finais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The study aims to establish collaborative actions among teachers in regular education (with the necessary support from those working in Special Education), aiming to reinforce the teaching and learning processes of target students in Special Education enrolled in the 9th-grade of a school in the State Education Network, located in Irupi/ES. It is based on Boaventura de Sousa Santos (2006, 2007, 2008), a theorist who brings a sociological approach to the inquiry, using concepts such as indolent reason, ecology of knowledge, and translation. In addition, within a pedagogical framework, it presents Philippe Meirieu (2002, 2005), discussing the pedagogical moment, didactic tenacity, and solicitude. It is also grounded in authors of Special Education, with a highlight on those dedicated to producing knowledge about collaborative work. It is a qualitative study that assumes collaborative-critical action research as an investigative perspective capable of producing science in the relationship between peers and in collective, participatory, and collaborative construction with participants. The study involved four teachers from the Language and Codes field (Portuguese Language, Physical Education, Art, and English), one special education teacher, and six students supported by this modality of education. Methodologically, it was carried out through the following procedures: data request from the Ministry of Education and the school for production of it; observing the 9th-grade class; moments of planning and mediation of planned actions in the regular classroom, which allowed the work with three didactic sequences that adopted the following generative themes: a) child labor; b) visual chords as expression and identity strengthening; c) folklore. Data were produced from August to December 2022, using field journal, cell phone camera, and a drone as instruments. As results, the research points out the contributions of collaboration among teachers in regular education in the articulation of the regular class with the Special Education services, in reinforcement of collective actions for planning and mediation of pedagogical work, in the dialogue between curricular knowledge and the involvement of students with disabilities and global developmental disorders in the school curriculum, without disregarding the specific learning needs of these individuals.

Keywords: Special Education. Collaborative work. School Inclusion. Final years of Elementary School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produções acadêmicas utilizadas na Revisão de Literatura	36
Quadro 2 - Trajetórias de escolarização dos alunos matriculados no 9º ano, segundo relatório elaborado pela Educação Especial	95
Quadro 3 - Professores do núcleo comum participantes da pesquisa	98
Quadro 4 - Professora de Educação Especial participante da pesquisa	99
Quadro 5 - Planejamento envolvendo a temática do trabalho infantil	113
Quadro 6 - Planejamento da segunda didática	117
Quadro 7 - Planejamento da terceira sequência	120

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Levantamento da produção na BDTD (2015-2021).....	34
Tabela 2 – Levantamento da produção na Capes (2015-2021).....	35
Tabela 3 - Dados sobre funcionamento da escola	93

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Foto do pesquisador aguardando uma possibilidade de planejamento com os professores envolvidos no estudo	109
Imagens 2 a 5 - Gibis produzidos pelo Ministério Público do Trabalho	112
Imagem 6 - Fragmento do <i>site</i> que socializou a onda conservadora presente na sociedade brasileira	119
Imagens 7 e 8 - Apresentação de trabalho dos estudantes	125
Imagem 9 - Apresentação de trabalho	126
Imagem 10 - Estudantes PAEE produzindo material para atividade coletiva	128
Imagem 11 - Aparelho utilizado para a brincadeira Torta na Cara	128
Imagens 12 a 17 - Brincadeira Torta na Cara.....	130-131
Imagens 18 a 21 – Obras que dialogam com o trabalho infantil.....	133-134
Imagens 22 e 23 - Estudantes em grupo analisando as obras de arte	135
Imagens 24 e 25 - Apresentação das obras de arte pelos alunos.....	136
Imagem 26 - Apresentação das obras de arte pelos alunos	136
Imagem 27 - Apresentação das obras de arte pelos alunos PAEE	138
Imagens 28 e 29 - Charge utilizada pelo professor de Inglês para discutir o tema “trabalho infantil”	141
Imagens 30 a 33 - Ilustrações produzidas pelas duplas que contavam com alunos PAEE	144
Imagens 34 e 35 - Estudantes construindo a atividade de inglês.....	145
Imagens 36 e 37 - <i>Slides</i> utilizados na disciplina de Educação Física.....	148
Imagens 38 e 39 - Estudantes assistindo à apresentação da professora de Educação Física.....	149
Imagem 40 - Estudantes produzindo material para atividade caça-palavras	151
Imagens 41 e 42 - Estudantes na quadra ouvindo a explicação da atividade caça-palavras.....	152
Imagens 43 e 44 - Estudantes na quadra jogando caça-palavras.....	153
Imagem 45 - Estudantes completando o caça-palavras.....	154
Imagem 46 - Estudantes completando caça-palavras.....	155
Imagem 47 - Imagem do alto dos estudantes completando caça-palavras.....	156

Imagens 48 e 49 - Professora de Educação Física, pesquisador e estudantes na quadra na conclusão do jogo caça-palavras	157
Imagens 50 a 53 - Estudantes produzindo as obras da disciplina de Artes.....	162-163
Imagem 54 - Estudantes produzindo as telas da disciplina de Artes	164
Imagens 55 e 56 – Denotação e Conotação	170
Imagens 57 e 58 - Professora da disciplina de Português cantando com a estudante PAEE.....	171
Imagens 59 e 60 - Professora da disciplina de Português cantando com os estudantes.....	172
Imagens 61 e 62 - Professora da disciplina de Português cantando com os estudantes.....	173
Imagens 63 e 64 - Estudantes PAEE produzindo atividade relacionada ao folclore.....	175
Imagens 65 a 68 - Estudantes PAEE produzindo e explicando para a turma a atividade relacionada ao folclore	177
Imagem 69 - Ilustra os alunos jogando a trilha do folclore	181

LISTA DE SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCS - Construcionista, Contextualizada e Significativa
DI - Deficiência intelectual
DT - Designação temporária
EaD - Educação a Distância
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EEFM - Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
Gepein - Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva
PAEE - Público-alvo da Educação Especial
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PNEE - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
Tale - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Ufes - Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
1.1 IMPLICAÇÃO DO PESQUISADOR COM A PESQUISA.....	25
1.2 ORGANIZAÇÃO GERAL DO TEXTO.....	31
2 DIALOGANDO COM A LITERATURA CIENTÍFICA SOBRE TRABALHO COLABORATIVO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	33
2.1 APRESENTAÇÃO-SÍNTESE DOS ESTUDOS TRAZIDOS NA REVISÃO DE LITERATURA.....	38
2.2 DIÁLOGO COM OS ESTUDOS: COMPREENSÃO SOBRE O TRABALHO COLABORATIVO	44
2.3 POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO TRABALHO COLABORATIVO	51
3 DIÁLOGOS TEÓRICOS: APROXIMAÇÕES DE BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS E MEIRIEU E O TRABALHO COLABORATIVO	60
3.1 A COMPREENSÃO SOCIOLÓGICA DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS SOBRE MODOS DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	61
3.2 DIALOGANDO COM PHILIPPE MEIRIEU: “A CORAGEM DE COMEÇAR” A PENSAR O TRABALHO PEDAGÓGICO ATRELADO À EDUCABILIDADE HUMANA.....	80
4 O PROCESSO METODOLÓGICO: A PESQUISA QUALITATIVA, A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA E OS PROCEDIMENTOS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS	87
4.1 OS PRESSUPOSTOS DA PESQUISA QUALITATIVA	87
4.2 OS PRESSUPOSTOS DA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA	89
4.3 CAMPO DE PESQUISA.....	92
4.3.1 Informações gerais sobre a escola.....	92
4.3.2 A sala do 9º ano – nosso espaço de pesquisa	94
4.4 OS PROCEDIMENTOS ADOTADOS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS.....	96

4.4.1 Solicitação à Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo e à escola para realização do estudo	96
4.4.2 Observação participante para conhecer a dinâmica da classe investigada.....	96
4.4.3 Movimentos de planejamento com os professores	97
4.4.4 Desenvolvimento do trabalho pedagógico na classe comum pela via da colaboração entre os professores em atuação nos anos finais do Ensino Fundamental.....	98
4.5 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	98
4.6 PERÍODO DE PRODUÇÃO DE DADOS.....	99
4.7 INSTRUMENTOS DE REGISTRO DOS DADOS.....	99
4.8 ORGANIZAÇÃO, CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	100
5 DIÁLOGOS COM OS DADOS DO ESTUDO A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS DA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA.....	103
5.1 OS PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL MATRICULADOS NA TURMA INVESTIGADA.....	103
5.2 O PLANEJAMENTO COM OS PROFESSORES PARA ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS NAS AULAS.....	106
5.2.1 Seleção e planejamento da primeira sequência didática: o trabalho infantil e seus atravessamentos na região e a realidade dos educandos.....	110
5.2.2 Seleção e planejamento da segunda sequência didática: acordos visuais como expressão e fortalecimento identitário.....	115
5.2.3 Seleção e planejamento da terceira sequência didática: o folclore como representatividade identitária e nacionalista.....	118
5.3 A MEDIAÇÃO E A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOBRE TRABALHO INFANTIL.....	121
5.3.1 A sequência didática sobre o trabalho infantil nas aulas de Língua Portuguesa: como iniciamos os processos de mediação.....	122
5.3.2 Continuando com sequência didática sobre o trabalho infantil: a atividade de torta na cara.....	127
5.3.3 A sequência didática sobre o trabalho infantil e a disciplina de Arte.....	133
5.3.4 A sequência didática sobre o trabalho infantil e a disciplina de Inglês.....	140

5.3.5	Jogo: Trilha sobre Trabalho Infantil.....	144
5.3.6	A disciplina de Educação Física: aulas expositivas e dialogadas e palavras cruzadas gigantes na quadra.....	148
5.3.7	Ainda na disciplina de Educação Física: Jogo de palavras cruzadas.....	150
5.4	PINTURA E MÚSICA: ACORDES VISUAIS COMO EXPRESSÃO E FORTALECIMENTO IDENTITÁRIO.....	159
5.4.1	A presença da pintura na sequência didática sobre acordes visuais como expressão e fortalecimento identitário nas aulas de Artes.....	160
5.4.2	A presença da música na sequência didática sobre acordes visuais como expressão e fortalecimento identitário nas aulas de Educação Física.....	167
5.4.3	A presença da música na sequência didática sobre acordes visuais como expressão e fortalecimento identitário nas aulas de Língua Portuguesa.....	170
5.5	O FOLCLORE COMO REPRESENTATIVIDADE IDENTITÁRIA E NACIONALISTA.....	174
5.5.1	A sequência didática sobre o folclore como representatividade identitária e nacionalista nas aulas de Artes.....	179
5.5.2	Trilha do folclore: a colaboração da disciplina de Língua Inglesa.....	180
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	184
7	REFERÊNCIAS.....	196
	ANEXO.....	203

1 INTRODUÇÃO

Presenciamos, a partir dos anos 2000, um aumento no número de matrículas de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas públicas brasileiras, contexto influenciado pelas políticas educacionais na perspectiva inclusiva (MATOS; MENDES, 2015). De acordo com Vieira, Hernandez-Piloto e Ramos (2019, p. 354), “[...] houve um salto entre 1996 a 2006, de 640% das matrículas nas escolas comuns de alunos apoiados pela Educação Especial”, situação que convocou as unidades de ensino a repensarem os processos de ensino-aprendizagem, agregando novas ações pedagógicas e recursos didáticos visando ao desenvolvimento e à aprendizagem desses educandos, respeitando suas especificidades.

Diversos autores (GATTI, 2009; VIEIRA; HERNANDEZ-PILOTO; RAMOS, 2019) revelam desafios presentes nas escolas atravessando a inclusão desses estudantes, como: questões arquitetônicas, acessibilidade curricular, formação de professores, existência/articulação das redes de apoio com o ensino comum, avaliação da aprendizagem ainda com cunho positivista, dentre outros.

Percebemos que esses desafios se intensificam quando falamos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, devido a alguns fatores, como: a organicidade dessas etapas, em que se fragmenta muito mais o ensino em disciplinas; conta-se com um número maior de professores; dispõe-se de docentes com menor tempo com os estudantes em sala de aula, invisibilizando, ainda mais, os estudantes público-alvo da Educação Especial, dentre tantas outras questões que podemos aqui enumerar.

Os desafios quanto às articulações pedagógicas entre os saberes curriculares e diálogos entre os diferentes profissionais da escola, focando no trabalho colaborativo e no acesso aos conhecimentos pelos estudantes, independentemente de suas especificidades, também se colocam como outra questão que preocupa as políticas de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva e a própria pesquisa realizada pela área.

Para enfrentamento desse cenário, algumas reformulações foram necessárias para fortalecer o direito à matrícula, acompanhado das condições de permanência e da

apropriação do conhecimento (BRASIL, 2001), conforme sinaliza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEE) (BRASIL, 2008). Tal documento, ao reconhecer as dificuldades enfrentadas pelos sistemas de ensino, sinaliza o quanto é necessário enfrentar práticas discriminatórias, criando alternativas para a efetivação do processo de inclusão dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, destacando-se investimentos na formação docente, oferta do atendimento educacional especializado e acessibilidade curricular. Conforme aponta a PNEE (BRASIL, 2008, p. 5), com a “[...] construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas”.

Diante disso, a reorganização da escola se colocou como uma ação ética, política e legal, tendo em vista tal instituição necessitar se adequar ao aluno e não ele a ela, como historicamente aconteceu. Para Melo e Mafezoni (2019), muitos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) continuam à margem da sociedade e com a educação negada, pois as garantias jurídicas têm fortalecido o acesso e a permanência, mas o direito de aprender ainda é negligenciado. Para isso, é preciso que os sistemas e unidades de ensino, assim como seus profissionais, estejam atentos à natureza da instituição escolar por se tratar de um espaço-tempo que deve estar aberto a todos.

Abrir a Escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental. Uma escola que exclui não é uma escola: é uma oficina de formação, um clube de desenvolvimento pessoal, um curso de treinamento para passar em concursos, uma organização provedora de mão-de-obra ou uma colônia de férias reservada a uma elite social. A Escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva (MEIRIEU, 2005, p. 44).

Assim, torna-se necessário repensar as práticas pedagógicas de forma reflexiva para que estejamos em busca de caminhos didáticos capazes de fortalecer os processos de inclusão de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns, assumindo a inclusão escolar desses sujeitos em consonância com o direito à educação na igualdade-diferença na

escola comum. O trabalho colaborativo¹ tem sido apontado como uma possibilidade interessante para melhoria dos processos educacionais, movimento que convoca o necessário rompimento com a cultura individualista presente no contexto escolar (FULLAN, 2002; CAPELLINI; ZERBATO, 2022; SILVA, M., 2020).

Com isso, podemos enfrentar pressupostos que reduzem a inclusão dos alunos PAEE no ambiente escolar para fins de socialização, isto é, para a convivência entre pares. Essa situação nos faz pensar que “[...] se quisermos uma escola que atenda à diversidade, ou seja, uma escola inclusiva, precisamos pensar com o outro, precisamos de um processo longo e constante de reflexão-ação-crítica, com os profissionais que fazem o ato educativo acontecer” (ALARCÃO, 2003, p. 45).

As reflexões trazidas no campo do direito à Educação para estudantes público-alvo da Educação Especial na escola comum têm direcionado nossas atenções para as possibilidades do trabalho colaborativo envolvendo profissionais da classe comum, por serem responsáveis pela mediação dos componentes curriculares que lecionam, sem desmerecer a interlocução com aqueles que atuam no atendimento educacional especializado.

Pesquisas como de Matos e Mendes (2015), Santos e Martínez (2016) e Fernanda Silva (2019) destacam a importância da articulação entre os professores de Educação Especial e os da sala de aula comum para potencializar o acesso dos estudantes PAEE aos conhecimentos curriculares. Quando a escola incentiva e/ou organiza ações colaborativas, enfrenta “[...] a segmentação de áreas que deveriam ser complementares no espaço escolar, o isolamento profissional, além de sérios prejuízos no que se refere ao aprendizado dos alunos PAEE” (SILVA, F., 2019, p. 60).

Muitos estudos (DAMIANI, 2008; SANTOS; MAKISHIMA; SILVA, 2015; CAPELLINI; ZERBATO, 2022) discorrem sobre a importância do trabalho colaborativo nas unidades de ensino, priorizando a inclusão e o acesso ao conhecimento. Porém os trabalhos trazem em comum a colaboração entre o professor especialista em Educação Especial e os professores da classe comum. Nesse sentido, assumindo que os estudantes público-alvo da Educação Especial são da unidade de ensino,

¹ Trata-se de ações coletivas que envolvem professores do ensino comum e de Educação Especial, visando planejamento e mediações para inclusão dos alunos PAEE no trabalho pedagógico da classe comum.

destacamos, primeiramente, nesta pesquisa, a colaboração entre os professores do ensino comum, independentemente da área de formação desses profissionais, chamando para o processo o professor da Educação Especial, possibilitando espaços de aprendizagem e a construção

[...] de um espaço colaborativo de aprendizagem, que tenha como foco a própria realidade da escola. Um espaço formativo solidário onde os colegas professores são convidados a dialogar, explicitar seus anseios e refletir sobre a ação pedagógica que desenvolvem, criando novas estratégias de ensino que atendam as demandas escolares (WISCH, 2020, p. 211).

Por isso, buscamos pensar, neste estudo de mestrado, as possibilidades de articular as práticas pedagógicas entre professores do ensino comum que atuam na segunda fase do Ensino Fundamental para, em seguida, promover o chamamento dos docentes de Educação Especial, objetivando maiores possibilidades de envolvimento dos alunos nos currículos praticados nessa etapa de ensino. Tomamos como eixo de análise a colaboração entre docentes que atuam em uma escola da Rede Estadual de Educação do Espírito Santo, precisamente na área de Linguagem e Códigos (Arte, Língua Portuguesa, Educação Física e Língua Estrangeira) pelos seguintes motivos: a) ser docente da área de Arte; b) contarmos com um dia destinado ao planejamento da área; c) trabalharmos na escola pesquisada, tendo possibilidades de aproximação com os demais que atuam com os componentes aqui mencionados.

Enquanto professor de Artes, pude me colocar como um articulador entre outros docentes responsáveis pelos demais componentes curriculares da área de Linguagem e Códigos, visando às redes de colaboração entre os profissionais do ensino comum, que se veem desafiados a promover a inclusão de alunos PAEE em suas aulas, buscando maior interlocução entre os conhecimentos mediados.

A colaboração entre os professores do ensino comum pode apontar diversas possibilidades de aprendizagens para todos os alunos em uma perspectiva inclusiva, de modo a fazer com que uma disciplina colabore/dialogue com a outra, sem se sobrepôr, sem perder o objetivo dos componentes curriculares e sem se distanciar o elo entre os conhecimentos. Além disso, pode trazer pistas sobre como o professor de Educação Especial se agrega a esse trabalho, complementando as questões curriculares, conforme determina a legislação vigente (BRASIL, 2009, 2011).

[...] o trabalho colaborativo pode diminuir distinções de papéis existentes entre os profissionais envolvidos, a fim de que cada um possa fazer o melhor

uso possível de seus saberes. Onde o desafio reside somente definir um bom funcionamento da equipe, e melhor utilizar todos os conhecimentos existentes (MACHADO; ALMEIDA, 2010, p. 345).

A disciplina de Arte favorece a interlocução com as múltiplas linguagens, com a história da humanidade, com os conhecimentos geográficos e das ciências da natureza e os vários movimentos corporais. Enfim, tal componente curricular tem grande potencial articulador entre os vários conhecimentos a serem mediados nos cotidianos escolares, abrindo caminhos para que os currículos escolares se mostrem mais atentos aos diálogos entre os conhecimentos, fazendo com que eles apontem maiores possibilidades de interpelação da realidade social.

Destacar ações colaborativas entre os profissionais do ensino comum, convocando os docentes do atendimento educacional especializado para o processo, pode ser um caminho possível para envolver a comunidade escolar no trabalho pedagógico e levar o conhecimento para fora dos muros da escola, exigindo dos educadores uma postura curiosa e aberta para com seus alunos, provocando-os a se enxergarem como sujeitos sócio-histórico-culturais e capazes de conhecer o mundo e a palavra, desenvolvendo o senso crítico sobre a sociedade contemporânea (FREIRE, 2003).

Vislumbramos que, nesse cenário, os professores, em uma atuação colaborativa, podem trabalhar de forma coletiva, na busca por estratégias voltadas à diversificação das aulas, pois a educação na perspectiva inclusiva é um processo que amplia a participação de todos os estudantes na escola comum, adequando-a às necessidades e aos itinerários de aprendizagem, fazendo com que, por meio das ações pedagógicas, os discentes tenham maiores possibilidades de participar das atividades, fortalecendo a acessibilidade curricular. Assim, por meio de práticas colaborativas entre os professores do ensino comum, agregando as ações dos professores de Educação Especial e da mediação de processos de ensino-aprendizagem comprometidos com o direito à Educação, buscamos que os alunos venham a ter suas aprendizagens ampliadas, tomando-as como objetivo a ser defendido e alcançado pela escola – sua função social (MEIRIEU, 2005).

Diante do exposto, torna-se necessário refletir e problematizar sobre a organização da escola, buscando compreender a prática colaborativa entre os componentes curriculares para a constituição de movimentos capazes de fortalecer a inclusão dos

estudantes PAEE no currículo mediado na classe comum, com o respeito às necessidades específicas de aprendizagem.

A colaboração entre os profissionais da Educação pode contribuir com os processos de desenvolvimento dos educandos, ao convocar uma disciplina para dialogar com a outra. Como afirma Santos (2008), o aprimoramento do conhecimento humano no transcorrer da história é inegável, no entanto também é inegável o desperdício de conhecimentos e o fato de termos compartimentalizado os saberes, a ponto de eles não dialogarem entre si.

Para Santos (2008), o diálogo entre conhecimentos é definido por tradução, que significa a interlocução/diálogo entre saberes diversos, sem destituir a diversidade de conhecimentos produzidos pelo esforço coletivo da humanidade. A tradução entre os componentes curriculares da área de Linguagens e Códigos pode fortalecer as possibilidades de práticas pedagógicas, tendo em vista se tratar de conhecimentos que, dentre várias questões, exploram a comunicação verbal e não verbal.

Compreendendo a importância da interação entre os conhecimentos na formação humana, torna-se necessário refletir sobre o papel dos professores como mediadores de práticas pedagógicas inclusivas, pois juntos podem desencadear ações colaborativas, focando a inclusão e o acesso ao conhecimento para todos os alunos (THIESEN, 2008).

No tocante à inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial, a articulação entre os componentes curriculares de área de Linguagens e Códigos aponta diferentes e diversas possibilidades de interpretações, interações, representações e leitura de mundo, possibilitando outros vínculos sociais pela via do conhecimento. Por isso, ancoramo-nos em Santos (2007, p. 85-86), que reconhece a

[...] existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Isso implica renunciar a qualquer epistemologia geral. Existem em todo o mundo não só diversas formas de conhecimento da matéria, da sociedade, da vida e do espírito, mas também muitos e diversos conceitos e critérios sobre o que conta como conhecimento.

Corroborando o autor e buscando refletir sobre as questões aqui explicitadas, desafiamo-nos a constituir este estudo de mestrado, explorando-o por meio da pesquisa qualitativa e dos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica,

envolvendo profissionais da área de Linguagens e Códigos de uma escola da Rede Estadual do Espírito Santo, localizada no município de Irupi, cidade do sul capixaba, visando compor ações colaborativas para fortalecer os processos de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento na sala de aula comum, com os apoios do atendimento educacional especializado.

Portanto, as inquietações explicitadas direcionam esta investigação pela seguinte pergunta-problema: *que ações colaborativas podem ser constituídas entre professores do ensino comum – com os devidos apoios daqueles que atuam na Educação Especial – para se fortalecerem os processos de ensino-aprendizagem de estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Estadual de Ensino, localizada em Irupi/ES?*

A partir do problema de investigação apresentado, organizamos a pesquisa nos seguintes objetivos — geral e específico —, buscando direcionar e potencializar o desenvolvimento do estudo.

Objetivo geral

Constituir ações colaborativas entre professores do ensino comum (com os devidos apoios daqueles que atuam na Educação Especial), visando ao fortalecimento dos processos de ensino-aprendizagem de alunos público-alvo da Educação Especial matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Estadual de Ensino, localizada em Irupi/ES.

Objetivos específicos

- Analisar como se realizam os processos de inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial matriculados na turma investigada, no que se refere ao trabalho pedagógico mediado pelos professores em atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e no atendimento educacional especializado.
- Fomentar momentos de planejamento coletivo para o desenvolvimento de sequências didáticas com professores da área de Linguagem e Códigos (Arte,

Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Educação Física), envolvendo, no processo, os docentes de Educação Especial.

- Mediar práticas pedagógicas, na sala de aula comum, a partir do planejamento realizado com os professores da área de Linguagem e Códigos e de Educação Especial, visando ao envolvimento dos alunos PAEE nas sequências didáticas planejadas e mediadas com o coletivo da turma.
- Elaborar, como produto educacional, um caderno de práticas pedagógicas, contendo o planejamento e as sequências didáticas mediadas com a turma pesquisada, de modo a evidenciar as ações colaborativas desenvolvidas pelos professores do ensino comum em articulação com os de Educação Especial.

Os objetivos apresentados orientaram o olhar do pesquisador para o objeto de análise da dissertação, buscando propiciar espaços de diálogos e construção de processos colaborativos, de modo que os envolvidos pudessem se sentir parte e se implicar com a pesquisa.

1.1 IMPLICAÇÃO DO PESQUISADOR COM A PESQUISA

A minha² implicação com a pesquisa é pessoal e acadêmica. Pessoal, por ter uma irmã de 18 anos com deficiência, situação que sempre me trouxe inquietações de como seria a sua vida educacional. Ela teve/tem dificuldades na escola, sendo alfabetizada somente no quarto ano do Ensino Fundamental, o que me leva a acreditar que, apesar de ser uma jovem esperta e atenciosa, a escola deixou lacunas no seu processo de alfabetização.

Acredito, ainda, que os modos como a sociedade/escola significaram a deficiência de minha irmã possam ter colaborado com esse processo excludente que ela viveu/vive, pois sofre diariamente com situações de confronto com seus colegas e solidão no ambiente escolar, mostrando as fragilidades dos projetos/movimentos pedagógicos na unidade da qual ela faz parte.

² Usaremos a primeira pessoa do singular neste item por se tratar de uma experiência pessoal.

Tais inquietações me acompanharam durante o curso de Licenciatura em Artes Visuais (2005-2009), realizado na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), impulsionando meus questionamentos e preocupações sobre possibilidades de proporcionar educação na perspectiva inclusiva, independentemente de especificidades que atravessam o acesso aos conhecimentos curriculares.

A vida acadêmica me propiciou uma vivência enriquecedora sobre as práticas artísticas e os conhecimentos de arte e cultura, pois, embora o curso fosse específico para a formação de professores, o *campus* de Artes da Ufes integralizava vários cursos, como Desenho Industrial, Arquitetura, Artes Plásticas e Música.

Essa interação sistêmica entre pessoas e áreas afins de conhecimento, seja nas produções acadêmicas ou mesmo nos debates informais que o *campus* propiciava, ultrapassou minhas expectativas almejadas no Ensino Médio, pois, como adolescente, pensava no curso de Artes somente para a atuação como docente, desmerecendo a pluralidade de alternativas trazidas. Hoje, percebo que tomei a sábia escolha de fazer da Arte e da Educação um norte para minha profissão.

Embora naquela época já se mostrassem um pouco mais latentes as preocupações em âmbito nacional acerca das questões voltadas à inclusão da pessoa público-alvo da educação especial nas escolas comuns, confesso que, durante minha formação, esse tema foi pouco explorado pelos professores.

Hoje, com mais maturidade, observo a necessidade de mais estudos ministrados pelas disciplinas envolvendo a inclusão de alunos PAEE nas escolas comuns, assim como as aulas na universidade necessitem de planejamento em Educação Especial, pois, em minha turma, havia um aluno com paralisia que não contava com as ações pedagógicas ao seu processo formativo/profissional. Por acaso, esse aluno foi o melhor amigo que a universidade me propiciou e juntos vivemos intensamente o período de quatro anos que por ali estivemos.

Atividades e ações, como se locomover pelos jardins da universidade, deslocar pelo interior do refeitório e manusear o bandeirão, posicionar-se nas mesas altas que compunham muitas das salas de aulas, ou mesmo participar de aulas em locais extraclasse – situações corriqueiras na Ufes – apresentavam-se como obstáculos

oriundos em um terreno ou ambiente hostil, embora ele o fizesse sempre com esforço, criatividade e êxito.

Para mim, foi muito rica essa experiência, pois, muitas vezes, eu era mais que testemunha ocular, tendo em vista, no fim, que muitas decisões por ele tomadas – como sentar naquele ou neste lugar, usar um ou outro aparelho, repensar estratégias diferentes para cumprir uma tarefa – também acabavam atravessando minha prática e vivência.

A presença intensa junto ao meu amigo na Ufes me permitiu refletir e repensar questões que envolvem a necessidade de a escola passar por readaptação/mudanças, não só em suas estruturas arquitetônicas como também metodológico-pedagógicas, para promover a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial.

Após me formar no curso de Artes Visuais, retornei à minha cidade e iniciei a docência lecionando por contrato temporário na Escola EEFM “Bernardo Horta”. Também tive a oportunidade de ingressar como professor efetivo no município de Irupi/ES e, passado um pequeno intervalo de tempo, na Rede Estadual de Educação do Espírito Santo.

Vários são os desafios quando se leciona a disciplina de Artes, dentre eles: a) quantidade de conteúdos a serem mediados em períodos curtos de tempo (uma ou, no máximo, duas horas de aulas semanais por turma); b) a falta de articulação dos currículos prescritos com o vivido em sala de aula; c) o valor da Arte como saber passível de reflexão e de construções cognitivas; d) a continuidade do trabalho com a Arte ao longo dos anos escolares, visando à criticidade e autonomia dos alunos, independentemente de suas especificidades, por intermédio do contato com diferentes práticas e culturas abordadas, dentre outros.

Sem dúvidas, o maior desafio viria a ser o confronto do jovem professor com a necessidade de trabalhar com alunos público-alvo da Educação Especial em sala do ensino comum. Ficou compreensível, desde o início, que as práticas e as estratégias pedagógicas não alcançavam esses alunos. As atividades – em sua maioria teóricas, explorando a história da Arte e a realização de exercícios com desenhos minuciosos – não alcançavam as necessidades dos alunos com deficiências. Com isso, senti o

quanto era importante entender e produzir conhecimento sobre a diversidade/diferença mais significativa em sala de aula.

Após passar pelos primeiros contatos e primeiras frustrações e tentar (isoladamente) contornar aquele triste cenário, busquei ajuda junto aos colegas professores para unir forças e pensar coletivamente um trabalho que valorasse os alunos público-alvo da Educação Especial. Contudo, era notório que muitos dos meus medos e angústias eram comungados pelos demais colegas, no entanto conseguimos produzir atividades colaborativas que contribuíram com avanços nos processos de ensino-aprendizagem dos alunos PAEE a nós confiados.

Embora não tenha considerado o desafio superado, foi de extrema importância essa parceria. Pudemos pensar práticas inclusivas, compor experiências coletivas para a produção do conhecimento pelos alunos e nos aproximar mais desses estudantes, assim como dos demais alunos e da própria escola.

Juntos expusemos medos e anseios e, perante os desafios que ali vivenciávamos e do trabalho que precisava ser feito, percebemos que a colaboração entre os professores do ensino comum traz ganhos nos processos de ensino/aprendizagem e no envolvimento dos alunos nas aulas. Apontava também maior preocupação do corpo de ensino docente em envolver os alunos no currículo, atendendo às necessidades específicas de aprendizado.

Diante desses desafios, ficou compreensível a necessidade de estudar e buscar momentos reflexivos. Por isso, cursei duas pós-graduações: Especialização em Educação Especial/Inclusiva e Especialização em Gestão Pública Municipal. À medida que ia adquirindo experiência, as aulas de Artes começaram a ter melhor alinhamento com o proposto pelo currículo escolar, e os temas abordados se tornavam mais próximos dos alunos. Cada vez mais, os temas se conectavam e completavam uns aos outros e, de forma processual, foram se multiplicando as temáticas e as perspectivas de se abordar e trabalhar a Arte e as diferentes culturas em sala de aula.

Nesse novo período, sentia mais segurança e confiança ao propor atividades de Artes com a preocupação de envolver os alunos PAEE nas aulas. Alinhando os conhecimentos adquiridos na pós-graduação em Educação Especial, minhas

experiências anteriores e os trabalhos colaborativos que envolviam a participação de outros professores, percebi que as ações pedagógicas eram mais potentes quando desenvolvidas em conjunto e não mais de forma isolada. Fui entendendo, como afirma Peixoto, Carvalho (2007, p. 197-198), o quanto romper com práticas solitárias e se aproximar das práticas solidárias fortalece a colaboração entre os profissionais da Educação, práticas inventivas e o pressuposto de que um docente pode colaborar/ajudar/apoiar o outro.

O processo colaborativo oferece ao participante a possibilidade de: participar de maneira ativa e constante das intervenções do grupo; desenvolver progressivamente sua autonomia e sua capacidade de interagir de maneira eficaz; desenvolver competências, tais como: análise, síntese, resolução de problemas e avaliação. Por outro lado, ela exige do participante que ele: participe do grupo e persiga o objetivo comum; aceite funcionar num quadro de apoio mútuo entre pares; participe da sinergia do grupo para elaborar tarefas complexas por meio da discussão. Contudo, convém destacar que o grupo não é o único motor do trabalho colaborativo. Ele se oferece como um meio de aprendizagem, como fonte de estímulo e de apoio, mas sua esfera de ação não suplanta a do indivíduo. O participante se localiza no centro do processo e seu engajamento com a colaboração repousa sobre o interesse intrínseco de co-participar com o grupo para ajudar no cumprimento da tarefa. Enfim, o trabalho colaborativo não é uma teoria, mas uma abordagem que visa à sistematização progressiva de conhecimentos.

Entendi que práticas mais solidárias entre os professores do ensino comum enriqueciam o ensino, os saberes-fazer do corpo docente e a formação desses profissionais. Sendo assim, por meio da colaboração, a escola pode avançar na tarefa de promover a inclusão dos alunos PAEE e desenvolver sua função social.

Fica evidente que o material riquíssimo construído nas aulas de Arte não caberia mais na carga horária que eu tinha à disposição. Na tentativa de enfrentar esse desafio, lancei-me em diversas experiências no campo da educação fora da sala de aula e da escola.

Repensei as práticas artísticas e as temáticas culturais por meio de suportes propícios à interação entre aluno, comunidade e arte, experimentando possibilidades de promover educação e cultura. Vários foram os projetos que desenvolvi para envolver a comunidade de Irupi/ES no trabalho pedagógico realizado nas escolas em que atuei ao longo de aproximadamente dez anos de magistério. Dentre eles, destaco: Festival de Cinema, Recitais de Poesias e lançamentos de livros de autores locais, feiras literárias, desfiles, três apresentações de danças celebrando o dia da Consciência Negra, desfile municipal alegórico temático, dentre outros.

Com essas experiências extraclasse que envolviam projetos mais livres da rigidez do currículo escolar, ficou notória a importância do trabalho colaborativo entre todos os professores. Seria impossível construir o trabalho executado sem o pensar e o agir coletivo, pois cada professor trazia sua contribuição, visão e saberes que se complementavam com o trabalho dos demais colegas.

Somente por intermédio da união de saberes e experiências foi possível conceber trabalhos com temáticas plurais e capazes de alcançar pessoas distintas, como as envolvidas nos projetos coletivamente realizados. Dentre eles, estavam os alunos público-alvo da Educação Especial. Esse movimento se mostrou fecundo nos avanços conquistados pelo grupo docente na inclusão desses estudantes, pois já era mais possível debater como uma determinada atividade seria elaborada e mediada com aluno de acordo com suas especificidades.

No período de 2010 a 2015, atuei como Tutor no Curso de Graduação em Artes Visuais da Ufes, modalidade EaD. De 08 de fevereiro de 2011 a 16 de dezembro de 2012, a universidade promoveu o projeto de Extensão “Formação Continuada de Tutores do Curso de Artes Visuais a Distância”. Essa oportunidade me proporcionou crescer culturalmente e ampliar meus conhecimentos junto aos alunos e professores envolvidos no processo.

O desafio de trabalhar disciplinas artísticas, em sua maioria amplamente práticas e em uma plataforma *on-line* foi grande. Mais uma vez, vi-me diante de um problema sem progresso, caso tentasse agir de modo isolado. Foi preciso esforço coletivo, amparo dos docentes, para que pudéssemos construir materiais que atingissem todos os alunos, sem exceção.

Ao fim, fiquei satisfeito com os objetivos alcançados. Muitas experiências ali vivenciadas me propiciaram reflexões para repensar práticas artísticas mediadas com diferentes suportes para alunos com trajetórias diferenciadas de aprendizagens, dentre elas, possibilidades de práticas pedagógicas que atendessem os alunos PAEE, situação também desenvolvida naquele tempo.

Durante o ano de 2015 e 2016, atuei como Subsecretário de Educação do Município de Irupi-ES, o que me propiciou observar (mais de perto) metodologias e práticas pedagógicas diversas nas escolas. Nessa função, acompanhei a gestão das políticas

públicas municipais e trabalhei em prol de ajudar as equipes que compunham a Secretaria de Educação, isso para desenvolver o planejamento estratégico estabelecido no plano de governo da prefeitura. Além disso, pude debater e entender as atribuições de cada setor e as políticas que chegam e são produzidas no/para o cotidiano escolar.

Por essa ótica, tive entendimento sobre como a maioria dos municípios promove o acompanhamento dos alunos PAEE. Em muitos casos, há interferência das instituições especializadas, com o apelo social de prestar assistência clínica e atendimentos no contraturno da escola regular.

Entendi que tais ações, muitas vezes, contribuem para promover a segregação e aflorar o distanciamento social. Durante o tempo que ali estive, empenhei-me para que os alunos PAEE participassem dos projetos e programações construídas para agendas municipais. Inclusive, muitas foram as experiências/tentativas de envolvê-los nos desfiles, sendo nítido o prazer que demonstravam ao irem para as ruas desfilar. Durante toda nossa gestão, esses alunos tiveram participação nos projetos de dança, música, dentre outros desenvolvidos pela prefeitura.

Esse período foi primordial para executar projetos; crescer intelectualmente; entender esse oceano de incertezas, produções, invenções e processos de resistências que envolvem a Educação e selecionar e burilar o tema que alimenta este estudo de mestrado: o trabalho colaborativo entre os professores comuns em uma unidade de ensino da Rede Estadual de Educação do Espírito Santo, visando ao fortalecimento do direito de aprender de alunos público-alvo da Educação Especial.

Assim, a presente dissertação está organizada e estruturada em seis capítulos, sobre os quais passo a discorrer no eixo que segue.

1.2 ORGANIZAÇÃO GERAL DO TEXTO

Iniciamos com a **introdução**. Nela apresentamos a temática a ser investigada e traçamos o objetivo geral e os específicos, conectados à implicação do pesquisador com a pesquisa. O **segundo capítulo** é destinado à revisão de literatura, em que

fazemos diálogos com pesquisas acadêmicas relacionadas com a temática de investigação.

O **terceiro capítulo** se dedica ao aprofundamento do referencial teórico. Para tanto, buscamos aproximações entre as teorizações de Boaventura de Sousa Santos (2006, 2007, 2008), Philippe Meirieu (2002, 2005) e autores da Educação Especial, para compreendermos as contribuições que ações colaborativas entre professores do ensino comum, articulando, no processo, os de Educação Especial, podem trazer para o planejamento e a mediação de práticas pedagógicas no tocante à inclusão de estudantes com deficiências e com transtornos globais do desenvolvimento em escolas comuns.

Buscamos, no **quarto capítulo**, traçar os movimentos metodológicos adotados pela investigação. Como dito, por meio dos pressupostos do estudo qualitativo e da pesquisa-ação colaborativo-crítica, objetivamos práticas pedagógicas no intuito de fortalecer os processos de ensino-aprendizagem dos alunos aqui referenciados.

Apresentamos, no **quinto capítulo**, a análise de dados. Por meio desse capítulo, trazemos o processo de pesquisa vivido com a escola e a construção colaborativa entre seus profissionais, mediante o compromisso ético de aprendizagem de alunos PAEE. Além da dissertação, como produto educacional, temos um caderno de práticas pedagógicas, contendo o planejamento e as mediações por meio da ação conjunta entre os educadores envolvidos no estudo.

O **sexto capítulo** foi destinado às considerações finais e, por último, são elencadas as **referências**.

Assim, conforme anunciado, para continuidade deste estudo, seguimos com a revisão de literatura, que nos ajuda a situar o estudo no conjunto de pesquisas preocupadas em produzir conhecimentos sobre o trabalho colaborativo, tendo como horizonte a escolarização de alunos com deficiências e com transtornos globais do desenvolvimento na escola de ensino comum.

2 DIALOGANDO COM A LITERATURA CIENTÍFICA SOBRE TRABALHO COLABORATIVO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Neste capítulo, dialogamos com pesquisas que se dedicaram a estudar o trabalho colaborativo em Educação Especial, dando destaque para a atuação de docentes do ensino comum que atuam no Ensino Fundamental II em uma perspectiva inclusiva. Tomamos as produções encontradas em bancos de dados produzidos para alojar trabalhos de tal natureza. A revisão de literatura, de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 78), “[...] tem papel fundamental no trabalho acadêmico, pois é através dela que você situa seu trabalho dentro da grande área de pesquisa da qual faz parte”.

Nesse sentido, tomamos como base pesquisas extraídas do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Buscamos estudos que discutem a temática desta pesquisa de mestrado em Educação na modalidade profissional, filtrados pelas combinações entre os seguintes descritores: a) trabalho colaborativo entre professores do ensino comum; b) trabalho colaborativo; c) coensino; d) ensino comum; e) fundamental II; f) séries finais; g) educação especial; h) educação inclusiva; i) escola comum. Com diferentes combinações, consultamos as páginas referenciadas, objetivando o levantamento de estudos para a revisão de literatura.

O diálogo com outras pesquisas nos auxilia na reflexão e na compreensão sobre a temática de nossa autoria, colocando-a junto a investigações que buscaram estudar o trabalho colaborativo entre professores do ensino comum visando à inclusão de estudantes PAEE. Dialogamos com outros autores, focando nas trocas, na colaboração e na construção de conhecimentos entre pares, buscando fortalecer a escola de ensino comum como lócus de apropriação do conhecimento para esses alunos.

Para tanto, utilizamos o recorte temporal de sete anos (2015 a 2021), tendo como base a promulgação da Lei Nº 13.146/2015, ou seja, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, “[...] destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, art. 1º). O

recorte se justifica pelo pressuposto de que, com a promulgação da referida normativa, fortaleceu-se o impulsionamento de investigações em Educação Especial, ação que ganha maior força no início dos anos de 1990, a partir de documentos internacionais (UNESCO, 1990, 1994) e nacionais (BRASIL, 1988, 1996) que defendem os pressupostos da Educação Inclusiva, abrindo caminhos para uma Educação Especial como modalidade de ensino.

Buscamos, dentro desse espaço temporal, por estudos acadêmicos que se aproximam da temática da presente pesquisa e que trazem conhecimentos frente às demandas atuais da Educação Especial. A intenção foi levantar estudos que adotassem como linha de pensamento primária a colaboração entre os professores do ensino comum em atuação nos anos finais do Ensino Fundamental. Isso não significa deixar de trazer os de Educação Especial para as ações colaborativas, mas pensá-los a partir do momento em que os da classe comum estivessem articulados. No entanto, a pesquisa na modalidade de ensino tem se debruçado a produzir investigações dedicadas a pensar a colaboração entre o ensino comum e o especial.

No primeiro mapeamento dos trabalhos, inserimos as palavras-chave aqui mencionadas, mas separadas e, posteriormente, em diferentes combinações, selecionando, nos próprios *sites* de pesquisas, outros filtros para refinar a busca, como, por exemplo, grande área de conhecimento: ciências humanas; área de conhecimento específico: educação – enfim, com apoio em recursos diversos.

O segundo passo foi a leitura dos resumos das pesquisas pré-selecionadas, buscando os trabalhos que mais se aproximaram da nossa temática, ou seja, o trabalho colaborativo entre diferentes professores do ensino comum. Apresentamos, na tabela 1, o levantamento realizado pelo filtro das palavras-chave no banco de dados da BDTD.

Tabela 1 – Levantamento da produção na BDTD (2015-2021)

Descritores	Teses	Dissertações
Trabalho colaborativo, fundamental II e inclusão escolar	01	08
Trabalho colaborativo, coensino e educação especial	00	05
Trabalho colaborativo, séries finais e inclusão escolar	00	02
Trabalho colaborativo, professor comum e educação especial	22	34
Trabalho colaborativo, escola comum, séries finais e educação especial	00	02

Trabalho colaborativo, escola comum, professor comum, séries finais e inclusão escolar	00	01
--	----	----

Fonte: elaboração própria.

Destacamos que outras pesquisas se repetem, mesmo quando utilizamos diferentes descritores. Porém, ao observarmos o número de pesquisas encontradas na página da BDTD, acreditamos ser necessário mais estudos que foquem o trabalho colaborativo entre os professores comuns, até porque essas pesquisas falam da colaboração entre professor de Educação Especial e docentes da sala de aula, sendo necessário assumir que a colaboração também precisa ser discutida de modo mais amplo, para além da rede de apoio constituída com os profissionais especializados que atuam na modalidade de ensino.

Continuamos a busca pelos trabalhos, explorando, agora, o Banco de Teses e Dissertações da Capes. Na referida página, deparamo-nos com o seguinte quantitativo de estudos:

Tabela 2 – Levantamento da produção na Capes (2015-2021)

Descritores	Teses	Dissertações
Trabalho colaborativo, fundamental II e inclusão escolar	93	117
Trabalho colaborativo, coensino e educação especial	93	117
Trabalho colaborativo, séries finais, professor comum e inclusão escolar	93	116
Trabalho colaborativo, professor comum, educação inclusiva e educação especial	93	117
Trabalho colaborativo, escola comum, séries finais e educação especial	93	259
Trabalho colaborativo, escola comum, professor comum, séries finais e inclusão escolar	93	240

Fonte: elaboração própria.

Ao realizar a pesquisa no *site* da Capes, utilizando os mesmos descritores explorados na Tabela 1, observamos que muitos trabalhos também se repetem. Assim como aconteceu com a busca na página da BDTD, as pesquisas existentes na plataforma digital da Banco de Teses e Dissertações da Capes também focam a colaboração do professor da Educação Especial com os outros profissionais da escola comum.

Nesse sentido, consideramos que este seja um diferencial do estudo de nossa autoria, pois ele busca, primeiramente, pelo trabalho colaborativo entre professores do ensino comum em atuação nos anos finais do Ensino Fundamental, assumindo o estudante público-alvo da Educação Especial como de todos. Diante do exposto, selecionamos pesquisas (teses e dissertações) que nos auxiliam na compreensão do

estudo, trazendo o que eles compreendem sobre trabalho colaborativo, assim como as possibilidades e desafios que atravessam essa rede de colaboração.

Após a aplicação dos filtros realizados nos *sites* de buscas e pelas diferentes combinações dos descritores, destacamos que, embora tivéssemos acesso a um significativo número de trabalhos, considerando os caminhos descritos anteriormente, constatamos que muitos deles não poderiam ser utilizados por não focarem a colaboração entre os professores do Ensino Fundamental anos finais, pois consideramos essa a área de interesse da pesquisa.

Além disso, excluimos outros trabalhos pelos motivos que passaremos a mencionar. Descartamos grupos de trabalhos que abordavam: formação de professores, pesquisas com alunos do Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil, Cursos Técnicos, Ensino Superior, estudos que incluem os profissionais da saúde, entre outros, pois eles se afastam do nosso objetivo.

Como não encontramos nos filtros mencionados anteriormente trabalhos de colaboração entre os professores de sala de aula comum do Ensino Fundamental II, elegemos estudos que mais se aproximavam da pesquisa e, para tanto, fizemos novamente a leitura dos títulos, dos resumos e de todo os trabalhos. Selecionamos oito investigações para compor o diálogo envolvendo o trabalho colaborativo no Ensino Fundamental II, no entanto entre professor da Educação Especial e os demais profissionais da unidade de ensino, frente à escassez de investigações com a intenção primária, conforme quadro abaixo.

Quadro 1 - Produções acadêmicas utilizadas na Revisão de Literatura

ESTADO	ANO	NATUREZA DO TRABALHO	AUTORA/AUTOR	TÍTULO
SP	2016	Dissertação	Naiara Chierici da Rocha	Ensino colaborativo e desenvolvimento da abordagem construcionista contextualizada e significativa na perspectiva da inclusão
PR	2016	Dissertação	Josemaris Aparecida Martinelli	Trabalho colaborativo entre uma professora especialista e professores do ensino comum para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais
CE	2018	Tese	Maria Rejane Araruna	Articulação entre o professor do atendimento educacional especializado (AEE) e o professor do

				ensino comum: um estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza
RS	2018	Dissertação	Denise Santos do Amaral	As (im)possibilidades do ensino colaborativo nos anos finais do ensino fundamental
RS	2018	Tese	Cláucia Honnef	O trabalho docente articulado com concepção teórico-prática para a educação especial
RS	2019	Dissertação	Michela Lemos Silveira Machado	O trabalho docente colaborativo na perspectiva da educação inclusiva
PR	2021	Dissertação	Andrise Teixeira	O trabalho colaborativo entre o professor de educação especial que atua na sala de recursos multifuncionais e o do ensino comum em escolas públicas
Acre	2021	Dissertação	Ilcilene Antonia Lourenço Dias	Práticas pedagógicas inclusivas: um estudo nas escolas municipais de Cruzeiro do Sul – Acre

Fonte: Organizado pelo autor da dissertação.

A partir do Quadro 1, organizamos a revisão de literatura da seguinte maneira:

1. Apresentar uma síntese dos estudos, abordando: a) objetivos; b) referencial teórico; c) metodologia e d) principais resultados.
2. Abordar a compreensão das pesquisas sobre trabalho colaborativo na perspectiva inclusiva. Em outras palavras: o sentido/significado de trabalho colaborativo neles presentes.
3. Refletir sobre as possibilidades e os desafios do trabalho colaborativo entre os professores comuns, focando a inclusão, assumindo que os alunos público-alvo da Educação Especial são da unidade de ensino.

Buscamos nos distanciar da apresentação-síntese desses trabalhos, mas com eles dialogar. Para tanto, a leitura dessas investigações sustenta as discussões deste capítulo, que tem como foco um conjunto de variáveis que dizem respeito ao trabalho colaborativo no contexto da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar. Nesse sentido, buscamos compreender as concepções sobre o trabalho colaborativo e possibilidades/desafios apresentados nas investigações acadêmicas elencadas na Tabela 1.

2.1 APRESENTAÇÃO-SÍNTESE DOS ESTUDOS TRAZIDOS NA REVISÃO DE LITERATURA

O primeiro estudo, de autoria de Naiara Chierici da Rocha (2016), teve como objetivo analisar a articulação do trabalho do professor de Matemática da sala comum com o professor especializado em Deficiência Intelectual (DI), a partir de uma proposta de ensino colaborativo baseado na abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS), usando, como estratégia pedagógica, o desenvolvimento de projetos. Com isso, foram desenvolvidos projetos para articular o ensino comum e o atendimento educacional especializado, apoiando-se nas concepções de um ensino colaborativo na inclusão escolar.

A autora utilizou autores como Alarcão (1996), Baptista (2011), Freire (2003), Mendes (2002, 2006), Vilaronga (2014), para compreensão da Educação Especial na perspectiva inclusiva e trabalho colaborativo na escola comum. Apesar de a autora focar seu estudo em duas professoras, foi necessário buscar os demais profissionais da escola, pois

[...] para um processo inclusivo há a necessidade de se estabelecer parcerias e colaboração entre os pares, desde orientação, planejamento a um apoio para os professores, uma vez que, as práticas destes possuem responsabilidades educativas e sociais (ROCHA, 2016, p. 21).

O estudo de cunho qualitativo foi realizado por meio dos seguintes procedimentos: a) identificação das características do contexto e das possibilidades do ensino colaborativo, que envolveu a observação do cotidiano pesquisado e entrevistas com os participantes do estudo; b) realização da proposta colaborativa pela via do Trabalho com Projetos e da Abordagem CCS, constituída na construção colaborativa de estratégias pedagógicas de um projeto na sala de aula comum; c) análise de construção de estratégias pedagógicas para o ensino de Matemática.

A pesquisa envolveu duas professoras do sexto ano do Ensino Fundamental II, uma de Matemática e a professora da Educação Especial, sendo desenvolvida na sala de aula comum, buscando o envolvimento de todos os alunos, inclusive de duas estudantes PAEE, utilizando-se, como estratégia, a Metodologia de Projetos e o ensino colaborativo.

Como principais resultados, a pesquisa revelou que, a partir da abordagem CCS e da Metodologia de Projetos, foi possível desenvolver um ensino inclusivo, fortalecendo o desenvolvimento de estratégias pedagógicas, a participação, a autonomia e a aprendizagem dos estudantes no ambiente escolar. Além disso, a efetivação de propostas colaborativas em diversos outros contextos escolares se coloca como uma estratégia que contribui com o fortalecimento dos processos de inclusão escolar de estudantes PAEE.

Dando continuidade, trazemos a dissertação de Josemaris Aparecida Martinelli, defendida em 2016, na Universidade Estadual de Londrina (PR). A pesquisa objetivou desenvolver processos de intervenção visando à promoção de trabalhos colaborativos na escola comum. Respalda-se nas teorias de Bueno (1999), Alarcão (2001), Nóvoa (2009) e Saviani (2009), que trazem concepções de escola e inclusão. A pesquisa aborda a legislação brasileira que assegura o direito à inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial e o direito do acesso ao conhecimento. Utilizou-se da metodologia da pesquisa colaborativa, proposta por Ibiapina (2008 *apud* MARTINELLI, 2016, p. 17), que “[...] valoriza a reflexão, a experiência pessoal do professor atrelado aos conhecimentos científicos”.

A investigação foi desenvolvida nos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola estadual, utilizando-se como perspectiva metodológica a pesquisa colaborativa que visa à reflexão e às experiências do professor conectadas ao conhecimento científico, de modo que 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 às quais eles se confrontam cotidianamente” (IBIAPINA, 2008, p. 34).

Como resultados, o estudo evidenciou a relevância do trabalho colaborativo na formação em serviço dos professores especialistas e de disciplinas curriculares que participaram da pesquisa. Destaca a necessidade de trabalhos colaborativos envolvendo a gestão pedagógica e a necessidade de continuidade do trabalho colaborativo e a formação em serviço para fortalecer o processo inclusivo dos estudantes PAEE.

Mais um trabalho trazido para o diálogo é a tese de Maria Rejane Araruna, defendida em 2018, na Universidade Federal do Ceará. Adota como objetivo analisar as condições para a construção de trabalho colaborativo entre o professor do Atendimento Educacional Especializado e o do ensino comum dos anos finais do Ensino Fundamental, em duas escolas municipais, utilizando-se da pesquisa intervenção. A metodologia da pesquisa-intervenção se caracterizou pela produção de práticas pedagógicas coletivas e inovadoras envolvendo os docentes aqui anunciados, assim como o compartilhamento de saberes, promovendo ações com intenções de mudanças.

O estudo se sustenta em diferentes teóricos, como Giroux (1997), Pimenta (1999, 2005), Gauthier *et al.* (2006), Charlot (2000), Tardif (2000, 2006), Tardif e Lessard (2007), Roldão (2007), buscando compreender o saber docente e a ampliação sobre aspectos de ensino, saber docente e saberes dos profissionais da educação no contexto de ações pedagógicas.

A pesquisa destacou a necessidade de reestruturação nos horários como forma de contribuir para os estudos e o trabalho colaborativo, compreendendo que, para essa ação acontecer, é preciso a construção de alternativas visando enriquecer o trabalho docente e a aprendizagem dos estudantes, e não somente solucionar problemas. O estudo destaca a reorganização institucional como um dos principais fatores de superação da organização que limita as ações entre os pares. Observou-se, ainda, a importância do trabalho colaborativo no que se refere à contribuição e mobilização do desenvolvimento profissional dos envolvidos e aos avanços relacionados ao ensino e aprendizagem dos estudantes PAEE.

Trazemos, ainda, nesta revisão de literatura, o estudo “As (im)possibilidades do ensino colaborativo nos anos finais do ensino fundamental”, defendido por Denise Santos do Amaral, na Universidade Federal de Santa Maria-RS, em 2018. Trata-se de uma pesquisa vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva (Gepein), que objetivou analisar como os professores dos anos finais do Ensino Fundamental compreendem o ensino colaborativo junto aos alunos público-alvo da Educação Especial.

A pesquisa, de cunho qualitativo, utilizou-se de entrevista narrativa e da análise de conteúdo para interpretação dos dados. A pesquisadora apoiou-se em dois bancos teóricos para compreensão do contexto pesquisado, a saber: Oliveira (1995), Marin e Zeppone (2012) e Gatti e Barreto (2009), em diálogo com o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), para discutir o trabalho docente; além de Mendes (2006), Capellini (2004), Zanata (2004), Leite (2015), Viralunga (2014) e Honnief (2013) para o ensino colaborativo.

Como resultados, a autora aponta a importância do trabalho colaborativo nos processos de mediação do conhecimento com os alunos PAEE, principalmente por possibilitar maior interação entre os conhecimentos curriculares e os professores, indicando também as dificuldades de articulação da referida ação entre os profissionais da educação. Segundo a pesquisadora, o ensino colaborativo não é uma prática. Trata-se de uma ação que precisa ser disseminada entre os profissionais da educação. Ressalta que para a efetivação do trabalho colaborativo é necessário manter o diálogo constante e compartilhamento de responsabilidades nos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Além dos estudos já apresentados, a tese “O trabalho docente articulado com concepção teórico-prática para a educação especial”, de Cláudia Honnief, defendida na Universidade Federal de Santa Maria, em 2018, buscou problematizar o trabalho docente articulado como concepção teórico-metodológica essencial para os processos de ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial. Para tanto, elege como questão: quais implicações o trabalho docente articulado traz para o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual e para os sujeitos envolvidos em uma atuação pedagógica pautada por tal concepção teórico-prática?

A pesquisadora se alicerça na elaboração e na avaliação do Plano de Desenvolvimento Individualizado vinculado na abordagem histórico-cultural de Vygotsky (1995) e norteadas pela intervenção pedagógica de Diamini (2012, 2013). O estudo aponta que, para o sucesso do trabalho colaborativo, é necessário determinação, dedicação, diálogo, comprometimento e disciplina de todos os envolvidos. Destaca também obstáculos, como falta de material, recursos humanos, tempo para o diálogo pedagógico e infraestrutura.

Apesar de a pesquisadora reconhecer que o trabalho docente articulado não é simples para ser realizado, ela mostra benefícios para todos os envolvidos – alunos, professores e equipe pedagógica –, pois a colaboração se coloca como um enfrentamento à solidão que atravessa muitas ações pedagógicas e ao fato de cada professor ministrar isoladamente sua disciplina, cabendo, ao estudante, fazer a junção de tudo o que lhe é ensinado. Além disso, receber e dar apoio é uma ação que faz o professor se sentir mais seguro frente aos desafios que enfrenta na sala de aula comum. Por meio de ações colaborativas, observou-se, ainda, melhorias no desenvolvimento, na apropriação de conhecimento e no desempenho dos estudantes PAEE.

Outra pesquisa analisada é a dissertação de autoria de Michela Lemos Silveira Machado, defendida em 2019 na Universidade Federal do Pampa e intitulada “O trabalho docente colaborativo na perspectiva da educação inclusiva”. O estudo utilizou-se da pesquisa-ação como metodologia para discutir e implementar o processo de ensino e aprendizagem na perspectiva inclusiva, baseado no trabalho colaborativo, focando a acessibilidade pedagógica. Ancora-se na legislação brasileira que respalda a perspectiva inclusiva e em referenciais teóricos como Baptista (2002), Beyer (2005) e Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), para respaldar sua compreensão sobre escola, inclusão e trabalho colaborativo.

Por meio da pesquisa-ação, que exige articulação, técnicas, tomadas de decisões coletivas, conexão entre os sujeitos e o pesquisador, ações de comprometimento, formulação e compartilhamento de objetivos e propostas de mudança, o estudo se utilizou de questionários, observação, rodas de formação e oficinas pedagógicas colaborativas, sendo o material analisado a partir da análise de conteúdo proposto por Bardin (1977).

Os resultados apontam que o trabalho colaborativo se apresenta como uma prática viável e fundamental para a inclusão no ambiente escolar, buscando auxiliar nos avanços e nas reflexões sobre o trabalho docente, a realização de parcerias colaborativas, o planejamento e a mediação de práticas pedagógicas dentro de uma perspectiva inclusiva.

O sétimo estudo, “O trabalho colaborativo entre o professor de educação especial que atua na sala de recursos multifuncionais e o do ensino comum em escolas públicas”, de autoria de Andrise Teixeira, defendido na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, em 2021, objetivou investigar o trabalho colaborativo entre o professor da Educação Especial e o professor do ensino comum.

A pesquisa qualitativa e com caráter exploratório utilizou entrevistas semiestruturadas, gravação e transcrição de áudio e de conteúdo. A pesquisadora se respaldou nas teorias, discussões e pressupostos de Lev Semyonovich Vygotsky, como seu principal referencial teórico para compreensão da formação de homem e humanização que resulta de um processo histórico, social e cultural. Tais compreensões se relacionam com a deficiência e com o desenvolvimento humano, pontos explorados no estudo.

De acordo com os dados da investigação, a falta de trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais da educação interfere nos processos de escolarização e desenvolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial, situação que reforça a necessidade de estratégias metodológicas diferenciadas e individualizadas, capazes de promover o desenvolvimento humano e a aprendizagem.

Para finalizar a apresentação dos estudos, temos uma pesquisa defendida na Universidade Federal do Acre, em 2021, por Ilcilene Antonia Lourenço Dias, intitulada “Práticas pedagógicas inclusivas: um estudo nas escolas municipais de Cruzeiro do Sul – Acre”. O estudo trouxe como objetivo compreender como se constituem as práticas pedagógicas com vistas à inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial em duas escolas da rede pública de Cruzeiro do Sul/Acre.

A autora utilizou a abordagem qualitativa de natureza aplicada que “[...] tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas do conhecimento” (GIL, 2008, p. 27). Para análise de dados, respaldou-se nos conceitos da análise de categoria de Bardin (2016). Usou também diferentes autores, como Mendes (2010), Mazzotta (2011), Pimenta (2012), Franco (2012), Mantoan (2015), Gil (2008, 2018) e Freire (2016, 2019), para sustentar a compreensão sobre a história da Educação Especial, assim como conceitos e noções sobre o processo inclusivo, as práticas pedagógicas, as estratégias didáticas utilizadas para explicar como aconteceram a pesquisa e a análise dos dados.

Os resultados da pesquisa evidenciaram as concepções que os sujeitos envolvidos têm sobre educação inclusiva. Apontam que a falta de políticas públicas que foquem a formação dos profissionais da educação resulta em percepções equivocadas sobre a educação inclusiva, além de a ausência de recursos didático-pedagógicos dificultar a relação dialógica entre o professor especializado e o professor do ensino comum. O estudo ainda aborda a aproximação dos sujeitos envolvidos no conceito de inclusão, bem como práticas favoráveis ao ensino-aprendizado e rejeita práticas excludentes na sala de aula. A busca por práticas inclusivas se alinha à necessidade de formação e autoavaliação dos profissionais da educação que se dedicam ao trabalho colaborativo na perspectiva inclusiva.

2.2 DIÁLOGO COM OS ESTUDOS: COMPREENSÃO SOBRE O TRABALHO COLABORATIVO

Dialogamos com os trabalhos apresentados na revisão de literatura na busca por compreender os sentidos/significados sobre o trabalho colaborativo. Iniciamos com o estudo de Rocha (2016), que compreende o trabalho colaborativo como *parceria*. Para a autora, ser parceiro é a mola-mestra desse tipo de ação pedagógica. Segundo ela, o trabalho colaborativo se refere

[...] a um trabalho em parceria entre o professor da Educação Especial e aqueles da Educação Regular com o objetivo de produzir práticas pedagógicas com vistas a oportunizar aos alunos público-alvo da Educação Especial uma escolarização de mais qualidade para seu processo de aprendizagem, bem como facilitar a inclusão escolar com a oferta de serviços e recursos acessíveis e de qualidade (ROCHA, 2016, p. 80-81).

A autora ressalta que colaboração/parceria é uma via de mão dupla, pois todos os profissionais têm algo para contribuir no processo inclusivo dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Segundo suas discussões, para que haja parceria, é necessário que os professores compartilhem e troquem experiências e conhecimentos para “[...] planejar práticas e estratégias em busca da qualidade da escolarização dos estudantes” PAEE (ROCHA, 2016, p. 43).

Segundo Rocha (2016), para que haja efetivamente trabalhos colaborativos, é necessário o envolvimento de todos os profissionais, sem hierarquia, com envolvimento igualitário. Nesse sentido, ao dialogar com Pugach e Johnson (1995), a autora afirma que “[...] a colaboração requer mudanças na visão separatista que se

possui em relação aos profissionais da Educação Especial e dos professores do ensino regular, e a necessidade de se aprender com o outro” (ROCHA, 2016, p. 45-46).

Corroboramos essa ideia, pois entendemos que uma escola inclusiva precisa ser parceira. Precisa agregar. Isso não significa que todos os professores terão os mesmos conhecimentos e incumbências, mas, ao contrário, trarão experiências e saberes-fazer diversos para serem compartilhados. Por isso, todos precisam se envolver e se comprometer com os processos de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial, tendo em vista que a colaboração suscita o direito de esse aluno acessar o currículo escolar, ter suas necessidades específicas de aprendizagem atendidas e ser apoiado nesse processo de apropriação do conhecimento. A colaboração possibilita o encontro, a troca de ideias, o compartilhamento de aflições e a busca por alternativas para fazer o conhecimento estar acessível ao aluno.

Trazemos, também, as contribuições de Martinelli (2016) acerca da compreensão sobre o que vem a ser o trabalho colaborativo em Educação Especial. De acordo com a pesquisa, o trabalho colaborativo fala de cooperação e colaboração entre as partes envolvidas, na busca por um mesmo objetivo. Nesse sentido,

[...] para desenvolver o trabalho colaborativo entre os professores do ensino comum e especialista a parceria é fundamental, pois esses profissionais devem dialogar, discutir, planejar a prática pedagógica e avaliar os resultados das ações (MARTINELLI, 2016, p. 64).

A autora defende a importância da presença e da colaboração do professor da Educação Especial nas escolas comum, porém diz ser necessário que todos reconheçam a sua responsabilidade em assumir o estudante como seu, uma vez que ele está em sua sala de aula. Dessa forma, é responsabilidade de todos pesquisarem e colaborarem acerca das diferentes possibilidades para incluir esses estudantes, ressaltando “[...] que esse trabalho propõe ao professor refletir sobre a sua prática pedagógica na sala de aula e no coletivo da escola (em que a reflexão) que o professor desenvolve sobre sua prática não pode ser um ato solitário” (MARTINELLI, 2016, p. 35). A pesquisadora destaca o papel que o professor da Educação Especial desenvolve na escola comum, sinalizando que

[...] não é de apoio aos alunos (público-alvo da Educação Especial) e não é auxiliar o professor de disciplina, é sim, uma parceria construída a partir das divergências e consensos entre esses dois profissionais que requer paciência

e tolerância em aceitar o outro, chegando ao ápice do envolvimento mútuo de respeito e cumplicidade (MARTINELLI, 2016, p. 35).

Também entende que o trabalho colaborativo significa parceria. A colaboração envolve comprometimento e consensos. Destaca como fundamental a parceria entre o professor da Educação Especial e os professores do ensino comum, pois eles devem dialogar, refletir, planejar, avaliar os resultados e planejar ações que visem à inclusão escolar. “Os professores não têm que saber sobre as deficiências, mas precisam conhecer o aluno que está na sala de aula para que possam desenvolver um trabalho de qualidade que evidencie as potencialidades dos educandos” (MARTINELLI, 2016, p. 64).

É nesse sentido que o estudo destaca a importância e a relevância do trabalho colaborativo como uma possibilidade, apesar das dificuldades de sua efetivação na perspectiva inclusiva. Seguindo essa linha de pensamento, o estudo de Araruna (2018, p. 38) compreende o trabalho colaborativo como possibilidade de se “[...] proporcionar oportunidades de crescimentos em equipe e aprendizado com os desafios e as possibilidades de crescimento pessoal e profissional”.

O estudo destaca que o trabalho colaborativo tem se constituído como uma importante possibilidade para o desenvolvimento de ações focadas na Educação Especial na perspectiva inclusiva e as relações dessa modalidade que perpassam o ensino comum. Para a autora,

A efetivação de um trabalho colaborativo implica em reciprocidade entre os professores e um comprometimento compartilhado na prática que pode favorecer mudanças na estrutura da ação docente e nas relações com os demais atores educativos (ARARUNA, 2018, p. 40).

Corroboramos a ideia trazida pela autora, pois entendemos que o trabalho na escola comum não deve ser realizado sozinho ou de forma fragmentada. São necessários espaços de diálogos, trocas, retiradas de dúvidas, compartilhamentos de ideias, dificuldades e incertezas, buscando garantir o acesso ao conhecimento. Acreditamos que a efetivação do trabalho colaborativo nas unidades de ensino pode fortalecer o envolvimento e o comprometimento dos profissionais da educação com os estudantes público-alvo da Educação Especial.

Adentrando o debate, o estudo de Amaral (2018) traz suas contribuições para pensarmos sentidos/significados sobre o que podemos entender de trabalho

colaborativo. Para a autora, ele pode ser definido como: atuação conjunta de modo tal que um docente venha/possa apoiar o outro. Diante disso, o estudo destaca a importância, os benefícios e a relevância da parceria e da colaboração para o processo de inclusão escolar de alunos PAEE, dentre eles, a acessibilidade curricular, o envolvimento nas aulas e o atendimento às especificidades de aprendizagem.

Porém, a autora também reflete sobre questões que precisam ser garantidas para a própria colaboração: o planejamento, a execução do que foi planejado e a necessidade de tal ação ser dinâmica. Tudo isso de modo colaborativo. A autora, ao refletir sobre as dificuldades do trabalho colaborativo, encontra, na própria proposta, alternativas para sua efetivação, pois o processo de colaboração auxilia na resolução de problemas.

Com isso, compreende que o trabalho colaborativo é considerado uma alternativa viável no processo inclusivo dos estudantes público-alvo da Educação Especial, porém considera que não basta ter só o material humano qualificado, mas também que os profissionais tenham a disposição de trabalhar juntos, sendo necessário “[...] que os professores assumam mutuamente responsabilidades relativas às questões pedagógicas como planejamento, adaptação curricular (quando necessário) e avaliação” (AMARAL, 2018, p. 31).

Diante disso, argumenta que

[...] para haver trabalho colaborativo é preciso que os professores atuem juntos, como membros de um grupo que se apoia, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem a não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações (AMARAL, 2018, p. 29-30).

A autora traz importantes pontos que nos ajudam a compreender o processo colaborativo na inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial, como a necessidade de estabelecer objetivos coletivos para realização desse trabalho, de forma que todos possam se comprometer, sem interferências ou influências externas. Segundo Amaral (2018, p. 41), dessa forma, os profissionais envolvidos em um trabalho em rede podem “[...] ver nessa colaboração uma estratégia para conseguir resolver situações conflitantes, que ocorram no decorrer do trabalho”.

Diante disso, defende a importância de instaurar, nos contextos escolares, a cultura da colaboração, com engajamento e responsabilização coletiva entre os professores. Defende, ainda, que tal cultura de colaboração precisa ser trabalhada na formação inicial e continuada de todos os profissionais da educação, pois, de acordo com Amaral (2018, p. 87), a escola:

[...] é um espaço coletivo em que todos deveriam trabalhar juntos, mas esse 'juntos' não significa estar apenas no mesmo espaço físico, mas caminhando lado a lado compartilhando as responsabilidades e dividindo o cotidiano que envolve sucesso e insucesso.

Concordamos com a autora, pois acreditamos que a colaboração e a responsabilização precisam ser compartilhadas por todos nas escolas comuns, de modo que possam se comprometer com os processos de inclusão dos estudantes PAEE, garantindo oportunidades de ensino-aprendizagem para esses estudantes. No caso de professores em atuação no Ensino Fundamental II, a colaboração permite maior interação entre os componentes curriculares, o desenvolvimento de projetos e uma avaliação mais global do estudante. Com isso, abre-se um conjunto de alternativas para envolver os professores especializados, que passam a ter maiores indicativos de onde colaborar, complementar e criar redes de ajuda para que os docentes se vejam mais bem atendidos; e os alunos, com maiores condições de aprendizagem.

Trazendo seu olhar para o que possa ser o trabalho colaborativo, a pesquisa de Honnef (2018, p. 108) aponta que o “[...] trabalho docente precisa resgatar o seu caráter humanizador”, pois pensar no processo inclusivo de forma isolada não alcançará um resultado satisfatório. Diante disso, colaboração pode ser entendida como uma possibilidade de enfrentamento às ações isoladas. Colaboração ganha sentido de humanizar o trabalho pedagógico. A autora defende que

[...] o trabalho em parceria precisa ser uma opção e não uma obrigação, mas acredita-se que se em políticas públicas e documentos orientadores da prática escolar essa parceria fosse apresentada de forma clara, ela seria mais valorizada e, talvez, estimulada sua realização (HONNEF, 2018, p. 86).

Segundo a autora, além desse comprometimento voluntário para o trabalho colaborativo, é necessário: disciplina, rigurosidade metódica e reflexão crítica sobre a prática. O estudo ainda ressalta como importante que os professores “[...] conheçam e interajam com os colegas dos alunos com deficiência” (HONNEF, 2018, p. 176).

A pesquisadora Machado (2019, p. 43), ao dialogar com Hargreaves (1998), entende “[...] que a colaboração pode assumir formas distintas, desde o ensino em equipe, passando pela planificação em colaboração, pelo treino com pares e pela investigação-ação em colaboração”. Destaca que, devido às diferentes maneiras e possibilidades de colaboração, em alguns momentos, o trabalho não alcança ou produz as mudanças almejadas, sendo necessário cuidado e atenção no desenvolvimento dessa articulação.

A pesquisa de Teixeira (2021) também aponta discussões capazes de ajudar os leitores a significarem o conceito “colaboração”. Podemos relacionar o trabalho colaborativo a: ensino colaborativo, coensino, bidocência, trabalho articulado. Mais de um educador se responsabilizando pelo trabalho didático-pedagógico realizado com classes heterogêneas. A autora também ajuda a adensar o conhecimento sobre o trabalho colaborativo no contexto da inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial. Segundo Teixeira (2021, p. 45),

Ensino Colaborativo, o Coensino ou a Bidocência [...] com uma proposta de atuação docente articulada e contínua, definida [...] como Trabalho Colaborativo, que se materializa a partir trabalho conjunto do Professor de Educação Especial, que atua na Sala de Recursos Multifuncionais e do professor do Ensino comum, planejando e intervindo no processo de aprendizagem.

Conforme pondera a pesquisadora, a perspectiva do coensino é baseada na colaboração entre profissionais da Educação e, no âmbito da Educação Especial, volta-se para a garantia do direito de aprender desses estudantes, considerando que eles fazem parte da classe comum e também do atendimento educacional especializado. Com isso, a colaboração precisa ser amplamente discutida na escola e fazer parte de seu projeto político pedagógico para que todos tenham consciência de tal necessidade e do mútuo compromisso que envolve a escolarização desses estudantes. A autora retoma os estudos de Cook e Friend (1990), quando propõe “[...] um trabalho em equipe junto aos professores do ensino comum que atendiam alunos com deficiência em suas salas de aula com o objetivo de reunir forças para minimizar os problemas de aprendizagem apresentados por esses alunos” (LAGO, 2014 *apud* TEIXEIRA, 2021, p. 39).

Observamos que as pesquisas analisadas trazem as possibilidades do ensino colaborativo para o processo de inclusão de estudantes público-alvo da Educação

Especial. Reiteram a colaboração entre os profissionais da unidade de ensino, mas destacam, além da parceria, que a “[...] vontade de colaborar é o pressuposto inicial para a prática do Coensino” (TEIXEIRA, 2021, p. 42).

De acordo com Dias (2021), o trabalho colaborativo, além de promover mudanças nos sistemas de ensino, possibilita trocas de experiências e parcerias com foco em todos os estudantes, independentemente de sua especificidade. Segundo a autora, para efetivação da colaboração, tornam-se imprescindíveis práticas pedagógicas de forma dialógica entre família/sociedade e professores do atendimento educacional especializado e do ensino regular comum, pois elas primam “[...] por uma ação dialógica em que toda sociedade/segmentos participem ativamente, colaborando para um fazer verdadeiramente inclusivo” (DIAS, 2021, p. 135). A autora ainda evidencia que a “[...] inexistência do trabalho colaborativo entre esses profissionais trará prejuízos para a aprendizagem dos alunos e o processo de inclusão tornar-se-á deficitário” (DIAS, 2021, p. 139).

Assim como os autores, compreendemos o trabalho colaborativo como a articulação entre docentes, porém, apesar de defenderem a importância do professor da Educação Especial e do trabalho na sala de recursos multifuncionais, acreditamos ser necessário ampliar a colaboração para também trazê-la para as atividades dos professores da classe comum, pois, conforme apontamos no início desta revisão de literatura, a pesquisa em Educação Especial concentra forças na parceria entre professores do ensino comum e especializados, necessitando, também, advogar por uma compreensão mais ampla de colaboração. Nesse contexto, pode discutir, inclusive, como as redes colaborativas podem ser constituídas entre outros profissionais da Educação, como, por exemplo, entre docentes do ensino comum entre si, pedagogos e esses sujeitos, pedagogos e gestores. Enfim, um leque de opções, quando passamos a analisar os cotidianos escolares.

Documentos nacionais, como a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a Resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009), o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011) (esses dois últimos versam sobre o atendimento educacional especializado) e a Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015) (denominada Lei Brasileira de Inclusão), assim como o documento Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008

(BRASIL, 2008) reiteram o direito à Educação para os estudantes público-alvo da Educação Especial na escola comum, fazendo com que todos na escola sejam responsáveis pelos processos de inclusão desses estudantes, garantindo o direito de ensino-aprendizagem nas escolas comuns, resguardando o atendimento às trajetórias específicas de escolarização.

A pesquisas relatam a importância do comprometimento, envolvimento e implicação dos profissionais da Educação para realização do trabalho colaborativo, entendido como uma possibilidade de fortalecer as oportunidades de ensino e aprendizagem para os estudantes público-alvo da Educação Especial.

Para continuidade do proposto na revisão de literatura, buscamos, no próximo item, dialogar com as pesquisas sobre os desafios e as possibilidades do trabalho colaborativo na escola comum.

2.3 POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO TRABALHO COLABORATIVO

Os diálogos com as pesquisas também trouxeram oportunidades para discutir as possibilidades e os desafios do trabalho colaborativo. Assim sendo, buscamos, neste item, identificar o que os autores trazem sobre essas duas categorias (desafios/possibilidades), visando à efetivação dessa colaboração.

A pesquisa de Rocha (2019, p. 79) destaca a importância e relevância de se conhecer cada teoria por trás das abordagens teóricas de cada técnica ou procedimentos metodológicos para organização de um trabalho pedagógico, para, assim, “[...] criar possibilidades para produção, construção do conhecimento”. A autora destaca práticas que possibilitem a evolução da criança e não as que a discriminem ou limitem o seu processo de aprendizagem.

Quanto aos desafios, Rocha (2019) enumera vários, mas destaca a necessidade de os professores aprenderem a acompanhar processos de ensino-aprendizagem e não ficarem restritos a resultados quantificáveis. Os profissionais da Educação precisam compor avaliações diagnósticas para conhecerem melhor os alunos como sujeitos que aprendem e não para explorar limitações e deficiências. Como afirma a autora, o trabalho colaborativo não é simples, sendo preciso

[...] ter uma visão do processo de inclusão através de seus principais personagens e compreender como os alunos com deficiência estão vivenciando o processo, a fim de que os educadores possam identificar as necessidades educacionais e buscar possibilidades de aperfeiçoamento, facilitando o processo de ensino-aprendizagem para todos (ROCHA, 2019, p. 49).

Observamos que a autora encontra nos desafios de sua pesquisa possibilidades para criar estratégias na perspectiva inclusiva por meio das necessidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Defende a importância e valorização das potencialidades dos estudantes, por intermédio do planejamento com conhecimento e com respaldo pedagógico, com um trabalho teoricamente fundamentado, no qual o profissional que está executando tenha domínio do que está sendo trabalhado.

Nesse sentido, concordamos com Martinelli (2016, p. 64), quando afirma que “[...] os professores não têm que saber sobre as deficiências, mas precisam conhecer o aluno que está na sala de aula para que possam desenvolver um trabalho de qualidade que evidencie as potencialidades dos educandos”. A autora destaca a importância e necessidade de todos da unidade de ensino se comprometerem com o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes PAEE, entendendo que o aluno é de responsabilidade de todos da unidade de ensino e não somente dos profissionais da modalidade.

Os sujeitos pesquisados pela autora relatam a potência do trabalho colaborativo, quando acontece em parceria com os professores envolvidos, com trocas, diálogo, ajuste de ideias, possibilitando “[...] novos conhecimentos para potencializar o processo de ensino e aprendizagem de todos os estudantes” (MARTINELLI, 2016, p. 74), acreditando que esse processo educacional pode contribuir e criar transformações sociais desses estudantes.

Porém a autora destaca que são muitos os desafios a serem vencidos para realização do trabalho colaborativo, não por faltarem leis que amparem tal trabalho, mas pela dificuldade encontrada pela escola e seus professores de efetivarem esse movimento, seja “[...] pela falta de orientação, de formação ou por resistência, persistindo a ideia de que o aluno tem que adaptar a escola aliada à afirmação, comumente feita pelos professores” (MARTINELLI, 2016, p. 22), ou ainda de que não foram preparados para trabalhar com estudantes público-alvo da Educação Especial.

Apesar dessas dificuldades trazidas pela autora, ela faz um destaque, relatando que “[...] o maior desafio era, e ainda é, reestruturar a escola para atender a todos, inclusive, os alunos com deficiência, que passaram a ter direito ao acesso na rede regular de ensino” (MARTINELLI, 2016, p. 23). Observamos que os desafios explicitados pela autora estão diretamente conectados às possibilidades encontradas na sua própria pesquisa, quando ela defende a apropriação de conhecimento teórico, metodológico e pedagógico para o desenvolvimento do trabalho colaborativo, quando todos se responsabilizam no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes PAEE.

A autora Araruna (2018) também vislumbra em seu estudo a organização de estratégias pedagógicas como possibilidade de transformação das práticas dos professores, apoiando a aprendizagem dos estudantes dessa modalidade de ensino. Os sujeitos envolvidos na pesquisa, ao dialogarem com a autora, destacam a importância de se acreditar na potencialidade desses estudantes, de olhar para eles além da deficiência, com estímulos, não os tratando como seres incapazes de aprender.

Araruna (2018, p. 121) destaca em sua pesquisa a “[...] importância dos posicionamentos e a forma como o docente concebe e interpreta as situações vividas em sala de aula e na escola”. Segundo a autora, esses fatores influenciam nos modos como o professor compreende o ensino, a aprendizagem, os estudantes e também como ele se entende nesse processo. Porém dialoga com outros autores (MOTA; ROCHA, 2002; KARAGIANNIS; STAINBACK, 1995) sobre as dificuldades dos estudantes público-alvo Educação Especial terem o acesso às escolas comuns, mas não usufruírem dos saberes. Ela aposta nos benefícios de uma escola inclusiva que beneficiaria a todos, pois teriam oportunidades de transformar a sua própria prática.

Ao refletir sobre a sua pesquisa, a autora relata que

Não é fácil realizar estudos que envolvem ações, relações, comportamentos e subjetividades humanas. São recentes os modelos de trabalho que abrangem práticas pedagógicas colaborativas que provoquem o professor a olhar para sua prática de uma perspectiva mais crítica e reflexiva, no contato e na troca com o outro (ARARUNA, 2018, p. 141).

Apesar da dificuldade de se fazer pesquisa com o outro, apostando em movimentos que causem a inquietação e provoquem a reflexão dos docentes, a autora entende

que esse é um caminho potente para realização do trabalho colaborativo, de modo a provocar mudanças em contexto e significado para cada envolvido. A autora destaca que para “[...] a efetivação de um trabalho colaborativo na escola requer a disponibilidade de tempo, apoios, recursos, pesquisas, acompanhamento e, acima de tudo, empenho e determinação por parte dos sujeitos envolvidos” (ARARUNA, 2018, p. 141).

Segundo a autora, esses apoios e recursos apresentados como possibilidades não são suficientes para iniciativas desses docentes:

[...] não são, por si só, suficientes para romper com a cultura individualista presente nas escolas, com relações de trabalho que não mobilizam os saberes da experiência e a promoção da relação teórico-prática dos professores, reforçando concepções arraigadas em visões assistencialistas e hierarquizadas (ARARUNA, 2018, p. 145).

Diante do exposto, a autora defende que as transformações partam, também, de outras instâncias educacionais, como a criação de melhores condições de trabalho docente pela Secretaria de Educação, pois, segundo ela, é improvável que tais iniciativas colaborativas aconteçam de modo desconectado às políticas educacionais comprometidas com a valorização dos profissionais da educação e das escolas. A autora compreende que os avanços para essa organização de trabalho decorrem “[...] principalmente na superação de fatores organizacionais limitadores evidenciados pelo estudo, de uma reorganização institucional” (ARARUNA, 2018, p. 145).

Adentrando os desafios, os participantes da pesquisa de Amaral (2018, p. 29) acreditam que “[...] nos anos finais, a articulação entre os professores torna-se mais difícil por não haver mais professores unidocentes, apesar desta não ser a única dificuldade enfrentada pelos professores que atuam nos anos finais”. Apontam o ensino colaborativo como importante, porém trazem fatores que dificultam a realização, como a dificuldade de articulação entre os professores de educação Especial e de classe regular e o pouco tempo para realização dessa perspectiva de trabalho pedagógico.

De acordo com a autora, o trabalho docente colaborativo requer condições de trabalho docente, envolvimento e construção de novos saberes, pois esse tipo de trabalho enfrenta dificuldades que surgem da própria colaboração:

[...] colaborar não é fácil nem simples não basta, meramente, organizar encontros entre os participantes para que a colaboração ocorra naturalmente. Percebe-se assim, algumas dificuldades no decorrer do trabalho colaborativo por ter algumas características peculiares entre elas: o planejamento, a execução no processo e a necessidade de ser dinâmico (AMARAL, 2018, p. 39).

Entretanto, apesar de concordarmos com as dificuldades trazidas pela autora, apostamos no trabalho colaborativo como uma possibilidade para amenizar essas questões apresentadas. Obviamente, apostamos que

[...] o ensino colaborativo não pretende ser a solução de todas as questões geradas pelo processo de inclusão, porém pode ser uma alternativa eficiente na busca por uma escola com práticas mais inclusivas. Nesse sentido, o grande desafio da escola é contemplar as especificidades de estudantes e professores, pois a escola deve buscar a permanente democratização do ensino e considerar a todos (AMARAL, 2018, p. 87).

O trabalho colaborativo é calcado na articulação que deve acontecer entre os professores, pois é essa interação que pode encaminhar como o trabalho deve acontecer, porém Amaral (2018, p. 69) ressalta que “[...] essa articulação é feita por meio da troca entre os docentes e da transmissão de conhecimento que um professor passa para o outro”.

Acreditamos que o papel da equipe pedagógica seja fundamental no processo inclusivo e para efetivação do trabalho colaborativo, pois, segundo a pesquisa de Amaral (2018), o planejamento das atividades pensadas para os alunos público-alvo da Educação Especial fica na responsabilidade do professor especializado, como destacado nas dificuldades relatadas abaixo:

[...] tempo para realizar o planejamento conjuntamente, entre outros. Outro ponto a ser refletido é a questão do planejamento direcionado ao estudante com deficiência e/ou necessidades NEE, que na maioria das vezes fica para o professor de educação especial realizar sozinho a atividade posteriormente aplicar junto com o professor da sala de aula regular (AMARAL, 2018, p. 64).

Percebemos, assim, o importante papel da equipe pedagógica nas unidades de ensino, principalmente quando nos referimos aos anos finais do Ensino Fundamental, pois percebemos, nas pesquisas, uma maior dificuldade de tempo e efetivação de trabalhos colaborativos, ficando, muitas vezes, na responsabilidade do professor de Educação Especial.

A pesquisa de Honnef (2018, p. 195) demonstra que “[...] onde há maiores possibilidades e comunicação também há maiores probabilidades de realização de

um planejamento coletivo para o trabalho pedagógico dos dois professores em 333 conjunto em sala de aula”. Porém, a autora destaca que “[...] esses momentos são raros, principalmente devido a organização do contexto escolar, que não possibilita muitos momentos para o diálogo entre os docentes” (HONNEF, 2018, p. 195).

A autora, ao analisar as ações colaborativas entre o ensino comum e a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, destaca que

[...] a fragmentação dentro da escola colabora para uma cultura de isolamento, pois o ensino em disciplinas não relacionadas faz com que cada professor necessite transmitir aos alunos unicamente os conteúdos de sua disciplina, não havendo possibilidade de se estabelecer uma relação dentre diferentes disciplinas e seus conteúdos (HONNEF, 2018, p. 58).

Segundo a autora, a falta de políticas públicas que garanta condições de trabalho para os professores e de efetivas redes de apoio que considerem o trabalho colaborativo se configura como um entrave para sua efetivação. É preciso também investir na formação dos professores, na inserção do trabalho colaborativo no Projeto Político Pedagógico e na cultura da escola, assim como a ação ser acompanhada pelos coordenadores pedagógicos. O registro sobre a vida escolar do aluno também se coloca como uma ação necessária, pois leva os professores a se juntarem para planejar, mediar e registrar o que foi ou não alcançado. São desafios que precisam ser reconhecidos e assumidos pelos sistemas de ensino e escolas. A autora ainda traz uma forte reflexão sobre a realidade vivida em sua pesquisa, pois, segundo ela, o trabalho docente

[...] entrou na lógica que leva alienação, pois hoje não raro vemos muitos professores desmotivados e sobrecarregados, ‘trabalhando no automático’, não tendo clareza da intencionalidade do que desenvolvem na aula, em cada escola, não tendo tempo e possibilidade de pensar/refletir sobre seu trabalho, não se reconhecendo nesse, o que tem tornado alienante (HONNEF, 2018, p. 93).

Pensando nessas dificuldades relatadas no estudo acima, Machado (2019, p. 72) aposta em canais de diálogo, sejam eles escritos ou orais: “[...] onde é ofertado aos participantes expor novos conhecimentos e partilhar o que já se conhece, oportuniza a cada um aprender mais quando se ensina a outros o que sabe, sendo isto o que faz de grupos de partilha”.

A pesquisa ainda destaca as oficinas pedagógicas, que são roteiros com leitura e escrita para serem realizados de forma presencial em grupos de professores. Porém

a autora percebeu que um dos desafios da efetivação do trabalho colaborativo perpassa a gestão da escola. O escasso tempo-espço para o planejamento e para a execução das ações colaborativas, condições de trabalho docente e outras práticas organizativas das escolas se colocam como desafios, mas também alternativas.

É preciso outra organização da gestão da escola para a sistematização de horários, por exemplo, de modo que o professor de Educação Especial possa planejar com os professores regentes, atuar coletivamente na sala de aula, ampliando, inclusive, o número de docentes especialistas nas escolas, quando o número de estudantes público-alvo da Educação Especial for significativo ou as condições dos alunos demandarem tal feito.

Os principais desafios que ainda são enfrentados para consolidar este modelo de trabalho são o tempo e espaço, organização da gestão que efetivamente possa oportunizar a implementação dos elementos que compõem o trabalho colaborativo (MACHADO, 2019, p. 140).

Nessa linha de pensamento, a pesquisa de Machado (2019, p. 55) aponta que o Ensino Colaborativo consiste num “[...] modelo de ensino que se fundamenta em relações de interdependência entre os docentes. [...] parte de uma inter(relação) triádica (professor de educação especial, professor do ensino comum e estudantes com ou sem deficiência)”.

A pesquisa de Teixeira (2021, p. 93) aponta o diálogo entre os professores como possibilidade de efetivação do trabalho colaborativo, porém é necessário que seja sistematizado e com aprofundamento teórico, pois o trabalho “[...] realizado na informalidade não propicia condições que permitam um trabalho pedagógico intencional, sistematizado na perspectiva da compensação, e com a regularidade necessária para viabilizar a efetividade no processo pedagógico dos estudantes” destacando a “[...] intencionalidade no processo de escolarização, quanto ao planejamento e a sistematização do ensino, as quais, organizam pedagogicamente a aprendizagem”.

Analisando os desafios trazidos por Teixeira (2021) quanto à efetivação do trabalho colaborativo na escola comum, destaca-se o papel fundamental da equipe pedagógica nessa relação, enfatizando que

[...] cabe a estes profissionais o fortalecimento das relações, principalmente quando os docentes da Educação Especial e do ensino comum, não possuem

condições de espaço e de tempo destinados à análise, reflexão e planejamento sistematizado, elementos indispensáveis à aprendizagem dos estudantes (TEIXEIRA, 2021, p. 42).

Corroborando essa ideia, Dias (2021, p. 146) destaca “[...] a importância de descontextualizar, desconstruir o que se tem como certo, como definido, e adotar uma postura holística tanto para os saberes que os alunos trazem consigo quanto para as possibilidades que são permitidas realizar”. Nesse sentido, torna-se necessário ressignificar e refletir sobre as possíveis alternativas de trabalho e garantir o acesso ao conhecimento, socializando suas “[...] experiências e, assim, apresentar maior garantia aos professores de que o processo de ensinar a todos os alunos em um mesmo ambiente é possível” (DIAS, 2021, p. 146).

A autora admite que “[...] a prática do professor é rica em possibilidades para a constituição da teoria, preocupa-se em como o professor pode construir teoria a partir da prática docente e assinala o registro sistemático de suas experiências para a constituição da memória da escola” (DIAS, 2021, p. 151).

Destaca, ainda, “[...] a importância de práticas que erradicassem o preconceito e a segregação do cotidiano das salas de aula e apontaram as possibilidades da adaptação curricular, para uma possível mudança na dinâmica de suas aulas” (DIAS, 2021, p. 157), focando a aprendizagem do estudante, destacando o trabalho afetivo e as atividades lúdicas.

Segundo Dias (2021), é um desafio pensar em uma escola na perspectiva inclusiva sem mudar as práticas desenvolvidas, pois o processo de inclusão se torna mais lento, até mesmo improdutivo. Segundo a autora, constitui-se uma dificuldade quando os profissionais não compreendem a teoria, as ações pedagógicas necessárias para os estudantes PAEE, como, por exemplo: adaptação de currículo, atualização do projeto político pedagógico, sensibilidade com questões sociais e relacionais dentro das salas de aula, necessidade de tecnologia assistiva, dentre outras. Essas são algumas questões apontadas pela pesquisadora como desafios, mas também sinalizam possibilidades para realização do trabalho colaborativo.

Após a análise dos trabalhos que compuseram esse diálogo, refletimos que as alternativas adotadas para enfrentamento dos desafios se colocam como possibilidades de fortalecimento do trabalho colaborativo mediante a inclusão de

estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns. É preciso defrontar desafios, como a falta de tempo para o planejamento e para efetivação do trabalho colaborativo, assumindo-os como uma ação a ser combatida por meio de políticas públicas inclusivas.

Os estudos reforçam nosso interesse em trabalhar em regime de colaboração com os profissionais da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, ou seja, Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira (inglês ou espanhol), Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação, com ações colaborativas para envolvimento de alunos PAEE no currículo de uma escola pública de Ensino Fundamental II, pois o Estado do Espírito Santo, no qual a nossa pesquisa se realiza, garante os momentos de planejamento organizados por área de conhecimento.

Nesse sentido, o estudo busca aproveitar os momentos em comum já existentes nas unidades de ensino para planejar; socializar ações, resultados, dificuldades e alternativas; colocar em execução o que foi planejado; avaliar em processo, dentre outras atividades favorecedoras da aprendizagem de alunos diversos na escola comum.

Apesar de este estudo buscar discutir a importância de redes de colaboração entre professores do ensino comum, sabemos que ele não tem a pretensão de excluir os professores de outras áreas de conhecimento que porventura queiram participar e contribuir com momentos de colaboração na perspectiva inclusiva, nem mesmo os docentes de Educação Especial.

Visamos discutir a colaboração para além da relação entre docente do ensino comum e de Educação Especial, pois tal questão se mostra necessária, conforme apontada pela escassez de estudos, mas também por apostar que tal perspectiva reforça o compromisso de o professor do núcleo comum também se responsabilizar pelo aluno, dando melhores condições para a Educação Especial colaborar/complementar/suplementar, fortalecendo o direito do acesso ao conhecimento para todos os alunos, independentemente, de suas especificidades.

3 DIÁLOGOS TEÓRICOS: APROXIMAÇÕES DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS E MEIRIEU E O TRABALHO COLABORATIVO

Buscamos neste capítulo dialogar com a base teórica de cunho sociológico e outra de abordagem pedagógica para fundamentar o conhecimento produzido por este estudo de mestrado. Para tanto, apoiamo-nos, respectivamente, em Boaventura de Sousa Santos (2006, 2007, 2008) e em Philippe Meirieu (2002, 2005), com o objetivo de produzir aproximações entre as teorizações desses autores e a Educação das pessoas público-alvo da Educação Especial na constituição de conhecimentos sobre o trabalho colaborativo entre professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, no tocante à escolarização desses estudantes e às questões pedagógicas que se entrelaçam no espaço escola e atravessam esse tipo de trabalho.

Dialogamos com esses dois teóricos que estão em constante produção acadêmica e, considerando suas vastas linhas de pensamento, torna-se necessário selecionar conceitos que contribuem para a condução desta pesquisa de mestrado em Educação. Em Boaventura de Sousa Santos (2006, 2007, 2008), buscamos aproximações entre os conceitos de razão indolente, ecologia dos saberes, o processo de tradução e o trabalho colaborativo em Educação Especial. Já em Philippe Meirieu (2002, 2005), buscamos dialogar com os conceitos de momento pedagógico, obstinação e solicitude.

Assim, este capítulo será composto por dois momentos correlacionados: a) os diálogos com as teorizações de Boaventura Sousa Santos sobre os processos de produção de conhecimento no contexto social, na intrínseca relação com o objetivo central da pesquisa de mestrado; b) a base pedagógica de Philippe Meirieu para pensarmos a escola comum como espaço-tempo de todos e os processos educativos nela desenvolvidos.

3.1 A COMPREENSÃO SOCIOLÓGICA DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS SOBRE MODOS DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

“Só sei que nada sei”.

Talvez, um corriqueiro olhar sobre a célebre epígrafe que abre este tópico, por sua vez derivada dos escritos do filósofo Platão sobre seu mestre Sócrates, possa despertar uma ingênua ideia no leitor: uma pessoa expressando a afirmação de nada saber ou sequer possuir conhecimento. Esse dizer – muito conhecido como o paradoxo socrático – possibilita uma aproximação com a essência da filosofia do criador da epígrafe: o valor que o autor dá à vida refletida.

Platão busca (com essa linha de raciocínio) desenvolver o pensamento crítico a respeito do mundo do saber. Com isso, reafirma a dúvida e o questionamento, não como defeito perante a grandiosidade do saber, mas o reconhecimento da evolução da própria consciência e do autoconhecimento de sua ignorância, mediante a imensidão do que se há a saber, além do que já se sabe.

Nessa busca pelo conhecimento, o filósofo grego nos convida a deixar os saberes individualizados e fragmentados para ir ao encontro das múltiplas e diferentes fontes do saber. “Só sei que nada sei” representa a sabedoria em reconhecer que, por mais que se saiba, não se sabe tudo, não se sabe tudo por completo, não é possível se colocar como único detentor do saber e nem mesmo da existência de um único conhecimento capaz de dar conta da complexidade social. Reafirma que, junto a outras pessoas e diferentes fontes de conhecimento, vir a saber mais do que isoladamente.

Contudo, mesmo com constantes descobertas e evoluções em relação às maneiras plurais de se produzir e se apropriar dos conhecimentos e, ainda, passados mais de dois mil anos em que a filosofia do mundo clássico nos presenteou com a tomada de consciência de que sozinhos não podemos saber tudo ou, talvez, saibamos muito pouco (reafirmando a valoração do vasto mundo da sabedoria e das diversas fontes do saber em pleno século XXI), convivemos com modos de produção de conhecimentos que buscam um caráter hegemônico, isolando-se/negando outras áreas conceituais, restringindo-se em relação aos modos de vida de muitas pessoas e, até mesmo, colocando-se antidialógico.

Falamos de modos de produção de conhecimento que se distanciam das grandes massas populacionais, mas, de modo abissal, quando separam a realidade social em um lado visível e outro invisível, de modo a, no visível, conviverem grupos sociais com

seus conhecimentos e modos de vida hegemônicos, enquanto no invisível tudo é descartado por aqueles que detêm o poder econômico e o cultural. Como diz Santos (2006, p. 280-281), no lado invisível são lançados

“[...] os excluídos foucaultianos, o ‘eu’ e o ‘outro’, simétricos numa partilha que rejeita ou interdita tudo o que cai no lado errado da partilha [...] A desqualificação como inferior, louco, criminoso ou perverso consolida a exclusão, e é a perigosidade pessoal que justifica a exclusão”.

Esses modos de produção de conhecimentos que buscam se colocar totalitários, hegemônicos e donos de uma certa verdade diante da vida acaba por assumir um caráter arrogante perante aqueles conhecimentos que se contradizem ao seu modo superior de existir e de se reafirmar como único saber válido e verdadeiro. Boaventura de Sousa Santos (2007, 2008) é um autor que busca tensionar o pressuposto de que há um único conhecimento poderoso e verdadeiro, quando advoga pela existência de uma pluralidade de conhecimentos produzidos pela humanidade para o trato das demandas advindas da vida social. Por isso, advoga por uma justiça social atrelada a uma justiça cognitiva, tendo em vista a necessidade de reconhecermos conhecimentos e experiências negados pela racionalidade moderna.

Para tanto, parte de uma análise crítica das ciências “modernas”, relacionadas ao Século das Luzes (século XVIII), afirmando que elas precisam ser analisadas em sua complexidade. De um lado, reconhece que esse tipo de conhecimento (a ciência) possibilitou contundentes avanços da produção de saberes sobre os cálculos matemáticos, a mecânica, a medicina, dentre outros, ficando tais mudanças conhecidas como Revolução Científica. Falamos de conhecimentos que possibilitaram a invenção da máquina a vapor, a revolução das engenharias, os condutores hidráulicos, enfim, mudaram o mundo pela Revolução Industrial. De outro lado, também há de se compreender que tais mudanças geraram aspirações de poder entre as pessoas, assim como dominação do mundo natural e a criação de uma sensação de superioridade do mundo europeu para com os povos considerados “primitivos”, vistos sem o domínio do conhecimento científico.

No âmbito da relação do humano com o próprio saber, esse modo de lidar com a ciência, vista como disciplinadora e única capaz de apresentar o rigor necessário para se mostrar como saber válido, faz com que Boaventura de Sousa Santos (2007, 2008) estabeleça sua crítica à ciência moderna. Para o autor, a ciência – ao se negar

reconhecer a existência de outros conhecimentos e com eles interagir – mostra-se arrogante, única, totalitária, antidialógica e excludente. Com isso, para o autor, torna-se necessário questionar a dominação das ciências positivistas mediante o detrimento de uma pluralidade de conhecimentos que acabam sendo descartados por não serem hegemônicos. Dessa forma, é preciso pensar em uma perspectiva de ciência mais humana, qual seja, não arrogante e que considere outros saberes e outras experiências, assim como outros modos de produção de conhecimentos e as relações sociais em que eles foram constituídos, base do que o autor denomina paradigma emergente. Por isso, afirma que

Não se trata de ‘descredibilizar’ as ciências nem de um fundamentalismo essencialista ‘anticiência’; como cientistas sociais, não podemos fazer isso. O que vamos tentar fazer é um uso contrahegemônico da ciência hegemônica. Ou seja, a possibilidade de que a ciência entre não como monocultura, mas como parte de uma ecologia mais ampla de saberes, em que o saber científico possa dialogar com o saber laico, com o saber popular, com o saber dos indígenas, com o saber das populações urbanas marginais, com o saber camponês. Isso não significa que tudo vale o mesmo (SANTOS, 2007, p. 32-33).

Para Santos (1971), é a partir do século XIX que a racionalidade positivista se estende para as ciências sociais emergentes. Apesar de admitir uma variedade interna de conhecimentos, essa racionalidade se distingue por se colocar superior e se defender de duas formas de conhecimentos não científicos considerados intrusos: “[...] o senso comum e as chamadas humanidades ou estudos humanísticos (em que se incluíram, entre outros, os estudos históricos, filológicos, jurídicos, literários, filosóficos e teológicos)” (SANTOS, 1971, p. 48).

Segundo o autor, a formalidade da ciência moderna privilegia “como” as coisas funcionam a partir da existência de uma “lei que cria a verdade”, em “detrimento” do questionamento das finalidades e dos agentes atingidos por esse modo único de responder às demandas sociais. Nesse sentido, o conhecimento científico rompe com o senso comum. “No senso comum, a causa e a intenção convivem sem problemas, na ciência, a determinação da causa formal obtém-se com a expulsão da intenção” (SANTOS, 1971, p. 51).

Segundo Santos (1971, p. 51), por meio dessa visão mecânica newtoniana de conhecimento nutrida por uma ideia de mundo-máquina e de uma realidade estática e determinada por leis físicas e matemáticas, era possível transformar a “[...] hipótese

universal da época moderna no mecanicismo”. Nos interesses burgueses em ascendência, essa forma de conhecimento visou à utilidade, à funcionalidade e à compreensão do humano como um sujeito preestabelecido e determinado por leis.

Nesse sentido, Santos (1971, p. 51) observa que o prestígio de Newton e das leis simples convertiam

[...] a ciência moderna no modelo de racionalidade hegemônica que a pouco e pouco transbordou do estudo da natureza para o estudo da sociedade. Tal como foi possível descobrir as leis da natureza, seria igualmente possível descobrir as leis da sociedade.

Nesse sentido, o autor defende seu posicionamento epistemológico: entende a necessidade de se promover o resgate da pluralidade do conhecimento e das experiências humanas, colocando a ciência como parte de uma ecologia de saberes e não como única e totalitária. Para tanto, é importante nos debruçarmos para entendermos a crítica produzida por Boaventura de Sousa Santos (2006, 2007, 2008) acerca da ciência positivista e antidialógica. Destacamos que o positivismo, além de ser um amplo conceito, pode ser entendido e interpretado de diferentes maneiras. Referimo-nos, aqui, ao positivismo cujos principais idealizadores são Auguste Comte (viveu entre os séculos XVIII e XIX) e Stuart Mill, sendo o primeiro seu fundador. A filosofia, para Comte (1978, p. 16), “[...] pode ser sintetizada na sua célebre lei dos três estados: todas as ciências e o espírito humano como um todo desenvolvem-se através de três fases distintas: a teológica, a metafísica e a positiva”.

Inspirado e influenciado pelo Iluminismo, Auguste Comte elaborou e desenvolveu uma teoria científica, filosófica, sociológica e política que apostou em um constante progresso da sociedade estruturado no desenvolvimento científico. O positivismo a que nos referimos se deu no final da Idade Média, sendo afetado por fortes crises dos paradigmas desse momento histórico, sofrendo contundente influência da revolução e a própria sociedade industrial, impactado com a revolução francesa.

A ideologia positivista prega o distanciamento e a negação da teologia e da metafísica e, conseqüentemente, das demais fontes de conhecimento que provenham das crenças, dos saberes populares, das superstições, dentre outros. Muitos desses conhecimentos contribuíram com o desenvolvimento do humano enquanto sujeito social, assim como da própria sociedade na construção de suas estruturas e seus modos de se promover e criar culturas. Para o positivismo, somente é possível

reconhecer o conhecimento legitimado pela ciência, vista como o único avanço e progresso da humanidade.

Pautados nessa ideologia, os positivistas afirmam que somente após se comprovar por meio de métodos científicos válidos pode-se constatar que uma teoria é verdadeira. De acordo com os positivistas, o conhecimento científico se sobrepõe aos demais saberes como a única forma de conhecimento válida e verdadeira, defendendo a ideia de que a razão substituiria a fé e que o mundo só poderia ser explicado e entendido pela ciência.

As críticas de Boaventura de Sousa Santos (2006, 2007, 2008) vão de encontro às ideologias positivistas, pois esse modo de produção de conhecimento descarta e deixa de lado um conjunto de conhecimentos produzidos ao longo da história, quando o conhecimento científico passa a ser visto como único e soberano em detrimento das demais fontes de conhecimento. Observa-se que o “[...] solo mais fértil foi encontrado pelo positivismo comteano, incluindo-se a religião positivista, em países de menor tradição cultural e carentes de ideologia para seus anseios de desenvolvimento. [...] Esse fenômeno ocorreu na América do Sul, sobretudo no Brasil” (COMTE, 1978, p. 27).

Uma forte influência do positivismo no Brasil pode ser percebida na produção de dois brasileiros: Raimundo Teixeira Mendes (1855-1927) e Miguel Lemos (1854-1917). Após regressar da França, onde tiveram contato com a ideologia positivista, fundaram uma sociedade que logo se transformou em uma igreja positivista, “[...] embora seja um exagero dizer-se que foram eles que proclamaram a República, em 1889. Influíram, é verdade, na Constituição de 1891 e a bandeira brasileira passou a ostentar o lema comteano “ordem e progresso” (COMTE, 1978, p. 30). Tal lema é reconhecido como a máxima da política positivista. Tais conceitos rememoram as aspirações sociais de Auguste Comte: “o amor por princípio, a ordem por base e o progresso por meta”.

O positivismo de Auguste Comte fundamenta e compreende a evolução do entendimento humano ao longo da história. Desenvolve-se de maneira evolutiva em três estágios: o primeiro e o mais básico é o pensamento teológico, no qual

O mundo torna-se compreensível somente através das idéias de deuses e espíritos. Segundo Comte, a mentalidade teológica visa a um tipo de compreensão absoluta; o homem, nesse estágio de desenvolvimento, acredita ter posse absoluta do conhecimento. Para além dos limites dos seres sobrenaturais, o homem não coloca qualquer problema, sentindo-se satisfeito na medida em que a possibilidade de recorrer à intervenção das divindades fornece um quadro para compreensão dos fenômenos que ocorrem ao seu redor (COMTE, 1978, p. 16-17).

Para o autor, nesse primeiro estágio, somente por meio de deuses e entidades sobrenaturais o ser humano entende a realidade. Temos, como exemplo, a obra Teogonia, de Hesíodo, sobre a mitologia grega. Nessa obra, escrita por volta do século XVIII antes de Cristo, Hesíodo explica a genealogia dos deuses, a forma como eles surgiram e os fenômenos da natureza, tomando como base os próprios deuses.

O segundo estágio seria um meio termo entre a teologia e a ciência. Tratava-se de um pensamento filosófico metafísico e um pouco mais evoluído que o teológico. Para o autor,

O estado metafísico tem [...] outros pontos de contato com o teológico. Ambos tendem à procura de soluções absolutas para os problemas do homem: a metafísica, tanto quanto a teologia, procura explicar a “natureza íntima” das coisas, sua origem e destino últimos, bem como a maneira pela qual são produzidas. A diferença reside no fato de a metafísica colocar o abstrato no lugar do concreto e a argumentação no lugar da imaginação. Nessa perspectiva comteana, o estado metafísico se caracterizaria fundamentalmente pela dissolução do teológico (COMTE, 1978, p. 17).

Nesse sentido, buscavam-se respostas por intermédio da racionalidade em detrimento das entidades sobrenaturais. Há, a partir daí, a explicação racional dos fenômenos, entretanto ela não é fruto e alvo de pesquisas científicas voltadas a comprovar cientificamente sua existência.

O terceiro estágio seria o final e definitivo, ou seja, conhecido como científico ou estado positivo que, segundo Comte (1978, p. 19), caracteriza-se “[...] pela subordinação da imaginação e da argumentação à observação. Cada proposição enunciada de maneira positiva deve corresponder a um fato, seja particular, seja universal”. Esse estágio era considerado a forma mais madura de pensar os fenômenos que nos cercam. Por meio do referido estágio, estabeleciam-se as características principais do positivismo: agora não se busca mais o porquê das coisas, mas sim o como; a imaginação passa a ser subordinada à observação, deixando-se para trás os aspectos teológicos e metafísicos que tinham como

característica essencial o elemento da imaginação, buscando-se, apenas, pelo que é concreto e observável.

O positivismo vê (nesse estágio) o ápice da revolução do pensamento humano: deixa-se de lado a imaginação e exalta-se a observação e sua primazia no lugar do conhecimento humano. Para Comte (1978, p. 19), a “[...] visão positiva dos fatos abandona a consideração das causas dos fenômenos (procedimento teológico ou metafísico) e torna-se pesquisa de suas leis, entendidos como relações constantes entre fenômenos observáveis”. Agora, no terceiro estágio, o pensamento científico passa a existir, sobrepondo-se e substituindo os estágios anteriores, assim como suas formas imaginativas de entender e conhecer o mundo.

Auguste Comte defende (em sua análise) uma forma de pensar intelectualista e racionalista a respeito da história da humanidade e de seu processo evolutivo. Desconsidera aspectos fundamentais para a construção e para a evolução do conhecimento e da própria sociedade, como, por exemplo, os aspectos econômicos, religiosos, sentimentais e culturais. Analisa e categoriza os períodos/tempos históricos da humanidade exclusivamente como o homem raciocina e pensa os fenômenos a sua volta.

É a crítica a esse modo de produção de conhecimento que emerge a base da produção intelectual de Boaventura de Sousa Santos (1971, 2006, 2007, 2008). A compreensão de que a complexidade da vida humana não poderá ser respondida por um único modo de pensar e de responder à vida social leva o autor a argumentar em prol da valorização e da visibilidade de uma pluralidade de conhecimentos e de experiências socialmente constituídas como esquecidas/invisibilizadas/negadas. São conhecimentos atravessados por subjetividades humanas que não podem ser explicadas ou compreendidas somente por características objetiváveis, pois trazem diferentes sentidos e ações acerca dos modos como o humano lida com a vida em sociedade. Diante disso, há de se pensar que

A ciência social será sempre uma ciência subjetiva e não objetiva como as ciências naturais; tem de compreender os fenômenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas ações, para o que é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências naturais, métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vista à obtenção de um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objetivo, explicativo e nomotético (SANTOS, 1971, p. 53).

Ainda de acordo com Santos (2004), o desafio da contemporaneidade é fazer com que o conhecimento científico se mostre acessível e capaz de ser utilizado de modo contra-hegemônico por todos os grupos sociais, convertendo-se em um conhecimento prudente que favorece uma vida mais decente para sujeitos que vivem às margens da sociedade. Por isso, argumenta que “[...] todo conhecimento visa constituir-se em senso comum [assegurando que a] ciência moderna produz conhecimentos e desconhecimentos” (SANTOS, 2004, p. 88). Para o autor, o conhecimento precisa se mostrar importante, porque se envolve e se desenvolve no cotidiano das pessoas em suas ações diárias, apontando caminhos mais promissores para a vida em sociedade, por isso “[...] a ciência pós-moderna procura reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo” (SANTOS, 2004, p. 88-89).

Vemos aqui um ponto de diálogo com as indagações e objetivos levantados por esta pesquisa de mestrado, que visa à colaboração entre professores do ensino comum para trazer os docentes de Educação Especial para o processo, pois entendemos por trabalho colaborativo inter-relações constituídas pelos profissionais mencionados, tendo como objetivo comum a acessibilidade curricular para os estudantes PAEE. Para tanto, articulam-se ações em torno do planejamento, delineamento de objetivos, metodologias, uso de recursos didáticos e parcerias para que uma mesma temática possa transversalizar os conteúdos programáticos curriculares, considerando que

[...] estudantes PAEE recebem educação especializada e serviços relacionados à sua escolarização, no próprio contexto da sala de aula comum da escola. É um trabalho de parceria de dois profissionais, licenciados para ensinar, que atuam como coprofessores, sendo um o “educador geral ou de ensino comum” e o outro, um “educador especial” (CAPELLINI; ZERBATO, 2022, p. 38).

Consideramos que, nesse processo de colaboração, é importante valorar os conhecimentos trazidos pelos alunos, os produzidos e desenvolvidos no próprio cotidiano escolar e fazer com que os curriculares se mostrem acessíveis aos estudantes (assim como adentra o senso comum na vida desses sujeitos). Trata-se da busca por fazer traduzir conhecimentos uns nos outros, bem como práticas e trajetórias docentes/discentes favorecendo os processos de ensino-aprendizagem e os saberes-fazer dos docentes envolvidos nessa rede de colaboração.

Esse movimento é um desafio que se coloca para a escola, pois trabalhar os currículos nessa perspectiva implica fazer interagir uma ecologia de saberes e a tradução entre eles, situação que convoca repensar as ações didáticas, a organização do trabalho pedagógico e as relações entre os profissionais da escola. Compreendemos o trabalho colaborativo como possibilidade de romper com a fragmentação curricular, pois articula as ações dos professores da sala de aula comum e dá encaminhamentos sobre como trazer o docente de Educação Especial para complementar o trabalho pedagógico realizado com os estudantes.

Segundo a PNEE (BRASIL, 2008), o atendimento educacional especializado visa complementar/suplementar a classe comum e, diante disso, o trabalho colaborativo entre docentes do ensino comum se coloca como a base para se pensar no que será complementado e como a Educação Especial entra como apoio à classe comum, pensando em intervenções mais especializadas ou apoios/estratégias necessários à aprendizagem dos estudantes. Por isso, Capellini e Zerbato (2022, p. 43) dizem que

[...] não existe um modelo único para organização do ensino. A forma como o trabalho será implementado dependerá do contexto escolar em que os profissionais ensinam, da relação dos dois professores em sala de aula, das características da turma com que trabalham, dos recursos e do tempo disponível para trabalho em conjunto. Os dois professores decidirão juntos, a melhor maneira de se trabalhar em conjunto, podendo sempre ser reavaliado o formato do trabalho, de acordo com os objetivos que buscam alcançar.

É necessário o desenvolvimento de ações que possibilitem conectar os conhecimentos curriculares aos pensamentos e às experiências diversas trazidas pelos vários professores e alunos inseridos nos anos finais do Ensino Fundamental, a fim de atender aos anseios e demandas dos estudantes com deficiência, visando fortalecer o direito ao desenvolvimento e aos processos de ensino-aprendizagem.

Esse debate nos aproxima do pensamento de Santos (2004), quando compreende ser necessário pensar sobre as relações entre ciência e subjetividades, sujeitos individuais ou coletivos, além da reflexão crítica acerca dos sentidos das nossas práticas sociais e o quanto uma abordagem de ciência positivista, muitas vezes, considera irrelevantes conhecimentos e modos de existência não respondidos por tal epistemologia. Assim, é necessário pensar que “[...] para haver mudanças profundas na estruturação dos conhecimentos é necessário começar por mudar a razão que

preside tanto os conhecimentos como a estruturação deles. Em suma, é preciso desafiar a razão indolente” (SANTOS, 2004, p. 751).

Diante dos efeitos dessa abordagem de ciência (como a única capaz de produzir conhecimentos), o autor cunhou o conceito da razão indolente. Trata-se de um modo de produção de conhecimento que reproduz formas de pensamentos antidemocráticos e não considera outras experiências sociais na constituição de saberes alternativos. De acordo com Santos (2002), esse modo de produção se considera autossuficiente e acredita não precisar aprender nada e nem mudar, desconsiderando qualquer outra alternativa possível de conhecimento que não seja a ciência moderna antidialógica que se considera uma racionalidade única e absoluta. A razão indolente não admite, portanto,

[...] nenhuma reestruturação do conhecimento. Nem podia haver, em minha opinião, porque a indolência da razão manifesta-se, entre outras formas, no modo como resiste à mudança das rotinas, e como transforma interesses hegemônicos em conhecimentos verdadeiros (SANTOS, 2002, p. 6).

Como afirmamos no início deste capítulo, compreendemos que a razão indolente possibilita existência e manutenção de uma linha abissal que divide a sociedade em um lado visível e outro invisível, produzindo contextos marcados pela desigualdade e pela exclusão. A desigualdade – produzida por questões econômicas – desvela relações hierárquicas entre as pessoas, de modo tal que quem domina o capital convive socialmente com maior facilidade, enquanto aqueles que estão imersos em contextos empobrecidos se desdobram para criar meios para sobreviver ao capitalismo. Já a exclusão – um processo cultural nutrido pela ideia da existência de uma certa verdade absoluta – interdita todos aqueles que não se enquadram nas normas socialmente impostas por aqueles que estão no poder. Excluiu-se pela necessidade de se combater a diferença e a diversidade, fundamentando o processo no reconhecimento de modos únicos de existência.

Cria-se uma representação metafórica (o louco, o desqualificado, o deficiente, o marginalizado, dentre outros) que exemplifica a forma como é inviabilizada qualquer forma de saber e de ser pessoa que não sejam previamente reconhecidos pelos cânones científicos. Para Santos (2007, p. 71),

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por

meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o “outro”. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. O universo “deste lado da linha” só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética.

Nesse sentido, para o pensamento abissal, existe uma verdade/conhecimento absoluta que invisibiliza saberes e experiências, desqualificando e excluindo tudo que se contradiz com essa verdade tida como absoluta. É nessa perspectiva de compreensão e entendimento que Boaventura de Sousa Santos (2007) problematiza o que ele denomina de epistemicídio, qual seja, a morte de conhecimentos que existem, mas passam a ser descartados quando se adota uma racionalidade como disciplinadora dos outros conhecimentos, a ponto de produzir a negação deles.

A aproximação entre as teorizações do autor com o objeto de estudo desta pesquisa de mestrado nos ajuda a defender olhares e práticas pedagógicas descoloniais no âmbito da escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial, reconhecendo os desafios vivenciados por esses sujeitos no ambiente escolar, buscando rupturas nas estruturas excludentes que se materializam na fragmentação do saber curricular que exclui uma diversidade de experiências que podem ser constituídas pela via da colaboração entre professores no ensino comum, para fazer dialogar os vários componentes curriculares e as necessidades específicas de aprendizagem desses estudantes.

Buscamos enfrentar a indolência do pensamento moderno no trabalho pedagógico dos professores no ensino comum que atuam com estudantes PAEE, quando as práticas pedagógicas solitárias se mostram incapazes de produzir novas ideias, fazendo com que cada conhecimento seja apresentado ao aluno de modo isolado em forma de disciplinas que pouco dialogam entre si. Cada professor apresenta seu conteúdo para o aluno (desconsiderando, muitas vezes, as trajetórias daqueles com deficiências), ficando a cargo desse sujeito fazer a síntese do que lhe é apresentado.

Por isso, visamos, neste estudo, enfrentar o isolamento das disciplinas, apostando no trabalho colaborativo como uma alternativa para potencializar o ambiente escolar

como um espaço que pode beneficiar a produção e o acesso ao conhecimento prudente e comprometido com uma vida decente (SANTOS, 2008) para os estudantes PAEE. Destacamos que “[...] a colaboração não se dá por acaso, apenas juntando dois professores numa mesma sala, pois se trata de um relacionamento adaptativo que leva tempo, uma vez que precisa ser construído” (MENDES; VILARONGA, ZERBATO, 2014, p. 54), visando sempre a criação de caminhos alternativos para que os estudantes estabeleçam suas relações com os conhecimentos.

Tal debate nos leva a recorrer a Santos (2006), quando problematiza o fato de vivermos um momento histórico em que se prega o monopólio de um saber em detrimento de outros, produzindo uma disputa epistemológica entre as verdades científicas e não científicas. Diante disso, neste estudo, compreendemos que muitos sistemas de ensino, muitas vezes, levam as escolas a se apresentarem como um espaço que dificulta o diálogo entre os saberes científicos, os saberes produzidos pelo senso comum e diferentes conhecimentos, legitimando a manutenção dos saberes hegemônicos e totalitários.

A sacralização de certos conhecimentos é incorporada aos currículos escolares sem grandes questionamentos. Com isso, há de se perguntar: quem determina o que deve ser ensinado na escola? Quem delimita os limites de um conhecimento como verdadeiro e outro que pode ser descartado? Quais as implicações dessa seleção de conhecimentos na formação humana? Quais os jogos de poder que sustentam esse cenário? Que tipo de sociedade, sujeito e mundo estão sendo defendidos? Ao assumir o saber científico como único/válido conhecimento, a escola invisibiliza e descarta os saberes já constituídos pelos professores do ensino comum e dos estudantes com deficiência, quando muitas necessidades de aprendizagem trazidas por esses sujeitos passam a ser deslegitimadas cientificamente, materializando, assim, uma organização curricular inacessível.

Gomes (2019, p. 144-145), na poesia “Linha Abissal”, ajuda-nos a refletir sobre os efeitos produzidos por essas linhas imaginárias, tanto no que se refere à produção do conhecimento no tecido social como entre as relações humanas, conforme podemos acompanhar nas linhas que seguem.

LINHA ABISSAL

Tem tanta linha que a gente “inventô”
 tem linha de montagem, até linha retro
 linha de pensamento, linha do “Equadô”
 linha de telefone, e linha de tricô

linhas reais ou imaginárias (várias)
 linhas inúteis tão necessárias (várias)
 só sigo aquilo que o poeta “falô”
 quem anda na linha é trem ou metrô

sou água que corre entre as pedras (caça jeito!)
 liberdade ninguém carrega (explode o peito!)
 tô na linha de tiro e não posso moscar
 na linha por um fio, não dá pra vacilar

então sigamos a utopia a lá Galeano
 continuo andando, vivendo e sonhando
 a esperança me move ela que é minha fonte
 e eu só sigo uma linha: a linha do horizonte

Vivemos separados no mesmo quintal
 uma Linha Abissal
 a divisão é tão profunda é tão desigual
 uma Linha Abissal
 não posso aceitar que seja tão normal
 essa Linha Abissal

Separa o disparo certo do acidental
 Linha Abissal
 um mundo metropolitano e outro colonial
 Linha Abissal
 que põe direitos humanos pra secar no varal

Linha Abissal
 que faz o navio negreiro parecer tão atual
 Linha Abissal

A linha não é tênue cê que não tá veno
 e é só lembrar Fight The Power Public Enemy
 na vertical é barra, é prisão
 na horizontal é letra é libertação

a linha corta, entorta e é porta também
 engorda, vira corda e enforca tão bem
 e enquanto a fome e a miséria tiver on line
 o rap sempre vai ser uma punchline

Vivemos separados no mesmo quintal
 uma Linha Abissal
 a divisão é tão profunda é tão desigual
 uma Linha Abissal
 não posso aceitar que seja tão normal
 essa Linha Abissal

Linhas costuram tecidos, as vezes humanos, as vezes trapos
 Linhas: separam países, dividem contratos
 linhas no rosto marcam o tempo, nas mãos marcam o destino

mantém pipas no céu pelas mãos de meninos
a linha que mexe a marionete nem sempre é visível

Ela já foi uma linha de ligação lembra: Umbigo
virou só uma cicatriz, marca de egoísmo
algum Deus escreveu certo por linhas tortas num eletrocardiograma
e até a medicina, tão cética e tão exata aprendeu
que a vida mora nessas linhas sinuosas
e que quando ela endireita nem sempre é um bom sinal

Linhas retas, linhas tortas
Linhas vivas, linhas mortas

A partir da poesia, remetemo-nos a Boaventura de Sousa Santos (2008), ao falar sobre a necessidade de resgatar os saberes silenciados e marginalizados, pois do outro lado de “linha” existem práticas e saberes que podem se colocar como alternativas possíveis para enfrentarmos uma pluralidade de problemas modernos, mas sem soluções modernas (SANTOS, 2008).

[...] especialmente quando resistem às exclusões abissais causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado. A identificação da existência da linha abissal é o impulso fundador das epistemologias do Sul e da descolonização do conhecimento que visam empreender. Identificar a linha abissal é o primeiro passo no sentido de a ultrapassar, quer ao nível epistemológico quer ao nível político. Identificar e denunciar a linha abissal permite abrir horizontes relativamente à diversidade epistemológica do mundo. Ao nível epistemológico, essa diversidade traduz-se naquilo que designo por «ecologia de saberes», isto é, o reconhecimento da co-presença de diferentes saberes e a necessidade de estudar as afinidades, as divergências, as complementaridades e as contradições que existem entre eles, a fim de maximizar a eficácia das lutas de resistência contra a opressão (SANTOS, 2018, p. 32).

Para o autor, a ciência moderna, quando se assume como a única verdade, também compreende que a história tem um único sentido e uma direção linear. Por intermédio dos conhecimentos institucionais, a ciência moderna produz a não existência das demais temporalidades, projetando a possibilidade de uma única história a ser narrada sobre a constituição de determinados povos. No Brasil, por exemplo, há o pressuposto de termos um país “descoberto” pelos europeus, mais tarde convivendo com uma população negra liberta por certa princesa, dentre uma infinidade de exemplos que podíamos aqui evidenciar. Intencionalmente, nega a violência e a aculturação indígena pelos europeus e o enfrentamento/resistência ao processo de escravidão pela população negra, fazendo

[...] a contracção do presente esconde, assim, a maior parte da riqueza inesgotável das experiências sociais do mundo. A pobreza da experiência não é expressão de uma carência, mas antes a expressão de uma

arrogância, arrogância de não se querer ver e muito menos valorizar a experiência que nos cerca, apenas porque está fora da razão com que podemos identificar e valorizar (SANTOS, 2002, p. 10).

Debates dessa natureza aproximam este estudo das teorizações de Santos (2002), quando passamos a compreender que a escola, muitas vezes, desconsidera as diferentes possibilidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência, defendendo a produção de uma história/narrativa de que o lugar deles não é a escola, mas sim instituições especializadas, tendo em vista a história da Educação Especial assim iniciar. Para tanto, produz estereótipos quando valoram certos conhecimentos curriculares para dizer que esses estudantes não dão conta de apreendê-los e produzi-los, negando que o vínculo entre a pessoa e a sociedade pode se constituir por meio de uma infinidade de conhecimentos, muitos deles, negados pela racionalidade indolente curricular. Além disso, invisibiliza os saberes desses estudantes, alocando suas especificidades de aprendizagem como os únicos conhecimentos a serem mediados com esses alunos, por sua vez, podendo ser trabalhados em espaços segregados e não nas escolas comuns. A produção dessa história se fundamenta na aposta da incapacidade de aprendizagem desses sujeitos.

A defesa da escola comum como espaço de todos, mas que se desafia a fazer dialogar diferentes conhecimentos, porque os reconhece como válidos, é também uma defesa que fazemos, pois, ao aproximarmos as teorizações do autor aqui trazido com a educação, com ele concordamos quando afirma ser indispensável a identificação de outros saberes considerados não declarados. Santos (2002, p. 250) aponta o diálogo entre diferentes saberes como uma forma de “[...] substituir a monocultura do saber científico por uma ecologia de saberes”, pois ela possibilita diálogos entre o saber científico e os saberes populares, bem como entre os outros saberes que circulam na sociedade. Tal linha de pensamento

[...] confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes, na medida em que se funda no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer sua autonomia. A ecologia de saberes se baseia na ideia de que o conhecimento é interconhecimento (SANTOS, 2007, p. 85).

Nesse sentido, para colaborar com as reflexões sobre a defesa que o autor faz sobre a ecologia dos saberes, convidamos o leitor para a leitura da poesia escrita por Gomes

(2019, p. 139), que nos auxilia nesse processo de aproximação e de compreensão do conceito defendido pelo autor.

ECOLOGIA DOS SABERES

Esquecer o que aprendeu
pra aprender o que não se conheceu

Ei Vossa Excelência Ciência
até respeito a senhora mas pensa:
você já desperdiçou tanta experiência
já fui ausência quero ser emergência

eu sou a língua na versão mais pura
sem tradução, oratura, coração
sem nota de rodapé sem interferência
você tem bibliografia eu? Referência

e quanto de mercúrio tem no seu ouro heim? Pesquisador
será que esse é o seu grande tesouro? Pesquisar a dor
coloniza a dor, investiga a dor, com seu grava a dor
a dor, a dor, a dor parece inevitável!

mas, nem só de academia vive o mundo né? Bom saber
tem tanta gente boa aqui no fundo, vem pra ver
mas vem sem diploma, vem sem binóculo
sem caderneta, vem, sem por rótulo
longe das citações tradicionais e seus dizeres
vem pra uma ecologia dos saberes

cruzar conhecimentos e ignorâncias
é a infâância....
do saber
quando a gente volta a ser
criaaança...
cientificamente falando
volta a ter
esperaaaaança...
pra continuar
porque a ciência é adulta demais pra sonhar

e se Vossa Excelência o Doutor
não acredita em nenhuma força superior
porque é que eu vou acreditar no Ensino Superior
será que algum saber é superior? Não senhor!

não quero nem saber do seu saber alienígena
quero o saber popular, quilombola, camponês,
ribeirinho, indígena
dispenso seu molde, sua fôrma, sua forma
seu guia, sua rédea, seu paper, sua norma

salve o saber que é diálogo e que é horizontal
sem melhor nem pior, de igual pra igual
viva a experiência que é pós abissal
que não é científica nem ocidental

que não conhece sobre, que conhece com
que é intervenção, não representação

que é colaborativa, não extrativista
que acredita, é uma aposta, é utópica, mas é viva!

Esquecer o que aprendeu
pra aprender o que não se conheceu (4x)

e quando o que se aprende vale mais do que se esquece
Esquecer pra aprender!

quando a ignorância vira um ponto de chegada
não um caminho a percorrer

Esquecer pra aprender!

Diante do exposto, compreendemos, neste estudo, que a ecologia dos saberes reconhece e considera a diversidade de saberes existentes na pluralidade da sociedade, tendo como premissa a busca pelo “interconhecimento”. Diante disso, esta pesquisa propõe promover – por intermédio de redes de colaboração entre professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental com estudantes com deficiência – a visibilidade e o reconhecimento de experiências e conhecimentos capazes de promover uma justiça cognitiva entre saberes importantes à formação desses sujeitos, por meio de práticas pedagógicas que façam os componentes curriculares da área de Linguagem (Língua Portuguesa, Estrangeira, Educação Física e Arte) se traduzirem (se encontrarem) na tentativa de fazer da sala de aula comum um espaço-tempo que se compromete com o direito de aprender dos alunos aqui mencionados. O reconhecimento da pluralidade de saberes trazida por esta rede de colaboração nos ajuda também a visibilizar a existência de pessoas plurais e o fato de que todas possuem conhecimentos que foram/são construídos ao longo de suas experiências de vida.

As ecologias de saberes são construções cognitivas colectivas orientadas pelos princípios da horizontalidade (diferentes saberes reconhecem as diferenças entre si de um modo não hierárquico) e da reciprocidade (diferentes saberes incompletos reforçam-se através do estabelecimento de relações de complementaridade entre si) (SANTOS, 2018, p. 144).

Assim, a ecologia de saberes busca considerar as diferentes formas de conhecimento interculturais encontradas nas muitas construções e relações sociais, expostas na coletividade, de forma recíproca, de modo tal que os conhecimentos sejam considerados a partir do diálogo entre saberes e sujeitos. Para Santos (2007, p. 91),

[...] a ecologia de saberes recorre ao seu atributo pós-abissal mais característico, a tradução intercultural. Embebidas em diferentes culturas ocidentais e não-ocidentais, essas experiências não só usam linguagens

diferentes, mas também diferentes categorias, universos simbólicos e aspirações a uma vida melhor.

O enfrentamento à razão indolente e o reconhecimento da ecologia dos saberes, para Santos (2008), convoca a constituição de processos de tradução. O que vem a ser tal conceito? A tradução intercultural é um processo que vai criando e dando sentido ao mundo em que não cabe um único sentido. Assim, o processo de tradução busca encontrar, dentro dessa diversidade e ecologia de saberes, os pontos em comum e as semelhanças entre saberes, considerando a multiplicidade de conhecimentos envolvidos, sem produzir homogeneização e canibalização de conhecimentos. Para Vieira (2012, p. 69-70), o processo de tradução

[...] simboliza o diálogo entre diferentes saberes para acompanharmos suas aproximações e distanciamentos em uma tentativa de colaboração entre os conhecimentos para outros sentidos sociais. É a busca pela inteligibilidade, coerência e articulação num mundo enriquecido por uma multiplicidade e diversidade de conhecimentos e experiências.

Corroborando o autor, compreendemos que a tradução intercultural não é uma ação individualizada, mas se trata da construção de resistências e de lutas sociais contra linhas de pensamento que negam as possibilidades de diálogos entre as pessoas, os conhecimentos e as experiências culturais. O processo de tradução nos remete a falar de trabalhos coletivos com

[...] trocas de experiências, avaliação de lutas (próprias e alheias), escrutínio do conhecimento que os grupos sociais dominantes mobilizam para isolar ou desarmar os oprimidos. O trabalho da tradução intercultural tem uma dimensão de curiosidade, de abertura a outras experiências, mas é uma curiosidade que não nasce por curiosidade diletante, nasce por necessidade. Na grande maioria dos casos, o trabalho de tradução intercultural é desempenhado em grupo, anônima e informalmente em interações dominadas pela oralidade (SANTOS, 2018, p. 69).

De acordo com o autor, o trabalho de tradução se dá entre pressupostos, saberes, práticas e movimentos sociais, bem como entre os sujeitos envolvidos. Assim, é possível identificar o trabalho de interpretação entre diferentes culturas, buscando, entre elas, as semelhanças e diferenças. Para o autor, a tradução

[...] não se reduz aos componentes técnicos que obviamente tem, uma vez que estes componentes e o modo como são aplicados ao longo do processo de tradução têm de ser objecto de deliberação democrática. A tradução é simultaneamente, um trabalho intelectual e um trabalho político. E é também um trabalho emocional, porque pressupõe o inconformismo perante uma carência decorrente do caráter incompleto ou deficiente de um dado conhecimento ou de uma dada prática (SANTOS, 2010, p. 129).

Compreendemos que os processos de tradução, ao enfrentarem as ações isoladas, cedem lugar à reciprocidade entre diferentes organizações, pensamentos e ações. Para o autor, o trabalho de tradução tem o objetivo de

[...] criar justiça social cognitiva a partir da imaginação epistemológica. O objetivo da tradução entre práticas e seus agentes é criar as condições para uma justiça social global a partir da imaginação democrática. [...] O trabalho de tradução cria as condições para emancipações sociais concretas de grupos sociais concretos num presente cujas injustiças são legitimadas com base num maciço desperdício de experiências (SANTOS, 2010, p. 135).

A aproximação entre o conceito de tradução e o objeto deste estudo de mestrado se realinham, pois, em muitas escolas, o sentimento de trabalho isolado entre os professores tem se cristalizado. A própria formação dos professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio se constitui por disciplinas, situação que é impactada pela produção do conhecimento científico monocultural: precisa-se valorar a superespecialização do saber, portanto, ele precisa ser fragmentado, isolado em partes para que o cientista possa ir a sua interioridade. Somos professores formados para o trabalho com certo componente curricular, como se o conhecimento na vida social fosse estanque e isolado em caixinhas.

O processo de tradução na educação simboliza buscar por ações dialógicas entre componentes curriculares, profissionais da educação, trajetórias de escolarização, experiências docentes e discentes, tendo como horizonte um trabalho educativo escolar que permita ao aluno relacionar o conhecimento à vida social e à busca por possíveis soluções/enfrentamentos aos desafios que a cotidianidade nos apresenta. Nos anos finais do Ensino Fundamental, cada professor dá a sua aula como se não houvesse uma interação entre os componentes curriculares, portanto, o processo de tradução seria a busca por religar conhecimentos desligados pela racionalidade indolente da ciência moderna.

Respaldados nessa concepção social que considera diferentes saberes e a emancipação de indivíduos, lançamos o nosso olhar para a escola. Consideramos o espaço escolar desafiador, pois nele convergem a complexidade social, os vários saberes, as plurais trajetórias de aprendizagens, as diferenças humanas, no entanto nele se desenha um objetivo comum: o acesso ao conhecimento e a emancipação de todos. Por isso, encontramos em Boaventura de Sousa Santos (2006, 2007, 2008) aproximações entre suas teorias e a Educação para pensarmos as contribuições das

redes de colaboração entre professores do ensino comum, visando fortalecer a escola comum, laica, pública e de qualidade para estudantes com deficiências, pois, como nos faz pensar Meirieu (2002), falamos de sujeitos educáveis, porque todo humano é educável.

Assim, para continuidade de nossas reflexões teóricas, passamos para o segundo eixo deste capítulo, trazendo também Philippe Meirieu (2002, 2005), que nos auxilia na compreensão do espaço escolar como um ambiente que requer coragem para compreendê-lo como espaço-tempo de todos, a ser constituído pela aposta na aprendizagem, no professor como pesquisador e nas práticas pedagógicas se constituindo por intermédio do que o autor chama de momento pedagógico, solicitude e obstinação didática, debates que faremos a partir das linhas que seguem.

3.2 DIALOGANDO COM PHILIPPE MEIRIEU: “A CORAGEM DE COMEÇAR” A PENSAR O TRABALHO PEDAGÓGICO ATRELADO À EDUCABILIDADE HUMANA

Educabilidade: a palavra é lançada. O grande desafio. A aposta fundamental: ‘toda criança, todo homem é educável’ [...] e a história da pedagogia assim como das instituições escolares, nada mais é do que a implementação cada vez mais audaciosa dessa aposta: a escolha da educação, contra a exclusão (MEIRIEU, 2005, p. 43).

Além das aproximações de Boaventura de Sousa Santos (2006, 2007, 2008) com o objeto deste estudo, ao considerar a escola como um espaço político e aberto a todos, buscamos também dialogar com Philippe Meirieu (2002, 2005), que aposta no pressuposto de que o humano é educável, ou seja, todos podem aprender, sem distinção. Assim, aposta em uma escola sem exclusão, pois ela deve ser um espaço-tempo de todas as pessoas, independentemente de suas especificidades, assim como de encontro das diferentes culturas, conhecimentos e experiências, contribuindo para o crescimento e a aprendizagem na igualdade-diferença.

Philippe Meirieu (2002, 2005) é um pedagogo francês que defende a escola em que caiba a diversidade social e cultural, enfim as diferenças encontradas/constitutivas do cotidiano social. Para o diálogo entre o autor e este estudo, destacamos três conceitos que direcionam nosso olhar para compreender a diversidade que povoa a escola comum: o momento pedagógico, a obstinação didática e a solicitude.

Esses conceitos nos ajudam a lançar nosso olhar para a escola na perspectiva de valorizar os pressupostos da pedagogia diferenciada para planejar, mediar e acompanhar processos de ensino-aprendizagem de estudantes diversos, assumindo-os como sujeitos de conhecimento e capazes de aprender, pela via da colaboração de professores do ensino comum, que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e que se comprometem com a escolarização de alunos com deficiências. Para o autor,

[...] a pedagogia diferenciada [...] estabelece dispositivos variados que constituem os meios para permitir ao aluno tornar-se sujeito de suas próprias aprendizagens, ao epistemólogo de seus conhecimentos e ao analista de estratégias de aprendizagem, que não é importante apenas 'descobrir', mas também enriquecer pela sondagem, pela troca, pela avaliação [...] coletiva da atividade de sala de aula (MEIRIEU, 2002, p. 110).

Diferenciar a pedagogia é uma ação ética que leva o educador a se apoiar em ações didáticas, recursos pedagógicos, modos de organizar as turmas, elaborar projetos de ensino, constituir apoios aos alunos que demandam atenções diferenciadas para favorecer a apropriação do conhecimento, assumido como elemento importante para promover o vínculo da pessoa com a sociedade de modo mais crítico, democrático e inclusivo. Essa linha de pensamento vai de encontro ao que Meirieu (2002) chama de "momento pedagógico", pois, segundo o autor, é o instante em que o professor se depara com alunos que não encontram sentido no que lhes é ensinado, mas esse docente, por compreender a importância do conhecimento na constituição social do estudante, retoma seu planejamento para vivenciar experiências de aprendizagem de sucesso com esse sujeito.

Para Meirieu (2002), o professor, ao planejar suas aulas, precisa considerar que alguns alunos não se adequarão à sua proposta. Diante disso, emerge o que denomina momento pedagógico: a reconstrução do que foi planejado para pensar em meios didáticos que tragam aqueles que ficaram às margens para as experiências de aprendizagens constituídas com a classe.

Por isso, alerta ser necessário o professor reconhecer as resistências que serão encontradas em sala de aula, tendo em vista as pessoas serem diferentes e também aprenderem de modo diferente, diante disso, o educador precisa se articular nesse jogo do ensinar-aprender. Segundo o autor, o educador não tem poder de dominar as diferenças, as diversidades, as resistências, mas pensá-las como realidades que o levam a se reinventar, assim como as práticas pedagógicas.

O momento pedagógico “[...] pode significar simplesmente que em qualquer circunstância, seja qual do seu público e seja qual for o contexto institucional no qual ele exerce sua função, o educador deve sempre “fazer com” (MEIRIEU, 2002, p. 88). O momento pedagógico leva o professor a repensar a prática pedagógica sempre com o aluno, por isso a importância de se conhecer o estudante (seus anseios, conhecimentos, expectativas, dificuldades) e realizar uma avaliação diagnóstica e formativa para se pensar a mediação do conhecimento na escola comum.

Diante do exposto, ao reconhecer e compreender a diversidade encontrada no ambiente escolar, o autor defende que o professor busque diferentes estratégias pedagógicas para romper com as resistências dos alunos, não abrindo mão do direito que esse estudante tem de se apropriar do conhecimento. Busca, assim, recursos para atrair e despertar o interesse sobre o que está sendo ensinado. Para Meirieu (2002, 2005), o momento pedagógico é o reconhecimento das resistências e diferentes possibilidades de trabalho pedagógico no ambiente escolar, visando ao acesso a conhecimentos que façam sentido para os envolvidos. Eis aqui a importância desse conceito para este estudo de mestrado, pois apostamos na colaboração e na constituição de redes solidárias entre professores do ensino comum para a invenção de práticas pedagógicas capazes de envolver alunos com deficiência no trabalho pedagógico realizado nos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Estadual de Ensino, localizada em Irupi/ES.

Meirieu (2002) aposta em processos de ensino-aprendizagem em que seja possível a troca com o outro, a criação de espaços/oportunidades em que todos possam dialogar e ambientes educativos nos quais se consiga falar em colaboração entre os professores e os alunos na busca pela aprendizagem significativa, aqui em destaque aqueles que demandam mais apoios.

O momento pedagógico pode ser compreendido como esse encontro exigente de duas pessoas que se envolvam em uma partida em que nada é jogado com antecedência e em que ‘dureza’ do objeto de transação, sua coerência interna, sua estrutura própria regulam permanentemente a relação (MEIRIEU, 2002, p. 90).

Para o autor, para a vivência do momento pedagógico, é necessário ao professor compreender o que se diz, o que pretende partilhar e mediar, considerando a didática, as possíveis dificuldades que demandarão novos planejamentos, a constituição de relações mais dialógicas, assumindo a aprendizagem como uma oportunidade

necessária ao desenvolvimento do humano, objetivando a partilha das dificuldades, as inseguranças e as experiências.

A busca pela vivência de momentos pedagógicos com estudantes que demandam apoios mais diferenciados faz o autor destacar a atuação do pedagogo³, aqui assumido como um profissional que promove a intrínseca relação entre teoria e prática, que se coloca como um articulador entre o que se trabalha, como se trabalha e qual o objetivo desse trabalho. Trata-se de um profissional que “trabalha sobre o saber que se ensina” e capaz de

[...] estar atento à especificidade epistemológica daquilo que se é incumbido de ensinar a alunos de um determinado nível escolar [...]; é compreender também os princípios organizadores da disciplina considerada em função dos imperativos dos programas [...]; é igualmente identificar os objetivos-núcleos em sua especificidade e em sua complexidade (MEIRIEU, 2002, p. 91).

Para o autor, os saberes acadêmicos dos professores e suas práticas precisam ser constantemente questionados, retomados, reelaborados e discutidos em um processo reflexivo para compreender qual a melhor maneira para que os objetivos traçados sejam alcançados. A vivência do momento pedagógico nos faz pensar que o trabalho do professor precisa ter sentido e significado para todos os alunos envolvidos no que foi planejado e mediado pelo docente da classe comum. O momento pedagógico demanda esse processo reflexivo e avaliativo das práticas pedagógicas para se pensar em novas estratégias para o fazer “com” e não o fazer “para”.

Assim, neste estudo de mestrado, Meirieu (2002, 2005) nos ajuda a defender perspectivas educacionais acessíveis a todos os estudantes, ou seja, processos de ensino-aprendizagem comprometidos com o direito de cada pessoa se apropriar do conhecimento, com resguardo às suas demandas específicas de aprendizagem. Para tanto, torna-se importante a busca por estratégias pedagógicas diferenciadas que considerem o diálogo entre conhecimentos curriculares e aqueles mais específicos, levando em consideração a necessidade de o professor se pautar em estratégias plurais para ensinar e aprender.

³ O conceito de pedagogo, para Meirieu (2002), diferencia-se daquele constituído no cenário brasileiro. O autor não reduz o conceito a uma formação ou certificação. O pedagogo é aquele que pesquisa modos de fazer o conhecimento ter sentido para o aluno. Por isso, articula a ação na relação teoria e prática.

Nesse sentido, ressaltamos a importância do trabalho colaborativo visando à inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial, movimento que se pauta nos pressupostos da pedagogia diferenciada, que entende a necessidade de se trabalhar com tempos, recursos, metodologias, organizações da classe e das aulas diversificados para que o currículo comum seja um direito de todos (MEIRIEU, 2005).

Diante disso, entendemos a importância de se adotar como ponto de partida do trabalho colaborativo as articulações entre docentes da classe comum, porque são profissionais que possuem compromisso direto com a mediação dos componentes curriculares das disciplinas que ministram. Defesa também trazida por Capellini e Zerbato (2022, p. 38-39), ao afirmarem que “[...] o ‘professor de ensino comum’ mantém a responsabilidade primária, em relação ao conteúdo que será ensinado, enquanto o educador especial se responsabiliza pelas estratégias de promoção desse processo”.

Ao delinear o que irão trabalhar com a classe, os professores da classe comum encontram mais possibilidades de dialogar com os professores da Educação Especial para juntos pensarem: o que os estudantes já sabem sobre o que será ensinado? O que ainda não sabem? Quais as potenciais estratégias e metodologias necessárias? Como apoiar os estudantes? Que recursos utilizar? Como avaliá-los?

Chamamos atenção que essa movimentação produzida pelos professores do ensino comum – para o devido “chamamento” daqueles em atuação na Educação Especial para a realização do trabalho colaborativo – possibilita a vivência de momentos pedagógicos que, segundo Meirieu (2002), são experiências de ensino-aprendizagem com sucesso, que favorecem a acessibilidade curricular. Para tanto, é necessário que o docente desenvolva a “obstinação didática”, ou seja, a busca incessante por recursos didáticos, metodologias, projetos e meios que levem os alunos a se interessarem pelas aulas e pelos processos de ensino-aprendizagem.

É por isso que a pedagogia não deve ‘apenas levar em conta’ os conteúdos da aprendizagem, mas ela não existe se não incorporar completamente a questão dos saberes, a escolha destes, de sua apresentação, das condições de sua apropriação, de sua avaliação [...]. Uma pedagogia [...] [sem compromisso com o conhecimento] seria contrária às finalidades da Escola, e, sobretudo, à primeira delas: a transmissão de saberes que permitam aos alunos introduzir-se no mundo, compreendê-lo ou torná-lo mais habitável (MEIRIEU, 2005, p. 150).

A constituição de redes de colaboração entre professores do ensino comum em atuação nos anos finais do Ensino Fundamental, visando ao envolvimento de alunos público-alvo da Educação Especial no trabalho pedagógico curricular, fortalece a necessidade dessa obstinação didática, na qual o

[...] professor especializado e o professor do ensino comum dividem a responsabilidade do ensino, os erros e os acertos. Por isso, o profissional da Educação Especial não entra na sala de aula para supervisionar, criticar, ou para ensinar o que os outros devem fazer, mas sim, para contribuir, aprender e somar, ou seja, colaborar para a meta comum, que é favorecer a aprendizagem e o acesso ao currículo, por todos os estudantes (CAPELLINI; ZERBATO, 2022, p. 39).

Esse movimento de planejamento pela busca de estratégias diferenciadas, de recursos e de metodologias se coloca como uma ação necessária para fazer com que todo estudante encontre sentido no que lhe é ensinado. Busca-se por todos esses arranjos, porque reconhece-se que, por meio do conhecimento, podemos criar novos vínculos sociais.

Para Meirieu (2002), a “obstinação didática” está diretamente ligada ao conceito de “solicitude”. A “solicitude” é um compromisso ético do profissional da educação que se compromete com a formação dos estudantes que estão sob sua responsabilidade. Solicitude remonta à ideia de que, na relação entre pares, constitui-se uma relação de importância/reciprocidade entre os segmentos envolvidos no ato educativo.

Buscamos, com o conceito “solicitude”, compreender o estudante como alguém importante para o professor, e esse como um outro alguém que evidencia a importância de sua presença na vida desse sujeito. Aproximando o debate das teorizações de Freire (2003), trata-se do reconhecimento que educandos e educadores se educam em comunhão, porque se percebem como sujeitos legítimos. Para Meirieu (2002, p. 70), a solicitude é,

[...] ao mesmo tempo, a preocupação com sua parte de responsabilidade no destino do outro e o estímulo para que ele também tome parte de seu destino. É o fato de ser ‘tocado’, afetado pelo outro, tomado de compaixão em relação a ele e de querer, simultaneamente, interpelá-lo para que ele próprio se conduza.

Assim, finalizamos este capítulo reafirmando que as aproximações entre Boaventura de Sousa Santos e Phillippe Meirieu com o objetivo central deste estudo nos ajudam a apostar na intrínseca relação entre justiça cognitiva, educabilidade humana, vivência

de momentos pedagógicos a partir do compromisso ético de reconhecer e assumir o papel social da escola como espaço-tempo de todos.

Precisamos, com isso, defender processos de ensino-aprendizagem de modo tal que afetemos e sejamos afetados pela relação estabelecida com nossos pares e o conhecimento, necessitando, cada profissional, assumir sua responsabilidade e seu comprometimento com o trabalho que é exercido, buscando considerar todos os sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem como capazes de aprender, visando ao acesso ao conhecimento, independentemente dos plurais modos de o humano ser/estar no mundo.

4 O PROCESSO METODOLÓGICO: A PESQUISA QUALITATIVA, A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA E OS PROCEDIMENTOS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS

Este capítulo aborda a perspectiva teórico-metodológica que fundamenta o estudo: a investigação qualitativa e a pesquisa-ação colaborativo-crítica. Assumimos uma construção coletiva, participativa e colaborativa com os participantes, almejando contribuir com o processo emancipatório dos indivíduos envolvidos. A escolha metodológica se ancora no fato de o pesquisador almejar alternativas às práticas pedagógicas e ser professor na unidade de ensino há quinze anos, o que facilita os laços estabelecidos com os profissionais e com a escola. A pesquisa qualitativa e a pesquisa-ação colaborativo-crítica nos orientam sobre a produção e a organização dos dados.

Para tanto, dialogamos com diferentes autores: Barbier (2007), Almeida (2010, 2019), Minayo (2010), dentre outros, pois nos ajudam a compreender e interpretar o objeto de uma maneira crítica e propositiva. Assim, organizamos o capítulo em tópicos de igual importância, sendo eles: os pressupostos da pesquisa qualitativa; os pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica; o campo de pesquisa; os procedimentos adotados para a produção de dados; os participantes do estudo; o período de produção de dados; os instrumentos de registro; a organização, a categorização e a análise dos dados e o cronograma.

4.1 OS PRESSUPOSTOS DA PESQUISA QUALITATIVA

Esta pesquisa de natureza qualitativa “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2010, p. 21). Gomes (2010, p. 79) afirma que o foco da pesquisa qualitativa é, “[...] principalmente, a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar”. Esse tipo de investigação não precisa

[...] abranger a totalidade das falas e expressões dos interlocutores porque, em geral, a dimensão sociocultural das opiniões e representações de um grupo que tem as mesmas características costuma ter muitos pontos em comum ao mesmo tempo que apresentam singularidades próprias da biografia de cada interlocutor (GOMES, 2010, p. 79).

O autor ressalta que a pesquisa qualitativa precisa considerar as possíveis diferenças existentes dentro de um mesmo grupo social, caminhando “[...] tanto na direção do que é homogêneo” (GOMES, 2010, p. 79) quanto do que é heterogêneo. A investigação de natureza qualitativa “[...] busca romper com o paradigma positivista na pesquisa educacional” (ALMEIDA, 2010, p. 74), objetivando privilegiar pesquisas com abordagem quantitativa, podendo ocultar as possibilidades dos movimentos de oposições complementares que são possíveis entre elas (MINAYO, 2010).

Consideramos que a pesquisa qualitativa possibilita a compreensão e a interpretação de uma forma mais próxima do que foi proposto em seus objetivos, trabalhando nas especificidades entre o pesquisador e os sujeitos participantes no estudo, primando pela descoberta

[...] científica como achado processual, relativo e em construção, disposto a considerações de novas informações, de novos dados que, de forma alguma, se submetem a tratamentos e concepções mecanicistas, uma vez que o caráter de vinculação sujeito-objeto (pressupostos lógico-gnosiológicos) se dá na perspectiva dessa integração, onde valores e contextos são caminhos abertos, mas nunca acabados, daí a sua contribuição e atualidade no estudos de problemas e questões situadas no campo educacional, por exemplo (LIMA, 2018, p. 16-17).

Para Minayo (2010, p. 21), a pesquisa qualitativa se ocupa, nas Ciências Sociais, de uma realidade que não deveria ou poderia ser quantificada. Explora um conjunto de fenômenos humanos que são entendidos aqui “[...] como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes”.

Nesse sentido, não podemos reduzir a pesquisa qualitativa a uma opinião, pois ela exige do pesquisador um comprometimento com a interpretação e a compreensão dos dados e da realidade (MINAYO, 2010), considerando, ainda, as concepções relacionadas aos processos inclusivos. Caetano (2009), ao refletir sobre o movimento de compreensão e interpretação dos sentidos, identifica que os pesquisadores, ao assumirem a abordagem qualitativa, procuram “[...] por um caminho que apenas não descreva a realidade, mas se distancie do senso comum com o propósito de relativizar as marcas que permeiam a pesquisa dentro de uma determinada cultura” (CAETANO, 2009, p. 89).

Para continuidade do capítulo, dialogamos, no próximo item, sobre a pesquisa-ação colaborativo-crítica, que prima pela produção do conhecimento científico na interação entre a compreensão da realidade investigada e a intervenção do pesquisador, visando ao enfrentamento de um desafio indicado pelo coletivo como problemática. A busca por alternativas para o desafio indicado se realiza de modo grupal, assumindo as pessoas envolvidas na investigação como coparticipantes dos movimentos constituídos e pela produção do conhecimento pretendido.

4.2 OS PRESSUPOSTOS DA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA

Assumimos, neste estudo, a pesquisa-ação colaborativo-crítica como método. Para Barbier (2007), trata-se de um novo modo de se fazer pesquisa, pois, além de o pesquisador se comprometer com a postura analítica, descritiva, reflexiva, colaborativa e crítica, ele ainda se empenha na constituição de alternativas para a problemática pesquisada.

Por isso, a pesquisa-ação colaborativo-crítica tem um caráter formativo dos sujeitos envolvidos, pela via do conhecimento, pois toda produção de dados e o delineamento do estudo são escolhidos, planejados e refletidos coletivamente, de modo que todos se comprometem e fazem parte do processo. O pesquisador, então, recorre a “[...] uma variedade de fontes de informação, coletadas em diferentes momentos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 19), buscando a compreensão de todos os fatos apresentados.

Objetivamos, por meio de ações coletivas, retratar a “[...] realidade educacional em suas múltiplas dimensões e complexidades próprias” (ANDRÉ, 1984, p. 53). A pesquisa-ação colaborativo-crítica possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias em que se manifestam, além de ir buscar por possibilidades e alternativas para a problemática existente no campo de pesquisa.

Para Carr e Kemmis (1988), a pesquisa-ação assume um importante papel formativo, na medida em que o estudo é realizado “com” os outros e não “para” os outros, pois a “[...] missão plena de uma ciência educacional crítica requer que os participantes colaborem na organização de sua própria ilustração, e que estes tomem decisões

sobre como transformarão suas situações” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 171, tradução nossa).

Concordamos com Carr e Kemmis (1988) e Barbier (2007), ao afirmarem que, para concretizar esse modo de se fazer pesquisa “com” e não “para”, é necessária uma construção de colaboração entre pesquisador e participantes, envolvendo o interesse de todos os envolvidos, não somente do pesquisador, objetivando atrair “[...] todos esses participantes para uma comunicação orientada ao entendimento mútuo e ao consenso, para uma tomada de decisão justa e democrática, e para uma ação comum que satisfaça a todos” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 210, tradução nossa).

Com o método,

[...] se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar que sustentam as práticas, sendo as mudanças negociadas e geridas no coletivo. Nessa direção, as pesquisas-ação colaborativas, na maioria das vezes, assumem o caráter de criticidade. A pesquisa-ação crítica deve gerar um processo de reflexão-ação coletiva, em que há uma imprevisibilidade nas estratégias a serem utilizadas. Uma pesquisa-ação dentro dos pressupostos positivistas é extremamente contraditória com a pesquisa-ação crítica (FRANCO, 2005, p. 148).

Segundo Almeida (2019, p. 137), a “[...] pesquisa-ação diz da participação direta do pesquisador no campo; da relação entre pesquisador e participantes, que tende a ser conjunta, e da busca pela transformação das práticas”. É nesse momento de colaboração, ação e reflexão, de forma dialógica, que a pesquisa-ação colaborativo-crítica busca uma articulação entre os saberes científicos e os trazidos pela prática cotidiana dos sujeitos envolvidos, tornando-os investigadores da própria prática.

Com isso, assume uma postura ético-política que se compromete com a transformação social, não concebendo a realidade como “[...] imutável e incapaz de sofrer resignificação” (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014, p. 775). Segundo os autores, o pesquisador, ao assumir essa postura, precisa ir além de compreender os problemas e desafios encontrados, sendo necessário pensar, dialogar, refletir e apontar alternativas e possibilidades que visem romper com as dificuldades encontradas, que auxiliem “[...] a engendrar relações entre teorias e práticas que sejam constituidoras de uma atitude de investigação” (JESUS, 2008, p. 144).

Segundo Almeida (2019, p. 135), a pesquisa-ação tem possibilitado constituir comunidades de aprendizagem, desvelando formas de aprender no momento que se

faz pesquisa em um constante movimento de “reflexão-ação-reflexão crítica”, na qual “[...] a pesquisa-ação, numa concepção colaborativa e crítica, tem-nos possibilitado conceber os profissionais da educação como sujeitos de conhecimento, construindo novas/outras formas de subjetivação de ser/estar professor”, acreditando “[...] na construção de uma comunidade autocrítica de pesquisadores preocupados com as bases que sustentam os pressupostos da pesquisa-ação” (ALMEIDA, 2019, p. 136).

Franco (2010) aponta que as mudanças em pesquisa-ação colaborativo-crítica se desvelam em forma de espirais cíclicas, ou seja, como processuais. Fala de mudanças que vão ocorrendo no transcorrer da investigação, constituindo-se dentro do tempo de cada pessoa. Trata-se de resultados processuais trazidos pela produção coletiva do conhecimento que, segundo a autora, “[...] são a essência do trabalho eminentemente pedagógico em pesquisa-ação, abrindo espaços para que se formem sujeitos pesquisadores” (FRANCO, 2010, p. 7).

A compreensão trazida por Franco (2010) sobre as espirais cíclicas em diálogo com outros autores (CARR; KEMMIS, 1988; BARBIER, 2007; ALMEIDA, 2010) possibilita-nos compreender esse movimento como um constante processo de reflexão-ação-reflexão, propiciando trocas e aproximação entre pesquisador e sujeitos, promovendo espaços de diálogo e implicação com a pesquisa, tendo como horizonte a processualidade das mudanças no contexto investigado.

Franco (2010), ao dialogar com Barbier (2007), alerta sobre a possibilidade da construção partilhada de conhecimento que emerge desses espaços coletivos, sendo possível construir alternativas de trabalho pedagógico, respeitando a intersubjetividade, o saber de cada um, as vivências e as experiências dos sujeitos envolvidos, cabendo, ao pesquisador, mediar as diferenças, encontrando, nesses espaços, os pontos em comum entre os participantes. Nesse sentido, cabe ao pesquisador o comprometimento de não “[...] colocar seu saber como prioritário; é preciso sensibilidade para acolher o outro em suas dimensões afetivas, emocionais, cognitivas. As espirais cíclicas são movimentos essenciais para a construção coletiva do conhecimento” (FRANCO, 2010, p. 12).

Portanto, não propomos uma pesquisa-ação como um “[...] mero procedimento de resolução de problemas práticos, mas configura-se como um meio de contribuir com

a mudança de percepção do docente em relação às suas práticas” (FRANCO; BETTI, 2018). Interessa-nos o desenvolvimento de uma pesquisa que possibilite mudança no modo de ver, fazer e refletir sobre a prática, mesmo entendendo que essas mudanças não acontecem de forma linear, nem em um tempo determinado, pois toda mudança precisa de comprometimento, implicação, inquietação, reflexão e ação, podendo levar os envolvidos a experimentarem outro modo de estar na profissão.

4.3 CAMPO DE PESQUISA

4.3.1 Informações gerais sobre a escola

A unidade de ensino escolhida como campo de pesquisa é uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio mantida pelo Governo Estadual do Estado do Espírito Santo, localizada na cidade de Irupi/ES. A escola funciona nos três turnos, matutino, vespertino e noturno, conforme tabela 3 abaixo.

Tabela 3 - Dados sobre funcionamento da escola

Horário	Níveis de ensino	Número de estudantes	Estudantes público-alvo da Educação Especial
7h às 14h	Ensino Fundamental e Médio na modalidade de Ensino Integral	602	30
14h20 às 19h50	Ensino Médio na modalidade de Ensino Parcial	161	00
19h50 às 22h	Ensino Fundamental e Médio na modalidade semipresencial para jovens e adultos	108	03

Fonte: Elaboração própria.

A escola oferta, no primeiro turno, o Ensino Fundamental e Ensino Médio na modalidade integral, de 7h às 14h, com 602 alunos, dos quais 30 são público-alvo da Educação Especial. No segundo turno, há o Ensino Médio na modalidade parcial, das 14h20 às 19h50, com 161 alunos. O noturno funciona das 19h50 às 22h para 108 alunos, com o Ensino Fundamental e Médio na modalidade semipresencial para jovens e adultos. Nesse turno há 03 estudantes com deficiência.

Hoje, a escola funciona em dois prédios revitalizados, sendo um com dois pavimentos, os quais abrigam 14 salas de aulas, 01 sala de professores de apoio, o refeitório, o setor administrativo (secretaria, sala do pedagogo, depósitos e almoxarifados de

produtos escolares, sala de coordenação), setor de serviços (cozinha, almoxarifado, depósito de material de limpeza, área de serviços, casa de gás). O outro prédio, também com dois pavimentos, abriga uma biblioteca, um laboratório de informática, três salas de planejamentos divididas por áreas de conhecimentos, uma sala de planejamento coletivo, sala dos professores e uma ampla área aberta de pátio coberto.

Os professores da unidade de ensino apresentam formação de acordo com suas áreas de atuação, todos com licenciatura plena. A maioria possui cursos de pós-graduação *lato sensu* e alguns com mestrado ou, até mesmo, cursando mestrado. A maioria dos profissionais da unidade de ensino atua em designação temporária (DT). Observamos que a menor experiência dos professores é de dois anos, e a maior já soma seus trinta e dois anos em função de docência.

Quanto à Educação Especial, o atendimento educacional especializado é realizado por meio da ação de professores especializados nas áreas específicas da modalidade de ensino, no turno inverso à escolarização, em salas de recursos multifuncionais. A escola conta com uma sala de recursos multifuncionais com equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado, com vistas a atender alunos matriculados que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Os professores especializados cumprem 50% da carga horária no atendimento educacional especializado na sala de recursos, no contraturno, 20% da carga horária no planejamento e estudo e 30% da carga horária na atuação junto ao professor da classe comum, em atividade concomitante em sala de aula.

O atendimento educacional especializado em sala de recursos acontece no contraturno da escola, podendo ser organizado de acordo com a necessidade do aluno, duas a três vezes na semana. Os atendimentos são organizados conforme a necessidade de cada estudante, variando de quatro a seis horas semanais. O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2020) da unidade de ensino traz a compreensão e a defesa de duas frentes de trabalho na perspectiva inclusiva, sendo elas: o trabalho colaborativo, que acontece no horário de aula do estudante dentro da sala de aula na qual ele estuda e o atendimento educacional especializado no contraturno, ou seja, no turno inverso do ensino regular.

A Rede Estadual de Educação do Espírito Santo busca respaldo na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), ao definir os estudantes PAEE, objetivando desenvolver uma prática docente na perspectiva inclusiva, visando “[...] atividades adaptadas às necessidades de cada educando, oferta sala de recursos prestando um atendimento pedagógico complementar ao ensino regular, sendo realizado no turno inverso ao da classe comum” (PDI, 2020, p. 72). Além de garantir o acesso dos estudantes PAEE ao ensino comum, defende “[...] condições plenas de participação e de aprendizagem a todos os estudantes, tendo em vista o direito de todos à educação e à igualdade de oportunidades de acesso e permanência bem-sucedida” (PDI, 2020, p. 72).

4.3.2 A sala do 9º ano – nosso espaço de pesquisa

O estudo adota como campo de pesquisa uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental. A referida turma funciona no primeiro horário da unidade de ensino, atendendo estudantes matriculados no Ensino Fundamental, em regime de Tempo Integral. Estão matriculados nessa classe 25 estudantes.

Segundo os professores, a turma é muito agitada e falante, difícil ficar em silêncio, porém a maioria dos alunos dá conta das atividades que são propostas. Os alunos em geral aceitam e apoiam os alunos PAEE, auxiliando-os na realização das tarefas sempre que podem. Por ser uma turma em que a maior parte estuda junto desde o sétimo ano, apresenta liberdade entre si para brincar e, muitas vezes, isso afeta na realização das tarefas.

Alguns alunos apresentam forte espírito de liderança. Quando assumem a palavra e a oportunidade de tomar decisões, posicionam-se bem, distribuindo atividades e delegando tarefas. É a turma que reconhece esse espírito de liderança acatando as decisões tomadas em grupo. O maior desafio é conseguir conciliar o currículo com aulas que sejam atrativas, tendo em vista o pouco tempo para os professores planejarem. Os projetos ocorrem, principalmente, nas aulas da parte diversificada do tempo integral.

Elegemos essa turma a partir dos seguintes filtros: a) ser a que possui o maior número de matrículas de estudantes PAEE; b) em diferentes momentos de diálogos com os

participantes, eles sinalizarem ser ela o campo de pesquisa; c) ser a classe cujos docentes aceitaram participar da investigação; d) ser uma turma do Ensino Fundamental II, tendo em vista nosso desejo de realizar a pesquisa nesse nível de ensino.

Os estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental analisado apresentam diagnósticos diversos, dentre eles, deficiência intelectual e síndromes. O quadro que segue ajuda a apresentar as trajetórias de escolarização desses sujeitos.

Quadro 2 - Trajetórias de escolarização dos alunos matriculados no 9º ano, segundo relatório elaborado pela Educação Especial

Nome fictício do estudante	Idade	Diagnóstico	Avaliação Diagnóstica do aluno pelo Atendimento Educacional Especializado
Carla	12 anos	Deficiência intelectual e visual	A estudante é assídua e demonstra interesse pelo estudo, educada, obediente, apresenta um bom desenvolvimento no processo de apropriação da leitura e da escrita. Reconhece números e relaciona quantidades. Realiza cálculos de adição, subtração, atividades adaptadas no nível curricular do 1º ano do ensino fundamental. Encontra-se em processo de alfabetização.
Tanea	17 anos	Deficiência intelectual	A aluna realiza atividades adaptadas no nível curricular do 1º ano do ensino fundamental. Encontra-se em processo de alfabetização.
Marcos	17 anos	Deficiência intelectual	O aluno possui interesse em aprender. Precisa de ajuda extra para encontrar prazer na sala de aula, necessita do meio para estruturar externamente o que não consegue fazer internamente por si mesmo. Estudante realiza todas as atividades com auxílio, dependendo de ajuda em todo o decorrer dos exercícios, para que sejam lidos e explicados os enunciados a ele; é facilmente distraído por estímulos alheios à tarefa. As complicações secundárias incluem um comportamento dissocial e uma perda de autoestima. Não apresenta dificuldade ou problemas sensoriais. Ouve atentamente a fala do outro. Comunica-se com eficiência.
Paulo	15 anos	Deficiência auditiva	O estudante acompanha o nível da turma, possui dificuldade de interpretação de textos, tem dificuldade em realizar operações matemáticas, necessitando de tempo extra para realizar as atividades. O aluno faz uso de aparelho auditivo, por isso é preciso ser colocado em um assento que permita que os dois ouvidos estejam de frente para a fonte do som desejada e longe de sons como os de janelas. Um assento na primeira ou segunda

			fileira, no centro, é preferível. Isso vai aumentar a oportunidade do aluno de ouvir.
Roberto	14 anos	Deficiência intelectual	O estudante realiza atividades adaptadas e diversificadas. São elaboradas no contexto do conteúdo trabalhado na sala regular, porém adaptadas ao nível do estudante, referente ao 1º/2º ano do ensino fundamental.
Cintia	14 anos	Deficiência intelectual	A aluna consegue se expressar com clareza, oralmente interpreta textos facilmente, tendo um pouco de dificuldades na elaboração das respostas escritas. Quando o assunto lhe interessa, a aluna está sempre atenta. Porém se dispersa quando algo não lhe atrai. Dificuldade de fixação de alguns conteúdos. Conversa bastante em sala de aula, debatendo sempre com os demais colegas, às vezes demonstra comportamento indisciplinado, não realizando as atividades. A aluna precisa de intervenção para realizar as atividades, dependendo de ajuda em todo o decorrer dos exercícios, para que sejam lidos e explicados os enunciados a ela. Sugestão: Reduzir as tarefas, torná-las mais curtas ou dividi-las em partes, etapas, reduzir as tarefas escritas e de copiar, facilitar alternativas distintas de avaliação: oral, com projetos especiais, modificar, simplificar o texto do livro de exercícios.

Fonte: elaboração própria.

4.4 OS PROCEDIMENTOS ADOTADOS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS

4.4.1 Solicitação à Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo e à escola para realização do estudo

Para tal etapa, fez-se necessário protocolar um ofício e o projeto de pesquisa para análise das instâncias supracitadas. Nos documentos, foram explicitados: tema, problema, objetivos, metodologia, referencial teórico e possíveis resultados e contribuições da pesquisa no contexto da inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na escola investigada. Consentido o estudo, as demais etapas passam a ser constituídas.

4.4.2 Observação participante para conhecer a dinâmica da classe investigada

Propusemos, nesta pesquisa, observar a dinâmica do 9º ano: a) como a classe está organizada; b) como as aulas são dadas; c) que atividades são apresentadas aos alunos; d) como os estudantes PAEE são envolvidos na classe; e) que tipo de atividades são direcionadas para esses alunos; f) quais as potencialidades e os desafios que atravessam a inclusão dos alunos na classe analisada.

A observação participante consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Nesse movimento, o pesquisador “[...] fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades [...] deste” (MARCONI; LAKATOS, 2001, p. 94). Esse tipo de observação gera uma interação entre o observador e o grupo, que não o considera um sujeito estranho. Ele faz “[...] parte dos eventos que estão sendo pesquisados” (VIANNA, 2007, p. 50), evitando constrangimentos. Além disso, a observação participante possibilita a percepção para além do que está sendo dito, como observar as expressões corporais e faciais dos sujeitos do grupo.

4.4.3 Momentos de planejamento com os professores

Em diálogo com os professores participantes do estudo, ficou definido que os nossos momentos de planejamento seriam organizados às quintas-feiras (9h às 11h30), no turno matutino, pois, de acordo com o grupo, era nesse dia que eles tinham um maior tempo para planejamento. Os planejamentos se colocaram como o tempo para discutirmos as ideias, refletir sobre as possibilidades e traçar as estratégias na sala de aula comum.

No entanto, devido a várias intempéries vividas no transcorrer da pesquisa, os planejamentos ocorreram de modo plural: a) nos intervalos das aulas; b) no recreio; c) pelo *WhatsApp*; d) com um certo número de professores (e não todos); e) entre o professor e outro; f) dentre outros. Mesmo assim, podemos dizer que buscamos vias para planejar, pois, como alerta Franco (2005, p. 491), “[...] o método deve contemplar o exercício contínuo de espirais cíclicas: planejamento; ação; reflexão; pesquisa; resignificação; replanejamento, ações cada vez mais ajustadas às necessidades coletivas, reflexões, e assim por diante”.

Nos momentos de planejamento, foram sistematizadas três sequências didáticas, de modo a envolver o tema gerador de cada uma delas com os conteúdos curriculares das disciplinas da área de Linguagem e Códigos. As sequências didáticas trataram das seguintes temáticas: a) trabalho infantil; b) acordes visuais como expressão e fortalecimento identitário; c) folclore. Os professores buscaram planejar essas práticas pedagógicas de modo a favorecer a participação dos alunos público-alvo da Educação Especial nas aulas, desencadeando ações colaborativas entre os envolvidos.

4.4.4 Desenvolvimento do trabalho pedagógico na classe comum pela via da colaboração entre os professores em atuação nos anos finais do Ensino Fundamental

A partir do planejamento realizado, desenvolvemos o trabalho colaborativo na turma do 9º ano, às quintas-feiras (vespertino) e sextas-feiras (7h às 14h). Nos dias escolhidos, mediamos as três sequências didáticas, que se desdobraram em várias aulas, principalmente porque cada temática foi explorada nas disciplinas que compõem a área de Linguagem e Códigos. Aproveitamos o momento para avaliar o processo em curso, levando as observações para dialogarmos com os sujeitos envolvidos.

4.5 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O quadro abaixo ajuda a apresentar os profissionais da escola que aceitaram participar da investigação.

Quadro 3 - Professores do núcleo comum participantes da pesquisa

Professor	Disciplina que ministra	Formação Inicial	Cursos de Pós-Graduação	Tempo de atuação na Educação
Luis	Inglês	Letras	Lato sensu - Linguística aplicada na língua portuguesa	12 anos e meio
Carlos	Arte	Pedagogia	Gestão Escolar - Educação Especial	16 anos
Carla	Educação Física	Licenciatura Educação Física	Pós-graduação em Educação Física	13 anos
Marta	Língua Portuguesa	Letras/Português/Inglês /Literaturas	Psicopedagogia Educação Inclusiva	15 anos

Fonte: elaboração própria.

Além dos professores trazidos no referido quadro, participaram da pesquisa, os estudantes público-alvo da Educação Especial informados no eixo 4.3.2. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Ufes. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Vale ressaltar que, embora o foco central sejam os professores do Ensino Fundamental II, envolvemos também uma docente do atendimento educacional especializado que apoia os estudantes PAEE da turma do 9º ano, conforme quadro 4.

Quadro 4 - Professora de Educação Especial participante da pesquisa

Professor	Área em que atua	Formação Inicial	Cursos de Pós-Graduação	Tempo de atuação na Educação
Kamila	Deficiência intelectual e Deficiência auditiva	Licenciatura em Pedagogia	Educação especial e inclusiva	11 anos

Fonte: elaboração própria.

4.6 PERÍODO DE PRODUÇÃO DE DADOS

A coleta de dados teve início na primeira quinzena de agosto de 2022 e finalizou em dezembro do mesmo ano. Porém promovemos, em fevereiro, a apresentação da pesquisa para os profissionais da escola. Explicamos a proposta do trabalho colaborativo na perspectiva inclusiva. No primeiro semestre de 2022, realizamos diálogos com os estudantes público-alvo da Educação Especial da turma do 9º ano, os quais aceitaram participar da pesquisa.

Propomo-nos a estar na unidade de ensino às quintas e sextas-feiras, no primeiro turno de funcionamento da escola, fazendo o planejamento e a mediação do trabalho pedagógico colaborativo na classe comum com os professores envolvidos na pesquisa.

4.7 INSTRUMENTOS DE REGISTRO DOS DADOS

Utilizamos diferentes procedimentos para o registro dos dados, sendo eles: diário de campo, uso do celular e de um drone para gravações de áudios e registros de fotos. Para Barbier (2007, p. 134), o diário de itinerância nos permite registrar nossos “[...]”

pensamentos, sentimentos, desejos, sonhos muitos secretos”. O autor alerta que o pesquisador deve utilizar o diário de campo para registro sistemático do processo de pesquisa, mas também pensá-lo como um rico material de pesquisa que pode ser publicável. Sobre uso da gravação, cabe destacar que, na abordagem qualitativa utilizada no desenvolvimento deste estudo, Godoy (1995, p. 62) explica que

[...] no trabalho intensivo de campo, os dados são coletados utilizando-se equipamentos como videoteipes e gravadores ou, simplesmente, fazendo-se anotações num bloco de papel. Para esses pesquisadores um fenômeno pode ser bem mais bem observado e compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte. Aqui o pesquisador deve aprender a usar sua própria pessoa como o instrumento mais confiável de observação, seleção, análise e interpretação dos dados coletados.

Com relação às fotografias, Paula Silva (2016, p. 72) alerta que esse recurso possibilita utilizar a imagem fotográfica como “[...] uma estratégia que demarca a importância dos arquivos de memória coletiva no campo da constituição dos sujeitos, ampliando também os processos visuais diante da aproximação da realidade sócio-histórica e cultural dos grupos fotografados”.

Conforme alerta Franco (2005), a pesquisa-ação crítica considera a voz e a participação ativa do sujeito. O registro dessas fontes não se realiza somente para posterior interpretação. A voz/participação compõe a tessitura da metodologia da investigação. Daí a ênfase no caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo (FRANCO, 2005).

4.8 ORGANIZAÇÃO, CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Acreditamos que a análise de dados não é um processo que se realiza ao final da etapa de coleta, mas que se dá durante a pesquisa, pois o “[...] pesquisador está frequentemente envolvido no processo de análise de dados enquanto estiver coletando os dados” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 220).

Para Moreira e Caleffe (2008, p. 220), a organização dos dados deve proporcionar “[...] ao pesquisador algumas ideias e linhas gerais de questionamento para dar prosseguimento à pesquisa”, emergindo, delas, ainda que de maneira ampla, noções, padrões e categorias. De acordo com os autores citados, a análise realizada com a coleta de dados é denominada de análise formal, a partir da qual “[...] o pesquisador

deve usar uma abordagem indutiva – os dados são explorados em termos de unidades de significado” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 220).

Para a análise de dados, fizemos a leitura de todo o material produzido, criando categorias que melhor retratam a realidade da pesquisa e a interpretação dos dados à luz do referencial teórico (MEIRIEU, 2005; SANTOS, 2007, 2008, 2010). Em seguida, dedicamo-nos à categorização, que possibilitou a exploração de cada momento da pesquisa, buscando uma leitura rigorosa, sem deixar de considerar o lugar do pesquisador nesse processo de construção de conhecimento.

Para a realização da análise dos dados, Gomes (2010, p. 87) define os procedimentos metodológicos que considera necessários: “[...] categorização, inferência, descrição e interpretação”. O autor afirma que a categorização é o momento de organização do material produzido de forma a responder à problemática da pesquisa. Deve ser exaustiva, abarcando todo o conjunto do material analisado. A categorização deve ser adequada e “[...] adaptada ao conteúdo e ao objetivo a que se quer chegar” (GOMES, 2010, p. 89).

A inferência é feita por meio da articulação da superfície do material a ser analisado com os fatores que determinaram suas características. Assim, para que pudéssemos fazer inferências, foi importante partir de premissas já aceitas por outros estudos acerca do assunto analisado (GOMES, 2010). Para tanto, é necessário que o pesquisador questione e tenha conhecimento do contexto que está sendo analisado.

A interpretação possibilita um aprofundamento nos dados coletados, isto é, um olhar atento, capaz de alcançar mais do que aquilo que está exposto. Com esse procedimento, procuramos ir além do material (GOMES, 2010). Segundo o autor, o pesquisador pode se apoiar nas inferências anteriormente para refletir sobre “[...] os resultados da pesquisa numa perspectiva mais ampla, trabalhando na produção de conhecimento de uma área disciplinar ou de um campo de atuação” (GOMES, 2010, p. 90).

Ressaltamos que a análise de dados se pautou no arcabouço teórico, metodológico e nas legislações que asseguram a educação especial na perspectiva inclusiva, tendo como foco a relação entre Educação Especial e trabalho colaborativo entre professores dos anos finais do Ensino Fundamental. Apesar de a análise ser uma

etapa realizada pelo pesquisador, na pesquisa-ação colaborativo-crítica, fomos efetuando *feedbacks* para os participantes, de modo a expressar o compromisso político e ético para com os envolvidos.

5 DIÁLOGOS COM OS DADOS DO ESTUDO A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS DA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA

Dando continuidade à elaboração da dissertação, entramos no capítulo que trata dos dados. Ao longo do estudo, foi produzido um conjunto de informações que nos convida a retomar os objetivos propostos e tensioná-los, objetivando responder à problemática da pesquisa. Assim, os dados são analisados de modo a dialogar com as questões que movem a investigação, à luz dos referenciais teóricos adotados.

Eles foram produzidos de modo colaborativo, a partir do trabalho entre professores de ensino comum e o pesquisador, além da docente de Educação Especial. Envolveu planejar, mediar, apoiar e avaliar as atividades desenvolvidas, estando, em sala de aula, alunos diversos, dentre eles, os público-alvo da Educação Especial. Sobre a ação colaborativa, Mendes e Villaronga (2022) definem como uma parceria entre os professores que compartilham saberes e assumem a corresponsabilização pela mediação da aprendizagem discente.

Nesse sentido, o capítulo foi estruturado em três eixos de análise: a) discussões sobre como se realizam os processos de inclusão escolar dos alunos PAEE na turma investigada; b) o planejamento com os professores da área de Linguagem (Arte, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Educação Física); c) a mediação e a participação dos alunos nas práticas pedagógicas.

5.1 OS PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL MATRICULADOS NA TURMA INVESTIGADA

Assim que chegamos à escola, iniciamos o trabalho atuando como observador. Um dos objetivos era entender como as aulas eram ministradas e as dinâmicas trabalhadas para envolvimento dos alunos no trabalho pedagógico. Durante as observações, notamos que os professores ministravam os conteúdos de suas disciplinas, com alguns estudantes apresentando possibilidades de acompanhar a turma, enquanto outros tinham um pouco mais de desafios.

No que se refere ao atendimento educacional especializado, a unidade de ensino contava com quatro professoras especializadas em deficiência intelectual e uma em

deficiência auditiva. Essas profissionais atendiam os alunos na sala de recursos multifuncionais, geralmente, duas vezes por semana, com sessões de cinquenta minutos cada. Para tanto, os alunos eram retirados da classe comum para que essas intervenções fossem realizadas.

Havia uma agenda organizada pelos professores, contudo alguns alunos não compareciam voluntariamente e precisavam ser chamados. Muitas vezes, eles se recusavam a ir. Outros só apareciam espontaneamente em períodos de provas, pois reivindicavam a ajuda do profissional especializado para auxiliá-los na execução das avaliações. Havia também os que se dirigiam à sala sem questionar, inclusive, a maioria afirmava gostar de frequentar o local e das pessoas que os recebiam. Ao analisarmos o trabalho realizado nas salas de recursos multifuncionais, muitas vezes recorriamos a Santos (2008), ao alertar que precisamos utilizar as alternativas que temos de modo contra-hegemônico. Assim, tínhamos a alternativa explicitada, precisávamos pensar como tê-la como espaço que apoia a classe comum e não a substitui.

A escola requeria dos professores do ensino comum a acessibilidade curricular e o atendimento às necessidades específicas dos alunos. Essa tarefa era vista como desafiadora, por isso os profissionais da Educação Especial eram requisitados para auxiliar no planejamento e na execução das atividades, sempre que possível. Ocorriam queixas no que se refere à falta de companheirismo dos professores do ensino comum e entendimento de papéis e responsabilidades. Pedidos de adequação das atividades se colocavam como uma rotina, e os docentes especializados falavam da sobrecarga de trabalho e do desejo que tais ações fossem realizadas conjuntamente e não quando desse.

Na lógica de Santos (2006), era necessário criar a cultura da tradução de saberes e experiências entre os sujeitos envolvidos nos processos de escolarização dos alunos, por possibilitar a troca de conhecimentos e o delineamento de ações colaborativas. Para o autor, “[...] o trabalho de tradução incide tanto sobre os saberes, quanto sobre as práticas e os seus agentes” (SANTOS, 2002, p. 31).

A equipe pedagógica e os profissionais do atendimento educacional especializado procuravam manter contato e diálogo com as famílias para o trabalho articulado. As

famílias faziam visitas com o objetivo de se inteirar da vida escolar do estudante. Os processos de escolarização dos estudantes são conduzidos por um documento denominado “Currículo Básico Escola Estadual”, que sistematiza o trabalho com o conhecimento por áreas: a) Linguagens e Códigos; b) Ciência da Natureza e Matemática; c) Ciências Humanas; d) Língua Estrangeira Moderna.

Os estudantes da turma pesquisada ficavam sumariamente dispostos em carteiras organizadas em fileiras, sendo o trabalho pedagógico mediado por meio da utilização do livro didático, aulas dialogadas, realização de exercícios copiados do quadro, atividades xerografadas, dentre outros. Os professores (em vários momentos) buscavam enriquecer as aulas apoiando-se em recursos audiovisuais e na própria tecnologia. Com relação à turma, podemos dizer que ela se mostrava bem próxima à realidade de muitas escolas públicas brasileiras.

Quando analisamos os percursos de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial do 9º ano, pudemos observar que eles não requeriam acessibilidade curricular muito complexa, como livros em braile, audiolivros, computadores adaptados, dentre outros recursos. Demandavam modificações nas metodologias e nas avaliações para que pudessem participar de modo mais efetivo (junto aos demais) das atividades escolares.

A maioria dos professores fornecia, dentro de suas possibilidades, acompanhamento individualizado, a fim de garantir a inclusão nas atividades propostas. Para tanto, contavam com o apoio dos profissionais do atendimento educacional especializado, que tentavam se manter próximos aos alunos para contribuir com seus aprendizados em sala de aula. Uma tentativa de reconhecer que o trabalho com uma ecologia de saberes e de experiências (SANTOS, 2006, 2008) fortaleceria o trabalho solidário e o enfrentamento ao solitário.

Assim, concluímos que a maioria dos profissionais em atuação no 9º ano demonstrava conhecer as necessidades dos alunos. Mesmo assim, ao longo das observações, alguns careciam de informações e conhecimentos específicos para lidar com as questões da educação especial. Eles demandavam aprofundar conhecimentos sobre objetivos de aprendizagem, desenvolvimento dos estudantes, elaboração de materiais e acompanhamento dos processos de aprendizagem. Era evidente que careciam de

formação continuada para aprimorar visões e práticas pedagógicas, situação que recorda Jesus *et al.* (2015), quando afirmam que investimentos nos processos formativos dos professores possibilitam a criação de novas lógicas de ensino-aprendizagem.

Alguns professores do ensino comum, muitas vezes, diversificavam recursos, conteúdos e as metodologias com apoio de recursos imagéticos, como *slides* e vídeos. Com isso, buscavam prender a atenção dos alunos, pois entendiam que eles estabeleciam uma relação contextualizada com o conhecimento quando se trabalhava com imagens. A integração social dos alunos era um ponto forte. Não somente com os demais, como também com a escola. Era interessante ver como eram recebidos e envolvidos nas atividades extracurriculares. Esse estímulo e participação podiam ser percebidos, com destaque, com a professora de Língua Portuguesa, pois suas aulas traziam perguntas, indagações e incentivava a interação e engajamentos sociais.

Como se trata de uma unidade de ensino localizada no interior do Espírito Santo, as relações interpessoais passam por laços afetivos estreitos. Os professores conhecem as famílias dos alunos e vice-versa. Estabelecem vínculos para além da escola: na praça, na igreja, no mercado, dentre outras atividades/espços sociais, possibilitando que a “escola” e as famílias conversem sobre os estudantes.

A escola tinha estudantes com diferentes processos de escolarização: uns com maior autonomia em relação à apropriação do conhecimento e outros que requeriam atenção mais cuidadosa. Os processos de inclusão desses alunos requeriam o equilíbrio entre a igualdade e a diferença, pois, como alerta Santos (2006, p. 316), “[...] temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre quando a igualdade nos descaracteriza”.

5.2 O PLANEJAMENTO COM OS PROFESSORES PARA ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS NAS AULAS

Foi no cotidiano da classe descrita que realizamos a pesquisa. Depois de observar a turma, passamos para outra etapa: os planejamentos que precisavam ser pensados na busca pela compreensão das trajetórias de aprendizagem e na busca de novos possíveis para se mediarem os conhecimentos, pois, segundo Santos (2007, p. 27-

28), “[...] nossa racionalidade se baseia na ideia da transformação do real, mas não na compreensão do real”.

Para discutirmos os momentos de planejamento, decidimos começar com a seguinte provocação. Certa vez, o empresário de telecomunicações e animador de plateias Silvio Santos, fazendo menção à relação entre teoria e prática, disse em entrevista televisionada: “[...] a vida é 10% inspiração e 90% transpiração”. Essas palavras, por várias vezes, no transcorrer da produção de dados, visitaram os pensamentos deste pesquisador. Ensinar que executar um estudo pautado na pesquisa-ação colaborativo-crítica requer trabalho, dedicação e negociação com o outro.

Como ensina Barbier (2007), com esse método se faz pesquisa com as pessoas e não para elas, movimento que demanda a criação de laços de confiabilidade e parcerias. Vai além do ato de esboçar previamente um plano de trabalho, mas requer trocas com pares envolvidos. Muitas vezes, o realizado não acontece como o planejado e o idealizado. A pesquisa-ação colaborativo-crítica relembra que lidamos com pessoas que, às vezes, têm comportamentos e reações imprevisíveis. Além disso, que a escola é um “organismo vivo” que está em constante transformação, tornando incalculáveis as ações que nela se desenvolvem. Portanto, planejar não é uma tarefa simples, mas necessária. O ato envolve pessoas, respeito mútuo e negociações. O ato desponta como uma das condições necessárias para que o ensino colaborativo se torne possível, pois se trata de

[...] uma estratégia didática inclusiva, [...] [os professores] planejam, elaboram e implementam, de forma colaborativa, procedimentos de ensino para contribuir no aprendizado de um grupo heterogêneo de estudantes em classes comuns (CAPELLINI; ZERBATO, 2022, p. 66).

Em relação a esse trabalho, os momentos de planejamento foram marcantes e com desafios. O fato de a Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo possuir uma política de planejamento coletivo, ou seja, por área de conhecimento, inicialmente, a nosso ver, facilitaria uma série de ações e decisões. A “promessa” de que teríamos um momento coletivo semanal para sentar, pesquisar, planejar e analisar os dados em equipe foi sedutora, contudo, na prática, não foi exatamente o que ocorreu.

Várias foram as intempéries que impactaram os momentos de planejamento coletivo, considerando as datas e horários previstos. Podemos destacar o fato de os professores se encontrarem abarrotados de tarefas e sobrecargas que os consumiam

durante o tempo que permaneciam na escola. Em muitas situações, os momentos de planejamento coletivo eram dedicados a ações individuais, na tentativa de “colocar a vida em dia”, realidade que nos fazia pensar nos impactos da razão indolente que leva as pessoas a produzirem, sem tempo para a reflexão crítica sobre essa produção (SANTOS, 2006).

Na escola, o professor em planejamento, muitas vezes, era chamado para “cobrir” aquele que havia faltado. Segundo orientações do órgão central: era preciso garantir as aulas de direito dos alunos. Concordamos que o direito à Educação é primário. No entanto, não podemos resolver as possíveis ausências de professores, subtraindo os espaços-tempos de planejamento. Como nos faz pensar Santos (2008), precisamos trabalhar em função de pensamentos alternativos para os problemas trazidos pela racionalidade moderna. Como afirma o autor: temos problemas modernos, mas sem soluções modernas.

De acordo com Libâneo (2005), o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola precisa recorrer a dispositivos para suprir a falta de professores, tarefa a ser pensada juntamente com as Secretarias de Educação. Cotidianamente, podem pensar na reorganização do trabalho pedagógico recorrendo à biblioteca e aos laboratórios. Essa política de “apagar incêndio” prejudicava o planejamento coletivo, tornando-o imprevisível. Muitas vezes, não se sabia que alguém poderia faltar, fragilizando a possibilidade de reunir toda a equipe para planejar coletivamente.

Além disso, fomos percebendo que os momentos de planejamento eram significados como os poucos espaços-tempo que os professores dispunham para uma pausa. Era o momento de “respirar”. De “espichar o corpo”. De se “preparar” para os próximos momentos e ações que estavam por vir. Os docentes possuíam uma carga horária massiva de trabalho docente, principalmente por atuarem em uma escola de tempo integral. Diante disso, no transcorrer da pesquisa, após algumas tentativas fragilizadas de encontros coletivos com a equipe envolvida no estudo (conforme horário planejado), entendemos que precisaríamos criar alternativas e outras rotas.

A foto abaixo ilustra uma cena recorrentemente vivida: o pesquisador aguardando (no pátio da escola) um possível momento de diálogo com os professores participantes da pesquisa. Esses momentos de esperas eram constantes. Muitas vezes, as decisões e as ideias eram tomadas e compartilhadas “pelos corredores”, ou seja, entre encontros ocasionais, devido à impossibilidade de nos reunirmos em conjunto e em tempo hábil. Era necessário equilibrar, na lógica de Santos (2007), o contexto apresentado e o desenvolvimento de subjetividades rebeldes (aposta em possibilidades de mudança) para buscarmos alternativas para planejarmos com os professores.

Imagem 1 - Foto do pesquisador aguardando uma possibilidade de planejamento com os professores envolvidos no estudo



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Precisamos dizer que esses e outros motivos inviabilizaram os encontros semanais esboçados para os planejamentos coletivos com a área de Linguagem e Códigos e, diante disso, passamos a planejar nos intervalos entre uma aula e outra, nos momentos de planejamentos individuais, via *WhatsApp*, por intermédio de recursos eletrônicos, na hora do café e até mesmo nos almoços, dentre outras oportunidades ocasionais. Mesmo em meio a esse cenário complexo, mantivemos contatos, efetivamos os planejamentos e os encontros para darmos andamento à pesquisa. Mendes e Villaronga (2022, p. 50) apontam o tempo para o planejamento comum como um dos fatores que influencia no sucesso do trabalho colaborativo, pois ele

[...] é necessário para o planejamento e avaliação de ações a serem realizadas em conjunto. É o momento de compartilhar as aulas, o currículo, refletir sobre a aprendizagem dos alunos, compartilhar ideias sobre o trabalho que vem sendo ou vai ser realizado na sala de aula. Nesse momento, se idealizam, adaptam, avaliam e definem responsabilidades do trabalho realizado a ser realizado antes, durante e depois das aulas.

Os contatos e os planejamentos com a professora de Educação Especial aconteceram de modo mais tranquilo. Embora ela não permanecesse todo momento em sala de aula comum para vivenciar a pesquisa, dispunha de uma agenda flexível, que permitia que os integrantes da equipe tivessem acesso a ela. Essa flexibilidade permitia à docente observar e colaborar com os professores do ensino comum, promovendo ações/mediações com os alunos público-alvo da Educação Especial. Segundo a docente, seria necessário planejamento antecipado para refletir e traçar estratégias de acordo com as disciplinas e os conteúdos trabalhados. Essa compreensão é defendida por Capellini e Zerbato (2022 p. 51), ao problematizarem que

Os professores necessitam de um tempo, de preferência diário, para planejarem, compartilharem e discutirem ideias, principalmente se o professor de Educação Especial não fica o tempo todo em sala de aula com o professor de ensino. O momento de planejamento comum permite ao professor de Educação Especial saber como está o andamento do trabalho em sala de aula, quando esse não está presente, e lhe dá a oportunidade de sugerir adaptações e estratégias para o ensino dos alunos do PAEE.

Foi nesse contexto que planejamos três sequências didáticas que favoreceram ações colaborativas entre os professores do ensino comum, chamando a docente de Educação Especial, desvelando possibilidades de envolvimento dos estudantes apoiados no currículo comum, resguardando suas especificidades de aprendizagem. Passemos, então, para a apresentação/discussão das temáticas planejadas.

5.2.1 Seleção e planejamento da primeira sequência didática: o trabalho infantil e seus atravessamentos na região e a realidade dos educandos

No dia 18/08/2022, às 15h, reunimo-nos na área coberta da escola para debater sobre a turma. Falamos de anseios e necessidades dos estudantes e escolhemos os temas a serem desenvolvidos. Optamos por trabalhar com sequências didáticas colaborativas com uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental. Neste primeiro momento, estavam presentes os professores de Língua Portuguesa, Educação Física, Artes, Língua Inglesa e o pesquisador. Encontrávamos uma oportunidade de traduzir objetivos em relação aos alunos, até porque “[...] o trabalho de tradução visa

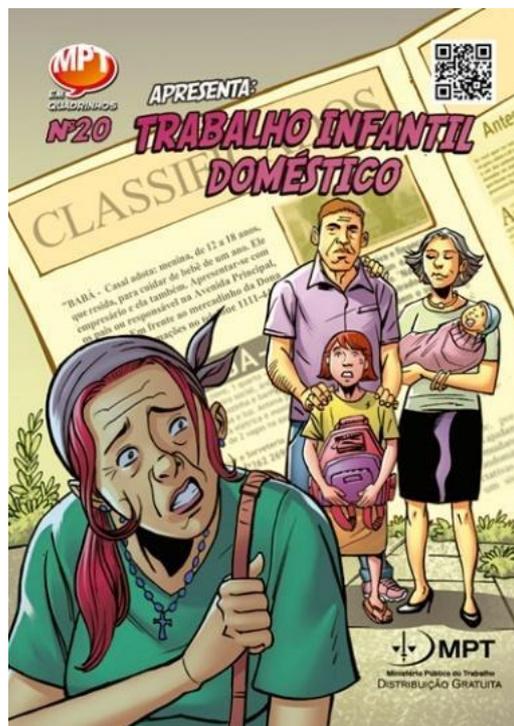
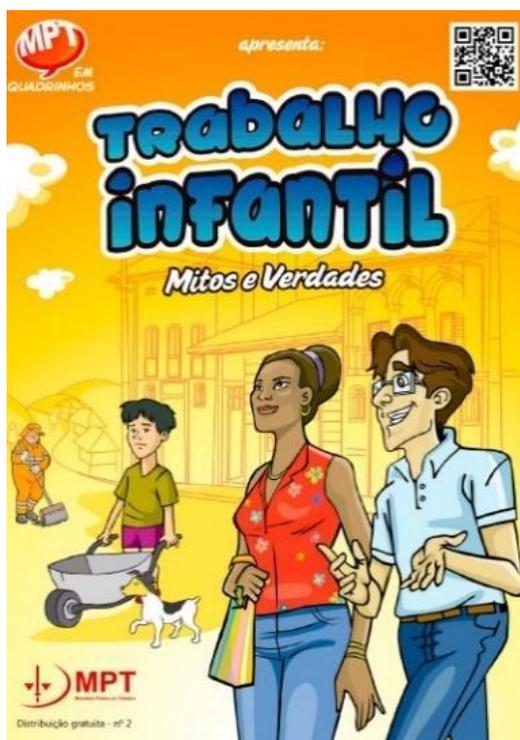
esclarecer o que une e o que separa os diferentes movimentos e as diferentes práticas de modo a determinar as possibilidades e os limites da articulação ou agregação entre eles” (SANTOS, 2002, p. 266).

Recorramos a um recorte do diário de campo para apresentarmos a experiência:

O pesquisador iniciou perguntando aos demais se já havia alguma atividade em desenvolvimento. Se houvesse, qual a previsão de término para iniciarmos uma ação colaborativa na turma. Também pedimos que falassem sobre quais temas pensavam ser relevantes para trabalharmos com a classe. Dissemos que mesmo tendo feito algumas observações na turma, eles eram os professores titulares. Assim, pensei ser melhor escutá-los, antes de propor algo ou distante da realidade da turma. Conversamos por aproximadamente uma hora. Os professores levantaram muitas questões referentes à turma do 9º ano. Também relacionaram temas que estavam mais em evidência no cenário nacional e questões locais envolvendo a comunidade. Conversamos sobre quais assuntos poderíamos tratar para estabelecer diálogos com o currículo do 9º ano. De início, passamos por temas que talvez estivessem presentes na realidade de grande parte das escolas brasileiras. Falamos da violência infantil, que muito incomoda os professores e gestores da Escola “Bernardo Horta”. Também debruçamos olhares sobre as novas questões trazidas pelo intenso uso das tecnologias, das redes de comunicação e da socialização pós-pandemia. Falamos da perspectiva de futuro dos jovens, evidenciada pelas observações diárias dos professores. Foi consenso entre os presentes a vasta gama de temas que poderíamos trabalhar. Contudo, optamos por focar em um tema geral que tivesse maior pertencimento na história da municipalidade. Por Irupi/ES ser uma cidade interiorana, tendo como carro chefe da economia o cultivo e o manejo da monocultura do café, é comum a escola conviver com situações envolvendo os alunos e as atividades cafeeiras, principalmente, em época da colheita. Há uma diminuição significativa da presença dos alunos na escola. Muitos vão ajudar seus familiares ou responsáveis na colheita, até por uma necessidade de mão de obra local escassa para executar essa etapa específica do ciclo cafeeiro. Diante disso, o grupo bateu o martelo e decidiu pela primeira temática a ser desenvolvida coletivamente pelos professores com a Turma do 9º ano que acolheu a pesquisa: o trabalho infantil (DIÁRIO DE CAMPO, 18-8-2022).

Nesse primeiro encontro, pudemos compreender que o trabalho infantil necessitava de olhares especiais. Os professores entendiam que a discussão deveria ser realizada com os estudantes e a comunidade escolar. Os limites que distinguem e norteiam a participação dos alunos nas atividades econômicas das famílias e o foco na escolarização eram temas tênues. Nesse primeiro encontro, decidimos iniciar com uma sequência didática utilizando um material produzido pelo Ministério Público do Trabalho sobre o “trabalho infantil”. Tratava-se de um conjunto de “gibis”, com o objetivo de abordar a temática sobre diferentes prismas. As imagens abaixo trazem as capas desses materiais.

Imagens 2 a 5 - Gibis produzidos pelo Ministério Público do Trabalho



Fonte: Ministério Público do Trabalho.

Esse primeiro encontro foi importante para o grupo estreitar laços de trabalho, dando pistas para as próximas temáticas. Com as ações colaborativas, pudemos acreditar que as atividades planejadas poderiam atender aos anseios da turma e serem constituídas de forma colaborativa com os envolvidos em tempo real. Eleita a temática

da primeira sequência didática, buscamos outros encontros para sistematizar os planejamentos, o que originou o quadro que segue.

Quadro 5 - Planejamento envolvendo a temática do trabalho infantil

O trabalho infantil e seus atravessamentos na região e a realidade dos educandos				
O trabalho foi desenvolvido na escola de 06/09/2022 a 11/10/2022				
	ARTE	ED. FÍSICA	INGLÊS	PORTUGUÊS
Atividades	<p>a) Aula expositiva e dialogada com análise de obras de artes contemporâneas que abordam a temática do trabalho infantil;</p> <p>b) Debates em grupos sobre os temas abordados;</p> <p>c) Apresentação dos grupos de obras de arte aos colegas de classe;</p> <p>d) Produção de trabalhos inspirados nos temas abordados;</p> <p>e) Produção da ornamentação do jogo torta na cara;</p> <p>f) Produção da ornamentação do jogo caça palavras.</p>	<p>a) Aula expositiva e dialogada sobre a temática do trabalho infantil em diálogo com questões físicas, mentais e emocionais;</p> <p>b) Produção da ornamentação do jogo caça palavras;</p> <p>c) Jogar o caça palavras.</p>	<p>a) Aula expositiva e dialogada com análises, tradução e interpretação de textos em inglês;</p> <p>b) Análise de imagens. Produção de frases em inglês reflexivas sobre o trabalho infantil;</p> <p>c) Produção de desenhos que ilustram frases em inglês;</p> <p>d) Construção artesanal de jogo de tabuleiro: trilha do trabalho infantil;</p> <p>e) Jogar a trilha do trabalho infantil.</p>	<p>a) Aula expositiva e dialogada com apresentação do tema Trabalho Infantil à turma e do Estatuto da Criança e do Adolescente, através do desenho animado em vídeo;</p> <p>b) Leitura em grupo de revistas em quadrinho produzidas pelo Ministério Público do Trabalho que contenham histórias que dialoguem com o tema "Trabalho infantil";</p> <p>c) Apresentação dos grupos para sala, cada grupo deve se dirigir à frente e apresentar à sala o conteúdo da revista que leram, pois cada revista possui uma história diferente envolvendo diversas formas de exploração infantil;</p> <p>d) Torta na cara, jogo com perguntas e respostas envolvendo as equipes. Conteúdos gerais trabalhados por distintas disciplinas envolvendo os conceitos e leis do trabalho infantil.</p>
Conteúdos curriculares interligados à temática	Arte contemporânea, análise de obras de arte; análise	O trabalho infantil e a formação do indivíduo; o lazer	Vocabulário, Gramática, Tradução e interpretação de	Interpretação de textos e gêneros textuais; Educação em Direitos

	dos aspectos formais e conceituais das obras: composição, tema, cor, mensagens; Vida familiar e social; Trabalho, Ciência e Tecnologia; Direitos da Criança e do Adolescente.	e o esporte em relação ao desenvolvimento físico, social e emocional; a conscientização e mobilização sobre as questões do trabalho infantil, saúde e segurança; Educação em Direitos Humanos.	textos em inglês, Leitura e compreensão de texto, Produção textual, Oralidade: promover a prática oral em inglês sobre o tema do trabalho infantil, por meio de debates.	Humanos; Trabalho e Relações de Poder; Ética e Cidadania; Educação para o Consumo.
Recursos didáticos	<i>Datashow</i> , computador, aula expositiva, revistas em quadrinhos, cartolina, cola, tesouras, papel colorido, tinta, pincel.	<i>Datashow</i> , computador, aula expositiva, cartolina, cola, tesouras, papel colorido, tinta, pincel, drone.	<i>Datashow</i> , computador, aula expositiva, textos impressos, cartolina, cola, tesouras, papel colorido, tinta, pincel, lápis e canetas coloridas, dicionário de inglês.	<i>Datashow</i> , computador, aula expositiva, revistas em quadrinhos, máquina de acender lâmpada, prato plástico, chantily, papel toalha, bombom, pirulitos.
Número de aulas	05	03	04	05

Fonte: elaboração própria.

Essa ação de planejamento buscava romper com a fragmentação do saber (tão habitual nos anos finais do Ensino Fundamental) e trabalhar com as ecologias defendidas por Santos (2006, 2008). Tratava-se de uma tentativa de aproximá-las dos processos de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial, na busca por alternativas pedagógicas para envolvimento deles no currículo comum e entender que as diferenças existem, mas elas não podem ser adotadas para descredibilizar sujeitos, retirando-lhes o direito de apropriação dos conhecimentos.

Além disso, o planejamento visou à produção de conhecimentos sobre a colaboração entre professores do ensino comum (além dos de Educação Especial), principalmente pelo fato de reconhecermos que “[...] para haver mudanças profundas na estruturação dos conhecimentos é necessário começar por mudar a razão que preside tanto os conhecimentos como a estruturação deles. Em suma, é preciso desafiar a razão indolente” (SANTOS, 2004, p. 751).

5.2.2 Seleção e planejamento da segunda sequência didática: acordos visuais como expressão e fortalecimento identitário

Concluída a primeira etapa, tínhamos em mente que a segunda temática seria uma continuidade ou algum tipo de desdobramento da experiência vivida. Esse pensamento se esboçou a partir do entendimento constituído em reuniões anteriores. Foi de comum acordo que adotássemos a metodologia das sequências didáticas para explorar temáticas de acordo com as necessidades surgidas ao longo do processo, contexto que recorda Meirieu (2005), que defende o quanto pedagogias diferenciadas podem promover a vivência de momentos pedagógicos, ou seja, a vinculação dos estudantes com os conhecimentos.

Para tanto, voltamos a planejar. Em um dos nossos encontros, alguns professores fizeram apontamentos de que deveríamos abordar temáticas que envolvessem a responsabilidade dos pais e a participação das famílias na formação educacional dos estudantes. Acreditavam que esse tipo de temática possibilitaria (de alguma forma) diálogos com a temática do trabalho infantil. Entendiam que umas das principais ferramentas de erradicação do trabalho infantil seria a participação das famílias na formação dos educandos.

Tínhamos professores que defendiam a reflexão com os estudantes sobre a ascensão social por meio da educação. Pensavam em temáticas que trouxessem a necessidade de estudar e investir nos estudos. Diziam da valorização de formação intelectual e a mão de obra qualificada, a fim de estabelecer diálogos sobre a importância dos estudos para escapar da realidade de exploração das classes menos favorecidas.

Assim, decidiu-se que a segunda sequência didática seria a continuidade do trabalho infantil, sendo a temática explorada por meio da música e da pintura. O diário de campo ajuda-nos a trazer os motivos que impulsionaram o grupo a explorar a temática com esses recursos, visando ao fortalecimento identitário. Vejamos o que diz o diário:

O planejamento sobre o trabalho infantil tocou a todos de forma intensa. Causou reflexões e indagações. Fez surgir a necessidade do tema em sala de aula de modo a transversalizar a relação do homem/mulher contemporâneos com o trabalho. Assim, na data de 29/09/2022, começamos a constituir oportunidades de planejamento, visando à continuidade das discussões sobre o trabalho infantil, no entanto, de modo mais lúdico. Tensionar como a exploração do trabalho se estruturou e se perpetua na sociedade, assim como enfatizar ações sobre como as famílias e a educação

são primordiais para combater o trabalho infantil desnudaram um sentimento de sobrecarga nos professores. Além disso, pairou certa negatividade proveniente das discussões. Sentimos que os caminhos planejados, trouxeram um tom pesado e denunciativo. Decidimos, então, dialogar sobre o trabalho infantil e seus atravessamentos na região e na realidade dos educandos, porém de forma lúdica. Diante disso, surgiu a necessidade de falarmos de coisas positivas em contraposição à exploração infantil. Tivemos a ideia de planejar experiências que valorizassem o jovem e a importância de ele viver suas fases de vida e usufruir o que a vida tem a oferecer. Definido esse novo prisma, direcionamos nosso olhar para as práticas e as propostas pedagógicas, da teoria à prática, de modo que promovessem a educação, a cultura, além de contribuir com a formação identitária e valorização de ser jovem. Nessa perspectiva, muitas propostas surgiram. Visavam ações mais alegres e capazes de valorizar o “ser” adolescente. Muitos professores entenderam que deveríamos focar em brincadeiras. Falaram em explorar mais a quadra poliesportiva. Lembraram-se das práticas artísticas e, talvez, outras possibilidades por intermédio dos jogos colaborativos. Fomos avaliando que a estratégia se mostrava rica. Optamos por promover as atividades em torno da música e da pintura. Entendemos que essas estratégias abririam possibilidades para abranger as questões levantadas anteriormente e valorizar as práticas e as manifestações artísticas. Assim, decidimos explorar a música e a pintura como expressão artística para fortalecer e valorizar a questão identitária dos adolescentes e suas devidas fases (DIÁRIO DE CAMPO, 29/09/2022).

A ideia geral foi promover experiências com a música e a pintura como ferramentas de manifestações artísticas, para que os estudantes pudessem se apropriar dos conhecimentos constituídos ao longo do estudo. Essa segunda oportunidade de planejamento reafirmava que as ações colaborativas podem propiciar aos professores o trabalho transversal com os conteúdos curriculares das disciplinas que ministram. Permitia-nos trabalhar com as ecologias das temporalidades (SANTOS, 2007), por ajudar o coletivo a refletir sobre a importância de respeitar os tempos de cada estudante se apropriar dos conhecimentos.

A reflexão constituída para seleção da segunda sequência didática promoveu oportunidades de formação em contexto. Segundo Franco (2005), a pesquisa-ação tem esse caráter formativo e pedagógico. Para a autora,

[...] a pesquisa-ação, estruturada dentro de seus princípios geradores, é uma pesquisa eminentemente pedagógica, dentro da perspectiva de ser o exercício pedagógico, configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática (FRANCO, 2005, p. 489).

Vejamos como ficou a sistematização do planejamento da segunda sequência, conforme Quadro 6 a seguir.

Quadro 6 - Planejamento da segunda didática

Pintura e música: acordes visuais como expressão e fortalecimento identitário			
O trabalho foi desenvolvido na escola de 12/10/2022 a 08/11/2022			
	ARTE	ED. FÍSICA	PORTUGUÊS
Atividades	a) Produção de desenhos e pinturas em telas com temáticas trabalhadas, anteriormente, nas aulas colaborativas.	a) Exercitar as danças e coreografias apresentadas pela professora; b) Trabalhar a expressão corporal e a coordenação motora, através do Karaokê e videogame com Kinect.	a) Aula expositiva e dialogada com apresentação dos conteúdos curriculares; b) Exercícios de fixação dos conteúdos curriculares estudados; c) Ensaiar e apresentar as músicas de revisão e fixação de conteúdos curriculares estudados.
Conteúdos curriculares interligados à temática	a) Técnicas de pintura: mistura de cores, texturas, pinceladas; b) Teoria das cores; c) Estudo de combinações de cores e suas propriedades; d) Composição e perspectiva, experimentação e criatividade; e) Análise crítica.	a) Danças coreografadas; b) Aulas de aeróbicas; c) Movimentação; d) Concentração; e) Expressão corporal; f) Coordenação motora.	a) Variação linguística; b) Figuras de linguagem; c) Classes gramaticais; d) Pontuação; e) Conotação e denotação.
Recursos didáticos	a) <i>Datashow</i> , computador, telas, tintas coloridas, pincéis de tamanhos variados.	a) <i>Datashow</i> , computador, caixa de som, microfones.	a) <i>Datashow</i> , computador, caixa de som, microfones, instrumentos musicais.
Número de aulas	06	03	06

Fonte: elaboração própria.

A cada planejamento, encontrávamos os pontos de contato das disciplinas e o que lhes era específico. Percebíamos o quanto em sala de aula vários saberes transitavam e se traduziam sem canibalização (SANTOS, 2008). Podíamos questionar a realidade social por meio deles, por isso era preciso traduzi-los uns nos outros e nas experiências que professores e alunos estabeleciam com a vida cotidiana. Como entende Santos (2018, p. 236), a “[...] ecologia de saberes desenvolve-se segundo o ritmo dessas interpelações e do modo como, através da sua interação, surgem

conhecimentos híbridos, conhecimentos com uma nova identidade, uma identidade própria”.

5.2.3 Seleção e planejamento da terceira sequência didática: o folclore como representatividade identitária e nacionalista

Para melhor entendimento dos acontecimentos que se entrelaçaram e implicaram na escolha do terceiro e último tema das sequências didáticas, tão atípico aos anteriores, cabe trazer o recorte de um momento político/histórico vivenciado no Brasil durante a pesquisa. A investigação se deu durante o último ano de mandato do então Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro. Ele adotou (como símbolo de sua campanha e mandato) a bandeira nacional e as cores verde e amarela. O período também coincidiu com as vésperas de uma eleição extremamente polarizada. De um lado, Luiz Inácio Lula da Silva, Partido dos Trabalhadores, a esquerda brasileira. De outro, Jair Messias Bolsonaro, Partido Liberal, líder da extrema direita. Um cenário que retrata um País dividido politicamente. Entre insultos e discursos ofensivos, o período de campanha eleitoral tornava inviável qualquer tentativa de diálogo entre a direita e a esquerda.

Esses acontecimentos causaram mal-estar. Uma parte da “esquerda” reagia com repulsa ao mirar a bandeira nacional. Não suportava a cor amarela. A extrema direita, em outra via, repudiava a cor vermelha, associando-a ao comunismo. A essa altura, a bandeira do Brasil se encontrava, segundo parte do grupo da esquerda, sequestrada. Ela materializava uma ideologia complexa ao ser usada pelo grupo do então presidente que tentava se reeleger.

Essa polarização foi apropriada pelas mídias e meios televisivos. Uma publicação trazida no *site* do jornal internacional, *El país*, denunciou a “apropriação indevida” da bandeira nacional e a imposição da ideologia conservadora que caracterizava os grupos discordantes de “Inimigos da Pátria”.

Imagem 6 - Fragmento do *site* que socializou a onda conservadora presente na sociedade brasileira



COLUNA

É preciso resgatar da extrema direita os símbolos nacionais

Em várias democracias ao redor do mundo radicais têm se apropriado de bandeiras nacionais para poder chamar vozes discordantes de inimigos da pátria

Seguidores escolhem figurino com inspiração verde-amarela para acompanhar em Brasília a posse de Bolsonaro como presidente.
NELSON ALMEIDA (AFP)

Fonte: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/06/12/opinion/1560348817_282472.html.

Na escola, conseqüentemente no grupo envolvido na pesquisa, esses assuntos, muitas vezes, eram sabatinados e tensionados. Outro fato que marcou a terceira sequência foi a Copa do Mundo. Culturalmente, o Brasil nutre entusiasmo pelo futebol. Nesse período, é comum, nas escolas, o ritual de enfeitar o ambiente em alusão ao campeonato. Há celebre união entre alunos e professores, que resulta em ornamentos e atividades em torno de temáticas sobre a copa e os países envolvidos. Enfim, com a Copa do Mundo, o nacionalismo aflorou e, na escola, torcia-se para que o Brasil saísse campeão.

Considerando os modos como a bandeira do Brasil fora “apropriada” pelo grupo neoconservador, a situação polarizada entre os brasileiros e os adventos da Copa do Mundo, a equipe da pesquisa não tinha certeza sobre como proceder com os eventos dos jogos mundiais na escola. Quando chegaram os jogos, a situação se apresentou diferente dos outros anos. Fomos tomados por sentimentos frente aos acontecimentos políticos ocorridos no Brasil. Houve represálias em trabalhar a temática na escola. A professora de Educação Física dizia: “[...] eu não estou aguentando ver essa bandeira do Brasil na minha frente!”

Esses acontecimentos implicaram na eleição do terceiro tema das sequências didáticas. Fizemos discussões, até chegar ao consenso sobre como finalizar a pesquisa e escolher a última intervenção. Após proposições, parte do grupo comungava de pensamentos parecidos: decidiu-se por um tema que exaltasse não

apenas nossas características individuais, mas também a nacionalista. Bateu-se o martelo: o folclore como representação de uma identidade nacionalista. Assim, para explicitar como chegamos à temática da terceira sequência didática, traremos o diário de campo. Ele nos ajuda a elucidar os encaminhamentos adotados para o planejamento.

Tendo a Copa como tema descartado e a necessidade de exaltação das identidades e raízes, olhando para nossas próprias experiências, revendo o que estávamos vivenciando por intermédio de disciplinas como Arte, Educação Física e Inglês, tidas, muitas vezes, como secundárias no campo do ensino, pensamos nos símbolos e heróis nacionais. Somado a isso, a professora de Língua Portuguesa manifestou o desejo de trabalhar o tema do folclore. Assim, escolhemos a temática do folclore como representatividade identitária e nacionalista para subsistir o trabalho com a turma (DIÁRIO DE CAMPO, 20/10/2022).

Diante do exposto, chegamos à seguinte sistematização da sequência didática sobre “folclore”, conforme quadro que segue.

Quadro 7 - Planejamento da terceira sequência

O folclore como representatividade identitária e nacionalista			
O trabalho foi desenvolvido na escola de 09/11/2022 a 06/12/2022			
	ARTE	INGLÊS	PORTUGUÊS
Atividades	<p>a) Confecção artesanal das personagens dos mitos e lendas do folclore brasileiro estudadas na disciplina de português;</p> <p>b) Construção artesanal de jogo de tabuleiro: trilha do folclore desenvolvido na disciplina de inglês.</p>	<p>a) Aula expositiva e dialogada contextualizando o folclore com países e estabelecendo diálogos e pontes com a língua inglesa;</p> <p>b) Apresentação de novas palavras em inglês;</p> <p>c) Construção de jogo de tabuleiro: trilha do folclore com comandos em inglês.</p>	<p>a) Aula expositiva e dialogada com apresentação dos mitos e lendas do folclore brasileiro, como o Boitatá, Cuca, Lobisomem, Mula sem Cabeça, Saci Pererê, Vitória Régia e Boto cor-de-rosa;</p> <p>b) Confecção das personagens estudadas do folclore brasileiro;</p> <p>c) Apresentação à classe das lendas e mitos estudados pelos grupos.</p>
Conteúdos curriculares interligados à temática	<p>a) Técnicas de pintura: mistura de cores, texturas, pinceladas; teoria das cores; estudo de combinações de cores e suas propriedades; composição e perspectiva.</p>	<p>Vocabulário; Gramática; Tradução e interpretação de textos em inglês; Oralidade: promover a prática oral em inglês sobre o tema do trabalho folclore por meio de debates e textos trabalhados.</p>	<p>a) Gêneros textuais, diferenças entre lendas do folclore, mito, fábulas, características desses gêneros que pertencem à tipologia narrativa.</p>
Recursos didáticos	<p>a) <i>Datashow</i>, computador, cola, tesouras, papéis e canetas coloridos,</p>	<p>a) <i>Datashow</i>, computador, cola, tesouras, papéis e canetas coloridos, tintas,</p>	<p>a) <i>Datashow</i>, computador, aula expositiva, cartolina, cola, tesouras, papéis e canetas</p>

	tintas, variados.	pincéis	pincéis variados, dicionário de inglês.	coloridos, variados.	tintas, pincéis
Número de aulas	03		03		05

Fonte: elaboração própria.

Trabalhar por meio do folclore a identidade individual e a nacional nos fez dialogar com Hall (2006). Os modos como a pessoa se identifica criam sua visão de mundo. Além disso, constitui atitudes e valores. Assim, ela se relaciona com o mundo, sendo influenciada pelas culturas, entendidas como conhecimentos e modos de expressões transmitidos de geração em geração por um determinado grupo social. Trata-se de costumes, crenças, valores, conhecimentos e tradições de uma pessoa ou grupo social.

Santos (2006) defende a existência de várias culturas, por isso, elegemos pensar como as produções culturais brasileiras contribuem para a formação identitária dos estudantes. Expressões culturais – como o folclore e a música – desempenham papel importante na identidade individual e cultural/social desse indivíduo, por isso a eleição da temática do “folclore brasileiro” para a realização da terceira sequência didática.

5.3 A MEDIAÇÃO E A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOBRE TRABALHO INFANTIL

Apresentados os planejamentos, temos a mediação realizada em sala de aula comum com a devida participação dos alunos público-alvo da Educação Especial nas práticas pedagógicas. Para tanto, buscamos descrever a execução das sequências didáticas planejadas colaborativamente pela equipe envolvida na investigação. A mediação de cada uma delas será discutida em tópicos. Entendemos ser importante que essas práticas se deem nas classes comuns. Com isso, outros ambientes especializados podem trabalhar em função da complementação/suplementação do conhecimento constituído, pois

[...] o ensino Colaborativo é baseado na abordagem social da deficiência, ou seja, pressupõe que a escola deve ser modificada para atender os estudantes e não o contrário. Por isso, esse modelo de trabalho preconiza a qualificação do ensino ministrado em classe comum, espaço no qual o estudante passa a maior parte do tempo de sua jornada escolar, interage e aprende com os demais, e o local onde ocorre de maneira mais intensa o seu processo formativo. Se o ensino na classe comum não responder às demandas desse aluno e pouco favorecer sua participação e aprendizagem, de nada adiantará

ampliar sua jornada, em uma ou duas horas semanais, para oferecer-lhe o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), no período contraturno, como a política atual pressupõe, pois, desta forma, estaria se presumindo que o problema está centrado no aluno com deficiência, e não na escola (CAPELLINI; ZERBATO, 2022, p. 35).

Cabe destacar que a realidade e demandas da escola pesquisada não possibilitaram a presença da professora de Educação Especial em todas as sequências didáticas. Mesmo quando a participação era agendada, emergências promoveram a presença dela parcialmente. Quando esses eventos aconteceram, os professores do ensino comum e o pesquisador davam continuidade às ações planejadas para garantir a participação de todos os alunos PAEE nas atividades. Entendemos ser importante o professor regente e o especializado assumirem a responsabilização pelos estudantes e a escola se organizar para que essa rede de colaboração se perpetue nas atividades didático-pedagógicas que requerem apoios.

Quando professor da classe comum trabalha em colaboração com professor de Educação Especial, o processo de formação e o aprendizado acontecem simultaneamente em sala de aula e o profissional das disciplinas comuns aprende a realizar práticas inclusivas, mesmo quando o professor de Educação Especial não está presente (CAPELLINI; ZERBATO, 2022, p. 87).

Corroboramos as autoras, pois foi possível observar o comprometimento dos professores regentes com os processos de ensino-aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial, não invisibilizando a participação deles nas aulas. Para dar sequência às discussões, iniciamos com o tema do trabalho infantil com as disciplinas envolvidas e as atividades propostas.

5.3.1 A sequência didática sobre o trabalho infantil nas aulas de Língua Portuguesa: como iniciamos os processos de mediação

Iniciamos a mediação da primeira sequência didática em 06-09-2022, a partir da apresentação do pesquisador, de sua trajetória acadêmica, da pesquisa e do tema escolhido. Além disso, a docente do atendimento educacional especializado explicou o seu papel em sala de aula. Enfatizou que estava empolgada e tinha certeza de que colheríamos bons frutos. Fizemos uma prévia socialização das ações e caminhos planejados para os momentos que passaríamos juntos.

Cabe destacar que foi a primeira vez que os professores compartilhavam uma experiência como aquela: dividir o espaço do professor da sala comum com outros colegas, o que serviu de aprendizagem para todos e a compreensão sobre a importância do trabalho colaborativo, no qual

[...] dois professores diferentes dividirão o mesmo espaço – a sala de aula – não é tarefa fácil, principalmente porque a cultura escolar sempre os separou e sempre promoveu o trabalho individualizado de cada profissional. No Ensino Colaborativo, a sala de aula já não será mais local de trabalho de um único professor, a ‘minha classe’ se transformará na ‘nossa’ classe, e os ‘meus’ alunos serão ‘nossos’ alunos (CAPELLINI; ZERBATO, 2022, p. 87).

Para iniciarmos a sequência didática, fizemos a apresentação de um curta metragem, por meio de desenho animado, que explorou conceitos básicos sobre o “trabalho infantil”. Durante a exibição, era comum escutar murmúrios vindos dos alunos, que diziam: “[...] *tá certo, tem que trabalhar mesmo!*”; “*melhor trabalhar que virar vagabundo!*”; “*eu trabalho desde os doze anos!*”. Essa última narrativa foi sinalizada por um dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Após o vídeo, houve a socialização de experiências dos professores envolvendo a escola. Diziam de antigos alunos, trazendo relatos sobre como o trabalho infantil prejudicou a permanência deles na escola. Durante as falas, ainda eram frequentes interrupções que traziam argumentos contrários, defendendo e vangloriando o trabalho de uma forma geral.

Dando continuidade às discussões, passamos um desenho animado na televisão da sala de aula. Ele trouxe (de forma lúdica) a problemática do trabalho infantil no Brasil. Após a apresentação, houve debate entre professores e alunos para contextualizar o conteúdo e relacioná-lo à realidade de Irupi/ES. Passadas algumas semanas, na aula do dia 20/09, fizemos a divisão dos estudantes em equipes. Eles continuariam unidos para futuras atividades coletivas. Foram formados cinco grupos. Cada um possuía um aluno PAEE. A atividade inicial foi escolher uma das revistas disponibilizadas pelo Ministério Público do Trabalho (já apresentadas neste estudo) para que os grupos pudessem efetuar a leitura e a socialização das principais discussões.

As divisões desses grupos não foram aleatórias, pois, durante o planejamento, discutiu-se a necessidade de cada um possuir pelo menos um aluno público-alvo da Educação Especial. Decidiu-se a inclusão deles nos grupos de modo que não

produzisse constrangimentos. Teve-se o cuidado de evitar a ideia de que a presença deles se dava a partir de especificidades. Sendo assim, a professora de Língua Portuguesa identificou que, naquele dia específico, a maioria dos estudantes PAEE estava disposta em pontos distintos da sala de aula, o que possibilitou o agrupamento com os colegas ao redor, promovendo poucas alterações na classe.

Cada grupo escolheu uma revista em quadrinhos do Ministério Público do Trabalho que tratava de um tema específico sobre o trabalho infantil. Havia revistas o suficiente para cada aluno ler, estudar e socializar suas impressões com os colegas. As revistas eram parte da nossa estratégia para explorar um material que alcançasse os alunos PAEE, pois as ilustrações facilitariam o acesso aos conteúdos.

Nesse momento, os professores e o pesquisador se alternavam entre os grupos para apoiá-los. Tivemos o cuidado de observar como a leitura e os debates estavam acontecendo. A professora de Educação Especial se prendeu por mais tempo em grupos que contavam com os alunos PAEE que necessitavam de maior apoio, por exemplo, em um que o aluno precisava de auxílio de um leitor. Percebemos que as revistas em quadrinhos, embora pensadas como ferramentas para ilustrar as cenas e chamar atenção dos alunos PAEE, acabaram despertando interesse dos demais que integravam o grupo, levando-nos a entender que

[...] a utilização de recursos imagéticos pode ser importante para estudantes com deficiência [...], mas também pode facilitar o aprendizado de estudantes sem deficiência. Uma escola inclusiva, portanto, deve pensar em recursos e metodologias variadas e acessíveis para o cumprimento dos objetivos escolares e o êxito de cada estudante (CAPELLINI; ZERBATO, 2022, p. 22).

Para trazermos a continuidade das ações pedagógicas realizadas com a classe visando à inclusão dos alunos PAEE na sequência didática sobre o trabalho infantil nas aulas de Língua Portuguesa, busquemos a colaboração do diário de campo do pesquisador, que assim narra:

Na aula do dia 23-09-2022, houve apresentação dos temas abordados nas revistas pelos grupos. Cada grupo foi à frente da turma e apresentou a história que leram em sua revista. Também foi projetada no telão, com Datashow, a capa da revista referente a cada grupo. Alguns alunos PAEE levaram as próprias revistas em mãos na hora da apresentação. Tanto as imagens projetadas na tela quanto as ilustradas nas revistas serviram de recurso metodológico para a inclusão desses discentes. Ao longo das apresentações, a professora de Língua Portuguesa e o pesquisador fizeram algumas perguntas, instigando os grupos a falarem mais sobre um determinado tema ou outro, à medida que acharam necessário. Quando os alunos PAEE apresentavam as partes que lhes cabiam, foram feitas intervenções mais

intensas, como, por exemplo, pedindo que explicassem melhor o assunto, contextualizando suas realidades vividas. Fizeram mais perguntas, insistindo que aprofundassem as explicações. Deram vários exemplos para tentar materializar o assunto com vida real. Muitas vezes, utilizávamos um vocabulário, um tom e umas pausas nas falas quando interagíamos com alunos PAEE. Essa linguagem mais específica, assim como as imagens que ilustravam os conteúdos, se mostraram importantes para que houvesse melhor entendimento de alguns alunos PAEE, permitindo-nos experienciar as contribuições do trabalho colaborativo como estratégia que favorece a aprendizagem discente e a formação dos professores em contexto (DIÁRIO DE CAMPO, 23/09/2022).

As imagens abaixo retratam os grupos dos alunos PAEE Roberto e Tanea apresentando seus trabalhos ao lado da professora de Língua Portuguesa.

Imagens 7 e 8 - Apresentação de trabalho dos estudantes



Fonte: arquivo do pesquisador.

A apresentação dos trabalhos pelos alunos foi um momento rico e intenso para os envolvidos. Além de possibilitar que os estudantes, inclusive os PAEE, tivessem um momento de protagonismo, levou esses sujeitos a ampliarem suas análises sobre o trabalho infantil. Contribuiu para que as intervenções fossem conjuntas, levando um colega a colaborar com outro, fortalecendo a visão dos envolvidos sobre a inclusão, a colaboração e as potencialidades da formação em contexto. Com isso, fomos aprendendo que

No ensino colaborativo cada profissional deve ter bastante clareza do seu papel e da sua responsabilidade em sala de aula. Como compartilharão um objetivo único, a promoção do aprendizado para todos os estudantes em uma única sala de aula, ora seus papéis se mesclarão ora serão específicos (CAPELLINI; ZERBATO, 2022, p. 67).

Imagem 9 - Apresentação de trabalho



Fonte: arquivo do pesquisador.

A interação e a permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial nos grupos colaboraram para que a leitura das revistas e as apresentações fossem avaliadas de modo positivo, levando-nos a entender que o “[...] ideal é que, assim como as demais atividades realizadas em classe, as avaliações também sejam realizadas no mesmo momento e no mesmo espaço, para que não se sintam diferenciados” (CAPELLINI; ZERBATO, 2022, p. 88).

Paralelamente à temática do trabalho infantil, foram abordados os conteúdos curriculares previstos no currículo da rede estadual de ensino do Espírito Santo: os gêneros textuais, a interpretação de textos e a oralidade. Além disso, os diferentes níveis de linguagem, as onomatopeias e a capacidade de argumentação. Sobre a articulação entre a sequência didática e o currículo da disciplina, a professora de Língua Portuguesa problematizou:

[...] a atividade estabeleceu relação com a prática da oralidade e da comunicação. Essa parte da aula foi muito importante para todos os alunos, mas, principalmente, para os com necessidades especiais. É ali que ele utilizou diferentes recursos linguísticos e expressivos para transmitir suas ideias de forma clara. Também trabalhou a entonação da voz e a gestualidade. Tudo para garantir que ele fosse mais bem compreendido. Além de aprender a se expressar de forma mais objetiva, ele aprendeu a ouvir e a respeitar as opiniões, às vezes, contrárias dos colegas (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA).

Dentre os conhecimentos trabalhados com os alunos PAEE, a leitura e a escrita ganharam destaque. Muitas vezes, a não apropriação desses conhecimentos vem

produzindo a exclusão desses sujeitos do trabalho pedagógico, principalmente quando colocamos em análise os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. São saberes que precisam ser reconhecidos como direitos e não produtores de exclusão na escola.

Conforme nos faz refletir Vieira (2012), o trabalho colaborativo nos permite refletir sobre conhecimentos necessários aos processos de inclusão dos alunos. Para o autor, a presença de professores especializados pode configurar uma ação mediadora entre o aluno, o professor regente e os processos de ensino. “A colaboração traz contribuições para encontrarmos prazer em ensinar, fazer despertar a criatividade docente e construir práticas pedagógicas para envolver os alunos nas tramas do conhecimento que se desenham no cotidiano escolar” (VIEIRA, 2012, p. 303).

5.3.2 Continuando com sequência didática sobre o trabalho infantil: a atividade de torta na cara

Para continuidade com o tema “trabalho infantil”, realizamos outros momentos de planejamento e tivemos novas ideias. Decidimos promover um jogo: “Torta na Cara”. Trata-se de uma atividade conhecida, mas pouco desenvolvida nas escolas, talvez, pela ideia de ser difícil preparar os materiais para o seu desenvolvimento.

A atividade surgiu da provocação de um professor, que disse: “[...] por que não fazemos a brincadeira da torta na cara com os alunos? Seria trabalhar de forma lúdica o trabalho infantil”. Em um primeiro momento, parecia-nos estranha. O pesquisador levantou empecilhos. Alegou envolver *chantilly* e dificuldades de preparar os recursos. Tinha em mente algo complexo: leite, ingredientes, ponto da receita, enfim, conhecimentos específicos de culinária. Algo para o qual nunca teve aptidão.

Contudo, foi convencido. Assim dizia o grupo: “*nossa, é tão prático de preparar!*” Com isso, foi incumbido da tarefa. Ao fazê-la, ficou surpreso. Foi só deixar a mistura um tempo na geladeira e, em seguida, levar à batedeira. Em alguns minutos, estava pronto. Quando o material foi finalizado e a produção socializada, narrativas foram produzidas:

Um das coisas tão fáceis de fazer na escola, né Isalém, e nem gasta tanto dinheiro (PROFESSORA MARTA).

A gente não pensa em coisa diferente e tem hora que a gente fica igual esses meninos, enjoados das mesmas coisas (PROFESSORA CARLA).

Eu achei que demorava horas pra preparar essa pasta, por isso, nem me atrevia pensar (PROFESSOR CARLOS).

A foto abaixo ilustra os alunos público-alvo da Educação Especial ajudando a produzir materiais que serviriam para ornamentação da sala para o desenvolvimento da atividade torta na cara. Junto a eles, está a professora do atendimento educacional especializado.

Imagem 10 - Estudantes PAEE produzindo material para atividade coletiva



Fonte: arquivo do pesquisador.

Para incrementar, a professora de Língua Portuguesa disse que seu irmão possuía um aparelho para disputas entre duplas e grupos. O instrumento tinha lâmpadas ao meio e um botão de cada lado. O primeiro que batesse a mão, acionava a lâmpada. Além disso, ele marcava digitalmente um placar, indicando a pontuação de cada grupo.

Imagem 11 - Aparelho utilizado para a brincadeira Torta na Cara



Fonte: arquivo do pesquisador.

Aproveitamos o horário de recreio para organizar a atividade. Fixamos várias imagens no quadro, pois serviriam de recurso didático para auxiliar os alunos PAEE e ilustrar conceitos e conteúdos presentes em algumas perguntas. A ideia de organizar a classe era ganhar tempo para que a atividade fosse executada em uma aula.

Enquanto arrumávamos, era comum ver alguns alunos entrando e saindo da sala, fazendo perguntas: “*para que isso?*”, “*que legal, hoje vai ter coisa diferente?*”, “*a gente vai fazer o quê?*”. Embora houvesse entusiasmo, nenhum estudante cogitou a ideia de nos ajudar. Afinal, era hora do recreio. Um momento deles. Um espaço-tempo que significava hora do lazer.

Vejamos como o diário de campo nos ajuda a continuar narrando a atividade Torta na Cara com os alunos.

Na sala do 9º ano, entrou o aluno Roberto, PAEE. Ao colocar o primeiro pé dentro da sala e fixar seus olhos em nós, de prontidão, já disparou: “[...] Oh! professor... vocês tão aqui? O que é pra fazer?”. Dirigiu-se para onde estávamos já pegando a próxima imagem que deveria ser colada e integrou a equipe. Buscou contribuir. Depois fez questionamentos aos outros alunos da turma, dizendo: “pega aqui lago, vocês não vão ajudar não?”. Em pouco tempo, estávamos rodeados de alunos, ajudando a ornamentar o quadro em tempo recorde. Iniciando a aula, a professora de Língua Portuguesa organizou a turma. Falou sobre a atividade, assim como as regras que deveriam ser respeitadas pelos grupos. Elas já eram conhecidas, com exceção da obrigatoriedade de que a cada pergunta, um integrante diferente do grupo deveria representá-lo, ou seja, um aluno que ainda não havia participado anteriormente. Essa regra foi pensada em planejamento como recurso de inclusão dos alunos PAEE, pois assim eles iriam participar, devido ao “rodízio”. Não correria o risco de um grupo ou outro excluí-los, sem que nós professores percebêssemos, a tempo de reintegrá-los. Além das imagens do quadro que ilustravam conceitos e conteúdos abordados nas questões, havia projeção delas na tela da televisão e abaixo imagens que ilustravam algumas perguntas. Quando era um aluno PAEE que iria responder, a professora utilizava essas questões com imagens. Foi uma estratégia da equipe sistematizadora da pesquisa para incluir o aluno PAEE nas atividades, considerando suas necessidades. Assim foi feito, a atividade ocorreu como prevista. Sempre que um aluno PAEE ia representar seu grupo, a professora Marta selecionava uma pergunta que possuía imagens ilustrativas na TV. Lia para eles. Os professores colaboradores acompanhavam de perto para intervir, se necessário, ajudando no entendimento. Quando necessário, faziam uso das imagens fixadas no quadro, na tentativa de ilustrar o contexto e explicitar de modo mais compreensível a pergunta ao aluno. Para determinados alunos, como a Tanea, existia um bloco de perguntar com conteúdos de mais fácil entendimento, também ilustrados. Notamos que parte das perguntas ocorreu conforme o planejado, contudo o aluno só poderia responder, após conseguir bater no botão e pressioná-lo primeiro que o colega. Assim, mesmo sabendo a resposta, ocorreram momentos em que alguns alunos PAEE foram prejudicados por possuírem um reflexo mais lento que o do outro colega. Percebendo isso, nós, professores colaboradores, tivemos também de administrar quais alunos deveriam representar qual grupo para evitar uma concorrência desleal. Essa intervenção não foi pensada nos

planejamentos, pois centramos as atenções nas perguntas e a forma como os alunos iriam compreender as mesmas (DIÁRIO DE CAMPO, 20/09/2022).

Abaixo, estão algumas perguntas que foram organizadas para a brincadeira da torta na cara.

- a) ECA é a sigla do da Criança e do Adolescente.
Resposta: Estatuto.
- b) A criança só pode trabalhar a partir dos 14 anos na condição de
Resposta: Aprendiz.
- c) O Brasil é o terceiro país da América Latina que mais mão de obra infantil.
Resposta: Explora.
- d) O Tutelar compõe o sistema de garantia de direitos.
Resposta: Conselho.
- e) O trabalho infantil perpetua o da pobreza.
Resposta: Ciclo.
- f) O é um dos setores mais propensos a utilização de mão de obra infantil.
Resposta: Trabalho doméstico.
- g) A é uma das principais consequências psicológicas e emocionais do trabalho infantil.
Resposta: Baixa autoestima

Imagens 12 a 17 - Brincadeira Torta na Cara





Fonte: arquivo do pesquisador.

A brincadeira com a Torta na Cara foi avaliada positivamente. Proporcionou possibilidades de aprendizagem, mas também “sujeira”. Na execução, não havíamos pensado na higienização dos alunos. Por termos utilizado a própria sala de aula, ficamos distantes de pias e banheiros. Contávamos com papel toalha. Inicialmente, acreditávamos ser o bastante, mas tínhamos aqueles alunos que extrapolaram e fizeram mais sujeiras que o “esperado”.

Assim, alguns alunos tiveram que se dirigir até o banheiro para limpeza de seus rostos e, às vezes, dos cabelos. Quando alguns alunos PAEE demandavam apoio, um dos professores se encarregava da tarefa. Com o desenvolvimento da brincadeira, o planejamento fora executado de modo a alcançar os objetivos previstos.

Depois que executamos a atividade, houve certo contágio nas outras turmas e até mesmo turnos. Alunos de outras classes em que os professores lecionavam questionaram dos porquês de se ter torta na cara só com o 9º ano. Reivindicaram que também queriam a brincadeira. A professora de Língua Portuguesa mediu a atividade em outras turmas no matutino e avaliou: um sucesso. No turno da noite, a ação foi realizada motivada pelo fato de ter sobrado *chantilly*. Então, juntaram os demais materiais ao recurso mencionado e desenvolveram a atividade nas demais turmas. Entendemos que a ação reforçou a importância da utilização de diferentes recursos e estratégias para tornar as aulas dinâmicas e interessantes. Observamos que as intervenções contribuíram para que os alunos PAEE fortalecessem seus conhecimentos no campo da leitura, escrita e comunicação, segundo a avaliação da professora regente.

Temos, por exemplo, o aluno Paulo (com deficiência intelectual), que se mostrou envolvido, fez correlações com sua realidade, seu dia a dia e o manejo do campo junto à sua família. Ele se destacou participando de modo conciso nas atividades, evidenciando avanços na interpretação de textos das revistas em quadrinhos estudadas e na atividade da torta na cara. Tanea, outra estudante PAEE, surpreendeu-nos no exercício da oralidade durante a apresentação dos trabalhos em grupo. Produziu uma boa apresentação com seu grupo e possibilitou o entendimento da turma em relação ao que apresentou.

A professora constatou aprendizado significativo, evidenciando que a turma evoluiu na apropriação dos conteúdos curriculares. Os alunos demonstraram compreensão dos conceitos teóricos e aplicação prática do que aprenderam, apresentando pontos de vista e análise das histórias narradas nas revistas, principalmente na apresentação do grupo e na brincadeira da torta na cara.

De acordo com a avaliação da professora de Língua Portuguesa, houve contribuição significativa no pensamento e consciência da turma com a temática do trabalho infantil. Muitos não sabiam das leis e dos direitos que garantem que crianças só trabalhem a partir dos 14 anos de idade, isso como aprendizes. Os discentes se mostraram mais conscientes ao tratar de temas como a pobreza, no qual o trabalho infantil é um fator perpetuador, reconhecendo a necessidade de interromper esse ciclo. Refletiram sobre crianças em situações de vulnerabilidade e a importância da educação e do desenvolvimento intelectual e físico.

Os alunos PAEE ampliaram suas compreensões referentes ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), compreendendo sua importância na salvaguarda dos direitos, destacando os pequenos em situação de vulnerabilidade. Refletiram sobre o Conselho Tutelar e sua relação com a proteção das crianças e demonstraram aprendizado significativo em relação à concepção de trabalho doméstico, tendo em vista muitos trazerem uma visão distorcida sobre o tema. Eles colocaram em análise o trabalho que crianças fazem em casa para ajudar seus familiares e a exploração de trabalho infantil. Assim, ao longo das aulas, os discentes foram levados a questionar e propor encaminhamentos para situações injustas.

Segundo a professora de Língua Portuguesa, os alunos PAEE cresceram em seus aprendizados e avançaram na apropriação dos conteúdos curriculares, assim como nos temas transversais que envolviam o trabalho infantil. As práticas e os conteúdos foram registrados e socializados com a profissional da educação especial para que ela pudesse retomá-los no atendimento educacional especializado, visando ao aprofundamento dos conhecimentos adquiridos.

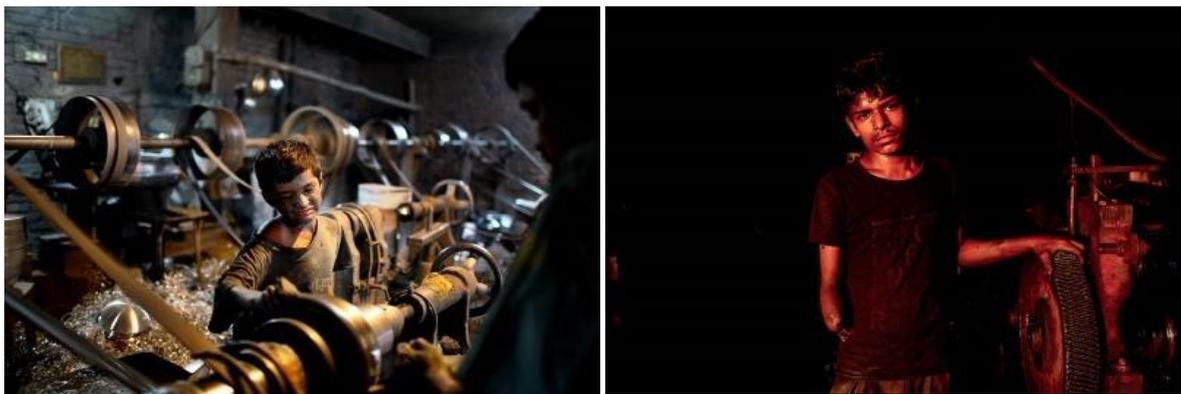
Quando os alunos PAEE apresentavam oralmente seus trabalhos, notamos o engajamento na defesa pelas causas e a propriedade no entendimento dos conceitos sobre o trabalho e a exploração infantil. Tratava-se de um cenário diferente das falas narradas no início das aulas. Permitia-nos pensar, conforme desafia Meirieu (2002, p. 83), que a ação pedagógica envolve saberes a ensinar e um trabalho incansável para descobrir como “[...] torná-los acessíveis a outros sujeitos além daqueles que já são capazes de dominá-lo”. Para o autor, trata-se de um trabalho que toma como ponto de partida os objetivos de aprendizagem, levando o professor a “[...] procurar, tentar, quebrar a cabeça para tentar fazer compreender em que medida aquilo que se ensina é objeto de integridade” (MEIRIEU, 2002, p. 83).

5.3.3 A sequência didática sobre o trabalho infantil e a disciplina de Arte

Além da experiência vivida na disciplina de Língua Portuguesa, a temática do Trabalho Infantil ganhou espaço nas demais disciplinas. No dia 23/09/2022, o professor de Arte iniciou sua sequência didática, adotando como estratégia a História da Arte (Arte Contemporânea). Para tanto, recorreu à análise de obras que dialogavam com o trabalho infantil e seus impactos físicos, sociais e emocionais na vida da criança.

Imagens 18 a 21 – Obras que dialogam com o trabalho infantil





Fonte: acesso no Google.

O docente constituiu uma aula dialogada para apresentar a temática, resguardando a faixa etária e nível de conhecimento dos alunos. Expôs as projeções das obras produzidas por diferentes técnicas: pintura, fotografias, desenhos, grafites, dentre outras. Ele comentou as técnicas artísticas, as representações simbólicas, os diferentes estilos e os artistas contemporâneos; contextualizou os referidos locais e períodos históricos em que foram produzidas. Além disso, abordou as especificidades e as características que dialogavam com o trabalho infantil e os possíveis impactos na vida da criança.

Em paralelo, permitiu que o pesquisador intervisse e participasse da aula, com discussões junto aos alunos. Mesmo a docente da Educação Especial não sendo conhecedora do assunto, pôde acrescentar discussões, como: o trabalho infantil ao longo da história, as regiões brasileiras em que a prática é comum, os impactos sociais da problemática em tela, a conscientização da sociedade sobre os direitos das crianças e dos adolescentes, dentre outras. Sinalizou como as obras de arte podem apontar contribuições para pensarmos em mudanças sociais e informações sobre ações e projetos sociais existentes no Brasil voltados a combater o trabalho infantil e proteger crianças em situações de vulnerabilidade. A reflexão com a turma possibilitou que fossem articulados os conhecimentos teóricos às vivências de alunos e de professores, lembrando a defesa de Santos (2000) de que o senso comum, interpenetrado pelo conhecimento científico, pode estar na origem de uma nova racionalidade.

Em um segundo momento, o docente dividiu a turma nos respectivos grupos constituídos. Projetou as obras de arte em *Datashow* e pediu que cada grupo

escolhesse uma. Em seguida, destinou um tempo de aproximadamente quinze minutos para que a turma debatesse suas impressões em relação às obras. Tivemos o cuidado de acompanhar/apoiar os alunos público-alvo da Educação Especial na interação com seus colegas de grupo na execução da atividade proposta. Assim como na disciplina de Língua Portuguesa, os professores envolvidos se revezaram, visitando os grupos para dar suporte e ajudar em possíveis necessidades. Estavam comprometidos com a ideia de que deveriam ser protagonistas em suas funções e que os conteúdos lecionados deveriam alcançar os alunos, pois o trabalho colaborativo

[...] não acontece em uma sala de aula comum, na qual um professor age como o 'principal', enquanto que o outro atua como 'ajudante'; muito menos, quando a atividade com o estudante PAEE é ensinada pelo professor especializado no canto de uma sala de aula, enquanto o professor do ensino comum se dedica ao restante da classe (CAPELLINI; ZERBATO, 2022, p. 39).

Imagens 22 e 23 - Estudantes em grupo analisando as obras de arte



Fonte: arquivo do pesquisador.

A primeira foto retrata o professor Carlos orientando um dos grupos, enquanto a segunda registra o momento em que o pesquisador e a professora de Educação Especial visitam outro, a fim de prestar suporte. Em um terceiro momento, cada grupo se dirigiu à frente da turma e apresentou suas conclusões referentes às temáticas que as obras traziam. Ao longo das apresentações, o professor de Arte e o pesquisador fizeram intervenções, a fim de instigarem os alunos a aprofundarem suas visões e perspectivas em determinados assuntos debatidos.

Imagens 24 e 25 - Apresentação das obras de arte pelos alunos



Fonte: arquivo do pesquisador.

Em planejamentos anteriores, a professora de Educação Especial propôs a projeção das obras no instante em que os alunos PAEE estivessem se apresentando, pois, segundo ela, “[...] *imagem é a chave da educação especial, quanto mais a gente puder usar, melhor; porque quando eles estão vendo os desenhos no contexto do que se está sendo estudado, tudo parece ficar mais fácil*” (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Imagem 26 - Apresentação das obras de arte pelos alunos



Fonte: arquivo do pesquisador.

Assim, concomitantemente à exposição dos grupos, a obra de arte escolhida era projetada em *Datashow*. Era possível dialogar e analisar junto aos outros alunos a

obra em tempo real. Com a imagem projetada, facilitou a apresentação dos alunos PAEE, pois o professor de Arte e o pesquisador puderam intervir nas apresentações, fazendo perguntas e apontamentos, instigando os discentes a falarem.

Os alunos abordaram uma variedade de pontos e situações. Também foram instigados a problematizar questões mediante intervenções dos professores, possibilitando que aprofundassem as reflexões críticas e desenvolvessem suas próprias interpretações referentes à temática.

Durante as apresentações, os alunos falaram sobre as condições de trabalho que envolviam as crianças e os adolescentes expostos em suas obras. Além disso, examinaram elementos visuais, como: ambientes insalubres, roupas velhas e surradas, o uso de ferramentas e de representação visual das crianças nas obras, analisando como elas eram retratadas – postura, expressões faciais, gestuais, corporais, dentre outras. Analisaram emoções e expressões: sinais de cansaço, tristeza, esperança, frustrações, bem como os modos como o artista as retratava. Refletiram sobre cenários familiares, econômicos e sociais que levaram os pequenos a situações de vulnerabilidade.

Relacionaram a educação ao processo e refletiram sobre sua importância no combate à desigualdade social e cognitiva (SANTOS, 2008), assim como os impactos da falta de oportunidade na violação de direitos. Fizeram comparações da discussão com temas abordados em outras disciplinas, evidenciando semelhanças e diferenças da temática com as experiências vividas ou testemunhadas.

Roberto: *Ele tá trabalhando carregando pedra. Lá em casa eu também ajudo meu pai a carregar as pedras do terreiro.*

Pesquisador: *mas, olha direitinho! Ele está quebrando as pedras. E parece que ele é tão novinho. Ele está descalço e sem camisa. Parece que está fazendo muito calor. Tem certeza que o trabalho que você ajuda seu pai a fazer é igual ao que ele está fazendo?*

Roberto: *[...] aí também não né, professor! O dele tá muito pió.*

Pesquisador: *também acho que o trabalho que você ajuda seu pai não é o mesmo que ele está fazendo.*

Imagem 27 - Apresentação das obras de arte pelos alunos PAEE



Fonte: arquivo do pesquisador.

Na imagem, podemos ver o momento em que um aluno PAEE analisa e compara o trabalho que o menino realiza com o que ele executa na propriedade rural junto ao seu pai. Ao final do diálogo, Roberto acenou a cabeça, sinalizando que concordava com nossa avaliação: o trabalho exercido por ele não se tratava de exploração e trabalho infantil. Era uma situação diferente da retratada na obra analisada. Após o episódio, Roberto apresentou maior empatia e solidariedade com crianças e adolescentes vítimas da situação retratada. Por ajudar sua família na propriedade rural, inicialmente, demonstrava dificuldade em reconhecer situações hostis a que muitas crianças são expostas.

Além da atividade explicitada, havíamos planejado outra para que cada grupo pudesse produzir ilustrações inspiradas nos temas abordados sobre o trabalho infantil. Contudo, algumas aulas de Arte foram suprimidas, pois a escola as utilizou para atender a demandas atrasadas na instituição. Sendo assim, a equipe optou por não executá-las. Em planejamentos futuros, decidiu-se por tentar resgatar a atividade nas aulas de Inglês, levando os alunos a produzirem imagens que ilustrassem palavras ou frases em inglês a partir do trabalho infantil.

Os conteúdos curriculares trabalhados nas aulas de Artes foram: diferentes técnicas artísticas; análise das temáticas das obras de arte, aspectos formais e conceituais (composição, tema, cor e mensagens), História da Arte Contemporânea, cidadania e responsabilidade social. A discussão permitiu aos alunos PAEE compreender o papel

da Arte como ferramenta de conscientização e transformação da sociedade. Além disso, ampliou concepções referentes às possibilidades de exploração do trabalho infantil e seus impactos na vida das crianças e dos adolescentes.

Além dos conteúdos, o desenvolvimento de expressão e de comunicação se instaurou em sala de aula, o que inclui: oralidade, falar em público, linguagem corporal, postura, contato visual e escuta ativa, pois, à medida que os alunos apresentavam os trabalhos, a turma prestava atenção e se envolvia fazendo perguntas e comentários. O professor avaliou a atividade como positiva. Ressaltou aspectos que precisavam ser melhorados pelos alunos e por ele para que as aulas fossem atrativas. Registrou o aprendizado dos alunos PAEE, sinalizando a possibilidade de continuidade dos trabalhos em colaboração com os profissionais da Educação Especial e adensamento nas intervenções especializadas nas salas de recursos multifuncionais.

O professor citou os alunos Marcos e Paulo. Segundo ele, esses dois, em especial, tiveram desempenho que os evidenciou. Marcos, ao analisar uma das obras levando em consideração seus interesses pelos esportes, enriqueceu a percepção da turma, trazendo detalhes representados pelos artistas. Paulo também chamou atenção, ao relacionar o trabalho infantil às suas vivências na produção cafeeira do município de Irupi/ES.

Em sua avaliação, o professor considerou: participação ativa dos alunos, envolvimento nas atividades, diálogo com as obras de arte estudadas e cumprimento dos objetivos. Destacou que os estudantes PAEE desenvolveram consciência crítica e social referente a diferentes realidades e a compreensão das causas e dos efeitos do trabalho infantil. Avaliou também sua atuação, refletindo sobre os objetivos, as metodologias, os recursos e a condução da aula. Diante disso, disse:

Avaliar é sempre um momento muito difícil pra mim. Essa situação de ter que atribuir nota ao aluno por uma produção ou interação artística é complicado. Fica sempre essa pressão pairando no ar da responsabilidade de encorajar e motivar a sala durante todo o processo. Na condição de adulto, sou o responsável pela turma. Se a turma falha, necessariamente eu falhei também. Na verdade, sou eu quem falha em primeiro lugar (PROFESSOR DE ARTE).

O trabalho com as sequências didáticas aproximava os alunos das aulas. Todos tinham algo a contribuir. Os assuntos explorados pelos professores eram significados como de interesse dos estudantes. Conforme problematiza Meirieu (2002), a

pedagogia (quando diferenciada) faz da aula um acontecimento. Ela nos leva a recorrer a meios capazes de permitir ao aluno tornar-se sujeito e analista de suas próprias aprendizagens, por isso “[...] não é importante apenas ‘descobrir’, mas também enriquecer pela sondagem, pela troca, pela avaliação [...] coletiva a atividade de sala de aula” (MEIRIEU, 2002, p. 110).

5.3.4 A sequência didática sobre o trabalho infantil e a disciplina de Inglês

A realização de sequências didáticas sobre o trabalho infantil também tomou as aulas de Inglês. Foi interessante perceber como cada professor buscou explorar a temática do Trabalho Infantil articulada aos conteúdos curriculares de suas disciplinas. Depois de planejarmos, o professor de Inglês trabalhou o conteúdo “Child Labor” (trabalho infantil) por meio da interpretação de texto e vocabulário. A aula foi dialogada, utilizando projeções de imagens que ilustravam o texto que os alunos receberam impresso.

Os conteúdos eram referentes ao tópico “A luta contra a exploração do trabalho de crianças e adolescentes é uma responsabilidade da sociedade, do Estado e da escola”. Para ajudar os alunos a aprofundarem seus conceitos sobre o trabalho infantil e seus efeitos na vida das crianças e da sociedade, o professor utilizou a interpretação de texto e o ensino de vocabulário em inglês.

A projeção das imagens foi essencial para que o professor conduzisse a interpretação do texto em inglês, retirando dúvidas e apresentando novos vocabulários à turma. Esse momento foi importante, pois o docente incentivou os alunos a discutirem sobre as diversas formas de trabalho infantil no mundo e a questionarem as possibilidades de as crianças e os adolescentes terem suas vidas afetadas por essa prática.

A aula, embora tivesse foco no conteúdo curricular de interpretação e vocabulário dentro da área da Língua Inglesa, dialogava com temas e assuntos explorados pelos docentes de Língua Portuguesa e Arte. A “base” que os alunos possuíam possibilitou ao professor dedicar mais tempo para trabalhar a temática “Child Labor”. Esse diálogo entre as disciplinas levou os alunos a estabelecerem conexões entre diferentes áreas de conhecimento e fontes de informação.

Por intermédio de aulas dialogadas, textos impressos e recursos audiovisuais, os alunos obtiveram entendimento a respeito do tema, além de terem oportunidade de expressar opiniões e ideias, ampliando conhecimentos e compreensão sobre a realidade do mundo em que vivem. A utilização de projeções de imagens na TV permitiu que os alunos se conectassem a diferentes áreas de conhecimento e desenvolvessem a interpretação de imagens úteis em suas vidas. Abaixo, duas das imagens utilizadas pelo professor para ilustrar o texto trabalhado.

Imagens 28 e 29 - Charge utilizada pelo professor de Inglês para discutir o tema “trabalho infantil”



Fonte: extraídas do Google.

A lousa também serviu como ferramenta pedagógica para auxiliar na compreensão do conteúdo curricular da disciplina. Nela, o docente escreveu várias frases do texto em inglês e suas traduções para o português, paralelamente às dúvidas levantadas pelos alunos. Essa estratégia permitiu uma comunicação mais objetiva em Língua Inglesa, pois eles visualizavam palavras e frases, facilitando a compreensão do conteúdo e a resolução de dúvidas. Tal dinâmica enriqueceu a prática da escrita e da leitura em inglês, ampliando o repertório vocabular linguístico dos alunos. Com o desenvolvimento da aula, o professor pôde enfatizar que sem a participação direta da escola é impossível a erradicação do trabalho infantil no Brasil. Diante disso, sinalizou para a classe:

A exploração ao trabalho infantil é uma realidade que está presente dentro das nossas escolas e nós, como educadores, precisamos ajudar a combater esse mal. Precisamos unir esforços para vencer esse mal que atinge o nosso País (PROFESSOR DE INGLÊS).

Ao fim da explicação, o docente disse à turma que haveria uma atividade. Pediu aos alunos que se sentassem em duplas. Se preferissem, também poderiam realizá-la individualmente. Anotou o nome das respectivas duplas e deixou que os alunos –

durante o restante da aula – ficassem mais à vontade e tirassem dúvidas sobre o conteúdo ministrado, caso houvesse. Informou que eles poderiam dialogar com seus colegas e suas referidas duplas a fim de complementar o estudo ou aprofundar debates sobre o conteúdo. Feitas as organizações, foi solicitado aos alunos que produzissem desenhos e frases reflexivas em inglês sobre os temas abordados. Além disso, que apresentassem suas produções à classe, propondo possíveis soluções para o trabalho infantil.

Percebemos que o professor não fez nenhuma indicação para que a turma se organizasse de modo a envolver os alunos PAEE. Também não fez menção específica para que optassem por fazer os trabalhos sozinhos. Contudo, percebemos que os alunos PAEE formaram duplas com os demais colegas de sala. Esse momento final da aula, com os estudantes mais à vontade e em duplas, foi importante por possibilitar que a equipe envolvida na pesquisa visitasse as carteiras e se inteirasse das impressões que os discentes tinham da aula, assim como do aprendizado ocorrido. Levou o grupo a intervir, quando necessário.

O professor ainda atribuiu outra atividade para ser realizada em casa ou na próxima aula. Consistia em incentivar os alunos a produzirem imagens que ilustrassem as frases que haviam produzido, ou ainda alguns conceitos e temas trabalhados. As imagens deveriam ser acompanhadas por palavras ou frases-chaves sobre o tema, escritas em inglês. Era esperado que os próprios alunos redigissem essas palavras ou frases, de forma que dialogassem com as imagens e vice-versa.

Os alunos PAEE foram incluídos também por uma metodologia diferenciada, na qual os conteúdos curriculares foram pensados a fim de atender suas necessidades específicas. A utilização de recursos audiovisuais, como projeções de imagens e ilustrações, favoreceu para tornar a aula mais narrativa, visual e acessível. A abordagem adotada pelo professor foi minuciosa e respeitosa aos tempos de aprendizagem de cada sujeito.

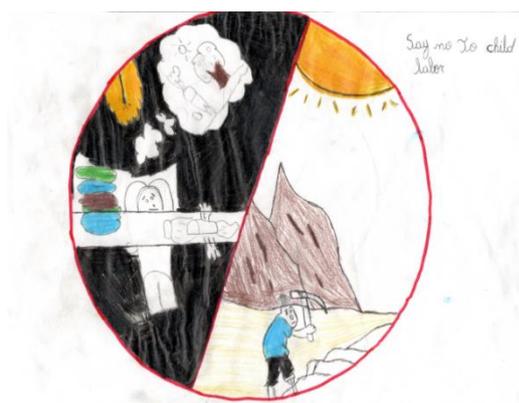
Com isso, os alunos, independentemente de possuírem ou não uma necessidade específica de aprendizagem, tiveram tempo suficiente para processar o conteúdo e intervir com perguntas. Essa metodologia foi discutida em planejamentos com a equipe de colaboradores. Nesse espaço-tempo, o grupo concordou que as ações

propostas pelo professor de Língua Inglesa sinalizavam uma educação mais equitativa e demonstrou sensibilidade e respeito às diferenças.

Dado o envolvimento dos alunos na atividade, o professor avaliou a necessidade de mais duas aulas para que as duplas produzissem os desenhos e ilustrassem as imagens com frases em inglês. Nessas duas aulas, houve mais intervenções nas duplas pelo professor, a docente de Educação Especial e o pesquisador. Dessa vez, de modo mais livre, pois a produção do desenho demandava mais tempo para a execução. Abaixo, trazemos algumas frases produzidas por duplas que contavam com alunos PAEE e as imagens.

Imagens 30 a 33 - Ilustrações produzidas pelas duplas que contavam com alunos

PAEE



Fonte: arquivo do pesquisador.

Entendemos que os registros produzidos no diário de campo do pesquisador se constituem ricas alternativas de análise dos movimentos disparados pela pesquisa, abrindo caminho para se refletir sobre a colaboração entre professores do ensino comum, sem desvincular os da Educação Especial. Por isso, recorramos ao diário

para explicitar outras práticas pedagógicas vividas com os alunos do 9º ano na discussão sobre o trabalho infantil na disciplina de Inglês.

Além dos recursos didáticos pensados para os alunos PAEE: imagens para ilustrar o conteúdo do texto em inglês e atividades práticas envolvendo frases associadas à produção de desenhos, também foi planejada a construção de um jogo de memória. Ele era composto pela palavra em inglês e a imagem que lhe dava sentido. Além disso, uma roleta e um pião feito com CDs usados que serviria como jogo. Diante disso, o aluno giraria o CD e teria de acertar, sincronizando a imagem à palavra em inglês. O pião em CD chegou a ser quase finalizado. Já o jogo de memória não foi sequer iniciado. Ambas as atividades foram abandonadas, pois não tivemos tempo hábil para conclusão. Os desenhos ocuparam mais tempo que prevíamos. Cabe destacar que outras demandas da escola foram realizadas nos dias programados para as atividades. Soma-se ao contexto o fato de as aulas de Inglês serem poucas na semana. Foi uma pena, pois as ideias eram promissoras (DIÁRIO DE CAMPO, 26/09/2022).

O trabalho colaborativo, na compreensão de Meirieu (2005), levou os professores a recorrerem a pressupostos didáticos que relacionassem os conteúdos curriculares, as necessidades específicas dos alunos e os temas transversais. Chamou o grupo para o compromisso para com a apropriação do conhecimento pelos alunos, considerando que

É por isso que a pedagogia não deve ‘apenas levar em conta’ os conteúdos da aprendizagem, mas ela não existe se não incorporar completamente a questão dos saberes, a escolha destes, de sua apresentação, das condições de sua apropriação, de sua avaliação [...]. Uma pedagogia [...] [sem compromisso com o conhecimento] seria contrária às finalidades da Escola, e, sobretudo, à primeira delas: a transmissão de saberes que permitam aos alunos introduzir-se no mundo, compreendê-lo ou torná-lo mais habitável (MEIRIEU, 2005, p. 150).

Fomos provocando o grupo a refletir o quanto trabalhar em equipe fortalece os saberes-fazer docentes e os processos de apropriação dos conhecimentos pelos alunos. Na lógica de Santos (2008), permitiu que esses sujeitos traduzissem seus conhecimentos e necessidades de aprender, uns nos outros. As sequências didáticas possibilitaram que um conhecimento chamasse o outro para conversar, evitando rupturas e a fragmentação do saber mediado na escola comum.

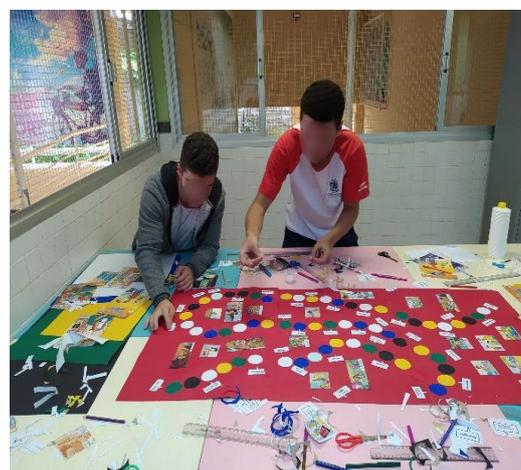
5.3.5 Jogo: Trilha sobre trabalho infantil

Os planejamentos que direcionamos para a temática “trabalho infantil” renderam bons frutos. Além das sequências didáticas explicitadas, executamos uma atividade que consistia em um jogo de tabuleiro em que os grupos de alunos teriam que percorrer

uma trilha e solucionar questões que encontravam pelo caminho. Cada grupo era representado (no tabuleiro) por um pino de cor diferente. Ele avançava de acordo com o número tirado no dado pelo grupo participante. Além disso, podia retroceder à medida que um participante errava uma das questões propostas.

Esses jogos de trilhas são conhecidos e amplamente divulgados pela *internet*. Optamos por eles, pois poderíamos inserir conteúdos de Inglês, uma vez que os comandos básicos são no idioma. As imagens abaixo retratam os alunos construindo coletivamente a trilha do trabalho infantil nas aulas de Artes, pois não foi possível construir todo esse material nas aulas de inglês somente.

Imagens 34 e 35 - Estudantes construindo a atividade de inglês



Fonte: arquivo do pesquisador.

Durante a aula de Inglês, o professor explicou novamente as regras do jogo. Ressaltou que os conteúdos abordados estavam relacionados às disciplinas que compõem a área de Linguagem. Para ajudar, entregou um papel com as palavras do comando básico do jogo traduzidas, tais como: início (*start*), chegada (*arrival*), pergunta (*question*), avance uma casa (*advance one house*), avance duas casas (*advance two spaces*), volte uma casa (*come back one house*), volte duas casas (*come back two home*), perigo (*danger*), aguarde uma rodada (*wait a round*), assim por diante.

Além disso, apresentou o argumento de que o ideal seria que todos os participantes percorressem e concluíssem a trilha, mesmo quem, por acaso, não chegasse em primeiro ou segundo lugar. Explicou que, mesmo seguindo o mesmo percurso, cada participante enfrentaria desafios diferentes, visto que as questões seriam sorteadas individualmente. Dado o acolhimento do jogo pelos alunos, ele foi utilizado em outros

horários, além das aulas de Inglês. Estas são algumas das perguntas que compunham a trilha do trabalho infantil:

Há algum tipo de trabalho permitido para crianças de até 13 anos?

Resposta: Não!

Ajudar nas tarefas de casa é trabalho infantil?

Possíveis respostas: Não será caracterizado como trabalho infantil desde que essas tarefas não concorram com o tempo da escola, descanso e lazer, forem apropriadas à idade da criança ou adolescente.

Ser babá pode ser caracterizado como trabalho infantil?

Possíveis respostas: A função de babá é reconhecida como empregada doméstica, função que só pode ser exercida legalmente após completar 18 anos.

Tais questionamentos foram abordados pela professora de Língua Portuguesa, ressaltando que o trabalho doméstico pode ser uma das facetas do trabalho infantil. Foi dito ser preciso diferenciar a responsabilidade de certos compromissos em casa pelos alunos daqueles dos níveis intensos que influenciam o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes.

O debate sobre o trabalho doméstico gerou discussões durante o jogo, já que muitos alunos contribuíam nos afazeres de seus lares. Muitos tratavam o tema com banalização, afirmando serem vítimas de trabalho infantil. Quando essas situações aconteciam, os professores e o pesquisador interviam com seriedade. Enfatizavam que devemos colaborar nos afazeres domésticos, sempre que formos solicitados, pois se trata de uma forma de pertencimento e contribuição familiar, contudo o debate era sobre os tipos e as intensidades das tarefas atribuídas às crianças e aos adolescentes. Na maioria das vezes, os alunos acenavam com a cabeça ou faziam gestos, dando a entender que concordavam com observações e que estavam apenas brincando. Vejamos como o diário de campo nos ajuda a apresentar a realização dessa atividade.

Houve interação e colaboração ampla dos professores e do pesquisador, pois o jogo foi construído nas aulas de Arte e jogado nas aulas de Inglês. Seus comandos eram nesse idioma. As questões que apareciam durante a trilha eram relativas aos conteúdos ministrados pelos professores envolvidos na pesquisa sobre o trabalho infantil. A inclusão dos alunos se deu de forma significativa. Eles demonstraram prazer por estarem envolvidos nas etapas do jogo: da produção até o fim da atividade. A dinâmica foi parecida com as adotadas em atividades anteriores. Na construção dos jogos, ou seja, no processo de criação artística, era requisitado que os alunos PAEE participassem. Durante os jogos, houve o rodízio dos integrantes para responder às questões. Isso para que todos pudessem ser envolvidos. Naturalmente, os estudantes público-alvo da Educação Especial, ora ou outra, representavam seus respectivos grupos. Cabe destacar que também havia muitas imagens no tabuleiro para ilustrar a questão e o contexto de que ela se tratava. Assim, conhecendo a trilha, o professor poderia intervir quando

necessário, dando comandos para que os alunos PAEE representassem sua equipe em determinadas questões. Os professores colaboradores atuaram junto ao professor de classe comum. Este dedicou atenção especial para os conteúdos e os comandos em inglês. O jogo possibilitou inclusive que os professores envolvidos aprendessem novas palavras em inglês, ampliando seus vocabulários (DIÁRIO DE CAMPO, 03/10/2022).

Os conteúdos curriculares de Inglês estavam articulados à temática do trabalho infantil. Com isso, explorou-se: vocabulário, gramática, tradução, leitura, produção, interpretação de textos e oralidade. As metodologias e os conteúdos foram pensados nos planejamentos colaborativos, considerando os conhecimentos e as questões linguísticas dos alunos, incluindo os PAEE.

O professor regente avaliou o desempenho dos alunos como positivo. Segundo ele, as ações colaborativas encorajaram os alunos a se dedicarem nos estudos do Inglês e comporem reflexões críticas sobre o trabalho infantil. Elas contribuíram com o desenvolvimento de conhecimentos curriculares, linguísticos e sociais necessários à formação cidadã, conforme nos faz refletir Mendes e Vilaronga (2014).

Os alunos foram avaliados de várias maneiras: a) compreensão dos conteúdos, ou seja, se conseguiram compreender as palavras e os conceitos, bem como produzir frases ilustrativas e criar/manusear o jogo de tabuleiro com os comandos em inglês; b) desenvolvimento de conhecimentos linguísticos para aplicar o vocabulário e as estruturas gramaticais de modo coerente; c) criatividade na produção dos desenhos e na elaboração do jogo de tabuleiro, utilizando-se de palavras que serviram de comandos em inglês; d) trabalho em equipe e cooperação durante as execuções das atividades.

Segundo o professor, houve avanço por parte dos alunos em relação à apropriação dos conteúdos curriculares, em especial, Roberto e Cíntia (PAEE). Segundo sua avaliação, Cíntia alcançou destaque na tradução e na interpretação de textos em inglês. Roberto enriqueceu seu vocabulário, apropriando-se de novas palavras e conceitos na referida língua sobre o trabalho infantil.

Assim, o professor destacou que os alunos PAEE tiveram crescimento e aprendizagem. As apresentações possibilitaram entrega e dedicação, conseqüentemente, avanços no desenvolvimento da oralidade. Os alunos PAEE associaram o trabalho infantil à pobreza, assim como entenderam a importância da

erradicação desse fenômeno na prevenção dos direitos das crianças. Passaram a defender que esses sujeitos deveriam estar na escola e não nas situações apresentadas.

Fechamos a análise sobre o trabalho infantil nas aulas de Inglês pensando no que ensina Santos (2006): o conhecimento científico é fruto do esforço da humanidade. Ele precisa se mostrar dialógico. Pode conversar com outros saberes. Necessita romper com arrogâncias que o afastam de muitos grupos sociais. Adensar os saberes científicos dos alunos sobre o trabalho infantil e traduzi-los nos fluxos da vida social de grupos minoritários é defender conhecimentos prudentes e possibilita uma vida decente para muitas pessoas à margem da sociedade (SANTOS, 2008).

5.3.6 A disciplina de Educação Física: aulas expositivas e dialogadas e palavras cruzadas gigantes na quadra

Além das atividades planejadas e explicitadas, em 5-10-2022, a professora de Educação Física mediu uma aula dialogada utilizando a televisão para apresentar *slides* e abordar o tema do trabalho infantil. Relacionou a temática aos conteúdos de sua disciplina. Em um primeiro momento, recorreu a algumas legislações, como o ECA, para explicar normativamente as situações que caracterizam exploração de trabalho infantil. Apresentaremos dois dos vários *slides* utilizados pela professora durante a aula de Educação Física.

Imagens 36 e 37 - *Slides* utilizados na disciplina de Educação Física

Consequências do trabalho infantil

O trabalho infantil é reconhecido como uma das formas de exploração mais prejudiciais ao desenvolvimento pleno do ser humano.

Seus efeitos deixam marcas que, muitas vezes, tornam-se irreversíveis e perduram até a vida adulta.



Físico	• Exposição a riscos e lesões, deformidades físicas, que em muitos casos são superiores às possibilidades de defesa de seu corpo.
Emocional	• Dificuldades para estabelecer vínculos afetivos em razão da exploração a que tiveram expostas.
Social	• O trabalho precoce leva às crianças a desenvolverem atividades que requerem maturidade de adultos, afastando-se do convívio social com pessoas de sua idade.
Educacional	• Incidência de repetência e desistência
Democrático	• O trabalho precoce dificulta o acesso à informação para exercer seus direitos plenamente.

Fonte: produção da professora de Educação Física.

A partir dos recursos explicitados, a professora falou sobre a importância da educação na vida das crianças e como o trabalho (em uma determinada idade ou fase indevida) pode prejudicar os estudos e a progressão na vida social, abrindo espaços para exposição dos discentes e possíveis intervenções do pesquisador.

No transcorrer da aula, a professora relacionou danos à saúde física e mental quando o corpo infantil é obrigado a suportar (em idade desapropriada) cargas excessivas de pressões físicas e psicológicas, por meio do trabalho infantil. Falou que muitas experiências, inclusive, ocorrem em ambientes hostis e insalubres. Utilizou-se de imagens para ilustrar lesões causadas pela sobrecarga de trabalho e que prejudicam pessoas ao longo de suas vidas.

Essas imagens foram importantes para se estabelecerem diálogos com os alunos PAEE, pois eles encontram maiores possibilidades de compreender determinados conteúdos quando são ilustrados. As fotos a seguir retratam um momento em que a professora explora o tema: consequências do trabalho infantil no desenvolvimento físico e mental das crianças e adolescentes.

Imagens 38 e 39 - Estudantes assistindo à apresentação da professora de Educação Física



Fonte: arquivo do pesquisador.

A aula se deu de maneira interativa e dialogada, utilizando imagens ilustrativas de temas abordados pela professora. Além das imagens projetadas pela televisão, como tentativa de chamar a participação dos alunos PAEE, a docente fez vários questionamentos. Os estudantes eram incentivados a se envolver, sendo indagados se estavam compreendendo e se haviam vivenciado situações semelhantes em suas

vidas ou presenciado nas de colegas. Durante uma dessas oportunidades, o aluno Marcos (PAEE) compartilhou: “[...] *eu sei disso professora, eu gosto muito de academia, mas sempre fico vigiando para não pegar carga muito pesada. Se eu me machucar, depois demora muito pra conseguir voltar a treinar*”.

Os conteúdos curriculares trabalhados em Educação Física em diálogo com o trabalho infantil foram associados a metodologias de acordo com as trajetórias de aprendizagem dos alunos. Foram trabalhados os seguintes conteúdos: a) como o trabalho infantil em fase inoportuna pode prejudicar a formação do indivíduo; b) a importância do lazer e do esporte para o desenvolvimento físico, social e emocional; c) conscientização e mobilização sobre o trabalho infantil, incentivando os alunos a se tornarem defensores do Estatuto da Criança e do Adolescente; d) saúde, segurança no trabalho, riscos e perigos do trabalho infantil; e) o direito de brincar e o da educação da criança e do adolescente; f) a Educação Física como ferramenta de inclusão; g) a importância das atividades físicas para o bem-estar e a saúde.

Esse trabalho nos permitiu fundamentar as sequências didáticas no que Santos (2006) denominou de Sociologia das Ausências e das Emergências. Levou-nos a questionar os porquês de alguns conhecimentos estarem ausentes dos currículos e nos moveu a criar condições para que eles se presentificassem. Chamou-nos para o compromisso de desenvolver um modo de pensar capaz de valorizar a diversidade cultural como ferramenta voltada a combater a razão indolente. A aproximação com uma racionalidade questionadora e comprometida em trazer para o debate questões que se entrelaçam e atravessam a vida dos estudantes envolvidos na pesquisa. A Sociologia das Ausências e das Emergências convoca a pensar o papel social da escola como instituição comprometida em valorizar saberes e experiências de alunos e professores, educando-os em comunhão (FREIRE, 2003) e os conscientizando sobre a importância das lutas direcionadas aos direitos humanos.

5.3.7 Ainda na disciplina de Educação Física: jogo de palavras cruzadas

Outra ação desenvolvida pela equipe envolvida na pesquisa foi o jogo de palavras cruzadas na quadra da escola, que foi planejado para que os alunos, inclusive os PAEE, pudessem participar de forma colaborativa com seus respectivos grupos. A atividade foi desenvolvida na aula de Educação Física e contou com a colaboração da professora da área, do pesquisador e da especialista em Educação Especial.

Também foi necessário recorrer ao irmão do pesquisador, que contribuiu com o registro por meio de fotos e filmagens. Para tanto, utilizou um drone, que sobrevoou a quadra poliesportiva durante o tempo em que as ações eram desenvolvidas. Na imagem a seguir, é possível observar os alunos do 9º ano produzindo o material necessário para a execução da atividade caça-palavras.

Imagem 40 - Estudantes produzindo material para atividade caça-palavras



Fonte: arquivo do pesquisador.

Não somente essa atividade, mas também as demais foram planejadas de modo que os alunos participassem, incluindo a criação artística de materiais de suporte e ornamentações. Várias discussões ocorreram durante as reuniões de planejamentos, abarcando questões que rodeavam os projetos escolares. Em uma delas, uma docente de Educação Especial (que não fazia parte da nossa pesquisa) acabou escutando o assunto e expressou sua opinião: “[...] *é sempre assim. Eles vêm com esses projetos cheios de ideias, mas no fim, acaba sobrando pra gente fazer. Ninguém ajuda e, muitas vezes, até o aluno pula fora*” (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Diante dessa perspectiva, ficou acordado que iríamos nos esforçar para que o projeto não sufocasse os professores. Isso levou os alunos a atuarem no processo criativo e artesanal das sequências didáticas. Esse encaminhamento contribuiu para que alunos e professores trabalhassem colaborativamente na produção dos materiais. As imagens a seguir retratam o início do jogo. Na primeira delas, é possível observar o drone já em voo, ao lado do piloto, enquanto, na segunda, o pesquisador fornece instruções finais aos grupos participantes.

Imagens 41 e 42 - Estudantes na quadra ouvindo a explicação da atividade caça-palavras



Fonte: arquivo do pesquisador.

Logo nos primeiros minutos da aula, a professora de Educação Física socializou os comandos, visando à organização do ambiente e dos alunos para que a atividade pudesse ser iniciada. Foi uma nova experiência para os professores e o pesquisador, isso porque a quadra poliesportiva, até aquele momento, despertava certa hostilidade. Não tínhamos prática de trabalhar em um espaço tão grande. Tínhamos a sensação de sermos “engolidos” por um ambiente barulhento. Ela era bem diferente da sala de aula comum.

Para a execução da atividade, a professora mostrou aos alunos a base do jogo montada no chão da quadra. Estava completamente em branco. Deveria ser completada com as palavras pelos grupos. Assim como mostrou, explicou as regras a serem cumpridas. Disse que as letras embaralhadas se encontravam do outro lado da quadra. Elas deveriam ser buscadas, uma a uma, a fim de completar as palavras na base em branco do caça-palavras. Cada aluno só poderia trazer uma única letra de cada vez. Caso ela não fosse utilizada, o discente deveria retornar com o material para o local em que se encontravam as outras letras.

A docente também explicou que as perguntas seriam entregues a cada grupo pelos professores. Disse que elas eram referentes aos conteúdos que abordaram o trabalho infantil, muitos ministrados em aulas anteriores. Também falou que à medida que os grupos fossem terminando, eles iriam pontuar frente aos demais que ainda estavam por completar a ação. Abaixo, trazemos algumas frases que foram elaboradas para a atividade “caça-palavras”.

a) O Ministério do Trabalho cuida dosdas crianças e adolescentes.

Resposta: Direitos.

b) Criança precisa de estudar e, trabalhar só quando crescer.

Resposta: Brincar.

c) Mais de 4 milhões de crianças e adolescentes entre 5 e 16 anos são todos os dias.

Resposta: Explorados.

d) O trabalho infantil precoce prejudica o desenvolvimento físico, e social das crianças.

Resposta: Emocional.

e) Só 3% das crianças entre 12 e 15 anos que começam a trabalhar atingem o médio.

Resposta: Ensino.

Cabe destacar que foi delimitado um tempo para que os grupos retirassem eventuais dúvidas com os professores. Logo após, deveriam se organizar e decidir a melhor maneira de cada integrante atuar e cooperar. Feito isso, realizamos a ação conforme os combinados. Chamaram nossa atenção as diferentes atuações dos alunos PAEE em seus respectivos grupos. Enquanto alguns se dedicaram a correr atrás das letras para completar as palavras, outros gritavam as que faltavam para que o colega as trouxesse. Precisamos registrar que alguns estudantes pareciam ficar meio perdidos. Em meio a tanta coisa acontecendo ao mesmo tempo, eles não saíram de perto da base do caça-palavra em branco, ficaram ao redor, observando a correria dos alunos e as palavras (pouco a pouco) sendo construídas como uma colcha de retalhos.

Pareciam se divertir com essa visão do todo. Por experiências anteriores e por conhecermos os alunos, foi possível discutir, em momentos de planejamentos, o fato de supormos que alguns alunos PAEE pudessem apresentar comportamentos de comodidade e não buscar as palavras. Diante disso, os professores e o pesquisador buscaram incentivá-los para que contribuíssem com seus grupos. Eram incentivados, por exemplo, a segurar os braços dos colegas quando eles iam colocar as palavras em seus respectivos lugares.

Imagens 43 e 44 - Estudantes na quadra jogando caça-palavras



Fonte: arquivo do pesquisador.

Uma das dificuldades de os alunos executarem a ação foi a grandiosidade do caça-palavras. Os limites do corpo iriam ser testados, uma vez que, sozinhos, não precisariam da ajuda do colega do grupo, um segurando os outros. Assim, cooperativamente, podiam solucionar o obstáculo, uma vez que, se caíssem em cima da base, poderiam rasgar a estrutura, que era frágil. Ela era de papel e, se rasgasse, poderia pausar ou inviabilizar a conclusão da atividade com a turma.

A foto a seguir ilustra o discente Roberto (PAEE) prestando auxílio a um colega na tarefa de reparar as letras de uma das palavras de seu grupo, pois, além de completá-las, deviam estar organizadas, garantindo a apresentação satisfatória.

Imagem 45 - Estudantes completando o caça-palavras



Fonte: arquivo do pesquisador.

A atividade fora proposta pela professora de Educação Física, que pensou nas ações de modo que a área da quadra e os limites dos corpos dos alunos fossem explorados e testados. Cada aluno, ao ter que percorrer a quadra para procurar, buscar e colocar as palavras nos seus devidos lugares, contava com a ajuda do colega para a extensão corporal necessária.

A professora de Educação Especial (no momento de planejamento) sinalizou que, com o caça-palavras, os alunos PAEE que não dominavam totalmente a leitura conseguiriam colaborar, pois conheciam as letras. Com isso, poderiam buscá-las com

os demais, desde que um colega o informasse qual letra estava precisando. Também previu que alguns alunos poderiam não buscar as letras. No entanto, caso isso acontecesse, poderíamos intervir e designá-los a segurar os braços dos colegas como apoio, criando possibilidade para o envolvimento na tarefa.

Imagem 46 - Estudantes completando caça-palavras



Fonte: arquivo do pesquisador.

A colaboração entre os professores se deu de modo significativo, pois puderam participar tanto a docente de Educação Especial como os de classe comum. Isso aconteceu desde o planejamento até a execução da atividade. Assim, tentaram cooperar, levando-nos a entender que, no trabalho colaborativo, os envolvidos “[...] se comunicam e interagem abertamente, sendo que a comunicação, o humor e um alto grau de conforto são vivenciados por todos, e como resultado eles trabalham verdadeiramente juntos e um complementa o outro” (MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014, p. 54).

A atividade, assim como as demais, trouxe resultados positivos no que diz respeito ao envolvimento, desenvolvimento e aprendizado dos alunos PAEE. Eles puderam atuar com os demais colegas de classe. Talvez, por estarem habituados ao trabalho em grupo, devido às atividades anteriores e à ação exigir cooperação, percebemos que, ao executar o jogo das palavras cruzadas, os estudantes público-alvo da Educação Especial demonstraram cooperação com seus respectivos grupos.

Imagem 47 - Imagem do alto dos estudantes completando caça-palavras



Fonte: arquivo do pesquisador.

Além disso, houve sentimento de pertencimento à equipe e determinação. Eles se esforçaram para cumprir a tarefa e colaborar com o grupo respondendo as palavras a eles direcionadas. A rede de ensino do Espírito Santo, na qual a escola está inserida, possui uma avaliação caracterizada como “atitudinal”. Ela visa avaliar atitudes e eventuais mudanças dos comportamentos dos alunos em relação ao envolvimento nas aulas. Talvez, esse tenha sido um dos pontos que evidenciou evolução dos alunos PAEE nessa etapa das sequências didáticas. Pareciam confrontar medos e limitações oriundas de suas especificidades. Buscaram demonstrar mais atitude, envolvendo-se com maior potência e entusiasmo na atividade.

Diante disso, expressavam:

É professor, essa aula foi maneira demais! (MARCOS, ALUNO PAEE).

Aula assim que é bão! Quando tiver outra, pode me chamar que eu vou! (Roberto, ALUNO PAEE).

Eu sabia três respostas! Só uma, que não! (TANEA, ALUNA PAEE).

Com isso, entendemos que mudanças sociais foram observadas em relação “[...] à tolerância e ao respeito mútuo, demonstradas pelos alunos de diferentes maneiras. Sentimento entre os alunos de pertencimento cresceram, assim como eles

compartilharam sentimentos de prazer, orgulho e companheirismo” (MENDES; VILARONGA, 2014, p. 52).

Assim como defendido pelas autoras, observamos, nas atividades propostas, esse sentimento de pertencimento dos estudantes PAEE. Como o planejamento e a mediação apontaram alternativas de inclusão, eles se envolveram e contribuíram com as atividades propostas pelos professores. As atividades objetivaram potencializar os conhecimentos que os estudantes traziam, colaborando com o processo de construção de conhecimento de todos.

Imagens 48 e 49 - Professora de Educação Física, pesquisador e estudantes na quadra na conclusão do jogo caça-palavras



Fonte: arquivo do pesquisador.

A professora regente avaliou positivamente as abordagens teóricas e práticas desenvolvidas e a utilização de jogos pedagógicos nos processos de ensino-aprendizagem. Aproveitou para socializar com os profissionais do atendimento

educacional especializado os conteúdos que os alunos PAEE mostraram mais interesse e apresentaram melhor desenvolvimento.

Fez uma avaliação de questões que podem ser exploradas pelo atendimento educacional especializado, a partir do trabalho pedagógico realizado, como, por exemplo, com a aluna Tanea (PAEE), que se mostrou pouco disposta a se locomover pela área da quadra em busca das palavras para contribuir com seu grupo. Esse dado foi importante para que aulas futuras se dediquem mais à aluna, em busca de desenvolvê-la nas práticas pedagógicas.

Para a avaliação, levaram-se em considerações os seguintes aspectos: a) se os alunos foram capazes de aplicar, na atividade prática, os conceitos abordados em aulas teóricas; b) desempenho e atuação em equipe na atividade prática; c) criatividade e originalidade na solução dos enigmas do caça-palavras; d) interesse, participação e engajamento; e) capacidade de relacionar conteúdos com outros campos do conhecimento.

Segundo a professora regente, os alunos PAEE Roberto e Cíntia tiveram destaque perante a turma, no que diz respeito ao trabalho em equipe. Roberto, por seu protagonismo junto à equipe, contribuiu na execução das atividades e incentivou os colegas com seu entusiasmo. Cíntia, por sua entrega de resultados, cooperou, principalmente, durante a atividade do caça-palavras de modo colaborativo.

Na avaliação da professora, os alunos PAEE demonstraram apropriação de conhecimentos, como a compreensão dos impactos negativos do trabalho infantil na saúde física e psicológica das crianças e dos adolescentes, destacando-se: fadigas, lesões e atrasos do desenvolvimento motor, estresse, dentre outros. Entenderam como essas ações influenciam negativamente o desenvolvimento esportivo. O envolvimento desses sujeitos também chamou a atenção dos demais professores e do pesquisador.

Ancorados nos conceitos de ecologia de saberes e de tradução (SANTOS, 2008), recorreremos às sequências didáticas para explorar conhecimentos necessários à formação de cidadãos que buscam na ciência dialógica condições para enfrentar problemáticas sociais, como o trabalho infantil. A intenção era fazer a ciência inter-relacionar com a vida cotidiana e ajudar os estudantes a lidarem com diferenças

existentes em sala de aula e na sociedade. Com isso, pudemos enfrentar racionalidades indolentes que defendem a impossibilidade de os professores dos anos finais atuarem de modo colaborativo, sentirem-se também responsáveis pela escolarização de alunos PAEE e buscarem pela tradução dos conhecimentos que compõem o currículo escolar.

5.4 PINTURA E MÚSICA: ACORDES VISUAIS COMO EXPRESSÃO E FORTALECIMENTO IDENTITÁRIO

A colaboração entre professores do ensino comum e de Educação Especial se mostrou possível na sequência didática anterior, graças ao exercício constante entre a equipe, que trabalhou de modo a nutrir confiança, amizade, reciprocidade, dedicação e persistência. Assim, essa segunda temática também possibilitou vivenciar as possibilidades trazidas pelo ensino colaborativo.

Trabalhar ações que envolvem pintura e música requer esforço constante e flexibilidade. Os espaços devem ser acessíveis, pois a técnica da pintura gera uma série de demandas estruturais, tais como áreas adequadas, água para limpeza de materiais e higienização, local de armazenamento de telas, pincéis e outros. A música também lida com som, o devido armazenamento e cuidado delas. Enfim, uma série de questões precisou ser operacionalizada pela equipe da pesquisa para se trabalhar com as pinturas e a música visando ao fortalecimento identitário dos estudantes.

Entendemos que um dos pontos mais importantes da parceria é a flexibilidade, na qual “[...] o professor precisa ter a filosofia de fazer uma sala que acolha qualquer criança” (CAPELLINI; ZERBATO, 2022, p. 54). Tanto a gestão escolar como os professores que decidem trabalhar proposta de ensino colaborativo precisam ser flexíveis para trabalharem em colaboração.

Cabe aqui também destacar uma questão que exigiu flexibilidade entre os envolvidos: tanto a música como a pintura são duas técnicas artísticas específicas. Sendo assim, a equipe teve que recorrer a profissionais de outras áreas (e não somente Arte) para que pudessem contribuir com o aprendizado da turma, pois

[...] o professor de ensino comum está acostumado a trabalhar de forma solitária em sua sala de aula, assim como o professor de Educação Especial,

habitado a trabalhar em sua sala de recursos. Por isso, ser flexível no trabalho em conjunto é importante, para que os dois professores possam expor suas ideias e partilhar conhecimento e experiências, sem que se estabeleça um campo de disputa em sala de aula, e sim o respeito em relação aos saberes que cada um possui (CAPELLINI; ZERBATO, 2022, p. 54-55).

As ações que envolvem música e pintura estão atreladas a materiais que geralmente não são fáceis de encontrar nos contextos escolares. Como na maioria das escolas do país, na Escola Bernardo Horta não era diferente. Ao planejarmos, tínhamos ideia de que seria mais simples adquirir os materiais para pintura, como, por exemplo: tintas, telas, pincéis, dentre outros. Para essa aquisição, contamos com a colaboração dos envolvidos e da gestão escolar. Segundo Capellini e Zerbato (2022, p. 59),

O papel da gestão escolar é muito importante, para efetivar e possibilitar condições favoráveis à inclusão de estudantes PAEE, por exemplo, a luta por contratação de profissionais especializados e de acordo com as necessidades dos estudantes, a disponibilização de recursos materiais, a construção de currículos acessíveis garantidos no Projeto Político pedagógico da Escola, a fomentação de formação continuada para seus profissionais e investimento na acessibilidade dos ambientes.

Trabalhar com pintura e música com a turma nos levou a refletir, com Santos (2006), ao defender a Sociologia das Ausências e das Emergências como movimentos necessários para tratar as diferenças culturais e os vários conhecimentos existentes em uma sociedade. Por isso, propõe a constituição de uma justiça cognitiva. Para o autor, as diferenças culturais e a pluralidade de saberes são inevitáveis. No entanto, a invisibilização/negação deles geraram desigualdades e injustiças a partir do momento em que uma cultura/conhecimento é valorizada em detrimento da outra. Com a música e a pintura, podemos analisar a riqueza cultural do Brasil, além de refletir como diferentes produções trazem as trajetórias desse povo, o que favorece a compreensão mútua da pluralidade como potência de existência.

5.4.1 A presença da pintura na sequência didática sobre acordes visuais como expressão e fortalecimento identitário nas aulas de Artes

O docente de Artes desenvolveu algumas atividades de pintura com outras turmas. Aproveitando esse movimento, o grupo envolvido na pesquisa optou por fazer o uso dessa técnica artística nas sequências didáticas. Essa experiência prévia do professor foi vital para o andamento da atividade, haja vista, naquele momento, ele saber o

processo de aquisição das telas e das tintas, além dos preços mais acessíveis em *sites* estrangeiros.

Essa aquisição foi nova e descontraíu os envolvidos, pois ver as telas chegando em pacotes gigantes pelo correio e saber que elas vieram de um país do outro lado do globo não era habitual na escola. Talvez tenha havido um caráter pioneiro nessa empreitada. Maior parte do material de pintura foi importada pelo professor de Artes, o que possibilitou um preço acessível em comparação aos praticados no mercado nacional.

Munido dos materiais e recursos, o professor deu início às atividades planejadas. Para tanto, incentivou a produção de telas com temáticas livres e variadas, mas que abordassem aspectos relevantes sobre como o aluno (autor da obra) se posicionava diante de problemáticas existentes na sociedade. Enfatizou a importância das Artes e a capacidade de elas expressarem sensações humanas. Essa reflexão foi produzida pelo professor de Arte ao argumentar a importância do referido componente curricular. Diante disso, disse:

O ser humano tenta entender o mundo, lê-lo por diferentes maneiras; pra isso, usa da ciência, da tecnologia, da religião, dos mitos e lendas, mas a arte, as imagens, a música, o toca de uma forma especial. É algo difícil de explicar, e ao mesmo tempo fácil de entender, porque, com certeza, em algum momento de felicidade ou angústia, muitos de vocês já se encontraram acolhidos em uma música, uma fotografia, um desenho, ou mesmo um conto. Então, a importância da arte está aí, na capacidade mágica de nos ajudar a lidar com questões da complexidade humana (PROFESSOR DE ARTE).

Feita essa exploração, o professor sinalizou que os alunos também podiam explorar temas passados, debatidos nas sequências anteriores, como o trabalho infantil. Além disso, poderiam utilizar a pintura como ferramenta para expressar aspectos pessoais de suas identidades e emoções. Disse de autorretratos e retratos de outras pessoas importantes na vida dos discentes. O docente entendia que essas temáticas contribuiriam para a representação identitária dos alunos. Não restringiu, apenas propôs. Também não delimitou sobre a produção ser individual ou em grupo, sinalizando que os trabalhos poderiam nascer de um arranjo coletivo, se assim fosse a preferência dos estudantes.

Em seguida, os alunos pegaram suas telas em branco na mesa do professor e retornaram para seus acentos. Conversaram entre si e socializaram ideias. Era comum escutar frases como:

Eu não tenho a mínima ideia do que eu vou fazer! (ALUNA CÍNTIA, PAEE).

Eu sei mais ou menos o que quero, mas não sei se consigo desenhar (ALUNO PAULO, PAEE).

Ao observarmos os alunos, era notório que olhar para a tela em branco e flertar com esse excesso de liberdade (misturado às expectativas dos colegas) instaurava sensação de que estavam sendo desafiados a dar o melhor de si. Isso causava um “incômodo bom”. Na aula seguinte, eles já haviam decidido qual desenho produzir. O professor combinara (em horários remotos) que eles deveriam trazer a imagem no tamanho real que desejavam produzir, pois iria ensiná-los uma técnica para transferir as imagens para as telas. Diante do exposto, podemos dizer que uma possível dificuldade havia sido superada: a de desenhar nas proporções exigidas pela tela. O professor de Arte também acordou que na pintura não haveria ajuda, os alunos teriam que executar as técnicas, sem terceiros, a não ser quando a ação fosse realizada de modo grupal.

Todos os alunos iniciaram seus desenhos. Havia produção abstrata, paisagens, desenhos animados, ou seja, temas diversos. Marcos, um dos estudantes público-alvo da Educação Especial, riscou uma paisagem de praia: um mar azul e céu escuro. Roberto, também um estudante PAEE, transferiu a imagem de um cachorro. Outros reproduziram animais de estimação, com repetidos gatos. Assim, iniciou-se um longo trabalho de pintura nas aulas de Artes que estavam por vir.

Imagens 50 a 53 - Estudantes produzindo as obras da disciplina de Artes





Fonte: arquivo do pesquisador.

A inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial se deu no decorrer da aula, expressando esses sujeitos que se sentiam confortáveis. O ambiente da sala de Artes foi acolhedor e receptivo. O fato de o professor já ter trabalhado com alunos PAEE e ter o compromisso em envolvê-los nas aulas facilitou o processo.

Nas atividades de pintura, a professora de Educação Especial costumava sentar nas mesas próximas aos alunos, não no intuito de auxiliá-los, pois, a partir da segunda aula, eles adquiriram autonomia, inclusive de organizar e recolher os materiais necessários, como tintas e pincéis. Já o professor de Artes desempenhava um papel ativo nas aulas, até por dominar as técnicas trabalhadas e se colocar como uma liderança na execução da tarefa. Andava de um canto para outro, visitando as mesas e os espaços organizados para se produzir a obra.

Tudo ia como planejado até que nos deparamos com um desafio inesperado. As telas que adquirimos eram de tamanho padrão, algo como 25x30cm. Elas atendiam às necessidades dos alunos, no entanto, percebemos que não havíamos considerado as necessidades específicas de uma aluna com deficiência visual e intelectual, pois havia chegado à escola recentemente e os planejamentos foram anteriores. Embora tivesse baixa visão e usasse óculos, ela realizava as atividades propostas sem grandes adequações. Em se tratando de técnicas de pintura que encobriam detalhes nas imagens, percebemos que o tamanho das telas poderia ser um obstáculo. Roberto

(que também faz uso de óculos) conseguiu driblar essas hostilidades graças à coordenação motora, o que não era o caso da aluna com deficiência visual.

Foi então que percebemos a necessidade de retomar o planejamento e pensar como resolver a questão. Alguns professores defendiam a aquisição de uma tela maior para que a aluna pintasse separadamente. Logo, percebemos que apenas uma pessoa com uma tela diferente chamaria atenção e, talvez, criasse uma situação constrangedora. Concordamos que usar desenhos e telas maiores, com menos detalhes, era uma proposta interessante. Então, decidimos adquirir não apenas uma, mas quatro, e produzir uma pintura colaborativa em que todos os alunos pudessem participar, simultaneamente aos trabalhos individuais. O desenho criado foi sugestivo e, de certa forma, dialogava com a sala, inclusive, com a pesquisa. Desenhamos várias crianças de mãos dadas, transmitindo a ideia de coletividade e grupo. Quando os estudantes viram as telas, Marcos constituiu o seguinte diálogo com o pesquisador:

Marcos: *porque está todo mundo de mãos dadas?*

Pesquisador de prontidão respondeu: *porque são colegas. São amigos; A amizade é assim: ninguém solta a mão de ninguém.*

O pesquisador já escutara antes a frase, mas não conhecia o contexto em que ela surgiu. Ao chegar à sua casa, pesquisou seu significado e descobriu que, durante a ditadura militar, os estudantes costumavam ir às ruas protestar, sendo frequente que um desaparecesse em meio à multidão. Então, eles iam de mãos dadas, como medida de segurança. Caso algum fosse capturado, poderia saber quem o levou ou para onde foi levado. Assim surgiu a frase: “*Ninguém solta a mão de ninguém*”.

Imagem 54 - Estudantes produzindo as telas da disciplina de Artes



Fonte: arquivo do pesquisador.

Para completar, os professores decidiram que aquele conjunto de telas colaborativas não seria exclusivo, mas de responsabilidade dos alunos PAEE. Como resultado, vários discentes se dispuseram a participar, mas o público-alvo da Educação Especial seria a base do processo, pois aceitaram se envolver com a tarefa.

Duas das atividades propostas não foram concluídas devido ao tempo para a conclusão da pintura. Uma tela teve que ser finalizada após o término das aulas presenciais. Outra questão perpassou a exposição das obras. Tínhamos o objetivo de apresentar os trabalhos. Como nem todos os alunos finalizaram as telas em tempo hábil, a exposição não pôde ser constituída. As aulas destinadas a essa ação foram poucas. Após a experiência, constatamos que seria preciso (pelo menos) o dobro de aulas para finalizar as telas com a qualidade devida.

A experiência com a turma foi dialogando com as teorizações de Santos (2006) e de Meirieu (2002). O primeiro autor defende a importância do desenvolvimento de subjetividades rebeldes para lidarmos com os desafios da vida social. Tínhamos vários obstáculos para trabalhar com a pintura na escola. O trabalho colaborativo foi apontando caminhos para enfrentá-los. O segundo teórico diz da vivência de momentos pedagógicos (experiências de ensino-aprendizagem com sucesso). Podemos dizer que tivemos essa oportunidade. Por intermédio da colaboração e da diversidade de conhecimentos explorados no campo artístico e cultural, saberes foram se traduzindo uns nos outros e produzindo uma rede de interação e colaborações mútuas, favorecendo o diálogo e negociação entre culturas, conhecimentos e sujeitos.

Os conteúdos curriculares de Arte trabalhados na sequência didática foram: a) técnicas de pintura (mistura de cores, texturas e pinceladas); b) teoria das cores (combinações de cores e suas propriedades); c) perspectiva, representação, composição equilibrada; d) espaços de experimentação, criatividade e desenvolvimento de ideias; e) história da arte (explorar diferentes períodos artísticos, artistas e estilos); f) análise crítica (avaliação e leitura das obras de arte, incluindo as produções próprias).

O professor avaliou os alunos de forma positiva. Refletiu que as aulas foram bem-sucedidas e produziu registros para melhoraria dos conteúdos e da metodologia em aulas futuras. Assim também procedeu em relação à aprendizagem dos alunos PAEE.

Salientou que, por intermédio dos registros, poderá ter embasamento para dialogar com os profissionais do atendimento educacional especializado para o planejamento de ações futuras, tanto em sala comum quanto na sala de recursos multifuncionais.

As avaliações foram formativas. Foram realizadas ao longo do processo, visando identificar os progressos dos estudantes e as áreas em que eles se desenvolveram mais e as que precisam ser melhoradas. Para avaliar, considerou: a) participação e interesse (verificando engajamentos); b) desenvolvimento técnico (aplicação de técnicas aprendidas); c) *feedback* e correção (avaliando acertos e desvios para melhoraria dos processos de ensino-aprendizagem); d) criatividade e originalidade dos projetos individuais e em grupos; e) conclusão dos projetos (qualidade dos trabalhos dentro do tempo estipulado).

De acordo com a avaliação do professor, os alunos PAEE tiveram avanços na aprendizagem, assim como apropriação técnico-artística na área de pintura. Destacou a aluna PAEE Carla, pois levou o grupo a replanejar. Avaliou que a necessidade especial da estudante favoreceu a aquisição de telas maiores, recurso que promoveu a acessibilidade curricular e um sentimento de pertencimento e engajamento no trabalho de pintura. A discente também avaliou sua participação dizendo ter gostado da atividade e que gostaria de continuar pintando outras telas. Essa descoberta despertou nos professores comuns e especialistas a possibilidade de executar outros trabalhos com a aluna, envolvendo pinturas, inclusive, para explorar outros componentes curriculares.

Após a execução dos trabalhos, o professor convidou os alunos a refletirem sobre as obras e como elas tocavam nas questões identitárias. Objetivou analisar como as identidades discentes foram representadas. Os alunos falaram sobre as produções e o docente intervia quando necessário para promover correlação das falas com os conteúdos trabalhados.

Os alunos PAEE gostaram da atividade e se envolveram durante maior parte do tempo. Era comum irem para a sala de artes em horários de folgas ou aulas vagas para trabalhar nas telas. Quando a sala de artes estava ocupada com outras turmas, acontecia de os alunos pedirem ao professor de Artes para retirar suas telas e dar

sequência em lugares externos. Mesmo com todos esses esforços, não foi possível realizar a exposição.

Os alunos PAEE se viram nas aulas de pintura frente a diferentes obstáculos. Tiveram de enfrentar desafios individuais, muitas vezes oriundos de suas necessidades específicas. A equipe da pesquisa atuou de modo colaborativo e buscou ajudá-los. Como afirmam Mendes e Viralunga (2014), a colaboração produz ajuda mútua – significada como um caminho promissor para se enfrentarem desafios existentes nos processos de apropriação do conhecimento.

Após o término das ações, o professor de Artes destacou avanços na aprendizagem desses sujeitos: a) melhor entendimento das instruções dadas em comparação a outras atividades executadas isoladamente. A colaboração entre professores do ensino comum e de educação especial favoreceu redes de apoio; b) melhoria nas produções artísticas que expressaram ideias e emoções; c) desenvolvimento dos movimentos e da coordenação motora fina necessária à pintura; d) controle emocional ao lidar com frustrações e ansiedade; e) controle do estresse frente à necessidade de concluir a tarefa; f) trabalho em grupo e compartilhamento de materiais e espaços; g) maior atenção e foco nas atividades realizadas; h) possibilidade de lidar com a crítica advinda dos professores e dos colegas.

Esse processo avaliativo possibilitou correlações com o conceito de tradução de Santos (2006). Para o autor, é um trabalho intelectual, político e emocional, “[...] porque pressupõe o inconformismo perante uma carência decorrente do caráter incompleto ou deficiente de um dado conhecimento ou uma dada prática” (SANTOS, 2002, p. 37). Essa ideia foi importante para professores avaliarem o que foi feito e o que precisa ser realizado/melhorado. Além disso, docentes e discentes se avaliaram e compreenderam suas doudas ignorâncias (SANTOS, 2008), ou seja, a reflexão crítica dos conhecimentos apreendidos e os em processo ou ainda necessários.

5.4.2 A presença da música na sequência didática sobre acordes visuais como expressão e fortalecimento identitário nas aulas de Educação Física

Para apresentar um recorte das atividades desenvolvidas ao longo de quatro aulas na disciplina de Educação Física, destacamos algumas práticas e metodologias adotadas

para se trabalhar os conteúdos curriculares: danças coreografadas, aulas de aeróbicas, movimentação, concentração, expressão corporal e coordenação motora. Com isso, buscou-se planejar/mediar aulas lúdicas e recreativas, paralelamente ao projeto colaborativo.

Ao som de músicas de variados ritmos, a professora de Educação Física desenvolveu danças coreografadas com a turma. Iniciou a aula apresentando uma coreografia ao som de músicas populares brasileiras, a fim de valorizar e difundir a música nacional. Enquanto os alunos acompanhavam os movimentos sugeridos, os professores e o pesquisador auxiliavam os alunos PAEE para que participassem da coreografia, respeitadas suas necessidades e potencialidades pessoais. Era comum a divisão da sala em grupos para que pudesse desenvolver livremente suas próprias coreografias e apresentá-las posteriormente à turma.

Para as aulas de aeróbicas, a docente buscou desenvolver atividades de resistência física. Para tanto, selecionou músicas com batidas aceleradas e, durante a execução da atividade, ela “entrava na dança”, movimentando-se no ritmo das batidas sonoras, incentivando os alunos a manterem o ritmo. Os alunos PAEE acompanhavam os demais. Alguns em um ritmo mais lento, mas participando com os colegas e a professora.

As músicas foram utilizadas com finalidade de estimular a concentração. Com sons e ritmos diferentes, esse objetivo foi trabalhado à medida que a professora se comunicava com a movimentação do grupo. Dava comandos que precisavam ser repetidos. Essas atividades demandavam estratégias e concentração dos profissionais colaboradores, como também dos alunos PAEE, pois os movimentos e os comandos eram rápidos e necessitavam de atenção.

Para desenvolver a expressão corporal e a coordenação motora, a atividade do Karaokê foi trabalhada com músicas populares. A professora de Educação Física incentivava os alunos a dançar e a cantar. Os alunos PAEE participaram, não necessitando de grandes alterações nas práticas pedagógicas, apenas letras de conhecimento e escolha deles.

Por fim, a professora desenvolveu aulas de videogame com Kinect. Trata-se de um dispositivo que permite o controle do jogo por meio de movimentos corporais. A

docente selecionou jogos e danças que envolvem atividades físicas, a fim de incentivar os alunos a se movimentarem. Nessa proposta, conseguiu unir o gosto dos alunos por jogos eletrônicos às atividades físicas, trabalhando o bem-estar emocional e físico. Os jogos foram pensados em planejamentos de forma que acolhessem os alunos, inclusive os PAEE, atendendo suas necessidades.

A professora de Educação Física avaliou positivamente a participação dos alunos nas atividades, inclusive a importância de colaboração entre os profissionais, como expressou abaixo:

Com o auxílio da música eu observei que houve uma melhora significativa na expressão corporal, coordenação motora e resistência física dos alunos com necessidades especiais. Também notei os alunos se mostrando mais engajados e motivados nas aulas de Educação Física, principalmente com o karaokê e videogame com Kinect para dançar (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA).

A docente também ressaltou que essas atividades possibilitam a participação de todos os alunos, produzindo um ambiente inclusivo e seguro para práticas físicas. Destacou a importância de contar com um grupo unido e com um mesmo foco para apoio e colaboração. Ressaltou a relevância da avaliação diagnóstica para conhecer cada aluno PAEE e a importância da acessibilidade para a participação de todos.

Quanto aos alunos PAEE, destacou melhoria no desenvolvimento da coordenação motora, equilíbrio, concentração e controle emocional. Por intermédio das técnicas de movimentação e respiração e aulas lúdicas e recreativas, os discentes socializaram com os colegas e apresentaram engajamento no trabalho em equipe. Em relação à classe, de modo mais amplo, destacou a importância de os exercícios trabalharem a aptidão física e a resistência cardiovascular, por meio das aulas de aeróbica. Percebeu melhoria no desenvolvimento da expressão corporal e na comunicação não verbal, conhecimentos que futuramente poderão ser utilizados em atividades como teatro/apresentações.

As ações desenvolvidas na disciplina de Educação Física foram ricas para a equipe colaborativa. A música tem a capacidade de alegrar os ambientes e integrar as pessoas. A seleção de produções nacionais teve o intuito de valorizar/fortalecer a cultura identitária brasileira, pois, em muitos contextos, as internacionais são mais valorizadas. Esse cenário encontra respaldo nas teorizações de Santos (2010) no que

se refere às Epistemologias do Sul. Trata-se de uma racionalidade epistêmica que questiona os porquês de alguns saberes serem suprimidos e as intervenções epistemológicas necessárias para se denunciar essa supressão e trazer esses conhecimentos para o tecido social.

5.4.3 A presença da música na sequência didática sobre acordes visuais como expressão e fortalecimento identitário nas aulas de Língua Portuguesa

O trabalho com música e pintura também envolveu a disciplina de Língua Portuguesa. A professora ministrou três aulas dialogadas, utilizando *slides* ilustrativos dos conteúdos curriculares sobre conotação e denotação. Com isso, explorou, além dos conteúdos mencionados, variações linguísticas, figuras de linguagem, classes gramaticais e pontuação, conforme imagens que seguem.

Imagens 55 e 56 – Denotação e Conotação

TAPAR O SOL COM A PENEIRA		ENTRAR PELO CANO	
DENOTATIVO	CONOTATIVO	DENOTAÇÃO	CONOTAÇÃO
	<ul style="list-style-type: none"> Quando queremos esconder ou adiar algo, utilizamos esse ditado. Assim como uma peneira, cheia de furos, o sol passará por ela e, portanto, por mais que queiramos ocultar ou adiar a responsabilidade de algo, esse método não será eficiente. 		<ul style="list-style-type: none"> Se dar mal ou ficar encrencado.

Fonte: extraídas do google.com.

Conforme os *slides* demonstram, o conteúdo trabalhado foi ilustrado por imagens que procuravam estabelecer diálogos com os textos. Nas duas aulas subseqüentes, foram utilizadas músicas no intuito de ajudar na apropriação dos conteúdos trabalhados. A professora de Língua Portuguesa tem conexão com músicas, sendo habitual vê-la pelos corredores e salas da escola acompanhada de instrumentos musicais. Além do violão que carrega, é de praxe avistá-la com um grupo musical transitando com variados instrumentos. Inicialmente, dá a impressão de uma orquestra se locomovendo. A seguir, apresentamos fragmentos de algumas das músicas trabalhadas pela professora durante as aulas de revisão e fixação dos conteúdos curriculares.

O ponto final uso pra abreviar e qualquer período uso pra terminar. Eu uso o ponto de interrogação, marcando as perguntas que diretas são. E os dois pontos eu vou usar, pra citações ou pra enumerar.

A vírgula... sei que é para separar, o aposto e qualquer vocativo que achar; nas explicações ou pra enumerar, nas datas e nos endereços lanças. E as reticências vão acusar a suspensão do que vou falar.

Eu uso o ponto de exclamação pra ordens surpresas ou pra vibrações; as aspas pra gírias ou pra citações, nos nomes de obras ou nas expressões. O travessão vai logo mostrar que um falante ali vai entrar (AUTOR DESCONHECIDO).

Outra estratégia utilizada colaborativamente foi a orientação aos alunos quanto à prática da leitura de letras de músicas em forma de paródia, isso, em voz alta. Dessa forma, eles puderam aprimorar a pronúncia das palavras, o ritmo e entonação, contribuindo para o desenvolvimento da expressão e da oralidade. Além disso, favoreceu a ampliação do vocabulário e compreensão de leitura. Embora essa prática tenha sido pensada especialmente para os alunos PAEE, muitos outros estudantes também aderiram a ela.

Muitas músicas foram cantadas durante as aulas de Língua Portuguesa. Era possível escutar grupos de alunos entoando as canções durante outras disciplinas, nos intervalos e no pátio durante os recreios. A seguir, apresentamos fotografias que registram a professora orientando Tanea, aluna PAEE, em relação às técnicas de execução do instrumental e vocal.

Imagens 57 e 58 - Professora da disciplina de Português cantando com a estudante PAEE



Fonte: arquivo do pesquisador.

A aluna demandava mais esforço e dedicação da professora, uma vez que parte do aprendizado desenvolvido se perdia entre as aulas. Isso não impediu que ela se empenhasse para garantir que todos progredissem em seus tempos e possibilidades. Houve envolvimento dos alunos PAEE com a música. Era nítido que eles desenvolveram sentimento de pertencimento com o grupo e a docente.

Imagens 59 e 60 - Professora da disciplina de Português cantando com os estudantes



Fonte: arquivo do pesquisador.

Foi considerada a possibilidade de os alunos criarem paródias em interação com os conteúdos curriculares. Essa atividade foi descartada, mesmo sendo avaliada como importante para a aprendizagem de novos conhecimentos. Assim como nas outras sequências didáticas, o tempo foi desfavorável. Paralelo ao projeto colaborativo, os professores estavam envolvidos em outras atividades. Havia o receio de não conseguirem dar conta frente às possibilidades que o projeto oferecia. Infelizmente, para manter o foco em ações exequíveis, dentro do tempo que dispúnhamos, abandonamos a produção de paródias pelos alunos. A imagem a seguir retrata duas apresentações dos alunos diante da comunidade escolar. Em ambas, é possível observar a presença de alunos PAEE, que ocupam uma posição no vocal da banda.

Imagens 61 e 62 - Professora da disciplina de Português cantando com os estudantes



Fonte: arquivo do pesquisador.

A professora avaliou o desempenho vocal e a capacidade interpretativa dos alunos durante as apresentações. Disse ficar surpresa sobre como eles conseguiram transmitir as emoções e os sentimentos retratados pelas músicas. Elas foram interpretadas expressando o quanto os alunos se apropriaram dos conteúdos das aulas de Língua Portuguesa: variação linguística, classes gramaticais, pontuação, conotação e denotação e figura de linguagem. Segundo a docente, também ocorreu melhoria no desenvolvimento da leitura e interpretação de textos. Diante do exposto, avaliou:

Gosto de trabalhar com música. Os alunos aprendem (na prática) a relação entre som, ritmo e linguagem. Vai muito além de técnicas musicais. Através da música, eles compreendem melhor e, de forma mais ampla, a Língua Portuguesa. Os alunos desenvolvem sua oralidade e expressão corporal, além de assimilar melhor os conteúdos teóricos da disciplina (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA).

Conforme disse a docente, as apresentações serviram para a avaliação e foram fundamentais para ampliar a capacidade de os alunos se comunicarem em diferentes contextos sociais. Ajudaram a desnudar fragilidades que alguns alunos demonstravam quanto ao aprendizado dos conteúdos curriculares, permitindo que os professores registrassem carências de aprendizado para, posteriormente, trabalhá-las no atendimento educacional especializado e nas demais programações curriculares em sala de aula.

Na análise desse eixo, cabe recorrer a Barbier (2007), quando afirma que a pesquisa constitui pesquisadores coletivos. Mendes e Viralunga (2022) salientam que a colaboração fortalece a formação em contexto. A pesquisa acenava novos possíveis para promover a inclusão dos alunos PAEE nas aulas. Cada professor trazia uma ideia e o grupo refletia e implementava ações para executá-la. Como nos faz pensar Santos (2006), a colaboração leva os professores a romperem com cenários estáticos produzidos pelo “sim” e pelo “não” e acena a possibilidade do “ainda não” – uma nova ideia ainda no plano do imaginário, mas que se concretiza pela ação grupal e reflexiva.

5.5 O FOLCLORE COMO REPRESENTATIVIDADE IDENTITÁRIA E NACIONALISTA

O primeiro dia de aula da sequência didática do folclore ocorreu com a professora de Língua Portuguesa. Ela permitiu que os alunos se organizassem em grupos e explicou a temática da aula. Em seguida, fez alguns questionamentos, tais como:

Vocês sabem o que é folclore?

Alguém conhece alguma lenda ou personagem do folclore brasileiro?

Vocês sabem qual é a importância do folclore para a cultura popular do povo brasileiro?

Essas questões foram disparadoras para que a professora pudesse discorrer sobre o tema durante a aula de forma verbal. De modo geral, os alunos apresentaram conhecimentos sobre o assunto e as questões levantadas. Ressaltou o quão rico é o folclore brasileiro e as diversas manifestações culturais que ele representa, com ênfase nas tradições africanas e indígenas. Em seguida, concedeu um tempo para que os grupos discutissem sobre os temas abordados e solicitou que, após alguns momentos, eles compartilhassem qual lenda mais chamava a atenção deles e os porquês. Com isso, pudemos ir às mesas em que estavam reunidos os grupos e tivemos a oportunidade de participar de algumas das discussões. Intervimos fazendo perguntas aos alunos PAEE, como:

Você já conhecia as histórias e personagens que a professora apresentou?

Alguma lenda em particular te chamou mais atenção?

Você gostou de algum dos personagens das lendas que a professora contou?

Esses alunos se mostraram interessados e indicaram os personagens do folclore brasileiro que mais gostavam. Logo, percebemos que eles estavam entendendo. Então, afastamo-nos e observamos suas intervenções, pois, como destacam Capellini e Zerbato (2022, p.30),

Muitas vezes os professores de ensino comum perceberão que nem sempre haverá necessidade da modificação de uma atividade trabalhada com a turma e que a implementação de um recurso em sala de aula (seja ele material ou humano) pode ser a chave de acesso ao mesmo conteúdo trabalhado, para todos.

À medida que os grupos citavam as lendas de seus interesses, a professora ia registrando na lousa, adicionando algumas das personagens que compunham cada lenda mencionada, acrescentando outras que eles não lembravam ou não conheciam. Dessa forma, ao final da aula, havia uma lista de anotações que incluía: Boitatá, Cuca, Lobisomem, Mula sem abeça, Saci Pererê, Vitória Régia e Boto cor-de-rosa. A professora propôs que cada grupo apresentasse (nas próximas aulas) uma lenda e coordenasse a turma na criação artística de (pelo menos) uma das personagens apresentada pelo grupo.

Fora combinado nas oportunidades de planejamentos que os alunos PAEE Roberto e Tanea confeccionariam suas personagens no atendimento educacional especializado. O grupo entendeu que essa ação possibilitaria suporte mais específico. Realizando as produções dessa maneira, eles poderiam tirar eventuais dúvidas sobre técnicas artísticas para construção das personagens, aprofundar seus conhecimentos sobre as lendas e se preparar para apresentar oralmente as personagens. Nas fotos abaixo, os discentes mencionados confeccionam as personagens Boitatá e Vitória Régia na sala de recursos multifuncional, acompanhados dos docentes de Educação Especial.

Imagens 63 e 64 - Estudantes PAEE produzindo atividade relacionada ao folclore



Fonte: arquivo do pesquisador.

O diário de campo mostrou-se um companheiro do pesquisador. Ele ajuda a apresentar o andamento da atividade com a turma, conforme excerto que segue:

Alguns professores discordaram da ideia de os alunos PAEE produzirem suas personagens (em um primeiro momento, individualmente) na sala de recurso multifuncional, isso antes de se juntarem à classe comum. Acreditavam que eles poderiam aprender a confeccionar as personagens na sala de aula regular, enquanto ensinavam seus colegas. Ao examinar a produção artística desses estudantes na sala de recurso multifuncional, foi notório perceber como o trabalho desenvolvido pelas professoras de Educação Especial foi importante. Os alunos encontraram suporte para aprender com seus próprios ritmos. Receberam atenção necessária quando surgiam dúvidas. Ficou evidente que houve aprendizagem e a possibilidade de os discentes planejarem sobre como ensinar os demais colegas na produção dos personagens folclóricos. Durante os diálogos na sala de recursos multifuncionais, a professora especialista disse: “Que bonito, Roberto! Que personagem você está fazendo?” Roberto respondeu: “o Boitatá!”. A docente, então, orientou: “meça a peça direitinho, igual à tia ensinou. Agora, cole a cabecinha dele! Está ficando muito bonito. Será que a tia Marta vai gostar?” Roberto respondeu: “Eu acho que ela vai!” No final, Roberto riu e brincou com seu Boitatá como se ele estivesse dando voltas na mesa (DIÁRIO DE CAMPO, 18/11/2022).

Essa experiência nos recorda as teorizações de Capellini e Zerbato (2022). As autoras afirmam que o trabalho colaborativo aponta caminhos para que a equipe escolar se articule para responder às demandas dos estudantes e do contexto escolar. Aprende a respeitar ritmos e estilos de aprendizagem, não privando os discentes PAEE dos conhecimentos mediados com a classe. Com isso, o acesso ao currículo comum deixa de estar centrado nas dificuldades para reconhecer capacidades, ritmos e estilos de cada estudante. A colaboração ajuda a escola a identificar o que esse sujeito sabe e não sabe, prevendo soluções para eliminar barreiras que o ambiente educativo impõe nos processos de ensino e aprendizagem.

Para continuidade das sequências didáticas sobre o folclore, tivemos a apresentação das lendas pelos grupos e oficina de artesanato. Os alunos ensaiaram em sala de aula a apresentação verbal das lendas estudadas em casa. Os alunos PAEE coordenaram as oficinas. Socializaram as técnicas artísticas aprendidas na sala de recursos multifuncionais para que os demais alunos também pudessem confeccionar o Boitatá e a Vitória Régia. Os grupos se dirigiram à frente e apresentaram suas lendas. Após a socialização organizada para cada dia, o restante do tempo fora destinado à continuidade das confecções das personagens.

Possibilitar que os estudantes PAEE tivessem conhecimentos antecipados para assumirem a mediação com a turma se colocava como alternativa de combate à razão

indolente. Ela produz (no imaginário social/escolar) a ideia de que alguns alunos sabem e outros não. Buscamos pensar uma justiça cognitiva entre os saberes desses sujeitos para evidenciar que todo ser humano sabe algo para ensinar a alguém. Aproximando o cenário das teorizações de Santos (2007, p. 40), trata-se de uma Epistemologia do Sul, “[...] que se baseia nesta ideia central: não há justiça social global sem justiça cognitiva global, ou seja, sem justiça entre os conhecimentos”.

As fotos abaixo ilustram os alunos PAEE apresentando suas lendas/personagens, seguidas da criação artesanal com a classe. Esses discentes circularam pelas mesas, prestando auxílio aos colegas sobre as técnicas necessárias à produção artística. Todo material produzido pelos colegas contou com a instrução e a colaboração prática dos estudantes PAEE.

Imagens 65 a 68 - Estudantes PAEE produzindo e explicando para a turma a atividade relacionada ao folclore



Fonte: arquivo do pesquisador.

As imagens retratam um momento em que os estudantes PAEE se destacaram nas atividades propostas pelos professores e pesquisador, pois tiveram a oportunidade de explicar e orientar os outros estudantes na construção da atividade. A nosso ver, puderam mostrar suas potencialidades.

Os alunos estavam dispostos em grupos, mas não obedecendo a formação original, de maneira espontânea e um pouco “à vontade”, eles se locomoviam entre um grupo e outro, assim como socializavam materiais artísticos entre si. A produção das personagens não obedeceu ao programado, na hora, de improviso, alguns alunos iniciaram uma produção extra e independente de outros personagens que não estavam roteirizados para aquele momento. Os alunos PAEE circulavam pelos grupos e socializavam suas instruções, explicando como fizeram para solucionar os “desafios” artísticos para executar a confecção das personagens. Os professores colaboradores acompanharam os alunos PAEE durante algumas de suas visitas às mesas, também os auxiliaram durante suas apresentações orais. Já a professora Marta os questionava com perguntas referentes aos temas que apresentavam e os instigava a falar e aprofundar mais em suas explicações (DIÁRIO DE CAMPO, 28/11/2022).

Essa proposta pode se aproximar da ideia de coensino: quando há um professor e um assistente auxiliando a sala nos processos de ensino-aprendizagem. Com isso, “[...] um professor assume a liderança, enquanto o outro assume papel de apoio, circulando individualmente com os alunos ou pequenos grupos” (MENDES; VILARONGA, 2014, p. 58).

Dos conhecimentos apropriados pelos alunos, podemos destacar os gêneros textuais; as diferenças entre lendas, mitos e fábulas; a interpretação e a produção textual e a oralidade. No final das apresentações, a professora de Língua Portuguesa fez elogios e destacou a capacidade de identificar e explicar as características dos diferentes gêneros textuais e dos personagens estudados. Diante disso, disse para a classe:

Parabéns a todos que se dedicaram e se envolveram nas atividades. Fiquei feliz de ver como vocês demonstraram conhecimentos sobre os elementos de cada gênero textual. Trabalharam bem em suas explicações, as personagens, os enredos e as mensagens, aplicando os conceitos estudados nas histórias. A forma como contaram as histórias, de maneira criativa e envolvente, como utilizaram das técnicas narrativas para descrever as personagens e diferentes ambientes para prender nossa atenção. Os modos como vocês transmitiram suas mensagens não deixa dúvidas que entenderam o propósito dos gêneros narrativos (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA).

Segundo a professora, os alunos PAEE responderam aos objetivos traçados. Entregaram-se à temática do folclore, o que favoreceu a apropriação dos conteúdos trabalhados. Apresentaram com propriedade os mitos e as lendas, exemplificando

características dos diferentes gêneros textuais. Ensinarão aos demais colegas. As atividades desenvolvidas buscaram enfrentar a razão metonímia e a proléptica. Elas empobrecem o tempo presente e o tempo futuro, porque negam/invisibilizam conhecimentos/experiências em tempo real, lançando-os para um “amanhã” incerto. Podemos dizer, com isso, que os alunos acumulavam processos de apropriação de conhecimentos e não dificuldades que vão se acumulando e se transformando no fenômeno conhecido como fracasso escolar.

5.5.1 A sequência didática sobre o folclore como representatividade identitária e nacionalista nas aulas de Artes

De acordo com o planejamento, as aulas de Língua Portuguesa não foram suficientes para abordar todo o conteúdo relacionado ao folclore. No entanto, contamos com a colaboração da disciplina de Artes. O professor dedicou três aulas para que os alunos pudessem continuar esses trabalhos, o que foi interessante, pois além de o professor ser um especialista, a sala de Artes contava com recursos artísticos capazes de contribuir com o processo.

À medida que os alunos participavam das aulas de Língua Portuguesa sobre folclore e recebiam instruções sobre como produzir suas personagens, a atividade tinha continuidade nas aulas de Artes. Embora elas fossem destinadas a experiências mais práticas, era comum que os conhecimentos fossem traduzidos entre o fazer artístico e as conversas informais. Enquanto trabalhavam em suas criações, os alunos aproveitavam para discutir diversos assuntos, mesmo que alguns fugissem da temática do folclore. A possibilidade facilitou momentos de troca de experiências, como mostra o diálogo abaixo:

Pedro (aluno): *como que essa sucupira não cai pra frente com esse calcanhar virado? Ele é muito esquisito! Não entendi nada. Pra que isso? Nem consegue ficar em pé!*

Marcos (PAEE): *você não entendeu? Ele tem os pés pra trás pra enganar os home que vão cortar as árvores da floresta! Quando eles olham no chão, vê o pé pra um lado, mas ele foi pro outro.*

O diálogo firmado entre os alunos nos rememora Freire (2003), que entende o quanto o humano se forma em comunhão. Essa ecologia de trabalho pedagógico e de redes

dialógicas traz sustentação para combatermos os processos de desigualdade e de exclusão a que estão submetidos aqueles que não se enquadram nos padrões socialmente almejados. Para Santos (2006), enquanto a desigualdade se dá pela integração subordinada de uma pessoa em relação à outra, a exclusão se dá pela eliminação ou invisibilização total do indivíduo. Aprender, trocar, compartilhar e criar relações sociais pela via do conhecimento (MEIRIEU, 2002) são ações necessárias para enfrentarmos a desigualdade na apropriação dos conhecimentos curriculares e enfrentar a exclusão na/da escola pelos alunos PAEE.

5.5.2 Trilha do folclore: a colaboração da disciplina de Língua Inglesa

Assim como as demais disciplinas, a de Língua Inglesa também participou do planejamento e da produção de atividades sobre o folclore brasileiro. De início, nutríamos dúvidas sobre como integrá-la à temática. Tínhamos a sensação de que o componente curricular estava distante, pelo fato de tratar do folclore brasileiro. O professor da disciplina sabia “onde estava pisando” e se dispôs a trabalhar.

Durante sua aula, informou aos alunos que também participaria dos trabalhos colaborativos sobre a temática. Explicou que o folclore brasileiro está enraizado na cultura europeia (principalmente dos portugueses), africana e indígena, mas que existiam diálogos e pontes que podiam ser estabelecidas com a Língua Inglesa. Assim, destacou:

O folclore não é exclusivo do Brasil, como muitos pensam. Em muitos países existem contos, danças e lendas folclóricas que ajudam a manter vivas as culturas nativas e a identidade social de um povo. O próprio termo ‘folclore’ é de origem inglesa e significa ‘conhecimento do povo’. Existem no folclore americano muitos mitos e lendas que chegaram a nós através do cinema; quem nunca viu um filme onde retrata o dia das bruxas, a mulher aranha, o cavaleiro sem cabeça e o lendário pé grande? Portanto, nas aulas de inglês também não vamos ficar fora dessa (DIÁRIO DE CAMPO, 07/11/2022).

Durante a aula, os alunos demonstravam estar de acordo com o professor. Em determinados momentos, era frequente escutar comentários como: “[...] eu adorava ver o filme do pé grande. De todos, é o meu preferido. É lá dos Estados Unidos. Eu nem imaginava que esse pessoal era de folclore também” (ESTUDANTE DO 9º ANO).

Diante disso, o professor explicou que sua atuação seria um pouco mais breve, mas que gostaria de criar um segundo jogo de tabuleiro para que os grupos pudessem

percorrer uma trilha relacionada ao folclore. Ressaltou que não se tratava de uma repetição, mas de um aprimoramento, já que havia gostado do resultado alcançado na trilha do trabalho infantil. Avaliou que poderíamos construir algo mais completo e evitar algumas fragilidades.

No que diz respeito às regras, continuavam as mesmas: grupos representados por pinos de cores diferentes, que avançariam de acordo com o número tirado no dado; retrocederiam em caso de erro ou se a carta indicasse esse comando específico. Todos os comandos seriam em inglês, e assim por diante. A mudança seria que as perguntas poderiam dialogar mais com a disciplina de Educação Física, já que, na trilha do trabalho infantil, ela havia sido citada apenas em uma questão. Assim, na trilha do folclore, poderíamos incluir uma abordagem adicional envolvendo relações entre o folclore, o Inglês e a Educação Física. Em planejamentos subsequentes às aulas, a professora de Educação Física ofereceu apoio, propondo questões e temas que, de certa forma, dialogavam com os debates propostos na trilha do folclore.

Imagem 69 - Ilustra os alunos jogando a trilha do folclore



Fonte: arquivo do pesquisador.

A estratégia de assegurar a participação dos alunos PAEE na atividade foi mantida, com pelo menos um aluno público-alvo em cada grupo. Além disso, o representante responsável por responder às questões seria revezado a cada jogada, permitindo que

todos participassem ao percorrer a trilha. Percebíamos que os professores buscaram enfrentar linhas abissais (SANTOS, 2008), que lançam para um lado invisível da realidade escolar as possibilidades de interação entre os componentes curriculares e a colaboração entre alunos ditos normais e especiais.

Na avaliação dos professores participantes da pesquisa, o folclore é um conhecimento que valoriza a história, a cultura e a identidade de um determinado povo. Seu estudo ajudou os alunos a valorizarem e respeitarem as diferenças culturais e as tradições diversas. Além disso, enriqueceu valores, respeito, cooperação, solidariedade, conhecimentos e talentos. Mostrou-se uma ferramenta de preservação das tradições culturais brasileiras, por meio das histórias e das lendas folclóricas.

O jogo foi realizado com cada grupo tendo que responder perguntas que promoviam inter-relações entre o folclore e a Língua Inglesa, além dos conteúdos de Educação Física. Avaliamos o jogo de tabuleiro como interessante. Além de engajar os alunos, os recursos visuais acessíveis (ilustrações das cartas contendo perguntas e desenhos decorativos no tabuleiro) possibilitaram que os estudantes PAEE se envolvessem e adquirissem conhecimentos significativos. As atividades desenvolvidas durante a pesquisa promoveram o trabalho em equipe (professores-professores, alunos-alunos-professores-alunos). Como afirma Franco (2005, p. 7), “[...] numa pesquisa-ação espera-se a construção de atitudes voltadas à disponibilidade, à cooperação, ao envolvimento”.

Compreendemos que a pesquisa-ação fazia da sala de aula um espaço-tempo de aprendizagem para alunos e professores. Não negávamos as especificidades dos alunos PAEE, mas não eram elas que determinavam o que seria trabalhado. Víamos esses sujeitos como alunos. Tratava-se do exercício de conjugar o direito à igualdade e à diferença (SANTOS, 2006). A colaboração entre os professores nos levava a refletir sobre o trabalho grupal. Nele podíamos definir quais intervenções seriam necessárias para que todos os alunos participassem de modo efetivo das aulas, por que

[...] a proposta de ensino colaborativo não é a do trabalho centrado no aluno com deficiência, ela tem como pressuposto que ambos os professores trabalhem com todos os alunos em sala, adequando-se as atividades para que todos os alunos tenham acesso e possam participar da atividade planejada para dar alcance ao currículo. A ideia central é melhorar o ensino para todos, e para isso é preciso equiparar as oportunidades a fim de garantir

o mesmo resultado, que é a aprendizagem máxima possível de todos os alunos. Para isso, é importante que o professor especializado seja um apoio para todos e não exclusivo para o aluno com deficiência (MENDES; VILARONGA, 2014, p. 76).

A “trilha do folclore”, trabalhada nas aulas de Inglês, por se tratar de um jogo de tabuleiro, despertou o interesse dos alunos que reclamavam quando as aulas eram expositivas. Quanto aos conteúdos curriculares da disciplina de Inglês, favoreceu a ampliação do vocabulário. Houve engajamento dos alunos PAEE, porque o jogo tornou o aprendizado divertido. Favoreceu a comunicação, a colaboração, a criatividade, a imaginação e o lúdico. Permitiu que eles praticassem os conhecimentos de maneira interativa. Com o jogo, trabalharam o vocabulário de modo mais independente, sem a ajuda constante do professor.

A avaliação foi formativa, o que levou o docente a observar como os discentes aplicavam o vocabulário nos diferentes contextos de interlocução que o jogo de tabuleiro exigia. A avaliação foi importante para identificar os conteúdos, as práticas pedagógicas mediadas e o aprendizado discente. O registro permite que, posteriormente, professores do ensino comum e especial possam retomar conceitos que precisam ser aprofundados, além de prestar apoio individualizado nas salas de recursos multifuncionais, nos casos que requerem essa ação.

As sequências didáticas apresentadas evidenciaram as contribuições da colaboração e a importância de se traduzirem os conhecimentos mediados na escola, o que demanda reconhecer que eles compõem uma ecologia de saberes. Saímos do estudo contagiados pela potência do trabalho grupal. Entendemos o quanto é possível enfrentar a fragmentação do saber. No transcorrer da pesquisa, pensamos em propostas que incluíssem alunos PAEE. Eis nosso desafio! Não se trata de uma tarefa fácil! Erramos, acertamos e refizemos rotas. Aprendemos, uns com os outros. Entendemos ser possível a colaboração entre professores do ensino comum (sem negar os de Educação Especial) na defesa pela escola inclusiva capaz de se comprometer com a aprendizagem de todos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo adotou como objetivo geral constituir ações colaborativas com professores do ensino comum (com os devidos apoios daqueles que atuam na Educação Especial), visando fortalecer os processos de ensino-aprendizagem de alunos público-alvo da Educação Especial, matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Estadual de Ensino, localizada em Irupi/ES. Diante disso, trazemos, nessas considerações finais, um momento síntese das principais questões discutidas.

Para iniciar, o estudo possibilitou levantar tensões que atravessam os anos finais no ensino mediante a inclusão de alunos PAEE. Com isso, pôde problematizar o quanto o trabalho pedagógico, às vezes, se mostra fragmentado e com conteúdos curriculares explorados isoladamente, em que os alunos encontram barreiras para promover uma compreensão mais global dos conhecimentos mediados.

Os currículos, os tempos escolares, a formação docente de modo disciplinar, dentre outros modos organizativos dos anos finais, fazem com que cada docente se preocupe com os conteúdos que lhes cabe ensinar, deixando de pensar em como um saber pode se traduzir no outro e como as experiências que alunos e professores constituem no espaço-tempo chamado escola podem dialogar.

Olhar para os anos finais do Ensino Fundamental também nos permitiu lançar um olhar crítico e reflexivo sobre nossa trajetória acadêmico-profissional como professor de Arte. Como evidenciamos, convivemos no contexto familiar com dilemas nos processos de escolarização de uma irmã que possui necessidades específicas de aprendizagem, muitas vezes não respondidas pelas escolas. Além disso, somos atravessados diariamente pelo desafio de incluir estudantes público-alvo da Educação Especial em nossas aulas, o que nos leva estudar e quebrar paradigmas.

Diante desse olhar, fomos percebendo o quanto o trabalho solitário enfraquece os saberes-fazeres docentes, a apropriação dos conhecimentos e as possibilidades de os estudantes promoverem conexões entre o que lhes é ensinado e a realidade social. Assim, considerando os desafios presentes nos anos finais do Ensino Fundamental, tivemos a oportunidade de nos encontrarmos com os pressupostos do trabalho

colaborativo pela via da pesquisa acadêmica. Encontramos, nesse caminho alternativo, um caminho para ajudar professores dos anos finais do Ensino Fundamental a traduzirem suas práticas num conjunto de sequências didáticas visando fortalecer as oportunidades de aprendizagem de estudantes diversos e as redes de colaboração entre os profissionais da educação.

A literatura da área entende o trabalho colaborativo como a articulação entre professores do ensino comum e de Educação Especial, como vimos na revisão de literatura e em aportes teóricos dedicados a estudar a temática. Por meio dessa perspectiva didática, esses docentes se juntam para planejar, organizar o trabalho pedagógico, mediar, apoiar, avaliar, enfim, buscar alternativas para que o ensino comum e o especial se encontrem na escola na busca por práticas pedagógicas inclusivas.

Comungamos dessa ideia. Gostamos dela. Não negamos essa linha de pensamento. Apostamos em seus fundamentos. No entanto, também nos desafiamos a pensar o trabalho colaborativo como interações pedagógicas que professores do ensino comum realizam para promover a acessibilidade curricular e o diálogo entre os conteúdos programáticos das disciplinas ministradas para criar bases necessárias para que o atendimento educacional especializado se coloque complementar/suplementar, conforme orientam normativas e documentos nacionais.

Trata-se de um chamamento ao ensino comum para a constituição de práticas pedagógicas capazes de enfrentar ações rotineiramente presentes em muitas escolas que responsabilizam os docentes de educação especial pela escolarização dos estudantes, ou fazem com que eles estabeleçam buscas constantes pelos docentes da classe regular para poder apoiá-los e estabelecer vínculos necessários aos processos de ensino-aprendizagem dos alunos. Buscamos mudar um pouco essa rota.

Não deixamos de trazer os professores de educação especial para o trabalho colaborativo, mas buscamos inverter quem chama quem para esse trabalho. No nosso caso, os docentes do ensino comum em atuação nos anos finais do Ensino Fundamental, ao se articularem, perceberam a importância de ter a Educação Especial como complementação do trabalho pedagógico. Assim, o trabalho

colaborativo foi se apresentando como alternativa capaz de apontar caminhos para que os professores mediem as questões curriculares das suas disciplinas de modo mais articulado e entendam a Educação Especial como apoio a alunos e professores, criando cenários mais propícios para se ensinar e aprender.

Por isso, foi importante, no transcorrer do estudo, trazer a revisão de literatura. Ela nos possibilitou situar a dissertação de mestrado no amplo cenário nacional que defende o trabalho colaborativo como uma alternativa que potencializa os processos de inclusão escolar de estudantes PAEE nas escolas comuns. Pudemos, em diálogo com outros estudos, perceber que precisamos avançar para trazer a colaboração como uma ação que pode se realizar também entre professores do ensino comum. Os estudos levantados trazem esta rota: da educação especial para o ensino comum. Buscamos invertê-la: do ensino comum para o especial.

Trouxemos dois blocos de discussões na revisão de literatura. O primeiro, os sentidos conceituais sobre o trabalho colaborativo e, o segundo, sobre as potencialidades e os desafios dessa perspectiva de ação. Na primeira questão, colaboração traz sentido de apoio, ajuda, articulação, enfrentamento ao isolamento. Como diria Boaventura de Sousa Santos (2006), possibilidades de conhecimentos, de sujeitos e experiências se traduzirem uns nos outros.

No âmbito das possibilidades, os estudos acenam que o trabalho colaborativo produz um sentimento de que o professor não está sozinho. Ele pode, na relação entre pares, dialogar, pensar, articular, criar e compor práticas e ações pedagógicas para envolver os estudantes nas aulas. Nessa linha de pensamento, as investigações também discutiram as principais temáticas no campo do trabalho-colaborativo entre os professores comuns, para pensar a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial e as práticas pedagógicas em salas de aula comum.

As buscas e o conjunto dos trabalhos selecionados apontaram como maiores desafios para os processos de inclusão escolar de estudantes PAEE: a acessibilidade curricular, a formação de professores, a existência/articulação das redes de apoio com o ensino comum, a avaliação da aprendizagem (ainda com cunho positivista), a falta de tempo para planejamento ou alternativas ao trabalho docente. Segundo as pesquisas, são realidades que se intensificam quando se trata do Ensino Fundamental

II e do Ensino Médio, pois as disciplinas ficam mais fragmentadas, o que, automaticamente, aumenta o número de professores com menos tempo em sala de aula e a invisibilização desses estudantes.

Ainda segundo os estudos selecionados, pudemos destacar desafios quanto à articulação e o envolvimento da equipe pedagógica no acompanhamento do trabalho docente realizado com os estudantes PAEE nas escolas comuns. Os estudos retratam os anos finais, que trazem saberes curriculares e diferentes profissionais que precisam dialogar, evidenciando a importância do trabalho colaborativo e os investimentos na formação docente, tendo, inclusive, abertura para discussões sobre e temática em tela.

As pesquisas apontam a importância do trabalho colaborativo diante dos desafios apresentados, por contribuir com processos formativos em serviço, porque possibilita o constante diálogo, as trocas, as reflexões e a ação compartilhada, destacando a necessidade de envolvimento da gestão pedagógica para fortalecer a relação entre pares e a organização de momentos de planejamento e avaliação contínua de projetos/intervenções planejadas.

Elas indicam a importância da reorganização da escola como fator de superação da fragmentação curricular e do isolamento docente que limita as ações entre os pares. Diante disso, ressaltam o envolvimento da equipe gestora na constituição de propostas de ensino inclusivas, pois, segundo os estudos analisados, o trabalho colaborativo não se resume a práticas, mas sim ações, posturas, linhas de pensamento e certa filosofia a ser disseminada entre os profissionais da educação, visando ao diálogo e ao compartilhamento de responsabilidade sobre os processos educativos dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Diante disso, podemos reafirmar a importância do trabalho colaborativo para pensar a inclusão desses estudantes, tendo em vista enfrentar o isolamento docente, possibilitando que os professores possam trocar ideias e se formar durante o processo de reflexão-ação-reflexão.

Teoricamente, o estudo buscou sustentação em Boaventura de Souza Santos, Philippe Meirieu e autores da educação especial, com destaque para aqueles que discutem os pressupostos do trabalho colaborativo. Os principais conceitos

trabalhados em Boaventura de Sousa Santos (2006, 2007, 2008) foram: razão indolente, ecologia dos saberes e o processo de tradução. Já em Philippe Meirieu (2002, 2005), buscamos dialogar com os conceitos de momento pedagógico, obstinação e solicitude.

Consideramos relevante destacar as contribuições desses pensadores e os modos como esboçaram um pensamento crítico, considerando os contextos para os quais direcionam suas produções. O primeiro traz um olhar sociológico sobre a produção do conhecimento e o segundo uma perspectiva pedagógica sobre esse saber. Mesmo com campos de produção distintos, os autores nos ajudaram a defender o direito à apropriação de conhecimentos que façam os alunos encontrarem sentido no que lhes é ensinado com capacidade de associação/reflexão crítica sobre a dinâmica da vida social.

Para entender as bases de pensamento desses autores, recorreremos a Sócrates e a Platão. Trata-se de pensadores gregos que valorizavam a vida refletida; o ser humano crítico de si mesmo; a reafirmação da dúvida e do questionamento, não como defeitos ou fraquezas, mas como reconhecimento da evolução da própria consciência e do autoconhecimento da nossa ignorância mediante a pluralidade dos saberes. Com isso, permitem-nos pensar que, além do que já sabemos, há vastas fontes de conhecimentos existentes no mundo. Santos (2006) denominou esse pluralismo de ecologia de saberes, evidenciando o quanto temos a aprender com as experiências do mundo.

Consideramos importante também revisitar autores de outros tempos históricos, como Auguste Comte e a racionalidade positivista. Isso para entender as bases da indolência do pensamento moderno. O positivismo representou, historicamente, um momento de brutal fragmentação e hierarquização do saber, elevando a ciência como forma de conhecimento totalitário perante os demais saberes e fontes de conhecimentos. Para Boaventura de Souza Santos (2007,2008), essa concepção de ciência como única fonte de conhecimento tem um caráter hegemônico e arrogante. Coloca-se disciplinadora perante todos/tudo que se contradiziam a ela, impondo-se como um saber único, superior, verdadeiro e validado pela experiência positivista.

Cabe destacar que não se trata de negar/atacar a ciência, mas pensá-la como esforço coletivo da humanidade com contundentes contribuições para o desenvolvimento humano e social, mas que sua existência não rompe/nega outras fontes de saber ou, como discute Boaventura de Sousa Santos (2006), promove o epistemicídio de conhecimentos alternativos.

Os diálogos com esses teóricos nos possibilitaram compreender a necessidade de romper com a valorização de um único saber, linha de pensamento sustentada por uma denominada razão indolente. Na educação, essa racionalidade promove a existência e a manutenção de linhas abissais que dividem disciplinas, alunos e professores, lançando alguns para um lado visível dos processos educativos e muitos para um invisível, pois a razão indolente destitui a diversidade e a pluralidade humana.

Assim, apropriamo-nos, em Boaventura de Sousa Santos (2006), da necessidade de resgatar conhecimentos silenciados e marginalizados, por se encontrarem “do outro lado da linha” abissal, para pensarmos em práticas colaborativas entre professores do ensino comum, precisamente, da área de Linguagem, para enfrentar obstáculos cotidianos que dificultam a tradução de um componente curricular no outro visando à inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial no trabalho pedagógico da classe comum.

Diante disso, buscamos explorar uma ecologia de saberes existentes entre os professores envolvidos na pesquisa, além de promover a tradução desses conhecimentos, na busca por identificar pontos em comum (sem desmerecer as singularidades), possibilitando encontrar sentidos entre os conhecimentos trabalhados em sala de aula e outros espaços-tempos escolares, evitando o “canibalismo” de um em relação ao outro, desnudando um rico campo de experiências trazidas pelo trabalho colaborativo.

Philippe Meirieu (2002, 2005) também nos possibilitou diálogos. Conversamos com os conceitos de momento pedagógico, obstinação e solicitude. Respaldamo-nos nesse teórico pelo olhar pedagógico que direciona para escola. Sua defesa pelo momento pedagógico se refere aos tempos, aos espaços e à dedicação que os profissionais da educação constituem para vivenciar experiências de aprendizagem com sucesso com os estudantes. Significa compor contextos de ensino-aprendizagem

que permitam ao aluno aprender. Para tanto, é preciso trocar experiências, dialogar, refletir e planejar entre seus pares.

Para o autor, a obstinação é o comprometimento do profissional da educação com o seu projeto de promover acessibilidade ao conhecimento para os estudantes, pois ao encontrar algum tipo de dificuldade ou imprevisto, ele reorganiza o que for necessário: didáticas, apoios, tempos, materiais, espaços, ferramentas, dentre outros elementos, para garantir a oportunidade de esses sujeitos aprenderem.

Ainda em Philippe Meirieu (2002, 2005), respaldamo-nos no conceito de solicitude, no qual defende que os profissionais da educação precisam estabelecer um compromisso ético e se comprometer com a formação dos estudantes que estão sob sua responsabilidade. Trata-se de uma oportunidade que o professor tem de se mostrar solícito ao aluno, desvelando sua importância na formação desse sujeito, também de igual importância para o educador.

Para realizar a pesquisa de campo, buscamos respaldo em pressupostos qualitativos e na pesquisa-ação colaborativo-crítica. Falamos de um método de produção de conhecimento que favorece a troca, o diálogo, a interação, a construção de novas práticas, pois, além de o pesquisador se comprometer com a postura analítica, descritiva, reflexiva, colaborativa e crítica, ele ainda se envolve no movimento de fazer com e não para, comprometendo-se com a constituição de alternativas para a problemática pesquisada.

A pesquisa-ação colaborativo-crítica traz uma perspectiva de investigação que se mostra implicada e engajada. Distancia-se de pressupostos investigativos que adotam as escolas como espaços-tempos para se lançarem críticas e se fazerem denúncias dos não fazeres dos professores. Ao contrário, busca compreender para analisar pontos fortes e fragilidades que podem ser enfrentadas pela via das ações colaborativas.

Os programas de pós-graduação em educação na modalidade profissional têm trazido provocações e contribuições para pensarmos em outros modos de se produzir ciência para/sobre/com a educação. São programas que dizem: precisamos de pensamentos alternativos. Demandamos pesquisar com as pessoas. Necessitamos aproximar escolas e universidades. Desejamos conhecimentos que voltem para as escolas e as

ajudem a fortalecer o direito social à educação. Eis a proposição dos programas de pós-graduação mencionados e a tradução de tal defesa nos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica.

Fizemos o estudo e pudemos viver essa provocação. Dele saímos com a convicção de que nos formamos em processo. Aprendemos a pesquisar para compreender e produzir conhecimentos. A agir na busca de novos possíveis, sempre com as pessoas e não sem elas. A colaborar na perspectiva de avaliar para recompor percursos, ao invés de isolar e criticar. A pesquisa-ação colaborativo-crítica foi constituindo o que Barbier (2007) denomina pesquisadores coletivos, promovendo corresponsabilizações, fazendo com que um professor direcionasse seus ombros para apoiar o colega. Um convite feito por Carlos Drummond de Andrade, quando diz: vamos de mãos dadas. Assim caminhamos!

O campo de pesquisa selecionado foi uma Escola Estadual, localizada na cidade de Irupi/ES, na qual o pesquisador atua como professor da disciplina de Artes, há quinze anos, reforçando seu comprometimento e proximidade com a comunidade escolar. A proposta de pesquisa foi apresentada aos profissionais da unidade de ensino, que indicaram a turma do 9º ano como o espaço do estudo, pois ela continha seis matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial.

Após esse movimento, foi necessário solicitar autorização à Secretaria Estadual de Educação e à própria unidade de ensino para realização da pesquisa, para, então, iniciar a observação participante para conhecer a dinâmica da classe investigada. O pesquisador, além de conversar e apresentar a pesquisa para o gestor escolar e os profissionais da escola, também se preocupou com os estudantes. Assim, para não se tornar um ser “estranho” naquele espaço, dialogou com cada discente para se apresentar e explicar a pesquisa. Esse movimento foi realizado novamente de modo coletivo, solicitando, o pesquisador, autorização para estar na sala de aula.

Utilizamos como instrumentos o diário de campo, o uso do celular e de um drone para gravações de áudios e registros de fotos. No intuito de relembrar o leitor, recorremos a *sítes* do município para trazer uma apresentação da municipalidade e da unidade de ensino pesquisada. A produção de dados do estudo foi desenvolvida por meio da observação participante, de planejamentos coletivos e do trabalho pedagógico com

as práticas colaborativas em sala de aula e outros espaços-tempos, como a quadra poliesportiva e a sala de recursos multifuncionais.

Por intermédio da observação participante, pudemos entender a dinâmica do trabalho pedagógico desenvolvido com a turma do 9º ano. Foi possível compreender como os estudantes público-alvo da Educação Especial eram envolvidos na classe, as atividades a eles direcionadas, como as aulas eram ministradas pelos professores, além de identificar potencialidades e desafios que atravessavam a inclusão desses alunos na turma analisada.

Esses dados foram registrados em instrumentos, como o diário de campo, e serviram como norteadores dos planejamentos coletivos. Esses planejamentos, por diferentes motivos, acabaram ocorrendo em locais e horários plurais, mas possibilitaram sistematizar três sequências didáticas colaborativas, nas quais os temas geradores envolveram os conteúdos curriculares das disciplinas da área de Linguagem e Códigos.

Assim, em um movimento articulado entre observação, planejamento e execução, trabalhamos, de forma colaborativa, as três sequências didáticas com as seguintes temáticas: a) o trabalho infantil e seus atravessamentos na região e a realidade dos educandos; b) pintura e música: acordes visuais como expressão e fortalecimento identitário; c) o folclore como representatividade identitária e nacionalista.

Essas práticas colaborativas foram planejadas e desenvolvidas de modo a favorecer a participação dos alunos PAEE nas aulas, acenando para a potência que as ações articuladas trazem para o adensamento dos saberes-fazer dos profissionais da educação. O trabalho com essas sequências ajudou o grupo envolvido na pesquisa a refletir sobre demandas de aprendizagem e como traduzi-las nos conteúdos programáticos que fazem parte do currículo da turma do 9º ano.

Os trabalhos desenvolvidos na escola – observação, planejamento coletivo e mediação das três sequências didáticas – possibilitaram à equipe envolvida na pesquisa compreender que ações colaborativas entre professores do ensino comum podem contribuir para o fortalecimento do protagonismo dos alunos PAEE, assim como para melhoria de seus engajamentos e pertencimentos, principalmente, por

valorizarem e fazerem dialogar conhecimentos advindos de diferentes fontes, o que evidencia a ecologia de saberes existentes na escola.

As sequências didáticas, além de possibilitarem a tradução das temáticas com os componentes curriculares, trouxeram, para o contexto escolar, uma pluralidade de alternativas ao trabalho pedagógico. Os jogos colaborativos se mostraram estratégias que podem ser utilizadas a fim de favorecer atividades em equipe, o incentivo às ações coletivas e a apropriação do conhecimento por meio das brincadeiras, movimento que vai se perdendo no transcorrer do Ensino Fundamental. Os jogos impulsionam a superação de dificuldades e favorecem o crescimento e a aprendizagem individual e coletiva dos educandos.

Também foi possível observar que as ações colaborativas possibilitam melhorias no desenvolvimento e na apropriação dos conteúdos curriculares por parte dos alunos público-alvo da educação especial. Constatamos que houve impactos nas relações entre pares, nas dimensões afetivas e emocionais, na superação de dificuldades e na possibilidade de aprender, mas também ensinar. A oficina de folclore mediada pelos estudantes com deficiências possibilitou que eles também pudessem se colocar como mediadores. Muitas vezes, pessoas com deficiências são significadas como aquelas que não sabem e não conseguem aprender. Os envolvidos na pesquisa puderam ensinar e mostrar que também podem mediar.

Podemos entender que o trabalho colaborativo possibilitou que os estudantes se sentissem mais pertencentes à classe comum, e os professores se significassem docentes responsáveis pela escolarização desses sujeitos. Essa perspectiva de ação pedagógica faz com que a escola deixe de ser somente o local de atuação profissional para se alçar a um espaço de formação em contexto. Trabalhar de modo solidário é mais potente que solitário, porque substitui o medo pela colaboração e o não saber pela busca incessante por novos conhecimentos alternativos.

As experiências vivenciadas ao longo do curso de mestrado, ou seja, a participação nas aulas com colegas de classe e os professores das disciplinas, a participação no grupo de estudo, as orientações, dentre outras atividades, abriram a oportunidade para colocarmos em prática os conhecimentos constituídos na execução da pesquisa de campo. Isso nos remete a pensar na importância dos investimentos na formação

dos professores pela via de programas de pós-graduação na modalidade profissional, que articula teoria, experiências que os mestrandos/doutorandos acumulam em suas ações docentes, novas práticas pedagógicas e a busca por alternativas ao trabalho pedagógico nas escolas.

O ingresso no mestrado se colocou como uma vivência ímpar, que transforma não só a vida do docente que passa pela respectiva proposta de formação, mas seu retorno à escola contagia outros à sua volta e o ambiente de trabalho. Estudar teóricos da área da educação, assumir-se um pesquisador acadêmico, ter contato com outros profissionais e com os saberes deles enriquecem o professor como um sujeito epistemológico que também produz conhecimento.

O investimento na formação docente nos cursos de mestrado e de doutorado na modalidade profissional nos permite pensar o professor não como objeto de investigação, comumente praticado em muitas academias, mas como sujeito epistemológico. Contudo, para alcançar tal situação, demandamos valorização do magistério, condições de formação e de trabalho e possibilidades de acesso e permanência na pós-graduação. No caso da Universidade Federal do Espírito Santo, a criação de um curso dessa natureza evidenciou o compromisso não somente com o fomento da ciência, mas com a formação de professores-pesquisadores e de alternativas aos desafios presentes nas escolas de educação básica.

O estudo não se finaliza aqui, porque outras investigações precisam ser realizadas, considerando o que diz a própria revisão de literatura: o trabalho colaborativo em Educação Especial é um assunto denso. Muitas questões podem ganhar desdobramentos em outros estudos. Nossa contribuição foi a defesa de práticas colaborativas produzidas quando professores do ensino comum se organizaram para explorar sequências didáticas a partir de temas geradores que se relacionavam com problemáticas locais, trazendo as contribuições de uma docente de educação especial para o fluxo dos trabalhos planejados/mediados.

Finalizamos o estudo compreendendo que a prática colaborativa se reporta ao envolvimento e comprometimento de professores em torno de um projeto comum: a defesa pela acessibilidade curricular pelos estudantes, trazendo aqueles considerados público-alvo da educação especial para esse contexto aprendente.

Entendemos o quanto as ações colaborativas precisam ser construídas nos cotidianos escolares, pois fala de mudanças nos modos de se conceber a escola, de se ensinar e de se responsabilizar pelos processos de ensino-aprendizagem dos estudantes.

A pesquisa não termina aqui. Diante disso, ao realizar essas considerações, entendemos que outros estudos podem tomar o trabalho colaborativo como objeto de investigação, trazendo-o com outros atravessamentos e modos de realizá-lo nos cotidianos das escolas. Esperamos pesquisas que valorizem o conhecimento do outro, as práticas pedagógicas numa perspectiva inclusiva, o trabalho colaborativo nas etapas/níveis e modalidades de ensino, a escola como espaço de conhecimento e a formação em serviço como um direito dos profissionais da educação.

Esperamos que este estudo possa contribuir com o enfrentamento a culturas e práticas educacionais excludentes e que venha a ajudar compor linhas de ação e de pensamento capazes de combater o isolamento docente, a fragmentação e a hierarquização do saber, além de racionalidades que buscam se mostrar única fonte de conhecimento, negando a potência da ecologia de saberes existentes no mundo contemporâneo e das ações colaborativas realizadas a partir do esforço coletivo de homens e mulheres em defesa de um projeto comum.

7 REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA, M. L. **Uma análise sobre a produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processo de inclusão escolar: entre o agir comunicativo e o agir estratégico**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

ALMEIDA, M. L. **Diálogos sobre pesquisa-ação: concepções e perspectivas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 155 p.

AMARAL, D. S. **As (im)possibilidades do ensino colaborativo nos anos finais do ensino fundamental**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

ARARUNA, M. R. **Articulação entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor do ensino comum: um estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza - UFC**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 1, maio/ago. 2011.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as diretrizes nacionais para a educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11686667/artigo-60-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996> em 17-05-2019. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 24 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2022.

CAETANO, A. M. **A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência**: o curso de pedagogia da Universidade Federal. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é o ensino colaborativo?** 1º ed.- São Paulo: Edicon, 2022

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la Enseñanza**: la investigación-acción en la formación del profesorado. Tradução de Bravo Martinez Roca. Barcelona: Editora, 1988.

COMTE, A. Curso de filosofia positiva; Discurso sobre o espírito positivo; Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; Catecismo positivista / Auguste Comte; seleção de textos de José Arthur Giannotti; traduções de José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. — São Paulo: Abril Cultural, 1978.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/FjYPg5gFXSffFxr4BXvLvvyx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 mar. 2022.

DIAS, I. A. L. **Práticas pedagógicas inclusivas**: um estudo nas escolas municipais de Cruzeiro do Sul – ACRE. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2021.

ESPÍRITO SANTO. **Diretrizes da Educação Especial da Educação Básica e Profissional na Rede Estadual de Ensino**. Vitória, 2011.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 fev. 2022.

FRANCO, M. A. S. Pesquisa-ação: a Produção Partilhada de Conhecimento. **Unopar Cient. Ciênc. Human. Educ.** Londrina, v. 11, n. 1, p. 05-14, jun. 2010

FRANCO, M. A. S.; BETTI, M. Pesquisa-ação: por uma epistemologia de sua prática. *In:* FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. **A pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas**. São Paulo: Edições Loyola, 2018. p. 15-24.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FULLAN, M. **Las Fuerzas del Cambio. Explorando las Profundidades de la Reforma Educativa**. Madrid: Akal, 2002.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, Cristalina-GO, v. 1, n. 1, p. 90-102, maio 2009.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2022.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GODOY, A S. Introdução À Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. *In:* **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, 1995. p. 57-63

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In:* MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 79-108.

GOMES, R. L. **O relevo da voz: um grito cartográfico dos saraus em São Paulo**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2006.

HONNEF, C. **O trabalho docente articulado como concepção teórico-prática para educação especial**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

HONNEF, C. **Trabalho docente articulado: a relação entre Educação Especial e Ensino Médio e Tecnológico**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro, 2008.

JESUS, D. M. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas?. *In:*

BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

JESUS, D. M. VIEIRA, A. B.; EFFGEN, A. P. S. Pesquisa-ação Colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 771-788, jul./set. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 03 abr. 2022.

JESUS, D. M.; PANTALEÃO, E.; ALMEIDA, M. L. Formação continuada de gestores públicos de educação especial: políticas locais para a inclusão escolar? **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S.l.], v. 23, p. 29, 2015.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileira? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 53-79.

LIMA, P. G. Pesquisa qualitativa: bases históricas e epistemológicas. **Ensaio Pedagógico**, Sorocaba, v. 2, n. 1, p.5-17, jan./abr. 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, M. L. S. **O Trabalho docente colaborativo na perspectiva da educação inclusiva**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2019.

MACHADO, A. C.; ALMEIDA, Maria Amélia. Parceria no contexto escolar: uma experiência para a educação inclusiva. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 27, n. 84, 2010.

MARCONI, M. de Andrade; LAKATOS, E. Maria. **Metodologia do Trabalho Científico**. 6 ed. São Paulo: Atlas S.A, 2001.

MARTINELLI, J. A. **Trabalho colaborativo entre uma professora especialista e professores do ensino comum para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas de professores decorrentes da Educação Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, jan.-mar. 2015.

MELO, D. C. F.; MAFEZONI, A. C. O direito de aprender e o alunos público alvo da educação especial: trajetórias escolares e o papel da família. **Revista Educação em Debate**, UFC, v. 41, p. 101-115, 2019.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de recomeçar**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da Escola e da Sala de Aula o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MENDES, E. G. et al. A formação dos professores especializados segundo os pesquisadores do Observatório Nacional de Educação Especial. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 5, n. 13, p. 151-168, 2015.

MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escola. **Inclusão e acessibilidade**, Marília: ABPEE, v. 1, p. 29-41, 2006.

Mendes, E. G., Vilaronga, C. A. R., & Zerbato, A. P. (2014). **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial São Carlos: UFSCar.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 9-29.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

PEIXOTO, J.; CARVALHO, R. M. Os desafios de um trabalho colaborativo. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 10, n. 2, p. 191-210, jul./dez. 2007.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividades docente**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-34.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo-RS: Feevale, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

ROCHA, N. C. **Ensino colaborativo e desenvolvimento da abordagem construcionista contextualizada e significativa na perspectiva da inclusão**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (FCT/UNESP), Presidente Prudente, 2016.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, B. de S. A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 11-43, mar. 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Editora Cortez, 2000.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, B. de S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: Um discurso sobre as ciências revisitado.** São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências. 16. ed. Porto: B. Sousa Santos e Edições Afrontamento, 2010. 59p

SANTOS, B. S. **Construindo as epistemologias do Sul: antologia essencial.** 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso, 2018. v. 1, p. 688

SANTOS, G. C. S.; MARTÍNEZ, A. M. A subjetividade social da escola e os desafios da inclusão de alunos com desenvolvimento atípico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 2, p. 253-268, abr./jun. 2016.

SANTOS, S. A; MAKISHIMA, E. A. C; SILVA, T. G. **O trabalho colaborativo entre o professor especialista e o professor das disciplinas – o fortalecimento das políticas públicas para educação especial no paraná.** XX Congresso Nacional de Educação. Paraná, 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18334_9281.pdf. Acesso em: 10 abr. 2022.

SILVA, F. N. **A autorreflexão colaborativo-crítica como princípio para formação continuada: perspectivas para inclusão escolar.** 2019. Dissertação (Mestrado Profissional) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

SILVA, M. C. L. **Culturas Colaborativas e inclusão escolar: limites e potencialidades de uma formação continuada centrada na escola.** 2020. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

SILVA, P. M. da. O uso da fotografia como estratégia metodológica em pesquisas com crianças: uma revisão de literatura. **Informática na Educação: teoria e prática**, Porto Alegre, v.19, n. 3, p. 70-80, set./dez. 2016.

TEIXEIRA, A. **O Trabalho Colaborativo entre o professor de Educação Especial que atua na Sala de Recursos Multifuncionais e o do ensino comum em escolas públicas.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, set/dez. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300010>. Acesso em: 5 mar. 2022.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2007

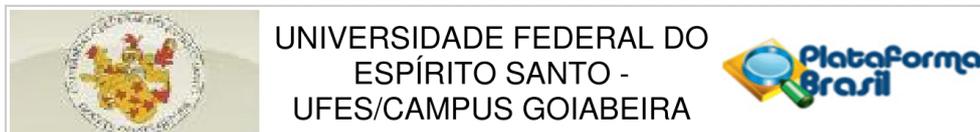
VIEIRA, A. B. **Currículo e educação especial**: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos. 2012. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES, ES), Vitória, ES, 2012.

VIEIRA, A. B.; HERNANDEZ-PILOTO, S. S. de F.; RAMOS, I. de O. Base Nacional Comum Curricular: tensões que atravessam a educação básica e a educação especial. **Educação**, v. 42, n. 2, p. 351-360, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2019.2.27599>. Acesso em: 5 mar. 2022.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

WISCH, T. F. **Contextos emergentes no colégio de aplicação**: tessituras das docências na perspectiva inclusiva. 2020. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Maria (UFSM, RS), Santa Maria, RS, 2020.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A contribuição da disciplina de Artes no processo inclusivo dos alunos público-alvo da Educação Especial

Pesquisador: ISALEM ANGELO VIEIRA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 52342621.5.0000.5542

Instituição Proponente: Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.566.886

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa intitulado “A contribuição da disciplina de Artes na inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial” no âmbito do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, tem como objetivo geral constituir práticas colaborativas entre a disciplina de arte e demais componentes curriculares, em escola da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo, localizada em Irupi/ES, visando atividades interdisciplinares e o fortalecimento dos processos de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência intelectual e com transtornos globais do desenvolvimento matriculados nos anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental. A hipótese de trabalho é a de que a arte pode e deve ser usada como articuladora no processo inclusivo dos alunos público-alvo da Educação Especial, afim de potencializar o trabalho pedagógico e interdisciplinar para usufruto do direito à educação, considerando que esses alunos são atravessados pela exclusão do convívio social e por vários preconceitos. Em termos metodológicos, a pesquisa é de natureza qualitativa, e intenta operacionalizar uma pesquisa-ação colaborativo-crítica, com 12 participantes da escola eleita (Bernardo Horta), assim especificados: (a) 6 estudantes público-alvo da Educação Especial que apresentem diagnósticos no campo das deficiências e dos transtornos globais do desenvolvimento e (b) 6 profissionais da educação, considerando professores de Arte, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Educação Física e membros da equipe do atendimento educacional especializado. O pesquisador objetiva gerar/coletar dados por meio de diário de campo, análise de documentos educacionais, grupo

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

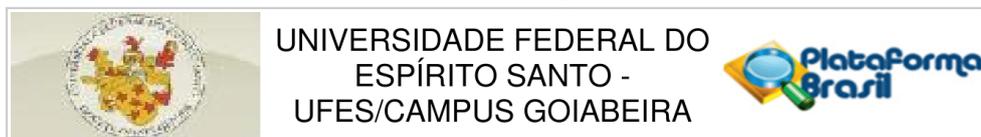
CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITORIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.566.886

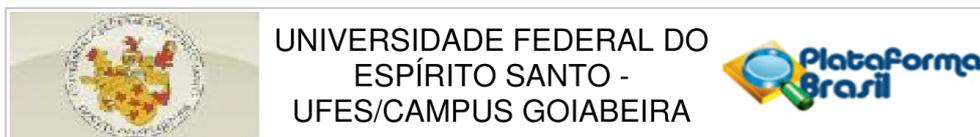
focal e entrevistas (esses dois últimos realizados com os profissionais da educação). O pesquisador pretende ainda estar na escola mencionada três vezes por semana, de abril a dezembro de 2022, trabalhando com a produção dos dados no turno que contar com as matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial e na turma com maior demanda de estudantes, segundo o perfil descrito anteriormente. Com esse estudo, o pesquisador espera: (a) compreender como tem se desenvolvido o trabalho pedagógico na perspectiva inclusiva na disciplina de Artes; (b) analisar os movimentos que podem promover maior conectividade cultural entre escola e comunidade; (c) identificar as demandas necessárias para contextualizar o conteúdo de Artes com a realidade dos alunos público-alvo da Educação Especial; (d) levantar temas e possibilidades de projetos/trabalhos interdisciplinares no ambiente escolar, objetivando o acesso ao conhecimento de todos os alunos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral: Constituir práticas colaborativas entre a disciplina de Arte e demais componentes curriculares, em escola da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo, localizada em Irupi/ES, visando atividades interdisciplinares e o fortalecimento dos processos de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência intelectual e com transtornos globais do desenvolvimento matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental.

Objetivos específicos: (a) Compreender as políticas de educação especial implementadas pela Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo para a inclusão de alunos com deficiência intelectual e com transtornos globais do desenvolvimento nas escolas de ensino comum; (b) Analisar como se realiza os processos de inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial matriculados na escola investigada no que se refere ao trabalho pedagógico realizado pelos professores em atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e no atendimento educacional especializado; (c) Fomentar ações interdisciplinares no ambiente escolar envolvendo professores em atuação na área de linguagem (Arte, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Educação Física) e aqueles que atuam no atendimento educacional especializado, perpassando pelos momentos de planejamento, mediação do conhecimento em sala de aula e avaliação do trabalho pedagógico em uma perspectiva inclusiva; (d) Desenvolver projetos interdisciplinares na sala de aula comum, a partir do planejamento realizado com os professores da área de linguagem e do atendimento educacional especializado, visando o envolvimento dos alunos público-alvo da Educação Especial nas atividades programadas e o fortalecimento dos processos de ensino-aprendizagem; (e) Produzir como produto educacional da dissertação, um material visual com as produções advindas das práticas colaborativas e interdisciplinares desenvolvidas com os estudantes no transcorrer do

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.566.886

processo de pesquisa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

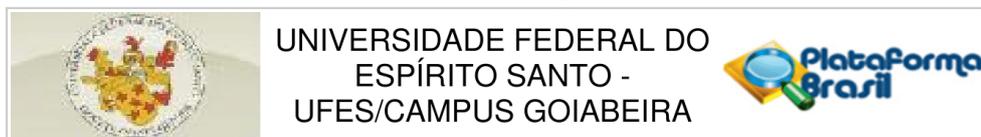
Quanto aos Riscos, a participação nesta pesquisa envolve riscos mínimos aos participantes, quais sejam: timidez, nos momentos de entrevista, e certo desconforto dos professores nos momentos de observação e produção de trabalhos em sala de aula. Para minimizá-los, o pesquisador adotará, como estratégia, o constante diálogo,

a fim de que os participantes se sintam à vontade e não entendam que a pesquisa objetiva fazer denúncias ou qualquer outro tipo de exposição. Quanto aos Benefícios, os benefícios se baseiam na contribuição desta pesquisa: (a) aos discentes, para ampliação e potencialização do ensino e da aprendizagem de forma Interdisciplinar, explorando teorias e práticas artísticas, uma vez que todo conteúdo ministrado deverá estar atravessado por temas e práticas artísticas; (b) aos docentes, para crescimento intelectual e prático, no que diz respeito ao trabalho interdisciplinar; e, por fim, (c) à equipe escolar, como um todo, para fortalecimento e consequente avanço educacional.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Na investigação é proposto desenvolver uma pesquisa de natureza qualitativa, pois trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das inspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. A pesquisa qualitativa busca uma exploração das opiniões e representações sociais do tema que pretende investigar, porém, não precisa abranger a totalidade das falas e expressões dos interlocutores porque, em geral, a dimensão sociocultural das opiniões e representações de um grupo que tem as mesmas características costuma ter muitos pontos em comum ao mesmo tempo em que, apresentam singularidades próprias da biografia de cada interlocutor. É fundamental a reflexão crítica sobre a prática na formação permanente dos professores, portanto, para repensar essa prática recorreremos a um processo de autorreflexão de forma colaborativa entre os indivíduos envolvidos na inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial. Como método, optamos pela pesquisa-ação colaborativo-crítica que busca pela produção do conhecimento científico na interação entre a compreensão da realidade investigada e a intervenção do pesquisador visando ao enfrentamento de um desafio indicado pelo coletivo como problemática. A busca por alternativas para o desafio indicado se realiza de modo grupal, assumindo as pessoas envolvidas na investigação como coparticipantes dos movimentos constituídos e pela produção do conhecimento pretendido. O pesquisador, então, recorre a uma variedade de fontes de informação, coletadas em diferentes momentos, buscando a compreensão de todos os fatos apresentados. Busca-se, por meio de ações coletivas, retratar a realidade educacional em suas múltiplas dimensões e complexidades próprias. A pesquisa-ação colaborativo-crítica possibilita

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.566.886

descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias em que se manifestam, além de ir buscar por possibilidades e alternativas para certa problemática existente no campo de pesquisa. Adotando o desafio de realizar ações interdisciplinares para envolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas atividades planejadas e mediadas pelos profissionais em atuação na escola investigada, trabalhamos com os seguintes procedimentos metodológicos para o desenvolvimento do estudo: (a) solicitação à Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo e à escola para realização do estudo; (b) Realização de Grupos Focais Momentos de planejamento e realização de projetos interdisciplinares; (c) Avaliação sobre o trabalho interdisciplinar. O estudo adotará como campo de pesquisa uma turma do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, pertencente a uma escola da Rede Estadual do Espírito Santo, localizada na cidade de Irupi, sul do Estado capixaba. A coleta ajustada e prevista de dados é de outubro/2022 a março/2023.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisa será trabalhada com a turma que apresenta maior matrícula de alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, envolvendo-a em trabalhos interdisciplinares, em uma perspectiva colaborativa, envolvendo Arte, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Educação Física. Além disso, a equipe do atendimento educacional especializado. Os estudantes público-alvo da Educação Especial que apresentam diagnósticos no campo das deficiências e dos transtornos globais do desenvolvimento. Além disso, os professores de Arte, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Educação Física e a equipe do atendimento educacional especializado. Os professores participantes da pesquisa assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo o projeto aprovado pelo Comitê de Ética da Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo.

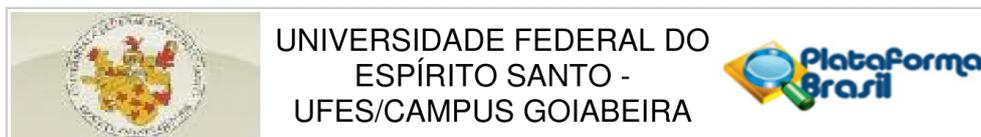
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto de pesquisa ajustado atende as recomendações anteriores do CEP e poderá ser iniciado de acordo em conformidade com o cronograma proposto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1815036.pdf	20/07/2022 16:06:13		Aceito

Endereço: Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.566.886

Cronograma	CRONOGRAMA.docx	20/07/2022 16:05:57	ISALEM ANGELO VIEIRA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_pesquisa.doc	19/07/2022 15:17:47	ISALEM ANGELO VIEIRA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_responsaveis.docx	19/07/2022 15:15:10	ISALEM ANGELO VIEIRA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_dox.docx	19/07/2022 15:14:59	ISALEM ANGELO VIEIRA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	19/07/2022 15:14:53	ISALEM ANGELO VIEIRA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_aluno.docx	19/07/2022 15:14:40	ISALEM ANGELO VIEIRA DA SILVA	Aceito
Outros	GRUPO_FOCAL.docx	18/09/2021 19:05:07	ISALEM ANGELO VIEIRA DA SILVA	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.docx	18/09/2021 19:04:46	ISALEM ANGELO VIEIRA DA SILVA	Aceito
Outros	CARTA.jpeg	18/09/2021 19:02:54	ISALEM ANGELO VIEIRA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	18/09/2021 18:58:34	ISALEM ANGELO VIEIRA DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VITORIA, 06 de Agosto de 2022

Assinado por:
ANDRÉ DA SILVA MELLO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com