

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL



KEISYANI DA SILVA SANTOS

**AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOCENTE SOBRE
INCLUSÃO ESCOLAR ALIANDO ENSINO COLABORATIVO E
DIFERENCIADO**

SÃO CARLOS-SP

2021

KEISYANI DA SILVA SANTOS

**AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOCENTE SOBRE INCLUSÃO
ESCOLAR ALIANDO ENSINO COLABORATIVO E DIFERENCIADO**

Tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação Especial, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Enicéia Gonçalves Mendes.

Financiamento: Capes (2016 a 2019)

SÃO CARLOS-SP

2021

Santos, Keisyani da Silva

Avaliação de um programa de formação docente sobre inclusão escolar aliando ensino colaborativo e diferenciado / Keisyani da Silva Santos -- 2021. 232f.

Tese (Pós-Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Enicéia Gonçalves Mendes

Banca Examinadora: Ana Valéria Marques Fortes

Lustosa, Anna Augusta Sampaio de Oliveira, Gerusa

Ferreira Lourenço, Marcia Duarte Galvani

Bibliografia

1. Educação Especial. 2. Coensino. 3. Ensino Diferenciado.. I. Santos, Keisyani da Silva. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Keisyani da Silva Santos, realizada em 15/10/2021.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Eniceia Gonçalves Mendes (UFSCar)

Profa. Dra. Marcia Duarte Galvani (UFSCar)

Profa. Dra. Gerusa Ferreira Lourenço (UFSCar)

Profa. Dra. Ana Valeria Marques Fortes Lustosa (UFPI)

Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira (UNESP)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

À vó Ju, eu ontem.
Ao Romeu, eu amanhã.
Ambos, eu hoje.

AGRADECIMENTOS

Eu tenho muito a agradecer...

...Ao meus pais, Deivio e Olinda, que até hoje me dão vida. Obrigada por serem meu porto seguro e alicerce, sem vocês não teria condições de chegar até aqui, e como foi difícil chegar a esse momento não é mesmo? Por quantas vezes duvidei que seria possível, e com toda gentileza e amor (im)possíveis me deram forças para continuar. Esse título é nosso! Infinitamente obrigada! Amo vocês!

...Ao meu Romeu, que me fez renascer, me encheu de ocitocina e contrariando todas as expectativas me deu condições e ânimo para concluir mais este ciclo. Mamãe te ama filho!

...Ao meu irmão e cunhada, Henderson e Karina, e nossa pequena Ana Luíza, obrigada por tornarem essa longa jornada mais leve, pelos momentos de alegria e desconpressão e fundamentais para o pouco de sanidade que me restaram, rs.

...Ao Rodrigo, por todo o apoio nesse caminho percorrido para conclusão de mais essa etapa de minha jornada acadêmica, pelo amor e cuidado na vida.

...À minha grande família, tios e tias, primos e primas, que acompanharam a essa saga obrigada pela parceria e incentivo sempre!

...À minha mestra, guru, madrinha, amiga e orientadora, muito obrigada por segurar minha mão quando precisei, sobretudo durante a escrita deste texto. Obrigada por não deixar de acreditar em mim, pela paciência e carinho. Obrigada por há onze apostar em mim e ao longo desse período me proporcionar oportunidades e experiências acadêmicas e de vida incríveis.

...Às minhas parceiras de vida e academia Caramori, P. M.; Comin, T.; Lopes, M. M.; Milanesi, J. B; Preto, M. F.; Santos, J. R.; Souza, K. O.; Torres, J. P.; Ulian, P.; Zutião, P.; Amigas, obrigada por tudo que não cabe não lattes!

...Ao GP-Foreesp, membros de 2010 a 2021, da graduação ao pós-doutorado, quantas pessoas incríveis tive o prazer de conhecer e aprender. Obrigada pela partilha e colaboração!

...Às queridas professoras Ana Valéria Marques Fortes Lustosa, Anna Augusta Sampaio de Oliveira, Geresa Ferreira Lourenço e Marcia Duarte Galvani, pelas contribuições na banca de qualificação e defesa e por partilharem seus conhecimentos com tamanha gentileza.

...Às professoras do curso de Licenciatura (2010 a 2013) e Pós-Graduação em Educação Especial (2014 a 2021), UFSCar, vocês são alicerces da minha formação e fazem parte da minha história. Especialmente às professoras Cristina Lacerda e Kátia Regina Moreno Caiado, pela beleza e compromisso ao lecionar. E, ainda muito mais que especial às professoras Juliane Ap. de Paula Perez Campos e Adriana Garcia Gonçalves, nos momentos mais difíceis e conclusivos da graduação e doutorado vocês foram as coordenadoras de curso, e nesses dois momentos me estenderam a mão e me acolheram, me orientaram e me deram suporte para prosseguir, muitíssimo obrigada, conseguimos concluir mais essa etapa!

A todos vocês perdão pelos últimos anos de doutorado, pela aluna exemplar que não conseguir ser, pelos prazos que não cumpri, pelas idas e vindas, pela inconsistência, pelo retrocesso. E ainda continuaram ao meu lado, gratidão! Desejo de alguma forma retribuir.

RESUMO: Inicialmente a premissa básica da Educação Especial era de que os seus estudantes público-alvo se beneficiariam de um corpo de conhecimento único que lhes fossem destinados, se eles estudassem em turmas pequenas e em ambientes separados, aplicando-se metodologias específicas. Atualmente as evidências indicam que o sucesso de políticas de inclusão escolar está mais relacionado às mudanças que beneficiam todos os estudantes, ou seja, de medidas pedagógicas universais que visam melhoria na qualidade do ensino. Destaca-se duas propostas promissoras evidenciadas na literatura, por favorecerem a aprendizagem e participação de todos os alunos, são elas: o coensino enquanto modelo de serviço que envolve a parceria entre professores do ensino comum e especial atuando com toda a turma; e, o ensino diferenciado referencial teórico-prático para organização do ensino a partir do reconhecimento e valorização da diversidade. Nesse contexto, de mudança de concepção a formação dos docentes é elemento fundamental para disseminação desse conhecimento e possível impacto na escolarização de alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Assim, o presente estudo teve como objetivo desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação docente, em serviço, aliando as propostas coensino e ensino diferenciado. Com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Pesquisa Colaborativa, foi planejado, implementado e avaliado um programa para 18 professores, de uma rede municipal de educação do interior paulista, compondo nove pares de professores (do ensino comum e especial), com a proposta de atuar em parceria, em turmas heterogêneas que continham ao menos um aluno PAEE, da educação infantil ou dos anos iniciais do ensino fundamental. O estudo foi desenvolvido em três etapas, a saber: I) Desenvolvimento do Programa de Formação Docente; II) Implementação do programa, e III) Avaliação do Programa. A coleta de dados se deu em todas as etapas mencionadas, realizada em ambiente presencial, com encontros mensais no ano de 2018, e em ambiente virtual, com atividades desenvolvidas entre os encontros presenciais. Dados relativos aos encontros presenciais foram coletados e registrados por meio de diário de campo, vídeos e artefatos produzidos durante as atividades pelas duplas. Os dados coletados em ambiente virtual, foram registrados e arquivados no próprio ambiente virtual de aprendizagem. A análise do material coletado se deu a partir dos procedimentos de codificação e categorização em eixos temáticos, tendo como referência os objetivos do estudo. Os principais resultados demonstraram que houve evolução conceitual das duas propostas, pelas participantes ao longo da formação, visto que ao final do programa demonstraram apropriação teórica conceitos e pressupostos básicos. As atividades práticas de: avaliar os alunos, planejar e executar aulas, incorporando o coensino e ensino diferenciado viabilizaram a articulação com a teoria. O objetivo experienciar as propostas de coensino e ensino diferenciado, conjuntamente, foi alcançado apenas por algumas duplas, as quais possuíam condições de trabalho mais favoráveis para o seu desenvolvimento, sobretudo compatibilidade de horário para planejamento e execução das aulas e apoio da coordenação da unidade escolar. As duplas que não dispuseram dessas condições experienciaram parcialmente as propostas ou não as experienciaram. Na avaliação do programa, pelas participantes, o conteúdo foi considerado relevante e viável de aplicação em sala de aula, os demais quesitos foram avaliados satisfatoriamente. As experiências analisadas contribuem para reflexão de práticas pedagógicas efetivas que contemplem a diversidade dos alunos no cotidiano escolar e para formação docente. Por fim, considera-se que as propostas de coensino e ensino diferenciado, apesar de independentes se complementam, podendo potencializar uma à outra. O programa mostrou potencial para formação teórica e prática aos docentes.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão Escolar. Formação docente. Coensino. Ensino Diferenciado.

ABSTRACT: Initially the basic premise of Special Education was that its target audience students would benefit from a unique body of knowledge that were intended for them if they studied in small classes and in separate environments, applying specific methodologies. Currently, evidence indicates that the success of school inclusion policies is more related to the changes that benefit all students, that is, universal pedagogical measures aimed at improving the quality of teaching. Two promising proposals evidenced in the literature stand out, because they favor the learning and participation of all students, are: coteaching as a service model that involves the partnership between teachers of common and special education working with the whole class; and, the differentiated teaching theoretical-practical reference for the organization of teaching from the recognition and valorization of diversity. In this context, from change of conception to teacher education is a fundamental element for dissemination of this knowledge and possible impact on the schooling of Special Needs Education. Thus, the present study aimed to develop, implement and evaluate a teacher training program, in service, combining the proposals coteaching and differentiated teaching. Based on the theoretical and methodological assumptions of Collaborative Research, a program was planned, implemented and evaluated for 18 teachers, from a municipal education network in the interior of São Paulo, composing nine pairs of teachers (from common and special education), with the proposal of acting in partnership, in heterogeneous classes that contained at least one PAEE student, of early childhood education or in the early years of elementary school. The study was developed in three stages: I) Development of the Teacher Training Program; II) Implementation of the program, and III) Evaluation of the Program. Data collection took place in all the mentioned stages, held in a face-to-face environment, with monthly meetings in 2018, and in a virtual environment, with activities developed between face-to-face meetings. Data related to face-to-face meetings were collected and recorded through field journals, videos and artifacts produced during the activities by the pairs. The data collected in a virtual environment was recorded and archived in the virtual learning environment itself. The analysis of the collected material was based on the procedures of codification and categorization into thematic axes, having as reference the objectives of the study. The main results showed that there was conceptual evolution of the two proposals by the participants throughout the training, since at the end of the program they demonstrated theoretical appropriation basic concepts and assumptions. The practical activities of: evaluating students, planning and executing classes, incorporating coteaching and differentiated teaching enabled articulation with theory. The objective of experiencing the proposals of co-teaching and differentiated teaching, together, was achieved only by some pairs, who had more favorable working conditions for their development, especially compatibility of schedule for planning and execution of classes and support of the coordination of the school unit. The pairs that did not have these conditions partially exercised the proposals or did not experience them. In the evaluation of the program, by the participants, the content was considered relevant and feasible for application in the classroom, the other issues were evaluated satisfactorily. The experiences analyzed contribute to the reflection of effective pedagogical practices that contemplate the diversity of students in daily school life and for teacher education. Finally, it is considered that the proposals of co-teaching and differentiated teaching, although independent complement each other, can enhance each other. The program showed potential for theoretical and practical training for teachers.

Keywords: Special Education. School Inclusion. Teacher training. Co-teaching. Differentiated Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Matrículas de alunos público-alvo da educação especial na Educação Básica, em classe comum.....	23
Figura 2 - Princípios do Ensino Diferenciado	46
Figura 3 - Processo cíclico e contínuo de conhecer os alunos e responder pedagogicamente com diferenciação	48
Figura 4- O fluxo de ensino numa turma diferenciada.....	59
Figura 5 - Ensino diferenciado e planejamento do currículo	62
Figura 6 - Desenvolvimento de uma análise.....	93
Figura 7- Mapa mental elaborado pelas professoras de ensino comum.....	113
Figura 8- Mapa mental elaborado pelas professoras de educação especial	114
Figura 9- Fluxograma dos conhecimentos prévios dos professores sobre coensino	121
Figura 10- Relação entre o que é e para quem é o ensino diferenciado na concepção das professoras.....	128
Figura 11- Atuação da dupla PEC/PEC 5 anterior ao programa de formação.....	140
Figura 12- Execução da aula planejada mostrando colaboração e intercambio de papéis	143
Figura 13- Instrumento de avaliação de interesse- O que me agrada	150
Figura 14 – Recorte do quadro síntese dos fatores de diferenciação da dupla PEE/PEC 5	153
Figura 15- Recorte da Ap-07 sobre planejamento da diferenciação do ensino PEC/PEE 5	157
Figura 16- Exemplo da cartela do jogo com imagens preenchida	158
Figura 17- Condução da diferenciação do ensino pela dupla PEC/PEE 7.....	160

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Síntese dos resultados do Oneesp por eixo de análise.....	25
Quadro 2- Estágio e componentes do coensino	35
Quadro 3- Os benefícios do coensino para os envolvidos	39
Quadro 4- O que é e o que não é o coensino	41
Quadro 5 - Ensino da melhor prática associada ao ensino diferenciado.....	47
Quadro 6 – Articulação entre os fatores orientadores e os elementos de diferenciação ..	57
Quadro 7– O que é e o que não é o Ensino Diferenciado	63
Quadro 8- Caracterização das participantes: formação.....	78
Quadro 9- Caracterização das participantes: atuação profissional.....	81
Quadro 10- Síntese dos objetivos, procedimentos de coleta e análise de dados.....	88
Quadro 11- Síntese do plano de ensino do primeiro encontro	96
Quadro 12- Síntese do plano de ensino do segundo encontro	98
Quadro 13- Síntese do plano de ensino do terceiro encontro	101
Quadro 14- Síntese do plano de ensino do quarto encontro	103
Quadro 15 - Síntese do plano de ensino do sexto encontro.....	104
Quadro 16 - Síntese do plano de ensino do sétimo encontro	107
Quadro 17 - Síntese do plano de ensino do oitavo encontro	108
Quadro 18- Cronograma da atividade prática.	110
Quadro 19- Síntese comparativa da evolução conceitual da turma sobre coensino.....	127
Quadro 20- Síntese Comparativa da evolução conceitual de ensino diferenciado	132
Quadro 21 - Atividades práticas solicitadas, produto esperado e o objetivo de análise dos dados para cada produção da dupla de professores.....	134
Quadro 22- Síntese dos produtos demandados e efetivamente entregues pelas duplas de co-professores.....	135

Quadro 23- Evidências de colaboração entre as duplas nos momentos de planejamento, execução e avaliação, ao longo das atividades práticas propostas no programa de formação	136
Quadro 24- Excerto do plano de aula-modelo integrado PEC/PEE 7	139
Quadro 25- Excerto do plano de aula-modelo integrado PEC/PEE 5	142
Quadro 26- Excerto do plano de aula-modelo integrado PEC/PEE 1	145
Quadro 27- Planejamento das duas primeiras aulas PEC/PEE 7	154
Quadro 28- Objetivos dos planos de aula PEC/PEE 5	156

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Frequência das participantes	82
Tabela 2 - Serviços de Apoio Especializados da Educação Especial listados pelas participantes.....	117
Tabela 3- Avaliação quantitativa do programa de formação.....	165

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
<u>CAPÍTULO I</u> - MODELO TAMANHO ÚNICO NÃO VESTE A TODOS: BREVE REFLEXÃO SOBRE A POLÍTICA BRASILEIRA DE INCLUSÃO ESCOLAR.....	20
<u>CAPÍTULO II</u> - DEFINIÇÃO DO PROBLEMA E DOS OBJETIVOS DA PESQUISA	29
<u>CAPÍTULO III</u> - O COENSINO COMO PROPOSTA DE SERVIÇO DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR.....	31
3.1 INCLUSÃO ESCOLAR E OS NOVOS PAPÉIS DOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA	31
3.2 DEFINIÇÃO E CONCEITOS DO COENSINO.....	32
3.3 A PRÁTICA DO COENSINO: OS TRÊS ESTÁGIOS PARA COLABORAÇÃO, CARACTERÍSTICAS E PRINCÍPIOS	34
<u>CAPÍTULO IV</u> - ENSINO DIFERENCIADO E INCLUSÃO ESCOLAR	43
4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E DEFINIÇÃO DE ENSINO DIFERENCIADO.....	44
4.2 SÍNTESE DA PROPOSTA DE ENSINO DIFERENCIADO: ÊNFASE ÀS DIRETRIZES PARA A PRÁTICA DOCENTE.....	48
4.3 ENSINO DIFERENCIADO: CONHECER OS ALUNOS	49
4.3.1 Nível(is) de Preparação: compreendendo o conceito e a avaliação deste fator de diferenciação.....	50
4.3.2 Interesses dos alunos: compreendendo o conceito e a avaliação deste fator de diferenciação.....	51
4.3.3 O perfil de aprendizagem: compreendendo o conceito e a avaliação deste fator de diferenciação.....	52
4.4 RESPONDER COM DIFERENCIAÇÃO: ELEMENTOS DE DIFERENCIAÇÃO	54
4.5 RESPONDER COM DIFERENCIAÇÃO NA ESTRUTURA: AGRUPAMENTOS FLEXÍVEIS E GESTÃO DA SALA DE AULA	57
4.6 RESPONDER COM DIFERENCIAÇÃO: PLANEJAMENTO DIFERENCIADO, CURRÍCULO E OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	61

7.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E INCLUSÃO ESCOLAR.....	112
7.1.2 Coensino	120
7.1.3 Ensino diferenciado	127
<u>CAPÍTULO VIII</u> - APLICAÇÃO DOS CONCEITOS DE COENSINO E ENSINO DIFERENCIADO POR MEIO DAS ATIVIDADES PRÁTICAS	133
8.1 A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO COLABORATIVO PELAS DUPLAS.....	136
8.1.1 Experiência de coensinar para a dupla PEC/PEE 7.....	137
8.1.2 Experiência de coensinar para a dupla PEC/PEE 5.....	140
8.1.3 Experiência de coensinar para PEC/PEE 1	144
8.1.4 Discussão sobre as experiências de coensinar	145
8.2 A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DIFERENCIADO.....	147
8.2.1 Avaliação dos fatores de diferenciação: conhecendo os alunos.....	147
8.2.2 Planejamento e aplicação dos elementos do ensino diferenciado: respondendo com diferenciação	153
8.2.3 Discussão sobre as experiências de Ensino Diferenciado.....	162
<u>CAPÍTULO IX</u> - AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO	164
CONSIDERAÇÕES FINAIS	170
REFERÊNCIAS	176
APÊNDICES	183
<u>ANEXOS</u>	218

APRESENTAÇÃO

No ano de 2006 ingressei no Curso Normal, antigo Magistério, em São Paulo- SP, e apesar de não ter intenção de lecionar, por influências positivas que tive em minha trajetória escolar acabei optando pelo magistério. A princípio, pensei que seria apenas uma formação inicial para assegurar uma profissão, mas ao longo do percurso me encantei pelos desafios deste trabalho.

No Curso Normal, particularmente durante estágios em sala de aula, percebi que aumentavam as matrículas de alunos do público-alvo da Educação Especial, em decorrência das políticas educacionais de inclusão escolar intensificadas a país a partir de meados dos anos 2000. Nessa ocasião presenciei a dificuldade e a falta de formação das professoras para o trabalho com os chamados “alunos de inclusão” e as críticas que se faziam a esta política, e isso contribuiu para reforçar os meus preconceitos e resistências referentes a esse movimento.

Concomitantemente, tive uma experiência de trabalho voluntário em uma associação beneficente que oferecia atendimento educacional, por meio de um convenio com a Prefeitura Municipal de São Paulo para o programa MOVA- Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos, onde havia muitos alunos com deficiência, o que me fez refletir mais sobre essa temática, e me despertou o interesse em buscar conhecimentos sobre o assunto.

Infelizmente, o Curso Normal não ofereceu nenhuma disciplina relacionada à educação de alunos do público-alvo da Educação Especial, e ao longo dos quatro anos de formação tivemos apenas algumas palestras com especialistas do Centros de Formação e Apoio à Inclusão da Secretaria Municipal da Educação de São Paulo (CEFAI).

A partir destas experiências decidi prosseguir meus estudos na área da Educação Especial, em parte devido à falta de [in]formação que tinha a respeito do assunto, à sensação de incompetência profissional e à incompreensão acerca da inclusão escolar, com a qual me deparei inúmeras vezes nas escolas da rede municipal.

Após a conclusão do Curso Normal, ingressei, em 2010, no Curso de Licenciatura em Educação Especial- UFSCar, e no primeiro ano de graduação integrei o “Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial” (GP-FOREESP/UFSCar) que desde 1997 desenvolve estudos sobre a escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial em escolas públicas, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Enicéia Gonçalves Mendes.

A partir de então, iniciei o contato com o universo científico por meio das pesquisas realizadas pelos integrantes do GP-FOREESP, e da realização das pesquisas de Iniciação Científica no projeto “Avaliação do impacto do uso de recursos de alta-tecnologia assistiva na escolarização de alunos com disfunções motoras”, vinculada ao projeto “Alta TA & Inclusão”, desenvolvido entre 2010 e 2012. Na sequência integrei vários subprojetos sobre a “História da política de inclusão escolar no município de São Carlos com base na mídia impressa” pesquisando o período de 1996 a 2000, depois de 1991 a 1995”, e por fim investiguei o período de 2012 a 2013.

O envolvimento com outros pesquisadores, alunos de graduação com iniciação científica, mestrado e doutorado, ampliou a minha visão sobre os estudos que foram e estão sendo realizados, conhecendo diferentes temáticas, metodologias e abordagens de pesquisas em Educação Especial, e despertou meu interesse pela pós-graduação.

Em 2014 ingressei no mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar, particularmente interessada em aprofundar meu conhecimento sobre outros discursos acerca da história da Educação Especial Brasileira, que não fossem os tradicionais, pautados pelas análises de pesquisadores de documentos oficiais, de compilação da literatura científica ou em depoimentos orais. Na dissertação de mestrado, intitulada “Educação Especial em São Paulo: Histórias Narradas Em Jornal Impresso- 1997 A 2012”, com o objetivo de analisar as temáticas e personagens, relacionados à Educação Especial, veiculadas por um jornal de grande circulação nacional e no estado. Em síntese constatei que o tema da inclusão escolar já se fazia presente nos jornais, mas paralelamente ao discurso sobre o direito à educação nas escolas comuns, ainda era muito forte a ênfase na valorização da filantropia, sendo as instituições especiais e a escola especial os protagonistas dessas matérias. Outra evidência constatada no conjunto de matérias, foi a de uma escola pública retratada em suas fragilidades, dificuldades e barreiras, contra uma escola privada mostrada como acolhedora e inclusiva. Enfim, percebi que nos meios de comunicação de massa, ainda se apresentava muita contradição no discurso sobre a possibilidade de se construir uma escola brasileira pública mais inclusiva.

Perseguindo meu intento de continuar a formação científica, em 2016, ingressei no curso de doutorado, também do PPGEs da UFSCar, e dessa vez com o intuito de investigar como formar professores na perspectiva da inclusão escolar. Cabe destacar ainda que desde o início de grande parte de minha formação científica, na graduação, e posteriormente no mestrado e doutorado, se deu no contexto do Grupo de Pesquisas sobre Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial (GP-FOREESP) da Universidade Federal de São Carlos, e que a

presente proposta representa uma continuidade dos estudos sobre formação docente e escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial em classes comuns de escolas públicas, especificamente sobre os estudos que abrangem o ensino colaborativo e metodologias de intervenções de universais, ambas buscando a melhoria na qualidade do ensino público para todos. Ao longo de sua trajetória várias agendas foram se sucedendo, e balanços regulares dessa produção foram sendo publicados visando à socialização do conhecimento produzido no âmbito do grupo (ver, por exemplo, MENDES, 2011).

INTRODUÇÃO

Nos primeiros estudos sobre formação de professores e inclusão escolar produzidos no âmbito do Grupo de Pesquisas sobre Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial (GP-FOREESP) da Universidade Federal de São Carlos as preocupações eram de preparar professores para lidar com alunos com deficiência, especificamente com alunos com deficiência física (LAUAND, 2000; PEREIRA, 2002). Os resultados evidenciaram que os cursos implementados promoviam uma mudança de atitude momentânea nos professores, favorável à perspectiva da inclusão, mas que nem sempre se mantinham a longo prazo. Além disso, os professores continuavam se queixando que não sabiam lidar com estudantes com deficiências em suas turmas e, portanto, pareceu necessário aprofundar o conhecimento sobre o que acontecia na sala de aula comum quando crianças com deficiências eram nelas inseridas (MENDES, 2008).

Uma série de estudos etnográficos foram então desenvolvidos para melhor entender como os professores do ensino comum lidavam com alunos deficiências em suas turmas (FREITAS, 2004, 2005; MENDES, 2005; BISACCIONI, 2005; GONÇALVES 2006;). Os resultados corroboraram evidências já constatadas na literatura indicando que, de modo geral, os professores tratavam a classe toda de forma homogênea, mesmo reconhecendo a diversidade dos alunos em sua turma, estando mais preocupados em manter rotinas do que em trabalhar individualmente, respeitando as diferenças de seus alunos. Alguns professores justificaram que consideravam injusto diferenciar o ensino, enquanto outros demonstram incerteza sobre se o correto seria igualar ou diferenciar o ensino para esses alunos, e havia ainda um terceiro grupo que acreditava ser necessário diferenciar, mas que alegavam não saber como fazer isso.

Assim, constatou-se o trabalho pedagógico desenvolvido em classes comuns precisaria ser qualificado pois os alunos com deficiências, além de não estarem tendo resultados acadêmicos positivos, sequer estavam tendo acesso pelo menos a um ambiente socializador acolhedor. Assim, o caminho para a pesquisa pareceu ser a busca de alternativas mais efetivas e sistemáticas de proporcionar formação aos profissionais envolvidos, para melhorar a qualidade do ensino na classe comum (BUENO, 2001; MENDES, 2005).

Considerando-se o que a literatura científica de países mais experientes em práticas de inclusão escolar vinham apontando o trabalho colaborativo no contexto escolar como uma proposta em ascensão, tanto para solucionar problemas relacionados ao processo de ensino aprendizagem de alunos do público-alvo da Educação Especial, quanto para promover o

desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores, os integrantes do GP-FOREESP começaram a se dedicar a esta temática, a fim de avaliar suas possibilidades dentro da realidade das escolas brasileiras.

A primeira temática investigada com essa finalidade foi o ensino colaborativo ou coensino, que consiste num modelo de prestação de serviço de apoio na classe comum, no qual um educador comum e um educador especial compartilham a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar um grupo heterogêneo de estudantes. Tal modelo emergiu na literatura como uma alternativa aos serviços de apoio extraclasse, como por exemplo em salas de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especificamente para responder à inclusão escolar. Para testá-lo foi desenvolvida uma série de estudos no âmbito do GP-FOREESP, sobre as possibilidades do coensino na realidade brasileira (CAPELLINI, 2004; RABELO, 2012; VILARONGA, 2014; ZANATA, 2004; ZERBATO, 2014).

A segunda linha de investigação sobre colaboração, proposta no âmbito do grupo, foi a consultoria colaborativa escolar, outra modalidade alternativa de serviço de apoio, que envolve parceria entre profissionais especializados da equipe multidisciplinar, aos professores do ensino comum, para solucionar demandas cotidianas referentes à inclusão escolar (MENDES, TOYODA, 2005; CARNEIRO, 2006; SILVA, 2010; LOURENÇO, 2012; ASSIS, 2013, MARQUES, 2013).

No conjunto, os resultados desses estudos evidenciaram que, o trabalho de colaboração entre profissionais da educação comum e especial serve tanto para resolver os problemas (administrativos, pedagógicos, comportamentais) decorrentes das políticas de inclusão escolar, como também promove o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os envolvidos (pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação, professores, diretores, alunos com e sem deficiências), além de contribuir para o desenvolvimento de escolas inclusivas (MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014).

Entretanto, despeito das evidências científicas muito promissoras dos modelos de apoio baseados na colaboração entre profissionais da educação especial e ensino comum, a política de inclusão escolar brasileira continuou ignorando essa alternativa de suporte e priorizou o serviço de apoio baseado no Atendimento Educacional Especializado-AEE fora da sala de aula comum, ofertado em salas de recursos multifuncionais- SRM de escolas comuns ou em instituições especializadas.

Como a proposta de implementação das SRM era nova, há mais dez anos atrás, e ainda havia uma série de incertezas quanto à forma e organização do AEE proposta pelo Ministério da Educação- MEC (BRASIL, 2008, 2009), os pesquisadores do GP-FOREESP lideraram a

formação do Observatório Nacional de Educação Especial- Oneesp, uma rede nacional de pesquisadores cujo estudo inaugural visou avaliar as possibilidades e limites do AEE ofertado nas SRM. Assim, a partir do desenvolvimento de uma série de estudos em mais de 50 municípios, de 18 estados brasileiros, os resultados permitiram concluir que o atendimento educacional especializado quando ofertado exclusivamente em salas de recursos, ou seja, extraclasse, parecia reforçar o pressuposto de que o problema estaria no aluno e não nas estruturas e práticas pedagógicas das escolas. E assim, o que havia de “especial” neste sistema de apoio, incluindo: o aluno, seu professor e seu ensino, ficava restrito ao ambiente especializado e segregado da SRM, enquanto o ensino na classe comum permanecia inalterado. Além de acomodar a diferença essa configuração de AEE reforçava o divórcio que existe entre Educação Especial e Educação Geral, e a responsabilidade pela escolarização desses alunos permanecia recaindo majoritariamente sob os professores especializados enquanto a escola como um todo era pouco demandada para acolher a diferença de seus alunos.

Assim, pareceu preciso mudar esses pressupostos da atual política de Educação Especial no Brasil, em direção a uma abordagem que implicasse em mudanças na organização escolar. A proposta do trabalho colaborativo, por exemplo, exigiria mudança na escola de modo a torná-la mais responsiva as diferenças. E que outras formas mais de favorecer práticas inclusivas na classe comum e de melhorar a formação dos professores a literatura indicava?

Na sequência, o grupo de pesquisa investiu em novas frentes de pesquisa visando a construção de escolas mais inclusivas, buscando descobrir ferramentas formativas mais potentes a fim de qualificar as práticas pedagógicas dos professores em classes comuns. Nessa perspectiva, a proposta de formação baseada na proposta de Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), foi investigada para promover o desenvolvimento de estratégias para acessibilidade facilitada a todos os estudantes, quer em termos físicos, quer em termos de serviços, produtos e soluções educacionais, para que todos pudessem aprender, sem barreiras. (ZERBATO, 2017).

E paralelamente, outras estratégias que tem se mostrado promissoras no campo da formação de professores, tais como os programas que utilizam tecnologias de comunicação e informação, casos de ensino reais ou fictícios para aliar teoria e prática, foram experimentados nos estudos do grupo de pesquisa como potentes para desenvolver nos professores habilidades de colaboração, de planejamento baseados no DUA, ou para introduzir outras novidades no campo da inclusão escolar (RABELO, 2012; MILANESI, 2017; TORRES, 2018) .

Foi tomando como base a trajetória do grupo de pesquisa ao longo de toda a última década que emergiu a motivação para desenvolver no doutorado uma pesquisa sobre formação

de professores para a inclusão escolar, agregando todo o *know-how* desenvolvido pelo grupo enquanto ferramentas de pesquisa e de investigação, e ao mesmo tempo tentado trazer uma contribuição para essa temática.

Optou-se então, por investigar um programa de formação de professores, e para promover o avanço do conhecimento já construído, buscando aliar duas propostas que a literatura apontavam como promissora nesse campo, que seria o coensino, tema já investigado na realidade brasileira pelo grupo, e uma abordagem relativamente nova na literatura nacional, mas bastante cotejada na literatura internacional sobre inclusão escolar: a abordagem de diferenciação do ensino, ou ensino diferenciado. E na tentativa de inovar um pouco mais e avançar com os conhecimentos produzidos, nessa investigação foi planejada uma proposta de formação envolvendo a participação conjunta de professores do ensino comum e especial, já que até então os estudos do grupo de pesquisa envolveram a formação isolada, ou de professores do ensino especial, ou do ensino comum, além de aliar duas propostas teóricas com focos distintos, mas com potencial complementar.

Enfim, espera-se que o presente estudo contribua para o campo da formação de professores para a inclusão escolar, e para apresentá-lo este relato foi organizado em capítulos. O primeiro capítulo intitulado “Modelo tamanho único não veste a todos”, traz a reflexão sobre o império de modelos em tamanho único na educação e no atendimento educacional especializado de alunos público-alvo da educação especial e sobre os impactos negativos deste para a qualidade do ensino. O capítulo II “Definição do problema e dos objetivos”, apresenta a problematização e questões que nortearam o presente estudo, assim como define os objetivos a serem atingidos. Os dois capítulos seguintes, apresentam propostas para a superação dos modelos tamanho único, sendo: o capítulo III “O coensino como proposta de serviço de apoio à inclusão escolar” e o IV “Ensino diferenciado e inclusão escolar”. Os capítulos V e VI, “Percurso metodológico” e “Implementação do programa de formação”, descrevem os procedimentos de realização da pesquisa e da implementação do programa, que envolveu encontros presenciais, atividades online e atividades práticas. Os capítulos: VII “Evolução conceitual ao longo do programa de formação”, VIII “Aplicação dos conceitos de coensino e ensino diferenciado” e IX mostram a análise dos resultados obtidos pelo presente estudo. E, por fim, as conclusões finais são apresentadas.

CAPÍTULO I

MODELO TAMANHO ÚNICO NÃO VESTE A TODOS: BREVE REFLEXÃO SOBRE A POLÍTICA BRASILEIRA DE INCLUSÃO ESCOLAR

*"Tentar esticar uma peça de roupa que é demasiado
pequena ou tentar "entalar" e arranjar uma peça
grande terá menos probabilidades de ser tão eficaz como
arranjar peças de tamanho exato num dado momento"*

CAROL ANN TOMLINSON

Acompanhando as tendências mundiais, no país o direito à escolarização dos alunos público-alvo da educação especial¹ em classes comuns das escolas regulares, associada ao apoio do Atendimento Educacional Especializado- AEE, foi garantido desde a promulgação da Constituição Federal brasileira, no final da década de oitenta (BRASIL, 1989).

No início da década de 1990, as políticas internacionais de “Educação para Todos” e “Educação Inclusiva” (UNESCO, 1990; 1994) exerceram grande influência nos futuros encaminhamentos da educação brasileira (MENDES, 2006; KASSAR, REBELO, 2011), sobretudo, no tocante à educação especial. Desde então, diversos dispositivos legais e normativos vieram reforçar a premissa da inclusão escolar, tanto em âmbito nacional, como nos estados e municípios, ao longo de toda a década de noventa e início dos anos dois mil.

Para além das questões relacionadas a essas influências próprias do campo da Educação Especial, o Brasil frente às dificuldades no cenário da educação geral, como por exemplo, alto índice de analfabetismo, repetência, evasão escolar e precárias condições de ensino, sofreu adicionalmente pressão internacional, principalmente de agências multilaterais tais como a UNESCO, ONU, UNICEF, para a adoção das políticas educacionais inclusivas. Assim, documentos, os quais o Brasil é signatário, contemplam questões morais, éticas e filosóficas com o compromisso de que a diversidade seja respeitada e valorizada, uma vez que estas são intrínsecas à natureza humana; mas ao mesmo tempo, contempla a lógica neoliberal, a serviço das demandas econômicas de mercado, para a manutenção do sistema.

¹ Atualmente, de acordo com as normativas brasileiras, são considerados alunos público-alvo da educação especial, alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação.

Assim, se ao longo da história, a Educação Especial esteve organizada de forma paralela à educação geral ou atrelada a ela absorvendo suas insuficiências. A partir da década de 1990 passou a ser considerada no país como uma modalidade de ensino transversal, que perpassa todo o sistema educacional, como uma modalidade do ensino comum, que deve ser ofertada preferencialmente nas escolas comuns (BRASIL, 1996).

De acordo com Garcia e Michels (2011), com a Resolução CNE/ CEB 2/2001 (BRASIL, 2001) os princípios postulados nas políticas internacionais, no tocante à educação especial, foram normatizados e diretrizes foram estabelecidas a nível nacional. A primeira década do século XXI foi marcada por programas federais que tiveram o propósito a disseminação, a implementação e fomento às políticas de escolarização do público-alvo da educação especial nas classes comuns.

O incremento substancial de matrículas desse alunado em escolas comuns somente começou a acontecer em meados dos anos 2000, com o aumento do financiamento e lançamento de programas específicos. O programa “Educação Inclusiva: Direito à diversidade”, lançado em 2003, por exemplo, teve como objetivo:

[...] a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares (BRASIL, 2005, p. 8).

Na primeira fase do programa 106 municípios-polos desempenharam o papel de formadores/ multiplicadores para municípios de sua região. Além dos seminários nacionais e regionais para a formação de gestores e docentes, o programa disponibilizou aos municípios-polos: mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos para a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais- SRM que deveriam ofertar o atendimento educacional especializado.

No ano de 2004, a publicação do documento “O Acesso de Aluno com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, o Ministério da Educação- MEC objetivou disseminar, entre as redes de ensino, conceitos e diretrizes para a constituição de um sistema educacional inclusivo contemplando os aspectos legais que garantem o direito a educação e orientações pedagógicas (BRASIL, 2004).

O lançamento do “Programa de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais”, o qual integrou o Plano de Desenvolvimento da Educação- PDE, em 2007, objetivou dar suporte

às redes de ensino, estaduais e municipais, para a implementação de SRM para a oferta do AEE. A partir daí, mais de 5.200 municípios de todos os estados brasileiros aderiram ao programa entre os anos de 2008 e 2013 (BRASIL, 2017).

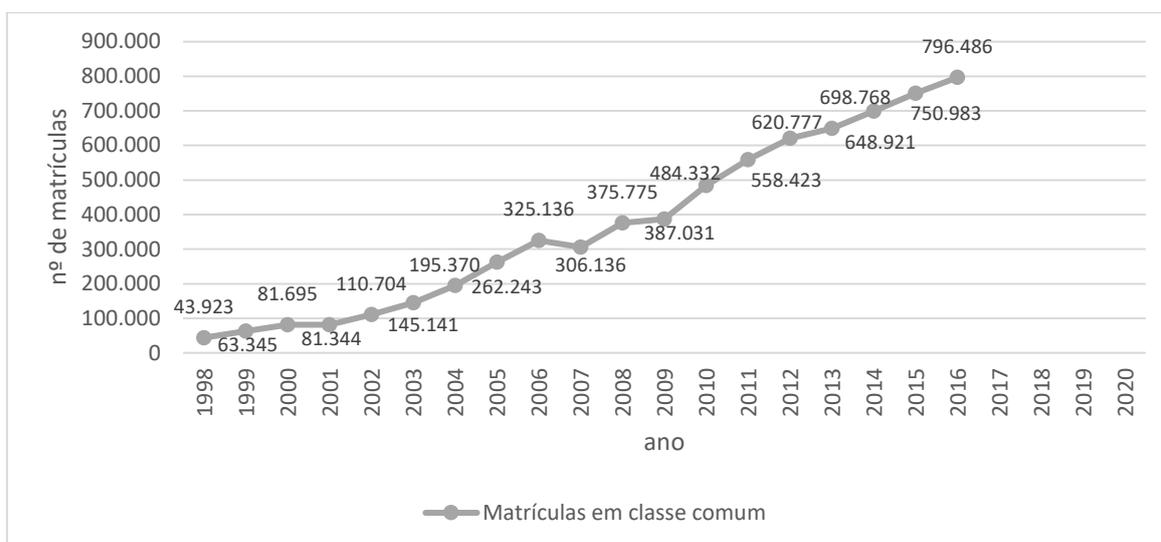
Em 2009, o “Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social – Programa BPC na Escola”, objetivou articular os dados dos beneficiários do BPC com os dados de matrículas do censo escolar, tendo em vista identificar e acompanhar o acesso e permanência dos beneficiários à escola (BRASIL, 2009). Este programa também visou articular políticas nas áreas de educação, saúde e assistência social.

O “Programa de Formação Continuada de Professores de Educação Especial”, desenvolveu parcerias para ofertar cursos de especialização aos professores das redes de ensino na modalidade a distância. Somente no ano de 2009, cerca de 5.000 vagas foram ofertadas para o curso de especialização, à distância, em atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008).

Assim, com o desenvolvimento de diversos programas nacionais, ainda que passíveis de críticas, o impacto da política de inclusão escolar pode ser observado de forma significativa, particularmente no final da primeira década dos anos 2000. Conforme apontam por Mendes, Santos, D’Affonseca (2014) é neste período em que ocorre o “boom da inclusão escolar”, podendo ser observado em diversos segmentos da sociedade civil, na produção científica e aumento no índice de matrículas deste alunado em classes comuns.

No ano de 1998, ou seja, dez anos depois da aprovação da Constituição Federal brasileira havia apenas 43.923 matrículas dos alunos público-alvo da educação especial em classes comuns. Em 2016 foram computadas 796.486 matrículas, ou seja, houve um aumento de 1.814% no número de matrículas. O gráfico 1 a seguir, ilustra o crescimento das matrículas, no país, de alunos público-alvo da educação especial em classes comuns da educação básica, no período de 1998 a 2016.

Figura 1- Matrículas de alunos público-alvo da educação especial na Educação Básica, em classe comum.



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do INEP, 2016.

Conforme os dados sobre a matrícula de estudantes PAEE, na educação básica, o acesso destes alunos às escolas comuns tem sido crescente. Se outrora o debate residia sobre o acesso dos alunos público-alvo da educação especial ao ensino comum e as concepções docentes sobre a inclusão escolar, atualmente compreende-se que há a necessidade de se investigar como garantir condições de permanência, participação e aprendizagem deste alunado nas classes comuns, do ensino regular, bem como quais são os suportes necessários para uma escolarização de qualidade, temas que perpassam a questão da formação docente.

O capítulo a seguir aborda uma análise da política educacional brasileira, com foco na previsão de suportes à escolarização desse alunado nas escolas comuns, e a questão da formação de professores para fazer frente a inclusão escolar, a fim de contextualizar o problema que deu origem a presente proposta de investigação.

Para pensarmos em um ensino de qualidade para todos os alunos, com respeito e valorização da diversidade que compõe as turmas, precisamos romper com os modelos de “tamanho único” na educação. Assim, no contexto de inclusão escolar, serviços de apoio especializados precisam ser desenvolvidos e implementados para que as especificidades dos estudantes PAEE sejam atendidas adequadamente, oportunizando assim a escolarização de qualidade desses alunos. Considerando a diversidade que compõe este público e a singularidade de cada aluno, apenas um único modelo de serviço de apoio não é suficiente.

De acordo com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem a função de

identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. A proposta é que o AEE nas SRM seja realizado no período oposto ao da permanência do aluno na classe comum, com professor que tenha formação na área da educação especial, a nível de especialização. Em consonância, o decreto 7611 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre o AEE, o define como:

§1º [...]o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:
I -complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, **como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais**; ou
II -suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (Grifo nosso).

De acordo com o excerto acima, para os alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento o apoio deve ser considerado complementar à formação deste alunado, e conforme destacado, centrando-se exclusivamente na Sala de Recurso Multifuncional-SRM, ou nos Centros de Atendimento Educacional Especializado-CAEE. Aos alunos com altas habilidades ou superdotação, há menção sobre o caráter suplementar à formação dos estudantes, contudo o lócus desse atendimento continua sendo a SRM ou o CAEE.

Assim, essa política se configura como uma espécie de suporte de “tamanho único” para a oferta do AEE (MENDES, MALHEIRO, 2012). Neste modelo, os alunos frequentam a classe comum em um período, sem receber nenhum tipo de apoio especializado neste local onde passam, ou pelo menos deveriam passar, a maior parte do período de escolarização. E paralelamente, frequentam no contraturno por algumas poucas horas, o AEE nas SRM ou CAEE.

Com o intuito de avaliar essa política uma série de estudos realizado por pesquisadores do Observatório Nacional de Educação Especial- Oneesp², teve por objeto o Programa de Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais, em uma rede colaborativa com 48 professores pesquisadores de 18 universidades públicas, abrangendo todas as regiões do país. O projeto foi estruturado em três eixos, para investigar: como acontecia a avaliação dos alunos do PAEE, como o serviço do AEE era organizado e funcionava; e qual era a formação e a

² O projeto é coordenado pela Profa. Dra. Enicéia G. Mendes, do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, iniciou em 2010 e contou com o financiamento da CAPES, CNPQ e FAPESP.

demanda dos docentes que atuavam nesses serviços. O Quadro 1 a seguir sintetiza alguns dos resultados obtidos nos três eixos de análise.

Quadro 1- Síntese dos resultados do Oneesp por eixo de análise

AVALIAÇÃO	ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO	FORMAÇÃO DOCENTE
<ul style="list-style-type: none"> • Laudo médico x Parecer educacional; • Falta de avaliação inicial e planejamento individualizado; • Falta de avaliação da aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • 50 minutos (1h/aula); • Grupos e individuais; • 1 a 2 vezes por semana; • Contraturno, ou não; • Conteúdo diferente da classe comum. 	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciados com especialização (pedagogia/psicopedagogia-áreas da educação especial) • Professores sem formação específica; • Formações aligeiradas;

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados de Mendes, Cia (2012).

O Quadro 1 apresenta os diversos pontos de tensão e desafios que foram identificados nos diversos municípios brasileiros, participantes da pesquisa sobre a política de inclusão escolar.

No tocante à avaliação dos alunos, constatou-se dificuldade nas redes em identificar quem eram os alunos do PAEE que deveriam ser encaminhados para o AEE. Diversos critérios de identificação eram adotados, tais como a exigência de laudos médicos por um lado, ou de parecer educacional por outro, assim como dificuldades em atribuir responsabilidade por essa identificação, se ao setor da saúde, da educação às instituições especializadas. Além disso, ainda no quesito avaliação, constatou-se a falta de avaliações sistemáticas com o objetivo tanto de se traçar de planejamentos educacionais individualizados para esses alunos, como para avaliar as aprendizagens deles ao longo de seus percursos de escolarização.

Quanto à organização e funcionamento do AEE, constatou-se, de modo geral, uma organização de sessões semelhantes aos atendimentos clínicos, com frequência e duração limitadas, em geral de 50 minutos e até duas vezes por semana, que nem sempre ocorria no contraturno, como recomenda a política, e com conteúdo diferente daqueles ensinado na classe comum, configurando processo de ensino sem relação com o currículo da classe comum.

No tocante à formação, em síntese, os resultados apontaram que a maioria dos professores atuantes nesse serviço, eram professores da educação comum, com formações aligeiradas em Educação Especial, que apresentavam muita demanda formativa para lidar com a diversidade do público-alvo da Educação Especial, fosse em idade (da educação infantil ao ensino médio) ou do tipo de deficiência.

Para além desses desafios existentes no AEE configurado e limitado às SRM ou aos CAEE, um fator importante a ser discutido refere-se à inexistência de serviços de apoio para os alunos dentro classe comum, onde os alunos passam a maior parte do período de escolarização, e onde os desafios deste processo de escolarização inclusiva se fazem ainda mais evidentes.

Considerando-se que os suportes necessários à efetivação da inclusão escolar se estendem também aos professores, para que o ensino seja capaz de atender as especificidades dos alunos, se faz preciso que os professores tenham o suporte adequado para ensinar os alunos do PAEE também nas classes comuns. Entretanto, ainda que as diretrizes políticas (BRASIL, 2008; 2009; 2015) orientem para à articulação entre o professor de educação especial e os demais profissionais da educação, o modelo de serviço idealizado e disseminado (BRASIL, 2008; 2011), na forma de atendimento extraclasse comum, consiste em um modelo de serviço “tamanho único” que não tem condições de responder adequadamente as demandas e especificidades que envolvem os processos de ensino e aprendizagem de todos os alunos que constituem o público-alvo da educação especial. Para Mendes, Vilaronga, Zerbato (2014), tal modelo consiste em uma proposta:

[...] simplista e ingênua para apoiar a escolarização do público-alvo da educação especial em escolas comuns, na medida em que pressupõe que:

- a) é viável que um único professor especializado possa oferecer suporte a todos os tipos de alunos com deficiência, altas habilidades/ superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, e em todos dos níveis de ensino (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior);
- b) todos os alunos possam de beneficiar igualmente do mesmo tipo de suporte;
- c) apenas alguns apoios extraclasse de uma ou duas horas de atendimento educacional especializado sejam suficientes para garantir a educação de qualidade ao público-alvo da educação especial (p. 29).

Portanto, considerando-se que as especificidades, potencialidades e demandas de apoio apresentadas pelos alunos PAEE são completamente diferentes torna-se evidente a necessidade também de diversificação dos serviços de apoio a serem ofertados pela escola, uma vez que os tipos de serviços, recursos, frequência e a intensidade de apoio irão variar de forma significativa dentro do ambiente escolar.

Mendes (2011) sustenta a necessidade de investimentos na constituição de uma rede de serviço de apoio que combine diversos tipos de serviços especializados, entre eles a sala de recurso, mas não mantido como apoio prioritário como prevê a política educacional nacional, mas sim investindo no apoio centrado na classe comum, na forma por exemplo, de estratégias pedagógicas, implementação e recursos tecnológicos, ou mesmo de suporte adicional de pessoal (por exemplo, auxiliares, professores especializados, consultores, interpretes, etc.). A finalidade

principal seria, portanto, de promover a melhoria da qualidade do ensino na classe comum, e para que se possa a partir de então definir se e quais apoios extraclasse cada aluno teria necessidade. Assim, o apoio extraclasse não precisaria ser descartado, mas sim melhor equacionado dentro de uma política de suportes mais abrangente.

Nesta perspectiva, de rede de serviços, os apoios especializados à escolarização dos alunos PAEE devem ser preferencialmente os apoios em classe comum e conforme as demandas os serviços podem ser estendidos e realizados extraclasse, como por exemplo, nas SRM. Devido a necessidade de se pensar, ou repensar, o AEE para além das SRM, a literatura internacional e nacional vem apontado o coensino, ou ensino colaborativo, como um serviço de apoio promissor para a escolarização dos alunos PAEE, que também contribui para melhoria na qualidade do ensino para todos os alunos da turma (COOK, FRIEND, 1993; FRIEND, HURLEY-CHAMBERLAIN, 2007; LAGO, 2014; MENDES, 2016; MENDES, VILLARONGA, ZERBATO, 2014; MENDES, VILLARONGA, ZERBATO, 2016; RABELO, 2012; VILLARONGA, 2014; ZERBATO, 2014).

Em relação às práticas pedagógicas, também há o reinado do modelo tamanho único do ensino tradicional baseado na homogeneidade, no qual os professores organizam o ensino da mesma forma para todos os alunos, almejando que todos realizem as mesmas atividades ao mesmo tempo e no mesmo espaço. Neste modelo a diversidade dos alunos, suas necessidades e demandas são desconsideradas. O principal reflexo dessas práticas homogeneizadoras é a baixa qualidade do ensino ofertado, sobretudo nas redes públicas de ensino, para todos os alunos, inclusive para aqueles com necessidades de apoio diversificados.

Assim, a baixa qualidade do ensino brasileiro não se restringe à escolarização dos alunos público-alvo da educação especial. Na educação brasileira, profissionais e pesquisadores vêm ao longo da história lutando para a melhoria na qualidade do ensino ofertado. Entretanto, os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização-ANA do ano de 2016, publicados em outubro de 2017 (BRASIL, 2017), indicaram que em relação a leitura e escrita, 54,73% e 33,85%, respectivamente, dos estudantes avaliados obtiveram índices insuficientes das competências requeridas. Em relação à matemática 54,46% dos estudantes também obtiveram índices insuficientes. Considerando estes dados, tem-se indicativos objetivos da necessidade de melhoria da qualidade do ensino público no Brasil pois, a escola não tem cumprido seu papel para a maioria dos estudantes brasileiros.

Portanto, as dificuldades de ensino materializadas no cotidiano escolar não estão restritas às especificidades dos alunos público-alvo da Educação Especial, e desta forma, é preciso pensar em práticas pedagógicas universais, que visem o ensino com qualidade para

todos os alunos, com suas diferenças e especificidades, pois essas tendem a contribuir para a qualidade do ensino geral.

Partindo da compreensão de que o modelo tamanho único em peças de roupa não veste a todos- uma mesma peça pode, para alguns ficar demasiadamente largo, para uns ficar apenas folgado, para outros, apertado ou mesmo nem entrar no corpo. É incompreensível a implementação de modelos tamanho único para a educação, que para além de corpos diversos, envolve toda a complexidade humana e seus processos de aprendizagem.

Neste sentido, buscou-se na literatura, nacional e estrangeira, alternativas viáveis e promissoras de combate aos modelos de tamanho único na educação, sobretudo em tempos de inclusão escolar. Dentre as propostas encontradas duas foram eleitas, pois se mostram compatíveis e complementares, que seriam:

- **COENSINO**- modelo de atendimento educacional especializado em classe comum, agregando os suportes a serem ofertados para a escolarização dos alunos público-alvo da educação especial; e,
- **ENSINO DIFERENCIADO**- uma proposta pedagógica sob orientação filosófica inclusiva, a qual reconhece e valoriza a diversidade dos alunos nos processos de ensino e aprendizagem e sob uma sistematização de práticas pedagógicas, baseadas na neurociência.

Os capítulos III e IV, a seguir, apresentam o coensino e o ensino diferenciado de acordo com o que recomenda a literatura e que serão as abordagens adotadas no presente estudo.

CAPÍTULO II

DEFINIÇÃO DO PROBLEMA E DOS OBJETIVOS DA PESQUISA

A perspectiva de escolarização de estudantes PAEE nas classes comuns das escolas regulares, apesar de ser uma tendência emergente desde os anos de 1970, foi um desafio que começou a ser enfrentado com maior vigor a partir da década de 1990, e desde então a questão de como qualificar professores para essa mudança tem inquietado pesquisadores e formadores.

Quando os estudantes PAEE eram escolarizados em locais separados, o costume era de agrupar por categoria de deficiência e oferecer currículos alternativos, nem sempre compatíveis com os padrões requeridos pelos sistemas comuns de educação. E na medida em que eles começaram a ingressar nas classes comuns começaram a desafiar os professores sobre como garantir que eles tivessem acesso ao currículo padrão, participando e aprendendo com seus colegas em classes heterogêneas, e ao mesmo tempo tivessem suas necessidades educacionais especiais diferenciadas atendidas.

No Brasil, foi a partir de meados dos anos 2000 que aumentou a matrícula de estudantes PAEE sendo escolarizados em classes comuns. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), previu que os alunos permaneceriam em tempo integral sob responsabilidade do professor da classe comum, e como suporte, receberiam o atendimento educacional especializado (AEE) de um professor de Educação Especial, nas salas de recursos multifuncionais ou centros de AEE, no contraturno da frequência a classe comum. Entretanto, esse tipo de suporte não predispõe o trabalho colaborativo entre professores porque eles trabalham em turnos diferentes, além disso, segundo censo escolar de 2019, apenas cerca de 40% dos estudantes PAEE escolarizados em classe comum têm recebido AEE (INEP, 2019).

Assim, considerando que a tarefa de ensinar estudantes PAEE tem se tornado responsabilidade quase que exclusiva de professores de classe comum, que não receberam formação para ajustar o ensino para esses alunos, e que isso tem comprometido a participação e aprendizagem de estudantes PAEE escolarizados em classes comuns, o desafio para a pesquisa consiste em investigar que saberes, habilidades e competências os professores precisam desenvolver para ensinar classes heterogêneas.

Nesse sentido, a proposta denominada na literatura como ensino colaborativo ou coensino, que pressupõe o estabelecimento de parcerias entre professores do ensino comum e especial, e do ensino diferenciado, que estabelece princípios que contribuem para que os

professores respondam melhor a diversidade dos alunos, parecem tendências promissoras para a formação de professores do ensino comum e especial.

Assim, visando explorar as possibilidades e limites de aliar a proposta do coensino e do ensino diferenciado em programa de formação para professores, o presente estudo teve como objetivo: desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação docente, em serviço, sobre atendimento educacional especializado em classe comum, aliando as propostas de ensino colaborativo, ou coensino, com ensino diferenciado.

De forma, específica teve como objetivo: descrever o processo de desenvolvimento e implementação do programa de formação; analisar a evolução conceitual das propostas de coensino e ensino diferenciado pelas professoras participantes; descrever e analisar a implementação prática das propostas de coensino e ensino diferenciado; e por fim, avaliar o programa de formação por meio de validação social e didático pedagógica.

CAPÍTULO III

O COENSINO COMO PROPOSTA DE SERVIÇO DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR

“[...]co-professores fortes resolvem problemas juntos. Na verdade, essa é a melhor parte do coensino, você nunca está sozinho!”

MARISA KAPLAN

3.1 INCLUSÃO ESCOLAR E OS NOVOS PAPÉIS DOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA

Os movimentos sociais e políticos em prol da inclusão escolar demandam a modificação dos papéis e atribuições dos profissionais da educação que afetam as práticas docentes. A partir do ponto em que se admitiu e garantiu legalmente que a escola deve ser de e para todos, há a necessidade de transformações significativas em todo sistema educacional. Tais mudanças conduzem novamente a se repensar os serviços de apoio à inclusão escolar e a atuação docente.

A política de inclusão escolar requer que o corpo docente das escolas compreenda seu papel e sua função, de tornar o currículo flexível de modo a atender às especificidades dos alunos, de organizar estratégias, metodologias e recursos adequados tendo em vista o processo de escolarização de qualidade para todos. Para um ensino de qualidade o professor deve saber avaliar, organizar o currículo, utilizar de metodologias e estratégias que respondam adequadamente as características dos alunos.

E assim, com a prática de inclusão escolar, novos profissionais começam a participar do contexto escolar, sendo o professor da educação especial um destes atores. Professores da educação regular e da educação especial, embora tenham papéis diferentes, estão, ou pelo menos deveriam estar, articulados. Neste aspecto o coensino vem a contribuir, pois os assuntos são discutidos e refletidos em conjunto e as responsabilidades são compartilhadas. Assim este modelo de trabalho configura-se como um instrumento de renovação pedagógica.

Em reflexões críticas sobre o movimento de inclusão escolar no Brasil, Mendes (2006) afirma que não basta importar e traduzir a filosofia de inclusão e colocá-las em nossa legislação, é necessário questionar e discutir quais são as práticas e conhecimentos que a fundamentem. Neste aspecto compreende-se que o ensino colaborativo e seus fundamentos científicos podem contribuir para o desenvolvimento de uma prática docente de qualidade, favorecendo assim o

processo de ensino e aprendizagem dos estudantes PAEE em classe comum, por meio do trabalho colaborativo entre professor do ensino comum e o da educação especial.

3.2 DEFINIÇÃO E CONCEITOS DO COENSINO

Bauwens, Hourcade e Friend (1989) foram os primeiros a descrever uma associação entre professores do ensino regular e especial, e nomearam essa relação de *collaborative teaching* traduzido para o Português: “ensino colaborativo”. Cook e Friend (1995) abreviaram o termo para *co-teaching*, ou “coensino” e, progressivamente, clarearam as características inerentes a uma verdadeira relação de colaboração, definindo coensino como um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, ensinar e avaliar a o ensino e a aprendizagem de um grupo heterogêneo de estudantes. Tal modelo emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, como um modo de responder às especificidades de estudantes PAEE na classe comum. A partir da publicação deste artigo de 1989, a literatura educacional começou a ficar repleta de relatos e estudos sobre coensino (COOK, FRIEND, 1995; REINHILLER, 1996; SEVAKIS, HARRIS, 1992).

No Brasil, os primeiros estudos sobre coensino foram desenvolvidos no início dos anos 2000, também em contexto de pesquisa, na qual as pesquisadoras buscaram na literatura estrangeira referências de propostas que contribuíssem com as demandas postas pela inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial (CAPELLINI, 2004; RABELO, 2012; VILARONGA, 2014; ZANATA, 2004; ZERBATO, 2014).

O coensino exige que haja uma divisão de tarefas e, além disso, parcerias devem ocorrer entre diretores, professores, secretários, ajudantes gerais, família e comunidade para que se desenvolvam escolas cada vez mais inclusivas. Segundo Wood (1998), nessa parceria colaborativa, os professores não devem valorizar quem sabe mais e desvalorizar quem sabe menos, e precisam estar cientes que o trabalho colaborativo entre eles contribui para um e melhor desenvolvimento dos alunos. Assim, os professores que mais convivem dentro das salas de aula com os alunos devem estar sempre abertos a mudanças e embora ainda exista muitos incentivos ao individualismo, todos precisam estar aptos para trabalhar com o ensino colaborativo. Os professores do Ensino Comum em parceria com os professores da Educação Especial devem trabalhar de forma colaborativa, a fim de potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Mendes, Toyoda e Almeida (2011), definiram:

O ensino colaborativo ou coensino é um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um **educador comum e um especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar um grupo heterogêneo de estudantes** (p.85- Grifo nosso).

Nesta proposta os estudantes PAEE tem, além do professor do ensino comum, o apoio pedagógico especializado de um professor de educação especial, em classe comum, na qual ambos trabalham juntos em prol da aprendizagem de toda a turma. E para além do apoio diretamente ao aluno, o coensino é uma forma de apoio permanente e eficaz ao trabalho do professor do ensino comum.

Considerando que os estudantes PAEE estão, ou ao menos deveriam estar, os cinco dias letivos da semana por no mínimo cinco horas diárias na classe comum, na qual a especificidade da escolarização desse público se evidencia, é absolutamente plausível e coerente que haja apoio especializado neste espaço, ainda que isso contrarie o estabelecido atualmente na política educacional brasileira.

Conderman, Bresnahan, Pedersen (2009) trazem importantes estratégias de como deve ser o coensino, e em seus estudos mostram que para efetivação desta prática é preciso ter dois ou mais profissionais qualificados, capazes de trabalhar e colaborar com outros adultos em um mesmo espaço, compartilhando materiais, recursos, ideias, experiências e principalmente que tenham conhecimento sobre esta modalidade de apoio. Esses profissionais devem ter espírito de equidade e igualdade, pois as decisões devem ser tomadas de forma mútua, sendo as atividades e avaliações planejadas de comum acordo. Assim, a responsabilidade pelos resultados, tanto positivos quanto negativos, devem ser assumidas e compartilhadas por todos os profissionais envolvidos no coensino.

A proposta de atuação conjunta de professores de ensino comum e especial, desafia todo um contexto construído historicamente, em que professores de ensino comum conduzem suas turmas de forma individual, planejam, executam e avaliam o ensino sozinhos, possuem sua sala, mobiliário e materiais didático pedagógicos; enquanto que os professores de educação especial, também individualmente, planejam, executam e avaliam o ensino para os alunos identificados como público-alvo da educação especial, em espaços e tempos determinados e a parte da realidade de classe comum. Um dos principais desafios atuais consiste em modificar esse contexto em que os professores trabalham de forma individual e independente uns dos outros.

Como o palco principal do coensino é a classe comum, ao professor do ensino comum cabe o desafio de abrir o que até então era sua sala e sua turma a um novo professor, e, ao professor de educação especial cabe o desafio de adentrar a um espaço que até então não lhe

cabia, e saber sair do seu espaço exclusivo, da SRM ou classe especial, com seus alunos específicos, e abraçar toda uma turma de alunos. Wood (1998) alerta sobre a necessidade de “redefinição do papel dos professores de ensino especial, como apoio centrado na classe comum e não somente em serviços que envolvam a retirada dos alunos com deficiência das salas de aula regulares (VILARONGA, MENDES, 2014, p. 142)”.

O coensino propõe que professores de ensino comum e especial atuem em conjunto para promover a aprendizagem e desenvolvimento de toda turma. Todas as etapas que envolvem o processo de ensino, avaliação inicial, planejamento, execução e avaliação da aprendizagem, são de responsabilidade e realizados pelos dois professores, orientados pelos princípios norteadores do coensino.

Na perspectiva do trabalho colaborativo, não deve existir competição e sim parceria entre os profissionais. Neste sentido, pode-se compreender que o coensino é atingido de forma processual e contínua, e a colaboração, de forma plena e genuína pode nunca ser atingida de imediato. Neste processo adaptativo três estágios são postulados, a saber: estágio inicial, de conciliação, ou comprometimento, e colaborativo.

3.3 A PRÁTICA DO COENSINO: OS TRÊS ESTÁGIOS PARA COLABORAÇÃO, CARACTERÍSTICAS E PRINCÍPIOS

Segundo Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009) e Gately, Gately (2001) no primeiro estágio deve haver como foco o relacionamento entre os profissionais, dando oportunidade para que estes se conheçam e construam seus repertórios por meio da honestidade, empatia, comunicação e paciência. No segundo estágio é preciso afirmar o compromisso de colaboração, dividir as responsabilidades, os papéis e apresentar este modelo aos alunos, onde eles possam reconhecê-los como parceiros, identificando a função de cada um. O terceiro e último estágio é o colaborativo, etapa em que o relacionamento entre os co-professores é intensa, cheia de conforto, humor e aceitação, quando já há aceitação e clareza da importância do papel de cada um deles.

Como componentes do coensino são apontadas as habilidades de comunicação interpessoal, arranjo físico, familiaridade com o currículo e suas metas, planejamento instrucional, apresentação instrucional, gerenciamento da sala de aula e avaliação da aprendizagem, sendo que essas habilidades devem evoluir ao longo dos estágios com o desenvolvimento da parceria entre os co-professores.

Mendes, Vilaronga, Zerbato (2014) traduziram e sintetizaram as principais características de cada componente nos três estágios de desenvolvimento do coensino descritos por Gately, Gately (2001), conforme quadro 2 a seguir.

Quadro 2- Estágio e componentes do coensino

COMPONENTES	ESTÁGIO INICIAL	ESTÁGIO DE COMPROMETIMENTO	ESTÁGIO COLABORATIVO
<u>Comunicação interpessoal</u>	A comunicação inicial entre os professores é reservada, o que pode gerar conflito e insatisfação.	A comunicação passa a ser mais efetiva e interativa entre os professores.	O desenvolvimento de sinais não verbais é o suficiente entre os professores para expressarem suas ideias, seus sentimentos.
<u>Arranjo físico</u>	O educador especial tem um lugar particular ou ao fundo da sala.	O educador especial se movimenta mais livremente.	Acontece o movimento natural dos dois professores na sala, e são cientes da posição de cada um.
<u>Familiaridade com o currículo</u>	O professor de educação especial não tem familiaridade com o conteúdo e metodologia utilizados. O professor de ensino comum tem confiança limitada na capacidade do professor de educação especial em ensinar.	Mais disposição do professor de ensino comum em aceitar modificações no currículo.	Os dois professores apreciam e compartilham as competências curriculares.
<u>Metas do currículo</u>	As atividades são padronizadas e o educador especial é visto como auxiliar.	O professor de ensino comum começa a entender que as modificações são necessárias.	Diferenciação nas formas de ensinar os conceitos aos alunos.
<u>Planejamento instrucional</u>	O professor de ensino comum ensina e o educador especial é visto como assistente.	Inicia-se um planejamento em comum.	Planejamento em comum e ideias compartilhadas.
<u>Apresentação instrucional</u>	Um professor conduz a apresentação das atividades e o outro é auxiliar.	O professor de educação especial começa a compartilhar as funções em sala de aula.	Apresentação da lição, fornecimento de instruções e estruturação das atividades por ambos. Os alunos interagem com os dois professores.
<u>Gerenciamento da sala de aula</u>	O professor da educação especial assume o papel de “gerente do	Mais comunicação entre os dois professores sobre as	Ambos estão envolvidos no sistema de gerenciamento e ensino da turma.

	comportamento” enquanto o outro ensina.	regras e rotinas da sala de aula.	
<u>Avaliação</u>	Cada professor tem seu sistema para avaliar os alunos.	Os dois professores discutem as ideias de avaliação	Ambos apreciam a necessidade da variedade de avaliações do progresso dos alunos.

Fonte: Mendes, Vilaronga, Zerbato 2014, p. 56-57.

É importante que os co-professores tenham ciência e clareza deste processo para que juntos consigam evoluir na parceria estabelecida, sem cobranças excessivas e sem deixar que as dificuldades iniciais encontradas os desmotivem a seguir no processo de colaboração.

De acordo com Walther-Thomas, Korinek e Mclaughlin (1999) apesar das diferentes definições atribuídas ao trabalho colaborativo pelos pesquisadores que estudam este tema, há cinco pontos em comum a todos, concordando que o trabalho colaborativo não é fácil e rápido de acontecer; todos os participantes envolvidos neste processo devem estar totalmente engajados; a amizade entre os participantes não garante a efetivação da colaboração em seus trabalhos; todos os colaboradores devem contribuir para tomadas de decisões e por fim, ter consciência da importância do trabalho colaborativo para os alunos público-alvo da educação especial, mas também que esta colaboração não garante a efetividade da política de inclusão escolar.

Vaughn, Schumm, Arguelles (1997) descrevem que o Coensino pode se configurar em seis arranjos de sala de aula da relação entre os professores do ensino comum e especial, a saber:

1. Um ensina o outro observa: um dos professores assume o papel principal na aula, enquanto o parceiro assume papel de auxiliar, observando o comportamento e a aprendizagem do conjunto dos alunos.
2. Um professor, um assistente: Um professor assume o papel principal na aula, enquanto o outro assume papel de apoio, circulando na classe, e apoiando individualmente algum aluno ou pequenos grupos.
3. Estações de ensino: A sala de aula é planejada com vários setores, cantinhos, ateliês ou estações, com focos de aprendizagem diferentes, mas inter-relacionados, e os alunos se deslocam de um local para outro, e ambos os professores assistem os grupos.
4. Ensino Paralelo: A classe é dividida ao meio, mas com o mesmo plano de aula, e sendo cada professor responsável por ensinar um grupo de estudantes.
5. Ensino Alternativo: A sala é dividida em dois grupos, com um grupo pequeno de alunos que necessitam de revisão, reforço ou aceleração; e um grupo maior. Os professores se

dividem entre os grupos sendo que um assume o ensino do grupo maior, enquanto o outro se focaliza no conteúdo específico a ser ensinado ao grupo pequeno grupo.

6. Equipes de ensino: É o arranjo ideal, a essência do Coensino, onde os professores em dupla se responsabilizam pelo ensino pelo ensino de toda a turma. Juntos eles planejam, apresentam a lição, avaliam as aprendizagens de todos os alunos e são vistos pela turma como iguais.

Assim, a colaboração entre professores é importante para que eles possam trocar experiência e assim atender cada vez mais as necessidades de cada aluno, pois todos podem apresentar algum tipo de especificidade, alguns mais visíveis e outros menos. Trabalhando em colaboração, esses profissionais além da troca de experiências também encontram apoio e conforto um no outro, o que ajuda a evitar o cansaço e contribui para que esses profissionais tenham mais iniciativas, aumentando sua autoconfiança. Com o estabelecimento da colaboração, pode-se utilizar das reuniões para planejar atividades pedagógicas que contemplem as necessidades encontradas e não somente para resolver problemas burocráticos encontrados nas escolas (DAMIANI, 2008).

Dentre as vantagens do coensino, está a participação de mais de um profissional, mais de uma cabeça pensante, e pode-se elaborar diferentes estratégias de ensino para atender melhor às especificidades dos alunos, sejam eles público-alvo da educação especial ou não. Entretanto, há dificuldades encontradas, uma delas é a forte presença do individualismo, enfrentando assim desafios nos relacionamentos, portanto como um dos papéis que escola tem, a de se posicionar e incentivar o trabalho em parceria, a cultura colaborativa (SILVA, 2020).

Outro benefício trazido pelo coensino, observado pela literatura internacional, é o baixo número de evasão escolar. As escolas que implementam esta proposta possuem melhores maneiras de solucionar os problemas, incluindo aqueles relacionados aos estudantes e são mais inclusivas. Tendo o estudante como foco, os benefícios trazidos pelo trabalho colaborativo são: o aumento da sociabilidade, incluindo melhoria na aprendizagem e na comunicação, o controle de impulsos agressivos, maior aceitação das normas impostas pela escola e superação do egocentrismo. (DAMIANI, 2008).

O coensino pode criar um ambiente mais rico para desenvolver atividades de vida social e acadêmica, tanto para os docentes como para os discentes, proporcionando para os docentes uma maior satisfação profissional, além de resgatar alguns valores como, por exemplo, o compartilhamento e a solidariedade. E para os alunos, ele permite criar uma excelente oportunidade de eles desenvolverem suas capacidades.

Connor e Valle (2008) sistematizaram uma lista com os benefícios do coensino para os professores de ensino comum, para os professores de educação especial, para os alunos que não são público-alvo da educação especial e para os que são público-alvo da educação especial. O Quadro 3, a seguir apresenta os pontos centrais colocados pelos autores:

Quadro 3- Os benefícios do coensino para os envolvidos

PROFESSORES DO ENSINO COMUM	PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	ALUNOS NÃO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
<ol style="list-style-type: none"> 1. Oportunidade de se trocar conhecimentos; 2. Mais tempo para focar no conteúdo e menos em problemas individuais; 3. O dobro de oportunidades para auxiliar os estudantes; 4. A assistência a estudantes não identificados como PAEE, mas que precisam de mais ajuda; 5. Consciência de diferentes estratégias de ensino bem-sucedidas; 6. O aproveitamento dos professores de educação especial no monitoramento das habilidades organizacionais; 7. O aproveitamento dos professores da educação especial na coordenação e/ou no apoio às parcerias família-escola; 8. Maior compreensão dos estudantes com deficiência. 9. Oportunidade de se tornarem mais preparados para ajudar os estudantes da educação especial; 10. Crescimento profissional: maior satisfação pessoal no ensino. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. A oportunidade de aumentar conhecimento em uma ou mais áreas específicas; 2. Mais oportunidades de aprender habilidades específicas; 3. A consciência do cotidiano e das expectativas em um ambiente de educação geral. 4. A exposição aos estudantes e ao currículo da educação geral, gerando metas mais realistas; 5. Aprendizagem e apreciação mútua da competência de cada um; 6. Recompensas por verem os estudantes obterem êxito e estabelecerem amizades com seus colegas; 7. Apoio moral do colega 8. A observação de avanços no comportamento dos estudantes; 9. A capacidade de gastar mais tempo e energia ajudando os estudantes a desenvolver motivação, esforço e responsabilidade para sua própria aprendizagem; 10. A oportunidade de ser não um expert no conteúdo, mas especialista em habilidades e estratégias. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Melhor preparação para os exames. 2. Disponibilidade de diversas técnicas de aprendizagem; 3. Melhor compreensão dos estudantes com diferentes capacidades; 4. Expectativas de aprendizagem mais produtivas; 5. Forte ênfase colocada na aprendizagem de habilidades e de organização; 6. Oportunidades de desenvolvimento de liderança por meio da tutoria de colegas; 7. Mais tempo de contato com professores para resolução de problemas pessoais e escolares; 8. Atendimento máximo a necessidades de aprendizagem únicas; 9. Mais tempo empregado em trabalho cooperativo para se adquirir conhecimento e no aprendizado de mais formas individuais pode proporcionar contribuições positivas; 10. Abordagens flexíveis usadas por dois professores; 11. O ensino é mantido, mesmo quando um dos membros da equipe falta. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Expectativas aumentadas; 2. Autoestima melhorada; 3. Independência e responsabilidade aumentada; 4. Forte ênfase na aprendizagem de habilidades e de organização; 5. Melhor preparação para os exames; 6. Exposição aos estudantes com comportamentos adequados e habilidades de aprendizagem bem-sucedidas; 7. Percepção de que o esforço é reconhecido; 8. Contato ampliado com uma variedade de professores; 9. Oportunidade de aprender e crescer no ambiente minimamente restritivo. 10. Facilitação das amizades com estudantes sem deficiência; 11. Simulação do mundo real

Fonte: Elaboração própria, com base nas argumentações de Connor, Valle (2008, p. 178-184).

Conforme se pode observar, a lista de benefícios já identificados do coensino para todos os envolvidos neste processo é vasta. Toda a comunidade escolar tende a se beneficiar deste modelo de serviço de apoio em classe comum, contudo, há de se ressaltar que os benefícios irão sendo percebidos pelos co-professores e demais profissionais da escola, conforme o estabelecimento da colaboração for sendo aprimorado.

Damiani (2008) pesquisou a influência dos estudos de Vygotsky para o trabalho colaborativo e percebeu que este autor contribui bastante para o entendimento dos processos envolvidos no coensino, pois os co-professores atuam na formação um do outro, levando-os a alcançar aprendizagem e desenvolvimento.

Fernandes (1997) menciona dois autores que também contribuíram para seus estudos sobre trabalho colaborativo, Vygotsky com o conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal” e Lave com o conceito “dos recursos estruturantes” onde algo, alguma atividade, objetos ou pessoa podem ajudar na estruturação de um determinado processo, dando e tomando forma a partir das pessoas em ação, da atividade e do contexto. Baseando-se em tais conceitos, o autor supracitado, em uma pesquisa com estudantes, identificou que os alunos observados apresentaram mais facilidade no aprendizado e contribuiu para a resolução de problemas matemático após a realização de trabalho colaborativo.

De acordo com Walther-Thomas, Korinek e Mclaughlin (1999) as comunidades colaborativas devem incentivar que seus membros contribuam para a melhoria da escola através de suas habilidades, talentos, experiências, conhecimentos, entre outros. A escola deve prover suportes para cada profissional de acordo com suas necessidades, como assistência de consultores, co-professores e demais profissionais, ou seja, especialistas que junto ao professor iram planejar, ensinar e avaliar os alunos.

Deve possibilitar que os profissionais tenham espaço e tempo para refletir sobre suas práticas, compartilhar ideias, trocar experiências e em conjunto solucionar problemas. Sem esquecer de promover suporte aos alunos com atividades que trabalhem a autoajuda, cooperação e respeito ao outro através de programas sobre diversidade, disciplina, políticas e temas diversos.

Destaca-se ainda a importância dos suportes administrativos e parental para o sucesso desta abordagem. O suporte dos administradores e diretores das escolas devem ser responsáveis em disponibilizar recursos, encontrar formas de os profissionais terem tempo para o planejamento, redefinir os papéis da equipe colaborativa fornecendo-lhes ajuda e direcionamento.

Em relação ao suporte parental é preciso verificar se há envolvimento dos pais, o que eles sentem e entendem por modelo colaborativo. Caso não haja conhecimento sobre esta abordagem, a equipe deve fornecer informações para o empoderamento dos familiares.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) organizaram os princípios do ensino colaborativo e sistematizaram as suas características, e dentre aquelas elencadas pelas autoras, destacamos a característica em relação ao papel dos professores envolvidos. De acordo com as autoras, supracitadas, o professor de ensino comum contribui trazendo os conteúdos específicos de sua área do conhecimento e o professor de educação especial contribui com a especialização em avaliação, instrução e estratégias de ensino. Somadas as habilidades de cada docente, ambos trabalham em colaboração em todo o processo de ensino, que envolve avaliação, planejamento e execução.

Conforme os pressupostos teóricos apresentados, o coensino possui características, princípios e práticas bem estabelecidos. Desta forma, não cabe denominar qualquer prática que envolvam docentes de ensino comum e especial como ensino colaborativo. Neste sentido, o quadro 4, a seguir define, em síntese, o que é e o que não é coensino.

Quadro 4– O que é e o que não é o coensino

<i>O que é...</i>	<i>O que não é...</i>
<input checked="" type="checkbox"/> Parceria efetiva em todo o processo de ensino de uma turma heterogênea.	<input checked="" type="checkbox"/> Parceria pontual entre professores de ensino comum e especial
<input checked="" type="checkbox"/> Ambos os professores colaboram para o ensino de toda a turma.	<input checked="" type="checkbox"/> Ajuda do professor de educação especial para o professor do ensino comum.
<input checked="" type="checkbox"/> Agrupamentos heterogêneos dos alunos em uma turma e os dois professores ensinam a todos os alunos.	<input checked="" type="checkbox"/> O professor de educação especial ensina o aluno público-alvo da educação especial e o professor do ensino comum ensina os demais.
<input checked="" type="checkbox"/> Compartilhar as responsabilidades e executar o planejamento, as aulas e as avaliações.	<input checked="" type="checkbox"/> Apenas um professor se responsabiliza pelas decisões e execução do planejamento, das aulas e das avaliações.
<input checked="" type="checkbox"/> Planejar e executar aulas em que todos os alunos participem, tendo suas especificidades atendidas e respeitadas.	<input checked="" type="checkbox"/> Retirar os alunos da sala de aula para fazerem atividades.

Fonte: Elaboração própria com base em Connor; Valle 2008; Mendes, Villaronga, Zerbato 2014.

No Brasil, especificamente no âmbito da pós-graduação, as pesquisas sobre coensino iniciaram no início dos anos 2000, havendo um crescimento significativo a partir da segunda década deste século (AUDI, 2019; CAPELLINI, 2004; CARVALHO, 2016; MENDES, 2016; MOSCARDINI, 2016; LAGO, 2014; PAULINO, 2017; PEREIRA, 2017; RABELO, 2012;

ROCHA, 2016; SILVA, 2018; STOPA, 2021; ZANATA, 2004; ZERBATO, 2014; VILARONGA, 2014). A estratégia vem sendo considerada promissora, mas também não pode ser considerada, como apontam Mendes, Villaronga, Zerbato (2014), como panaceia, como algo autossuficiente para promover a participação e aprendizagem de qualquer aluno do público-alvo da Educação Especial na classe comum.

Assim, não se descarta a necessidade de se aliar outras estratégias de gestão da sala de aula e do trabalho docente, bem como de formação de professores, para se potencializar o ensino e a aprendizagem de todos os alunos. Além disso, há que se destacar que a política de inclusão escolar demanda financiamento.

Enfim, a literatura tem apontado o coensino como um modelo promissor para ser adotado em políticas de inclusão escolar. E se a proposta de formação de professores para o coensino for aliada a outras abordagens igualmente promissoras, como o ensino diferenciado? Quais seriam os resultados? Seria mais efetivo formar conjuntamente professores do ensino comum e especial? Essas foram algumas das questões que nortearam o presente estudo, pois poderiam contribuir para o avanço do conhecimento na área.

CAPÍTULO IV

ENSINO DIFERENCIADO E INCLUSÃO ESCOLAR

“Numa turma diferenciada, o professor planeja e executa de forma proativa diversas abordagens ao conteúdo, processo e produto, numa antecipação e resposta aos diferentes níveis de preparação, interesses e necessidades educativas dos alunos”.

CAROL ANN TOMLINSON

O termo “Ensino diferenciado” pode parecer familiar, e do senso comum, sobretudo vinculada a estudo e práticas no campo da educação especial, o qual pode facilmente remeter àquelas práticas exclusivas para estudantes PAEE. Tendo em vista que, no decorrer da história da educação especial havia a compreensão de que práticas exclusivas e direcionadas em função da condição de deficiência do aluno, seriam as mais adequadas, e que o ensino do currículo comum não favorecia este alunado, seria fácil associar o termo “ensino diferenciado” a essas práticas descontextualizadas, alternativas, substitutivas ou diferentes daquelas usadas na classe comum.

Entretanto, o conceito de “ensino diferenciado” (ED), adotado neste trabalho tem como principal referência teórica as produções da pesquisadora e educadora norte-americana Carol Ann Tomlinson, da Universidade de Virginia (EUA), conhecida por seus estudos sobre delineamento de currículos e técnicas de diferenciação no ensino. Assim, o conceito de ensino diferenciado não tem nenhuma relação com essas ideias tradicionais ou de senso comum, que podem emergir em um primeiro e rápido pensar sobre esse termo.

Tomlinson iniciou na docência aos 21 anos, lecionou em escola pública com foco em estudantes com altas habilidades, e posteriormente se tornou professora, pesquisadora, sendo atualmente a principal referência sobre a organização pedagógica, em seus aspectos práticos sobre ensino diferenciado. Devido a sua experiência, introduziu a proposta no âmbito da Educação Especial, mas ainda que em suas origens a proposta trate da diversidade dos alunos, os estudos e pesquisas iniciais não contemplavam de forma explícita diferenças em função da situação de deficiência ou altas habilidades, contribuindo também para a desmistificação em torno das possibilidades de escolarização deste alunado em classes comum.

Neste capítulo, será apresentada a proposta de ensino diferenciado com destaque para os argumentos a favor de sua implementação em contextos educacionais inclusivos, desde a contextualização e definição da proposta até uma síntese das diretrizes práticas para a implementação.

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E DEFINIÇÃO DE ENSINO DIFERENCIADO

Nas décadas de 1980 e 1990, em um contexto social em que a democratização da escola se tornou latente em diferentes países, resultante de lutas sociais e demandas do mercado de trabalho, houve conseqüentemente, a chegada de estudantes com diferentes origens culturais, sociais e econômicas nas escolas. E, face à predominância das práticas pedagógicas hegemônicas em turmas heterogêneas, o insucesso escolar crescia.

Em um primeiro momento o insucesso foi atribuído às diferenças dos alunos, logo, a heterogeneidade passou a ser encarada como um problema que comprometia o sucesso escolar. Há, de se destacar que, tal fenômeno já havia sido observado e problematizado em décadas anteriores, descolando a questão do insucesso escolar em função da heterogeneidade para questões pedagógicas, nomeadas como tradicionais, por não considerar o papel ativo dos alunos no processo de aprendizagem. Entretanto, ainda assim, no cotidiano escolar esta questão se mantinha como um problema, pois permanecia o ensino a todos, ao mesmo tempo e da mesma forma.

Neste contexto, pesquisadores como Premyski, Astolfi, Khan, Meirieu, Perrenoud, Tomlinson, dentre outros, iniciaram formulações, estudos e debates sobre “abordagem da diferenciação pedagógica” (Feyfant, 2016, p. 2) a qual foi e continuou evoluindo ao longo das últimas décadas. Para vários autores o ensino diferenciado consiste em uma proposta pedagógica que tem como objetivo organizar o ensino de forma a valorizar a diversidade dos alunos, como promotoras do potencial máximo de aprendizado de todos os alunos em turmas heterogêneas (HEACOX, 2006; TOMLINSON, 2008; ROLDÃO, 2003). Entretanto, não há uma definição única para o termo pelos autores que discutem esta abordagem, embora todos partilhem o princípio da necessidade de considerar a diversidade dos alunos, oferecendo-lhes oportunidades variadas e viáveis de aprendizagem.

Termos como pedagogia diferenciada, diferenciação curricular e ensino diferenciado são comuns na área de Educação e Educação Especial, e seus respectivos conceitos partilham de abordagens teóricas/filosóficas e propostas que também divergem entre si. No presente

estudo optou-se pelo uso do termo “ensino diferenciado”, pois compreende-se que este seja o que mais se aproxima do conceito inglês “*differentiated instruction*” ao referencial teórico aqui adotado.

Cada estudante é um indivíduo único, que nasce, cresce e se desenvolve de maneira própria, possuindo seus pontos fortes, fraquezas e diferentes tradições culturais. Essa diversidade reflete também diferenças de grupos em relação ao gênero, etnia, renda familiar e condições de moradia, por exemplo. A diversidade também vem com as diferenças individuais, tal como o nível e tipo de inteligência, a personalidade, habilidades físicas, preferências entre outras características.

No caso dos estudantes PAEE, a essa diversidade se somam outras, que podem resultar em barreiras cognitivas, acadêmicas, sensoriais, físicas, nas habilidades sociais ou comportamentais e atrasos gerais no desenvolvimento, por exemplo. Ainda que alguns experienciem barreiras nos mesmos domínios, e sejam enquadrados numa mesma categoria, como por exemplo dos estudantes com deficiência visual, eles continuam tendo suas diferenças entre si, como os demais estudantes, seja na personalidade, nos interesses, nas experiências de vida, dentre outros.

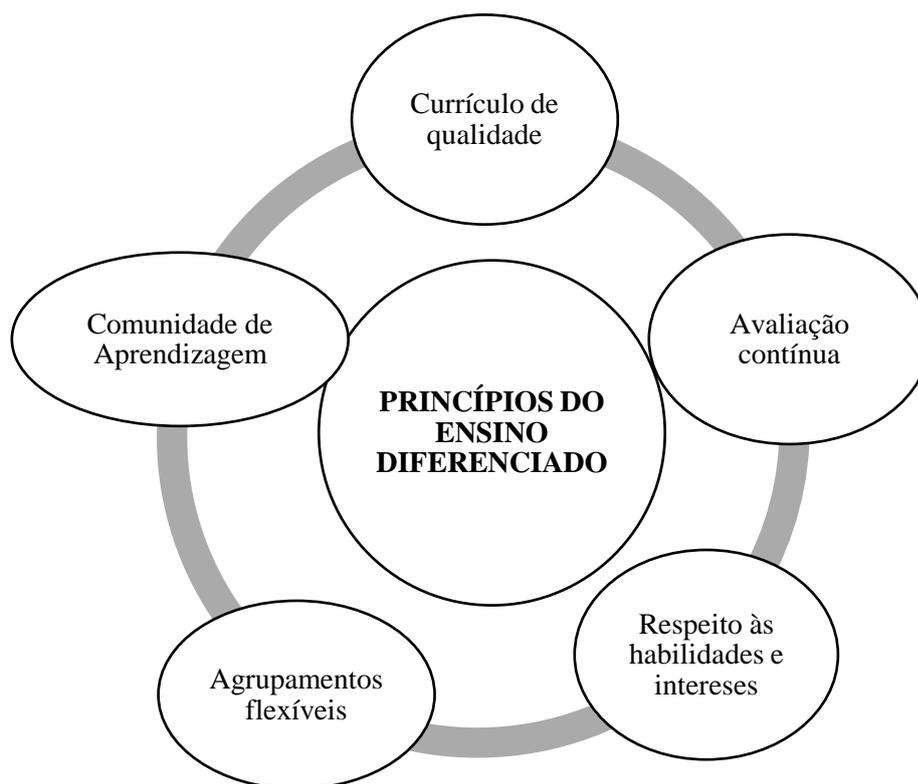
Nesse sentido, as escolas que pretendem ser inclusivas devem estar prontas para mudar e customizar o sistema para atender às necessidades dos estudantes. Professores e escolas que valorizam a diversidade quanto às habilidades, à cultura, raça, etnia ou background social precisam ser mais flexíveis, criativos e sensíveis à essas diferenças, ajustando os métodos de ensino, ou alguns de seus elementos, tais como: materiais, instrumentos, estratégias de ensino e avaliação.

Nas escolas alguns alunos apresentam dificuldades na aprendizagem, outros excedem as expectativas de seus professores, enquanto a maioria dos alunos estão na média. De modo geral, o ensino é projetado e executado para os alunos medianos. Para Tomlinson (2000) o ensino diferenciado é uma resposta às necessidades diversificadas desses alunos e consiste no esforço dos professores de compreenderem essas diferenças e responderem ativamente e positivamente às diversas necessidades de seus estudantes.

Tomlinson (2000) sugere como princípios básicos do ensino diferenciado, primeiramente, a qualidade do currículo, que se relaciona com a forma como os professores qualificam os objetivos da aprendizagem. O segundo princípio refere-se à avaliação contínua, que está relacionada à forma como os professores pesquisam e coletam informações sobre os seus alunos e usam essas informações para direcionar os objetivos e as

aprendizagens, habilidades e responder apropriadamente às necessidades deles. O terceiro princípio, se refere a tarefas que respeitem as habilidades e interesses dos alunos, e que se relacionam com a ampla escolha de atividades, tarefas e o modelo como essas se relacionam com o nível de preparo, interesses e tendências dos alunos. O quarto princípio, consiste na adoção de agrupamentos flexíveis, que se relaciona ao como o professor vai utilizar uma variedade de configurações para garantir que cada aluno tenha a mesma oportunidade de aprender e possa trabalhar com todos os alunos. O quinto princípio diz respeito a comunidade de aprendizagem, que se relaciona a como o professor precisa construir um ambiente que faça com que os alunos se sintam felizes, confortáveis, aceitos e apoiados em seus processos de aprendizagem. Cabe destacar que o professor ao se lembrar dos princípios elencados por Tomlinson (2000), são e sempre devem estar articulados e compreendidos como complementares, conforme ilustra a figura 2.

Figura 2 - Princípios do Ensino Diferenciado



Fonte: Elaboração própria com base em Tomlinson (2000)

Brandt (1998) propõe uma série de características que definem as melhores práticas de aprendizagem, Tomlinson (2008) adiciona às características de Brandt justificativas para a implementação de ensino diferenciado, conforme apresentado no quadro 5 a seguir:

Quadro 5 - Ensino da melhor prática associada ao ensino diferenciado

Melhor prática (Brandt, 1998): As pessoas aprendem melhor nestas condições:	Ensino Diferenciado: Precisamos entender às diferenças dos alunos porquê:
O que aprendem tem significado pessoal.	Uma vez que os alunos têm origens e interesses diferentes, o que para uns tem significado pessoal para outros não terá
O que aprendem é desafiador e eles aceitam o desafio.	Uma vez que os ritmos de aprendizagem diferem de aluno para aluno, um texto ou tarefa desafiadores para uns poderão ser frustrantes ou aborrecidos para outros
O que aprendem está adequado ao seu nível de desenvolvimento.	Em certos momentos, alguns alunos irão pensar de forma mais concreta e outros de forma mais abstrata; alguns de forma menos autônoma.
Pode aprender à sua maneira, fazer escolhas e sentir-se sob controle.	É seguro dizer-se que nem todos os alunos irão optar por aprender da mesma maneira, fazer as mesmas escolhas ou sentir-se sob controle com os mesmos parâmetros.
Usam o que sabem para construir novos conhecimentos.	Uma vez que não têm todos os mesmos níveis de competências os alunos irão construir conhecimentos de forma diferente.
Têm oportunidade de interagir socialmente.	O tipo de colaboração que melhor serve e os colegas com quem trabalham melhor irão variar de aluno para aluno.
Obtêm feedback útil	O que é feedback útil para um aluno não será necessariamente para outro
Adquirem e usam estratégias.	Cada aluno necessita de adquirir estratégias novas e usá-las de forma que mais lhe convier.
Partilham um ambiente emocional positivo.	Salas de aula bastante positivas para alguns alunos não o são claramente para outros.
O contexto apoia a aprendizagem programada	Os alunos irão necessitar de variadas estruturas de apoio para alcançarem objetivos comuns e pessoais.
<i>Nota: coluna “melhor prática” adaptada de: Brandt, R. (1998), <i>Powerful Learning</i>. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.</i>	

FONTE: TOMLINSON (2008, p. 36).

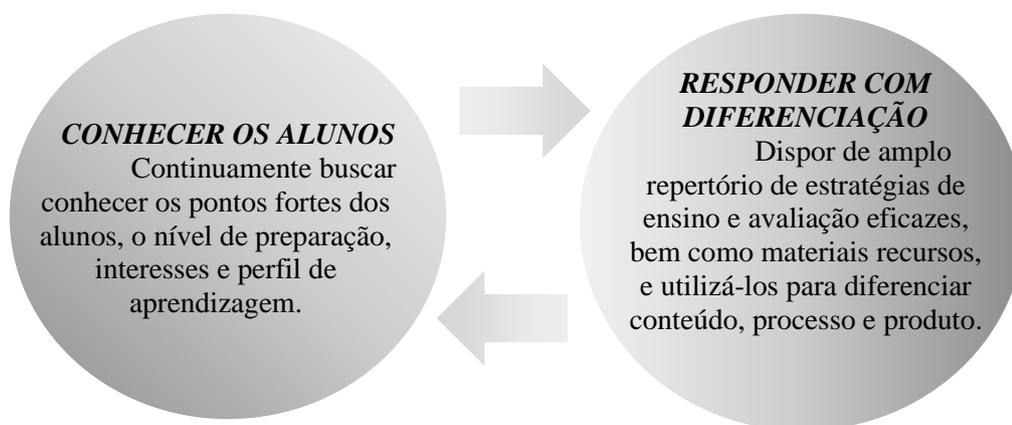
Conforme argumentado pela autora em todas as condições indicadas por Brandt (1998) como melhor prática, funcionará diferentemente entre os alunos de uma mesma turma, logo, a concretização destas práticas não será única, e por esta razão precisam ser consideradas pelo professor para planejar o ensino a fim de potencializar a aprendizagem de todos os alunos.

4.2 SÍNTESE DA PROPOSTA DE ENSINO DIFERENCIADO: ÊNFASE ÀS DIRETRIZES PARA A PRÁTICA DOCENTE

Para além do conceito filosófico que embasa o ensino diferenciado, a literatura internacional (TOMLINSON, 2000; 2008; HEACOX, 2006) apresenta a materialização destes conceitos no cotidiano da sala de aula, oferecendo aos professores a organização das práticas pedagógicas que viabilizam o ensino diferenciado. Tais diretrizes perpassam pela preparação de alunos e familiares, avaliação inicial dos alunos, o planejamento do ensino, a organização da sala de aula, a implementação, estratégias de gerenciamento da turma e a avaliação contínua da aprendizagem.

Em termos práticos, o Ensino Diferenciado é compreendido como um processo cíclico e contínuo de conhecer os alunos e responder pedagogicamente com diferenciação (TOMLINSON, 2008; HEACOX, 2006), como ilustra a Figura 3 a seguir:

Figura 3 - Processo cíclico e contínuo de conhecer os alunos e responder pedagogicamente com diferenciação



Fonte: Elaboração própria, com base em Tomlinson (2008).

No processo de diferenciação conhecer os alunos e responder com diferenciação é um contínuo, pois conhecer os alunos permitirá que o professor responda com diferenciação, que tenha ainda mais conhecimentos sobre os alunos e possa reorientar todo o processo. Estes dois aspectos são fundamentais ao ensino diferenciado, na medida em que se complementam e dão materialidade aos conceitos e premissas de valorização e respeito a heterogeneidade em sala de aula.

4.3 ENSINO DIFERENCIADO: CONHECER OS ALUNOS

O processo de conhecer os alunos no cotidiano escolar, frequentemente, se dá de forma natural e espontânea, no qual o professor ao longo do ano vai observando e conhecendo os alunos e suas características gerais e acadêmicas. Na proposta de ED este processo deve ser intencional e planejado, como parte integrante do plano de ensino para a turma. E para isso o professor planeja e realiza avaliações periódicas, com o objetivo de conhecer toda turma e a cada integrante, avaliando diferentes aspectos e características de aprendizagem dos estudantes.

Diversos são os fatores que influenciam a aprendizagem dos alunos de determinados conteúdos em cada momento de sua vida, como por exemplo: as experiências escolares anteriores, contexto familiar, social, cultural e econômico, os suportes e recursos que dispõem, as condições emocionais, suas habilidades e dificuldades. Estes fatores estão além do controle do professor, mas se este obtiver conhecimento sobre quem é o seu aluno e como este tende a aprender melhor, poderá organizar o ensino para que seus alunos aprendam mais e com maior qualidade (SOUZA, TOMLINSON, 2011).

Conforme Tomlinson (2008) argumenta:

Sabemos que os alunos aprendem melhor se as tarefas corresponderem ao nível de suas capacidades e de compreensão sobre um determinado tema (preparação), se desperta a sua curiosidade ou paixão (interesse) e se os encorajarem a trabalhar da sua maneira preferida (perfil de aprendizagem) (p. 79).

Assim, conhecer os alunos com base em avaliações intencionais e planejadas, é um pressuposto primordial, pois, neste processo avaliativo estão contidos os três fatores que orientam a diferenciação do ensino: nível de preparação, interesses e perfil de aprendizagem. Sem as avaliações organizadas e sistematizadas sobre estes três fatores não há como se planejar a diferenciação do ensino de forma a responder adequadamente às especificidades de todos os estudantes e utilizar a diversidade da turma como potencializadora da aprendizagem. Por isso, a avaliação contínua e formativa é primordial para a qualidade e efetividade da diferenciação.

4.3.1 Nível(is) de Preparação: compreendendo o conceito e a avaliação deste fator de diferenciação

Souza e Tomlinson (2011), definem o nível de preparação como: “proximidade atual de um indivíduo ou a proficiência em um conjunto específico de conhecimento, entendimento e habilidades designadas como essenciais para um segmento específico de estudo” (p. 85 - tradução livre).

Cabe destacar que nesta proposta o nível de preparação não é sinônimo e nem se relaciona com o conceito de pré-requisitos adotado em outras abordagens pedagógicas. Este fator de diferenciação se fundamenta na proposta de Vigotski de Zona de Desenvolvimento Atual, a qual consiste naquilo em que o sujeito é capaz de realizar sozinho, sem a mediação do outro, a qual “revela não apenas as funções amadurecidas, mas também ‘apalpa’ as funções em amadurecimento” (PRESTES, 2010, p. 170); e na Zona de Desenvolvimento Iminente, a qual consiste naquilo em que o sujeito necessita da mediação do outro para realizar. Enfim, este conceito ressalta a estreita ligação “existente entre desenvolvimento e instrução e a ação colaborativa do outro” (PRESTES, 2010, p. 168).

Em suas formulações teóricas Vigotski contra-argumenta as formulações da psicologia clássica, em que se compreendia que o amadurecimento de determinadas funções são premissas necessárias para o ensino. Propondo a compreensão de que o ensino promova situações desafiadoras para o desenvolvimento do sujeito. Para o autor, um bom ensino é aquele capaz de ultrapassar o desenvolvimento atual dos alunos.

Ao avaliar o nível de preparação dos alunos, o professor tem como objetivos identificar as habilidades atuais dos estudantes (Zona de Desenvolvimento Atual) e principalmente as iminentes (Zona de Desenvolvimento Iminente).

No campo da neurociência, estudos articulados às formulações de Vigotski sobre a Zona de Desenvolvimento Iminente, sugerem que o cérebro direciona sua atenção para novas atividades de aprendizado porque identifica uma recompensa em potencial ao realizá-la, logo, quando uma atividade está inserida na Zona de Desenvolvimento Iminente do aluno, ele entenderá/acreditará que conseguirá realizar a tarefa, desta forma tentará realizá-la e provavelmente se lembrará dela. Contudo, se a atividade não estiver inserida na Zona de Desenvolvimento Iminente é pouco provável que o aluno tentará e se lembrará dela, pois se a atividade for identificada como muito fácil o sistema de memória interpretará como uma atividade já realizada, portanto, não identifica potencial de recompensa por não oferecer uma

novidade. E se a atividade for identificada como muito difícil poderá produzir estresse, pois o aluno não entenderá/acreditará que conseguirá realizar a atividade e temerá o fracasso (SOUZA, TOMLINSON, 2011).

No processo de avaliação o professor deve investigar estas habilidades em diversos âmbitos, como por exemplos: o conhecimento prévio, a complexidade das ideias, níveis de representação e aplicação, autonomia, ao tipo de estrutura que melhor responde aos objetivos e ao ritmo de estudo e raciocínio (TOMLINSON, 2008). Logo, a avaliação do nível de preparação não corresponde apenas a verificar quais conteúdos os alunos já dominam.

Este fator de diferenciação, deve ser avaliado de forma ampla, pois os alunos podem apresentar níveis de preparação diferentes nas diversas disciplinas e conteúdo. Rachmawati et. al, (2016) sugerem esta dimensão se refere a necessidade de ajuste entre o padrão de entrega das tarefas, conteúdo e comunicação com o nível de desempenho do aluno.

Assim, conhecer os níveis de preparação dos alunos permite que o professor planeje adequadamente o ensino, para que este esteja de acordo com suas habilidades atuais possibilitando-os avançar. Este é um aspecto que cabe ser ressaltado, o resultado da avaliação dos níveis de preparação de cada um dos alunos deve ser considerada pelo professor como ponto de partida para a aprendizagem, a qual deve se objetivar o avanço destas.

4.3.2 Interesses dos alunos: compreendendo o conceito e a avaliação deste fator de diferenciação

De acordo com Souza e Tomlinson (2011), o fator interesse “refere-se a um sentimento ou emoção que faz com que o sujeito se concentre ou entenda algo” (p. 112). Temas, eventos, atividades e objetos que despertam o interesse de um estudante são capazes de atrair e prender a atenção, mantendo-o concentrado por mais tempo, além de instigar a curiosidade. No âmbito da psicologia cognitiva, o interesse em aprender é compreendido como um conjunto de comportamentos manifestados quando uma pessoa está envolvida em uma atividade, são eles: maior atenção, concentração, sentimentos agradáveis ao esforço despendido, maior disposição, persistência, energia e intensidade (SOUZA, TOMLINSON, 2011).

Ainda sob a perspectiva da psicologia, os interesses podem ser classificados de dois modos: a) Individual- desenvolvido pelos sujeitos ao longo do tempo por meio de suas

experiências; e, b) Situacional- desenvolvido por determinadas situações que provoquem sentimentos positivos. Embora classificados em modos distintos, estes podem interagir e em ambos há o componente afetivo positivo envolvido.

Diversos estudos ao analisarem a relação entre interesses, motivação e desempenho a longo e curto prazo, sustentam a relevância e necessidade deste fator de diferenciação (AMBILE, 1996; BRUNNER, 1961; COLLINS, AMABILE, 1999; CSIKSZENTMIHALYI, et al. 1993; FULK, MONTGOMERY-GRIMES, 1994; HÉBERT, 1993; RENNIGER, 1990, 1998; SHARAN, SHARAN, 1992; TOBIAS, 1994; WILLINGHAM, 2009 *Apud.* SOUZA, TOMLINSON, 2011). Entre os achados, é possível identificar os seguintes benefícios: maior envolvimento, produtividade e desempenho; o aprendizado torna-se gratificante; contribui para o auto senso de competência, determinação e autonomia; estimula a aceitação e a persistência perante a um desafio; contribui para o desenvolvimento de um ambiente positivo centrado no aluno e culturalmente relevante, sobretudo, para os alunos pertencentes a grupos minoritários; e, promoção de conexões positivas entre professores e alunos (SOUZA, TOMLINSON, 2011).

A avaliação dos interesses deve ser abrangente, levantando informações sobre os interesses dos alunos em diversas áreas, como por exemplo, interesses pessoais, de lazer e entretenimento, profissionais e acadêmicos. Rachmawati et. al (2016) sugerem que nessa dimensão se avalie até que ponto os alunos entendem e estão prontos para desenvolver um interesse especial por exemplo, nos campos das artes plásticas, poesia, escrita, tecnologia, ciências sociais, organizações e grupos, ciências naturais, música, dramatizações e jogos, esportes, artes manuais, oratória, atividades sociais, dentre outras.

4.3.3 O perfil de aprendizagem: compreendendo o conceito e a avaliação deste fator de diferenciação

O perfil de aprendizagem corresponde a como os estudantes tendem a aprender mais rápido e com melhor qualidade (SOUZA, TOMLINSON, 2011; TOMLINSON, 2001,2008). Todos são capazes de aprender de diversos modos e percorrendo diferentes caminhos. Entretanto, alguns modos e caminhos podem favorecer a aprendizagem de um aluno e dificultar a aprendizagem de outro.

Para compor este perfil a proposta de Ensino Diferenciado se baseia em quatro áreas, a saber: o estilo de aprendizagem, a cultura, o gênero e inteligências preferenciais (SOUZA,

TOMLINSON, 2011; TOMLINSON, 2001, 2008). O estilo de aprendizagem refere-se às preferências pessoais e ambientais do sujeito ao aprender, tais preferências/estilos são compreendidas como adquiridos e adaptáveis, logo, não são inatas e imutáveis (SOUZA, TOMLINSON, 2011).

Há diversas teorias sobre estilo de aprendizagem, dentre elas destacam-se as de Kolb (1984), que propõe quatro estilos em que as pessoas tendem a preferir aprender, a saber: a) acomodador, b) assimilador, c) convergente, d) divergente. Fleming (2001) desenvolveu uma técnica de mapeamento de estilos de aprendizagem baseados em como as pessoas aprendem melhor e como usam suas modalidades preferenciais, que é o Modelo VARK (sigla da expressão em inglês *Visual, Aural-Read, Write and Kinesthetic*) que considera que o ser humano tem quatro canais de aprendizado, a saber: a) Visual: b) Auditivo: c) Leitura/escrita: d) Cinestésico. Mc Carthy (1987) e Dunn (1993) propõem cinco categorias que abarcam os estilos de aprendizagem, por meio das preferências dos alunos em: a) ambientais, b) emocionais, c) fisiológicos, d) sociológicos, e) psicológicos.

Essas e outras abordagens teóricas podem nortear a avaliação do professor sobre os estilos de aprendizagem dos alunos. Em suas formulações, Tomlinson (1999, 2001, 2008, 2013) se fundamenta na proposta de Dunn (1993) para tratar dos estilos de aprendizagem. Das categorias propostas derivam as seguintes questões sobre como o aluno prefere aprender, sobre quais são as características presentes em cada uma das categorias propostas, como por exemplo, se prefere trabalhar: sozinho ou em grupos, em silêncio ou com música, se prefere atividades mais livres ou mais estruturadas, entre outros.

Ao avaliar o estilo de aprendizagem dos alunos, o professor deve questionar como cada um de seus alunos tende a “funcionar” melhor, tendo em vista facilitar e/ou potencializar a aprendizagem dos alunos. Conhecer o estilo de aprendizagem dos alunos permitirá que o professor (re)direcione suas práticas de ensino, de modo a atender a todos e a cada um.

O conceito de inteligências preferenciais pressupõe a diversidade da inteligência humana e a forma como se manifesta. As inteligências preferenciais referem-se “aos tipos de predisposições cerebrais para aprendizagem” (TOMLINSON, 2008, p. 101). Para dar sustentação a este fator, o ensino diferenciado se apoia nas formulações teóricas de Gardner (1994) e Sternberg (1985).

O conceito de inteligências múltiplas de Gardner (1994) pressupõe que a inteligência se expressa em oito dimensões, a saber: linguística, lógico-matemática, espacial, cinestésica-

corporal, musical, interpessoal, intrapessoal e naturalista. Souza e Tomlinson (2011) destacam que um dos objetivos de Gardner, com esta teoria, é chamar a atenção dos professores para a existência de inteligências múltiplas e o valor de cada uma delas, sem hierarquizá-las, isso porque, ele observou a recorrência da estreita valorização de inteligências verbais e matemáticas no cotidiano escolar.

A Teoria Triárquica da Inteligência Humana, de Sternberg (1985), se propõe a explicar, de uma maneira integrativa, a relação entre a inteligência e o mundo interno do indivíduo, com os mecanismos mentais que fundamentam o comportamento inteligente (STERNBERG, 1985), e prevê três tipos de inteligência: a) analítica, b) prática, e, c) criativa.

A terceira área que compõe o perfil de aprendizagem dos alunos, é a cultura, que possui diversas conceituações e definições. Contudo, Souza e Tomlinson (2011) a definem como “um conjunto de atitudes, valores, normas, tradições e objetivos que caracterizam um grupo específico” (p. 141- tradução livre). A partir da compreensão da intrínseca relação entre cultura e educação escolar, torna-se necessário que o professor conheça, respeite e valorize as diferentes culturas que possam coexistir em sua sala de aula.

Enfim, as ferramentas para a realização das avaliações podem ser as mais variadas, e processadas nas formas escritas, desenhadas, orais, por meio de dinâmicas ou observações registradas. Quando o professor propõe aos alunos atividades avaliativas sobre os seus interesses e perfis de aprendizagem, não somente o professor passa a conhecer mais os alunos, mas eles também passam a refletir sobre seus próprios interesses e perfil de aprendizagem, permitindo também que eles se conheçam melhor.

Para além destes três elementos que compõe o perfil de aprendizagem dos alunos, o professor precisa também avaliar as especificidades e funcionalidades dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Os resultados das avaliações devem ser analisados cuidadosamente pelo professor, pois esta análise orientará a organização do ensino, ou seja, permitirá que o professor responda com diferenciação.

4.4 RESPONDER COM DIFERENCIAÇÃO: ELEMENTOS DE DIFERENCIAÇÃO

Responder com diferenciação significa organizar o ensino de modo flexível para atender às necessidades e especificidades dos alunos, sem deixar de considerar o currículo de base comum, sejam estes do padrão nacional, estadual, municipal ou da própria unidade

escolar. Toda diferenciação deve ser realizada a partir do nível de preparação, interesses e perfil de aprendizagem dos alunos, identificados pelo professor no processo de conhecer os alunos.

Como as turmas são compostas por alunos diversos, enquanto indivíduos e grupos, para atender a cada um, e ao mesmo tempo a todos, o professor utilizará diversas estratégias de ensino, de avaliação, recursos e materiais. O processo de responder com diferenciação envolve os três elementos do ensino diferenciado: conteúdo, processo e produto. Conforme explicita Tomlinson:

É difícil e algo pouco natural separar os elementos curriculares em conteúdo, processo e produto porque os alunos processam ideias à medida que leem o conteúdo, pensam ao mesmo tempo que criam produtos e pensam em ideias para produtos enquanto encontram ideias nos materiais usados. De qualquer modo, pensar como diferenciar o ensino será mais fácil de gerenciar se examinarmos um elemento de cada vez (2008, p. 117).

O conteúdo refere-se ao “o que” desejamos que os alunos aprendam, ou seja, o que nos propomos a ensiná-los, o conhecimento, a compreensão ou as habilidades almeçadas. Os conteúdos integram o currículo escolar, que pode ser projetado pela unidade escolar ou pelo município, por exemplo, mas de qualquer forma as expectativas curriculares são, em geral, traçadas com base nas diretrizes nacionais.

Diferenciar os conteúdos, não significa necessariamente alterar ou suprimir conteúdos preestabelecidos pelo currículo base. Ao contrário, diferenciar os conteúdos significa organizar os conteúdos curriculares para que os alunos se apropriem dos conhecimentos desejados utilizando seu potencial máximo. A diferenciação dos conteúdos pode ser realizada de dois modos: a) na forma como damos acesso ao que desejamos ensinar, e b) no que desejamos ensinar.

O processo refere-se a compreensão ou ao modo como os alunos processam os conteúdos, conceitos e ideias ensinadas. Ao abordamos novos conteúdos os alunos necessitam de um tempo para interpretar, significar e fazer relações com seus conhecimentos anteriores. Em geral as “atividades/ exercícios” que aplicamos após ministrar um novo conteúdo ou conceito, servem para estimular e possibilitar a aprendizagem dos alunos.

Atividades de qualidade possibilitam que os alunos se apropriem dos novos conhecimentos, avançando os seus níveis de compreensão sobre o conteúdo abordado.

Diferenciar o processo, nada mais é que propor atividades diferenciadas, que sejam primordialmente de qualidade. O que as torna diferenciadas é o fato de que elas possibilitam múltiplas formas de compreensão e significação dos tópicos abordados.

Em síntese diferenciar o processo implica em respeitar as diferenças nos processos de apropriação do saber, e são os meios utilizados para que os alunos compreendam os conteúdos visados. Assim, as diferenças entre os alunos devem ser levadas em consideração, de modo que variadas vias de acesso devem ser ofertadas para o conjunto dos estudantes, segundo seus perfis pedagógicos. Assim, à heterogeneidade dos estudantes deve corresponder a heterogeneidade das estratégias de ensino: construtivistas (metodologia de projetos, tutoria, aprendizagem cooperativa), interativas (debates em grupos e discussão), de trabalho individual (aprendizagem baseada em problemas e estudos de caso) ou magistrais (exposições e demonstrações) (FEYFANT,2016).

A diferenciação de processo consiste em utilizar meios diferentes a fim de permitir que os estudantes se desenvolvem ao máximo, e que a partir de recursos internos próprios e daqueles que são ensinados, permita um percurso de realização de aprendizagem diferentes para mesmo espaço de tempo.

Com atividades diferenciadas de qualidade o professor possibilita que os alunos a façam, uma atividade de diversos modos, com diversos graus de sofisticação e em diferentes períodos; com diversos tipos e níveis de apoio e utilizando suas capacidades e as informações essenciais.

O produto refere-se ao como os estudantes demonstram o que sabem, compreendem e estão aptos a fazer após o processo de ensino. O trabalho dos alunos são os indicadores do que eles aprenderam ou compreenderam, e é o meio de mostrar o modo como eles utilizam e representam o que foi aprendido. A diferenciação do produto consiste, portanto, em prover oportunidade de escolha de apoios, de ferramentas, segundo as atividades, mas também de modular ou flexibilizar o formato ou tipo de tarefa numa mesma atividade, a fim de que atinjam os objetivos de conhecimentos e competências almejados. Entretanto, é preciso evitar que os alunos trabalhem sempre com os métodos que lhes são mais convenientes, pois é preciso incentivar que eles se apropriem de outras estratégias.

Cabe destacar que, ainda que a diferenciação leve em consideração cada estudante como indivíduo, ela não induz necessariamente a uma abordagem individual do ensino, mas sim uma maneira de acompanhar o indivíduo no coletivo de sua turma.

Além disso, acrescenta-se o fato de que na prática é preciso que os fatores orientadores e os elementos de diferenciação do ensino sejam articulados. O professor pode planejar a diferenciação com base na articulação de apenas um fator a um elemento, ou dois fatores a um elemento, ou um fator a todos os três elementos, ou ainda todos os fatores a todos os elementos. O que determinará a articulação planejada serão as demandas, a turma, bem como a familiaridade do professor em diferenciar o ensino. O quadro 6 a seguir sintetiza e exemplifica as diferentes formas de articulação dos fatores aos elementos de diferenciação do ensino.

Quadro 6 – Articulação entre os fatores orientadores e os elementos de diferenciação

ELEMENTOS FATORES	CONTEÚDOS	PROCESSOS	PRODUTOS
NÍVEL DE PREPARAÇÃO	Organizar o material ou informação com o conteúdo de acordo com a capacidade de leitura e compreensão.	Adequar a complexidade das atividades/tarefas de acordo com o nível de compreensão e as competências do aluno.	Propor produtos que valorizem as atuais capacidades do aluno estimule aquisição de novas capacidades/habilidades
INTERESSES	Incluir no currículo ideias e materiais que contemplem os interesses atuais dos alunos.	Oferecer ou possibilitar a escolha dos alunos em um tópico a aprofundar ou ajudá-los a fazer conexões entre seus interesses ao objetivo de compreensão.	Possibilitar a articulação dos pontos de interesses dos alunos ao conteúdo.
PERFIL DE APRENDIZAGEM	Promover o acesso ao conteúdo, materiais e ideias que corresponda ao seu perfil de aprendizagem.	Possibilitar e encorajar os alunos a compreenderem os conceitos de sua forma preferida de aprender.	Propor produtos que contemplem o perfil de aprendizagem dos alunos.

Fonte: Elaboração própria.

Feyfant (2016) em revisão de literatura sobre o ensino diferenciado, considera que há quatro dispositivos de diferenciação, e que para além do conteúdo, dos processos, e das produções dos alunos, ainda há a possibilidade de diferenciação na “estrutura” ou “organização” dos espaços de aprendizagem a respeito da gestão da sala de aula para favorecer as aprendizagens, em turmas diferenciadas.

4.5 RESPONDER COM DIFERENCIAÇÃO NA ESTRUTURA: AGRUPAMENTOS FLEXÍVEIS E GESTÃO DA SALA DE AULA

Ao articular os fatores aos elementos de diferenciação, é necessário a reestruturação da gestão e organização da sala aula. Conforme Caron (2008) destaca a diferenciação pelas estruturas abre a porta para a diferenciação nos outros dispositivos: conteúdo, processo e produto. Ela envolve a gestão das aprendizagens, o clima organizacional, o conteúdo organizacional e a organização da sala de aula.

Diferenciar a estruturação do trabalho, de professores e alunos, na sala de aula passa pela organização dos tempos e espaços, da disposição de carteiras/mesas e acessibilidade aos recursos, para favorecer a aprendizagem dos alunos da turma.

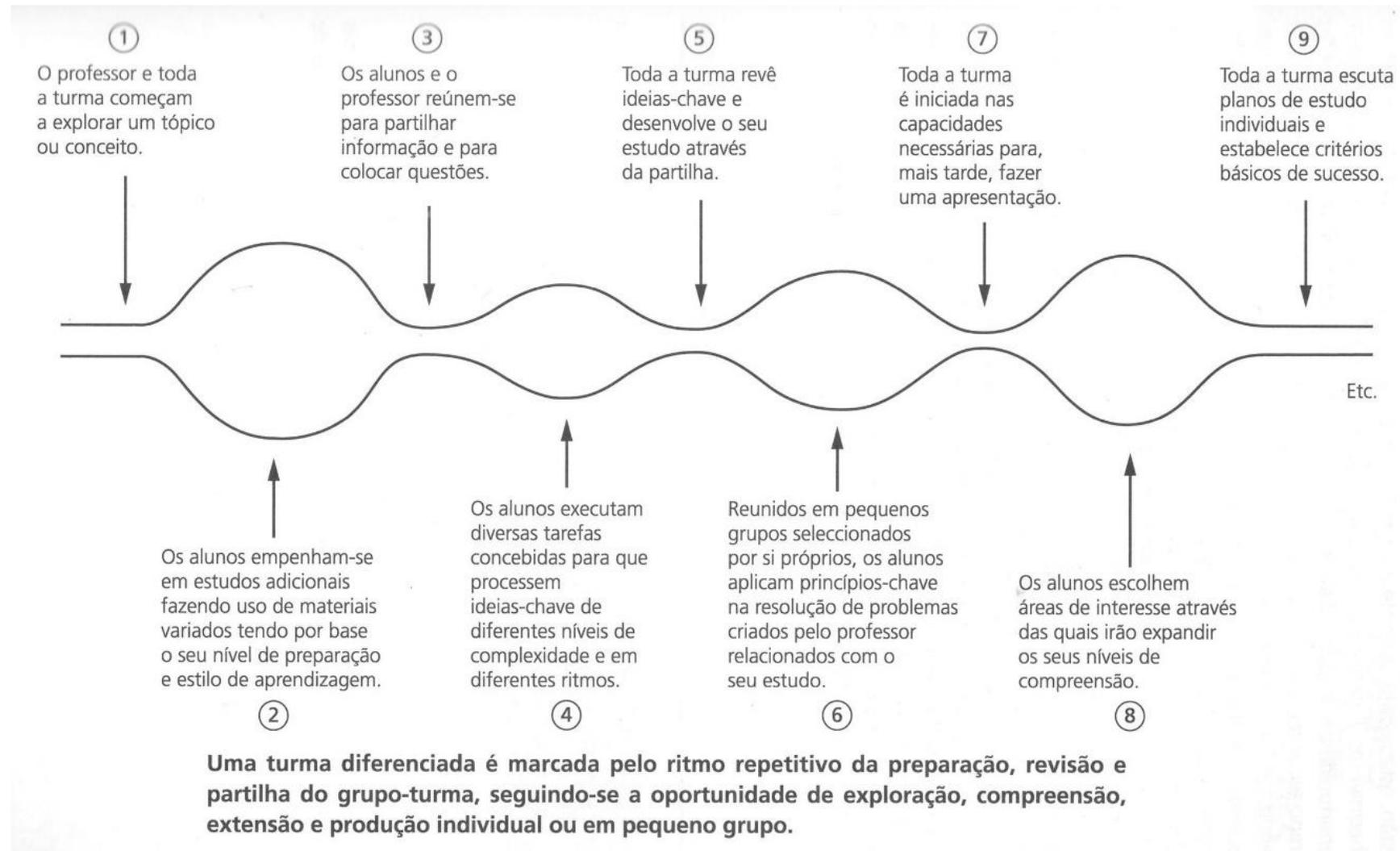
Tomlinson (1999, 2008) descreve que a prática de ensino diferenciado consiste em um misto de ensino para grupo-turma, pequenos grupos e individual, a figura 4, ilustra o fluxo deste misto de ensinos em uma turma diferenciada.

O ensino grupo/turma tende a ser mais eficaz na realização de atividades de: avaliação diagnóstica (níveis de preparação, interesses e perfil de aprendizagem), introdução de conceitos, partilha e construções coletivas para síntese. A utilização deste modelo é importante pois contribui para o desenvolvimento do senso coletivo e constituição da percepção de comunidade na turma (TOMLINSON, 1999; 2008).

O ensino em pequenos grupos, no ensino diferenciado, se dá pela constituição de agrupamentos flexíveis, que para Heacox (2006) é a essência do ensino diferenciado e consiste em importante estratégia de gestão da turma, além de responder a indagação de muitos professores sobre como atender responsivamente a diversidade dos alunos em uma mesma turma, ensinando a todos e cada um.

Os agrupamentos flexíveis são formados a partir dos fatores de diferenciação, ou seja, os alunos podem ser agrupados de acordo com o nível de preparação, interesses ou perfil de aprendizagem (HEACOX, 2006; TOMLINSON 1999; 2008). Os professores podem adotar critérios de: a) similaridade- agrupando alunos com características similares em relação aos fatores de diferenciação; ou b) complementariedade- agrupando alunos com características diversas, em relação aos fatores de diferenciação, mas que se complementam. O critério a ser adotado deverá ser em conformidade com a compreensão de qual critério será mais eficaz em função dos objetivos estabelecidos para os alunos. A flexibilidade dos agrupamentos também se dá pela quantidade de alunos que compõem os grupos, não há a necessidade de que os grupos sejam compostos pela mesma quantidade de alunos. Há de se destacar que em grupos flexíveis todos os alunos executam a mesma atividade, podendo ou não ser executada e/ou registrada de modo individual.

Figura 4- O fluxo de ensino numa turma diferenciada



Fonte: Tomlinson (2008, p. 19)

Desta forma, os agrupamentos são alterados com frequência de forma a adequar o ensino às especificidades dos alunos, a evitar qualquer forma de estigmatização e estimular a colaboração, contribuindo também para a compreensão de comunidade da turma, pois há interação entre todos os alunos, alternada. O professor pode formar grupos e permitir que os alunos formem os grupos.

Logo, há diferenças significativas nesta estratégia de agrupamento de outras utilizadas em modelos de ensino indiferenciado. Heacox (2006), compara e distingue os grupos flexíveis de demais técnicas de formação de agrupamentos em sala de aula, conforme:

- Grupos habituais- Agrupamentos com base em capacidades gerais dos alunos ou afinidade. Os alunos permanecem nos mesmos grupos em diferentes disciplinas e por longos períodos.
- Grupos de capacidade- Formados com base em testes de aptidões ou capacidades. Caso estes grupos se mantenham inalterados, em todas ou na maioria das disciplinas, será como a formação de grupos habituais.
- Grupos de desempenho- Formados com base no desempenho e notas dos alunos, considerando o currículo geral ou uma disciplina específica.
- Grupos cooperativos- Formados para promover a cooperação entre os alunos. O professor ou os alunos podem escolher a composição dos grupos.
- Grupos flexíveis- Formados com base: nível de preparação, interesses e/ou perfil de aprendizagem dos alunos. São alterados com frequência, de acordo com o objetivo de aprendizagem.

Muitos professores desenvolvem grupos de trabalho em classe, contudo é importante a distinção entre as características dos critérios para a composição dos grupos utilizados e dos grupos flexíveis. Heacox (2006) destaca a possibilidade e relevância de formar grupos flexíveis e cooperativos.

Utilizando ou não a estratégia de agrupamentos flexíveis, a organização da sala pode também ser feita na forma de ateliê ou estações de ensino, o que envolve a estruturação da sala em diferentes espaços e permite dividir as aprendizagens e tarefas em tempos mais ou menos curtos. Depois desses ateliês pode-se demandar o reagrupamento dos alunos para uma tarefa comum à turma. O ensino se servirá desses ateliês para arranjar os apoios, auxílios ou regulações durante tarefa.

Outras sugestões práticas de diferenciação nas estruturas seria atingir o pré-requisito de conhecer os alunos, não se prolongar apenas no ensino dos mais frágeis, conhecer os possíveis dispositivos de diferenciação e escolher com base no que se pretende ensinar e da necessidade do aluno, modular o programa de formação diferenciando o conteúdo, fornecer material que

reflitam a diversidade de culturas e modelos de famílias, trabalhar em equipe e por ciclos sob longo tempo, arranjar espaços de calma ou propícios para a colaboração, definir com os alunos o uso de modalidades diferentes de trabalho, e se necessário permitir que eles se movam ou que busquem se acalmar, se a situação ou aluno assim demandarem.

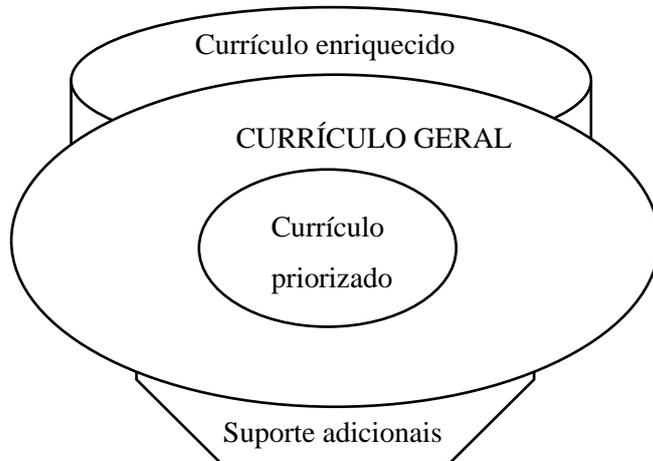
4.6 RESPONDER COM DIFERENCIAÇÃO: PLANEJAMENTO DIFERENCIADO, CURRÍCULO E OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Em um esforço para atingir o máximo de estudantes de uma só vez, os professores costumam se dedicar a maior parte de seu planejamento e ensino à média dos alunos da turma. Quando os estudantes PAEE entram na sala de aula comum, entretanto, a ineficácia desse ensino homogêneo e mediano se destaca, assim como torna mais aparente, e de forma negativa, a diversidade e heterogeneidade presente em sala de aula. Uma vez que a indiferenciação do ensino tende a estigmatizar os alunos que não estão na média do planejamento, tanto os alunos que ficam aquém quanto os que estão além. Para que a diversidade/ heterogeneidade seja encarada positivamente, mudanças são demandadas nas práticas pedagógicas, a começar do planejamento até a avaliação da aprendizagem.

Assim, se os estudantes PAEE devem alcançar os níveis máximos possíveis dos padrões curriculares gerais, eles precisam aprender nas salas de aula onde eles tenham acesso ao currículo geral e possam colher os benefícios das altas expectativas que são impostas para a turma como um todo.

Para Lawrence-Brown (2004) a diferenciação deve ser pensada como servindo a dois objetivos gerais. O primeiro seria o de maximizar a obtenção dos padrões gerais do currículo geral no nível da série ou ciclo para todos os alunos (representado na figura 5 como uma esfera), e a estratégia importante para maximizar a obtenção do currículo geral seria fornecer suporte adicional para alunos com dificuldades (trapézio). O segundo objetivo seria o de fornecer currículos ajustados para os alunos que deles precisam, representado na figura 5 pelas áreas identificadas como Currículo Enriquecido e Currículo Priorizado.

Figura 5 - Ensino diferenciado e planejamento do currículo



Fonte: Adaptação de Lawrence-Brown (2004)

Alunos superdotados e talentosos podem se beneficiar de oportunidades mais desafiadoras e criativas que vão além dos padrões do currículo comum. No caso dos alunos com deficiências o Plano Educacional Individualizado (PEI) pode equilibrar entre os objetivos acadêmicos do currículo comum com habilidades mais funcionais, e quando o conteúdo deve ser limitado em função do tempo necessário para promover as aprendizagens, o PEI deve indicar o que priorizar, na diferenciação do conteúdo

4.7 ENSINO DIFERENCIADO: CAUTELAS E POSSIBILIDADES

Considerando algumas leituras, interpretações e práticas equivocadas em relação ao ensino diferenciado, Tomlinson (2001;2008) apresenta considerações importantes, no intuito de clarificar o que é e o que não é o ensino diferenciado. O Quadro 7, a seguir, apresenta a síntese da argumentação da autora.

Há na literatura várias estratégias de ensino que podem ser implementadas na sala de aula para promover a diferenciação, e o ensino diferenciado é uma dessas propostas, assim como o modelo do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). A distinção entre o ensino diferenciado e o DUA reside no fato de que, o ensino diferenciado propõe que as estratégias de ensino atendam às necessidades individuais do estudante identificadas através de uma avaliação formativa, enquanto o DUA propõe que o ensino seja propositalmente delineado para atender a todos os estudantes (WASA School Information and Research Service, 2018). Assim, o

ensino diferenciado busca balancear as necessidades comuns a todos os estudantes com necessidades individuais mais específicas dos aprendizes (TOMLINSON, 2001), de modo que as duas abordagens não são incompatíveis e podem ser associadas.

Quadro 7– O que é e o que não é o Ensino Diferenciado

O ensino diferenciado é...	O ensino diferenciado não é...
<input checked="" type="checkbox"/> Proativo	<input checked="" type="checkbox"/> Ensino individualizado
<input checked="" type="checkbox"/> Mais Qualitativo do que quantitativo	<input checked="" type="checkbox"/> Caótico
<input checked="" type="checkbox"/> Oferecer múltiplas formas de acesso ao conteúdo, processo e produto	<input checked="" type="checkbox"/> Apenas constituição de grupos heterogêneos
<input checked="" type="checkbox"/> Centrar-se nos alunos	<input checked="" type="checkbox"/> Ajuste ao currículo padrão
<input checked="" type="checkbox"/> Embasada na avaliação	<input checked="" type="checkbox"/> Exclusiva para determinados alunos
<input checked="" type="checkbox"/> Adotar múltiplas formas de abordar o conteúdo o processo e o produto	<input checked="" type="checkbox"/> Um tamanho único para todos
<input checked="" type="checkbox"/> Centrada no aluno	
<input checked="" type="checkbox"/> Mistura de instrução para a turma e individualização	
<input checked="" type="checkbox"/> Organizada e dinâmica	

Fonte: Elaboração própria com base em Tomlinson (2018).

Como em qualquer outro esforço de mudança de escola, Lawrence-Brown (2004) recomenda ainda que se evite resultados inesperados no uso do ensino diferenciado, tais como:

- Usar as informações sobre os alunos para fazer rastreamento e classificação em função do nível de habilidade, atribuindo tarefas paralelas ou fazendo grupos fixos (mais “fortes” e mais “fracos”). A participação ativa de todos os alunos na mesma atividade deve ser priorizada e a composição de grupos baseados em interesses comuns, pode ser uma alternativa;
- Usar os mesmos tipos de diferenciações pois as necessidades variam mesmo para um mesmo aluno dependendo das lições;
- Conceber o ensino diferenciado de forma estrita aos níveis de habilidade, sem considerar estilos de aprendizado, múltiplas inteligências, origens culturais/linguísticas e habilidades criativas;
- Usar o ensino diferenciado sem buscar desenvolvimento profissional contínuo e eficaz para a equipe envolvendo professores de educação geral e especial, terapeutas, paraprofissionais e pais/ responsáveis e finalmente,
- Mudar muito até se chegar num nível ingerenciável.

Neste último aspecto, que se refere a gestão da mudança em direção ao ensino diferenciado, Lawrence-Brown (2004) ressalta que este pode ser um processo mais fácil se o professor não entrar em pânico diante de todas as possibilidades de diferenciações possíveis, uma vez que nem todos esses suportes nas diferenciações serão necessários para todas as situações.

Além disso, não se deve tentar fazer tudo de uma vez, pois se o professor se deixar sobrecarregar com tudo o que gostaria e poderia diferenciar, ele provavelmente nunca fará nada, e ficará insatisfeito uma vez que as possibilidades de diferenciação podem ser ilimitadas. Assim, priorizar sempre será uma necessidade.

Adicionalmente, a busca de colaboração pode tornar o progresso mais rápido, e parcerias podem e devem ser estabelecidas para sustentar o ensino diferenciado, e podem ser estabelecidas com bibliotecários, coordenadores, auxiliares, professores (de séries acima e abaixo, da área de educação especial, e especialistas em matérias do currículo), etc. A criação de um acervo de materiais e recursos para diversificar o ensino pode facilitar o trabalho do professor.

Enfim, o que é importante frisar é que o ensino diferenciado, como outros modelos que visam favorecer a inclusão escolar, é uma proposta de apoio à sala de aula como uma comunidade, portanto universais, que beneficiam todos os estudantes, com ou sem deficiências, talentos especiais e superdotação. E considerando-se que a literatura sobre inclusão escolar recomenda que novas formas de se pensar o ensino em classes heterogêneas sejam testadas, a fim de que as diferenças sejam respeitadas, e que a proposta do ensino diferenciado vem sendo reforçada como uma dessas abordagens indicadas, o presente estudo adotou esse referencial, associado a proposta do coensino para desenvolver, implementar e avaliar uma proposta de formação de professores para a inclusão.

4.8 BREVE REVISÃO DE ESTUDOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, COENSINO E ENSINO DIFERENCIADO

Estudos que aliam formação de professores, Coensino e Ensino Diferenciado não são facilmente encontrados na literatura científica, e os estudos apresentados a seguir não são resultado de uma revisão sistemática ou integrativa da literatura, mas representam apenas uma pequena amostra selecionada por conveniência para ilustrar o tema de interesse do presente estudo.

Em um estudo de meta-análise de pesquisas qualitativas sobre coensino, Scruggs, Mastropieri e McDuffie (2007) afirmaram que os co-professores tendiam a usar os mesmos materiais e a seguir a mesma sequência de atividades para todos os alunos, sem fazer esforço suficiente para individualizar a aprendizagem para estudantes com deficiências. Assim, percebe-se que apenas a formação ou atuação no modelo do ensino colaborativo não parece ser suficiente para que os professores do ensino comum e especial, trabalhando juntos, considerem a necessidade de diferenciar para responder a diversidade dos alunos, principalmente daqueles do público-alvo da Educação Especial.

Rachmawati, Nu'man, Widiasmara e Wibisono (2016) desenvolveram um estudo que teve como objetivo desenvolver instrumentos a serem utilizados na implementação de Ensino Diferenciado em escolas inclusivas. O método utilizado integrou as considerações teóricas, com base na literatura com evidências empíricas, obtidas a partir de entrevistas com os nove professores das escolas inclusivas em Yogyakarta (Indonésia). Como resultado do estudo os autores propõem a necessidade de avaliação em dimensões de professores e alunos. Os autores propõem três instrumentos para preenchimento por professores com o intuito de assisti-los no uso do ensino diferenciado. No contexto do professor, a avaliação das competências relevantes precisaria garantir o processo bem-sucedido de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades especiais³ em escolas com propostas inclusivas. As competências avaliadas entre os professores envolviam três dimensões: (1) prontidão para operar a instrução diferenciada (2) compreensão das diferenças de interesse dos alunos; e (3) decisão sobre o método de aprendizagem com base no perfil de aprendizagem do aluno. A avaliação foi desenvolvida por meio de formulário de observação que seria utilizado pelos professores para descrever seus alunos, e que envolviam três formulários: indicadores da prontidão do aluno para receber instruções diferenciadas no processo de aprendizagem, avaliações dos interesses do aluno, e a avaliação do estilo de aprendizagem do aluno com base na teoria das múltiplas inteligências de Gardner. No caso, o foco do estudo foi na avaliação do perfil dos estudantes considerando as três dimensões sugeridas pela literatura, que seriam, a prontidão, os interesses e o estilo de aprendizagem dos alunos.

Feyfant (2016) desenvolveu um estudo de revisão integrativa da literatura sobre o conceito de “pedagogia diferenciada”, que guarda algumas semelhanças com o conceito de ensino diferenciado. A autora concluiu que as pesquisas evidenciavam um descolamento entre a teoria e a prática, e que este se tratava de um conceito que se mostra difícil de se colocar em

³ Optou-se por manter o termo utilizado pelos autores do estudo, considerando que o termo se refere a um grupo maior de estudantes os quais o termo PAEE abrange.

prática, e que não vem sendo objeto de estudos empíricos que demonstre sua eficácia, quando se considera o desempenho dos alunos.

Os estudos analisados indicaram que apesar de os professores reconhecerem a necessidade de levar em consideração a diversidade dos alunos, as observações mostraram a dificuldade de colocar essa convicção em prática na sala de aula. Algumas conclusões do estudo servem de alerta também sobre as expectativas relacionadas ao referencial do ensino diferenciado, na medida em que a autora conclui que as pesquisas não ofereciam apenas uma indicação de que aprender a diferenciar se tratava de um longo processo e de saberes complexos, mas também faziam menções a riscos, que envolviam a sensação dos professores de perda de controle, de mal-estar de trabalhar com o imprevisto, de dificuldade de encontrar tempo e de ter novas ideias. E diante desse desconforto, e as vezes até mesmo de sofrimento, os professores rejeitavam a opção dizendo que ela era utópica, ou então contestavam, que não passava de mais uma novidade inútil.

Para a autora, a abordagem de diferenciação desenvolvida a partir dos anos de 1990 não está fundamentada por experimentações robustas, o que deixa o campo livre para discussão e, conseqüentemente, de refutação. Além disso a diversidade de abordagens e de contextos não facilitam a tarefa dos defensores diferenciação numa perspectiva ética, epistemológica e ideológica. Feyfant (2016) destacou ainda que mais uma vez as expectativas estavam colocadas sobre as competências e habilidades dos professores, e que ao lado daqueles que buscavam reduzir as desigualdades nas aprendizagens dos alunos, evocando a diferenciação das práticas de ensino, havia outros que alertavam para a psicologização - descoletivização dos processos de aprendizagem, em referência à colocação do aluno no centro, e eram muito críticos das abordagens que excluía o fato de que o aluno (e podemos acrescentar também o professor) são indivíduos sociais, e como tais, indissociáveis ao estado da civilização do contexto em que vivem.

Prast, Emilie, Weijer-Bergsma, Kroesbergen e Van Luit (2018) desenvolveram um estudo em larga escala para examinar os efeitos de um programa de desenvolvimento profissional de professores sobre ensino diferenciado no desempenho em matemática dos alunos. Participaram do estudo 30 escolas primárias (N = 5.658 alunos da 1ª à 6ª série) divididas em três grupos: A Coorte 1 recebeu o programa no ano 1; a Coorte 2 no ano 2 e a Coorte 3 foi o grupo controle. Durante o programa os professores aprenderam como diferenciar o ensino de matemática a diversas necessidades educacionais usando grupos definidos por habilidades matemáticas (baixo, médio e alto desempenho). O treinamento foi baseado no ciclo de diferenciação envolvendo cinco etapas: 1): identificação das necessidades educacionais dos

aprendizes; 2) diferenciação das metas; 3) diferenciação das instruções; 4) diferenciações nas práticas (tarefas), e 5) avaliação do progresso e do processo de ensino.

Os resultados evidenciaram que no primeiro ano, o PPD teve um pequeno efeito positivo significativo na melhora do desempenho dos estudantes (testes de matemática, inteligência não verbal, memória de trabalho) não havendo diferença no tamanho do efeito para os alunos de baixo desempenho, médio e alto desempenho. No ano 2, nenhum efeito significativo foi demonstrado. Os resultados evidenciaram que o programa de desenvolvimento profissional sobre diferenciação em matemática tinha potencial para melhorar o desempenho dos alunos nessa matéria, mas esse efeito não era garantido, pois muito dependia do quanto o professor conseguiria aplicar o que aprendia no programa no cotidiano da sala de aula.

Outro ponto destacado do referido estudo é o de que a capacidade do professor de diferenciar dependeu do conhecimento que ele tinha da matemática e de sua didática, bem como de fatores contextuais, tais como a acessibilidade a materiais instrucionais apropriados e de tempo de preparação da aula. Finalizando os autores concluíram que implementar diferenciação não é tarefa simples e pesquisas futuras seriam necessárias para se descobrir quais fatores fariam com que um programa de desenvolvimento profissionais sobre diferenciação fosse bem-sucedido.

Strogilos, Avramidis, Voulagka, e Tragoulia, (2018) desenvolveram um estudo sobre Coensino e Ensino Diferenciado na Educação Infantil. Considerando que existiam poucas informações na literatura internacional sobre o desenvolvimento, uso e qualidade das diferenciações fornecidas em aulas, com e sem professores do ensino comum e especial coensinando, e que pouco se conhecia a associação entre o Ensino Diferenciado e Coensino na educação infantil, os autores desenvolveram um estudo enfocando um aspecto do ensino diferenciado, que se referia aos tipos e a qualidade das modificações curriculares usadas nas salas de aula gregas de Educação Infantil para tornar o currículo acessível a estudantes com deficiências.

Segundo os referidos autores, a política de educação inclusiva na Grécia previa coensino em salas de aula com alunos com deficiências moderadas a graves, incluindo deficiência intelectual, autismo e deficiências físicas ou sensoriais. Entretanto esta não era uma opção a alunos com dificuldades específicas de aprendizagem, que ao invés do Coensino recebiam como apoio algumas horas por semana de aulas adicionais.

Participaram do estudo 68 professores do ensino comum e especial, que atuavam juntos em 34 salas de aula de escolas de Educação Infantil. Os autores coletaram dados de 68 planos de aula, associados a questionários, e fizeram 57 observações em sala de aula. O estudo visou

responder a quais tipos de modificações curriculares os professores usavam para que os estudantes com deficiências acessassem o currículo de educação geral, e como os co-professores e os pesquisadores avaliavam a eficácia dessas diferenciações relatadas e observadas nas classes dos professores participantes do estudo.

Os resultados evidenciaram inconsistências na variedade das modificações implementadas com estudantes com deficiências, bem como na qualidade dessas modificações. Segundo os autores variações eram esperadas levando-se em consideração que os diferentes tipos de impedimentos requerem variedade nas modificações. Por exemplo, alunos com dificuldades de aprendizado mais leves requerem mais diferenciações no ensino, ao passo que aqueles com dificuldades mais graves, requerem mais modificações de natureza no conteúdo curricular. Entretanto, os autores consideram que deveria haver maior equilíbrio entre o que chamaram de modificações "instrucionais", "curriculares" e "alternativas".

Os autores consideraram ainda que as características específicas do sistema educacional grego da Educação Infantil, que combinava currículos mais flexíveis, a ênfase no modelo de apoio baseado no coensino, e o uso de livros textos, pareciam restringir o desenvolvimento e uso de diferenciações com alunos com deficiência intelectual.

Como conclusão os autores recomendaram que os professores do ensino comum precisariam adquirir mais conhecimento sobre como desenvolver adequações nas atividades comuns, que sejam diferenciadas, mas não necessariamente diferentes, que não sejam mais “especial” do que o necessário, e que não retirem dos alunos com deficiências a oportunidade de participar das atividades comuns da classe. A formação dos professores do ensino especial, por outro lado, deveria se centrar na variedade de modificações que precisariam ser fornecidas a alunos com necessidades diferentes, e em como diferenciar o conteúdo curricular, como uma opção para estudantes com deficiências graves.

Em um estudo observacional descritivo em 65 salas de aula, Morningstar, Shogren, Lee e Born (2015) identificaram que os professores tendiam a reduzir as demandas cognitivas para alunos com deficiências em quase metade das salas de aula observadas (51% das observações), e que entre as modificações mais frequentes para esses alunos estavam as mudanças em materiais (31%), os ajustes ambientais (23%) e demandas por respostas alternativas (25%).

Enfim, a literatura científica evidencia que nossos sistemas educativos foram rapidamente massificados, e ainda se encontram incapazes de se adaptarem aos desafios de sua época (Torres, 2015). Nesse sentido, o Ensino Diferenciado abre uma possibilidade para que a escola se adapte às novas exigências do mundo e as necessidades dos alunos, e caberia à pesquisa investigar como viabilizar essa possibilidade.

Estudos sobre a prática dos professores evidenciam que eles tentam contemplar a diversidade dos alunos respondendo com diferenciação, embora não façam isso de modo sistematizado, levando-se em consideração os princípios do ensino diferenciado que envolveria proceder uma avaliação abrangente englobando uma sondagem dos interesses, do nível de preparação e dos estilos de aprendizagem dos alunos. E tomando como base os resultados dessa avaliação que componentes seriam diferenciados: a estrutura da aula, o conteúdo, o processo e/ou o produto.

Há estudos que evidenciam ainda que apenas colocar professores do ensino comum e especializado trabalhando juntos no modelo de Coensino pode não ser suficiente para que o ensino diferenciado seja colocado em prática. Há evidências que apontam também que aprender a diferenciar exige saberes e habilidades complexas por parte dos professores, que estão desafiando os pesquisadores que tentam desenvolver programas de desenvolvimento e formação profissional baseados no ensino diferenciado. O desafio é maior ainda quando se pretende medir a eficácia dos programas de formação tomando como base o desempenho de alunos do PAEE.

Enfim, os desafios postos na literatura sobre coensino, ensino diferenciado e formação de professores são muitos, e irão requerer muitos estudos para se derivar os melhores caminhos para a formação. Assim, sem ignorar os desafios postos, a complexidade do tema, e sem a pretensão de solucionar os problemas apontados, o presente estudo representa uma aproximação com o tema visando trazer contribuições sobre como formar professores para melhor responder às necessidades diversas de alunos do PAEE. E especificamente a questão do estudo se voltou para analisar se um programa de formação de professores, aliando coensino e ensino diferenciado visando a melhoria a prática de professores em classes heterogêneas.

CAPÍTULO V

PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia colaborativa, inserida no âmbito da pesquisa qualitativa, foi escolhida para orientar metodologicamente o desenvolvimento da presente pesquisa, pois viabiliza e contempla os objetivos estabelecidos, de formação e de produção de conhecimento.

5.1 BREVE CONCEITUAÇÃO DA ABORDAGEM METODOLÓGICA: A PESQUISA COLABORATIVA

Conforme ressaltado por Ibiapina (2016), até o final do século XX no âmbito da educação escolar havia o predomínio de pesquisas sobre os profissionais da educação, sobretudo, destacando nas análises os comportamentos e as práticas desenvolvidas pelos professores. Ao longo do tempo tais metodologias de pesquisa se mostraram ineficientes, pois dentre outras questões, contribuíram para o distanciamento entre a pesquisa e à docência, o tão popular abismo entre universidade e realidade escolar (DESGAGNE, 2007), reforçando a concepção dicotômica entre teoria e prática.

Neste contexto, pesquisadores em educação iniciaram a formulação da proposta de pesquisa colaborativa a qual tinha como pressuposto desenvolver pesquisas juntamente com os profissionais da educação, e não mais sobre eles (IBIAPINA, 2016), em uma alternativa à superação dos desafios identificados na metodologia de pesquisas qualitativas no campo educacional. Assim, a pesquisa colaborativa desde sua constituição visa a articulação e a reaproximação da pesquisa, da universidade com a realidade e os profissionais da escola, por meio da coprodução do conhecimento e formação profissional. Logo, as questões e objeto de pesquisa devem estar em consonância com os interesses e demandas da realidade escolar, pois objetivos comuns precisam ser partilhados entre o pesquisador e os profissionais envolvidos. Nas palavras de Ibiapina (2016, p. 46):

O processo de pesquisa é, portanto, organizado a partir do interesse inicial do pesquisador, que possui um projeto de investigação sobre determinados aspectos da prática educativa. Encontrar parceiros que também possuem necessidades de compreender e de transformar a prática é um dos primeiros desafios colaborativos, isto é, encontrar parceiros que tenham os mesmos interesses investigativos do pesquisador, transformando a intenção inicial de pesquisa em objetivo comum de investigação, significa possibilidade para produzir saberes de forma colaborativa.

A partir dos objetivos comuns, pesquisadores e professores assumem o papel de copesquisadores e coparticipantes, contudo pode haver distinções entre as funções exercidas no decorrer da pesquisa. Ibiapina (2016) ressalta que não se espera que todos atuem na realização de todas as tarefas ou na mesma intensidade, mas que todos contribuam na realização do projeto e tenham desde o início ciência de suas responsabilidades e atribuições bem como seus conhecimentos e competências serão requeridos, por meio de negociações constantes que ocorrem do início ao final do desenvolvimento da pesquisa.

5.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

Ao final do ano de 2017 uma equipe da secretaria educação do município participante, esteve na Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, em busca de parcerias para o desenvolvimento de ações educacionais e formativas no âmbito da Educação Especial. Nesta ocasião, um projeto inicial sobre formação docente em ensino diferenciado foi apresentado à equipe. Contudo, como o projeto estava aberto às demandas de formação da rede e às contribuições da equipe, a partir do diálogo traçado, a equipe gestora se interessou pela proposta afirmando sua viabilidade e contribuição para a rede e manifestou também o interesse em construir práticas colaborativas, sobretudo em relação à proposta de coensino, e a necessidade de formação do corpo docente para viabilizar tais práticas.

Desta forma, o projeto foi reestruturado incorporando a demanda apresentada pois conforme os pressupostos e características teórico-metodológicas que sustentam esta abordagem, é fundamental a negociação dos objetivos em decorrência das demandas e necessidades formativas que apresentam os participantes e da realidade escolar em que atuam (IBIAPINA, 2016).

A pesquisa foi então desenvolvida em um município de médio porte, pertencente a região metropolitana de Campinas, interior do estado de São Paulo. Conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE (2018), em 2017 a população estimada do município era de 239.602 habitantes, o Índice de Desenvolvimento Humano- IDH de 0,788, sendo que o município se encontrava na 40ª posição do *ranking* estadual.

No que tange à educação, o município obteve IDEB de 7,4 (INEP, 2017), índice acima da média nacional que era de 5,5 e da média estadual de 6,5. Cabe destacar que, o município superou a própria meta que era o índice de 6,7.

A rede municipal de ensino era composta por 62 escolas de Educação Infantil e 31 escolas de Ensino Fundamental, anos iniciais, totalizando assim 93 escolas. O quadro docente

estava composto por 833 professores, destes 147 atuavam na Educação Infantil, 666 no Ensino Fundamental e 20 na Educação Especial. A equipe administrativa, técnica e de apoio estava composta por: 55 secretários escolares, 72 oficiais de escola, 135 inspetores, 302 serventes escolares e 268 monitores de Creche. Com esta estrutura a rede atendeu, no ano de 2018, 18.310 alunos, sendo 6.308 alunos na Educação Infantil e 12.002 alunos no Ensino Fundamental.

5.2.1 Histórico da Educação Especial no município

Impulsionado pelos movimentos nacionais e internacionais visando a promoção de uma educação inclusiva, a Educação Especial passou a integrar a rede de ensino em 1997, com o desenvolvimento do “Programa de Apoio à Educação Especial”, que passou a disponibilizar serviços e recursos de apoio a alunos com deficiência. Até então não havia nenhum programa ou serviço de escolarização aos alunos público-alvo da educação especial na rede de ensino municipal.

Antes disso, os alunos com deficiência residentes no município eram atendidos por instituições especializadas, de cunho filantrópico, localizadas no próprio município ou na cidade vizinha. Aos alunos encaminhados para essas instituições, o município se responsabilizava pelo fornecimento de transporte para o deslocamento. Assim, foi a partir do início do programa, em 1997, que estes alunos passaram a ser gradativamente transferidos para a rede regular de ensino.

O Programa de Apoio à Educação Especial, implantado a partir de 1997, contava com quatro serviços especializados, a saber:

- Classes de Apoio- para os alunos com deficiência múltipla (deficiência física associada a deficiência intelectual, auditiva ou visual) com o objetivo de alavancar o desenvolvimento e aprendizagem desses alunos, possibilitando assim a inserção destes nas classes comuns;
- Salas de Recursos- para alunos com deficiência intelectual ou auditiva, em ambiente estruturado para atendimentos em pequenos grupos ou individualizados com frequência de uma a duas vezes por semana, conforme a demanda. Este modelo de serviço, visava também oferecer suporte a escola dos alunos, com orientações pedagógicas e compartilhamento de ações e informações sobre os alunos e práticas.
- Oficinas Pedagógicas- para alunos jovens e adultos com deficiência intelectual, com o objetivo de desenvolver aptidões e habilidades relacionadas a atividades laborais e vida diária, por meio de atividades práticas, como por exemplo, culinária, horta e artesanato. As oficinas eram realizadas por profissionais especializados.

- Orientações Pedagógicas- para os profissionais das escolas comuns, realizado pelos profissionais especializados, com o objetivo de articular os conhecimentos e as experiências entre os profissionais, promovendo o intercâmbio de ações e informações sobre as necessidades dos alunos com deficiência, principalmente dos que participavam de outros serviços do programa ofertado pela rede.

Ainda que as informações acerca do programa desenvolvido sejam escassas, pode-se observar que, as ações desenvolvidas contemplavam apenas os alunos com deficiência, sendo que os demais alunos previstos na definição legal de público-alvo da educação especial, não eram contemplados nos documentos oficiais.

No ano de 2014, esse programa foi extinto, e o Plano Municipal de Educação, aprovado nessa época, com vigência de 2015 a 2025, instituiu quatro metas para Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, que foram:

- Garantir aos alunos PAEE de 4 a 17 anos acesso à educação básica, preferencialmente no ensino regular, ou, em escolas especiais conveniadas;
- Ampliar o número de escolas com atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais;
- Estimular a continuidade da escolarização de alunos público-alvo da educação especial em nível superior ou encaminhamento para a Educação de Jovens e Adultos, caso necessário com programas de currículo funcional e ou qualificação profissional.
- Garantir a observância e cumprimento da legislação de infraestrutura e acessibilidade nas unidades escolares.

O regimento interno municipal vigente seguia os princípios da educação inclusiva, as políticas e diretrizes nacionais, contudo os serviços de apoio mencionados no referido documento extrapolavam a proposta de oferta do atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais, em caráter complementar ou suplementar aos alunos público-alvo da educação especial. De acordo com o referido documento, estavam previstos os seguintes serviços de apoio como forma de atendimento educacional especializado:

- a) AEE em Salas de Recursos Multifuncionais- seguindo os moldes propostos pelo Ministério da Educação (BRASIL,2008), caracterizava-se como um espaço composto por equipamentos, mobiliário, material didático e pedagógico para a complementação ou suplementação.
- b) AEE Colaborativo- que consistia no trabalho entre professores do ensino regular, ensino comum e equipe gestora.

- c) Atendimento Pedagógico Domiciliar- destinado a alunos da rede em condições restritas de saúde que impedissem temporariamente a frequência à escola, e tinha como objetivo prosseguir com o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, evitando assim o atraso e a interrupção das atividades escolares.

Contudo, cabe destacar que, ao contrário do que se pudesse compreender em um primeiro momento, o “AEE colaborativo” não estava sendo desenvolvido conforme a proposta de ensino colaborativo. O regimento interno não oferecia informações precisas sobre a configuração deste serviço de apoio, e apenas mencionava que a oferta seria conforme o disposto no Manual Municipal de Atendimento Educacional Especializado, documento que, entretanto, não chegara a ser publicado. Na prática, o AEE colaborativo se materializou pela oferta do AEE em SRM para alunos que não estavam cadastrados no sistema como alunos PAEE, em função da ausência de laudo médico, ou por comporem outros grupos, tais como dificuldades de aprendizagem e transtornos psicológicos/ psiquiátricos⁴.

Para a realização do AEE, a rede municipal contava com 47 SRM e um corpo docente especializado em educação especial composto por 20 professores, concursados e efetivos na rede de ensino para atender a demanda. De acordo com os dados do censo escolar 2018 (INEP, 2018) estavam matriculados, na rede municipal de ensino, 429 alunos PAEE, sendo que, deste total, 80 na educação infantil, 339 nos anos iniciais do ensino fundamental e 10 na Educação de Jovens e Adultos- EJA.

De acordo com o relatório municipal, a rede possuía infraestrutura adequada para ofertar AEE em SRM para até 660 alunos, e apenas os alunos cujas famílias recusaram a oferta de AEE, mediante assinatura do termo de responsabilidade, não se beneficiavam deste serviço de apoio. Considerando o contexto nacional, esta realidade apresentada pelo município participante pode ser considerada privilegiada, pois, no Brasil cerca de 39% dos alunos PAEE não tinham acesso ao AEE no ano de 2018 (INEP,2018).

Além do AEE, a rede oferecia outros serviços de apoio aos alunos PAEE, sendo eles: professores interlocutores de libras, que atuavam nas classes comuns junto aos alunos surdos; e, auxiliares de desenvolvimento educacional, que atuavam nas classes comuns junto aos alunos com necessidade de apoio mais intensiva para a realização de atividades escolares, higiene, locomoção e alimentação⁵.

⁴ Abordaremos com profundidade tal questão no capítulo de resultados.

⁵ No Plano Municipal de Educação e no Regimento Escolar Municipal não há menção sobre estes serviços de apoio.

A rede de serviços de apoio municipal também era composta por um núcleo especializado, com sede própria, o qual integrava diferentes profissionais, dentre eles: professores da educação especial, psicóloga escolar, fonoaudióloga escolar, professores e assistentes administrativos, cujo objetivo era de contribuir para o desenvolvimento de um sistema educacional inclusivo. Ao núcleo especializado competia as seguintes atribuições:

- Acompanhar e supervisionar os serviços de apoio especializados aos alunos PAEE;
- Avaliar e acompanhar, de forma multidisciplinar, os alunos atendidos pelos serviços de apoio especializados;
- Fornecer e orientar suporte técnico e multidisciplinar às equipes escolares que atuavam com alunos PAEE;
- Realizar acolhimento, triagem e encaminhamentos para os serviços de apoio dos alunos PAEE ingressantes;
- Dar apoio na elaboração e acompanhamento do Plano de Desenvolvimento Individual, dos alunos PAEE;
- Elaborar materiais e recursos pedagógicos adaptados;
- Promover a formação e acompanhamento de grupos de pais para acolhimento, sensibilização e estudos orientados sobre questões relacionadas ao respeito à diversidade;
- Desenvolver ações para a identificação de alunos com altas habilidades/superdotação, bem como fomentar estratégias inclusivas para os alunos já identificados;
- Disponibilizar protocolos, documentos, materiais de apoio e boletins informativos, por exemplo, para orientar às equipes escolares sobre ações e procedimentos que envolvessem a escolarização dos alunos PAEE;
- Administrar dados nos prontuários sobre o acompanhamento multidisciplinar e disponibilizar dados estatísticos sobre os acompanhamentos dos serviços e dos alunos.

No início do ano de 2018 a prefeitura inaugurou também um centro especializado e multidisciplinar para alunos com autismo. O centro possuía infraestrutura moderna, composta por: salas de aula, consultórios, sala de estimulação sensório motora, sala de estimulação precoce, sala para oficinas pedagógicas multidisciplinar; casa pedagógica, piscina e quadra poliesportiva, além de sala para direção, secretaria, refeitórios, banheiros e recepção. A proposta pedagógica para o desenvolvimento das atividades com os alunos estava baseada no currículo funcional natural e era conduzida por professores especializados com o apoio de auxiliar e profissionais da equipe multidisciplinar. O setor ambulatorial era composto pelos seguintes profissionais: psiquiatra; médica da família com especialidade em nutrição e

ortomolecular; terapeuta ocupacional; fonoaudiólogo; fisioterapeuta; psicólogo e assistente social.

No que tange à formação continuada dos professores e educação especial, entre os anos de 2015 e 2017, a rede municipal, por meio do seu núcleo de formação, ofertou cursos relacionados à educação especial, mais especificamente, oficinas sobre autismo nos anos de 2015 e 2016 e curso sobre educação especial inclusiva, na modalidade de Educação a Distância-EAD, nos anos de 2016 a 2017.

Com base nesta breve descrição, podemos considerar que nas últimas décadas a rede municipal iniciara ações relevantes para a promoção da escolarização dos alunos PAEE em classe comum, ainda que permanecessem desafios a serem enfrentados para a melhoria dos serviços já implementados.

E no ano de 2018, atendendo à uma demanda do município, teve início o projeto aqui descrito, tendo em vista a formação de professores do ensino comum e especial dessa rede, tendo como tema sobre o coensino e ensino diferenciado.

5.3 PARTICIPANTES

4.3.1 Critérios para seleção e recrutamento dos participantes

Os critérios estabelecidos para a seleção dos participantes foram:

- Ser professor ou gestor escolar da rede municipal de educação municipal;
- Ser professor de ensino comum, ter em sua turma ao menos um aluno PAEE, que recebesse atendimento educacional especializado na própria rede, ou ser professor de educação especial;
- Formar uma dupla de trabalho, professor de ensino comum e educação especial, com um aluno PAEE em comum;
- Aceitar voluntariamente, mediante assinatura do termo de consentimento, a participação no projeto.

5.3.2 Processo de recrutamento das participantes

O processo de recrutamento das participantes foi realizado em duas etapas. Na primeira, a equipe de gestão municipal, responsável pela Educação Especial, enviou o convite de participação no projeto para cinco gestores escolares. Como a participação no projeto implicou na dispensa de ponto na unidade escolar, nos dias de encontro presencial, foi colocado como

critério, pela gestão municipal, o consentimento e adesão dos gestores escolares. Quatro dos cinco gestores convidados aderiram ao projeto e encaminharam aos seus docentes o convite. Alguns gestores encaminharam a proposta diretamente à professores em específico e outros encaminharam à todas as professoras da unidade escolar que desejassem participar.

Juntamente com o convite foi encaminhado o link de inscrição no projeto. Assim, de forma autônoma e voluntária os professores interessados se inscreveram. Durante este percurso quatro gestoras manifestaram o interesse em participar do projeto, ainda que não previsto inicialmente a inscrição das gestoras foi aceita, contudo apenas três dessas gestoras iniciaram participação efetiva no curso.

5.3.3 O perfil de formação e atuação das participantes

Participaram deste estudo, de forma direta, nove professoras de ensino comum, nove professoras de educação especial e três gestoras escolares, totalizando assim 21 participantes. Todas as mulheres, com idade entre 27 e 57 anos, sendo 41 anos a média de idade do grupo. O quadro 8 sintetiza as informações apresentadas sobre a formação acadêmica de cada participante.

Em relação a formação inicial, sete participantes concluíram o Curso Normal/Magistério, à nível médio (33%), sendo: duas gestoras (G2 e G3), quatro professoras de ensino comum (PEC 2, PEC 6 e PEC 9) e duas professoras de educação especial (PEE 7 e PEE 9). Todas concluíram o curso superior em Pedagogia (100%), sendo que, 12 possuíam habilitação (57%), a saber:

- Cinco em Deficiência Auditiva e, destas quatro são eram professoras de educação especial (PEE 2, PEE 5, PEE 6 e PEE7) e uma gestora (G1);
- Três em Deficiência Intelectual, destas duas professoras de educação especial (PEE 8 e PEE 9) e uma gestora (G3);

Quadro 8- Caracterização das participantes: formação

Código	Idade	Graduação	Habilitação	Tempo de Formação	Curso de Especialização	Curso de curta duração	
PROFESSORAS DE ENSINO COMUM	PEC 1	33	Pedagogia	-	<5;10>	-	Educação Especial Inclusiva - Fundamentos e prática
	PEC 2	47	Pedagogia	-	<5;10>	Psicopedagogia	-
	PEC 3	43	Pedagogia	-	<5;10>	Psicopedagogia Institucional e Clínica	-
	PEC 4	30	Pedagogia	-	<5	-	-
	PEC 5	39	Pedagogia	Administração escolar	<5;10>	-	Educação Especial
	PEC 6	55	Pedagogia	-	<5;10>	Educação Especial, Alfabetização e Letramento	
	PEC 7	38	Pedagogia	-	<5;10>	Alfabetização e Letramento	Curso de Libras
	PEC 8	37	Pedagogia	Administração escolar	<5		Curso EAD fornecido pela Secretaria de Educação sobre Inclusão
	PEC 9	48	Pedagogia	Sim, outro.	<5;10>	Psicopedagogia Educação inclusiva Letramento e alfabetização	Surdez/ libras teoria
PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	PEE 1	27	Pedagogia, Educação Especial	-	<5;10>	-	-
	PEE 2	37	Pedagogia	Deficiência auditiva	<5	Ed. Especial Inclusiva; Deficiência Intelectual; Atendimento Educacional Especializado; Gestão escolar, supervisão e orientação (cursando).	AEE federal de Santa Maria Ead
	PEE 3	59	Pedagogia	-	<5;10>	-	-
	PEE 4	40	Pedagogia	-	<5;10>	LIBRAS	Deficiência auditiva
	PEE 5	36	Pedagogia	Deficiência auditiva	<11;15>	Educação Inclusiva e AEE	Deficiência Visual Deficiência Auditiva Altas Habilidades Superdotação, Tecnologia Assistiva

Continuação: Quadro 8

PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	PEE 6	39	Pedagogia	Deficiência auditiva	<11;15>	Educação Especial Inclusiva	Curso de A.E.E. Universidade Federal de Santa Maria/ RS. LIBRAS - IEL (UNICAMP) Orientação e Mobilidade (Instituição Santa Luzia).
	PEE 7	35	Pedagogia	Deficiência auditiva	<11;15>	Educação Especial com Ênfase em Deficiência Intelectual	Foram diversos cursos de extensão abrangendo o público-alvo da educação especial
	PEE 8	34	Pedagogia	Deficiência intelectual	<11;15>	-	Deficiência intelectual
	PEE 9	41	Pedagogia	Deficiência intelectual	<11;15>	Psicopedagogia em Educação Especial	-
GESTORAS	G 1	57	Pedagogia	Deficiência auditiva	>20	Gestão Autismo	Extensão Em Educação Especial Inclusiva
	G 2	42	Pedagogia	Sim, outro.	>20	Psicopedagogia	-
	G 3	46	Pedagogia	Deficiência intelectual	>20	Administração Escolar	-

FONTE: Elaboração própria, 2018. LEGENDA: G: Gestor; PEC: Professora de Ensino Comum; PEE: Professora de Educação Especial.

- Duas em Administração Escolar, ambas professoras de ensino comum (PEC 5 e PEC 8), e;
- Duas em outra especialidade, sendo uma professora de ensino comum (PEC 9) e uma gestora (G2).

Quanto a formação específica em Educação Especial oito tinham Pedagogia com habilitação na área, e uma participante (PEE 1), além da graduação em Pedagogia, possuía Licenciatura em Educação Especial, totalizando nove participantes com formação específica (43%) em Educação Especial.

Em relação a instituição de ensino a qual as participantes realizaram o curso de graduação, 17 professoras (85%) realizaram em instituição particular (PEC 1, PEC 2, PEC 3, PEC 4, PEC 5, PEC 6, PEC 7, PEC 8, PEC 9, PEE 2, PEE 4, PEE 5, PEE 6, PEE 7, PEE 9, G1, G2 e G3) e três participantes (15%) realizaram o curso de graduação em instituição pública (PEE 1, PEE 3 e PEE 8).

Em relação ao nível de pós-graduação *latu sensu*, onze participantes (52%) tinham concluído curso de especialização (PEC 2, PEC 6, PEC 9, PEE 2, PEE 4, PEE 5, PEE 6, PEE 7, G1, G2, G3) e três (14%) estavam cursando (PEC 3, PEC 7, PEE 9). Cabe destacar que, nove participantes estavam cursando ou concluíram cursos de especialização relacionados à educação especial (43%), destas seis eram professoras de educação especial (PEE 2, PEE 4, PEE 5, PEE 6 e PEE 7), duas de ensino comum (PEC 6 e PEC 9) e uma gestora (G1). Em relação a pós-graduação, *stricto sensu*, uma participante (PEE 1) possuía mestrado em Educação e uma (PEE 7) estava cursando o mestrado em Educação Especial, ambas em instituições públicas.

O quadro 9, sintetiza as informações sobre o perfil de atuação das participantes. Todas estavam em regime de trabalho efetivo, cuja contratação se deu por meio de concurso público. As participantes PEC 3, PEC 5, PEC 6, PEC 8, PEE 1, PEE 3, PEE 4, PEE 6, PEE 8, PEE 9, G1, G2 e G3 desenvolviam jornada de trabalho entre 31 e 40 horas semanais. E as participantes: PEC 1, PEC 2, PEC 4, PEC 7, PEC 9, PEE 2, PEE 5 e PEE 7 desenvolviam de 21 a 30 horas semanais. As participantes PEE 5 e G1 atuavam também como docente em outra rede de ensino, com carga horária de trabalho semanal de 25 horas e 8 horas, respectivamente.

Quadro 9- Caracterização das participantes: atuação profissional

	Cód.	Tempo de atuação	Jornada de trabalho semanal	Docente em outra rede de ensino	Etapa de ensino em que atuava no ano de 2018
PROFESSORAS DE ENSINO COMUM	PEC 1	Menos de 5 anos	De 21 a 30 horas	Não	Anos Finais do Ensino Fundamental
	PEC 2	De 6 a 10 anos	De 21 a 30 horas	Não	Educação Infantil
	PEC 3	Menos de 5 anos	De 31 a 40 horas	Não	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
	PEC 4	Menos de 5 anos	De 21 a 30 horas	Não	Anos Finais do Ensino Fundamental
	PEC 5	De 6 a 10 anos	De 31 a 40 horas	Não	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
	PEC 6	De 6 a 10 anos	De 31 a 40 horas	Não	Educação Infantil
	PEC 7	De 6 a 10 anos	De 21 a 30 horas	Não	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
	PEC 8	De 16 a 20 anos	De 31 a 40 horas	Não	Educação Infantil
	PEC9	De 6 a 10 anos	De 21 a 30 horas	Não	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	PEE 1	Menos de 5 anos	De 31 a 40 horas	Não	Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental
	PEE 2	De 16 a 20 anos	De 21 a 30 horas	Não	Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental
	PEE 3	Menos de 5 anos	De 31 a 40 horas	Não	Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental
	PEE 4	De 6 a 10 anos	De 31 a 40 horas	Não	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
	PEE 5	De 11 a 15 anos	De 21 a 30 horas	Sim	Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental
	PEE 6	De 6 a 10 anos	De 31 a 40 horas	Não	Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental
	PEE 7	De 16 a 20 anos	De 21 a 30 horas	Não	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
	PEE 8	De 11 a 15 anos	De 31 a 40 horas	Não	Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental
	PEE 9	De 16 a 20 anos	De 31 a 40 horas	Não	Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental
GESTORAS	G1	Mais de 21 anos	De 31 a 40 horas	Sim	Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental
	G2	De 16 a 20 anos	De 31 a 40 horas	Não	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
	G3	Mais de 21 anos	De 31 a 40 horas	Não	Anos Finais do Ensino Fundamental

LEGENDA: G: Gestor; PEC: Professora de Ensino Comum; PEE: Professora de Educação Especial.

FONTE: Elaboração própria, 2018.

A maioria das participantes pode ser considerada de professoras iniciantes, pois 12 (57%) possuíam até 10 anos no exercício da docência. Cinco participantes (9%) iniciaram a carreira há até 5 anos (PEC 1, PEC 3, PEC 4, PEE 1 e PEE 3), sete delas (33%) tinham de seis a 10 anos de docência (PEC 2, PEC 5, PEC 6, PEC 7 e PEC 9). As demais participantes (43%) podem ser consideradas professoras experientes, considerando que possuíam mais de 11 anos na carreira do magistério. Duas participantes possuíam entre 11 e 15 anos de experiência (PEE 5 e PEE 8), cinco (PEC 8, PEE 2, PEE 7, PEE 9 e G 2) possuíam entre 16 e 20 anos de experiência e duas participantes (G1 e G2) possuíam 21 anos ou mais de experiência.

Das professoras de ensino comum, no ano letivo em que os dados foram coletados, três atuavam na Educação Infantil (PEC 2, PEC 6 e PEC 8), quatro nos anos iniciais do Ensino Fundamental (PEC 3, PEC 5, PEC 7 e PEC 9) e duas nos anos finais do Ensino Fundamental (PEC 1 e PEC 4). Das professoras de Educação Especial, duas atuavam na Educação Infantil (PEE 4 e PEE 7), quatro na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (PEE 1, PEE 2, PEE 3, PEE 6 e PEE 8) e duas atuavam na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e anos finais do Ensino Fundamental (PEE 5 e PEE 9).

Das participantes que atuavam na gestão, duas atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental (G 2 e G 3) e uma na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (G 1).

5.3.4 Participação e frequência

Iniciaram o programa de formação 21 participantes, 18 professoras e três gestoras, superando a expectativa inicial que era de oito professores participantes. Contudo, no decorrer da formação houve desistências, especificamente quando o programa passou a exigir o desenvolvimento das atividades práticas. A tabela 1, apresenta os dados de frequência das participantes, por grupo, ao longo do curso.

Tabela 1- Frequência das participantes

Participantes	Frequência inferior a 75% (desistentes)	Frequência igual ou superior a 75% (concluintes)
Professoras de ensino comum	5	4
Professoras de educação especial	4	5
Gestoras	2	1

FONTE: Elaboração própria, 2018.

No decorrer da coleta de dados/ programa de formação, quatro duplas de professoras (PEC 2/ PEE 2, PEC 4/ PEE 4, PEC 6/ PEE 6, PEC 8/ PEE 8), mais uma professora de ensino comum (PEC 9), cuja dupla optou por permanecer participando do curso e duas gestoras (G1 e G3) desistiram da participação na pesquisa, e obtiveram frequência inferior a 75% dos encontros presenciais e/ou não realizaram nenhuma das atividades práticas previstas. Em geral, estas participantes relataram com pesar, a desistência no curso em função do acúmulo de atividades profissionais e pessoais com o final do ano letivo, o que as impediu de realizar as atividades práticas solicitadas, dado que estas demandam tempo e engajamento.

Os dados relativos aos participantes desistentes foram considerados na amostra de dados e submetidos aos procedimentos de análise, pois considerou-se relevantes à participação destas docentes nos quatro primeiros encontros presenciais, pois trouxeram contribuições no processo formativo do grupo.

5.4 LOCAL

A pesquisa foi realizada em dois ambientes, sendo, um ambiente presencial no auditório do núcleo de apoio especializado, da secretaria municipal de educação do município em tela; e, um ambiente virtual criado por meio do aplicativo, gratuito, Google Sala de Aula.

O auditório, em que os encontros formativos presenciais foram realizados, estava equipado com carteiras retráteis, lousa, mesa, notebook, projetor multimídia e caixas de sons portáteis. Um ambiente amplo, que comportou adequadamente a demanda, oportunizando a realização dos encontros presenciais.

O Google Sala de Aula, é um ambiente de aprendizagem virtual gratuito que pode ser acessado em dispositivos conectados à internet, tais como computador, *tablet* ou *smartphone*. As participantes foram cadastradas em uma sala de aula virtual, que permitiu:

- A interação entre alunos e professor, por meio de criação de tópicos de discussão em um mural;
- A postagem de atividades que integrava o uso de outros aplicativos para produção de textos, tabelas, compartilhamento (de imagens, textos, links de sites) e reprodução de vídeos integrado ao *Youtube*, entre outros recursos que facilitam e diversificam as possibilidades de atividades a serem solicitadas;
- O acompanhamento individual das atividades realizadas pelos participantes, permitindo um feedback personalizado e atribuição de nota, caso deseje o professor.

- Recebimento automaticamente das notificações de tudo que é realizado no ambiente, permitindo que os alunos acompanhem e gerenciem as suas atividades, pois o aplicativo indica as atividades realizadas e pendentes.

Nesse ambiente, foram realizadas atividades de cunho teórico e a postagem das atividades práticas realizadas pelos co-professores, além da disponibilização de duas galerias virtuais, um com textos referências e leituras complementares e outra com links de sites, blogs e vídeos com relatos práticos relacionados ao conteúdo do curso.

5.5 INSTRUMENTOS

Para a realização da coleta de dados foram utilizados 11 instrumentos, a saber:

- a) *Ficha de caracterização do profissional* - o questionário foi elaborado pela pesquisadora, com o objetivo de reunir informações relevantes sobre o perfil das participantes. O questionário foi elaborado em quatro blocos temáticos: i) dados pessoais, composto por oito questões; ii) formação acadêmica, composto por 15 questões; iii) atuação profissional, composto por nove questões (APÊNDICE 1).
- b) *Questionário de conhecimentos prévios* - o questionário foi elaborado pela pesquisadora, com o objetivo de identificar os conhecimentos prévios das participantes a respeito dos temas abordados ao longo do programa de formação proposto. O questionário foi estruturado em três blocos temáticos: i) serviços de educação especial, composto por três questões; ii) coensino, composto por duas questões; iii) ensino diferenciado, composto por duas questões. (APÊNDICE 2)
- c) *Escala de colaboração*, instrumento traduzido por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), visa uma autoavaliação, com o objetivo identificar se os professores estão atuando de acordo com os princípios e a proposta do coensino, por meio da identificação das ações adotadas no processo de ensino da turma. (ANEXO 1).
- d) *Apresentando meus de alunos e trabalho: Roteiro descritivo*: elaborado pela pesquisadora, com o objetivo de coletar dados referentes ao contexto de trabalho das participantes, referentes aos alunos e suas práticas pedagógicas. (APÊNDICE 3).

- e) *Questionário: Coensino primeiras aproximações*: elaborado pela pesquisadora, composto por seis questões abertas, com o objetivo de coletar dados sobre a apreensão dos conceitos básicos do coensino bem como as apreciações iniciais das professoras sobre a proposta. (APÊNDICE 4).
- f) *Pensando o coensino na prática- professoras*: consiste na apresentação de uma situação problema envolvendo o coensino, uma vinheta, devendo as professoras propor um diálogo para resolução da situação problema. Este instrumento visou coletar dados sobre a evolução dos conceitos e práticas do coensino em uma situação cotidiana. (APÊNDICE 5).
- g) *Pensando o coensino na prática- gestoras*: consiste na apresentação de uma situação problema, uma vinheta, envolvendo a apresentação do coensino, devendo as gestoras elaborar informativos sobre o coensino, para divulgá-lo em suas escolas ou rede de ensino. O objetivo do instrumento foi o de coletar dados sobre a evolução dos conceitos e práticas do coensino em uma situação real pelas gestoras. (APÊNDICE 6).
- h) *Ensino diferenciado? Será que é o que pensamos? - Roteiro para reflexão*: consistiu em um roteiro semiestruturado elaborado para orientar o fórum de discussão online, com a apresentação das primeiras respostas sobre o entendimento das professoras sobre ensino diferenciado e alguns textos curtos online e vídeos, falando sobre a proposta do ensino diferenciado. O objetivo era de coletar dados sobre as primeiras evoluções conceituais acerca do tema. (APÊNDICE 7).
- i) *Conhecendo as capacidades e interesses, capacidades e perfil dos alunos- Roteiro*: O objetivo desse instrumento foi o de coletar dados sobre como os professores costumavam a levantar informações sobre seus alunos, foi elaborado um roteiro com seis frases em que os professores deveriam completar, informando suas práticas. (APÊNDICE 8).
- j) *Inventário sobre práticas pedagógicas*: Elaborado por Heacox (2006) o inventário tem como objetivo analisar as práticas docentes que seguem tendências tradicionais

e as que valorizam a diversidade dos alunos viabilizando o ensino diferenciado (ANEXO 2).

- k) *Protocolo de avaliação do programa de formação*– elaborado pela pesquisadora e validado por juízes especialistas, o protocolo teve como objetivo avaliar o programa de formação ofertado, com base nos seguintes aspectos: conteúdo, referências, estratégias, recursos e matéria didáticos. (APÊNDICE 9).
- l) *Roteiro de autoavaliação*: elaborado com o objetivo de nortear o registro e autoavaliação das professoras, ressaltando alguns quesitos importantes de serem abordados. (APÊNDICE 10).

5.6 EQUIPAMENTOS E MATERIAIS

Para a condução do estudo foram necessários os seguintes equipamentos: câmera filmadora Full-HD com tripé e computador com acesso à internet. Além destes equipamentos foram utilizados materiais de consumo, tais como: papel sulfite, canetas esferográficas e marca texto.

5.7 ASPECTOS E PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Conforme recomendado e seguindo os critérios da Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, foi dirigida atenção sobre o cuidado com os aspectos éticos em todos os procedimentos realizados durante a pesquisa.

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, por meio da Plataforma Brasil. Após a aprovação do projeto (Parecer nº 2.682.979), os participantes receberam as instruções sobre o desenvolvimento de todo o projeto, sobretudo acerca de sua participação, e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 11). Após a realização e conclusão do estudo a pesquisadora se comprometeu a fazer uma devolutiva à secretaria municipal de educação e aos participantes diretos, com a síntese do estudo e as principais considerações a que se foi possível chegar, tendo em vista a contribuição científica para a comunidade local.

5.8 PROCEDIMENTOS

Considerando os procedimentos adotados para coleta e análise dos dados, em um processo cíclico e contínuo optamos por inicialmente apresentar os procedimentos em conjunto, pois a coleta e a análise dos dados foram desenvolvidas, exercendo influência uma sobre a outra a cada etapa desenvolvida, sobretudo em função das diversas técnicas aplicadas na coleta de dados e as peculiaridades da análise dos dados oriundas de cada dado coletado.

O quadro 10, apresenta uma síntese dos objetivos, procedimentos de coleta e análise dos dados a cada etapa desenvolvida. A seguir, apresentaremos, de forma mais detalhada o desenvolvimento das três etapas da pesquisa, em relação a coleta e análise dos dados.

Quadro 10- Síntese dos objetivos, procedimentos de coleta e análise de dados

ETAPAS	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS DE COLETA	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE
1. Elaboração do programa de formação	Definir: ementa, objetivo geral, conteúdos e distribuição da carga horária de atividades práticas e teóricas, cronograma dos encontros presenciais, estratégias, recursos e atividades desenvolvidas. Elaborar material didático para os encontros presenciais e de apoio aos cursistas.	Não se aplica	Não se aplica
2. Implementação do programa de formação	<i>Avaliação diagnóstica da turma:</i> Caracterizar as participantes; Identificar os conhecimentos prévios das participantes em relação aos temas abordados pelo programa de formação; Conhecer o contexto de atuação e demandas formativas das participantes	Aplicação da ficha de caracterização pessoal, de formação e atuação; Aplicação do questionário conhecimentos prévios e expectativas. Filmagem da atividade em grupo sobre conhecimentos prévios das participantes, com a produção de informativo e debate coletivo.	Categorização e descrição do perfil pessoal, de formação e atuação profissional das participantes. Categorização e identificação dos conhecimentos prévios e expectativas das participantes.
	<i>Encontros formativos:</i> Apresentar os conteúdos programáticos; Realizar discussões e estimular reflexão da prática docente; Desenvolver atividades em grupos e entre os co-professores participantes	Filmagem dos encontros formativos. Diários de campo. Registros escritos das atividades individuais, em duplas e grupos.	Descrição do processo de implementação do programa de formação. Categorização do conteúdo.
	<i>Atividades práticas:</i> Promover a articulação entre os conhecimentos teóricos e a prática docente.	Plano de aula. Diário de campo. Relatório reflexivo sobre aula. Fotos e filmagens.	Categorização e descrição da evolução das práticas. Identificação dos desafios encontrados. Categorização das práticas desenvolvidas com bases nos conceitos centrais do programa de formação.

3. Avaliação do programa de formação	Avaliar o formato e duração do curso Avaliar o conteúdo abordado Avaliar os recursos e estratégias empregados Avaliar a condução dos encontros formativos Autoavaliação	Aplicação do instrumento: Avaliação final do programa de formação; Desenvolvimento de um texto auto avaliativo; Roda de conversa.	Categorização e análise quantitativa das respostas. Categorização e análise qualitativa das respostas e do texto avaliativo.
---------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

5.8.1 Procedimentos de coleta de dados

A seguir serão detalhados nas subseções seguintes os procedimentos adotados para a coleta de dados das três etapas realizadas na pesquisa.

5.8.1.1 Etapa 1: Desenvolvimento do programa de formação

A primeira etapa consistiu em elaborar o programa de formação a ser desenvolvido, abordando os temas de coensino e ensino diferenciado. Os objetivos e conteúdos programáticos foram definidos com base na compilação dos aspectos centrais que envolviam os temas propostos, tais como: origem das propostas, principais características, conceituação e exemplificação do desenvolvimento das propostas de forma prática.

Com base na carga horária prevista, o programa foi estruturado em dois módulos:

- 1) teórico- com carga horária de 32 horas distribuídas em oito encontros presenciais com duração de 4 horas, cada; e,
- 2) prático- com carga horária de 28 horas destinadas a realização das atividades online e práticas.

A partir do estabelecimento dos objetivos, conteúdos e da carga horária, o módulo teórico foi organizado em três unidades de ensino, a saber: 1. Introdução, 2. Coensino e 3. Ensino Diferenciado. Esses temas foram abordados nos encontros formativos, cabendo destacar que durante o desenvolvimento do módulo 3 diversos aspectos e exemplos acerca do coensino foram abordados, de forma a mostrar como as duas propostas poderiam coexistir na classe comum de modo complementar, potencializando o ensino dos alunos em contexto de inclusão escolar.

Para cada objetivo e conteúdo atividades presenciais e online foram planejadas, bem como estratégias de ensino, recursos e material didático foram selecionados. Logo no primeiro encontro todo o plano de ensino elaborado foi apresentado e discutido junto às participantes, com o intuito de aprimorar o plano e verificar se o planejado ia ao encontro da realidade local, bem como se respondiam as expectativas das professoras. Cabe ressaltar que ao longo de todo o processo formativo ajustes ao cronograma foram realizados, em relação ao cronograma inicial, de forma a atender adequadamente a demanda das professoras participantes viabilizando a participação delas.

5.8.1.2 Etapa 2: Implementação do programa de formação

Considerando a complexidade da abordagem teórico metodológica adotada, a qual pesquisa e formação se fundem e ocorrem simultaneamente, optamos por descrever na seção seguinte, todo o desenvolvimento do processo de implementação do programa de formação elaborado, seguindo, assim, a tendência das pesquisas realizadas no âmbito do GP-FOREESP com pesquisa colaborativa, sobre avaliação de programas de formação de professores, com a finalidade de separar a descrição da intervenção visando formação, da descrição da investigação que visou produzir conhecimento sobre estratégias formativas sobre coensino e ensino diferenciado.

5.8.1.3 Etapa 3: Avaliação do programa de formação

Ao final da implementação do programa realizamos a avaliação formal com base em diferentes componentes e por meio de quatro técnicas diferentes, a saber:

- Roda de conversa: A roda de conversa foi realizada com todas as participantes, em um processo reflexivo sobre a trajetória do grupo e de cada participante de forma singular no decorrer do programa de formação. Nesse momento cada participante teve a oportunidade de manifestar as dificuldades enfrentadas ao longo do curso, as aprendizagens e mudanças de conceitos e percepções que envolviam o tema da formação, os pontos positivos que viram nesse processo e os desafios enfrentados para a implementação das propostas em contexto diário em classe comum. Nesta técnica coube a pesquisadora, conduzir e organizar os diálogos, tempos e sequências de fala das participantes, estimular a reflexão por meio da problematização de algumas falas apresentadas e registrar os pontos discutidos e comportamento do grupo, de forma geral.
- Auto avaliação: esta técnica foi aplicada individualmente, por meio da ferramenta online, Google Sala de Aula, utilizando o programa Google Docs, permitindo a coleta e registro no banco de atividades do Google Sala de Aula, lembrando que nesse instrumento foi proposto que cada participante produzisse um texto autoavaliativo e reflexivo sobre toda sua trajetória no curso, envolvendo quesitos como: assiduidade, participação nos encontros presenciais, desenvolvimento das atividades online e práticas, bem como uma reflexão sobre

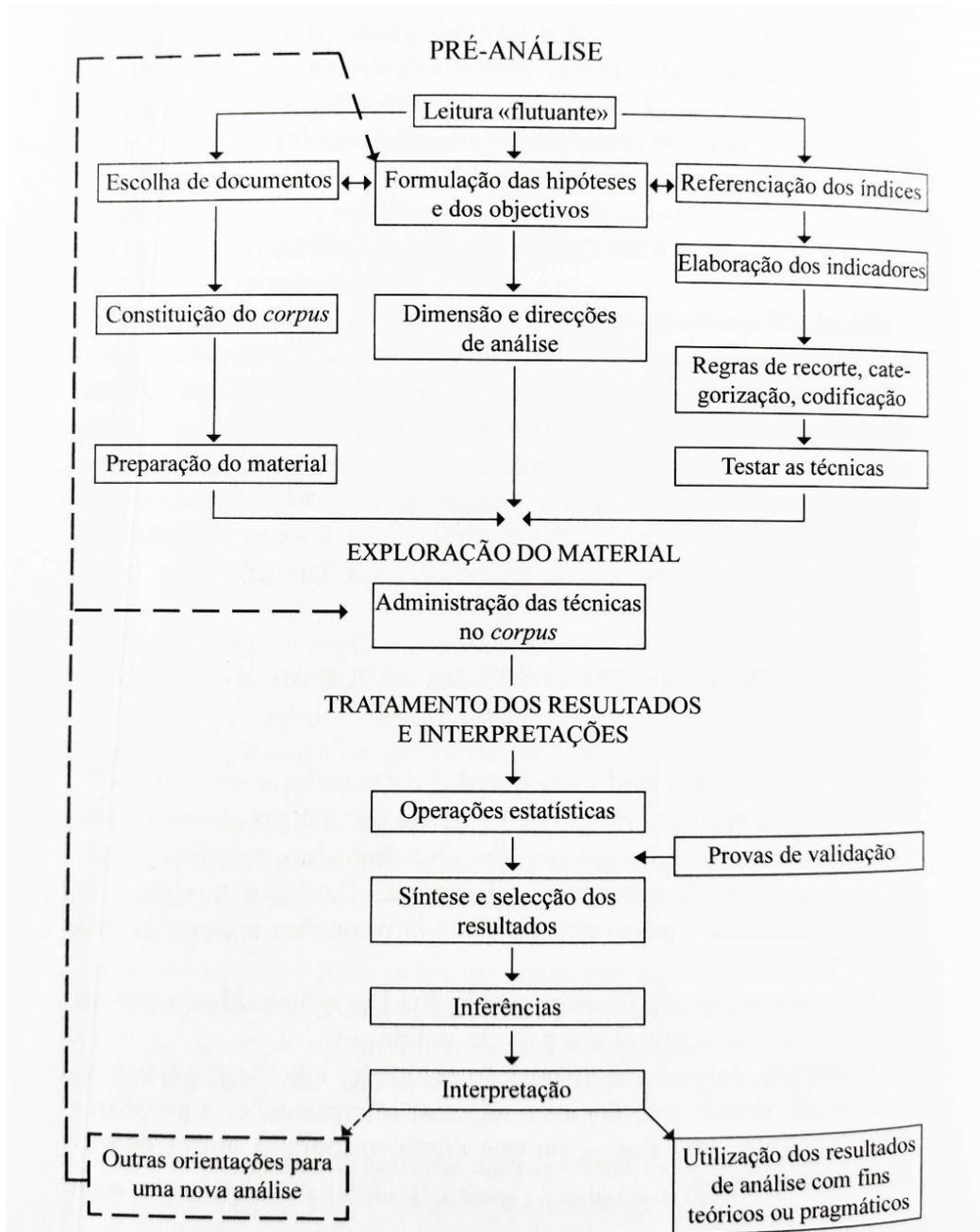
a aprendizagem obtida por meio da participação no programa de formação. E ao final solicitava-se que eles se atribuíssem um conceito.

- Questionário semiaberto: esta técnica foi aplicada individualmente, também por meio da ferramenta online, Google Sala de Aula, a qual um questionário online foi disponibilizado às participantes. Assim, os dados foram coletados e registrados no banco de atividades do Google Sala de Aula. Lembrando que, este instrumento foi organizado em três partes, a primeira parte foi composta por questões fechadas com respostas em escala *likert* com variação de 1 a 5, de acordo com o grau de satisfação e importância atribuído pela participante, com temas abrangentes sobre todo o programa desenvolvido. A segunda parte foi composta por proposições de aprimoramento do programa. Por fim, a terceira parte composta por questões abertas evoluiu a apreensão dos conteúdos trabalhados e a opinião sobre a aplicabilidade das propostas em contexto de sala de aula, cada proposta isoladamente e as propostas aplicadas em conjunto. Cabe destacar que não houve a exigência de identificação deste instrumento de avaliação.

5.8.2 Análise de dados

Os procedimentos de análise dos dados coletados nas diferentes etapas da pesquisa foram submetidos à análise qualitativa do processo formativo e a avaliação do programa. Apesar dos diferentes formatos de dados coletados, como por exemplo: filmagens, textos, imagens, todos os dados foram submetidos a técnica de análise do conteúdo (BARDIN, 2008), que envolve os seguintes passos metodológicos: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretações, conforme esquematizado na figura 6 a seguir:

Figura 6 - Desenvolvimento de uma análise



Fonte: Bardin, 2008.

A fase de exploração do material, foi a fase mais laboriosa, pois consistiu na codificação dos documentos, organização e agrupamento dos códigos, até que se chegou à categorização dos dados conforme as unidades de conteúdo identificadas.

No tratamento dos resultados e interpretação realizamos algumas operações quantitativas simples, a fim de complementar e melhor representar alguns dados. E então iniciamos o processo de inferências e interpretações.

CAPÍTULO VI

IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO

A previsão inicial da gestão municipal era que o curso iniciasse no mês de março de 2018, contudo, devido às demandas e gestão de demais atividades da rede o programa de formação pode ser iniciado apenas no mês de junho de 2018. Para que o programa elaborado não fosse prejudicado, no sentido de seu empobrecimento em função do tempo, o primeiro ajuste no cronograma foi realizado, a carga diária foi estendida, no primeiro mês realizamos dois encontros, no mês de férias em julho as atividades presenciais foram mantidas e o programa foi encerrado no mês de dezembro.

Tais alterações trouxeram implicações diretas ao andamento do programa, sobretudo no desenvolvimento das atividades online e práticas, que conseqüentemente impactou a dinâmica presencial prevista, pois ele iniciou e encerrou ao final de semestres letivos, e como sabemos, é comum que as demandas e atribuições docentes nesse período se intensifiquem, resultando assim em mais um acúmulo, e obviamente a prioridade das professoras participantes eram as demandas de trabalho.

Nesta seção descreveremos todo o processo de implementação do programa de formação junto às participantes, nos ambientes: presencial e a distância, que foram utilizados de forma complementar.

6.1 DESCRIÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO: ENCONTROS PRESENCIAIS E ATIVIDADES ONLINE

O programa de formação contou com oito encontros presenciais, iniciando em 04 de junho de 2018 e encerrando no dia 17 de dezembro de 2018. Com exceção dos meses de junho e dezembro, nos demais meses houve um encontro presencial realizado na última segunda-feira de cada mês. Concomitante a realização dos encontros presenciais, foram realizadas atividades online de cunho mais teórico e atividades práticas que foram realizadas em contexto real com registros periódicos postados no ambiente virtual, mas não às consideramos como atividades online.

1º ENCONTRO - 04 DE JUNHO DE 2018

No primeiro encontro aproximadamente a metade da turma inscrita não estava presente. Esse fato se deu devido a uma falha na comunicação interna da rede de ensino, pois todos alegaram que não ter sido liberados pela gestão, dado que a escola não havia conseguido ainda um professor substituto.

Iniciamos o encontro com os presentes, primeiro realizamos nossas apresentações. Fui a primeira a contar um pouco sobre mim e minha trajetória. Depois as professoras iniciaram suas apresentações, para orientar e estimular a fala das professoras foi projetado um slide com nuvem de palavras com os temas desejados na apresentação, que envolvia dados pessoais, de formação e atuação, com uma breve descrição da turma que atuavam.

Devidamente apresentadas tratamos sobre a pesquisa, esclarecendo os objetivos, as etapas, o que era esperado das participantes. Todas leram o TCLE e assinaram. Logo em seguida, apresentamos o cronograma do programa de formação, seus objetivos, conteúdos e as principais estratégias e ferramentas que utilizaríamos.

Em relação ao aplicativo online, Google Sala de Aula, as professoras não possuíam conhecimento, e desta forma, acessamos a ferramenta para que fosse apresentada suas funcionalidades e vantagens. Todas demonstraram agrado com a ferramenta, de modo que nenhuma optou por trabalhar com material impresso, e assim o material do curso foi totalmente disponibilizado digitalmente. Para evitar dificuldades o primeiro acesso ao aplicativo foi realizado durante o encontro. Algumas professoras utilizaram o notebook e outras o celular.

Após este primeiro momento demos início ao conteúdo programático, unidade 1: Introdução, ao qual tratava dos princípios básicos envolvendo: diversidade, educação especial e educação inclusiva. O quadro 10 apresenta o tema, objetivo e as atividades desenvolvidas nesse primeiro encontro.

O tema foi apresentado às professoras, e como havia dois públicos distintos, professores do ensino especial e comum, dois grandes grupos foram formados com base na formação e atuação inicial das participantes, ou seja, professoras e gestoras com formação em educação especial e professoras e uma gestora com formação comum. Uma folha de papel A3 e *post its* foram distribuídos a cada grupo, que tinham como tarefa construir um mapa cognitivo com os conhecimentos que tinham sobre educação especial e educação inclusiva. Um tempo foi dado aos grupos para que discutissem as ideias e montassem o mapa. Posteriormente, os grupos apresentaram à turma o material produzido, explicando o conteúdo e seus conhecimentos. Ao final foram confrontadas a produção dos dois grupos, refletindo conjuntamente sobre os

aspectos abordados. As professoras demonstraram engajamento com a atividade realizada, tendo um comportamento ativo nas reflexões e compartilhando suas vivências.

Quadro 11- Síntese do plano de ensino do primeiro encontro

UNIDADE	TEMA	OBJETIVO	ATIVIDADE PRESENCIAL	ATIVIDADE ONLINE
1. INTRODUÇÃO	1.1 Educação inclusiva	Identificar os princípios da educação inclusiva. Analisar redes de apoio e estratégias para a educação especial sob a perspectiva da educação inclusiva,	Atividade em dois grandes grupos sobre os conhecimentos prévios dos temas abordados. Aula expositiva dialogada, por meio de apresentação de PowerPoint. Roda de conversa sobre os serviços de apoio para os alunos PAEE em âmbito nacional e do município que atua.	AO 2 Conhecimentos Prévios (APÊNDICE 2), realizada de forma individual. AO 3- Apresentando minha turma de alunos e meu trabalho, por meio da elaboração de um texto, áudio ou vídeo (APÊNDICE 3).
	1.2 Crenças e normalidade	Repensar suas próprias crenças sobre normalidade e diferença e o impacto delas na prática docente	Aula expositiva dialogada, com apresentação de PowerPoint. Com todo o grupo realizamos duas listas com características individuais que são socialmente consideradas normais e diferentes. E dialogamos de forma a problematizar o estabelecimento desses padrões.	Dica de leitura complementar: “Desafiando a normalidade” (VALLE, CONNOR, 2008, pg. 198-212).

Fonte: Elaboração própria.

A aula expositiva dialogada foi apresentada por meio do PowerPoint, de forma que os dois temas propostos de complementassem em uma única apresentação. Durante toda explanação as professoras interagiram, dando exemplos e levantando problematizações.

Este conteúdo ajudou a refletir sobre como a história da educação especial, por meio de seus serviços e concepções esteve atrelada às práticas normatizadoras da escola ao longo da história e atualmente. Enfocou ainda a necessidade de, no contexto atual de escolarização de alunos público-alvo da educação especial, ser preciso questionar práticas pedagógicas

tradicionais de ensino, para os alunos PAEE ou não, na medida em que estas não valorizam a diversidade e a potencialidade dos alunos, e não atingem a necessária qualidade do ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem de todos os alunos.

E nesse sentido, nos próximos encontros e atividades seriam destinados a aprofundar o conhecimento sobre propostas atuais que desafiariam o reino da normalidade, e do modelo ‘tamanho único’ em relação aos serviços de apoio à inclusão escolar nas escolas brasileiras, e em relação às práticas pedagógicas homogeneizadoras, por meio do coensino e do ensino diferenciado.

Ficou evidente, por meio da fala das professoras, que havia um interesse muito maior sobre o coensino, seus conceitos, princípios, práticas e aplicabilidade, o que já era esperado, dado que este tema ao longo da última década tem conquistado considerável expansão na área da educação especial, se tornando assim um tema mais próximo à realidade daquela turma, e pela demanda inicial da gestão para que este tema fosse abordado durante o curso. Assim, o coensino consistia em um tema de alto interesse local.

Entre o primeiro e o segundo encontro as professoras realizaram a atividade online 2, dentro do prazo estabelecido. A atividade online de leitura complementar obteve uma breve discussão no fórum aberto, algumas professoras leram o texto, e espontaneamente traçaram breves comentários e considerações sobre o assunto. Neste intervalo também foi realizada a análise das respostas do questionário de conhecimentos prévios.

2º ENCONTRO - 25 DE JUNHO DE 2018

Iniciando o padrão da realização dos encontros presenciais nas últimas segundas-feiras do mês, excepcionalmente neste mês dois encontros foram realizados, a fim de ajustar o cronograma do programa à disponibilidade das participantes. Neste encontro das 21 professoras inscritas no curso apenas uma não compareceu. Entramos em contato com ela, que deu alguns sinais de uma possível desistência em função da grande demanda de trabalho e a realização de um curso de especialização.

Retomando ao encontro 2, começamos com a apresentação das professoras que não estavam presentes no primeiro encontro e com uma breve retomada do tema desenvolvido encontro anterior. As próprias professoras foram traçando comentários e dialogando sobre o tema, espontaneamente uma ia complementando a fala da colega, e até mesmo professoras que não estavam presentes participaram da discussão.

Neste dia prosseguimos para a unidade 2: coensino, e o quadro 12 apresenta o tema proposto, os objetivos estabelecidos e as atividades desenvolvidas.

Quadro 12- Síntese do plano de ensino do segundo encontro

UNIDADE	TEMA	OBJETIVO	ATIVIDADE PRESENCIAL	ATIVIDADE ONLINE
2. COENSINO	2.1 Conceitos	<p>Conhecer a origem da proposta do coensino e como ela chegou ao Brasil.</p> <p>Compreender os conceitos e características do coensino</p> <p>Identificar e descrever os conceitos básicos do coensino.</p> <p>Reconhecer os benefícios da proposta na prática.</p>	<p>Aula expositiva dialogada, com apresentação de PowerPoint.</p> <p>Análise conjunta das professoras sobre as respostas relacionadas ao coensino dadas pelas participantes.</p>	<p>Leitura do texto base “aproveitando a força das duplas de professores” (VALLE, CONNOR, 2008, pg. 176-196) - atividade solicitada na semana anterior ao encontro.</p> <p>AO 4</p> <p>Questionário: Coensino, primeiras aproximações (APÊNDICE 4)</p>
	2.2 Estratégias	<p>Conhecer e analisar estratégias para implementação do coensino, considerando seu contexto de trabalho.</p>		<p>Dicas de leitura complementa, com textos digitalizado e inserido na biblioteca virtual da turma.</p> <p>AO 5</p> <p>Pensando o coensino na prática (APÊNDICE 6)</p>

Fonte: Elaboração própria.

Primeiro foi feito um diálogo sobre a leitura do texto, desde aspectos relacionados ao conteúdo, propriamente dito, e sobre as facilidades e dificuldades ou dúvidas que tiveram durante a leitura do texto proposto.

Depois teve início a aula expositiva dialogada, com projeção dos conteúdos. Para a realização desta apresentação foi feita uma síntese do livro “Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial” (MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014). Ao longo da apresentação fomos dialogando sobre as facilidades e os desafios impostos pela realidade escolar, sobretudo no contexto do município.

Durante a análise do questionário de conhecimentos prévios selecionamos as respostas das professoras relacionadas ao coensino, sem identificar a autoria das respostas, e estas foram projetadas. Em seguida, solicitamos que as professoras comentassem as respostas dadas confrontado com as ideias lidas e interpretadas no texto base “Aproveitando a força das duplas de professores” (VALLE, CONNOR, 2008, pg. 176- 196) e com base na apresentação realizada.

Entre o segundo e o terceiro encontro duas atividades online foram solicitadas e uma dica de leitura complementar disponibilizada na biblioteca virtual no aplicativo. A AO-4 consistiu no preenchimento individual do questionário “Coensino: primeiras aproximações”, que envolveu as questões centrais trabalhadas no texto base e durante a aula. A AO-5 teve duas propostas, uma atribuída às duplas de professoras, ensino comum e educação especial, e outra às gestoras participantes.

Na atividade atribuída às duplas de professoras foi solicitado que lessem o caso das professoras Mara e Izilda⁶ (APÊNDICE 5), que narrava um episódio de duas colegas de trabalho, uma do ensino comum e outra da educação especial, que de repente foram colocadas para atuarem com a proposta de coensino. Contudo, nenhuma das professoras tinha conhecimento sobre o ensino colaborativo e assim, solicitam à dupla mais informações. Por meio de um diálogo, produzido por uma troca de e-mail, mensagem via aplicativo, dramatização via vídeo ou áudios. As duplas tinham a missão de dialogar com as professoras Mara e Izilda, dando a ela informações sobre o ensino colaborativo e opinião sobre a proposta.

Na atividade atribuída às gestoras (APÊNDICE 6) foi solicitado que lessem um caso de uma escola que decidiu implementar o coensino, como forma de AEE em sala de aula, contudo nenhum dos professores da escola, nem de ensino comum nem de educação especial, conheciam a proposta a ser implementada. Como tarefa as gestoras deveriam elaborar um material informativo sobre a proposta e entregar aos professores de toda escola.

⁶ Nomes e casos fictícios.

Como leitura complementar de forma a auxiliar a argumentação foi fornecido o texto “O dia a dia do trabalho de equipes de coensino” (VILLA, THOUSAND, NEVIN, 2008, P. 19-29. Tradução livre).

A cada postagem das professoras participantes das atividades online um *feedback* qualitativo e personalizado, a qual somente a autora e a pesquisadora tinham acesso, era fornecido por meio de uma das ferramentas disponíveis pelo aplicativo.

3º ENCONTRO - 30 DE JULHO DE 2018

No terceiro encontro, iniciamos retomando o conteúdo de coensino trabalhado presencialmente e nas atividades virtuais, por meio de um diálogo com toda a turma, e as participantes expuseram os conhecimentos adquiridos e as dificuldades na realização das tarefas, sobretudo da AO-5 que deveria ser realizada pelas duplas de professoras e pelas gestoras. A seguir demos início ao conteúdo programado para o terceiro encontro, da unidade 3: ensino diferenciado, conforme apresentado pelo quadro 13.

Realizamos uma atividade semelhante ao encontro 2, na qual as participantes discutiram suas concepções iniciais, conhecimentos prévios e até deduções sobre o que seria o ensino diferenciado. A todo grupo foi disponibilizado um arquivo com trechos de respostas das professoras sobre o que achavam ser o ensino diferenciado e seis links de websites e blogs com textos e vídeos que abordavam o conceito de forma sucinta e objetiva.

Foi solicitado na atividade que cada uma lesse o arquivo com os trechos das respostas e acessasse alguns dos links indicados, não sendo obrigatório acessar a todos, e depois participassem do fórum de discussão considerando duas questões centrais: O que é o ensino diferenciado? Os conceitos apresentados reafirmam ou desmistificam a concepção inicial do grupo?

Presencialmente retomamos esta análise de forma conjunta, e aspectos já levantados no fórum online foram reafirmados e novas colocações foram realizadas. Seguimos com a apresentação da aula expositiva dialogada com a contextualização da proposta de ensino diferenciado, e discutimos os princípios que norteiam o ensino diferenciado e suas principais características, teóricas e práticas. Uma breve introdução aos pilares do ensino diferenciado: avaliação, fatores de diferenciação e elementos de diferenciação foram contemplados na explanação. E, logo em seguida os grupos apresentaram o capítulo sob sua responsabilidade. As apresentações também foram dialogadas com contribuições de outras integrantes da turma e algumas colocações e explicações foram aprofundadas.

Quadro 13- Síntese do plano de ensino do terceiro encontro

UNIDADE	TEMA	OBJETIVO	ATIVIDADE PRESENCIAL	ATIVIDADE ONLINE
3. ENSINO DIFERENCIADO	3.1 Origem e conceitos do ensino diferenciado	Conhecer o contexto e origem da proposta de ensino diferenciado e as principais referências. Compreender os princípios de sustentam o ensino diferenciado. Identificar as características do ensino diferenciado na prática.	Análise conjunta das professoras sobre as respostas relacionadas ao ensino diferenciado dadas pelas participantes. Aula expositiva dialogada, com apresentação de PowerPoint. Apresentação dos grupos sobre o texto lido. Orientação das atividades práticas.	AO-7: Ensino diferenciado? Será que é o que pensamos inicialmente que é? (APÊNDICE 7)
	3.2 Pilares para aplicar o ensino diferenciado	Compreender e identificar os pilares do ensino diferenciado: Avaliação; Fatores de diferenciação; Elementos de - diferenciação.		AO 8- Fatores que orientam a diferenciação-leitura do texto base para elaboração de uma apresentação em grupo. AO-09: Conhecendo as capacidades, interesses e perfil dos alunos (APÊNDICE 8)

Fonte: Elaboração própria.

Os últimos minutos do encontro foram reservados para orientar o grupo sobre a estrutura e organização das atividades práticas previstas no módulo de atividades práticas, tendo em vista proporcionar vivência das propostas apresentadas. Por meio de uma apresentação de PowerPoint os objetivos, as etapas com cronograma, e os produtos a serem entregues foram apresentados. Foi dada a oportunidade de contribuições para o aprimoramento deste módulo, contudo as professoras o julgaram adequado.

Para além das orientações presenciais as professoras receberam um guia de elaboração da atividade prática (APÊNDICE 11), com todos os detalhes sobre as atividades a serem realizadas, de forma que se organizassem para realizá-las, pois as atividades práticas que exigem o registro são laboriosas e exigem tempo e organização prévia.

4º ENCONTRO - 27 DE AGOSTO DE 2018

No quarto encontro, iniciamos dialogando sobre a importância e a necessidade do planejamento do ensino e das dificuldades de fazê-lo de modo eficiente até mesmo inovador. Posteriormente foi aplicada a estratégia de *brainstorming*, para que as professoras elencassem os elementos fundamentais na elaboração de um bom planejamento. No quadro fomos registrando todos os itens mencionados conforme citados, depois ordenamos uma sequência dos itens selecionados conforme o grupo julgou mais adequado.

Em seguida foi solicitado que as professoras analisassem se um planejamento comum contemplaria as propostas de coensino e ensino diferenciado. As participantes chegaram à conclusão de que um planejamento comum não seria o mais adequado, e retomamos o *brainstorming* adicionando os elementos que contemplariam o coensino e o ensino diferenciado.

Após este primeiro momento, iniciamos a aula expositiva dialogada com apoio do PowerPoint, que abordava de forma mais aprofundada os elementos passíveis de diferenciação no currículo padrão: conteúdo, processo e produto, a partir da definição de cada elemento e de algumas estratégias e recursos que viabilizam a diferenciação de um ou todos os elementos de diferenciação com base nos fatores orientadores. A seguir o quadro 14 apresenta a síntese deste encontro.

Ao final, um tempo foi reservado para que as professoras dessem continuidade na elaboração dos registros da atividade, cada qual no estágio em que se encontrava no programa previsto.

Quadro 14- Síntese do plano de ensino do quarto encontro

UNIDADE	TEMA	OBJETIVO	ATIVIDADES PRESENCIAIS	ATIVIDADES ONLINE
3. ENSINO DIFERENCIADO	3.3 Planejamento	Refletir sobre a importância do planejamento do ensino. Comparar semelhanças e diferenças de um plano de ensino/ aula comum e de um plano de ensino/aula que contemple as características e conceitos do ensino diferenciado e coensino	<i>Brainstorming</i> com toda a turma que levantou os elementos essenciais em um plano de ensino/ aula comum e depois um plano de ensino/aula com ensino diferenciado e coensino. Aula expositiva dialogada, com apresentação de <i>PowerPoint</i> sobre os elementos de diferenciação: conteúdo, processo e produto. Registro e planejamento da atividade prática	AO 10- Inventário sobre práticas pedagógicas (ANEXO 4)
	3.3 Diferenciação de conteúdos	Compreender e identificar o que é diferenciação dos conteúdos. Conhecer e analisar estratégias e recursos para diferenciar os conteúdos.		
	3.5 Diferenciação de processos	Compreender e identificar o que é diferenciação dos processos. Conhecer e analisar estratégias e recursos para diferenciar os processos.		
	3.6 Diferenciação de produto	Compreender e identificar o que é diferenciação dos produtos. Conhecer e analisar estratégias e recursos para diferenciar os produtos.		

Fonte: Elaboração própria, 2018.

5º ENCONTRO - 24 DE SETEMBRO DE 2018

A organização deste encontro foi completamente alterada, considerando o previsto inicialmente. Não trabalhamos diretamente nenhum conteúdo ou objetivo novo. Reorganizamos o cronograma para viabilizar os registros das atividades práticas, visto que a maioria da turma não estava conseguindo cumprir o cronograma do módulo prático. Deste modo, trabalhamos apenas o desenvolvimento do registro das atividades práticas em atraso, cada dupla na situação em que se encontrava. Durante este encontro, também houve a oportunidade de discutirmos às práticas previstas assim como retomar e tirar dúvidas sobre as propostas em pauta.

Contudo, há de se ressaltar que neste dia a frequência das participantes foi baixa. Logo, poucas duplas usufruíram deste tempo e espaço para colocar em ordem e concluir as atividades propostas.

6º ENCONTRO- 29 DE OUTUBRO DE 2018

No sexto encontro demos continuidade ao conteúdo programático, contudo um maior período foi reservado para que as duplas realizassem as tarefas da atividade prática. O quadro 15 apresenta o plano de ensino realizado neste dia.

Quadro 15 - Síntese do plano de ensino do sexto encontro

UNIDADE	TEMA	OBJETIVO	ATIVIDADES PRESENCIAIS	ATIVIDADES ONLINE
3. ENSINO DIFERENCIADO	3.7 Estratégias para planejamento	Conhecer e aplicar estratégias para a elaboração que contemple a diferenciação curricular: Questões essenciais Questões de unidade Grupos flexíveis	Aula expositiva dialogada sobre estratégias a serem planejadas para diferenciar o ensino, articulando tais práticas com o coensino. Roda de conversa sobre as práticas já implementadas e o processo de registro. Registro e planejamento da atividade prática	Não houve

Fonte: Elaboração própria, 2018.

Para além da proposta teórica o coensino e o ensino diferenciado já dispõe de uma gama significativa de estratégias, materiais e recursos que viabilizam a implementação de tais propostas em classe comum, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino contemplando a diversidade dos alunos. Contudo, quase que a totalidade desse material não está disponível na literatura nacional, estando sobretudo na literatura e em blogs e comunidades de professores internacionais, em que tais práticas fazem parte da realidade.

Desta forma dedicamos este encontro a apresentar e analisar em conjunto estratégias descritas na literatura internacional como estratégias bem-sucedidas. Neste encontro tratamos das estratégias: de questões essenciais e questões de unidade, que em síntese consiste na elaboração de algumas perguntas objetivas sobre o que é primordial na aprendizagem dos alunos. As questões devem ser apresentadas aos alunos e preferencialmente serem escritas em um cartaz e fixado na sala de aula, de forma a nortear os alunos sobre o que irão aprender e quais as expectativas do professor em relação a ele.

Outra estratégia estudada foi a formação de “grupos flexíveis” que se caracteriza pela formação de duplas, pequenos ou grandes grupos com base nos fatores de diferenciação: interesse, capacidade e perfil de aprendizagem; em função dos objetivos de aprendizagem estabelecidos. Logo a composição dos grupos será flexível à estas questões e variará muito de acordo com cada disciplina, conteúdo e até mesmo atividade proposta. Foram apresentadas as estratégias para formação e gestão dos grupos flexíveis, comparação com outras formas de agrupamento dos alunos, e personalização da aprendizagem por meio dos grupos.

Concomitantemente à explanação das estratégias de ensino diferenciado fomos articulando a implementação de cada estratégia do planejamento à aplicação por co-professores com base nos preceitos do coensino, refletindo sobre os papéis de cada um, nos arranjos propostos de coensino, desde a configuração física da classe à intervenção docente junto a turma.

Durante toda a aula as professoras interagiram bastante, fazendo perguntas, solicitando exemplos a partir da realidade de sala de aula. Entretanto, quando começamos a falar da formação dos grupos houve um engajamento muito grande, ao mesmo tempo em que elas demonstraram muito interesse questionavam a viabilidade da formação de grupos flexíveis, e não apenas grupos tradicionais, em que os alunos se agrupam por afinidade aleatoriamente ou quando o professor forma grupos com os “mais adiantados” e os “mais fracos”.

Dando continuidade ao diálogo iniciamos uma roda de conversa, na qual cada dupla de co-professores compartilhou o andamento da atividade prática, das mudanças que vinham percebendo, dos caminhos que foram encontrando e principalmente as dificuldades desse

processo. Com base nos relatos formamos grupos de co-professores que estavam trabalhando a mesma disciplina, para que o grupo pudesse interagir e contribuir no planejamento e registro da atividade prática.

Nesse momento do programa o cronograma do módulo prático previsto não estava sendo seguido, e desta forma, cada dupla se encontrava em uma etapa. Muitos questionamentos continuaram a ser levantados e solicitações de exemplos práticos e ideias foram solicitadas, proporcionando diálogo e reflexão.

7º ENCONTRO- 26 DE NOVEMBRO DE 2018

No sétimo encontro demos continuidade sobre as estratégias para o planejamento de aulas diferenciadas e sobre o gerenciamento das turmas. O quadro 16, nos apresenta a síntese do trabalho desenvolvido neste encontro.

Dando sequência as estratégias de planejamento, selecionamos a de estratificação das atividades, que, em síntese, consistia no desenvolvimento de tarefas e projetos desenvolvidos especificamente em relação às demandas de aprendizagem dos alunos. Os alunos poderiam trabalhar individualmente, em duplas ou mesmo em grupos flexíveis. Cabe ressaltar que as atividades estratificadas deveriam estar diretamente relacionadas ao currículo, e as questões essenciais que auxiliassem o professor nas tomadas de decisões sobre as atividades propostas. Para implementação desta estratégia analisamos seis modos de planejar atividades estratificadas, dicas para decidir quando e como aplicar a estratégia.

Tal estratégia gerou um debate, pois uma das participantes questionou se o “caderno especial” do aluno público-alvo da educação especial não seria o mesmo que a estratificação da atividade. O debate foi bastante produtivo, cabendo destacar que logo após o questionamento as próprias colegas interviam compartilhando o que haviam compreendido e retomaram ao tema do “caderno especial” que era uma exigência da rede, questionando sua utilidade, aplicação e eficiência.

Após este diálogo passamos para um novo tema quando propomos práticas não convencionais, tais como o coensino e o ensino diferenciado, o gerenciamento da turma. Ficou evidente que a implementação das propostas retirou os professores e os alunos de um lugar comum, habitual e rotineiro.

Quadro 16 - Síntese do plano de ensino do sétimo encontro

UNIDADE	TEMA	OBJETIVO	ATIVIDADES PRESENCIAIS	ATIVIDADES ONLINE
3. ENSINO DIFERENCIADO	3.7 Estratégias para planejamento	Conhecer e aplicar estratégias para a elaboração que contemple a diferenciação curricular: Atividades estratificadas	Aula expositiva dialogada, com apresentação em PowerPoint, sobre estratégias a serem planejadas para diferenciar o ensino; articulando tais práticas com o coensino.	Não houve
	3.8 Gerindo uma turma diferenciada	Conhecer e compreender a gestão de turma diferenciada e estratégias que facilitam o gerenciamento das turmas.	Aula expositiva dialogada sobre gestão de turmas diferenciadas, desde a preparação do espaço físico e dos alunos à gestão dos trabalhos, articulando com o coensino; Roda de conversa sobre as práticas já implementadas e o processo de registro; Registro e planejamento da atividade prática	

Fonte: Elaboração própria.

Assim, trabalhar com coensino e ensino diferenciado pressupõe mudanças significativas desde o planejamento das aulas, passando pela aplicação e avaliação das aulas e dos alunos, sem deixar de mencionar a estrutura e suporte da gestão escolar e municipal para o sucesso das propostas. Contudo, há na literatura orientação para gestão das turmas que desmistificam a inviabilidade de tais práticas no contexto da educação pública municipal. Estudamos direcionamentos para preparar os alunos e o espaço físico da classe, organização do material, estratégias para dar instrução aos alunos, controle de comportamento e desenvolvimento das atividades. Em suma cabe destacar que em uma turma com ensino diferenciado a gestão da sala de aula também passa a ser de responsabilidade dos alunos, que são corresponsáveis pela

organização e funcionamento da turma, promovendo assim mais autonomia, independência e responsabilidade.

Sobre este tema as professoras demonstraram mais resistência se atentando mais aos aspectos de falta de estrutura, de apoio da gestão, do acúmulo das tarefas docentes e de vida pessoal do que propriamente nas possibilidades apresentadas. Assim como no sexto encontro, reservamos um tempo para discussão e desenvolvimento da atividade prática.

8º ENCONTRO- 17 DE DEZEMBRO DE 2018

Era chegado o momento encerramento do programa de formação, e no oitavo encontro realizamos atividades de avaliação do programa. O quadro 17, a seguir apresenta os objetivos e as atividades desenvolvidas.

Estava prevista a apresentação das duplas de professores para toda a turma, contudo, algumas duplas ainda estavam finalizando a apresentação. Assim, foi dado um pequeno tempo para que as duplas concluíssem os últimos detalhes apresentação.

Demos início as apresentações, em ordem aleatória, e conforme as duplas se sentissem confortáveis se dirigiam à frente, assim que a dupla anterior finalizasse. Coletivamente optamos por fazer a discussão de todas as apresentações ao final. Algumas duplas utilizaram PowerPoint, apresentaram fotos e vídeos das atividades realizadas e outras optaram pelo relato oral do trabalho realizado.

Quadro 17 - Síntese do plano de ensino do oitavo encontro

UNIDADE	OBJETIVO	ATIVIDADES PRESENCIAIS	ATIVIDADES ONLINE
ENCERRAMENTO	Apresentar o trabalho prático desenvolvido ao longo do programa; Analisar a evolução do trabalho desenvolvido; Articular os conhecimentos teóricos com os práticos.	Apresentação das duplas da prática articulada aos conhecimentos adquiridos (solicitada previamente). Roda de conversa sobre os trabalhos desenvolvidos. Avaliação coletiva do programa de formação.	AO 11 - Autoavaliação (APÊNDICE 10) AO 12- Questionário final de avaliação do programa (APÊNDICE 9)
	Avaliar coletivamente o programa de formação.		

Fonte: Elaboração própria.

Conforme acordado, ao final da apresentação da última dupla traçamos as apreciações sobre os trabalhos desenvolvidos. Ao longo das apresentações realizei algumas anotações com a finalidade de orientar a discussão e retomar alguns pontos conceituais importantes. Neste momento a participação não se deu de forma tão espontânea, afinal comentar sobre o trabalho de um colega pode causar constrangimento. Então a partir das minhas anotações fiz algumas problematizações, sem indicar sobre qual dupla inicialmente se referiam, as quais estimularam a fala das professoras.

Dando sequência ao diálogo que estava em curso, passamos a avaliar a trajetória do programa de formação, destacando a importância das contribuições para um possível aprimoramento do programa. Espontaneamente as professoras começaram a expor suas considerações sobre a trajetória, posteriormente a questioná-las sobre os aspectos formais do curso, conteúdo, dinâmica e a utilização do aplicativo, que tornou todo o material digital. Algumas se colocaram de forma mais detalhada, outras complementaram falas e uma minoria apenas concordou com a fala das demais.

Para finalizar, falei um pouco da minha avaliação e agradei a oportunidade de compartilhar meus singelos conhecimentos e aprender com elas, que também compartilharam comigo e todo o grupo seus conhecimentos, os quais enriqueceram nosso processo formativo.

6.2 O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES PRÁTICAS NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA

Conforme descrito na metodologia, o programa de formação contou com o desenvolvimento de um módulo prático, com o objetivo de permitir e estimular que os professores vivenciassem as práticas de coensino e ensino diferenciado, organizado em etapas para que nos encontros presenciais pudessem avaliar e aprimorar a etapa seguinte. No primeiro encontro todas as professoras gostaram muito da proposta, e a valorizaram, alegando que a maioria dos programas de formação a qual já tinham participado contemplava apenas aspectos teóricos. O quadro 18 apresenta o cronograma apresentado e aprovado pelas professoras.

Após o embasamento, com os pressupostos básicos sobre as propostas e a realização de alguns exercícios, realizados presencialmente e online, a abertura do módulo prático foi realizada, conforme cronograma, no dia 30 de julho, demandando a primeira etapa que previa o planejamento da avaliação dos interesses, capacidades e perfil de aprendizagem dos alunos, bem como sua aplicação e uma breve análise.

No aplicativo, na aba recursos e materiais foram postados diversos modelos de instrumentos de avaliação que os professores poderiam utilizar, ou tomar como referência para construir sua própria avaliação, realizando as adequações que julgassem necessárias considerando sua realidade de trabalho. Para a realização deste processo foi dado o prazo de um mês, sendo que o prazo de cada subfase fosse sendo postada semanalmente, com dois objetivos: estimular o não acúmulo das tarefas para o final do mês e para que os dados apresentados já pudessem ser pré-analisados e levados em tempo ao encontro posterior para que pudéssemos discutir e analisar coletivamente as produções.

Quadro 18- Cronograma da atividade prática.

ETAPA	OBJETIVO	PRODUTO	PRAZO
A	Avaliar o nível de preparação, interesses e perfil de aprendizagem dos alunos.	Plano de avaliação	20/ago
		Descrição e análise da avaliação	27/ago
B	Planejar, executar e avaliar a aula 1, com base no coensino e na diferenciação	Plano de ensino aula 1	03/set
		Diário de Campo 1	17/set
		Análise	24/set
C	Planejar, executar e avaliar a aula 2, com base no coensino e na diferenciação	Plano de ensino aula 2	01/out
		Diário de Campo 2	15/out
		Análise	29/out
D	Planejar, executar e avaliar a aula 3, com base no coensino e na diferenciação	Plano de ensino aula 3	05/nov
		Diário de Campo 3	12/nov
		Análise	26/nov

Fonte: Elaboração própria.

Contudo, desde a primeira etapa as professoras não conseguiram cumprir o cronograma, e desta forma as atividades foram se acumulando e sendo postadas com atraso, inviabilizando a ideia inicial que era de analisar previamente os dados e levá-los para análise coletiva. Por isso optamos por realizar rodas de conversa na qual as professoras relatavam o ponto em que estavam no desenvolvimento da atividade e algumas sugestões eram dadas para aprimoramento, e por isso tivemos que disponibilizar um período nos encontros presenciais para que as duplas tivessem a oportunidade de realizar as tarefas. Cada dupla seguiu seu próprio ritmo, realizando e postando os registros conforme as condições assim o permitiam. E conforme solicitação da turma diários de campo e análise, foram unidos em um mesmo produto.

A entrega dos registros das atividades práticas não se restringia a produções textuais, sendo que as duplas poderiam optar por produções de vídeo e áudio, desde que abordassem o conteúdo proposto. A ampliação dos formatos de produtos a serem entregues foi proposta de forma a contemplar as preferências das professoras conforme seus estilos de aprendizagem, ilustrando com esse exemplo como a forma como a aprendizagem é demonstrada pode ser flexibilizada. Entretanto todas optaram por registros escritos, e algumas inseriram fotos e vídeos de curta duração para ilustrar o descrito textualmente o que era teorizado e foi traduzido em prática no dia a dia da sala de aula,

CAPÍTULO VII

EVOLUÇÃO CONCEITUAL AO LONGO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO

Este eixo tem como objetivo principal descrever e discutir dados que analisam se as professoras participantes do programa de formação evidenciaram evolução em relação aos conceitos teóricos abordado no grupo, e para isso foram destacadas três categorias conceituais: Especial/educação inclusiva/inclusão escolar, o ensino colaborativo ou coensino, ensino diferenciado e por último, Educação.

A origem dos dados que embasaram esta análise foram as atividades e rodas de conversa realizadas nos encontros presenciais, registradas em vídeo e diários de campo, e pelas atividades online, a saber: questionário de conhecimentos prévios; questionário: coensino primeiras aproximações; pensando o coensino na prática, fórum de discussão: “ensino diferenciado? Será que é o que realmente pensamos?”, Autoavaliação e protocolo de avaliação final do programa de formação.

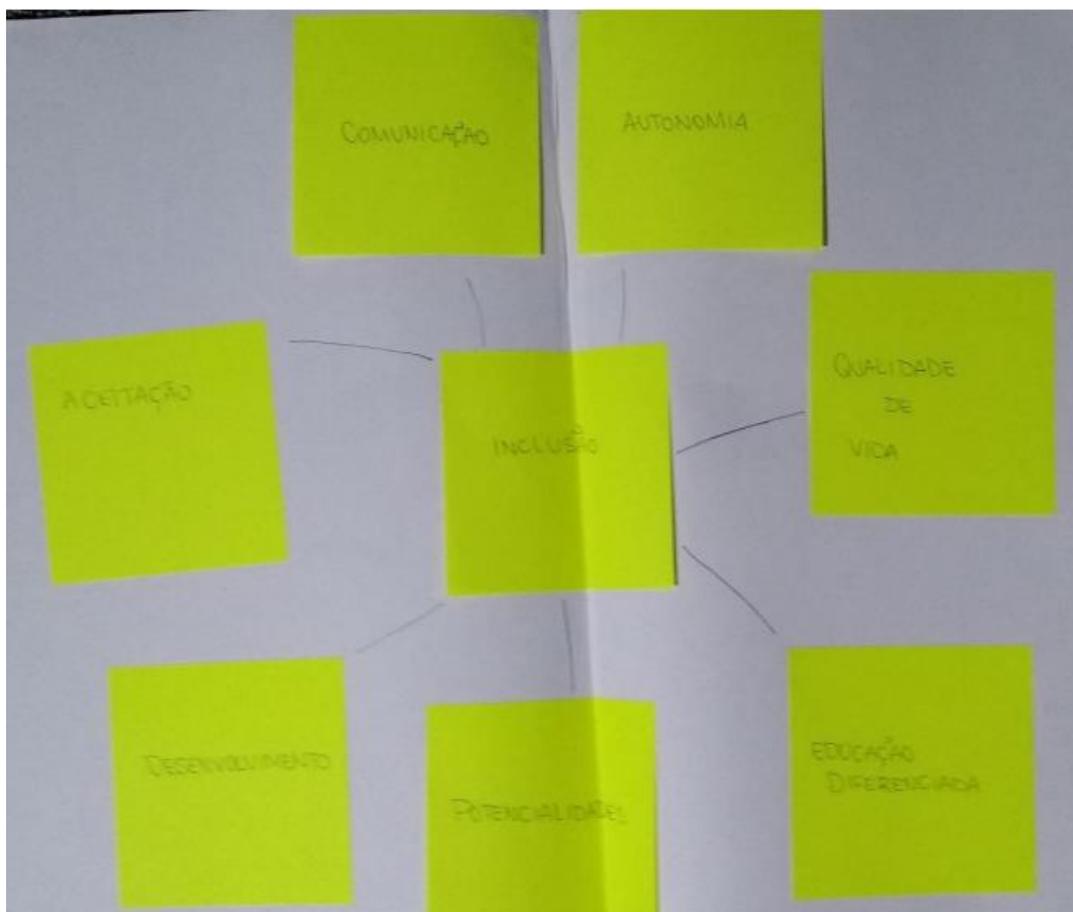
7.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E INCLUSÃO ESCOLAR

Ainda que o foco do programa de formação não fosse aspectos conceituais referentes a Educação Especial, Educação Inclusiva e Inclusão Escolar, julgamos pertinente a análise de tais conceitos, pois estes compõem o cenário no qual a proposta do coensino e ensino diferenciado se inserem. No programa a Educação Especial foi compreendida como um campo que produz de conhecimento e formação para responder às especificidades dos estudantes e como modalidade de ensino transversal. A Educação Inclusiva compreendida enquanto um movimento mundial que se preocupa com a participação e aprendizagem de grupos historicamente excluídos da escola, que engloba os estudantes PAEE, embora não se restrinja a eles. E, Inclusão Escolar como uma parte desse movimento pela Educação Inclusiva que defende e estuda estratégias para escolarizar estudantes do PAEE em contextos de classes comuns de escolas regulares. Nesse sentido, o Ensino Colaborativo e o Ensino Diferenciado são propostas de melhorar o ensino no contexto de classe comum para ampliar a participação e aprendizagem de todos os estudantes em classes heterogêneas, inclusive daqueles que são PAEE.

Outro fator que endossou a opção por analisar essa categoria conceitual foi o fato de se tentar buscar um nivelamento acerca desses conceitos, pois as professoras poderiam, ou não, ter familiaridade com eles, ou terem diferentes compreensões, e isso têm implicações práticas. A título de exemplo, um professor do ensino comum, em relação a política de inclusão escolar, pode pensar que sua função para com estudantes PAEE seja o de promover a socialização, pois para aprender ele precisaria de um ensino diferente que apenas o professor de Educação Especial domina. Nesse caso, seria necessário primeiramente problematizar essa concepção para que os professores pudessem cogitar em trabalhar colaborativamente para diferenciar o ensino no contexto da classe comum.

Assim as atividades no primeiro encontro destinaram-se a identificar a compreensão que professoras tinham sobre esses conceitos. O grupo formado por professoras do ensino comum, portanto, sem especialização na área da Educação Especial/ Educação Inclusiva, apresentaram conhecimentos advindos de suas experiências ao longo da docência. A figura 7 a seguir mostra o mapa mental elaborado por essas professoras.

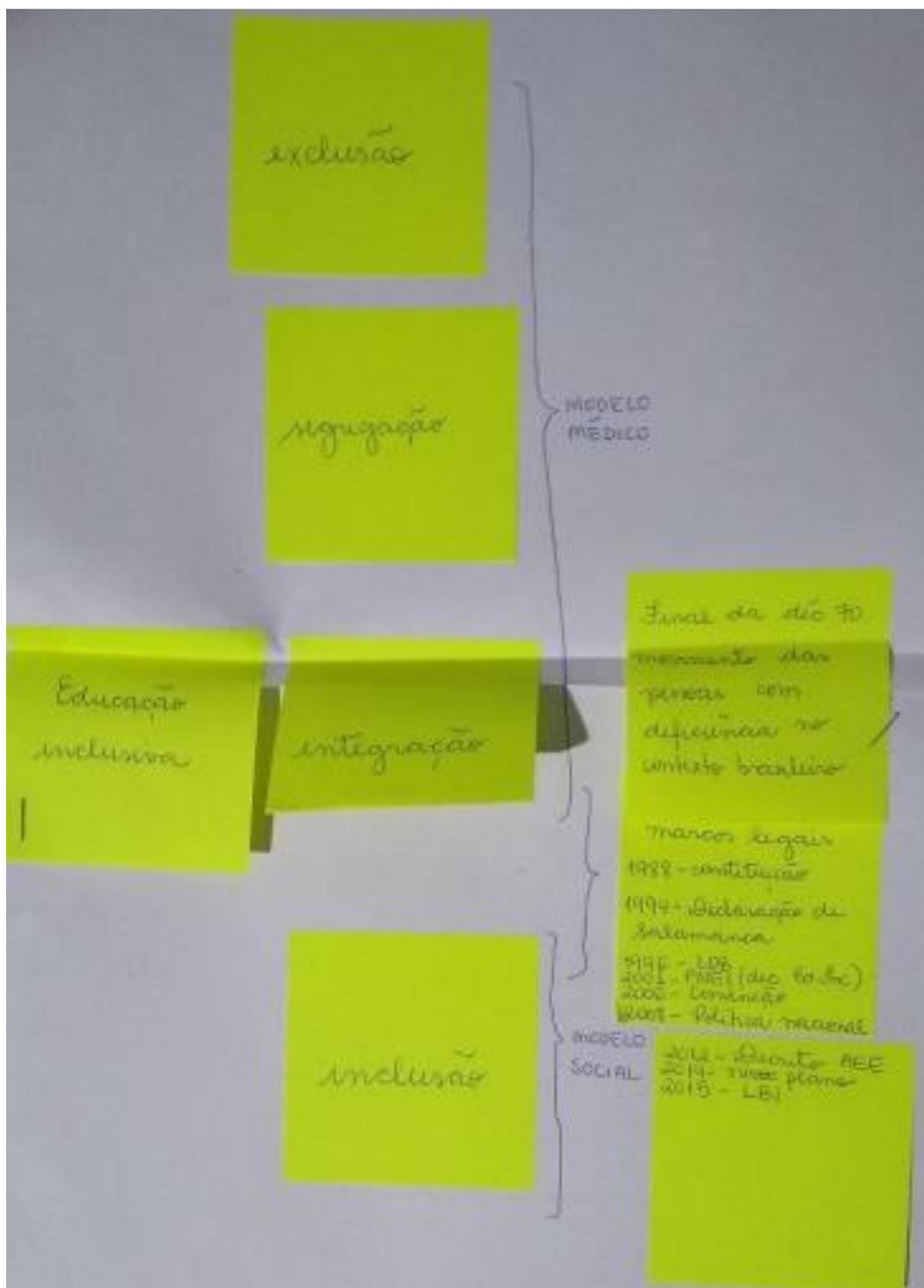
Figura 7- Mapa mental elaborado pelas professoras de ensino comum



Fonte: Produção do grupo de professoras de ensino comum.

O grupo formado por professoras especialistas, por outro lado, elaborou um mapa mental totalmente diferente ao apresentado pelas professoras do ensino comum, abordando conhecimentos de cunho teórico e legislativo, apresentando o percurso histórico da educação especial, desde o período de exclusão até o momento atual da perspectiva da educação inclusiva e inclusão escolar, como ilustra a figura 8 a seguir.

Figura 8- Mapa mental elaborado pelas professoras de educação especial



Fonte: Produção do grupo de professoras de educação especial.

Na discussão gerada pela apresentação dos mapas mentais logo de início os grupos perceberam o contraste dos temas abordados nos mapas, e analisando essa variedade foram estabelecidos os pontos de convergência, divergência e complementaridade entre os conteúdos abordados pelos dois grupos.

A professora PEE7 comentou com a turma: “nossa, como especialistas deveríamos ter falado mais sobre práticas de inclusão, fomos muito técnicas” e a PEC 4 contra-argumentou: “foi muito importante a fala de vocês, pois para mim integração escolar e inclusão escolar, era tudo a mesma coisa, só tinham mudado o nome para ficar mais moderno, ainda que na prática as duas se misturam”. Com o trecho de um diálogo ilustrado acima, podemos reafirmar a importância do grupo no processo formativo, pois todos se tornam também formadores.

Os tópicos levantados no mapa mental das professoras de ensino comum se dividiram em dois conjuntos, o primeiro, enfocando as experiências positivas, e o segundo as dificuldades e desafios na prática classe comum. Neste momento as professoras começaram a compartilhar também suas dificuldades, dúvidas e anseios sobre a política de inclusão escolar e seus impactos na prática pedagógica bem como sobre a precariedade do sistema de ensino público.

O mapa mental elaborado pelas professoras de educação especial, para além de ser informativo às professoras do ensino comum, contribuiu para a reflexão do grupo sobre o impacto e reflexo desta trajetória histórica na importância de eliminar barreiras e desafios atualmente enfrentados no processo de escolarização dos estudantes PAEE, além da conscientização acerca da necessidade de serviços de apoio especializados adequados às especificidades dos alunos, que supram as necessidades de apoio, das mais tênues às mais intensivas.

Sobre os serviços de apoio disponibilizados pela Educação Especial, o grupo inicialmente apresentou conhecimentos prévios distintos. Ao serem solicitadas a nomear os serviços de apoio especializados que conheciam foram listados 21 serviços. A Tabela 2 apresenta os serviços listados e a quantidade de professoras que o mencionaram. Cabe destacar que algumas listaram apenas um serviço outras mencionaram dois ou mais.

A partir da lista identifica-se quatro grupos de serviços mencionados. O primeiro ligado diretamente à educação, composto por oito itens, a saber: SRM, professor intérprete, AEE, ensino colaborativo, atendimento colaborativo, itinerância, ADE, guia-intérprete e acompanhamento em sala, que juntos somaram 45 menções.

O segundo grupo, mais ligado aos serviços de saúde e reabilitação, composto por nove itens, a saber: psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, psicopedagogia, Departamento de Reabilitação Física e Mental- DEREFIM, Centro de Atendimento Psicossocial- CAPSi, psiquiatria e o Instituto Paulista de Psicanálise- IPP, que juntos somaram 31 menções.

O terceiro grupo, com menos menções se referiu às instituições especializadas, sendo uma municipal (Centro Especializado Municipal) e a outra, conveniada (APAE), que juntas

obtiveram cinco menções. E um quarto grupo, composto por profissionais especializados na área de braile e Libras, com três menções.

No grupo de serviços ligados diretamente a educação podemos destacar as SRM como o serviço mais mencionado, pois das 21 professoras, 14 o mencionaram, evidenciando a visibilidade das SRM na rede municipal. O AEE teve seis menções, inclusive por professoras que listaram também a SRM. Este aspecto mostra o impacto da política do governo federal no contexto do município, que aderiu a política do AEE em SRM proposto pelo MEC a partir da política nacional de 2008 (BRASIL,2008).

Tabela 2 - Serviços de Apoio Especializados da Educação Especial listados pelas participantes

SERVIÇOS LISTADOS	QUANTIDADE DE MENÇÕES
1. Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)	14
2. Professor Intérprete	8
3. Psicologia escolar e clínica	7
4. Atendimento Educacional Especializado (AEE)	6
5. Fonoaudiologia escolar e clínica	6
6. Psicopedagogia	6
7. Ensino colaborativo	4
8. Atendimento colaborativo	4
9. Terapia ocupacional	4
10. Apoio pedagógico	4
11. Centro Especializado Municipal ⁷	3
12. Departamento de Reabilitação Física e Mental	3
13. Centro de Atendimento Psicossocial	3
14. Auxiliar de Desenvolvimento Escolar (ADE)	2
15. Braile	2
16. APAE	2
17. Itinerância	1
18. Classe especial	1
19. Libras	1
20. Guia-intérprete	1
21. Acompanhamento em sala	1
22. Psiquiatria	1
23. Instituto Paulista de Psicanálise	1
total	85

Fonte: Elaboração própria.

De fato, as SRM se constituíram, segundo as atuais políticas, no principal lócus de realização do AEE, e muitas vezes compreendido como um serviço de apoio tamanho único,

⁷ Nome fictício, para não identificar o município.

que, entretanto, poderia e deveria assumir diversas configurações e espaços, estabelecidos conforme às demandas postas por cada aluno (MENDES, CIA, TANNUS-VALADÃO, 2016).

Nesse sentido, para introduzir os conceitos de Ensino Colaborativo e Ensino Diferenciado foi necessário problematizar o conceito de AEE e SRM, buscando ampliar o conceito de AEE, sobretudo considerando outros formatos e espaços em que este serviço de apoio poderia se configurar, tendo em vista o atendimento da diversidade e especificidades dos estudantes PAEE. Tal discussão foi tratada inclusive considerando também como AEE, os demais serviços listados que implicavam em apoiar a escolarização em classe comum.

Os serviços do professor intérprete de libras/língua portuguesa, guia-intérprete e ADE, obtiveram 11 menções, com destaque para o professor intérprete (n=8). Com as mudanças no cenário educacional e as novas demandas impostas pela inclusão escolar, novos profissionais passaram a compor a equipe escolar (MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014). A baixa frequência das menções a estes profissionais chama a atenção pois a rede de ensino dispunha destes profissionais, mas a maioria das professoras não os mencionaram. Talvez isso reflita o desconhecimento dos professores acerca da existência desses profissionais na rede de municipal devido à falta de informação/divulgação, ou, as professoras apenas esqueceram de mencioná-los.

Três dos serviços listados a princípio pode levar a compreensão de que se tratava de sinônimos, sendo eles: ensino colaborativo, atendimento colaborativo e acompanhamentos em sala, os quais somaram nove menções. Cabe destacar que uma das professoras listou dois dos três termos, ensino colaborativo e atendimento colaborativo. Optou-se por não agrupar utilizando apenas uma nomenclatura pois, os dados da segunda parte do questionário, que tratavam especificamente do ensino colaborativo, indicam significados diferentes atribuídos aos termos mencionados. No próximo eixo de análise discutiremos com mais profundidade as questões relacionadas a este serviço de apoio.

Foram mencionados ainda o serviço de apoio pedagógico, que posteriormente foi caracterizado como um reforço, apoio de um professor ou mesmo auxiliar/estagiário. O serviço de itinerância teve apenas uma menção, ainda que durante muitos anos essa tivesse sido a principal forma de apoio especializado aos alunos PAEE. Grande parte dos professores informou, durante a discussão, que conhecia este serviço, inclusive algumas professoras de educação mais experientes haviam atuado neste modelo. Contudo, na última década, a itinerância foi sendo substituída na rede municipal pelas SRM, fazendo com que as professoras se esquecessem desse modelo ou o considerassem desatualizado.

O grupo de serviços relacionados à área da saúde somou 23 menções, incluindo psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional e psicopedagogia. Na listagem, todas colocaram a frente os adjetivos: escolar e clínica, o que leva a inferir que as professoras compreendiam as diferenças entre estes dois focos que tais estas áreas poderiam assumir. Cabe destacar que a rede municipal, possuía um núcleo especializado que contemplava os referidos profissionais, com exceção do psicopedagogo. Todavia, conforme descrito anteriormente⁸, pela perspectiva das diretrizes municipais tais profissionais atuavam com foco escolar, e os alunos que necessitassem de atendimento clínico seriam encaminhados para o setor de saúde pública municipal. Com foco na saúde e reabilitação, sete menções foram feitas a instituições de saúde municipal e uma a especialidade médica a psiquiatria.

Durante a primeira aula expositiva dialogada, houve a oportunidade de abordar, ainda que de forma breve, a importância da disponibilidade de serviços multidisciplinares dentro dos espaços escolares e com objetivos ligados à educação, inclusive serviços considerados da área da saúde como, por exemplo, psicologia, fonoaudiologia e terapia ocupacional (CALHEIROS, 2019; LOURENÇO, 2013; SILVA, 2010; SILVA, 2016). Além disso, destacou-se os benefícios desses profissionais trabalharem em parceria ou em efetiva colaboração com os docentes de educação especial e ensino comum, sobretudo, os terapeutas escolares. Isso não significa que este serviço elimine a necessidade de terapias com foco clínico, ou que não possa haver parcerias desses profissionais com os docentes.

Algumas professoras relataram desconhecer tais práticas, que possibilitavam estes profissionais atuarem em conjunto, em classe comum ou em SRM, com os docentes. E, relataram que na prática da rede municipal a relação se restringia aos encaminhamentos, do professor da classe comum para o professor da educação especial, e deste para os terapeutas. Uma professora relatou que os terapeutas que atuavam no núcleo davam assistência às equipes escolares, contudo a alta demanda e o número limitado de profissionais constituíam-se em barreiras a serem superadas, admitindo o comprometimento dos serviços prestados.

Duas instituições especializadas foram mencionadas cinco vezes, o centro especializado municipal⁹ e APAE da cidade. Em tempos de inclusão escolar, a existência de instituições, centros e escolas especializadas, para os adeptos da “inclusão total”, como aponta Mendes (2006), pode ser compreendido como um “atentado” à educação inclusiva. Entretanto, na concepção assumida neste trabalho, há a necessidade dessas instituições, com ressalvas em relação a atuação do poder público para o suprimento de tal serviço, controle e supervisão das

⁸ Seção 3.2.1

⁹ Também descrito na seção 3.2.1

instituições filantrópicas, muita atenção aos encaminhamentos dos alunos encaminhados a estes serviços (SANTOS, 2016; MENDES, 2020). De qualquer forma, a menção das instituições foi aproveitada para se discutir as diferentes concepções que existe na literatura de como deve ser a política de inclusão escolar (MENDES, 2006).

A menção aos processos históricos da Educação Especial foi também aproveitada para se discutir as influências da saúde, do modelo médico, da filantropia com visão assistencialista, nas concepções e práticas relacionadas aos estudantes PAEE, desde suas origens até os dias atuais. Assim, a visão histórica contribuiu para a compreensão de que na periodização da história da Educação Especial não há ciclo fechados, pois não há o desaparecimento destas concepções e práticas. Entretanto, com o avanço da ciência nos campos das humanidades há a necessidade de se ressignificar a educação dos estudantes PAEE, de forma a refletir as mudanças conceituais nas práticas pedagógicas.

Enfim, esse eixo contribuiu para fundamentar uma concepção de inclusão escolar que não se restringia à ideia de se garantir apenas o ingresso, mas também a permanência e aprendizagem dos estudantes do PAEE. Os professores do curso ampliaram também seus conhecimentos acerca do conjunto dos serviços de apoio num sistema educacional inclusivo.

7.1.2 Coensino

A conceituação e o desenvolvimento da proposta de coensino, baseadas na literatura científica nacional e internacional, foi a primeira demanda apresentada pela rede de ensino, desde a definição dos objetivos do programa de formação.

Cabe destacar que no contexto daquela rede havia uma prática em que os professores de educação especial atendiam em SRM alunos que não eram considerados como PAEE, que eram encaminhados pelos professores do ensino comum e tal prática era nomeada de “colaborativo”, ou “atendimento colaborativo”, ou até mesmo de “ensino colaborativo”. Este dado foi fornecido pela gestora municipal inicialmente.

A fim de levantar os conhecimentos prévios, as professoras foram questionadas se conheciam a proposta de coensino ou ensino colaborativo, e 19 delas disseram que sim, e apenas duas referiram não ter conhecimentos sobre o tema. As professoras foram solicitadas a descrever, com suas próprias palavras, o que era o ensino colaborativo¹⁰. As respostas de todas

¹⁰ Considerando o objetivo da análise coletiva acerca dos conhecimentos prévios e apropriação/evolução dos conceitos, bem como a premissa de que as participantes se sentiram mais a vontade de discorrer sobre as questões sem consultas, na tentativa de dar a resposta correta esta atividade foi anônima. Pela ferramenta de acompanhamento do Google Sala de Aula, foi possível identificar apenas quais responderam, ou não, o questionário proposto.

as professoras foram analisadas de forma coletiva, extraindo as unidades de conteúdos abordados. Os excertos descritos a seguir ilustram algumas dessas definições:

“Uma parceria entre professores” (AO-02).

“Entendo como um trabalho em parceria com o professor de educação especial e do ensino regular” (AO-02).

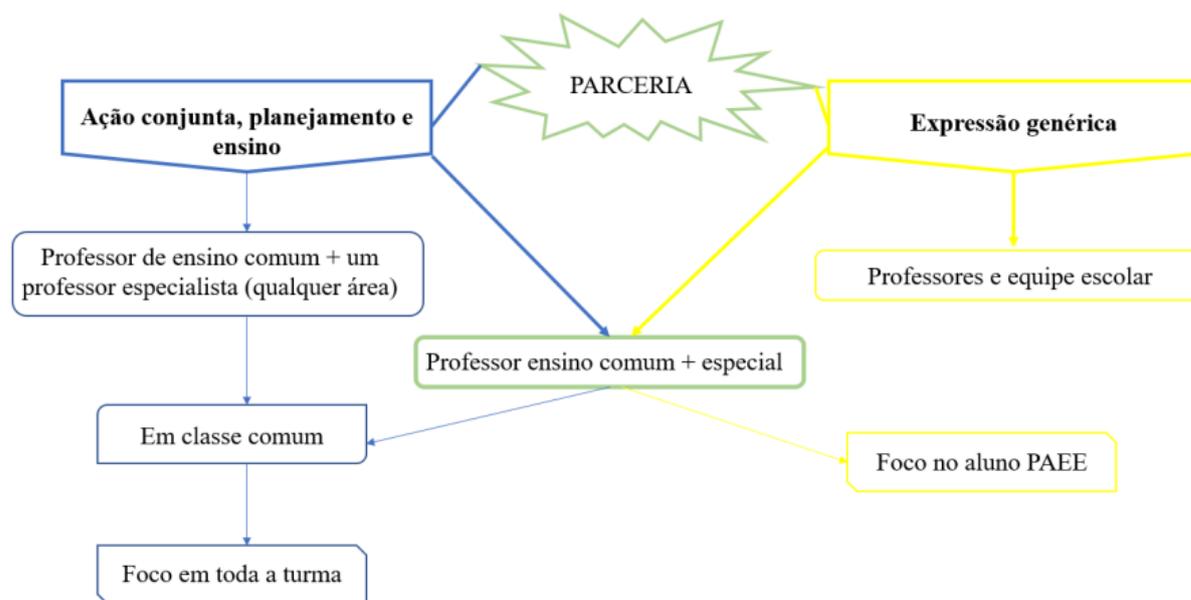
“Trabalho em parceria entre os professores da sala comum e AEE, em prol do desenvolvimento pedagógico de EPAEE” (AO-02).

“Compreendo como a ação intencional e planejada de situações de ensino em parceria entre o professor do ensino comum e o professor da Educação Especial que promovem a participação e aprendizagem do aluno público-alvo da Ed Especial, bem como a organização de propostas que contemplem a participação de todos os alunos, num âmbito de colaboração atuação conjunta entre os profissionais” (AO-02).

A expressão *parceria* obteve maior frequência (n=14) para a definição do coensino utilizada pelas professoras. Entretanto, houve variações sobre as características da parceria descrita. O fluxograma a seguir, figura 9, apresenta uma síntese da compreensão inicial descrita pelas professoras, por meio das relações identificadas entre as categorias de análise.

Na primeira dimensão o termo parceria foi utilizado de forma genérica (n=14), sem a atribuição de adjetivos para caracterizá-lo, embora tivessem aparecido uma caracterização de como elas compreendiam a forma em que a parceria deveria se constituir na prática (n=7), que seria por meio da ação conjunta para planejamento e ensino. O termo parceria apareceu também associado aos personagens envolvidos: professores e equipe escolar (n=3), ou professores de ensino comum e educação especial (n=4), e vinculada a essa compreensão, apareceu ainda a categoria foco de trabalho, que seria especificamente os alunos PAEE.

Figura 9- Fluxograma dos conhecimentos prévios dos professores sobre coensino



Fonte: Elaboração Própria, 2019

Retomando as definições com conotação de parceria por meio da ação conjunta para planejamento e ensino, houve também o estabelecimento dos personagens envolvidos, professores de ensino comum e educação especial (n=8), e diretamente relacionada a esta categoria, houve também definição do local onde o coensino ocorria, na classe comum (n=3), mas com variações no entendimento sobre o foco de trabalho, se com alunos PAEE ou com todos os alunos da turma, em contraponto ao grupo anteriormente descrito.

Por este panorama inicial compreendeu-se que apesar da prática instituída, na realidade da rede, grande parte professoras (n=14) demonstrou compreensões que se aproximavam, em maior ou menor grau, da proposta de coensino. Entretanto, ainda que os conhecimentos prévios das professoras já indicassem características da definição, não havia um domínio sobre a conceituação e as práticas que davam base ao coensino. Desde as primeiras atividades sobre o coensino, leitura do texto base, roda de conversa e aula expositiva dialogada, pode-se identificar avanços conceituais acerca do modelo coensino ou ensino colaborativo.

Durante o diálogo no segundo encontro a PEE 1, levantou a discussão sobre os conhecimentos prévios da turma, reafirmando que na prática coensino e colaborativo na rede de ensino não possuía relação alguma com a proposta da literatura. Contudo, nos bastidores as professoras já haviam sido alertadas sobre tal questão e que a proposta visava o trabalho em parceria entre os professores de educação comum e especial, e não consistia no mero encaminhamento de alunos sem diagnóstico que os incluíssem no PAEE para o AEE em SRM. O grupo, de forma, geral endossou e complementou a fala da professora, reafirmando o grande

interesse e as expectativas da turma em conhecer a proposta, a qual parte já ouvira falar, mas apresentava pouco ou nenhum domínio.

O confronto entre as ideias iniciais que as professoras tinham sobre coensino com a primeira leitura sobre o tema, produziu respostas interessantes, pois as professoras, por meio de suas falas, indicaram mudanças de conceitos e concepções que tinham acerca do tema. As próprias professoras durante o diálogo foram comparando seus conhecimentos prévios com os conhecimentos adquiridos na leitura do texto base indicado.

A primeira evolução conceitual que se evidenciou, de forma unanime (n=20)¹¹, foi sobre os profissionais diretamente envolvidos no coensino. Todas indicaram em suas respostas, atividade presencial e online, que o coensino, por definição, envolveria diretamente professores do ensino comum e educação especial, atuando juntos e no contexto da classe comum. Elas ressaltaram, entretanto, que poderia haver colaboração entre estes docentes sem que eles atuassem juntos na classe comum, quando por exemplo, o professor de educação especial atuando SRM, dava sugestões de atividades para o professor de ensino comum em relação ao aluno PAEE ou produzia material adaptado para uso em sala de aula. Contudo, concluíram que esta colaboração não se enquadrava na proposta de coensino.

Em relação ao foco do trabalho, no decorrer do programa as professoras foram compreendendo o coensino deveria alcançar os alunos PAEE, mas deveria ser direcionado para toda a turma. Este foi um ponto crucial no desenvolvimento do conceito e compreensão da prática, na qual processualmente a turma foi se apropriando, logo, cada professora o atingiu em determinado momento do curso. Por exemplo, a PEE 5, relatou já nas primeiras discussões, que inicialmente compreendia que o coensino era entre professoras, mas o foco eram os alunos PAEE e ao final demonstrou compreender que o foco da dupla é o trabalho com toda a turma. A PEC 3, no último encontro: “Não tem como coensinar sem o outro professor ali, lado a lado, há ajuda, mas não coensino”. Assim, ao final do programa de formação todas demonstraram compreender que no coensino o foco é melhoria na qualidade do ensino para todos os alunos, e envolve além trabalhar junto nos momentos de planejamento, instrução e avaliação, e que implica em que ambos atuem no contexto da classe comum.

Ao longo do programa as professoras questionaram e não compreendiam como se daria na prática a implementação e o desenvolvimento da proposta, o qual inicialmente para algumas delas era considerado utópico. Durante as atividades formativas presenciais, online e práticas, as professoras passaram a conhecer e compreender os estágios de desenvolvimento do coensino,

¹¹ A PEC 4 não compareceu ao encontro presencial e não realizou a atividade online, por esta razão o n total deu diferente a 21.

em suas diferentes dimensões. Na AO-04, as professoras descreveram, com suas próprias palavras, os estágios de desenvolvimento do coensino de acordo com a literatura, conforme excerto a seguir:

“Estágio inicial: O diálogo é realizado com cautela, pois até então os professores estavam acostumados a trabalharem sozinhos. Estágio de conciliação: As trocas entre os professores começam a evoluir, pois a comunicação está um pouco mais aberta. Mas, ainda estão "encontrando um caminho" para poderem seguir. Estágio colaborativo: O diálogo e a interação são abertos, os professores sabem quais são seus papéis e estão trabalhando em conjunto” (PEC 1/ AO-04).

Na roda de conversa, destacaram a importância de conhecer os diferentes estágios e que coensinar é um aprendizado gradativo e processual, não havendo um padrão ou tempo para que as duplas atinjam o estágio colaborativo, mas que é importante o engajamento de ambos para a não estagnação do coensino. Segundo relato da PEC 2, compreender estes aspectos “[...] tirou um peso das minhas costas, agora eu sei que as mudanças podem não ser do dia pra noite, e tudo bem!”. Neste sentido, Valle e Connor (2008); Mendes, Vilaronga, Zerbato (2014), Capellini, Zerbato (2019) apontam a complexidade e as nuances no entrosamento das duplas de co-professores, em suas diferentes dimensões.

Gately e Gately (2001) sistematizaram os estágios de desenvolvimento do coensino em suas diferentes dimensões, fatores importantes de se considerar, principalmente para os professores que se propõe a coensinar, pois além de ajuda-los a compreender o caráter gradativo e processual para o estabelecimento genuíno da colaboração, os ajudam a reconhecer em que etapa se encontram, além de vislumbrar quais são os pontos que precisam ser desenvolvidos pela dupla para que haja evoluções às etapas seguintes. Enfim, permite identificar em quais dimensões a dupla conseguiu melhor desenvolvimento e quais precisam de atenção e engajamento para serem aprimoradas.

Tal processo contribui, conseqüentemente, para o desenvolvimento das habilidades profissionais dos co-professores. Dialogar com a turma sobre os estágios de desenvolvimento de seu relacionamento e do coensino estimulou a reflexão das duplas sobre os pontos críticos barravam o desenvolvimento do coensino, e dos pontos que favoreciam o seu desenvolvimento.

No decorrer dos encontros presenciais, nos momentos reservados para a socialização do andamento das atividades práticas as professoras foram sendo capazes de identificar no trabalho

colaborativo, características do estágio de desenvolvimento em que estavam e as evoluções que foram percebendo durante o percurso. Por exemplo, a dupla 5 (PEE5-PEC5), relatou que desde o início estavam em um estágio de colaboração; enquanto a dupla 7 (PEE7-PEC7) relatou ter passado do estágio inicial ao colaborativo; e, a dupla 3 (PEE3-PEC3) considerou não ter passado do estágio inicial, justificando as dificuldades organizacionais, sobretudo disponibilidade e compatibilidade de horários, como fator determinante.

No desdobramento do foco do trabalho entre os co-professores há o objetivo de alcançar a aprendizagem de toda a turma, conforme descreveu PEC 8: “o ensino colaborativo estende-se a pensar não somente no meu aluno com necessidades especiais e sim pensar em “nossa” turma como um todo”. Ressaltamos que o referido trecho foi colocado por uma professora de educação comum, e ela descreveu o “meu aluno com necessidades especiais” e não como poderia esperar “minha turma”. Vilaronga (2014) destacou trechos narrados por duas professoras de educação especial em que os professores de ensino comum se referiam aos alunos PAEE como alunos de responsabilidade do professor da educação especial, utilizando frases como: “[...] Olha aqui, sua aluna não está obedecendo hoje, não sei o que faço” (p. 108) e que os demais alunos não seriam alunos do professor de educação especial, dizendo: “Esse aqui é seu aluno?” (p. 108), ao notar que a professora de educação especial estava intervindo no comportamento de uma aluna que não era PAEE.

A fala da PEC 8 demonstra pelas entrelinhas, a concepção de pertencimento deste aluno à turma e do comprometimento que ela tinha com o aluno PAEE, o reconhecendo como “seu” e não apenas da professora da educação especial. Destaca-se também na fala da PEC 8 a preocupação em utilizar “nossa turma como um todo”, que também não se aplica apenas aos alunos, mas também à classe, aos materiais e às demandas e responsabilidades. Em concordância com Vilaronga (2014), Conderman, Bresnaham e Pedersen (2009) a mudança no vocabulário e a utilização do termo “nossos” demonstram paridade entre os co-professores, importante princípio norteador do coensino.

Nesse sentido, quando há a compreensão da definição básica de coensino, dos aspectos centrais desenvolvidos, e descritos anteriormente, há a expansão na compreensão dos beneficiados por esse modelo de serviço de apoio especializado. Inicialmente havia o predomínio da compreensão de que apenas os alunos PAEE seriam beneficiados, por ser um serviço que envolve o professor de educação especial. Após o desenvolvimento do tema, por meio das atividades, as professoras passaram a compreender e identificar que o coensino promove benefícios para todos os envolvidos, alunos PAEE, ou não, e para os professores da educação especial e do ensino comum.

Assim, coensinar pode melhorar a qualidade do ensino para todos os alunos da turma e contribui para a formação docente em serviço. Entretanto, é preciso explorar como ou com o que cada aluno, e cada professor poderá ser beneficiado, quais serão as habilidades e conhecimentos estimulados, que possibilitarão a melhoria na qualidade do ensino e na formação docente em serviço, para que os professores sejam capazes de compreender e identificar os benefícios em sua prática, uma vez que, alguns deles podem passar despercebidos. Como por exemplo, aprender com o colega uma nova ferramenta de ensino pode parecer singelo ou mesmo comum, mas cotidianamente, aprender novas habilidades e conhecimentos com o colega traz impacto na formação, e consiste em um benefício direto aos professores e pode ser refletido na aprendizagem da turma atual e turmas futuras.

Bem, compreendido o que é basicamente a proposta de coensino, por sua definição, princípios e benefícios, as professoras demonstraram e relataram não apenas compreender a proposta, mas principalmente se sentirem estimuladas a coensinar e convencidas do potencial desta proposta, conforme ilustra o comentário da PEC 5: “[...] acredito que ele deve ganhar espaço [...]. Acredito também, que estamos apenas no início desse novo serviço que pode abrir muitos caminhos. E que estes sejam de aprendizado e conquistas”. Com o interesse, conseqüentemente, iniciaram as dúvidas e questionamentos de como se dá na prática o coensino, conforme expressou a PEC 9: “Muito legal, mas como faz isso na escola?”

Desta forma, mais duas categorias de análise foram identificadas, a saber: i) práticas e ii) desafios, pois no levantamento inicial não foi possível identificar dados de conhecimentos prévios das professoras sobre tais aspectos. Com o desenvolvimento do programa, estas categorias emergiram, em função da apresentação e desenvolvimento destes temas, com base na literatura, e ganharam destaque nas discussões do grupo, sobretudo nos momentos de socialização do encaminhamento da atividade prática.

A proposta de coensino, para além da compreensão das questões conceituais que o definem, há uma sistematização de operacionalização e princípios norteadores da prática docente, que também compõe a caracterização do coensino, e dão a ele materialidade. Conforme descrito por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), coensinar para além de compartilhar o saber docente, consiste em compartilhar o fazer docente, ou seja, em todas as etapas de ensino: planejamento, aplicação das aulas e avaliação.

A análise da categoria desafios, indica uma evolução crítica no olhar dos professores sobre o coensino, pois se a princípio o grupo demonstrava uma compreensão mais ingênua e idealizada da proposta, com o desenvolvimento do programa elas foram identificando os desafios a serem enfrentados tais como: organizar a rede de ensino de forma a favorecer o

desenvolvimento do coensino e disponibilizar tempo para desenvolver o planejamento das atividades pedagógicas.

O Quadro 19, a seguir, apresenta uma síntese comparativa entre as compreensões inicial e final, das professoras, sobre coensino o qual permite a visualização da evolução conceitual obtida pelas participantes no programa de formação.

Quadro 19- Síntese comparativa da evolução conceitual da turma sobre coensino

CATEGORIA	INICIAL	FINAL
Conotação	Genérica	-
Profissionais diretamente envolvidos	Profissionais da escola em geral Professores de ensino comum e educação especial	Professor de ensino comum e especial
Local	Indefinido Classe comum	Classe comum
Foco do trabalho	Alunos público-alvo da educação especial Todos os alunos da turma	Entre os professores Todos os alunos da turma
Beneficiados	Alunos público-alvo da educação especial	Professores de ensino comum Professores da educação especial Alunos público-alvo da educação especial e os demais da turma.
Práticas	Não há menção	Planejamento conjunto Execução das aulas em conjunto Avaliação conjunta Compartilhar materiais e recursos Compartilhar responsabilidades e decisões Compartilhar princípios norteadores Recursos e modelos
Desafios	Não há menção	Tempo adequado para planejamento comum Estrutura e organização da rede Excesso de demandas docentes/ burocratização

Fonte: Elaboração própria.

Com base nessa análise pode-se identificar que houve evolução e apropriação dos conceitos e definições que envolve a proposta de coensino, em seus aspectos fundamentais relativos à teoria e a prática.

7.1.3 Ensino diferenciado

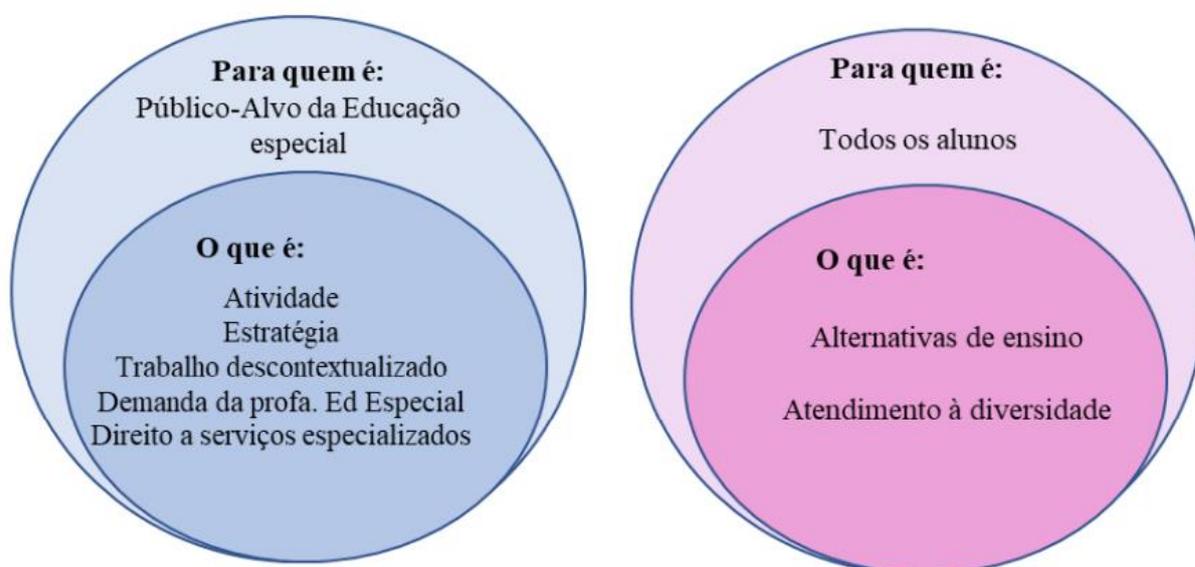
Assim como os conhecimentos prévios acerca dos demais temas foram levantados, as professoras foram questionadas se conheciam a proposta de ensino diferenciado. As que

afirmaram conhecer foram solicitadas que descrevessem suas compreensões, e para as que afirmaram desconhecer, para que descrevessem o que imaginavam tratar da proposta com base na nomenclatura. Um grupo de 15 professoras informou conhecer a proposta e seis desconhecê-la.

No grupo das professoras que afirmaram conhecer a proposta, 11 apresentaram respostas que não contemplavam em nenhum aspecto a proposta de ensino diferenciado. No grupo de professoras que afirmou desconhecer, quatro também apresentaram respostas que não condiziam com a proposta. Logo, quatro professoras que afirmaram conhecer a proposta e duas que a desconheciam apresentaram descrições que se aproximavam do conceito de ensino diferenciado.

Aprofundando o processo de análise das respostas, foi possível estabelecer dois eixos centrais os quais pode-se compreender como a preconcepção da proposta de ensino diferenciado por este grupo de professores, a saber: i) o que é; e, ii) para quem é. A figura 10, a seguir, ilustra a relação entre estes dois eixos por meio das categorias de análise.

Figura 10- Relação entre o que é e para quem é o ensino diferenciado na preconcepção das professoras



Fonte: Elaboração própria.

Ao observar a figura acima, pode-se identificar duas tendências nas respostas sobre a compreensão ou hipótese que as professoras tinham sobre o ensino diferenciado, antes do início do programa de formação. Conforme a legenda, as compreensões descritas pela maioria do grupo, que não contemplavam nenhum aspecto da proposta de ensino diferenciado, foram

apresentadas em tons de azul, e as que apresentavam alguma aproximação com a proposta, em tons de rosa.

Cabe destacar que, as professoras foram bem sucintas em suas respostas, com sentenças curtas descreveram seus conhecimentos prévios e hipóteses sobre o ensino diferenciado. Com maior frequência e com mais categorias, foram as descrições que não se aproximavam em nenhum aspecto da proposta de ensino diferenciado.

Quanto ao eixo: *O que é*, encontrou-se as categorias: atividade, estratégia, trabalho descontextualizado, demanda do professor de educação especial, direito à serviços especializados em classe comum. E no eixo: *Para quem é*, a categoria alunos PAEE. Os excertos, a seguir, contém na íntegra a resposta de três professoras que ilustram o conteúdo das categorias e como eles se relacionavam:

“Deve ser **atividades** de acordo com o **que o aluno especial consegue fazer**”.

“Como um **ensino paralelo ao contexto**, específico **para cada indivíduo**”.

“O **professor da ed. especial auxilia o aluno com necessidades especial** em sala de aula. Orientando e fazendo intervenções para que o aluno realize as **atividades.**” (Grifos nossos).

Em linhas gerais, havia a concepção de que o ensino diferenciado seria algo direcionado exclusivamente aos alunos PAEE (n=16). A expressividade deste dado poderia ser explicada pelo fato de que, em se tratando de um programa de formação ofertado na área da educação especial, logo o conteúdo seria compreendido como referente ao seu público-alvo, conseqüentemente a proposta de ensino em questão também. Outra hipótese, refere-se à existência de um padrão instituído no campo dos programas e cursos de formação em educação especial que consiste em abordagens categoriais que desenvolvem um roteiro com práticas, matérias e adaptações para cada grupo que compõe o PAEE. Logo, em função dessa tendência, seria considerável haver uma proposta de ensino para este alunado. Todavia, tal compreensão demonstra um conceito desconexo com a proposta de ensino diferenciado.

Atrelada a esta compreensão, o eixo “O que é”, para algumas professoras o ensino diferenciado seria referente a atividades (n=17). De acordo com o dicionário comum, a palavra atividade refere-se a: “1. qualidade do que é ativo; 2. faculdade ou possibilidade de agir, de se mover, de fazer, empreender coisas”. Nesse sentido, no cotidiano escolar, a palavra atividade é empregada quando o professor propõe algo, uma tarefa, em que os alunos se tornem ativos dando-os a oportunidade de agir sobre o próprio conhecimento. Ainda que as atividades sejam

uma constante no processo de ensino e aprendizagem, elas são pontuais, pois visam promover a aprendizagem em função de um conteúdo e objetivo curricular. Deste modo, considerando o trabalho pedagógico, a atividade é uma unidade da organização do ensino como um todo, enquanto uma proposta de ensino orienta os princípios e toda organização e planejamento.

Conforme o segundo excerto ilustra, para um segundo grupo de professoras (n=18) a proposta de ensino diferenciado referia-se a um “ensino paralelo ao contexto”, termos como “descontextualizados”, “ensino específico para o aluno” também foram empregados, demonstrando a preconceção destas professoras de que o ensino diferenciado não teria conexão com o ensino comum, ou seja, o currículo padrão. O paralelismo entre educação comum e especial, pode ser considerado histórico, pois sua origem a educação especial foi constituída de forma paralela, ou seja, sem relação ou conexão, ao ensino comum. Entretanto, para Mendes (2018) historicamente a educação especial não se constituiu de forma paralela, mas sim tangente ao ensino comum, de forma a absorver as demandas às quais o ensino comum não estava sendo capaz de atender. Assim, os alunos excluídos e marginalizados da escola comum, em função de diversos fatores culturais, sociais, raciais, de gênero, entre outros, passaram a receber o rótulo de deficiência migrando para o ensino especial, que durante décadas ocorreu exclusivamente em locais próprios fora ou dentro das escolas. Mantidas, as devidas proporções dos contextos, micro e macro, a preconceção de paralelismo e descontextualização, demonstra a manutenção e reflexos históricos, pois para além dos espaços distintos, os objetivos de ensino e aprendizagem, e conseqüentemente, nas práticas docentes também se constituíram de forma diversa.

Assim, a compreensão predominante ainda é aquela em que os alunos aos alunos PAEE, mesmo estando em classe comum, teriam que ter um ensino paralelo e fora de contexto do currículo comum. Cabe destacar que, entretanto, não se deve fazer juízo de valor, ou inferir que as professoras consideram ou não o modelo mencionado adequado, uma vez que foram solicitadas a escrever sobre a compreensão da proposta e não o que pensavam sobre ela. Além disso, professores são fruto dessa cultura do capacitismo que impera na sociedade e na escola, e a ideia de que alunos PAEE, precisam de um ensino especial e de um professor especial, e que isso tudo deve ser diferente do que é comumente encontrado nas escolas, ainda faz parte do imaginário coletivo.

Destaca-se as expressões: “consegue fazer”, “capaz de”, “até o limite do aluno”, pois elas dão a conotação de que os alunos PAEE estariam, a priori, com capacidade aquém dos demais alunos da turma, em relação ao desenvolvimento e a aprendizagem. Neste contexto podemos observar que para este alunado, em função da marca social da deficiência, atrelada a

uma concepção de doença e inferioridade, a qual atividades diferentes ao contexto comum, como ilustra o segundo excerto, seriam necessários por princípio.

Ainda em relação à preconceção das professoras, no eixo o que é apareceu a ideia de “demanda do professor de educação especial”, conforme o terceiro excerto destaca, que se relaciona diretamente com as demais categorias já discutidas. Novamente a concepção de que a responsabilidade do ensino do aluno PAEE está sob o professor especializado, logo, a ele cabe pertence os saberes e instrumentos necessários para suprir as demandas deste alunado.

Em suma, este conjunto de categorias interrelacionadas, sobre as preconceções acerca do ensino diferenciado, indicaram compreensões equivocadas da proposta, desconhecimento, ainda que a maioria afirmasse inicialmente conhecer a proposta.

Retomando a figura 7, com menor frequência, apareceram nas categorias dos eixos *o que é* e *para quem é*, em tons de rosa, ideias que se se aproximavam da proposta de ensino diferenciado. No eixo *o que é*, as ideias de “alternativas diferenciadas de ensino” (n=3) e “atendimento a diversidade” (n=5) e relacionado a elas, no eixo *para quem é*, a resposta de “todos os alunos”. Conforme ilustram os excertos a seguir:

“Ensino que **abarca a diversidade dos alunos**”.

“Ele envolve muitos quesitos relacionados **a todos os tipos de diferenças no grupo onde estamos inseridos e como as usaremos em prol da aprendizagem mútua**”.

“**Alternativas diferenciadas** de ensino, para atingir **público diversificado**”.

(Grifos nossos).

Ainda que não haja, em nenhuma das definições apresentadas uma elaboração conceitual mais completa sobre a abordagem, este grupo de professoras se aproximou do conceito no que diz respeito ao eixo *para quem é*, pois referiram-se ao coletivo e utilizaram o plural para se referir aos alunos, em contraste com o primeiro grupo, que limitou a proposta aos alunos PAEE.

No que tange ao eixo o que é, nas compreensões de “alternativas diferenciadas de ensino” e “atendimento a diversidade” encontrou-se conteúdos genéricos que pode não necessariamente corresponder a esta proposta.

O Quadro 20 sintetiza a elaboração conceitual acerca do ensino diferenciado das professoras no início e ao longo do programa de formação.

Quadro 20- Síntese Comparativa da evolução conceitual de ensino diferenciado

CATEGORIA	INICIAL	FINAL
O que é	Genérica	Elaboração conceitual
Profissionais diretamente envolvidos	Professores de ensino comum e educação especial	Professor de ensino comum, podendo ou não ser em colaboração do professor de educação especial.
Local	Indefinido Classe comum	Classe comum
Foco do trabalho	Alunos público-alvo da educação especial Todos os alunos da turma	Atender às necessidades de todos os alunos da turma e a cada um deles.
Beneficiados	Alunos público-alvo da educação especial	Professores de ensino comum Professores da educação especial, se estiver envolvido Alunos público-alvo da educação especial e os demais da turma.
Práticas	Elaborar atividades específicas aos alunos público-alvo da educação especial. Respeitar a individualidade dos alunos	Avaliação do nível de capacitação, interesses e perfil de aprendizagem de todos os alunos. Diferenciar as atividades para todos os alunos. Formar agrupamentos flexíveis. Usar diversos materiais e recursos para o ensino. Não precisa todos fazerem a mesma atividade a todo momento.
Desafios	Não há menção	Gestão da sala de aula Falta de recursos Tempo para planejamento

Fonte: Elaboração própria.

CAPÍTULO VIII

APLICAÇÃO DOS CONCEITOS DE COENSINO E ENSINO DIFERENCIADO POR MEIO DAS ATIVIDADES PRÁTICAS

“Comece lentamente, mas comece”!

TOMLINSON

Na seção anterior analisou-se os resultados da evolução e apropriação das propostas teóricas de coensino e ensino diferenciado, bem como os benefícios e formas de complementação das propostas ao longo do programa de formação, de acordo com o proposto na literatura. Entretanto, é preciso considerar que se desenvolveu um programa pontual e, provavelmente, há ainda muitos aspectos que carecem de aprofundamento para uma devida apropriação das duas abordagens.

Entretanto, um programa de formação de professores não deve visar apenas mudanças nos discursos, mas também a aplicação dos conhecimentos aprendidos na prática docente, e que esta tenha impacto na aprendizagem dos alunos. E, talvez esse seja o maior desafio na avaliação dos programas de formação de professores, ou seja, não se restringir a avaliação mudanças nos discursos ou nas práticas, mas mostrar se beneficia, ou não, a aprendizagem dos estudantes.

Como visto, houve evolução conceitual, as professoras se apropriaram dos conhecimentos teóricos disseminados sobre coensino e ensino diferenciado, mas o estudo também teve como objetivo analisar se o conhecimento aprendido seria aplicado e para isso foram propostas as atividades práticas.

As atividades práticas foram planejadas para serem desenvolvidas em duplas, formadas por uma de professora de educação especial e uma de ensino comum, a serem executadas ao longo das atividades teóricas, visando proporcionar maior articulação e reflexão entre teoria e prática. Entretanto, nem sempre o cronograma planejado foi o executado, e foi havendo atrasos na entrega desses produtos pelas duplas, de modo que houve maior concentração de produções ao final da parte teórica.

As atividades práticas previstas encontram-se especificadas no Quadro 21, o qual descreve a atividade solicitada, o produto a ser entregue e o objetivo que se estabeleceu para a análise dos dados advindos de cada produção estabelecidas para as duplas de professores.

Quadro 21 - Atividades práticas solicitadas, produto esperado e o objetivo de análise dos dados para cada produção da dupla de professores

ATIVIDADE PRÁTICA	SOLICITADO	PRODUTO A SER ENTREGUE	OBJETIVO DE ANÁLISE DO PRODUTO
AP-01	Realizar um planejamento de avaliação dos alunos para identificar fatores de diferenciação para toda a turma.	Plano de avaliação dos fatores de diferenciação	Analisar se os requisitos da avaliação dos fatores de diferenciação (nível de preparação, interesses e perfil de aprendizagem) demandados pelo Ensino Diferenciado foram atendidos.
AP-02	Elaborar um relatório descritivo dos resultados da avaliação aplicada com todos os alunos da turma.	Descrição e análise da avaliação de toda a turma	Conhecer o perfil da turma e verificar se esse conhecimento seria utilizado posteriormente no planejamento da aula (AP-03)
AP-03	Elaborar um plano de aula, sem modelo preestabelecido, de disciplina e conteúdo a escolha da dupla, para aplicar os conceitos aprendidos sobre coensino e ensino diferenciado de forma articulada.	Plano de aula 1- Livre	Avaliar se os princípios do coensino e ensino diferenciado foram contemplados no planejamento de uma aula. E, se contemplados, identificar quais e como foram.
AP- 04	Aplicar a aula planejada e relatar descrevendo a execução da aula 1 e apresentando uma avaliação/reflexão sobre o desenvolvimento da aula, considerando o coensino e ensino diferenciado.	Relato da aula 1	Avaliar se os princípios do coensino e ensino diferenciado foram aplicados na execução e considerados avaliação da aula 1.
AP-05	Elaborar um plano de aula, sem modelo preestabelecido, da mesma disciplina e seguindo o conteúdo escolhido na aula 1, para aplicar os conceitos aprendidos sobre coensino e ensino diferenciado de forma articulada.	Plano de aula 2- Livre	Avaliar se os princípios do coensino e ensino diferenciado foram contemplados no planejamento de uma aula. E, se contemplados, identificar quais e como foram.
AP-06	Aplicar a aula planejada e relatar descrevendo a execução da aula 1 e apresentando uma avaliação/reflexão sobre o desenvolvimento da aula, considerando o coensino e ensino diferenciado.	Relato da aula 2	Avaliar se os princípios do coensino e ensino diferenciado foram aplicados na execução e considerados avaliação da aula 1.
AP-07	Elaborar um plano de aula, seguindo o modelo integrado: coensino e ensino diferenciado (Apêndice 11).	Plano de aula 3- Modelo integrado	Avaliar como os princípios do coensino e ensino diferenciado foram contemplados.
AP-08	Organizar e apresentar oralmente as atividades práticas desenvolvidas pela dupla para os colegas do programa de formação.	Apresentação atividades práticas	Socializar as práticas desenvolvidas entre as duplas. Avaliar se os princípios do coensino e ensino diferenciado foram aplicados na execução e avaliação da aula

Fonte: Elaboração própria.

O quadro 22 apresenta os produtos entregues pelas cinco duplas, e que serviram de base para a análise dos resultados em termos de aplicação na prática dos conhecimentos visados no programa de formação.

Quadro 22- Síntese dos produtos demandados e efetivamente entregues pelas duplas de co-professores

Nº ATIVIDADE PRÁTICA	PRODUTO SOLICITADO	DUPLAS					TOTAL
		PEE 1 PEC 1	PEE 3 PEC 3	PEE 5 PEC 5	PEE 7 PEC 7	PEE 9	
AP-01	Plano Avaliação						4
AP-02	Análise da Avaliação						3
AP-03	Plano de aula 1- Livre						5
AP-04	Análise da aula 1						3
AP-05	Plano de aula 2- Livre						4
AP-06	Análise da aula 2						2
AP-07	Plano de aula 3- Integrado						5
AP-08	Apresentação das práticas						4
TOTAL		5	5	8	8	4	

Legenda:  = Entregue  = Não entregue

Fonte: Elaboração própria.

Como se pode observar, apenas duas duplas (PEC/PEE 5 e 7) entregaram todos os oito produtos solicitados (100%). As duplas PEC/PEE 1 e PEC/PEE 3 não entregaram três produtos (62,5%), e, por fim a PEE 9¹² não entregou quatro dos oito produtos solicitados (50%).

Em relação às atividades práticas cumpridas pelo grupo, pode-se observar que os produtos referentes às atividades de planejamento (AP-01, 03, 05 e 07) foram entregues com maior frequência pelas duplas (n=18 ou 90%), enquanto que os produtos referentes à execução e análise/reflexão (AP-02, 04 e 06) foram entregues com menor frequência (n=8 ou 53,3%), o que parece indicar que as duplas apresentaram maior resistência ou dificuldade em relatar a execução do que foi planejado e a reflexão sobre o executado.

Prosseguindo a análise, e considerando-se que o foco da análise das práticas era verificar se os componentes do coensino e do ensino diferenciado estiveram presentes foram feitas

¹² A PEE 9 seguiu no curso mesmo com a desistência da PEC 9. As atividades práticas foram desenvolvidas com uma professora de ensino comum que não participou do programa de formação.

análises separadas das produções, de modo que esta seção foi organizada em duas partes, sendo que primeiramente será apresentada a análise sobre a implementação do coensino pelas duplas, e posteriormente, do ensino diferenciado.

8.1 A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO COLABORATIVO PELAS DUPLAS

As oito atividades propostas visaram propiciar a experiência de coensinar nos três momentos da prática: co-planejamento nas atividades, previstas em AP-01, 03, 05 e 07; co-execução envolvida nas atividades AP02, 04 e 06, e co-avaliação, nas atividades AP-02 e 08. A atividade AP-08 foi uma apresentação das atividades para os colegas, e possibilitou uma síntese das práticas experienciadas nos diferentes momentos por cada dupla.

Assim, com base nos produtos entregues pelas duplas buscou-se identificar em quais momentos da prática cada dupla evidenciou experiências do ensino colaborativo, se no momento do planejamento da aula, na execução ou na avaliação. O Quadro 23 apresenta a relação dos produtos entregues por cada dupla e indica se a dupla evidenciou ou não, em cada um dos três momentos, a prática de coensinar.

Quadro 23- Evidências de colaboração entre as duplas nos momentos de planejamento, execução e avaliação, ao longo das atividades práticas propostas no programa de formação.

		MOMENTOS DO COENSINO									
		CO-PLANEJAMENTO					CO-EXECUÇÃO				CO-AVALIAÇÃO
DUPLA \ AP	01	03	05	07	08	02	04	06	08	02	08
PEC/PEE 7	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
PEC/PEE 5	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
PEC/PEE 3	N	N	N	S	N	-	-	-	N	-	N
PEC/PEE 1	S	S	S	S	S	-	-	-	N	-	S
PEE 9	-	S	-	S	-	-	S	-	-	-	-

<p>Legenda:  = Produto entregue</p> <p> = Produto não entregue</p>	<p>S = Houve colaboração na dupla</p> <p>N = Não houve colaboração</p> <p>- = Não se aplica</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaboração própria.

Em síntese, pode-se observar que em relação ao co-planejamento três das cinco duplas PEC/PEE 1, 5, 7 atingiram o objetivo em todos os cinco produtos que previam colaboração entre os professores e que foram entregues. PEE9 evidenciou colaboração no planejamento em dois dos produtos que foram entregues, destacando que sua parceria desistiu de participar do programa. A dupla PEC/PEE 3 evidenciou colaboração em planejar apenas em um produto dos cinco que entregou.

Nos momentos de co-execução, quando as aulas planejadas deveriam ser colocadas em prática, observou-se através dos relatos entregues, que as duplas PEC/PEE 5, 7 evidenciaram colaboração nas quatro atividades previstas. PEE9 evidenciou colaboração com sua parceria em uma das atividades que foi a única entregue. As duplas PEC/PEE 1 e 3 entregaram apenas um dos quatro produtos previstos e neste relato não se evidenciou colaboração na execução da atividade prevista.

Por fim, em relação a co-avaliação novamente constatou-se que apenas duas das duplas PEC/PEE 5 e 7 evidenciaram colaboração no momento de avaliação da atividade prevista em duas das atividades propostas. As duplas PEC/PEE 1 e 3 entregaram apenas uma das duas atividades, sendo que apenas uma dessas duplas evidenciou colaboração no momento da avaliação que foi PEC/PEE 1.

Considerando-se os três momentos constou-se que apenas duas das cinco duplas, que foram PEC/PEE 5 e 7, atingiram plenamente os objetivos do programa no sentido de demonstrar aplicação do coensino. Nas demais duplas algum grau de colaboração foi observado, mas a verificação foi prejudicada porque ou elas não entregaram todas as atividades previstas, ou porque houve dificuldade da dupla em colaborar.

Tendo em vista a especificidade dos contextos e suas trajetórias, os resultados dessas experiências serão analisados por cada uma das três duplas de professoras que evidenciaram aplicação do coensino tendo como base as atividades previstas no programa de formação. Cabe destacar que nessa primeira parte serão destacadas apenas as evidências de colaboração, ficando os indicadores de diferenciação para análise no tópico seguinte.

8.1.1 Experiência de coensinar para a dupla PEC/PEE 7

A dupla PEC 7-PEE 7 foi a única que conseguiu estabelecer parceria com a gestora (G) da escola em que trabalhavam, o que se mostrou um grande facilitador de alcançarem essa meta do programa. Estas co-professoras realizaram 67% (n=8) das atividades online propostas e, também, apresentaram um papel ativo nas discussões e atividades nos encontros presenciais,

além de serem uma das duas duplas nas quais as professoras trabalhavam no mesmo período, na mesma escola. Elas conseguiram implementar nas atividades práticas os conceitos e práticas da proposta do coensino.

PEC 7 e PEE7 atuaram com uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental composta por 36 alunos, entre eles um surdo com implante coclear sem a aquisição de uma língua, o qual frequentava a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) para o atendimento educacional especializado (AEE), que tinha como principal objetivo o ensino da Língua Brasileira de Sinais-libras, apesar da PEE 7 não ser fluente na língua.

As professoras relataram no 2º encontro presencial que antes do programa já havia diálogo entre elas em relação ao ensino do aluno com surdez, mas que, nunca haviam compartilhado uma aula.

O produto entregue pela dupla PEC/PEE 7 sobre a AP-01, apresentou o plano que incluiu a avaliação da turma em relação a libras, em duas aulas. A dupla planejou a avaliação por meio de observação e registro livre do desempenho dos alunos, considerando “as possíveis habilidades e dificuldades” (AP-01 PEC/PEE 7). O plano apresentado previu as ações a serem tomadas pelas professoras participantes e pela professora intérprete de libras, de forma articulada, como se pode observar no excerto a seguir:

A professora da sala PEC organizará os estudantes para assistir ao vídeo que apresentará o alfabeto manual em Libras e cores. A professora intérprete acompanhará o discente Leandro¹³ (com surdez) e a professora do AEE colaborará na apresentação do vídeo, explicando o objetivo junto à professora PEE.” (AP-01 PEC/PEE 7)

Para a elaboração dos planos de aula, conforme proposto nas atividades AP-03, 05 e 07, a dupla escolheu conteúdos de libras. Cabe destacar que o currículo padrão, não prevê a disciplina de libras no ensino fundamental, porém como nesta turma havia um aluno com surdez em fase de aquisição da Libras, conteúdos de libras foram inseridos no currículo da turma, com o objetivo de ensinar a todos rudimentos da língua.

Para as AP-03 e 05, como modelo livre para elaboração do plano de aula, as professoras descreveram os seguintes elementos: turma, data, tema, conteúdo, objetivo, procedimentos e recursos. Contudo, apesar de o plano prever o item procedimentos, não houve descrições das ações a serem tomadas pelas professoras.

¹³ Nome fictício.

No terceiro, e último, plano de aula elaborado (AP-07) utilizando o modelo integrando coensino e ensino diferenciado, a dupla propôs a sequência das aulas para o ensino de libras a toda turma. No plano, descreveram as incumbências de cada uma para a realização da aula proposta, e incluíram a professora intérprete de libras, conforme o excerto:

Quadro 24- Excerto do plano de aula-modelo integrado PEC/PEE 7

O que cada professor faz antes, durante e depois da aula?			
Nome	PEC 7	Professora intérprete	PEE 7
Quais são as tarefas específicas fará antes da aula?	Organizar a sala para a aula de libras.	Antecipar a rotina para o aluno surdo Leandro.	Organizar e preparar os espaços para a aula.
Quais são as tarefas específicas fará durante a aula?	Mediar aluno por aluno na aquisição da aprendizagem.	Apresentar para a sala todos os sinais planejados.	Assessorar o aluno Leandro com surdez no desenvolvimento da atividade.
Quais são as tarefas específicas fará depois da aula?	Observar os alunos tiveram de dificuldade/facilidade na aula.	Ambas as professoras se encontram para discutir pontos positivos e negativos para melhorar as aulas.	

Fonte: AP-07, PEC/PEE5, 2018.

Sobre a co-execução e co-avaliação das aulas, os produtos entregues descreveram brevemente a realização das aulas planejadas. Referente a avaliação, no produto da AP-01, as professoras descreveram a atividade realizada, seguindo o proposto pelo plano apresentado.

Nas atividades AP-04 e AP-06, as professoras relataram as aulas realizadas conforme o planejado com indicações de que conseguiram executar as aulas em colaboração, conforme excertos a seguir:

Hoje, 10/09/2018 **aplicamos** a aula de Libras (alfabeto e nome), [...].
(AP-04 PEC/PEE 7 grifo nosso)
[...] **aplicamos** a aula de Libras (cores), **fomos** até a quadra com os alunos, **fizemos** uma roda, **brincamos** de Elefante Colorido em libras.
(AP-05 PEC/PEE 7- grifo nosso)

Ao avaliarem a segunda, aula realizada com os alunos da turma, AP-05, as professoras reafirmaram ter realizado em colaboração e mencionaram a participação e colaboração da professora intérprete de libras, que não participou do programa de formação, mas que atuava com a dupla naquele contexto.

8.1.2 Experiência de coensinar para a dupla PEC/PEE 5

A princípio, dupla de co-professoras PEC 5 e PEE5 estava designada a trabalhar com a G 2, mas a parceria com a gestora não funcionou. Entretanto, esta dupla de coprofessoras conseguiu desenvolver as atividades práticas contemplando de forma articulada as propostas de coensino. Cumpre destacar, que estas co-professoras foram as únicas a realizar todas as atividades on-line (n=12) propostas, e como a maioria, elas apresentaram um papel ativo nas discussões e atividades nos encontros presenciais, além de serem a outra das duas duplas nas quais ambas as professoras trabalhavam no mesmo período e na mesma escola.

A turma destas co-professoras era de 2º do Ensino Fundamental, composta por 26 alunos, entre eles um aluno com autismo que frequentava a SRM para AEE em contraturno, com a PEE 5, além disso tinha uma profissional de apoio que o acompanhava diariamente.

Na AO-03 a PEC 5 relatou haver entrosamento prévio, ao curso, entre ela e a professora de educação especial, que conversavam sobre o ensino e desenvolvimento do aluno com autismo. Elas já haviam planejado e executado juntas uma aula na turma do 2º ano, como demonstra as fotografias anexadas ao relato escrito, Figura 11, na qual pode-se observar as duas atuando simultaneamente em grupos diferentes. Na legenda a professora informou que estavam trabalhando o conceito matemático de multiplicação utilizando palitos, e como se pode observar também houve o registro em folha.

No 2º encontro presencial, quando a proposta de coensino foi introduzida, ambas manifestaram verbalmente que já estavam neste caminho, mesmo sem conhecer a proposta. E complementaram a importância do programa de formação para que essa prática fosse fundamentada e aperfeiçoada.

Figura 11- Atuação da dupla PEC/PEC 5 anterior ao programa de formação



Fonte: AO-03 PEC/PEE 5.

Para a realização da AP-01, as professoras planejaram a avaliação dos fatores de diferenciação para toda a turma em conjunto, para isso, selecionaram três instrumentos de avaliação, um para cada fator de diferenciação: perfil de aprendizagem, nível de preparação e interesses. Para a realização dessas avaliações o plano de avaliação elaborado pela dupla previu a duração de três aulas, com a descrição do papel/tarefa a ser exercido por cada professora no momento da execução do plano de avaliação, conforme excerto a seguir:

A docente da sala F. realizará a leitura de item por item, explicando / exemplificando cada um, os alunos acompanharão a leitura utilizando a régua e a docente da Educação Especial C. auxiliará os alunos na execução / preenchimento (AP-01 PEC/PEE 5).

As atividades AP-03, 05 e 07 continham o planejamento de uma sequência de três, nas quais as professoras escolheram trabalhar conteúdo da Língua Portuguesa. O planejamento da primeira aula abordou o conteúdo de ordem alfabética, contendo: objetivos, materiais, a atividade que seria desenvolvida com a turma e os procedimentos de condução da atividade. Nos procedimentos, não houve distinção do papel que seria exercido por cada uma das professoras.

O segundo plano de aula desenvolvido pela dupla abordou a estrutura das palavras, com conteúdo de sílabas, e assim como o primeiro, descrevia os objetivos, materiais, a atividade que seria desenvolvida com a turma, e os procedimentos de condução da atividade. Na descrição dos procedimentos que seriam realizados não havia a divisão de tarefas que cada uma realizaria na condução da aula, mas as professoras utilizaram os verbos em terceira pessoa do plural, indicando tanto o planejamento conjunto e prevendo a co-execução da atividade de forma articulada, como indica o excerto abaixo:

Iniciaremos a atividade lendo e explicando as regras do jogo. Lembraremos aos alunos a importância de refletir sobre como as palavras são escritas e como usar as letras para formar sílabas. (AP- 05-Dupla PEC/ PEE 5).

Por fim, o terceiro plano de aula desenvolvido, utilizando o modelo de plano de aula integrado: coensino e ensino diferenciado, seguiu abordando a estrutura das palavras por meio do conteúdo de rimas, dando sequência ao conteúdo curricular da disciplina de língua portuguesa. O roteiro para desenvolvimento do plano de aula foi devidamente preenchido, em

todos os campos. O campo reservado à descrição das tarefas a serem realizadas pelas professoras pode ser observado no quadro 25:

Quadro 25- Excerto do plano de aula-modelo integrado PEC/PEE 5

O que cada professor faz antes, durante e depois da aula?			
Nome	PEC 5	PEE 5	Auxiliar (ADE)
Quais são as tarefas específicas fará antes da aula?	-Planejamento; -Organização dos agrupamentos	-Planejamento; -Organização dos agrupamentos	
Quais são as tarefas específicas fará durante a aula?	-Organização dos grupos/sala; -Distribuição dos materiais; -Explicação geral do jogo; -Intervenções; -Realizar roda de conversa retomando os objetivos do jogo, ouvir as opiniões, estratégias e descobertas que os alunos desenvolveram durante o jogo.	-Organização dos grupos/sala; -Distribuição dos materiais; -Intervenções; -Realizar roda de conversa retomando os objetivos do jogo, ouvir as opiniões, estratégias e descobertas que os alunos desenvolveram durante o jogo.	-Organização dos grupos/ sala; -Distribuição dos materiais; -Acompanhamento do aluno autista; -Auxiliar os alunos na reorganização da sala de aula e dos materiais utilizados.
Quais são as tarefas específicas fará depois da aula?	-Revisão dos registros feitos durante a atividade.	-Revisão dos registros feitos durante a atividade.	

Fonte: AP-07, PEC/PEE5.

Como se pode observar, as professoras consideraram a necessidade de ambas realizarem o planejamento da aula e compartilharem as tarefas igualmente, de forma a conduzirem a aula em conjunto. Há apenas uma distinção na atribuição das tarefas durante a aula, na qual PEC5 ficou incumbida de explicar o jogo à turma. Outro aspecto a destacar refere-se ao envolvimento do papel da profissional de apoio (ADE) do aluno com autismo, no plano de ensino, atribuindo a ela tarefas específicas de apoio à condução da atividade.

Em relação à co-execução e co-avaliação do ensino, o produto entregue pela dupla referente AP-02, sobre a análise da avaliação dos fatores de diferenciação do ensino, sintetiza por meio de um quadro informativo os resultados das três avaliações aplicadas com a turma. No quadro, constam as seguintes informações: nome do aluno, nível de preparação, interesse e perfil de aprendizagem.

A primeira aula (AP-04) foi realizada na SRM com toda a turma, a escolha do espaço se deu devido a estrutura da sala ser mais adequada a realização da atividade proposta pelas professoras. Conforme plano de ensino, a turma sentou-se no chão em círculo para a realização da atividade e as professoras conduziram a aula, conforme representado pelas figuras 12. Assim, percebe-se que ambas assumiram a instrução de toda a turma, tiveram o mesmo posicionamento.

Figura 12- Execução da aula planejada mostrando colaboração e intercambio de papéis



Fonte: AP-04 PEC/PEE 5, p. 6.

No relato escrito destaca-se, novamente, o uso da terceira pessoa do plural, nós, em todos os verbos utilizados para descrever as ações docente, tais como: “lembramos”, “realizamos”, “ouvirmos” e “distribuímos” (AP-04 PEC/PEE 5, p. 1). O emprego desses verbos na narrativa indica a co-execução da aula, e na co-avaliação da aula ministrada, pois ao final foi apresentada a reflexão sobre a contribuição de coensinar, conforme ilustra o excerto a seguir:

O coensino vem se mostrando uma ótima oportunidade para troca de saberes e experiências que permitem a reflexão sobre nossas práticas, independente da área de atuação. Todos ganham, professores, alunos e escola (AP-04 PEC/PEE 5, p. 7).

Na realização da apresentação (AP-08) as professoras utilizaram a apresentação de fotos, descrevendo e ilustrando as atividades práticas (AP- 01 a 07), realizadas com a turma do segundo ano, e apresentaram uma reflexão/avaliação sobre as experiências e as articularam com os conhecimentos teóricos sobre o coensino.

Sobre as atividades de planejamento as professoras relataram que as realizaram durante os períodos de intervalo comum na escola, momentos nos quais conversavam sobre os

objetivos, atividades e estratégias a serem empregadas, compartilhando ideias, conhecimentos e expectativas. Contudo, ressaltaram que o momento para o co-planejamento consistiu em um desafio, em decorrência da incompatibilidade de horários disponíveis, das demais demandas docentes, sobretudo, da burocratização do trabalho pedagógico.

Ao retomarem a primeira aula realizada, as professoras relataram que aplicaram o modelo de “coensino de apoio”, a qual coube a PEC 5 a regência da aula e a PEE 5 apoiá-la. E na segunda aula experienciaram o modelo de “ensino paralelo”, a qual a turma foi organizada em dois grandes grupos, cada um conduzido por uma das professoras (VAUGHN; SCHUMM; ARGUELLES, 1997).

A apresentação evidenciou que as professoras experienciaram o coensino em seus três momentos: planejamento, execução e avaliação. Além disso, compartilharam as salas, comum e de recursos, materiais e recursos pedagógicos em prol do ensino de toda a turma, conforme os princípios da proposta do ensino colaborativo.

8.1.3 Experiência de coensinar para PEC/PEE 1

A dupla PEC/PEE 1 demonstrou uma experiência parcial de coensinar, pois devido ao contexto de trabalho desta dupla as professoras tiveram a oportunidade de apenas coplanear o ensino para a turma.

Na AP-01 as professoras planejaram a avaliação dos fatores de diferenciação para todo os alunos da turma, e o plano elaborado continha: instrumento, objetivo, recursos, aplicação e análise. No campo que indicava a aplicação, as professoras já previram que não seriam possível a execução da aula em colaboração, e que esta etapa ficaria apenas ao encargo da PEC1. Contudo, para a análise as professoras planejaram retomar os dados e realizá-la em colaboração.

Para as AP-03 e 05, as professoras elegeram a disciplina de matemática e os conteúdos de fração e porcentagem, respectivamente, para elaboração dos planos de aula em modelo livre. Os planos continham os seguintes tópicos: disciplina, conteúdo, objetivo, estratégia, recursos, atividades 1 e 2, as quais foram subdivididas em: nome da atividade, objetivo e ações. Nas AP-03 e 05, assim como na AP-01, as professoras já tinham ciência de que a execução da aula ficaria sob a responsabilidade da PEC 1.

Para a AP-07, as professoras elaboraram o plano de ensino conforme o modelo proposto, e no campo a reservado à descrição dos papéis e tarefas a serem desempenhados pelas professoras, o quadro 26 apresenta o que foi planejado:

Quadro 26- Excerto do plano de aula-modelo integrado PEC/PEE 1

O que cada professor faz antes, durante e depois da aula?		
Nome	PEE 1	PEC 1
Quais são as tarefas específicas fará antes da aula?	Preparação do material concreto.	Preparação do conteúdo
Quais são as tarefas específicas fará durante a aula?	Intervenções individuais	Explanação da aula e intervenções individuais
Quais são as tarefas específicas fará depois da aula?	Discutir se os alunos compreenderam e se há necessidade de retomada do conteúdo	Discutir se os alunos compreenderam e se há necessidade de retomada do conteúdo

Fonte: AP-07, PEC/PEE1, 2018.

Conforme se pode identificar, dada as circunstâncias, as tarefas a serem desempenhadas pelas professoras se distinguiram, antes e durante a aula. Apenas depois da aula que a mesma tarefa foi atribuída à ambas, tarefa esta que se referia à avaliação do ensino e da aprendizagem dos alunos.

Ainda que impossibilitadas de coexecutar as aulas planejadas, as professoras se comprometeram a coavaliar, demonstrando executar esta tarefa em colaboração. E nos momentos de co-avaliação estiveram atrelados aos de planejamento, em um movimento reflexivo sobre o processo.

Ao longo do percurso formativo e por meio da AP-08, as professoras compartilharam as barreiras existentes que dificultaram o processo de implementação do coensino, dado o modelo vigente de organização da rede de serviços de apoio, e a necessidade de utilizar momentos fora da jornada de trabalho para realizar as atividades de planejamento em colaboração.

8.1.4 Discussão sobre as experiências de coensinar

Experenciar o coensino foi um desafio para as professoras, as narrativas e as produções sobre as atividades práticas descrevem as dificuldades das redes de ensino em se reorganizar para contemplar este modelo de serviço que apesar de não se opor ao modelo instituído no país, de AEE extraclasse no contra turno e nas SRM, se contrapõe a ele na medida em que requer novos arranjos organizacionais e novas configurações/designação nos papéis atribuídos aos professores da classe comum, da educação especial e da equipe gestora. Neste ponto, um

facilitador do sucesso do coensino foi o apoio da gestão para as atividades de uma das duplas (CAPELINNI, ZERBATO, 2018; MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014).

De fato, constatou-se que o trabalho em contraturno dos professores de classe comum e educação especial se constitui em impeditivo para o coensino na medida em que se mostra dificultador para articulação desses profissionais, pois muitos lecionam em mais de uma escola e os professores não possuem compatibilidade de horário para tratar das questões referentes ao ensino e à aprendizagem dos alunos.

Dada essa realidade, as duplas PEC/PEE 1 e 3 não conseguiram experienciar o coensino em seus diferentes momentos, pois as professoras não tinham horário em comum e lecionavam em mais de uma escola. As duplas PEC/PEE 7 e 5 conseguiram experienciar o coensino pois as professoras de educação especial atuavam em período integral na mesma escola, proporcionando brechas para que pudessem atuar em colaboração. Assim, um fato que se mostrou importante para o sucesso do coensino foi a condição de trabalho dos professores, no caso com contratos de tempo integral e com atribuição numa única escola.

Além dos momentos três momentos que envolve a prática de coensino, outras características colocadas pela literatura, tais como: ensinar a todos, compartilhar materiais e espaços de ensino, ausência de hierarquia e partilhar os conhecimentos específicos de cada área puderam ser observados, em maior ou menor grau, na realização das atividades práticas realizadas pelas duplas de trabalho. (GATELY & GATELY, 2001; VAUGHN; SCHUMM; ARGUELLES, 1997),

8.2 A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DIFERENCIADO

Para além de proporcionar a oportunidade de experienciar o coensino, as oito atividades práticas propostas também tiveram como objetivo proporcionar a aplicação do ensino diferenciado, considerando os dois momentos fundamentais da proposta: conhecer os alunos por meio de avaliações sistematizadas e responder com diferenciação, considerando os resultados das avaliações. Estimulando um processo cíclico e reflexivo por meio da avaliação dos fatores de diferenciação, do planejamento de três aulas e aplicação de duas aulas.

Nesta sessão, os dados apresentados foram organizados e analisados conforme os dois momentos fundamentais da proposta de ensino diferenciado.

8.2.1 Avaliação dos fatores de diferenciação: conhecendo os alunos

A prática de ensino diferenciado consiste em processo contínuo e articulado de conhecer os alunos e responder com diferenciação. Conhecer todos os alunos por meio de avaliações sistêmicas e integradas consiste em um desafio à prática docente. E, estes desafios se apresentam em suas diferentes etapas, sobretudo no planejamento da avaliação a ser executada e análise dos resultados obtidos. Para Luckesi (2011) a prática avaliativa deve iniciar com:

uma ação intencionalmente planejada. A ação espontânea não oferece condições para avaliação operacional pelo fato de não ter uma direção traçada (condição para a existência da avaliação intencionalmente realizada, expressando-se como aquilo que acontece enquanto acontece, o que é diferente de alguma finalidade intencionalmente perseguida e, portanto, construída)” p. 19

Assim como em outros modelos/propostas, a avaliação dos fatores de diferenciação carece desse caráter intencional e planejado, visando sua qualidade e efetividade da ação.

Considerando a especificidade de cada contexto, buscou-se conhecer a realidade da prática docente relacionada às avaliações dos alunos, anterior ao programa de formação, por meio de atividades descritivas que possibilitassem compreender adequadamente o cenário e as demandas das participantes, e conseqüentemente, dos dados produzidos e analisados.

Em relatos escritos, por meio da atividade online AO-03¹⁴, ainda que requisitadas diretamente a descrever as práticas avaliativas, as professoras PEC 1, PEC 5, PEC 7, PEE 3 e PEE 7 não contemplaram este quesito em seus relatos e as professoras PEC 3, PEE 1 e PEE 5

¹⁴ A atividade solicitou a produção de um texto descritivo sobre os alunos (ano/série, características pessoais, preferências e expectativas de aprendizado) e sobre o trabalho pedagógico desenvolvido (avaliação planejamento, metodologia, estratégias de ensino e rotina)

apontaram aspectos gerais sobre as práticas avaliativas desenvolvidas, conforme ilustra os excertos a seguir:

Os alunos realizam as avaliações da sala e mais as diferenciadas. Também fazem sondagem para acompanhar a evolução da escrita - AO-03/PEC 3.

São realizadas avaliações diagnósticas ao início do ano letivo, bem como ao final de cada bimestre – AO-03/PEE 1.

Em salas de recursos a avaliação é processual/constante, sendo um facilitador para o planejamento, que visam aprimorar as habilidades dos alunos, usando delas para amenizar as dificuldades através de recursos, estratégias e metodologias diversificadas a cada encontro - AO-03/PEE 5.

Com base nos relatos da PEC 3 e PEE1 pode-se identificar concepções de avaliações relacionadas aos testes e exames os quais os alunos são submetidos para acompanhamento da aprendizagem em relação ao conteúdo escolar desenvolvido. Pelo relato da PEE 5 foi feito o destaque para a função da avaliação que orienta o planejamento do ensino. Contudo, nenhum dos relatos possibilitou o conhecimento sobre os procedimentos, estratégias e instrumentos adotados pelas professoras participantes, generalistas e especialistas em Educação Especial.

Porém, há de se destacar que, nos relatos orais das professoras de educação especial, principalmente as que atuavam ou já haviam atuado, junto a alunos com autismo pudemos identificar que havia a compreensão prévia da importância de conhecer os interesses dos alunos para o processo de ensino aprendizagem. Contudo, não havia um planejamento para avaliação destes aspectos. No cotidiano escolar, as professoras da educação especial relataram que pela convivência, sobretudo por meio observações e diálogos informais, passavam a conhecer os interesses pessoais dos alunos, e em geral, os interesses identificados referiam-se a personagens ou objetos que passavam a ser utilizados nas atividades elaboradas, com o objetivo de torná-las mais atraentes para os alunos.

Contudo, mesmo alunos sem autismo e sem interesses restritos se beneficiarão desta prática, conforme Tomlison e Sousa (2011) argumentam com base em estudos da neurociência. Os principais argumentos compilados pelos autores para avaliar os interesses dos alunos : garante maior engajamento estudantil, produtividade e realização; gera nos alunos uma sensação de que o aprendizado é gratificante; contribui para um senso de competência, autodeterminação e autonomia; incentiva a aceitação e persistência diante do desafio; contribui para um ambiente positivo e focado no aluno; contribui para uma sala de aula culturalmente relevante para estudantes de origens não majoritárias, permitindo-lhes construir

significado, começando com suas próprias experiências; promove conexões mais positivas entre aluno e professor.

Em relação à avaliação do perfil de aprendizagem, não houve registros sobre esse tipo de prática docente anterior ao programa de formação. Com base nos registros das interações dialógicas nos encontros formativos, podemos identificar que grande parte das professoras desconheciam este aspecto do processo de ensino e aprendizagem e as teorias que o fundamentam. Apenas PEE 7, que desenvolvia uma pesquisa acadêmica, a nível de mestrado, na área de altas habilidades e superdotação já conhecia a teoria das inteligências múltiplas, embora relatou que sempre havia pensado nessa teoria aplicada às questões relacionadas a esse público em específico, e não como uma forma de compreender a inteligência de todos os alunos e seus impactos e benefícios também no ensino comum.

As atividades AP-01 e AP-02, propuseram às duplas: o planejamento, desenvolvimento e análise da avaliação dos fatores de diferenciação para todos os alunos da turma. Posto o desafio de conhecer os alunos considerando os três fatores de diferenciação do ensino, por meio de avaliações intencionais e sistematizadas, nas atividades práticas propostas, as professoras participantes relataram a dificuldade de preparar as avaliações, sobretudo as relacionadas aos interesses e perfil de aprendizagem dos alunos, uma vez que esses aspectos avaliativos não faziam parte de suas práticas pedagógicas. Em relação a avaliação do fator nível de preparação, neste primeiro momento as professoras não manifestaram dificuldades em realizá-la.

Considerando a necessidade manifestada, durante o programa de formação apresentou-se às professoras dicas e modelos de instrumentos que poderiam ser utilizados como referência inicial para o planejamento da avaliação dos interesses e perfil de aprendizagem dos alunos. Foram apresentados seis modelos de instrumentos, todas as duplas de professoras, que entregaram a AP-01 e AP-02, (PEC/PEE-1, PEC/PEE-3, PEC/PEE-5 e PEC/PEE-7) optaram pela utilização dos mesmos instrumentos para avaliar os interesses e o perfil de aprendizagem dos alunos.

Para avaliação dos interesses, as duplas utilizaram o instrumento intitulado “O que me agrada”, que consiste em um quadro cuja primeira coluna deve conter as atividades que o professor gostaria de investigar se são ou não de interesse dos alunos, seguido por três colunas com pictogramas de rostos que indicam: agrada, indiferente e desagradado, conforme ilustra a figura 13, a seguir:

Figura 13- Instrumento de avaliação de interesse- O que me agrada

Atividades			
Assistir Desenho			
Andar de bicicleta			
Jogos de tabuleiro, cartas, bingo etc.			
Atividades com materiais concretos			
Atividades no caderno			
Atividades em dupla			
Atividades realizadas individualmente			

Fonte: Elaboração própria.

Cada aluno deveria receber uma folha com o quadro e assinalar para cada atividade listada se esta era para ele agradável, indiferente ou desagradável. A coluna “Atividade” poderia ser editada conforme o objetivo de avaliação em consonância com o objetivo de ensino.

Para a avaliação do perfil de aprendizagem todas as duplas utilizaram o Inventário de Estilo de Aprendizagem de Kolb (KOLB, 1993). O instrumento tem como objetivo identificar as preferências de aprendizagem dos alunos, tendo em vista o mapeamento do estilo de aprendizagem predominante de cada aluno. Este é um instrumento simples, composto por um quadro constituído por cinco colunas e 13 linhas. Nas linhas da primeira coluna há o início da oração e nas linhas das colunas seguintes há orações com possíveis continuções, assim, os alunos devem assinalar a coluna cuja oração complementar corresponde a sua preferência. Este é um instrumento padronizado, logo, não é passível de alterações.

A utilização dos mesmos modelos apresentados pelas duplas, chama a atenção para a reflexão do uso de modelos de instrumentos em programas de formação docente. Fornecer modelos de instrumentos, atividades e recursos, pode ser considerado positivo pois possibilitou às duplas a compreensão de como investigar de forma concreta os interesses e perfil de aprendizagem dos alunos. Assim, o conteúdo teórico da proposta pode ser visualizado pelas docentes de forma concreta. Contudo, há de se considerar que também houve ônus na adoção dessa estratégia, pois limitou às duplas a replicarem os modelos fornecidos, sem que houvesse uma personalização dos instrumentos conforme os objetivos de ensino traçados especificamente a cada turma.

Para a avaliação do nível de preparação cada dupla utilizou um modelo de avaliação, estando este relacionado ao conteúdo escolhido para ser desenvolvido no decorrer das atividades práticas.

As duplas PEE/PEC 1 e 3, escolheram a disciplina de matemática e elaboraram uma avaliação escrita, de forma semelhante, contudo, cada uma abordando o conteúdo referente ao ano de ensino que lecionavam, PEE/PEC 1: frações, e PEE/PEC 3: tratamento de informações. Os instrumentos elaborados foram compostos por cinco questões. A primeira, indagando os alunos sobre o que era cada conteúdo/conceito; a segunda sobre sua importância; nas seguintes a dupla PEE/PEC 1 apresentou situações problemas envolvendo o conteúdo de frações:

- 1) Uma pizza tem oito pedaços, João comeu três. Quantos pedaços sobraram?
- 2) Mariana convidou três amigas para tomar o café da tarde em sua casa. Sua mãe fez um bolo e o dividiu em oito pedaços. Quantos pedaços de bolo cada uma receberá?
- 3) Uma barra de chocolate foi repartida em dez pedaços, Ana comeu 5 pedaços. Qual fração representa quantos pedaços de chocolate Ana Comeu. (PEE/PEC 1-AP-01)

A dupla PEE/PEC 3 apresentou três questões sobre o tratamento da informação com os resultados obtidos na avaliação dos interesses dos alunos anteriormente aplicada, conforme excerto a seguir:

- 1) Analisando os dados obtidos qual brincadeira/brinquedos teve mais votos? Qual teve menos votos?
- 2) Quantas pessoas participaram da pesquisa?
- 3) Qual a diferença de votos entre a brincadeiras / brinquedos mais votados e menos votada? (PEE/PEC 3- AP-01)

A dupla PEE/PEC-5, escolheu a disciplina de Língua Portuguesa e utilizou o modelo de avaliação do nível de aquisição da escrita, proposto por Emília Ferreiro, conhecida popularmente como sondagem de escrita ou provinha das quatro palavras e uma frase. Para a realização desta avaliação as professoras escolheram quatro palavras pertencentes ao mesmo campo semântico, sendo: uma monossílaba, uma dissílaba, uma trissílaba e uma polissílaba, e uma frase utilizando uma ou mais das palavras escolhidas¹⁵. Esta avaliação tem como objetivo identificar em qual nível da aquisição da escrita o aluno se encontra, podendo ser classificado como: pré-silábico, silábico sem valor sonoro, silábico com valor sonoro e alfabético.

Diferente das demais, a dupla PEE/PEC-7 não aplicou um instrumento para avaliação do nível de preparação. De acordo com o plano apresentado a avaliação seria realizada da seguinte forma:

¹⁵ No plano apresentado a dupla não informou as palavras e a frase escolhidas para avaliação.

A avaliação será aplicada como descrita no procedimento. Todos os estudantes participarão das três estratégias avaliativas, quais sejam: a videoaula, o registro e a aula expositiva pela professora do AEE. Ao final dos procedimentos, a classe irá até a quadra, através de brincadeiras envolvendo o alfabeto e cores, apresentarão o que aprenderam em Libras, de forma lúdica e dinâmica (PEE/PEC 7- AP-01).

Considerando os planejamentos das avaliações do nível de preparação, pode-se observar que as duplas se ativeram a avaliar os conhecimentos curriculares dos alunos, referente ao conteúdo a ser abordado. Vale destacar que a avaliação desse fator de diferenciação consiste na avaliação de diversas habilidades dos alunos, tais como: a complexidade das ideias, níveis de representação e aplicação, autonomia, ao tipo de estrutura que melhor responde aos objetivos e ao ritmo de estudo e raciocínio (TOMLINSON, 2008), para que o professor module o ensino. Contudo, a avaliação dessas habilidades consiste em um desafio, pois além de requerer estratégias diversas, requer romper com a tradição da concepção de avaliação enquanto exame/teste e classificatória (LUCKESI, 2008).

Utilizando o quadro síntese da avaliação dos fatores de diferenciação, modelo apresentado no programa de formação, conforme exemplifica a figura 14, por meio da AP-02 as duplas, PEE/PEC 5 e 7¹⁶, apresentaram os resultados obtidos nas três avaliações planejadas e aplicadas. O quadro foi desenvolvido com o objetivo de auxiliar as professoras a olharem concomitantemente para o resultado de cada avaliação e de modo integrado, para um aluno sob diferentes perspectivas e ao mesmo tempo para toda a turma, possibilitando relacionar diferentes características dos alunos, identificando especificidades e semelhanças, conforme se pode observar.

A utilização deste quadro foi sugerida de forma a facilitar o planejamento da diferenciação do ensino, sobretudo, na constituição dos grupos flexíveis, como um recurso que permitiria identificar rapidamente os resultados e constituir os grupos a partir dos fatores de diferenciação, podendo ser com base nas características semelhantes ou distintas, complementares.

¹⁶ As demais duplas não apresentaram dos resultados das avaliações planejadas.

Figura 14 – Recorte do quadro síntese dos fatores de diferenciação da dupla PEE/PEC 5

ESCOLA: EMEB [REDACTED]				
CO-PROFESSORES [REDACTED]				
TURMA: 2º ANO A DATA: SETEMBRO/2018				
Nº	NOME	NÍVEL DE PREPARAÇÃO	INTERESSE	PERIL DE
1	[REDACTED]	Hipótese de Escrita: Alfabética	Matemática, Artes, Educação	Visual / Auditiva
2	[REDACTED]	Hipótese de Escrita: Silábico com	Matemática, Artes, Educação	Auditivo / Visual
3	[REDACTED]	Hipótese de Escrita: Silábico com	Matemática, Artes, Educação	Cinestésico / Visual
4	[REDACTED]	Hipótese de Escrita: Alfabética	Português, História, Artes,	Visual / Cinestésico
5	[REDACTED]	Hipótese de Escrita: Alfabética	Ciências, Artes, Educação Física	Cinestésico / Visual
6	[REDACTED]	Hipótese de Escrita: Silábica com	Português, Artes, Educação	Auditivo /
7	[REDACTED]	Hipótese de Escrita: Alfabética	Português, Artes, Educação	Cinestésico /
8	[REDACTED]	Hipótese de Escrita: Alfabética	História, Ciências, Artes,	Auditivo /
9	[REDACTED]	Hipótese de Escrita: Silábica	Português, Geografia, Artes,	Cinestésico / Visual
10	[REDACTED]	Hipótese de Escrita: Silábica com	Artes, Educação Física	Cinestésico / Visual
11	[REDACTED]	Hipótese de Escrita: Alfabética	Português, História, Geografia,	Visual / Auditiva
12	[REDACTED]	Hipótese de Escrita: Alfabética	Matemática, Artes, Educação	Visual / Cinestésico

Fonte: AP-02; PEE/PEC 5

8.2.2 Planejamento e aplicação dos elementos do ensino diferenciado: respondendo com diferenciação

Após a realização das avaliações para conhecer os alunos as atividades seguiram para a etapa seguinte, a de responder com diferenciação do processo cíclico e contínuo que constitui o ensino diferenciado. Também por meio das atividades propostas AP-03, 04, 05, 06 e 07 buscou-se analisar se práticas de diferenciação foram incorporadas ao planejamento das aulas solicitadas e implementadas pelas duplas. Seguiremos, primeiro, com uma breve descrição dos planejamentos e relato de execução realizados por cada dupla.

A dupla PEC/PEE 7, entregou todos os produtos referentes às atividades de planejamento e execução das aulas. Conforme descrito na sessão anterior, a dupla optou por desenvolver conteúdo de ensino de Libras, e embora este conteúdo não esteja presente no currículo escolar, e apesar de o ensino diferenciado tomar como base o currículo escolar comum, contudo nessa turma a disciplina de Libras foi instituída para toda turma que tinha um aluno com surdez em aquisição da língua. Como o conteúdo era destinado a todos, foi considerado válido o seu desenvolvimento, contudo, cumpre destacar que o ensino da Libras, por ser conteúdo não previsto no currículo, por si só não pode ser considerado como diferenciação do ensino.

A dupla utilizou um mesmo modelo de planejamento para as duas primeiras aulas (AP-03 e 05), constituído por um quadro composto por quatro colunas e duas linhas, com as seguintes informações: conteúdo, objetivo, procedimentos e recursos. O quadro 27, a seguir une os dois quadros elaborados pela dupla.

Quadro 27- Planejamento das duas primeiras aulas PEC/PEE 7

	CONTEÚDO	OBJETIVO	PROCEDIMENTOS	RECURSOS
AP-03	- Alfabeto e nome próprio em Libras.	- Oportunizar ao aluno Leandro (surdez) e seus amigos (ouvintes) o ensino e aprendizagem do alfabeto e consequentemente o nome próprio com a datilologia.	- Através da aula expositiva das professoras PEC 7, Larissa ¹⁷ e PEE 7, na última aula (11h às 12h).	-Alfabetário (português/ Libras); - Alfabeto manual (Libras) para colagem.
AP-05	- Cores em Libras.	- Oportunizar ao aluno Leonardo (surdez) e seus amigos (ouvintes) o ensino e aprendizagem das cores em Libras.	- Através da aula expositiva das professoras PEC 7, Larissa e PEE 7, na última aula (11h às 12h), às segundas-feiras. - Brincadeira na quadra: “Elefante Colorido”, em Libras.	- Palheta de cores; - Placas de E.V.A. coloridas para o Elefante Colorido; - Tintas e pincéis; - Lápis colorido e giz de cera.

Fonte: Elaboração própria, com base nos quadros apresentados nas AP-03 e 05 pela dupla PEC/PEE 7.

Na AP-07, utilizando o modelo integrado de planejamento, as professoras planejaram uma aula para o ensino da canção “Trem-bala” em Libras, com o intuito dos alunos apresentarem na festa da família que seria realizada na escola. No campo referente a diferenciação do ensino, as professoras assinalaram que seria com base nos três fatores: conteúdo, processo e produto.

Nas AP-04 e 06, que apresentariam a descrição e avaliação da aula executada. Na AP-04 as professoras fizeram um relato sintético e aligeirado sobre a aula, mas que trazem sobre a participação e satisfação dos alunos ao participarem da mesma, conforme os excertos: “[...] adoraram a aula, disseram que iriam falar para os pais sobre a nova atividade” (AP-04 PEC/PEE 7)”. Aproximando-se das questões referentes ao ensino diferenciado, em análise das aulas executadas a dupla colocou:

¹⁷ Nome fictício.

Como se trata de um campo de habilidade visual e cinestésica, podemos afirmar que todos participaram com poucas dificuldades (AP-04 PEC/PEE 7).

Poder contextualizar a Libras com as mais variadas áreas de ensino possibilita contemplar as habilidades de todos os alunos, pois além da aprendizagem dos sinais para a comunicação com o amigo com surdez, explorou-se as habilidades corporais cinestésicas, motora ampla e fina, artística, atenção, concentração, raciocínio lógico, leitura e escrita (AP-06 PEC/PEE 7).

Nestes trechos pode-se observar que as professoras utilizaram os dados do resultado da avaliação de estilo de aprendizagem dos alunos a qual a maioria dos alunos tiveram um perfil cinestésico identificado, e pode-se inferir que as professoras PEC/PEE 7 compreenderam que diferenciaram o ensino devido a atividade em Libras permitir explorar habilidades visuais e cinestésicas.

Relacionando as aulas desenvolvidas pela dupla e a proposta de ensino diferenciado, pode-se considerar que, mesmo contemplando o resultado da avaliação do estilo de aprendizagem dos alunos, compreende-se que não houve de fato diferenciação nas atividades propostas com base no fato estilo de aprendizagem, pois o ensino da Libras é essencialmente visual-cinestésico, envolvendo a articulação dos sinais, posicionamento das mãos, a expressão facial envolvida. Além de contemplar o mesmo estilo de aprendizagem (visual-cinestésico) em ambas as aulas foi utilizada uma única estrutura de aula, uma vez que a instrução administrada para toda turma, de forma única e generalizada. Fazendo uma analogia, seria como em uma aula de artes dizer que se está fazendo diferenciando o conteúdo devido ao perfil criativo ou interesse por pintura dos alunos. Um exemplo de diferenciação que poderia ser desenvolvido dentro deste contexto de ensino da Libras à toda a turma seria considerar também os alunos com perfis diferentes e dar um novo formato de acesso ao conteúdo ou de expressão da aprendizagem; ou ainda mesclar instrução para toda a turma com outras em pequenos grupos ou individuais.

Entretanto, compreende-se que as aulas planejadas e executadas pela dupla PEC/PEE 7 possam ser consideradas um caminho promissor para a efetiva diferenciação do ensino, pois as professoras demonstraram na prática compreender a premissa básica de considerar o resultado da avaliação para conhecer os alunos nas aulas ministradas.

Pode-se identificar que ao considerar o perfil cinestésico predominante na turma de alunos (58%, n=7) as professoras propuseram também a realização do jogo “Elefantinho colorido” que requer movimento, e consideraram o interesse de alguns por pintura propuseram essa atividade oferecendo aos alunos oportunidade de escolha dos recursos materiais que iriam utilizar, conforme pode-se observar no excerto:

Após a brincadeira os alunos voltaram à sala e registraram uma atividade de cores, sendo uma paleta de tintas para pintar de acordo com os sinais apresentados, podiam utilizar, tinta, lápis e giz colorido (AP-06; PEC/PEE 7).

Com base nos registros apresentados, pode-se compreender que nas escolhas das atividades realizadas durante as duas primeiras aulas a dupla PEC/PEE 7 iniciou a prática de diferenciação pelo elemento processos, sendo na primeira aula (AP-03 e 04) com base no estilo de aprendizagem, e na segunda aula (AP-05 e 06) com base no interesse dos alunos. Entretanto, cabe destacar que a proposta de diferenciação do ensino não se dá a partir da maioria, pela média, e sim dos dados individualizados dos alunos, com o objetivo de responder as necessidades de cada um.

A dupla PEC/PEE 5 também entregou todos os produtos sobre planejamento e execução das aulas, os três primeiros planos (AP-03, 05 e 07) abrangeram aulas de Língua Portuguesa, com conteúdo de alfabetização. O quadro 28, apresenta os objetivos definidos para as aulas:

Quadro 28- Objetivos dos planos de aula PEC/PEE 5

	OBJETIVOS DESCRITOS
AP-03	<ul style="list-style-type: none"> •(Re)conhecer a ordem alfabética e a sua função como elemento organizador; •(Re)conhecer a estrutura do dicionário, lembrando a organização em ordem alfabética; •Ampliar o repertório dos alunos; •Refletir sobre a grafia correta das palavras; •Observar parte da variedade de palavras existentes em nossa língua; •Perceber que há diferentes significados para uma mesma palavra; •Incentivar o uso e exploração do dicionário; •Estimular a busca e pesquisa em diferentes portadores textuais.
AP-05	<ul style="list-style-type: none"> •Desenvolver a consciência fonológica; •Compreender a composição / formação das (unidades sonoras); •Identificar as sílabas / unidades sonoras; •Separar as palavras em sílabas; •Comparar as palavras quanto ao número de sílabas; •Estimular a reflexão sobre a escrita.
AP-07	<ul style="list-style-type: none"> •Identificar figuras que rimem com a figura proposta; •Comparar as partes das palavras quanto a sonoridade e escrita.

Fonte: Elaboração própria com conteúdo extraído das AP-03, 05 e 07 PEC/PEE 5.

Para cada plano uma atividade foi proposta, sendo a primeira prevista para ocorrer em duas aulas. A atividade 1, denominada de “Jogo das Letras” propôs que cada aluno recebesse uma letra do alfabeto, e:

O jogador que estiver com a letra A, começa o jogo dizendo por exemplo: “tenho um amigo que se chama...” e completa a frase com o nome de uma

pessoa (a inicial do nome da pessoa deverá ser correspondente à ordem alfabética, no caso letra A). Em seguida, o jogador que tirou a letra B deve dizer a mesma frase, completando com a letra inicial B. E assim continua o jogo” (AP-03 PEC/PEE 5).

A atividade 2 denominada de “Jogo Batalha de Palavras” consistia na distribuição de palitos de sorvete aos alunos, como ferramenta concreta para a contagem das sílabas das palavras, estando disponível uma caixa com alfabeto móvel para que os alunos que assim o desejassem escrevessem as palavras antes de contar as sílabas.

Em ambas as aulas as professoras planejaram questões reflexivas sobre o conteúdo, no início sobre os conhecimentos prévios dos alunos acerca do conteúdo, e no final sobre o que aprenderam e qual a importância do conteúdo no cotidiano.

Por fim, no terceiro plano foi proposto a realização do “Jogo das rimas” o qual propunha que os alunos identificassem palavras que rimassem. Seguindo o modelo de plano integrado (AP-07) as professoras planejaram a diferenciação do ensino no elemento processo com base no fator nível de preparação, conforme ilustra a figura 15, a seguir:

Figura 15- Recorte da Ap-07 sobre planejamento da diferenciação do ensino PEC/PEE 5

<i>COMO VAMOS DIFERENCIAR O ENSINO?</i>			
A diferenciação do ensino será baseada:	<input checked="" type="checkbox"/> Nível de preparação	<input type="checkbox"/> Interesses	<input type="checkbox"/> Perfil de Aprendizagem <input type="checkbox"/> Estilo de Aprendizagem <input type="checkbox"/> Tipos de Inteligência <input type="checkbox"/> Outros (gênero, cultura...)
A diferenciação do ensino será:	<input type="checkbox"/> Conteúdos	<input checked="" type="checkbox"/> Processos	<input type="checkbox"/> Produtos

Fonte: AP-07 PEC/PEE 5

Em concordância com as informações assinaladas na figura acima, na seção destinada a descrição dos procedimentos, planejaram a organização das carteiras turma e a constituição de pequenos grupos com base nos resultados da avaliação do nível de preparação, compondo grupos com perfil semelhante, ou seja, pequenos grupos de alunos não alfabéticos, silábico-alfabéticos e alfabéticos. Na instrução, previram o apoio permanente da PEE 7 para com os grupos de alunos não alfabéticos e o apoio intermitente da PEC 7 nos grupos silábico-alfabéticos e alfabéticos. Além do tipo de apoio aos grupos, as professoras adequaram o nível de complexidade da atividade, aos alunos em hipótese de escrita silábicos sem valor sonoro a identificação das palavras que rimavam se daria com base na leitura de imagem, e aos alunos

silábicos e alfabéticos, com base na escrita das palavras. Para tal, as professoras elaboraram cartelas para serem preenchidas durante o jogo conforme ilustra a figura 16:

Figura 16- Exemplo da cartela do jogo com imagens preenchida



Fonte: AP-08 PEC/PEE 5

Com a adoção desta estratégia de diferenciação, as professoras mantiveram o objetivo de ensino à toda turma, de identificação das rimas, mas adequaram o processo em função do nível de preparação dos alunos. Há de se pontuar que, neste caso não se trata de uma adaptação curricular pois não foi realizada especificamente para um aluno em condição de deficiência, de modo que nesse contexto não se evidencia o aluno com deficiência da turma. Além disso, destaca-se que em nenhum momento foi necessário destacar a qual grupo ele pertencia, pois o foco não residia sobre o aluno com deficiência e sim no fator e elemento de diferenciação, e para toda a turma.

Ao relatarem as duas primeiras aulas por meio das AP-04 e 06 as professoras não abordaram a temática do ensino diferenciado, e conforme pode-se observar pelo planejamento (AP-03 e 05) as duas primeiras aulas o foi ensino indiferenciado.

Porém, na terceira aula as AP-07 e 08 as professoras abordaram o ensino diferenciado, no planejamento como descrito acima e na avaliação que realizaram sobre a aula aplicada, traçando uma análise fundamentada teoricamente, conforme ilustra o excerto a seguir:

Os alunos que se encontram na hipótese silábico-alfabética demoravam um pouco mais para selecionar as cartas que completariam sua cartela e os alunos silábico com valor sonoro, apoiaram-se nas imagens para conseguir concluir a tarefa de completar a cartela sorteada antes dos outros alunos do grupo. Neste momento, trabalhamos do “concreto ao

abstrato” sendo o concreto, os materiais do jogo e o abstrato, os conhecimentos prévios dos alunos quanto a escrita das palavras e o conceito de rimas. Como no início da aula trabalhamos a rima de uma única palavra com outra, durante o jogo os alunos perceberam que isto não era suficiente e que deveriam rimar outras 3 palavras a partir do nome da figura da cartela, trabalhando assim da “faceta única a facetas múltiplas”. Em todos os grupos podemos perceber que, no início, todos os alunos tinham “menor autonomia” e progrediram, ao final de algumas rodadas para a “maior autonomia”, conforme se apropriavam das regras do jogo e iam conhecendo as palavras e as combinações de rimas indo assim do “mais lento para o mais rápido”, de acordo com a confiança que adquiriram no processo” (AP-08, PEC/PEE 5).

Neste trecho as professoras PEC/PEE 5 para além de descreverem como a atividade foi realizada com a turma, articularam à prática ao conteúdo de equalização do nível de preparação dos alunos conforme as ideias propostas por Tomlison (2008) para realização da diferenciação baseada no nível de preparação, que vai além dos conteúdos e habilidades adquiridos, ou não, ou em desenvolvimento. Tomlinson (2008, p. 81) propõe que o nível de preparação possa ser pensado a partir de oito aspectos que necessitam ser equalizados, sendo eles:

1. Do básico ao complicado- Informações, ideias, materiais, aplicações
2. Do concreto ao abstrato- Representações, ideias, aplicações
3. Do simples ao complexo- Recursos, pesquisas, questões, problemas, capacidades, objetivos
4. Da faceta única a facetas múltiplas- Indicações, problemas, aplicação, soluções, abordagens, ligações disciplinares
5. Do pequeno salto ao grande salto- Aplicação, insight, transferência
6. Da mais estruturada a mais aberta- Soluções, decisões, abordagens
7. Da menor autonomia a maior autonomia- Planificação, concepção, monitorização
8. Do lento ao rápido- Ritmo de estudo, ritmo de raciocínio

Ao relatarem a última aula das atividades práticas propostas no programa de formação a dupla PEC/PEE 5 apresentaram fotos sobre a aplicação da aula, as quais é possível identificar que seguiram o planeamento (AP-07) de trabalhar com grupos flexíveis, com base no nível de preparação, e na modulação da instrução dada a aos grupos. A PEE 7 esteve centrada no apoio ao grupo de alunos em hipótese de escrita silábica sem valor sonoro e a PEE 7 circulou entre os grupos de escrita silábica com valor sonoro e alfabéticos. E em cada grupo a dupla relatou a equalização realizada de forma a respeitar as especificidades de cada aluno potencializando o potencial de aprendizado de cada um e de todos.

Figura 17- Condução da diferenciação do ensino pela dupla PEC/PEE 7



Legenda: Primeira imagem a esquerda- PEE 7 sentada dando instrução direta a um grupo de 4 alunas. Segunda imagem a direita- PEC 7 em pé dando instrução direta a um grupo de 5 alunos e enquanto os demais grupos trabalham independentes e/ou aguardando instrução.

Fonte: AP-08 PEC/PEE 7.

Outra característica do ensino diferenciado que pode ser observada com base nas imagens da figura 17, refere-se à constituição dos grupos. Há grupos de quatro alunos, cinco, seis, o intuito não foi a divisão da turma em função do número de alunos na classe, ou a formação de grupos habituais. As professoras utilizaram a estratégia de grupos flexíveis para poder responder com diferenciação às necessidades dos alunos.

De acordo com a análise dos registros das atividades práticas desenvolvidas pela dupla PEC/PEE 5 pode-se observar que na última aula elas conseguiram aplicar os conceitos de ensino diferenciado na prática.

O planejamento e a execução das aulas elaboradas pela PEC 3¹⁸ abordaram a disciplina de matemática, especificamente o conteúdo de tratamento da informação. Duas aulas foram planejadas e executadas envolvendo duas etapas centrais, sendo a primeira de pesquisa/levantamento de informações, e a segunda, de tabulação e interpretação dos resultados.

Para a primeira aula (AP-03 e 04) foi solicitado que os alunos realizassem uma pesquisa com seus pais, perguntando-os sobre quais eram suas brincadeiras e brinquedos favoritos na infância. Em classe a professora juntamente com os alunos realizou o tratamento quantitativo e interpretação dos dados, reunindo as informações trazidas pelos alunos. Na AP-04 a professora

¹⁸ As atividades práticas que seriam correspondentes a dupla PEC/PEE 3 foram realizadas apenas pela PEC 3, devido à falta de condições adequadas para experienciarem o coensino, conforme descrito na seção de sobre coensino. Deste modo, os dados apresentados a seguir serão referidos apenas a PEC 3.

ressaltou a baixa adesão a realização da tarefa, informando que dos 30 alunos da turma apenas 11 realizaram a pesquisa com os pais, porém todos participaram da análise.

Para a segunda aula (AP-05 e 06) foi realizada em classe a pesquisa sobre as comidas preferidas dos alunos em festas. Primeiro eles elaboraram uma lista com quatro comidas típicas de evento infantis e depois realizaram a votação. Em seguida fizeram a tabulação dos resultados e elaboraram um gráfico de barras. A partir dos resultados a professora estimulou a interpretação e análise com perguntas, em um diálogo com os alunos.

Em ambas as aulas a professora destacou que o ambiente da sala foi o habitual, tanto em relação à organização, alunos dispostos sentados em fileiras, quanto à instrução para toda turma, com ela registrando os dados na lousa.

Nos planos de aula (AP-03 e 05) a professora descreveu que a diferenciação do ensino seria baseada no perfil de aprendizagem da turma, conforme o excerto: “Plano de Aula baseada no Perfil de Aprendizagem de cada aluno que foi por observação da classe e conhecimento da turma” (AP-03, PEC 3). Embora tenha entregado o planejamento das avaliações dos fatores de diferenciação (AP-01), no plano de aula a professora descreveu:

Pré-avaliação dos alunos:

- Alunos preferem trabalhar em grupos com apoio dos materiais concretos diversificados.
- Dispersão com bastante facilidade e possuem nível de concentração baixo.
- Demonstram pouco interesse nos registros” (AP-03, PEC 3).

Como não houve entrega do produto de análise da avaliação dos fatores de diferenciação (AP-02) e como base nos dois últimos excertos acima, pode-se inferir que a avaliação planejada não foi executada e a professora utilizou dados de suas percepções sobre a turma, em uma avaliação não sistematizada.

Em análise aos tópicos apresentados pela professora, pode-se considerar que o primeiro, poderia vir a contribuir para a diferenciação do ensino pois tratava-se de preferencias de aprendizagem dos alunos, em relação à arranjo ambiental e recursos utilizados; enquanto os outros indicam as limitações/barreiras, mas poderiam ser utilizados para reflexão e questionamentos, como por exemplo: por quais razões os alunos se dispersão com tanta facilidade e frequência? Por que demonstram pouco interesse? Como manter os alunos focados na tarefa? Quais tarefas e/ou estratégias poderiam ser empregadas ao invés de registros escritos, de forma que os alunos tenham maior engajamento ou demonstrem maior interesse?

E para responder a estas questões a avaliação dos fatores de diferenciação seria um caminho para alcançar as respostas e promover mudanças no ensino ofertado. O ensino tamanho

único, da mesma forma para todos, aos moldes tracionais que se consolidaram se mostra ineficaz, pois não dialoga com interesses, habilidades e perfil de aprendizagem dos educandos. Este dado vem a corroborar com os argumentos de Tomlinson (2001, 2008) e Souza, Tomlinson (2011) sobre a realidade escolar pouco estimulante aos alunos devido a práticas de ensino massivas e indiferenciadas.

Por último, a dupla PEC/PEE 1 entregou apenas os produtos das atividades práticas referentes ao planejamento AP-03, 05 e 07. Os planos envolveram a disciplina de Matemática e abordaram os conteúdos de fração e porcentagem, com o estabelecimento dos seguintes objetivos, estratégias e recursos de ensino:

Objetivo: Identificar, calcular e representar as frações mais usuais.

Estratégias: Levantamento de conhecimentos prévios, discussão, aula expositiva, perguntas, realização de atividades em duplas e individual.

Recursos: Vídeo, discos de frações (material concreto) (AP-03, PEC/PEE 1).

Objetivo: Compreender o conceito de porcentagem, calcular, resolver situações problemas, identificar situações do dia a dia nos quais utilizamos a porcentagem.

Estratégia: Levantamento de conhecimentos prévios, aula expositiva e vídeo.

Recursos: Lousa digital e disco de porcentagem (AP-05, PEC/PEE 1).

O planejamento da primeira aula previu a realização de três atividades, sendo a primeira no grande grupo, a segunda em pequenos grupos e a terceira novamente com a turma toda. As professoras consideraram que ao fazer esse movimento turma toda e pequenos grupos estariam aplicando a proposta de ensino diferenciado. Contudo, apenas essa alternância por si só, da configuração de grupos, não se caracteriza como ensino diferenciado. Conforme descrito por Heacox (2011) há diferentes formas de constituição de grupos que poderiam ser utilizados durante a aula, tais com grupos: habituais, de capacidade/aptidão, de desempenho e cooperativos. A essência do ensino diferenciado está no ensino turma toda e grupos flexíveis, para que seja possível a diferenciação do(s) elemento(s) conteúdo, processo e/ou produto.

Na proposta da apresentada pela dupla PEC/PEE 1 ainda que em pequenos grupos a instrução, estratégias e recursos utilizados foram a mesmas para todos. Nos planos de ensino não há elementos que indiquem a implementação da proposta de Ensino Diferenciado.

8.2.3 Discussão sobre as experiências de Ensino Diferenciado

Em geral considerando as experiências das atividades práticas em relação ao ensino diferenciado pelo grupo durante o programa de formação, os resultados corroboram os estudos

de revisão de Fayfant (2016) e de Scruggs, Mastropieri e McDuffie (2007) que discutem as dificuldades de os professores diferenciarem o ensino e complexidade; de Strogilos, Avramidis, Voulagka, e Tragoulia, (2018) que evidenciam uso inconsistente dos fatores de diferenciação (

Em síntese a análise dos resultados demonstram que das quatro duplas de professores: duas duplas, PEC/PEE 1 e PEC/PEE 3, não conseguiram aplicar os conhecimentos adquiridos teoricamente na prática por meio das atividades propostas; uma dupla PEC/PEE 7 demonstrou compreender os princípios para diferenciação do ensino empregando os resultados do processo avaliação no planejamento do ensino, embora não tenham efetivamente aplicado a diferenciação, e por fim, a uma dupla PEC/PEE 5 na última aula conseguiu realizar uma aula diferenciada, os utilizando os resultados da avaliação no planejamento do ensino, que foi diferenciado os processos com base no nível de preparação, além de utilizarem da estratégia de grupo flexíveis.

Enfim, os resultados corroboram as evidências da literatura que aprender a diferenciar exige saberes e habilidades complexas por parte dos professores, e que esse processo de aprendizagem leva tempo, e que a colaboração entre professores pode acelerar o desenvolvimento profissional nesse sentido.

CAPÍTULO IX

AValiação DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO

Visando completar a análise do objetivo proposto, de avaliar o programa de formação desenvolvido e implementando, aliando as propostas de coensino e ensino diferenciado, este capítulo apresenta os resultados da avaliação das professoras participantes sobre o programa de formação, a partir de três aspectos: organizacional, pedagógico e aperfeiçoamento.

Na primeira parte da avaliação do programa de formação, com um caráter mais quantitativo e objetivo, as participantes atribuíram uma nota de 1 a 5, em relação a seu grau de satisfação para com 21 itens listados, sendo: 1 para insatisfatório/sem importância, 2 para pouco satisfatório/pouco importante, 3 para regularmente satisfatório/regularmente importante, 4 para satisfatório/importante e 5 para muito satisfatório/muito importante. Na segunda parte, com caráter mais qualitativo e subjetivo foram propostas seis questões abertas, para que as participantes discorressem sobre os temas questionados. E por fim, na terceira parte as professoras avaliaram as contribuições das propostas de Coensino e Ensino Diferenciado e o aprendizado que o programa proporcionou.

A tabela 3, apresenta o resultado da primeira parte da avaliação, informando quantas das oito participantes que concluíram o programa e formação atribuíram nota aos itens avaliados e a nota média atribuída do grupo.

Os oito primeiros itens avaliados pelas participantes referem-se à organização e estrutura do programa de formação. Os itens: duração total do programa e dinâmica atingiram média de 4,3. Os itens dia dos encontros e ambiente virtual de aprendizagem obtiveram média de 4,4. Os itens local e horário dos encontros e carga horária atingiram a nota média de 4,5. Por fim, o item duração dos encontros obteve média 4,6. Conforme pode-se observar, estes itens foram bem avaliados pelas participantes, as quais informaram bom nível de satisfação atingindo a média geral de 4,4.

A satisfação das participantes referente à organização e estrutura do programa pode ser compreendida pelas condições favoráveis oferecidas para participação das professoras, como disponibilização de um local com estrutura física adequada e de fácil localização a todas, bem como a oportunidade de o programa ser ofertado dentro da carga horária de trabalho das professoras.

Tabela 3- Avaliação quantitativa do programa de formação

Item avaliado	Nota atribuída					Média
	1	2	3	4	5	
1. Local dos encontros	-	-	-	4	4	4,5
2. Dia dos encontros	-	-	1	3	4	4,4
3. Horário dos encontros	-	-	-	4	4	4,5
4. Duração dos encontros	-	-	-	5	3	4,6
5. Duração total do programa	-	-	2	2	4	4,3
6. Carga horária do programa	-	-	1	2	5	4,5
7. Dinâmica e estrutura dos encontros	-	-	2	2	4	4,3
8. Ambiente virtual de aprendizagem- Google Sala de Aula	-	-	1	3	4	4,4
9. Apresentação dos conteúdos	-	-	1	3	4	4,4
10. Discussão dos conteúdos	-	-	1	5	2	4,1
11. Atividades presenciais propostas	-	-	1	3	4	4,4
12. Atividades online propostas	-	-	1	6	1	4,0
13. Atividades práticas	-	-	1	4	4	4,3
14. Articulação teoria e prática	-	-	1	4	4	4,3
15. Qualidade dos textos oferecidos	-	-	-	3	5	4,6
16. Clareza dos conteúdos abordados	-	-	-	4	4	4,5
17. Textos em formato digital	-	-	1	3	4	4,4
18. Didática e estratégias utilizadas	-	-	1	3	4	4,4
19. Domínio da formadora sobre os conteúdos	-	-	-	2	6	4,8
20. Compromisso da formadora com as atividades	-	-	1	2	5	4,5
21. Contribuições sobre coensino para prática	-	-	-	3	5	4,6
22. Contribuições sobre ensino diferenciado para prática	-	-	-	3	5	4,6

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Ainda que muito bem avaliado de forma geral, algumas participantes fizeram as seguintes pontuações¹⁹:

Poucos encontros presenciais, a falta de parceria da gestão escolar.

Carga horária baixa para desenvolver todo o conteúdo proposto e período do curso (entre 1º e 2º semestres) dificultou a realização de algumas atividades por coincidir com eventos do calendário escolar do município (Festas, feiras, exposições e avaliações).

¹⁹ Os excertos não estão identificados, pois foram extraídos da avaliação do programa que foi respondido sem que houvesse a identificação das participantes.

O conteúdo é amplo e demanda mais tempo para melhor desenvolvimento e aprendizado do conteúdo.

As pontuações acima, vão ao encontro dos relatos dos participantes dos programas de formação docente realizados por Vilaronga (2014), Zerbato (2018) e Lobato (2020), por exemplo, os quais também obtiveram ótimos índices de avaliação pelas participantes.

Os dez itens seguintes, da primeira parte da avaliação, referem-se as questões didático-pedagógicas do programa de formação. Sobre os conteúdos desenvolvidos no programa, as notas atribuídas pelas participantes resultaram nas seguintes médias: 4,5 para clareza; 4,4, para apresentação; 4,3 para articulação teoria e prática e 4,1 para discussão.

E, quando questionadas sobre os principais pontos positivos do programa destacaram sobre o conteúdo, conforme ilustram os excertos a seguir:

“Conhecer práticas novas para melhorar a qualidade no ensino.”

“O aprendizado para minha prática docente.”

“Aprender que é possível trabalhar em dupla visando o aprendizado do aluno.”

“A apresentação de novas possibilidades de atuação na sala de aula.”

Em relação às atividades propostas, as notas atribuídas pelas participantes resultaram nas seguintes médias: 4,4, para as presenciais; 4,3 para as práticas; 4,0 para as atividades online. Sobre as atividades as narrativas ganharam destaque quando questionadas sobre os pontos negativos, apesar das boas notas atribuídas, como ilustram os excertos:

“Não ter a oportunidade de atuar com a professora de educação especial, conforme orientação.”

“Pra mim foi minha própria participação pois muitas vezes fiz as atividades atrasada.”

“Foi meu envolvimento com o curso. Porque percebia a importância, mas não dedicava o suficiente.”

Sobre o material de apoio ofertado, para a qualidade dos textos ofertados obteve-se média 4,6; e, para ofertada em formato digital, média 4,4. E a seguinte pontuação foi apresentada, a como ponto positivo do material em formato digital:

“O material em formato digital possibilita a leitura em qualquer lugar, está no celular, não tem como esquecer em algum lugar.”

Em relação à atuação da pesquisadora enquanto formadora, a avaliação também obteve boa média pelas participantes, considerando os itens: domínio da formadora sobre os conteúdos (4,8), compromisso da formadora com as atividades (4,5). Neste aspecto, uma participante destacou como ponto positivo do programa:

“O domínio do tema pela formadora, o fácil acesso à formadora, o diálogo constante durante as aulas presenciais.”

No geral, o programa foi bem avaliado pelas participantes, atingindo a nota de 4,4 considerando a média geral dos itens avaliados e pelas pontuações apresentadas. Tais avaliações trazem também a reflexão sobre as contribuições e a viabilidade deste programa de formação em serviço, que articulou as propostas de coensino e ensino diferenciado, em turmas de ensino comum com alunos público-alvo da educação.

Para todas as participantes, concluintes (n=8), o programa foi considerado com alto potencial formativo trazendo contribuições significativa à prática docente, pois agregou novos saberes e fundamentou as práticas pedagógicas, além de contribuir sobre a reflexão sobre a qualidade do ensino a todos os alunos em meio aos desafios enfrentados.

Sobre a viabilidade das propostas trabalhadas serem implementadas e incorporadas na prática, nas condições que possuem, cinco professoras afirmaram que sim e apresentaram as seguintes justificativas:

“Sim. Na escola que atuo a quantidade de alunos NEE²⁰ e outros que apresentam muita dificuldade de aprender é muito grande. Acredito que seria uma oportunidade de melhorar a qualidade de ensino.”

“Sim! Apesar dos desafios são viáveis e lutarei para aplicar.”

“Sim, trabalhei muito em sala de aula.”

“Com certeza, a proposta do coensino deve ser considerada na rotina escolar como estratégia de apoio para os docentes e discentes.”

“Sim, as propostas podem ser aplicadas no cotidiano escolar.”

²⁰ Necessidades educacionais especiais.

Conforme os relatos acima, pode-se identificar que as participantes consideraram que as propostas de coensino e ensino diferenciado trazem benefícios para todos os envolvidos, com potencial de contribuir para a melhoria na qualidade do ensino ofertado. Outras três participantes, consideraram parcialmente viáveis ou fizeram ponderações, conforme se pode observar a seguir:

“Algumas. Devido a alguns entraves burocráticos do município.”

“Atualmente não é viável porque a organização do trabalho e a cultura das escolas não estão preparadas para essas propostas.”

“As propostas estudadas são boas, mas ainda não são totalmente viáveis. Precisa envolver todos os professores, gestores e coordenadores para que vivenciem a experiência.”

Com base nos excertos acima, se pode observar uma reflexão crítica a respeito da implementação das propostas na realidade que atuavam, pois consideraram desafios a estrutura e as condições de trabalho docente. De modo geral, se pode destacar dois aspectos gerais que tendem a inviabilizar a implementação das propostas, na perspectiva das participantes, sendo eles: a cultura escolar e organização da rede. Uma cultura escolar de não colaboração entre os profissionais e muitas vezes competitivas, além de desfavorecer o desenvolvimento do coensino pode ser desestimulante, pois não há valorização das mudanças empregadas. A cultura escolar arraigada de desvalorização das diferenças e de práticas homogeneizadoras e opressoras dificultam as propostas como a de ensino diferenciado, por exemplo, pois normalizam a diferença como sinônimo de inferioridade e reforçam práticas instituídas.

As condições de trabalho envolvem organização do espaço-tempo das atividades docentes e a participação dos demais profissionais que compõe a equipe escolar, sobretudo a gestão, e neste sentido Zerbato (2018) discorre:

o papel das lideranças escolares (equipe gestora e pedagógica) são decisivas para forjar condições favoráveis ao desenvolvimento de culturas escolares colaborativas pois, podem, priorizar espaço-tempo para o planejamento pedagógico colaborativo na contratação de profissionais especializados, na disponibilização de recursos materiais, no favorecimento da construção coletiva de currículo acessível assegurados do Projeto Político Pedagógico da escola, na formação continuada de seus profissionais [...] (p. 192).

Contudo, tais desafios muito bem identificados pelas participantes não podem ser considerados como impeditivos para iniciar mudanças necessárias, mas precisam ser enfrentados a fim de que sejam superados, e a realidade concreta possa ser mudada para melhor.

Assim, não se trata de uma visão ingênua e romantizada, que coloca a inovação apenas na conta da boa vontade do professor para que as mudanças necessárias ocorram, tampouco se trata de uma visão que considere que a realidade é imutável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto atual de escolarização dos público-alvo da educação especial em classe comum impõe diversos desafios ao sistema educacional, sendo muito destes decorrentes da baixa qualidade do ensino ofertado. Neste contexto, se torna praticamente impossível responder às necessidades educacionais dos alunos do PAEE em apenas cerca de duas horas de atendimento educacional especializado extraclasse.

Ao contrário do que propõe a política atual de universalizar o atendimento educacional extraclasse para todos os estudantes PAEE, como única forma de apoio à escolarização deles em classe comum, no presente trabalho defende-se que o foco da política deveria ser direcionado para melhorar a qualidade de ensino no contexto da classe comum, e na medida em que este objetivo for sendo atingido, é que se terá um equacionamento mais adequado acerca de quais deles irão requerer mais ensino, na forma de complementação ou suplementação.

Tendo em vista a finalidade de melhorar a qualidade de ensino e os suportes a estudantes do PAEE no contexto da classe comum as propostas de coensino e ensino diferenciado se apresentam com potencial para superação de modelos tamanho único postos no atendimento educacional especializado e nas práticas de ensino escolares, contribuindo assim para melhoria na qualidade do ensino de todos os alunos e, conseqüentemente uma oportunidade de contribuir para a escolarização dos alunos público-alvo da educação especial em classe comum, uma vez que estes em função de sua condição tem suas oportunidades de participação e aprendizagem restringidos ou negados, até mesmo seu potencial de aprendizagem e suas capacidades subestimadas pelos profissionais da escola e pela sociedade de modo geral.

E compreendendo que tanto o Coensino quanto o Ensino Diferenciado são consideradas inovações pedagógicas, pois não fazem parte das políticas de escolarização de estudantes PAEE, introduzi-las nas escolas demanda formação dos profissionais envolvidos, este foi o objetivo do trabalho, ou seja, de desenvolver um programa de formação docente em serviço, na perspectiva da pesquisa colaborativa, aliando Coensino e Ensino Diferenciado, partindo da premissa de que esta seria uma alternativa viável para ser implementada e testada de modo combinado, e que tais inovações teriam potencial para o desenvolvimento profissional docente no sentido de aperfeiçoar habilidades de ensino respeitando a diversidade dos alunos.

Na etapa de elaboração do programa de formação continuada para professores a seleção dos conteúdos e materiais didáticos, referentes ao ensino diferenciado, por exemplo, foi árdua, pois praticamente todo referencial teórico adotado estava em língua inglesa e nossos

conhecimentos prévios eram poucos. Além da filtragem realizada sobre as diferentes propostas de diferenciação, por fim optou-se como referencial teórico as formulações de Tomlinson que utiliza a expressão “*differentiated instruction*” e suas derivações.

Em relação à formação docente sobre coensino este processo se deu de forma mais amena, visto que a literatura nacional já dispõe de arcabouço teórico consistente, oportunizando a fundamentação teórica necessária, sobretudo tendo como base o repertório do grupo de pesquisa o qual este estudo inserido, o GP-Foreesp, que alia o tema à formação docente.

Assim, desde a concepção do programa de formação esteve presente a articulação entre formulações teóricas sobre ensino diferenciado e coensino, como forma de potencializar as aprendizagens bem como se aproximar as realidades e analisar a viabilidade das propostas aplicadas em conjunto e de forma complementar.

Na etapa de implementação, a parceria com a secretaria municipal de educação se fez fundamental para adesão e assiduidade das participantes, pois permitiu que elas participassem dos encontros formativos no horário de trabalho. As gestões, central e das escolas, se organizaram para que durante os encontros formativos as professoras pudessem estar presentes sem prejudicar a continuidade do trabalho docente em sala de aula, colocando professoras substitutas para atuarem nas escolas. Considerando a alta demanda e diversas atribuições impostas aos professores este aspecto fomentou a participação das professoras. Entretanto, ainda que o estudo contasse com essa vantagem, ao longo do programa houve várias desistências das participantes, sobretudo após o início da realização das atividades práticas, em função do aumento da demanda para avaliação, planejamento, execução e análise das aulas.

Uma vez concluído o programa, a análise dos resultados mostrou que houve a apropriação dos conceitos básicos, princípios e características, tanto da proposta de coensino quanto do ensino diferenciado, pois o grupo ingressou no programa de formação sem conhecimentos prévios sobre as propostas, apesar de algumas participantes inicialmente considerarem que os tinham, e finalizaram o curso evidenciando elaboração conceitual das propostas, das características e princípios que as orientam. O aprendizado conceitual sobre as propostas consiste em um primeiro passo para a implementação.

A carga horária dispendida para o estudo de cada proposta foi planejada para que os participantes tivessem um primeiro contato e um aprofundamento a nível básico, promovendo também a possibilidade de despertar o interesse as participantes nas temáticas, e posteriormente buscar aprofundamento, pois além de serem duas propostas distintas, estas são complexas e possuem especificidades, logo carecem de aprofundamento.

Assim, cabe ressaltar que o intuito do programa não foi esgotar os conteúdos referentes ao coensino e ensino diferenciado, até mesmo porque esta não seria uma tarefa possível. Em relação a parte teórica, o objetivo da formação foi de que as participantes fossem capazes de compreender a origem das propostas, suas principais características e conceituá-las teoricamente, por isso conclui-se que este foi cumprido satisfatoriamente.

As atividades práticas, tiveram como objetivo propiciar às participantes as experiências de coensinar e diferenciar o ensino, e mais do que isso, diferenciar o ensino coensinando, ou fazendo isso em um esquema de colaboração, o que agrega ainda mais complexidade a tarefa, sobretudo considerando que foi durante a formação que as participantes tiveram contato com as propostas. Contudo, destaca-se que em nenhum momento se teve como objetivo que as propostas fossem aplicadas de forma genuína e integral, mas propiciar um primeiro contato, compartilhando a premissa colocada por Tomlinson: “Comece lentamente, mas comece.” As atividades práticas consistiram em uma oportunidade de começo de implementação de coensinar e diferenciar, agregando aspectos referentes às duas propostas.

E assim, dentro das possibilidades e desafios impostos por cada realidade, as duplas que concluíram o programa, em sua maioria, experienciaram em alguma medida o coensino, sendo que apenas uma dupla não conseguiu evidenciar a aplicação, em função das condições de trabalho, conflito de horário comum disponível para prática.

As atividades práticas também proporcionaram que as duplas se desafiassem a diferenciar o ensino. As quatro duplas de professoras elaboram um planejamento de avaliação dos fatores de diferenciação: nível de preparação, interesses e perfil de aprendizagem alunos, em um primeiro movimento de conhecer os alunos para responder com diferenciação. Por meio do planejado as professoras tiveram contato e selecionaram como instrumentos de avaliação dos fatores de diferenciação. Contudo, pode-se observar que em relação aos interesses e perfil de aprendizagem faltou maior articulação destes com a disciplina e os conteúdos que pretendiam ser desenvolvidos, e que a avaliação estivesse a serviço do planejamento, orientando as ações do professor.

Das quatro duplas, duas conseguiram aplicar a avaliação com os alunos e utilizar os resultados obtidos para orientar o planejamento de aulas diferenciadas. A aplicação deste conceito na prática é fundamental para o sucesso e qualidade da diferenciação, respondendo adequadamente às especificidades de cada um e todos. Dentre estas duas duplas uma não chegou de fato a planejar e colocar em prática respondendo com diferenciação, pois foi considerado apenas a maioria da turma. A outra dupla conseguiu em uma aula aplicar os conceitos e características do ensino diferenciado, pois além de se basear nos resultados das

avaliações para o planejamento e execução da aula, considerou os resultados dos alunos individualmente, modulando o ensino para os alunos com diversos níveis de preparação, adequando as estratégias, instruções e materiais necessário, por meio da constituição de grupos flexíveis.

Na avaliação do programa de formação ofertado, pelas participantes, foi bastante positiva, atingindo uma nota geral de 4,4 de um máximo de 5. Todos os quesitos avaliados, estrutura e funcionamento, organização pedagógica e qualidade do material didático, obtiveram bons índices de avaliação, demonstrando assim a qualidade e a viabilidade do programa, logo, conclui-se de avaliar o programa também foi atingindo satisfatoriamente.

As propostas de coensino e ensino diferenciado, estudadas ao longo do programa de formação em serviço desenvolvido são independentes, pois uma não necessita da outra para se sustentar. Entretanto, na presente pesquisa, como base nos dados analisados e descritos, defende-se a tese de que as propostas podem ser integradas potencializando uma à outra, além de possuírem características e princípios em comum, tais como valorização da diversidade e melhoria da qualidade do ensino para todos os alunos, sendo a formação docente em serviço um caminho promissor para possibilitar aos professores acesso à fundamentação teórica necessária e suporte para o desenvolvimento inicial das práticas. Os resultados apresentados, sobretudo, da análise das práticas implementadas permitem tal sustentação, pois as duplas que conseguiram coensinar também obtiveram melhor desempenho em relação à implementação de aulas diferenciadas.

Para estudos e pesquisas futuros, com base nas experiências e conhecimentos produzidos, sugere-se o investimento em programas de formação continuada de professores de ensino comum e educação especial em conjunto, sob a perspectiva do ensino colaborativo que envolva de forma efetiva a gestão da(s) escola(s) e da rede de ensino; e, em relação ao ensino diferenciado programas de formação com foco, primeiro, na produção de conhecimento, materiais e instrumentos sobre os processos avaliativos para conhecer os alunos, ou seja avaliação: do nível de preparação, dos interesses e do perfil de aprendizagem dos alunos. O estudo permitiu evidenciar lacuna no repertório de avaliação para esta prática, primordial para realização das diferenciações necessárias juntos aos alunos, de forma operacionalizada e efetiva, ou seja, para se responder com diferenciação. Sugere-se ainda ir introduzindo passo a passo as práticas de diferenciação de processo, produto e conteúdo. Considera-se que este modo de ensino gradual, modelando as etapas de diferenciação, passa vir a potencializar o aprendizado sobre a operacionalização e aplicação da proposta. Para estudos que visem articular

as propostas, investir na investigação de como as propostas se complementam e estimulam uma à outra.

Como implicações para as políticas educacionais, os resultados do estudo sugerem que as propostas de inclusão escolar deveriam ser direcionadas para melhorar a qualidade para todos os alunos, indistintamente, e nesse sentido, as políticas de formação de professores devem ser voltadas para ampliar as habilidades dos professores de responder à diversidade dos alunos. Nesse sentido, sugere-se que a proposta de Ensino Diferenciado seja considerada quando houver necessidade de melhorar as habilidades de avaliar os alunos e levar em consideração os resultados dessas avaliações para diferenciar estrutura da aula, conteúdo, processos e produtos.

Neste ponto cabe um parêntese acerca da necessidade de se repensar a prática usual de se fazer “adaptações”, “acomodações”, “flexibilizações”, ou “diferenciações” exclusivas para alunos PAEE. À luz da proposta do Ensino Diferenciado, todos os alunos são diversos, e, portanto, a diferenciação deve atender à premissa da universalidade, e não da exclusividade que estigmatiza, e não responde às necessidades do conjunto dos alunos. Portanto, o Ensino Diferenciado não é uma proposta para a Educação Especial, mas sim para a Educação Geral.

Uma segunda implicação política que o estudo sugere, é necessidade de mudanças na sistemática de apoio à escolarização de aluno do PAEE nas escolas comuns, que envolveria uma redefinição do conceito de atendimento educacional especializado, para incorporar além do apoio extraclasse, também os suportes de professores especializados no contexto da classe comum. Neste aspecto, a proposta de Coensino ou Ensino Colaborativo deveria ser considerada pelo potencial que oferece para ampliar a participação e aprendizagem de estudantes do PAEE, para proporcionar suporte para toda a turma e aos professores das classes comuns, além de ser uma excelente estratégia para prover formação continuada para os professores envolvidos na tarefa de coensinar estudantes em classes heterogêneas. Entretanto, a fim de viabilizar essa proposta, é preciso assegurar melhores condições de trabalho dos professores de modo que possam cumprir a jornada de trabalho integral em uma única escola, e que haja apoio das gestões escolares para estabelecer e manter espaços e tempos de planejamento conjunto.

Como limites do estudo apontamos o desafio de inserir inovações pedagógicas via programas de formação, estratégia essa que se mostra restrita dada as condições objetivas das escolas, impostas pelas políticas educacionais. A cultura escolar, as diferentes políticas em ação (de financiamento, de formação, de currículo, de avaliação interna e externa, de inclusão escolar, por exemplo.) concorrem entre si, e nem sempre são favoráveis aos estudos que viam mudanças nas práticas pedagógicas.

Outro limite do estudo é o tempo da pesquisa que é sempre delimitado, principalmente quando se pensa num programa de desenvolvimento profissional, que tem começo, meio e fim, que nem sempre coincide com o ritmo de aprendizagem dos professores. Nesse sentido, cabe destaque que o estudo envolveu medidas de impacto da formação no discurso e nas práticas pedagógicas dos professores, mas o efeito dessas práticas na participação e aprendizagem dos alunos não pode ser avaliado.

Finalmente destaca-se como limite, que o número de participantes que foi pequeno, apenas quatro duplas concluíram o programa, e o alto índice de desistência. Portanto, os resultados apresentados não são passíveis de generalização, mesmo porque há que se destacar que a rede do município investigado reúne indicadores que estão bem acima da média de outros municípios e da média nacional.

Finalizando o estudo, consideramos que os objetivos de desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação aliando Coensino e Ensino Diferenciado foram plenamente atingidos, e esperamos que o estudo contribua para o avanço nas políticas de escolarização e práticas pedagógicas para estudantes do público-alvo da Educação Especial.

REFERÊNCIAS

ASSIS, C. P. **Formação de terapeutas ocupacionais em consultoria colaborativa na escola: avaliação de um programa online**. 2013. 168f. Tese (Doutorado em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

AUDI, L. C. C. E a gente perguntava também não só quem era a gente, mas o que a gente “tava fazendo ali” a influência do coensino e diálogo cogerativo na formação de professores de línguas: um estudo de caso no PIBID - inglês campus x da UNEB. 2019. 244 f. Tese (Doutorado em Educação- Faculdade de Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

BAUWENS, J.; HOURCADE, FRIEND, M. **Co-Teaching: a different approach to inclusion**. Principal, 2000.

BISACCIONI, P. Como os professores lidam com um aluno com deficiência inserido em suas turmas? Os desafios da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. 2005. 79 f. Monografia. (Bacharelado em Psicologia, Centro de Educação e Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

BRANDT, R. **Powerful learning**. Alexxandria, VA: Association for supervision and curriculum development. 1998.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília – DF. 1988.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394**, de 20 de dezembro de 1996

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40.

_____. MPF/ Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. **O Acesso de Aluno com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

_____. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 4/2001. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 02 out. 2009. Seção 1, p. 17.

_____. **Decreto 7611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm > Acesso em: 07-05-2015

BUENO, J. G. S. A Inclusão de Alunos Deficientes na Classe Comum do Ensino Regular. **Temas sobre Desenvolvimento**, 9 (54), 21-27, 2001.

CALHEIROS, D. S. **Rede de apoio à escolarização inclusiva na educação básica: dos limites às possibilidades**. 2019. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo para o processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 300 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é o ensino colaborativo**. 1.ed. São Paulo: edição, 95 p. 2019.

CARNEIRO, R. U. C. **Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de Educação Infantil**. 2006. 209 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

CARVALHO, T. P.M. **Análise das teses e dissertações que utilizaram a pesquisa colaborativa no contexto da educação inclusiva realizadas no período de 2000 a 2015**. 2016. Dissertação. (Mestrado em Educação, Centro de Educação, Comunicação e Artes) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016

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

CONNOR, D. J.; VALLE, J. W. **Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola**. Porto Alegre: AMGH, 2008.

COOK, L.; FRIEND, M. **Co-teching: guidelines for creating effective practices. Focus on Exceptional Children**. Denver, v. 28, n. 3. p. 1-16, 1993.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Rev. Educar Curitiba**, n. 31, p. 213-230. Editora UFPR. 2008.

DESGAGNE, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação Em Questão**, v. 29, n. 15. p. 7-35. 2007.

DUNN, R.; DUNN, K. **Teaching secondary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades 7–12**. Boston: Allyn & Bacon, 1993.

FERNANDES, E. O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. **Análise Psicológicas**. p. 563-572. 1997.

FEYFANT, A. La différenciation pédagogique en classe. **Dossier de veille de l'IFÉ**, n° 113 Novembre 2016. Disponível em <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/113-novembre-2016.pdf>. Acesso em 16 set. 2019.

FREITAS, M. C. **Análise da interação entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus pares em creches inclusivas**. 2004. 124 f. Iniciação Científica. (Graduando em Psicologia- Centro de Educação e Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, 2004.

_____. **Análise funcional de comportamentos inadequados em ambiente inclusivo: uma contribuição à formação de educadores**. 2005. Iniciação Científica. (Graduando em Psicologia- Centro de Educação e Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, 2005.

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

GARDNER, H. **Estruturas da mente – A Teoria das inteligências Múltiplas**, Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1994.

GATELY, S. E.; GATELY, F. J.; Understanding co-teaching components. *Teaching Exceptional Children (TEC)*. Arlington, v. 33, n. 4, p.40-47, 2001.

HEACOX, D. **Diferenciação Curricular na sala de aula**. Portugal: Porto Editora, 2006.

IBIAPINA, I. M. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. In: IBIAPINA, I.M.L.de M.; BANDEIRA, H.M.M.; ARAÚJO, F.A.M. (Orgs.). *Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes*. Teresina/Piauí: EDUFPI. p. 33-63. 2016.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: VI Seminário Nacional de Educação Especial, nº 6.; 2011, Nova Almeida. **Anais do VI Seminário em Educação Especial**. p. 1- 19

LAGO, D. C. **Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios**. 2014. 270 f. Tese (Doutorado em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

LAUAND, G. B. **Acessibilidade e formação continuada na inserção de portadores de deficiências físicas e múltiplas na escola regular**. 2000. 117 f. Dissertação. (Mestrado em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

LAWRENCE-BROWN, D. Differentiated Instruction: Inclusive Strategies for Standards-Based Learning That Benefit The Whole Class. *American Secondary Education*, v. 32, n. 3, p. 34-62. 2004. Disponível em www.jstor.org/stable/41064522. Acesso em 18 maio 2018.

LOURENÇO, G. F. **Avaliação de um programa de formação sobre recursos de alta tecnologia assistiva e escolarização**. 2012. 258 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.180.

MARQUES, L. C. **Consultoria colaborativa escolar na área da deficiência visual ocular e cortical**. 2013. 277f. Tese (Doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial)) - Universidade Federal de São Carlos, 2013

MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E.J. (Org.). *Inclusão e acessibilidade*. Marília-SP: ABPEE, 2005.

_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, p. 387-405, 2006.

_____. **GP-FOREESP: Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial**. In: V Workshop de Grupos de Pesquisa, 2011, São Carlos. Anais de Eventos da UFSCar. São Carlos: UFSCar, 2011. v. 1. p. 1-1.

_____. **Os desafios da educação especial no contexto das organizações sociais e das redes comum de ensino**. In: I Congresso científico da federação das APAES do estado de São Paulo. *Educação Inclusiva e o futuro das Instituições especializadas no Brasil*. .2020. Anais.

MENDES, M. T. S. **Ensino colaborativo na educação infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual**. 2016. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

MENDES, E. G.; MALHEIRO, C. A. L.; **Salas de Recursos Multifuncionais. É possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado?** In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO. T. A. (Orgs). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 349-365.

MENDES, E. G.; SANTOS, K. S.; D’AFFONSECA, S. M.; **Histórias sobre a educação especial em São Carlos nas folhas do jornal local: 1988 a 2007**. In: CHAVES, V. L. J.; SOUZA, E. C. *Documentação, memória e história da educação no Brasil: Educação Especial, Questões Étnico-Raciais e de Gênero*.

MENDES, E. G.; TOYODA, C. Y. **S.O.S Inclusão**. In: V Encontro de Extensão da UFSCar, 2005, São Carlos/SP, 2005. v. 1. p. 1697-1697.

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

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EDUFSCar, 1 ed. 160 p. 2014.

_____. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. **Revista Interfaces da educação**. v. 7, n. 19. p. 66- 87

MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial**. V. 24, n.40. maio/ago. 2011. p. 219-232

MILANESI, J. B. **Rede social virtual de professores especializados e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual**. 2017. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

MORNINGSTAR, M. E., SHOGREN, K. A., LEE, H., AND K. BORN. Preliminary lessons about supporting participation and learning in inclusive classrooms. **Research and Practice for Persons with Severe Disabilities**, 40(3): 192-210

MOSCARDINI, S. F. **Deficiência intelectual e ensino-aprendizagem: aproximação entre ensino comum e sala de recursos multifuncionais**. 2016. 154 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar- Faculdade de Ciências e Letras), Universidade Júlio de Mesquita Filho, Araraquara. 2016

PAULINO, V. C. **Efeitos do coensino na mediação pedagógica para estudantes com cegueira congênita**. 2017. 206f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

PEREIRA, A. C. S. **Ensino colaborativo para aumento de repertório adequado de crianças com autismo em sala de aula**. 2017. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017

PRAST, E.J.; WEIJER-BERGSMA, E.V.; KROESBERGEN, E.H.; VAN LUIT, J.E.H. Differentiated instruction in primary mathematics: Effects of teacher professional development on student achievement. **Learning and Instruction**, v. 54, p. 22–34. 2018.

PRESTES, Z. R. **Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**: repercussões no campo educacional. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília. Brasília, Brasília, 2010.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 200f. Dissertação (Mestrado em educação especial, Centro de Educação e Ciências Humanas), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

RACHMAWATI, M.A.; NU'MAN, T.M.; WIDIASMARA,N; WIBISONO,S. Differentiated instruction for special needs in inclusive schools:A preliminary study. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**. n. 217, p. 585 – 593. 2016

ROLDÃO, M. C. **Diferenciação curricular revisitada**. Conceito, discurso e práxis. Porto: Porto Editora, 2003.

SANTOS, K. S. **Histórias da educação especial produzidas a partir de matérias publicadas em jornal paulista: 1997- 2004**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SCRUGGS, T.; MASTROPIERI, M.; MCDUFFIE, K. A. **Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research.** 2007

SEVAKIS, P. HARRIS, G. Coteaching: Using the expertise of regular and special education for language arts instruction and remediation. **Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties**, 8, 57–70. 1992

SILVA, R. S. **Possibilidades formativas da colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense.** 2018. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

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) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

SOUZA, D.; TOMLINSON, C. A. **Differentiation and the brain: how neuroscience supports the learner-friendly.** Bloomington: Solucion Tree Press, 2011.

STERNBERG, R. J. **The triarchic mind: a new theory of human intelligence.** New York: Cambridge U. Press, 1985.

STOPA, P. C. **Formação e atuação em coensino dos egressos de licenciatura em educação especial.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

TOMLINSON, C. A. **The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners.** Alexandria, VA: ASCD, 1999.

_____. **How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms** (2ª ed.). Alexandria, VA: ASCD, 2001.

_____. **Diferenciação pedagógica e diversidade: Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades.** Porto: Editora Porto. 160 p. 2008

TORRES, J. P. **Formação e atitudes sociais sobre inclusão escolar em Licenciandos de Ciências Exatas.** 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: Corde, 1994.

VAUGHN, S.; SCHUMM, J.S.; ARGUELLES, M. E. The ABCDEs of co-teaching. *Teaching Exceptional Children*, v. 30, n. 2. 1997

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino.** 2014. 216f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

WALTHER-THOMAS, C. KORING, L. MCLAUGHLIN, V. L. Collaboration to support student's success. **Focus on Exceptional Children**, v. 34, n. 3, p. 1-18. 1999.

WASA SCHOOL INFORMATION AND RESEARCH SERVICE. Best practices for Differentiated Instruction, **Hanover Research**, 2018. Disponível em http://www.wasaschool.org/WASA/images/WASA/1.0%20Who%20We%20Are/1.4.1.6%20SIRS/Download_Files/LI%202018/Mar-Best%20Practices%20for%20Differentiated%20Instruction.pdf. Acesso em 18 abr. 2021.

WOOD, M. Whose job is it anyway: Educational roles in inclusion. **Exceptional Children**, v. 64, n. 2, p. 181-195, 1998.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. 201 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ZERBATO, A. P. **O papel do professor de Educação Especial na proposta do ensino coensino**. 138 f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

_____. Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 2018. 298f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

APÊNDICES

CARACTERIZAÇÃO PESSOAL

Este questionário tem como objetivo coletar informações sobre o seu perfil profissional.

*Obrigatório

1. Nome *

2. Data de Nascimento *

Exemplo: 15 de dezembro de 2012

3. Idade *

4. Sexo *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
 Masculino
 Outro

5. Estado civil: *

Marcar apenas uma oval.

- Solteiro
 Casado
 Divorciado

6. Possui Deficiência? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

7. Se sim, especifique

8. Possui Transtorno Global do Desenvolvimento? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

9. Se sim, especifique.

10. Possui Altas Habilidades/ Superdotação? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

11. Se sim, especifique.

FORMAÇÃO

12. Tem formação no Magistério/Curso Normal?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

13. Tem licenciatura: *

Marque todas que se aplicam.

Pedagogia

Educação Especial

Letras

Matemática

Artes

Geografia

História

Educação Física

Física

Química

Filosofia

Sociologia

14. Há quanto tempo se formou no curso de licenciatura? *

Marcar apenas uma oval.

Menos de 5 anos

De 5 a 10 anos

De 11 a 15 anos

De 16 a 20 anos

A mais de 20 anos

15. Em qual instituição realizou o curso de licenciatura? *

16. Fez curso de especialização? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Estou cursando
- Não

17. Se fez ou está fazendo curso de especialização, indique a área do curso.

18. Fez Mestrado? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Estou cursando
- Não

19. Se fez ou está fazendo mestrado, indique a área do curso.

20. Fez Doutorado? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Estou cursando
- Não

21. Se fez ou está fazendo doutorado, indique a área do curso.

22. Fez algum curso, de curta duração, na área da educação especial? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

23. Se sim, indique o nome do curso de onde realizou.

24. Há algum aspecto sobre sua formação que deseja acrescentar?

25. Considerando sua formação, de modo geral, seu nível de satisfação é: *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Insatisfação	<input type="radio"/>	Plena satisfação									

ATUAÇÃO

26. Há quanto tempo atua como docente? *

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 5 anos
- De 6 a 10 anos
- De 11 a 15 anos
- De 16 a 20 anos
- Mais de 21 anos

27. Há quanto tempo atua como docente no Município de Indaiatuba?

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 5 anos
- De 6 a 10 anos
- De 11 a 15 anos
- De 16 a 20 anos
- Mais de 21 anos

28. Qual a carga horária de sua jornada de trabalho?

Marcar apenas uma oval.

- Até 20 horas semanais
- De 21 a 30 horas semanais
- De 31 a 40 horas semanais

29. O seu regime de contratação no município de Indaiatuba é:

Marcar apenas uma oval.

- Concursado/ Efetivo
- Temporário
- Outro

30. Atua como docente em outra rede de ensino? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

31. Se sim, indique em qual e a carga horária de trabalho semanal.

32. Atualmente, na rede municipal de Indaiatuba, está atuando no: *

Marcar apenas uma oval.

- Ensino Comum
- Ensino Especial
- Gestão

33. Em qual etapa de ensino atua? *

Marque todas que se aplicam.

- Educação Infantil
- Anos Iniciais do Ensino Fundamental
- Anos Finais do Ensino Fundamental

Acesso a recursos de tecnologia

34. Possui Smartphone? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

35. Possui computador ou notebook? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

36. Tem fácil acesso a internet? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

37. Gosta de utilizar a internet? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

38. Para quais atividades mais utiliza a internet? *

Marque todas que se aplicam.

- Redes sociais
- Pesquisa
- Leitura
- Jogos
- Outro

39. Qual(is) redes sociais utiliza com mais frequência? *

Marque todas que se aplicam.

- Facebook
 - Google +
 - Instagram
 - Likedin
 - Twitter
 - Outro
-

Conhecimentos prévios

A escolarização de alunos público-alvo da educação especial em classe comum é uma realidade. Considerando este contexto:

*Obrigatório

1. Liste o(s) serviço(s) de apoio pedagógico especializado você conhece. *

2. Dentre o(s) serviço(s) listado(s), na questão anterior, indique qual(is) está(ão) disponíveis na rede de ensino de Indaiatuba. *

3. Qual seu nível de satisfação com o(s) serviço(s) disponível(is)? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Insatisfação	<input type="radio"/>	Plena satisfação									

4. Justifique sua resposta anterior. *

Coensino

5. Você conhece a proposta de coensino ou ensino colaborativo? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

6. Se sim, como compreende esse termo? *

7. Se não, qual a compreensão que o termo te remete?

Ensino diferenciado

8. Você conhece a proposta de ensino diferenciado? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

9. Se sim, como compreende essa proposta?

10. Se não, qual a compreensão que o termo te remete?

AO-04: Coensino, primeiras aproximações

Após ler o capítulo 8 "Aproveitando a força das duplas de professores", responda as seguintes questões:

* Required

1. Email address *

2. Nome *

3. Atualmente, você se sente sozinho no processo de ensino da sua turma de alunos? *

Mark only one oval.

Sim

Não

4. Com suas palavras defina coensino ou ensino colaborativo *

5. Considerando as listas de benefícios do coensino, quais você destacaria? Justifique *

6. Descreva os três estágios do coensino. *

7. Elenque ao menos 3 fatores que podem dificultar o alcance do terceiro estágio da colaboração.

8. Atribua uma nota, de acordo com sua satisfação sobre o texto base. *

Mark only one oval.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Insatisfação	<input type="radio"/>	Total satisfação										

9. Justifique sua resposta. *

A copy of your responses will be emailed to the address you provided

Powered by
 Google Forms

PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOCENTE



AO-05: PENSANDO O COENSINO NA PRÁTICA



Atividade em dupla: professora de ensino comum + professora de educação especial

=====

Parte 1.

Leia atentamente o caso a seguir:

Mara é uma professora de ensino comum experiente, há mais de dez anos atua nas séries iniciais do ensino fundamental, seus colegas de trabalho reconhecem e valorizam seu ótimo trabalho como alfabetizadora. Neste ano, Mara recebeu em sua turma, 2º ano, uma aluna com deficiência intelectual e uma aluna com altas habilidades.

Izilda é uma professora de Educação Especial iniciante, se formou a três anos e logo iniciou a sua carreira docente na rede municipal de ensino. Neste ano, Izilda iniciou o trabalho com o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais, na mesma escola em que Mara atua, e atua no ensino de alunos com deficiência intelectual, visual, autismo e altas habilidades.

A escolarização dos alunos público-alvo da educação especial em classe comum é um desafio para ambas as professoras, que se sentem sozinhas e incapacitadas de realizarem um trabalho eficiente.

Por um lado, a professora Mara apesar de sua vasta experiência profissional, sente que não tem conhecimentos específicos necessários para o ensino dos alunos público-alvo da educação especial, por isso se sente insegura. Suas práticas de ensino por vezes não contemplam as especificidades da aluna com deficiência intelectual e da aluna com altas habilidades. O plano de ensino segue as orientações curriculares da Secretaria Municipal de Ensino, é o mesmo para toda turma, contudo por diversas vezes a professora Mara permite que a aluna com deficiência intelectual não faça a atividade e entrega à aluna com altas habilidades uma lista com o dobro de exercícios.

De outro lado, a professora Izilda apesar de estar com todo o ânimo de uma profissional recém-formada, sente que seu trabalho em Sala de Recursos Multifuncionais possui pouco impacto no processo de escolarização de seus alunos. Ela organiza os seus atendimentos em pequenos grupos ou individualmente, de acordo com as demandas que identifica. A professora Izilda costuma dizer que não faz reforço, por isso os conteúdos curriculares não estão presentes nas atividades. O trabalho é centrado em jogos que estimulam a capacidade de memorização, atenção, pareamento, estimulação tátil e auditiva. Em relação à aluna com altas habilidades a

PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOCENTE



professora também se sente insegura, mas tem desenvolvido um projeto de pesquisa na área de interesse da aluna.

Após o início do ano letivo, a secretaria de educação autorizou a implementação de uma nova forma de atendimento educacional especializado, por meio do ensino colaborativo. Contudo, esta é uma proposta nova e as professoras Mara e Izilda a desconhecem.

Parte 2.

Imaginem que vocês são colegas de trabalho das professoras Mara e Izilda, que conhecem e compreendem a proposta de ensino colaborativo e conhecendo os dilemas que ambas vivem decidem conversar com as professoras sobre a proposta.

Façam uma simulação de diálogo com as professoras. O diálogo pode ser via: e-mail, áudio ou vídeo. O diálogo deve conter o seguinte conteúdo:

- 1- Definição de coensino e suas principais características;
- 2- Explicação de como o coensino pode contribuir para melhor/acabar com o sentimento de solidão e insegurança que sentem no processo de ensino dos alunos;
- 3- Dicas e estratégias para que iniciem o trabalho de coensino;

PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOCENTE



AO-05: PENSANDO O COENSINO NA PRÁTICA



Atividade em trio: gestoras

Parte 1.

Leia atentamente o caso a seguir:

Mara é uma professora de ensino comum experiente, há mais de dez anos atua nas séries iniciais do ensino fundamental, seus colegas de trabalho reconhecem e valorizam seu ótimo trabalho como alfabetizadora. Neste ano, Mara recebeu em sua turma, 2º ano, uma aluna com deficiência intelectual e uma aluna com altas habilidades.

Izilda é uma professora de Educação Especial iniciante, se formou a três anos e logo iniciou a sua carreira docente na rede municipal de ensino. Neste ano, Izilda iniciou o trabalho com o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais, na mesma escola em que Mara atua, e atua no ensino de alunos com deficiência intelectual, visual, autismo e altas habilidades.

A escolarização dos alunos público-alvo da educação especial em classe comum é um desafio para ambas as professoras, que se sentem sozinhas e incapacitadas de realizarem um trabalho eficiente.

Por um lado, a professora Mara apesar de sua vasta experiência profissional, sente que não tem conhecimentos específicos necessários para o ensino dos alunos público-alvo da educação especial, por isso se sente insegura. Suas práticas de ensino por vezes não contemplam as especificidades da aluna com deficiência intelectual e da aluna com altas habilidades. O plano de ensino segue as orientações curriculares da Secretaria Municipal de Ensino, é o mesmo para toda turma, contudo por diversas vezes a professora Mara permite que a aluna com deficiência intelectual não faça a atividade e entrega à aluna com altas habilidades uma lista com o dobro de exercícios.

De outro lado, a professora Izilda apesar de estar com todo o ânimo de uma profissional recém-formada, sente que seu trabalho em Sala de Recursos Multifuncionais possui pouco impacto no processo de escolarização de seus alunos. Ela organiza os seus atendimentos em pequenos grupos ou individualmente, de acordo com as demandas que identifica. A professora Izilda costuma dizer que não faz reforço, por isso os conteúdos curriculares não estão presentes nas atividades. O trabalho é centrado em jogos que estimulam a capacidade memorização, atenção, pareamento, estimulação tátil e auditiva. Em relação à aluna com altas habilidades a

PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOCENTE



professora também se sente insegura, mas tem desenvolvido um projeto de pesquisa na área de interesse da aluna.

Após o início do ano letivo, a secretaria de educação autorizou a implementação de uma nova forma de atendimento educacional especializado, por meio do ensino colaborativo. Contudo, esta é uma proposta nova e as professoras Mara e Izilda a desconhecem.

Parte 2.

Imaginem que vocês são gestoras da escola em que as professoras Mara e Izilda lecionam, e desejam que elas assim como outros professores aceitem a proposta de iniciar o coensino.

Produzam um material informativo aos professores sobre o coensino, tendo em vista divulgar informações sobre esta forma de trabalho. O informativo pode ser em forma de email, apresentação de power-point, folder ou vídeo.

Dica de conteúdo a ser abordado:

- 1- Definição de coensino e suas principais características;
- 2- Explicação de como o coensino pode contribuir para melhor/acabar com o sentimento de solidão e insegurança que sentem no processo de ensino dos alunos;
- 3- Dicas e estratégias para que iniciem o trabalho de coensino;

PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOCENTE



AO-05: PENSANDO O COENSINO NA PRÁTICA



Atividade em trio: gestoras

=====

Parte 1.

Leia atentamente o caso a seguir:

Mara é uma professora de ensino comum experiente, há mais de dez anos atua nas séries iniciais do ensino fundamental, seus colegas de trabalho reconhecem e valorizam seu ótimo trabalho como alfabetizadora. Neste ano, Mara recebeu em sua turma, 2º ano, uma aluna com deficiência intelectual e uma aluna com altas habilidades.

Izilda é uma professora de Educação Especial iniciante, se formou a três anos e logo iniciou a sua carreira docente na rede municipal de ensino. Neste ano, Izilda iniciou o trabalho com o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais, na mesma escola em que Mara atua, e atua no ensino de alunos com deficiência intelectual, visual, autismo e altas habilidades.

A escolarização dos alunos público-alvo da educação especial em classe comum é um desafio para ambas as professoras, que se sentem sozinhas e incapacitadas de realizarem um trabalho eficiente.

Por um lado, a professora Mara apesar de sua vasta experiência profissional, sente que não tem conhecimentos específicos necessários para o ensino dos alunos público-alvo da educação especial, por isso se sente insegura. Suas práticas de ensino por vezes não contemplam as especificidades da aluna com deficiência intelectual e da aluna com altas habilidades. O plano de ensino segue as orientações curriculares da Secretaria Municipal de Ensino, é o mesmo para toda turma, contudo por diversas vezes a professora Mara permite que a aluna com deficiência intelectual não faça a atividade e entrega à aluna com altas habilidades uma lista com o dobro de exercícios.

De outro lado, a professora Izilda apesar de estar com todo o ânimo de uma profissional recém-formada, sente que seu trabalho em Sala de Recursos Multifuncionais possui pouco impacto no processo de escolarização de seus alunos. Ela organiza os seus atendimentos em pequenos grupos ou individualmente, de acordo com as demandas que identifica. A professora Izilda costuma dizer que não faz reforço, por isso os conteúdos curriculares não estão presentes nas atividades. O trabalho é centrado em jogos que estimulam a capacidade memorização, atenção, pareamento, estimulação tátil e auditiva. Em relação à aluna com altas habilidades a

PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOCENTE



professora também se sente insegura, mas tem desenvolvido um projeto de pesquisa na área de interesse da aluna.

Após o início do ano letivo, a secretaria de educação autorizou a implementação de uma nova forma de atendimento educacional especializado, por meio do ensino colaborativo. Contudo, esta é uma proposta nova e as professoras Mara e Izilda a desconhecem.

Parte 2.

Imaginem que vocês são gestoras da escola em que as professoras Mara e Izilda lecionam, e desejam que elas assim como outros professores aceitem a proposta de iniciar o coensino.

Produzam um material informativo aos professores sobre o coensino, tendo em vista divulgar informações sobre esta forma de trabalho. O informativo pode ser em forma de email, apresentação de power-point, folder ou vídeo.

Dica de conteúdo a ser abordado:

- 1- Definição de coensino e suas principais características;
- 2- Explicação de como o coensino pode contribuir para melhor/acabar com o sentimento de solidão e insegurança que sentem no processo de ensino dos alunos;
- 3- Dicas e estratégias para que iniciem o trabalho de coensino;

NOME:

ESCOLA:

DATA:

**AO-09: CONHECENDO AS CAPACIDADES, INTERESSES E
PERFIL DOS ALUNOS**

Complete os textos a seguir, descrevendo **DETALHADAMENTE** suas práticas de avaliação inicial dos alunos.

- 1) Para identificar os conhecimentos prévios dos alunos eu frequentemente...
 - 2) Para identificar os conhecimentos prévios dos alunos eu raramente...
 - 3) Para conhecer as habilidades dos meus alunos eu frequentemente...
 - 4) Para conhecer as habilidades dos meus alunos eu raramente...
 - 5) Para saber os interesses dos alunos eu frequentemente...
 - 6) Para saber os interesses dos alunos eu raramente...
 - 7) Para identificar o perfil de aprendizagem dos alunos eu frequentemente...
 - 8) Para identificar o perfil de aprendizagem dos alunos eu raramente...
-



Avaliação do curso AEE na Classe

*Obrigatório

PARTE I- Atribua uma nota de 1 a 5 para avaliar o curso. Sendo: 1= Insatisfatório/Sem importância; 2= Pouco satisfatório/ pouco importante; 3= Regularmente satisfatório/ regularmente importante; 4= Satisfatório/ Importante; 5= Muito satisfatório/ Muito importante.

Local dos encontros *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

Dias dos encontros *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

Horário dos encontros *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

Duração de cada encontro *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

Duração total do curso *



1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

Carga horária do curso *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

Dinâmica e estrutura dos encontros *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

Apresentação dos conteúdos *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

Discussão dos conteúdos

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

Atividades presenciais propostas *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

Atividades online propostas *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				



Atividades práticas propostas *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

Articulação dos conteúdos com a prática *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

Qualidade dos textos oferecidos *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

Clareza dos conteúdos abordados *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

Disponibilização dos textos em formato digital *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

Didática e estratégias utilizadas *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				



Domínio, por parte da pesquisadora/formadora, dos conteúdos *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

Compromisso, da pesquisadora/formadora, com as atividades *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

Contribuições sobre o coensino para minha prática como docente *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

Contribuições sobre o ensino diferenciado para minha prática como docente *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

Ambiente virtual de aprendizagem- Google Sala de Aula *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

PARTE II- Como podemos aperfeiçoar este curso. Comente e dê sugestões. 

 Suas expectativas iniciais foram atingidas? Comente. *

Sua resposta

Para você, quais foram os pontos positivos desse curso? *

Sua resposta

Para você, quais foram os pontos negativos desse curso?

Sua resposta

Para versões futuras deste curso, quais alterações você faria? Considere: conteúdo, estratégias e atividades. *

Sua resposta

Aconselharia este curso a outras pessoas? Justifique. *

Sua resposta

Considerações complementares. Há algo que gostaria de acrescentar?

Sua resposta

PARTE III: Coensino e Diferenciado 

Como avalia seu aprendizado sobre o coensino? *

Sua resposta

Como avalia seu aprendizado sobre o ensino diferenciado? *

Sua resposta

Você considera as propostas estudadas viáveis para a sua realidade? Justifique.

*



Sua resposta

Você considera que as propostas podem contribuir para a inclusão escolar?
Justifique. *

Sua resposta

Você pretende implementar um ou as duas propostas em sua prática docente?
Comente. *

Sua resposta

Obrigada pela sua participação e contribuições!!!



ENVIAR

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#)

Google Formulários



PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOCENTE



PROFESSORA SALA COMUM:

ESCOLA:

DATA

AUTOAVALIAÇÃO

Escreva um texto (a partir de 20 linhas) avaliando sua participação ao longo do curso. Lembre-se das diversas etapas e atividades que realizamos! Ao final, atribua uma nota a sua participação.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) senhor(a) está sendo convidado para participar da pesquisa "APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO EM CLASSE COMUM: POSSIBILIDADES A PARTIR DO COENSINO E DA INSTRUÇÃO DIFERENCIADA", desenvolvida pela doutoranda Keisyani da Silva Santos, sob a orientação da Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes, do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos.

Considerando a crescente demanda pela capacitação em serviço para os docentes que atuam na escolarização dos alunos público-alvo da educação especial, que proporcione a aprendizagem de práticas pedagógicas que efetivem a construção de ambientes educacionais inclusivos, a referida pesquisa tem como objetivo elaborar e avaliar um curso de formação docente, em serviço, sobre apoio pedagógico especializado em classe comum, sob a perspectiva do ensino colaborativo e na proposta de instrução diferenciada, para professores de ensino comum e educação especial que atuam juntos na escolarização de alunos público-alvo da educação especial na classe comum do ensino regular de escolas municipais.

O(A) senhor(a) foi selecionado a participar deste estudo porque é professor de ensino comum ou especial e está atuando na escolarização de alunos público-alvo da educação especial em classe comum. Sua participação consistirá em participar do curso de formação ofertado e avalia-lo, de forma totalmente gratuita sem a necessidade de nenhum investimento financeiro. A sua participação não é obrigatória, porém é de extrema importância para a realização deste projeto de pesquisa.

O curso de formação prevê a aprendizagem e contribuições teóricas e práticas sobre o ensino de alunos público-alvo da educação especial em classe comum, que o auxiliaram no desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula. Além de contribuírem para a produção do conhecimento científico na educação especial e formação de professores.

Os procedimentos adotados foram elaborados de forma a não causar nenhum dano aos participantes, contudo, em alguns momentos devido a eventuais mudanças na rotina, a inserção ou retirada de atividades no curso os participantes podem ter desconfortos, incômodo ou irritação. Cabe destacar que, visando a eliminação ou minimização destes desconfortos e riscos, a pesquisadora procurará utilizar dinâmicas e estratégias participativas oportunizando a todos a liberdade de expressão e seguir criteriosamente o cronograma inicial, que também será construído em parceria com os participantes do estudo. Se durante alguma atividade algum participante se sentir desconfortável, irritado ou incomodado com a proposta a pesquisadora conversará com o participante, particularmente para não o expor aos demais, e se necessário a atividade poderá ser interrompida.

É garantido o esclarecimento sobre possíveis dúvidas referente a qualquer aspecto da pesquisa, antes e durante do estudo, que julgar necessário por meio do e-mail: *keisyani@gmail.com* ou do telefone (16) 982040598. Da mesma forma lhe é garantida à liberdade em recusar a participar e retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

As informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados não serão divulgados de forma a possibilitar a sua identificação, para a publicação dos resultados serão atribuídos nomes fictícios a todos os participantes, bem como da rede de ensino a qual pertencem.

KEISYANI DA SILVA SANTOS

Pesquisadora responsável

Eu, _____, portadora do R.G. número: _____, declaro por meio deste termo, que compreendi os objetivos e procedimentos da pesquisa proposta, os eventuais desconfortos, riscos e benefícios de

minha participação e dou meu consentimento para participar voluntariamente da pesquisa de doutorado intitulada “APOIO PEDAGÓGICO c ESPECIALIZADO EM CLASSE COMUM: POSSIBILIDADES A PARTIR DO COENSINO E DA INSTRUÇÃO DIFERENCIADA”.

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, da Universidade Federal de São Carlos, Campus São Carlos. E confirmo o recebimento de uma cópia deste documento, devidamente assinada.

Indaiatuba, ____ de _____ de 2018.

Participante da pesquisa

Pesquisadora responsável

Nome: Keisyani da Silva Santos

RG: 49.454.591-4

CPF: 396.634.828-42

Instituição: Universidade Federal de São Carlos

Departamento: Psicologia/Programa de Pós-graduação em Educação Especial

Telefone: (16) 982040598

E-mail: keisyani@gmail.com

Orientadora

Nome: Enicéia Gonçalves Mendes

CPF: 075.836.788-03

Instituição: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Departamento: Psicologia/ Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

Endereço: Rod. Washington Luis, Km 235 - Caixa Posta 676. São Carlos/SP - Brasil, **CEP:** 13565-905.

Telefone: (16) 3351-9358

E-mail: eniceia.mendes@gmail.com

COMITÊ DE ÉTICA- PESQUISA EM SERES HUMANOS- UFSCAR

Pró-Reitoria de Pesquisa – ProPq

Endereço: Rodovia Washington Luis s/n, km 235 CEP: 13565-905 - São Carlos-SP

Telefone: (16)3351-8028

E-mail: cephumanos@ufscar.br



FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO EM CLASSE COMUM: POSSIBILIDADES A PARTIR DO COENSINO E DA INSTRUÇÃO DIFERENCIADA			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 10			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Keisyani da Silva Santos			
6. CPF: 396.634.828-42	7. Endereço (Rua, n.º): NICOLAU TOLENTINO DE ALMEIDA, 210 VILA DIONISIA SAO PAULO SAO PAULO 02671020		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 11999475611	10. Outro Telefone:	11. Email: keisyani@gmail.com
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: _____ / _____ / _____		_____	
		Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Federal de São Carlos/UFSCar	13. CNPJ:	14. Unidade/Órgão: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas	
15. Telefone: (16) 3351-8351	16. Outro Telefone:		
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: _____	CPF: _____		
Cargo/Função: _____			
Data: _____ / _____ / _____	_____		
	Assinatura		
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

Autoavaliação: Somos realmente co-professores?

Instruções: Marque Sim ou Não para cada uma das seguintes afirmações para determinar sua pontuação de coensino neste momento.		
SIM	NÃO	Em nossa parceria de coensino...
		1. Decidimos qual abordagem de co-ensino usaremos em uma aula com base nos benefícios para os alunos e os co-professores
		2. Compartilhamos ideias, informações e materiais
		3. Identificamos os recursos e talentos dos co-professores
		4. Nós ensinamos diferentes grupos de alunos ao mesmo tempo.
		5. Estamos cientes do que um outro está fazendo, mesmo quando não estamos diretamente na presença um do outro.
		6. Compartilhamos a responsabilidade de decidir o que ensinar.
		7. Concordamos com os padrões curriculares que serão abordados em uma lição.
		8. Compartilhamos a responsabilidade de decidir como ensinar.
		9. Compartilhamos a responsabilidade de decidir quem ensina que parte de uma lição.
		10. Somos flexíveis e fazemos mudanças conforme necessário durante uma aula.
		11. Identificamos as forças e necessidades dos alunos
		12. Compartilhamos a responsabilidade de diferenciar o ensino
		13. Nós incluímos outras pessoas quando é experiente ou especialista
		14. Compartilhamos a responsabilidade de como a aprendizagem dos alunos é avaliada
		15. Podemos mostrar que os alunos estão aprendendo quando ensinamos em conjunto
		16. Concordamos em procedimentos disciplinares e os realizamos em conjunto
		17. Damos feedback uns aos outros sobre o que acontece na sala de aula
		18. Melhoramos nossas lições com base no que acontece
		19. Comunicamos livremente nossas preocupações.
		20. Temos um processo para resolver nossos desacordos e usá-lo quando temos problemas e conflitos
		21. Celebramos o processo de co-ensino e os resultados e sucessos.

		22. Nós nos divertimos com os alunos e uns com os outros quando ensinamos juntos.
		23. Temos horários programados para nos reunir e discutir nosso trabalho.
		24. Usamos nosso tempo de reunião de maneira produtiva.
		25. Podemos efetivamente coensinar mesmo quando não temos tempo para planejar.
		26. Explicamos os benefícios do coensino para os alunos e suas famílias.
		27. Modelamos a colaboração e o trabalho em equipe para nossos alunos
		28. Cada um de nós é visto por nossos alunos como professores.
		29. Incluímos os alunos no papel de co-professor.
		30. Dependemos uns dos outros para cumprir tarefas e responsabilidades.
		31. Procuramos e desfrutamos de treinamento adicional para melhorar nosso coensino.
		32. Somos mentores de outras pessoas que querem ensinar em conjunto.
		33. Podemos usar uma variedade de abordagens de co-ensino (ou seja, ensino complementar, paralela, complementar, de equipe)
		34. Comunicamos nossa necessidade de apoio logístico e recursos para nossos gestores.
TOTAL		SIM: ___ NÃO:___

INVENTÁRIO DAS PRÁTICAS DE SALA DE AULA

Vamos refletir sobre nossa prática pedagógica? Temos questões de 1 a 17, assinale a afirmativa que reflete sua prática diária em sala de aula. Após preencherem o inventário receberão um feedback personalizado.

* Required

1. Email address *

2. 1- *

Mark only one oval.

- Cumprir o currículo é minha primeira prioridade e dirige o meu ensino.
- Baseio o meu ensino nas necessidades, como no currículo,

3. 2- *

Mark only one oval.

- Os objetivos de aprendizagem são os mesmos para todos os alunos.
- Os objetivos de aprendizagem são ajustados às necessidades de aprendizagem dos aluno.

4. 3- *

Mark only one oval.

- Realço o pensamento crítico e criativo e a aplicação da aprendizagem.
- Realço o domínio do conteúdo e das competências.

5. 4- *

Mark only one oval.

- Os alunos usam os mesmos recursos de informação (livros, artigos, sites, etc).
- Organizo recursos de informação específicos aos alunos, com base nas suas necessidades e capacidades.

6. 5- *

Mark only one oval.

- Uso várias formas sociais de trabalho (toda a turma, pequenos grupos, pares e individualmente).
- Utilizo basicamente um ensino orientado para toda a turma.

7. 6- *

Mark only one oval.

- Tendo a agrupar os alunos de forma homogênea.
- Conforme a situação, agrupo os alunos com base nas suas necessidades de aprendizagem.

8. 7- *

Mark only one oval.

- O ritmo de ensino pode variar, com base nas necessidades de aprendizagem dos alunos.
- Todos os meus alunos progredem ao longo do currículo em conjunto.

9. 8- *

Mark only one oval.

- Todos os alunos realizam as mesmas atividades.
- Conforme a situação dou aos alunos oportunidades para escolherem as atividades com base nos seus interesses.

10. 9- *

Mark only one oval.

- Tenho tendência para usar estratégias de ensino similares todos os dias.
- Procuo variar as estratégias de ensino.

11. 10- *

Mark only one oval.

- Os alunos completam diferentes atividades, com base nas suas necessidades ou preferências de aprendizagem.
- Todos os alunos completam todas as atividades.

12. 11- *

Mark only one oval.

- Uso métodos para testar e para consolidar (acelerar, eliminar, substituir) o trabalho conforme for apropriado.
- Todos os alunos são envolvidos em todas as atividades de aprendizagem.

13. 12- *

Mark only one oval.

- O meu trabalho de enriquecimento oferece mais conteúdos ou uma maior aplicação das competências.
- O meu trabalho de enriquecimento exige de mim um pensamento crítico e/ou criativo, a produção de ideias, pensamentos e perspectivas novas.

14. 13- *

Mark only one oval.

- Ao voltar a abordar uma matéria já dada, uso um método de ensino diferente daquele que utilizei para ensinar da primeira vez.
- Ao voltar a abordar uma matéria já dada, ofereço mais prática usando um método de ensino similar.

15. 14- *

Mark only one oval.

- As minhas atividades de revisão envolvem, normalmente, um raciocínio básico (objetivos de conhecimento e compreensão) para reforçar competências e conteúdos curriculares.
- As minhas atividades de revisão exigem de mim um raciocínio mais elevados, ao mesmo tempo que reforço competências e conteúdos básicos.

16. 15-

Mark only one oval.

Antes de iniciar uma unidade curricular, uso estratégias de pré-avaliação para identificar os conhecimentos que os alunos já possuem.

Parto do princípio de que todos os alunos tem um conhecimento limitado, ou nenhum conhecimento, dos novos conteúdos curriculares

17. 16- *

Mark only one oval.

Normalmente, avalio a aprendizagem dos alunos ao final de uma unidade curricular.

Recorro à avaliação contínua para verificar a aprendizagem dos alunos ao longo de uma aprendizagem curricular.

18. 17- *

Mark only one oval.

Considero as diferenças entre os alunos, oferecendo-lhes uma variedade de formas de demonstrarem o que aprenderam.

Normalmente, uso o mesmo instrumento de avaliação para todos os alunos.

Send me a copy of my responses.

Powered by



ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) senhor(a) está sendo convidado para participar da pesquisa "APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO EM CLASSE COMUM: POSSIBILIDADES A PARTIR DO COENSINO E DA INSTRUÇÃO DIFERENCIADA", desenvolvida pela doutoranda Keisyani da Silva Santos, sob a orientação da Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes, do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos.

Considerando a crescente demanda pela capacitação em serviço para os docentes que atuam na escolarização dos alunos público-alvo da educação especial, que proporcione a aprendizagem de práticas pedagógicas que efetivem a construção de ambientes educacionais inclusivos, a referida pesquisa tem como objetivo elaborar e avaliar um curso de formação docente, em serviço, sobre apoio pedagógico especializado em classe comum, sob a perspectiva do ensino colaborativo e na proposta de instrução diferenciada, para professores de ensino comum e educação especial que atuam juntos na escolarização de alunos público-alvo da educação especial na classe comum do ensino regular de escolas municipais.

O(A) senhor(a) foi selecionado a participar deste estudo porque é professor de ensino comum ou especial e está atuando na escolarização de alunos público-alvo da educação especial em classe comum. Sua participação consistirá em participar do curso de formação ofertado e avalia-lo, de forma totalmente gratuita sem a necessidade de nenhum investimento financeiro. A sua participação não é obrigatória, porém é de extrema importância para a realização deste projeto de pesquisa.

O curso de formação prevê a aprendizagem e contribuições teóricas e práticas sobre o ensino de alunos público-alvo da educação especial em classe comum, que o auxiliaram no desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula. Além de contribuírem para a produção do conhecimento científico na educação especial e formação de professores.

Os procedimentos adotados foram elaborados de forma a não causar nenhum dano aos participantes, contudo, em alguns momentos devido a eventuais mudanças na rotina, a inserção ou retirada de atividades no curso os participantes podem ter desconfortos, incômodo ou irritação. Cabe destacar que, visando a eliminação ou minimização destes desconfortos e riscos, a pesquisadora procurará utilizar dinâmicas e estratégias participativas oportunizando a todos a liberdade de expressão e seguir criteriosamente o cronograma inicial, que também será construído em parceria com os participantes do estudo. Se durante alguma atividade algum participante se sentir desconfortável, irritado ou incomodado com a proposta a pesquisadora conversará com o participante, particularmente para não o expor aos demais, e se necessário a atividade poderá ser interrompida.

É garantido o esclarecimento sobre possíveis dúvidas referente a qualquer aspecto da pesquisa, antes e durante do estudo, que julgar necessário por meio do e-mail: *keisyani@gmail.com* ou do telefone [REDACTED]. Da mesma forma lhe é garantida à liberdade em recusar a participar e retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

As informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados não serão divulgados de forma a possibilitar a sua identificação, para a publicação dos resultados serão atribuídos nomes fictícios a todos os participantes, bem como da rede de ensino a qual pertencem.

KEISYANI DA SILVA SANTOS

Pesquisadora responsável

Eu, _____, portadora do R.G. número: _____, declaro por meio deste termo, que compreendi os objetivos e procedimentos da pesquisa proposta, os eventuais desconfortos, riscos e benefícios de

minha participação e dou meu consentimento para participar voluntariamente da pesquisa de doutorado intitulada “APOIO PEDAGÓGICO c ESPECIALIZADO EM CLASSE COMUM: POSSIBILIDADES A PARTIR DO COENSINO E DA INSTRUÇÃO DIFERENCIADA”.

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, da Universidade Federal de São Carlos, Campus São Carlos. E confirmo o recebimento de uma cópia deste documento, devidamente assinada.

Indaiatuba, ____ de _____ de 2018.

Participante da pesquisa

Pesquisadora responsável

Nome: Keisyani da Silva Santos

RG: [REDACTED] **CPF:** [REDACTED]

Instituição: Universidade Federal de São Carlos

Departamento: Psicologia/Programa de Pós-graduação em Educação Especial

Telefone: [REDACTED]

E-mail: keisyani@gmail.com

Orientadora

Nome: Enicéia Gonçalves Mendes

CPF: [REDACTED]

Instituição: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Departamento: Psicologia/ Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

Endereço: Rod. Washington Luis, Km 235 - Caixa Posta 676. São Carlos/SP - Brasil, **CEP:** 13565-905.

Telefone: (16) 3351-9358

E-mail: eniceia.mendes@gmail.com

COMITÊ DE ÉTICA- PESQUISA EM SERES HUMANOS- UFSCAR

Pró-Reitoria de Pesquisa – ProPq

Endereço: Rodovia Washington Luis s/n, km 235 CEP: 13565-905 - São Carlos-SP

Telefone: (16)3351-8028

E-mail: cephumanos@ufscar.br

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO EM CLASSE COMUM: POSSIBILIDADES A PARTIR DO COENSINO E DA INSTRUÇÃO DIFERENCIADA			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 10			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Keisyani da Silva Santos			
6. CPF: [REDACTED]		7. Endereço (Rua, n.º): [REDACTED]	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: [REDACTED]	10. Outro Telefone:
		11. Email: keisyani@gmail.com	
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p> <p>Data: ____ / ____ / ____</p> <p style="text-align: right;">_____ Assinatura</p>			
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Federal de São Carlos/UFSCar		13. CNPJ:	14. Unidade/Órgão: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas
15. Telefone: (16) 3351-8351		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p> <p>Responsável: _____ CPF: _____</p> <p>Cargo/Função: _____</p> <p>Data: ____ / ____ / ____</p> <p style="text-align: right;">_____ Assinatura</p>			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

Autoavaliação: Somos realmente co-professores?

Instruções: Marque Sim ou Não para cada uma das seguintes afirmações para determinar sua pontuação de coensino neste momento.		
SIM	NÃO	Em nossa parceria de coensino...
		1. Decidimos qual abordagem de co-ensino usaremos em uma aula com base nos benefícios para os alunos e os co-professores
		2. Compartilhamos ideias, informações e materiais
		3. Identificamos os recursos e talentos dos co-professores
		4. Nós ensinamos diferentes grupos de alunos ao mesmo tempo.
		5. Estamos cientes do que um outro está fazendo, mesmo quando não estamos diretamente na presença um do outro.
		6. Compartilhamos a responsabilidade de decidir o que ensinar.
		7. Concordamos com os padrões curriculares que serão abordados em uma lição.
		8. Compartilhamos a responsabilidade de decidir como ensinar.
		9. Compartilhamos a responsabilidade de decidir quem ensina que parte de uma lição.
		10. Somos flexíveis e fazemos mudanças conforme necessário durante uma aula.
		11. Identificamos as forças e necessidades dos alunos
		12. Compartilhamos a responsabilidade de diferenciar o ensino
		13. Nós incluímos outras pessoas quando é experiente ou especialista
		14. Compartilhamos a responsabilidade de como a aprendizagem dos alunos é avaliada
		15. Podemos mostrar que os alunos estão aprendendo quando ensinamos em conjunto
		16. Concordamos em procedimentos disciplinares e os realizamos em conjunto
		17. Damos feedback uns aos outros sobre o que acontece na sala de aula
		18. Melhoramos nossas lições com base no que acontece
		19. Comunicamos livremente nossas preocupações.
		20. Temos um processo para resolver nossos desacordos e usá-lo quando temos problemas e conflitos
		21. Celebramos o processo de co-ensino e os resultados e sucessos.

		22. Nós nos divertimos com os alunos e uns com os outros quando ensinamos juntos.
		23. Temos horários programados para nos reunir e discutir nosso trabalho.
		24. Usamos nosso tempo de reunião de maneira produtiva.
		25. Podemos efetivamente coensinar mesmo quando não temos tempo para planejar.
		26. Explicamos os benefícios do coensino para os alunos e suas famílias.
		27. Modelamos a colaboração e o trabalho em equipe para nossos alunos
		28. Cada um de nós é visto por nossos alunos como professores.
		29. Incluímos os alunos no papel de co-professor.
		30. Dependemos uns dos outros para cumprir tarefas e responsabilidades.
		31. Procuramos e desfrutamos de treinamento adicional para melhorar nosso coensino.
		32. Somos mentores de outras pessoas que querem ensinar em conjunto.
		33. Podemos usar uma variedade de abordagens de co-ensino (ou seja, ensino complementar, paralela, complementar, de equipe)
		34. Comunicamos nossa necessidade de apoio logístico e recursos para nossos gestores.
TOTAL		SIM: ___ NÃO:___

INVENTÁRIO DAS PRÁTICAS DE SALA DE AULA

Vamos refletir sobre nossa prática pedagógica? Temos questões de 1 a 17, assinale a afirmativa que reflete sua prática diária em sala de aula. Após preencherem o inventário receberão um feedback personalizado.

* Required

1. **Email address ***

2. **1- ***

Mark only one oval.

- Cumprir o currículo é minha primeira prioridade e dirige o meu ensino.
- Baseio o meu ensino nas necessidades, como no currículo,

3. **2- ***

Mark only one oval.

- Os objetivos de aprendizagem são os mesmos para todos os alunos.
- Os objetivos de aprendizagem são ajustados às necessidades de aprendizagem dos aluno.

4. **3- ***

Mark only one oval.

- Realço o pensamento crítico e criativo e a aplicação da aprendizagem.
- Realço o domínio do conteúdo e das competências.

5. **4- ***

Mark only one oval.

- Os alunos usam os mesmos recursos de informação (livros, artigos, sites, etc).
- Organizo recursos de informação específicos aos alunos, com base nas suas necessidades e capacidades.

6. **5- ***

Mark only one oval.

- Uso várias formas sociais de trabalho (toda a turma, pequenos grupos, pares e individualmente).
- Utilizo basicamente um ensino orientado para toda a turma.

7. **6- ***

Mark only one oval.

- Tendo a agrupar os alunos de forma homogênea.
- Conforme a situação, agrupo os alunos com base nas suas necessidades de aprendizagem.

8. 7- *

Mark only one oval.

- O ritmo de ensino pode variar, com base nas necessidades de aprendizagem dos alunos.
- Todos os meus alunos progredem ao longo do currículo em conjunto.

9. 8- *

Mark only one oval.

- Todos os alunos realizam as mesmas atividades.
- Conforme a situação dou aos alunos oportunidades para escolherem as atividades com base nos seus interesses.

10. 9- *

Mark only one oval.

- Tenho tendência para usar estratégias de ensino similares todos os dias.
- Procuo variar as estratégias de ensino.

11. 10- *

Mark only one oval.

- Os alunos completam diferentes atividades, com base nas suas necessidades ou preferências de aprendizagem.
- Todos os alunos completam todas as atividades.

12. 11- *

Mark only one oval.

- Uso métodos para testar e para consolidar (acelerar, eliminar, substituir) o trabalho conforme for apropriado.
- Todos os alunos são envolvidos em todas as atividades de aprendizagem.

13. 12- *

Mark only one oval.

- O meu trabalho de enriquecimento oferece mais conteúdos ou uma maior aplicação das competências.
- O meu trabalho de enriquecimento exige de mim um pensamento crítico e/ou criativo, a produção de ideias, pensamentos e perspectivas novas.

14. 13- *

Mark only one oval.

- Ao voltar a abordar uma matéria já dada, uso um método de ensino diferente daquele que utilizei para ensinar da primeira vez.
- Ao voltar a abordar uma matéria já dada, ofereço mais prática usando um método de ensino similar.

15. 14- *

Mark only one oval.

- As minhas atividades de revisão envolvem, normalmente, um raciocínio básico (objetivos de conhecimento e compreensão) para reforçar competências e conteúdos curriculares.
- As minhas atividades de revisão exigem de mim um raciocínio mais elevados, ao mesmo tempo que reforço competências e conteúdos básicos.

16. 15-

Mark only one oval.

Antes de iniciar uma unidade curricular, uso estratégias de pré-avaliação para identificar os conhecimentos que os alunos já possuem.

Parto do princípio de que todos os alunos tem um conhecimento limitado, ou nenhum conhecimento, dos novos conteúdos curriculares

17. 16- *

Mark only one oval.

Normalmente, avalio a aprendizagem dos alunos ao final de uma unidade curricular.

Recorro à avaliação contínua para verificar a aprendizagem dos alunos ao longo de uma aprendizagem curricular.

18. 17- *

Mark only one oval.

Considero as diferenças entre os alunos, oferecendo-lhes uma variedade de formas de demonstrarem o que aprenderam.

Normalmente, uso o mesmo instrumento de avaliação para todos os alunos.

Send me a copy of my responses.

Powered by

