CENTRO UNIVERSITÁRIO CARIOCA – UNICARIOCA

MESTRADO PROFISSIONAL NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

SIMONE DE ABREU DUARTE KLUSER DE JESUS

PLANEJAMENTO DOCENTE COLABORATIVO COMO FERRAMENTA ESTRATÉGICA DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES, MEDIADAS PELAS TECNOLOGIAS

RIO DE JANEIRO (RJ), 2024

Aluna Simone de Abreu Duarte Kluser de Jesus

PLANEJAMENTO DOCENTE COLABORATIVO COMO FERRAMENTA ESTRATÉGICA DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES, MEDIADAS PELAS TECNOLOGIAS

Dissertação de mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário UniCarioca como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação.

Orientadora: Rosa Lidice de Moraes Valim, D.Sc.

Coorientador: Professor Alessandro Jatobá, DSc.

RIO DE JANEIRO (RJ), 2024

SIMONE DE ABREU DUARTE KLUSER DE JESUS

PLANEJAMENTO DOCENTE COLABORATIVO COMO FERRAMENTA ESTRATÉGICA DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES, MEDIADAS PELAS TECNOLOGIAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário UniCarioca como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação.

A Presidente da Banca, abaixo assinado, atesta que os membros da banca participaram desta defesa de dissertação.

Examinado por:

gov.br
Documento assinado digitalmente
ROSA LIDICE DE MORAES VALIM
Data: 24/06/2024 10:49:36-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Rosa Lidice de Moraes Valim, D. Sc. (UniCarioca)
Presidente da Comissão Examinadora

Profa. Adriana da Silva Lisboa Tomaz, D. Sc. (UniCarioca)

Profa. Fabiane Bravo de Martins Bastos, D. Sc. (IBC)

Rio de Janeiro

2024

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem a autorização da universidade, do (a) autor (a) e da orientadora.

J58p Jesus, Simone de Abreu Duarte Kluser de
Planejamento docente colaborativo como ferramenta estratégica de uma educação inclusiva: dificuldades e possibilidades, mediadas pelas tecnologias / Simone de Abreu Duarte Kluser de Jesus - Rio de Janeiro, 2024.
105 f.

Orientador: Rosa Lídice de Moraes Valim
Coorientador: Alessandro Jatobá.
Dissertação (Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação) - Centro Universitário UniCarioca, Rio de Janeiro, 2024.

1. Planejamento docente colaborativo. 2. Educação inclusiva. 3. Laboratório de aprendizagem. I. Valim, Rosa Lídice de Moraes, prof. orient. II. Jatobá, Alessandro, prof. coorient III. Título.

CDD 371.344

Para mamãe Selma e filhota Ana Letícia pelo apoio e inspiração, vocês são meus paracletos.

AGRADECIMENTO

Primeiramente a Deus, porque Dele por Ele e para Ele são todas as coisas. Não me esqueço de onde Ele me tirou e para onde Ele tem me levado... muito além de minhas expectativas. Gratidão à UniCarioca pela abertura de portas e possibilidades riquíssimas de aprendizagem e desenvolvimento, acadêmico e pessoal. À nobre professora Rosa, que combinando delicadeza e competência, inspira seus alunos a serem melhores e desejarem mais. À Ana Letícia, filha amada, que me impulsiona a prosseguir. Obrigada por trazer graça e alegria aos meus dias, inclusive os dias de estudo. Ao meu esposo, Vinícius, por seu apoio e incentivo, já pensando no doutorado. Aos meus pais, Selma e João, que apesar das dificuldades, não mediram esforços para que seus filhos fossem de uma casinha de barro para a Universidade. Às amigas Toninha e Vanessa por acolherem com tanto carinho minha filha e me ajudarem a estudar. A Gabi Bellon amiga que fica feliz por ver seus amigos crescerem.

À querida escola Professora Maria Felisberta Baptista da Trindade, sua equipe e gestão comprometidas com uma Educação de qualidade, respeitosa e inclusiva.

O seu olhar

O seu olhar lá fora

O seu olhar no céu

O seu olhar demora

O seu olhar no meu

O seu olhar, seu olhar melhora

Melhora o meu

Onde a brasa mora

E devora o breu

Como a chuva molha

O que se escondeu

O seu olhar, seu olhar melhora

Melhora o meu

O seu olhar agora

O seu olhar nasceu

O seu olhar me olha

O seu olhar é seu

O seu olhar, seu olhar melhora

Melhora o meu

(Canção de Arnaldo Antunes)

RESUMO

Planejamento colaborativo para uma educação mais inclusiva representa o tema sobre o qual se debruça esta dissertação. A respeito deste tema, é importante mencionar que o planejamento construído colaborativamente possui riquíssimo potencial para viabilizar um ensino mais inclusivo, com os conteúdos e disciplinas dialogando, na mesma medida, em que os docentes de diferentes áreas de conhecimentos. A falta desse tipo de planejamento, por outro lado, torna o ensino fragmentado, não dialógico e com limitado potencial de inclusão, para alunos com perfis diversos, com e sem deficiências. Esta pesquisa questiona a respeito do seguinte: quais as dificuldades, encontradas pelos docentes, para a concretização de um planejamento que dialogue com seus pares? Acredita-se que os momentos reservados para o planejamento coletivo vêm sendo limitados com tarefas mecânicas e burocráticas; ou com a resolução de questões entendidas como urgentes. Tal situação vem impossibilitando espaços de reflexões sobre a própria prática docente e seus desdobramentos, inviabilizando assim, a construção de um ambiente de trabalho, propício ao planejamento colaborativo. Esta pesquisa objetiva discutir a importância do planejamento docente colaborativo para a Educação na perspectiva Inclusiva, enfatizando como a tecnologia pode contribuir para uma construção pedagógica democrática e coletiva que possibilite maior aprendizagem e participação. Para tanto, necessitou-se: averiguar contornos gerais relativos à modelagem desta pesquisa, bem como as condições de possibilidade de realização da pesquisa no campo desejado, a partir de preliminar de pesquisa, seguindo orientações da resolução 510 de 2016 da CNS; realizar pesquisa bibliográfica para discutir a relevância do planejamento docente colaborativo como elemento favorecedor de aprendizagens significativas e de inclusão, bem o valor dos documentos que regulamentam o cargo de professor de apoio especializado na rede municipal de Niterói (Portaria 087 de 2011 e Edital do Concurso Público para o cargo); trabalhar com a metodologia do Laboratório de Aprendizagem BAL, et al. 2016) em uma escola da rede municipal de Niterói, para a construção de uma proposta de (planejamento colaborativo, prezando pelos preceitos éticos da Resolução 466 de 2012 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012); e discutir, a partir da coleta de dados e à luz de literatura pertinente, as características de um ambiente propício para a existência de um planejamento colaborativo e apontar possíveis caminhos facilitadores, mediados por tecnologias e por metodologia inclusiva (metodologia do Laboratório de Aprendizagem), para a construção do planejamento docente, de modo colaborativo. Dados do campo sugerem a potencialidade das discussões colaborativas em prol da resolução de problemas, considerando inclusive, o empenho do grupo na construção de soluções responsivas e possíveis; a limitação de tempo, devido à sobrecarga de trabalho docente, como um entrave para a construção de um planejamento genuinamente colaborativo; a valorização dos docentes quanto às reuniões de planejamento coletivo, como espaço para construções colaborativas; a necessidade de fortalecimento de uma cultura colaborativa na unidade e do planejamento colaborativo nas reuniões semanais, em detrimento a outras demandas que se apresentem.

PALAVRAS-CHAVE

Planejamento docente colaborativo; Educação inclusiva; Laboratório de Aprendizagem.

ABSTRACT

Collaborative planning for a more inclusive education represents the theme on which the dissertation project presented here is focused. On this topic, it is important to mention that collaboratively constructed planning has a rich potential to enable more inclusive teaching, with content and disciplines interacting, to the same extent, with teachers from different areas of knowledge. The lack of this type of planning, on the other hand, makes teaching fragmented, non-dialogical and with limited potential for inclusion, for students with different profiles, with and without disabilities. This research asks about the following: what are the difficulties encountered by teachers in implementing planning that dialogues with their peers? It is believed that the moments reserved for collective planning have been limited with mechanical and bureaucratic tasks; or with the resolution of issues considered urgent. This situation has made it impossible to reflect on teaching practice itself and its consequences, thus making it impossible to build a work environment conducive to collaborative planning. This work aims to discuss the importance of collaborative teaching planning for Education from an Inclusive perspective, emphasizing how technology can contribute to a democratic and collective pedagogical construction that enables greater learning and participation. To this end, it was necessary to: investigate general contours relating to the modeling of this research, as well as the conditions for the possibility of carrying out the research in the desired field, based on preliminary research, following the guidelines of CNS resolution 510 of 2016; carry out bibliographical research to discuss the relevance of collaborative teaching planning as an element that favors meaningful learning and inclusion, as well as the value of the documents that regulate the position of specialized support teacher in the municipal network of Niterói (Ordinance 087 of 2011 and Public Tender Notice for the position); work with the BAL Learning Laboratory methodology, et al. 2016) in a school in the municipal network of Niterói, to construct a proposal for (collaborative planning, valuing the ethical precepts of Resolution 466 of 2012 of the National Health Council (BRASIL, 2012); and discuss, based on the collection of data and in the light of relevant literature, the characteristics of an environment conducive to the existence of collaborative planning and point out possible facilitating paths, mediated by technologies and inclusive methodology (Learning Laboratory methodology), for the construction of teaching planning, collaborative mode. Data from the field suggest the potential of collaborative discussions in favor of problem solving, including considering the group's commitment to building responsive and possible solutions; the limitation of time, due to the overload of teaching work, as an obstacle to the construction of genuinely collaborative planning; the appreciation of teachers regarding collective planning meetings, as a space for collaborative constructions; the need to strengthen a collaborative culture in the unit and collaborative planning in weekly meetings, to the detriment of other demands that may arise.

KEYWORDS

Collaborative teaching planning; Inclusive education; Learning Lab.

SUMÁRIO DE QUADROS

Quadro 1: Organização dos encontros do Laboratório de Aprendizagem..... 49
Quadro 2: Informações a respeito dos professores ouvidos na preliminar de pesquisa 54
Quadro 3: Reflexões a respeito dos objetivos específicos..... 62
Quadro 4: Cargos/formação das participantes do Laboratório de Aprendizagem..... 69
Quadro 5: Planejamento e Práticas colaborativas na escola..... 74

SUMÁRIO DE FIGURAS

Figura 1: Mapa 1 da realidade vigente – Planejamento colaborativo na escola. 66
Figura 2: Mapa 2 de Possíveis soluções para transformar a realidade vigente 67
Figura 3: Mural colaborativo construído no décimo encontro. Construído no Padlet. 68
Figura 4: Experiência profissional das professoras do laboratório em anos. 71

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 14

1.1 Inquietação 15

1.2 Caracterização do problema 16

1.3 Crença norteadora 17

1.4 Tecnologia na educação 17

1.5 Relevância 18

1.6 Objetivo geral 19

1.7 Objetivos específicos 19

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 21

2.1 Planejamento docente colaborativo: o que é e como é realizado? 22

2.2 O planejamento docente colaborativo como elemento favorecedor de aprendizagens significativas e de inclusão 26

2.3 Importância do planejamento colaborativo para a formação e desenvolvimento profissional docente 29

2.4 O Coensino - uma proposta para o trabalho docente colaborativo em educação inclusiva 34

2.5 O professor de apoio especializado na rede municipal de Niterói 37

2.6 Desafios para a construção do planejamento docente colaborativo 40

3. PERCURSO METODOLÓGICO 43

3.1 Fundamentos do arcabouço bibliográfico desta dissertação 43

3.2 Alicerces da preliminar de pesquisa 45

3.3 Alicerces do campo 46

3.4 Análise dos dados 50

3.5 Contornos inerentes ao produto da dissertação 51

3.6 Riscos e benefícios 52

4. PRELIMINAR DE PESQUISA 54

4.1 Preliminar de pesquisa – registro dos dados coletados..... 55

4.2 Discussões e achados..... 58

4.3 Considerações adicionais..... 62

5. CAMPO: RESULTADOS DO LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM 63

6. ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÕES 69

6.1 Tema 1: A experiência profissional das docentes na educação..... 71

6.2 Tema 2: O Planejamento colaborativo na escola..... 72

6.3 Tema 3: Realização de Adaptações Curriculares na escola 75

6.4 Tema 4: Cultura colaborativa na escola 76

6.5 Tema 5: Examinando as Propostas do Laboratório de Aprendizagem..... 77

6.6 Observações finais após a realização da análise temática dos dados do campo..... 79

7 CONCLUSÕES..... 82

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 84

APÊNDICE 92

Apêndice I - Produto Consolidado 92

Apêndice II - TCLE..... 94

ANEXOS..... 100

Anexo I - Termo de Anuência Institucional do Nest..... 100

Anexo II – Aprovação da Plataforma Brasil para a realização do campo..... 102

1. INTRODUÇÃO

A presente dissertação debruça-se sobre o tema Planejamento colaborativo para uma educação mais inclusiva. Planejar constitui-se em importante e necessária etapa do fazer docente. O planejamento de um trabalho, aparelhado com intencionalidades pedagógicas, ações e estratégias, para o alcance de determinados fins, no caso, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, é um momento imprescindível para o sucesso destes. Se organizado de modo colaborativo, esse planejamento tende a possuir riquíssimo potencial para viabilizar um ensino mais inclusivo e capaz de atender às demandas de estudantes com perfis diversos.

Para que o fazer pedagógico seja mais eficaz e gere aprendizagens significativas, o planejamento colaborativo constitui-se em uma importante ferramenta. Podemos entender o planejamento colaborativo como uma forma de organização do trabalho pedagógico em que os processos educativos, desde a idealização, até os momentos de execução e de avaliação, são desenvolvidos de modo coletivo e democrático, através de parcerias estabelecidas entre os docentes.

Em nosso cotidiano os conhecimentos das diferentes áreas não são utilizados de maneira estanque. Acionamos saberes e habilidades aprendidos, de diferentes áreas de estudos, que dialogam entre si, quando atuamos em sociedade. É justo, portanto, que nos momentos de aprendizagem escolar, assim como nos que a antecedem, incluindo o próprio planejamento, os docentes, os saberes e os conteúdos precisam ter espaço para o diálogo e as trocas de experiências.

No entendimento de Vygotsky (1988), o indivíduo é percebido como um ser social. Nos tornamos quem somos, construímo-nos enquanto sujeitos, na riqueza das trocas e interações sociais que vivenciamos desde o nascimento até o final da vida. Nascemos em uma família determinada, dentro de uma cultura específica, aprendemos a ser na convivência. Construímos identidade, linguagem e aprendizagens na vivência com nossos pares. Nessa perspectiva o planejamento colaborativo constitui-se em uma valiosa estratégia para o fazer docente. O trabalho construído em colaboração com os pares tende a ser mais coerente com as necessidades de aprendizagens dos estudantes e também corrobora, de acordo com os estudos de Silva (2020) para o desenvolvimento profissional dos próprios docentes.

Encontramos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) o objetivo de assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os

sistemas de ensino, para garantir, entre outros direitos, acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino. A legislação, portanto, traz o entendimento de que não apenas o acesso, mas aprendizagem e participação são partes essenciais do processo de inclusão.

Garantir tais direitos não é uma tarefa simples, nem responsabilidade de poucos indivíduos. Deve ser compartilhada com todos os envolvidos nos processos de planejamento, ensino e avaliação da unidade de ensino, sobretudo os docentes. A inclusão, para Mantoan (2003), implica na mudança do atual paradigma educacional, onde a escola se entupiu de formalismo, racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. A ruptura desse modelo, como propõe a inclusão, seria uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam.

1.1 Inquietação

Desde antes de ingressar no cargo de professora de apoio especializado via-me compelida à busca, em estudos e pesquisas, como também no diálogo com meus pares, de respostas, que dessem conta da diversidade encontrada na sala de aula, incluindo estudantes com deficiências. Desde o início da carreira no magistério, atuei na educação pública, em turmas inclusivas e com perfis diversos de estudantes. A aprendizagem de todos, dentro de suas potencialidades, motivava a ação, sempre desafiadora e dinâmica. As inquietações da prática, evidenciavam que não possuía resposta para tantas questões complexas, despertando interesses de trocas de experiências e de estudo (especializações, aperfeiçoamento e agora o mestrado).

Percebi nessa trajetória não estar sozinha, muitas respostas foram encontradas em livros e textos, já outras no diálogo, na sabedoria de colegas mais experientes. Docentes por princípio e natureza, necessitam ser sempre pesquisadores e estudiosos de sua prática. Na verdade, teoria e prática se retroalimentam, se nutrem. Seja no papel de estudante ou de docente somos por natureza aprendentes. Aprender se faz pelo estudo, pela pesquisa e pelas trocas de saberes entre pares. Aprendemos o ofício docente nas universidades e continuamos a aprendê-lo diariamente em interação com professores e estudantes em nosso cotidiano. Também nas leituras que realizamos, nos cursos de pós graduação e aperfeiçoamento, nos diálogos na sala de professores e até no ônibus na volta para casa. Aprender e ensinar possuem dimensão dialógica, reflexiva, colaborativa.

Atuando no cargo de Professora de Apoio Educacional Especializado (AEE), na rede pública de Niterói, uma das inquietações que me tocam reside na falta de um planejamento coletivo, entre professores das diferentes disciplinas e professores de AEE. Essa realidade vem sendo notada, especialmente, mas não apenas, no segundo segmento do ensino fundamental (etapa que atende estudantes do sexto ao nono ano).

O exercício do cargo de Professora de Apoio Educacional Especializado pressupõe, entre outras atribuições, a participação de modo colaborativo na elaboração dos planos de aula, nas estratégias didáticas adaptadas e na realização de trabalhos. No entanto esse planejamento colaborativo não vem acontecendo efetivamente. A comunicação, com os professores das diferentes disciplinas, vem ocorrendo, mas não de forma organizada e sistemática. Acontece na dinâmica da sala de aula e até nos corredores. O planejamento das adaptações pedagógicas para alunos com deficiência, acaba sendo uma tarefa solitária para o professor de AEE; como também o planejamento de cada docente em sua disciplina. Se essa prática ocorresse de modo colaborativo, os benefícios alcançariam não apenas os estudantes com deficiência, como também os demais alunos atendidos pela escola.

Acredito que a limitação de tempo e a falta de um ambiente propício para o planejamento pedagógico interdisciplinar, colaborativo e sobretudo inclusivo; somada à sobrecarga dos professores, seriam possíveis causas dessa falta de comunicação. Sem esse ambiente que favoreça uma cultura de planejamento coletivo, aliada aos pressupostos da Educação Inclusiva, os professores e consequentemente as disciplinas não dialogam entre si.

O planejamento não deve e não precisa ser uma tarefa solitária para nenhum docente, quer sejam regentes de uma determinada disciplina, quer atuem como professores de apoio educacional especializado. O ensino planejado colaborativamente corrobora para o desenvolvimento de estudantes e docentes, em uma dinâmica onde áreas de conhecimento dialogam e se complementam; alunos e professores relacionam informações e conceitos; estabelecem parcerias e se apoiam, construindo conhecimentos de modo dinâmico e colaborativo.

1.2 Caracterização do problema

O planejamento construído colaborativamente viabilizaria um ensino mais inclusivo, com os conteúdos e disciplinas dialogando, na mesma medida, em que os docentes de diferentes áreas de conhecimentos.

A falta desse tipo planejamento torna o ensino fragmentado, não dialógico e com limitado potencial de inclusão, para alunos com perfis diversos, com e sem deficiências.

Para Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016) o trabalho docente em parceria, para o planejamento e elaboração de estratégias, beneficia toda a classe. Trabalhando juntos os docentes agregam conhecimentos diferenciados, dividem a responsabilidade e os objetivos para cada estudante.

Diante do entendimento de que os benefícios da construção de um planejamento, de modo colaborativo, alcançariam não apenas os estudantes com deficiência, como também os demais alunos atendidos pela escola; a pesquisa pretende ocupar-se do seguinte problema: quais seriam as dificuldades, encontradas pelos docentes, para a concretização de um planejamento que dialogue com seus pares?

1.3 Crença Norteadora

Michelluzzi, Cordeiro e Selau (2022) ao discutirem sobre as ações pedagógicas voltadas para a Educação Especial, destacam que tais ações se encontram vinculadas às condições de trabalho. Ou seja, envolvem, entre outras questões, a valorização docente, a infraestrutura das escolas, a forma de organização do trabalho escolar.

Acredita-se que os momentos reservados para o planejamento coletivo vêm sendo limitados com tarefas mecânicas, burocráticas e estanques; ou com resolução de questões entendidas como urgentes. Essa realidade não permite espaço para estudos e reflexões sobre a própria prática e seus desdobramentos, inviabilizando assim, a construção de um ambiente de trabalho, propício ao planejamento docente colaborativo. Para Silva (2020) as culturas de colaboração são dificultadas em um sistema escolar onde o currículo se situa numa lógica centralizada, não promovendo interação entre os professores e destes com os demais profissionais da escola.

1.4 Tecnologia na educação

A realidade vivenciada no trabalho docente vem afetando a saúde física e emocional de muitos educadores. Vasconcellos (2015, p. 57) reflete sobre as reais condições de trabalho que o professor tem para planejar. Estamos falando de jornadas duplas e até triplas de trabalho, falta de espaço para o trabalho e escassez de recursos. Sendo pauta de luta para os docentes melhores

condições de trabalho, dignas e coerentes. Para que uma nova prática possa ocorrer o autor destaca a necessária articulação entre condições subjetivas, quanto objetivas. Sua opinião condiz com os asseios do Laboratório de Aprendizagem quando diz que, a reflexão precisa ajudar a identificar os elementos que condicionam a prática e a entender como os mesmos interferem na percepção que os sujeitos constroem da existência.

Para Scruggs e Mastropieri (2017, Apud Silva, 2020) a indicação do uso da tecnologia (documentos compartilhados, por exemplo) é especialmente útil para melhorar a eficiência do planejamento colaborativo. Destacamos esse como um elemento favorecedor, que não exclui o tempo de planejamento presencial. O uso de tecnologias como forma de viabilizar o planejamento docente pode trazer uma série de benefícios e oportunidades para os educadores, desde a possibilidade de pesquisas sobre conteúdos e recursos, à uma maior viabilidade de comunicação e colaboração.

Tecnologias como e-mails, redes sociais, Google Docs, Microsoft Word Online e o Notion para Educação, podem facilitar a comunicação e a construção colaborativa entre professores. Tais recursos são especialmente úteis para o planejamento de atividades, discussões em grupo e feedbacks sobre o desenvolvimento dos trabalhos.

1.5 Relevância

Para Marin e Maretti (2014) o ensino colaborativo apresenta-se como uma ação pedagógica que busca atender demandas apresentadas, tanto pelos estudantes quanto por seus professores, no paradigma da inclusão. Nessa perspectiva viabilizar acesso a atividades e propostas de diferentes disciplinas, de modo adaptado, pode e deve ser uma proposta colaborativa.

Segundo Parrilla e Daniels citados por Damiani (2008) a sobrecarga do trabalho ou as dificuldades desse trabalho levam os docentes a se sentirem carentes de apoio, o que pode resultar na falta de iniciativa para encontrar novas soluções para os problemas, e a consequente adoção de práticas corriqueiras, sem esperanças de que funcionem.

O fazer docente não pode ser limitado a tarefas mecânicas, estanques e sem espaço para reflexões sobre a própria prática e seus desdobramentos. Para Martins, (2002) o contato com a realidade escolar nos últimos anos, nos mostra que grande parte das atividades, ou apenas ações, acaba se restringindo em responder à burocracia e aos aspectos cotidianos imediatos da vida escolar, mais do que proporcionar aos educadores um espaço para reflexão, planejamento e

transformação de sua prática educacional em atividades humanizadoras para si mesmo e para seus alunos.

Assim a não existência de um planejamento colaborativo vem se confirmando como um relevante problema para a Educação, especialmente em uma perspectiva inclusiva. Enfim, reflexões nessa direção contribuirão significativamente para o fortalecimento de uma escola verdadeiramente inclusiva e democrática, que busca a inserção e a aprendizagem de estudantes com perfis e necessidades educacionais diversos.

1.6 Objetivo geral

O aluno é da escola e não apenas de um ou outro docente, mas para Fontes, Apud Christo e Mendes (2019), enquanto existir desarticulação entre as funções dos professores generalistas e dos professores especialistas, o estudante público-alvo da Educação Especial, continuará sendo responsabilidade apenas da Educação Especial (professores de apoio e atendimento educacional especializado). Esse tipo de segregação não condiz com a prática de uma educação inclusiva.

Nesse sentido, a dissertação traz como objetivo geral o de discutir a importância do planejamento docente colaborativo para a Educação na perspectiva Inclusiva, enfatizando como a tecnologia pode contribuir para uma construção pedagógica democrática e coletiva que possibilite maior aprendizagem e participação. Silva (2020) afirma que como os professores têm pouco tempo de planejar em conjunto é importante que esse tempo seja maximizado. A autora cita Scruggs e Mastropieri (2017) que apontaram o uso das tecnologias, como especialmente útil, para melhorar a eficiência do trabalho colaborativo.

1.7 Objetivos específicos

Para alcançar o proposto objetivo geral há que se percorrer a seguinte trajetória (objetivos específicos): buscar averiguar contornos gerais relativos à modelagem desta pesquisa, bem como contornos inerentes ao campo a partir de preliminar de pesquisa, seguindo orientações da resolução 510 de 2016 da CNS; evidenciar, através de pesquisa bibliográfica, a relevância do planejamento docente colaborativo, como elemento favorecedor de aprendizagens significativas e de inclusão (refletindo sobre tempo de planejamento docente, possibilidades/recursos/potencialidades associadas ao ambiente de trabalho, prejuízos ao fazer

pedagógico por conta das limitações do ambiente de trabalho); discutir os documentos que regulamentam o cargo de professor de apoio especializado na rede municipal de Niterói (Portaria 087 de 2011 e Edital do Concurso Público para o cargo); identificar, por meio da metodologia do Laboratório de Aprendizagem (BAL, et al. 2016), junto a docentes da rede municipal de Niterói, a existência (ou não) e as dificuldades para a construção de um planejamento colaborativo; discutir, a partir da coleta de dados e à luz de literatura pertinente, as características de um ambiente propício para a existência de um planejamento colaborativo; apontar possíveis caminhos facilitadores, mediados pelas tecnologias, para a construção do planejamento docente, de modo colaborativo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo encontra-se dividido em cinco tópicos e propõe discussões que se destacam como norteadores da pesquisa. Primeiramente aprouve versarmos a respeito das questões sobre o que é o planejamento docente colaborativo e como é realizado, nesse tópico buscou-se partir da compreensão do planejamento educacional de uma forma mais ampla, até adentrarmos os detalhes sobre o planejamento docente colaborativo e suas manifestações. Nesse movimento procurou-se evidenciar suas características, benefícios e potencialidades como forma de corroboração para uma Educação mais democrática e inclusiva.

Posteriormente, avançamos para a temática concernente a relevância do planejamento docente colaborativo, como elemento favorecedor de aprendizagens significativas e de inclusão; nessa perspectiva buscamos relacionar a individualidade do sujeito sócio-histórico, construída cultural e socialmente; com as aprendizagens significativas, àquelas que se alicerçam em conhecimentos e experiências do próprio indivíduo.

Em seguida tratamos sobre a importância do planejamento colaborativo para a formação e desenvolvimento profissional docente, enfatizando que nossa formação é contínua e coletiva. Acontece no interior das salas de aula, em interação com os discentes, como também nas reuniões ocorridas nas salas de professores, nos estudos coletivos e sobretudo, nos momentos privilegiados de encontros destinados ao planejamento colaborativo.

Prosseguindo a discussão chegamos à concepção do Coensino como uma proposta para o trabalho docente colaborativo em educação inclusiva, nessa etapa da pesquisa apresentamos essa abordagem como uma possível resposta à questão do planejamento e da atuação colaborativa entre professores da educação especial e inclusiva (em nosso caso, professores de apoio e professores regentes) em benefício de uma aprendizagem mais inclusiva. Que se ocupe de todos os estudantes da turma e não apenas de um ou de outro grupo, em momentos e espaços distintos. Essa abordagem também é conhecida como Ensino colaborativo (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

O diálogo com os pares, evidenciando diferentes entendimentos sobre o papel dos docentes de apoio e regentes, nos trouxe a necessidade de trazer para o debate os documentos que regulamentam o cargo de professor de apoio especializado na rede municipal de Niterói. Voltamos inclusive a leitura do edital do concurso realizado em 2016. Sinalizamos a importância do papel desse docente e defendemos sua valorização como forma de fortalecimento à educação inclusiva e democrática.

Finalmente, mas não menos importante, não seria possível fecharmos os olhos às reais dificuldades encontradas pelos professores e professoras no chão da escola; por isso os desafios para a construção do planejamento docente colaborativo foram também tratados. Não se pode negar que exista uma lacuna entre o que se institui na legislação e o que realmente aconteça no fervor do cotidiano escolar. A tentativa de se preencher esse espaço entre o ideal e o real no interior da escola, vem ocupando as preocupações dos profissionais da educação, sobretudo gestores, pedagogos e docentes.

2.1 Planejamento docente colaborativo: o que é e como é realizado?

Planejar é uma atividade essencialmente humana e a realizamos em diversos momentos do cotidiano, mais do que somos capazes de perceber. O planejamento, de forma geral, é uma ferramenta imprescindível no sentido de uma organização, para o direcionamento de recursos e esforços, que gerem a concretização de objetivos, de curto, médio e longo prazo, previamente formulados.

No âmbito da educação escolar esse planejamento é pedagógico e os objetivos almejados são educacionais. O planejamento é, portanto, uma etapa imperativa e inerente ao processo educacional. Os pesquisadores que versam sobre esse tema vêm destacando o planejamento como uma ação intencional, reflexiva, organizada tanto em direção à concretização de objetivos, quanto na superação de dificuldades.

Para Libâneo (2010), o planejamento trata-se de um instrumento da racionalização do trabalho pedagógico, sendo um processo de sistematização e organização das ações do professor, que articula a atividade escolar com os conteúdos do contexto social. Libâneo (2013, p. 221) destaca o planejamento escolar como uma tarefa docente que prevê as atividades desde a sua organização até a sua revisão e adequação face aos objetivos propostos. Ou seja, o planejamento diz respeito à previsão de uma ação futura, de ver previamente o que se pretende alcançar e como fazê-lo. O autor reitera ainda que sua característica é dinâmica e sua ação, reflexiva. Luckesi (2011, p. 130) compreende o planejamento como processo que prepara um conjunto de decisões, visando agir posteriormente para atingir determinados objetivos.

Na Educação o planejamento pode ocorrer de modo individual em alguns momentos, em que o docente precisa pesquisar e avaliar sua própria prática, processos e percursos. No entendimento de Haydt (2006, p. 94) planejar é um processo mental que envolve análise, reflexão e previsão. Se refere a analisar uma dada realidade, refletir sobre as condições

existentes e prever formas de ação para superar dificuldades ou alcançar objetivos desejados. Por outro lado, o planejamento pode e deve também acontecer de forma colaborativa, entre pares docentes, com diferentes saberes e aptidões; professores de diferentes áreas de conhecimento, de disciplinas distintas, cujos saberes se tocam, se acionam, se complementam em um processo reflexivo, dinâmico, dialógico e fecundo.

Entendemos que uma construção, genuinamente, colaborativa necessita estar baseada na participação e na valorização de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, prezando pela construção de uma educação democrática e inclusiva; o que não se caracteriza, de modo algum, como uma tarefa simples. Sobre essa questão Mantoan 2003 (p. 31) assevera que a base deve ser o princípio democrático de educação para todos, para a autora esse princípio se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos e não apenas em uma parte deles. Essa constitui-se em uma desafiadora busca para Niterói e tantos outros sistemas de ensino, uma busca por uma educação mais democrática e inclusiva.

No planejamento educacional colaborativo professores e outros profissionais da escola trabalham juntos para desenvolver planos, recursos, estratégias e atividades visando à aprendizagem de todos os estudantes do grupo. Isso envolve compartilhar, de modo colaborativo, ideias, objetivos, experiências, dificuldades, possibilidades, impossibilidades, criatividades e recursos para criar um ambiente de aprendizagem mais enriquecedor, coerente com as demandas e potencialidades de estudantes (e professores) com diferentes perfis, com e sem deficiência. O planejamento colaborativo desempenha um papel fundamental na promoção da educação escolar inclusiva. Para Peres et al (2024) a elaboração do planejamento pela equipe pedagógica, de modo colaborativo, é essencial para o bom funcionamento da escola. Sendo crucial a participação ativa do corpo docente nas decisões imediatas ou de longo prazo, para adotar ações planejadas que conduzam aos objetivos propostos.

Considerando que hoje, exista farta literatura sobre o planejamento docente, com excelentes obras, de autoria de estudiosos, este trabalho tem a intenção de somar-se aos mesmos e de alguma forma contribuir com as discussões já estabelecidas. Trazendo contribuições no que tange à colaboração visando a uma educação mais inclusiva.

Para Michelluzzi, Cordeiro e Selau (2022, p. 325) um dos pontos fundamentais para o trabalho colaborativo, especialmente na educação especial, é a realização de um planejamento educacional articulado. Os autores citam em seu trabalho um documento do estado de Santa Catarina balizador das políticas educacionais destinadas à Educação Especial (Santa Catarina,

2018[1]). Os mesmos destacam nesse documento a figura do "Segundo Professor da Turma" docente que trabalha de forma articulada junto ao professor regente, em turma que tenha estudante público-alvo da Política de Educação Especial de Santa Catarina. Dentro dessa parceria, o estudo destaca ainda a importância do tempo para que haja planejamento articulado.

Não há dúvidas de que o ato de planejar, o tempo destinado ao planejamento, sobretudo coletivo, estejam intimamente ligados à qualidade da educação e à possibilidade de esta ser inclusiva. Para Peres et. al (2024) o ato de planejar deve estar impregnado de intencionalidade, orientando-se para a construção de uma escola de qualidade e referenciada.

Não é suficiente conhecermos, de forma técnica, os tipos de planejamento, o plano da escola, o plano de ensino e o plano de aulas (Libâneo, 1994). Planejamento envolve intencionalidade, envolve posicionamento político e profissional. Para Russo (2016) o planejamento é dinâmico e seu principal produto é imaterial, pois intenciona integrar as ações individuais ao redor de objetivos coletivos, melhorando-os.

Um planejamento na área educacional precisa considerar os contornos da comunidade atendida, as diversidades de formas de ser e estar no mundo e especialmente na escola. Para Libâneo (1994) os elementos do planejamento escolar - objetivos conteúdos-métodos – estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político. O planejamento educacional se configura como ação política sendo fundamental para uma educação mais inclusiva para estudantes diversos, quer sejam pessoas com deficiência ou não.

A Lei Brasileira de Inclusão, em seu Artigo 2° define pessoa com deficiência como:

> (...) aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

As deficiências, altas habilidades, superdotação e dificuldades de aprendizagem são realidades de vida para muitos estudantes que, como qualquer outro, são detentores do direito à educação; do direito a aprender, dentro de suas possibilidades e junto ao seu grupo de referência. Diferente de um cantinho, realizando trabalho paralelo, com atividades diferenciadas e descontextualizado da realidade do grupo de referência, sob responsabilidade

[1] https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/4487/Caderno___Pol_tica_de_Educa__o_Especial___NEESP_15841042403847_4487.pdf

de um professor de apoio, que não raro, idealiza um trabalho de modo solitário; que mais se aproxima do modelo de integração, do que da perspectiva de educação inclusiva.

Sobre os modelos de inclusão e integração Mantoan (2003) declara que a integração se refere a uma inserção parcial, com serviços educacionais segregados. Nesse modelo a escola não passa por mudanças, mas os estudantes, por outro lado, precisam mudar para se adaptarem, portanto, nem todos os alunos se encaixarão. Já a perspectiva da inclusão prevê que todos os estudantes possam frequentar a escola em uma inserção, nas palavras da autora, radical, completa e sistemática. Assim, esse paradigma não beneficia apenas os discentes com deficiência, mas prevê o sucesso escolar de todos. Para Oliveira (2018) a inclusão pressupõe alterações profundas na cultura escolar, e tais alterações requerem a colaboração entre professores especializados e da classe comum.

O Decreto número 7. 611 de 2011 dispões dobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Em seu artigo 2° sinaliza que:

> A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Professores e professoras detêm conhecimentos sobre a inclusão. Mas uma série de entraves, visíveis e não visíveis, afetam à concretização de práticas mais colaborativas e inclusivas. O tempo destinado ao planejamento coletivo, sufocado por informes e questões de ordens burocráticas. Leituras e estudos são realizados no coletivo, mas o planejamento, para uma transposição didática, efetiva, que leve a desdobramentos desses estudos, na prática, dificilmente chega a se concretizar. Assim, sentimos que estamos no caminho, avançando lentamente, mas longe ainda do destino. Tentando seguir na mesma direção de nossos pares, porém com limitadas condições para trocas, ajudas, partilhas, apoios durante a caminhada.

Inclusão é pertencimento e também uma luta política. Vai além de estar sentado em uma cadeira no fundo, ou cantinho de uma sala de aula. Também é mais do que estar presente em uma reunião na sala de professores e sentir como se não tivesse voz, ou que sua voz não fosse considerada naquele grupo. Há necessidade de trocas de experiências, reflexões, discussões, tempo de planejamento em comum, para a concretização de um trabalho verdadeiramente colaborativo e inclusivo. Concordamos com Dias (2018):

> Na inclusão todos aprendem a conviver com o diferente, o professor amplia seu conhecimento e se força inovar sua metodologia. Nas salas de aula há trocas,

> cooperativismo, coleguismo. O direito a educação escolar não pode ser negado e é uma forma de ajudar a todos a lutarem por sua liberdade (DIAS, 2018, p. 5).

O planejamento colaborativo favorece a inclusão e, consequentemente, o desenvolvimento e a aprendizagem de estudantes, docentes e da sociedade. Para Silva (2020) A colaboração só pode existir quando ligada a um processo, ou atividade que permeia a resolução de problemas ou planejamento. Os benefícios da inclusão na Educação são visíveis para professores e estudantes, os ganhos sociais são igualmente inegáveis. Com o planejamento colaborativo visando uma educação mais inclusiva, maximizam-se as oportunidades de desenvolvimento e a aprendizagem para todos os estudantes de determinado grupo de referência e/ou escola. Lacunas são preenchidas quando professores pensam sobre suas práticas e trabalham juntos para desenvolvê-la. Cada um contribuindo de acordo com suas experiências e possibilidades, agregando valores à formação dos pares e dos estudantes. Nas palavras de Bezerra (2020) o professor, mediante o movimento de reflexão sobre sua prática, aproxima-se do artista que busca nas suas próprias vivências os elementos para compor sua obra.

A reflexão sobre a própria prática é fundamental para o desenvolvimento profissional docente e para a melhoria contínua de sua arte, ou seja, a arte de ensinar e a qualidade do ensino. Esse movimento de olhar e avaliar a própria atuação, orienta os professores, a adaptarem suas práticas, para atenderem às necessidades de estudantes com perfis diversos.

2.2 O planejamento docente colaborativo como elemento favorecedor de aprendizagens significativas e de inclusão

O planejamento, de forma geral, é uma ferramenta imprescindível para a organização e direcionamento de esforços na busca de objetivos educacionais, sendo pauta de estudos de diversos pesquisas na área educacional. Encontramos em Vasconcellos a concepção de planejamento educacional como uma ação consciente, sistemática e intencional (Vasconcellos, 2015). De forma particular o planejamento colaborativo vem ganhando espaço e sua importância vem sendo reconhecida, de forma teórico-prática. As implicações benéficas dos estudos nessas áreas são visíveis na prática pedagógica docente e na vida escolar de estudantes com diferentes perfis, com e sem deficiência. O planejamento realizado colaborativamente constitui-se em uma ferramenta para a democratização do acesso à educação, um potente instrumento, que corrobora com a inclusão social e redução das desigualdades educacionais.

A colaboração autêntica entre pares, faz com que o planejamento pedagógico se torne democrático e contextualizado com as necessidades da comunidade escolar. Quando acontece em uma perspectiva colaborativa o planejamento tende a ser mais efetivo e condizente com os anseios de uma gestão democrática, as necessidades da comunidade escolar e, especialmente, dos estudantes. Esse tipo de planejamento vai muito além do professor de apoio ter acesso ao plano de trabalho anual do professor regente, para a realização de adaptações necessárias. Vai além do modelo individualista de "cada professor no seu quadrado", esse modelo requer tempo junto, atividade dialógica e reflexiva.

A colaboração como já observamos, corrobora para a criação de estratégias mais eficazes, considerando diferentes perspectivas e necessidades de estudantes e professores. Os benefícios do planejamento colaborativo são potentes e inegáveis. Zerbato e Mendes (2021), ao discutirem a formação de professores sobre o de Desenho Universal da Aprendizagem (DUA[2]), afirmam que é fundamental valorizar e implementar uma cultura de trabalho colaborativa. Cabe mencionar que tal abordagem busca adaptar o ambiente ou os materiais não apenas para alunos com necessidades específicas, o modelo de DUA procura criar um ambiente que beneficie a todos, reconhecendo que as adaptações podem ser benéficas para todos os alunos, não apenas para aqueles com deficiências. De acordo com Pletsch e Souza (2021, p. 20), o desenho universal compreende a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de acessibilidade ou de projeto específico.

Sobre o planejamento na perspectiva colaborativa, é importante ainda destacar seu notório potencial para a construção de aprendizagens significativas, potencializando uma prática docente que supera a mera transmissão de informações de forma mecânica. A significativa pluralidade propiciada pelo planejamento colaborativo precisa ser valorizada. Pluralidade de ideias, métodos, perfis docentes, carismas e habilidades, aplicados com intencionalidade pedagógica em prol de objetivos de aprendizagem para estudantes, com perfis diversos, sujeitos únicos; especialmente na construção de experiências e conhecimentos prévios.

Mantoan (2003) nos lembra que para ensinar a turma toda é necessário entender que a diferenciação é feita pelo próprio estudante, ao aprender e não pelo professor ao ensinar. A

[2] O conceito do Desenho Universal surgiu na arquitetura, na década de 1980, visando promover a acessibilidade a todas as pessoas. Na Educação essa abordagem baseia-se proporcionar meios de ensino/aprendizagem acessível a todos.

dimensão única, existencial e social do sujeito, quando considerada, apresenta as bases onde os novos conhecimentos vão se apoiar. A mesma autora destaca que a inclusão não se restringe a presença física do aluno com deficiência na sala de aula comum, mas à sua participação, aprendizagem e desenvolvimento.

O psicólogo americano David Paul Ausubel (1980) propõe que a base do processo de aprendizagem do indivíduo é o relacionamento entre aquilo que ele já sabe, que são seus conhecimentos prévios, incorporados à sua estrutura cognitiva, com as novas informações adquiridas em seus estudos, atuação científica, social, pessoal, educacional, social, gerando significado. Paulo (2022) sintetiza a ideia básica que permeia a teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel contida na frase de sua própria autoria em 1980: "Se eu tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diria isto: o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece." Ou seja, sua individualidade, sua forma de ser, estar e conhecer o mundo. Para Costa Júnior et al (2023), a teoria da aprendizagem significativa não é nova, mas clama por novos conceitos e estratégias de ensino e aprendizagem para atender às necessidades de professores e alunos, e repensar como ela é aplicada na prática de sala de aula.

Para o Ausubel a aprendizagem que ocorre sem a atribuição de significados pessoais e advindos da trajetória do próprio sujeito é uma aprendizagem mecânica e não significativa. Aprendizagens significativas, entendidas aqui como aquelas conectadas à saberes prévios do sujeito, que é histórico-social e único, que respondam a necessidades reais, encontradas no cotidiano. Aprendizagem significativa enquanto elo com conhecimentos construídos previamente e contribuições, alicerces, bases para conhecimentos futuros. Vilaronga e Silva (2021, p.4) destacam a relevância da cooperação entre o professor da sala comum e os professores de educação especial. De acordo com as autoras as pesquisas têm demonstrado a importância dessa parceria acontecer, para que a prática pedagógica seja formulada a partir do planejamento, elaboração e avaliação das atividades, propiciando uma aprendizagem significativa ao alunado Público Alvo da Educação Especial.

Para Santos (2022) ao problematizar a realidade – individual e coletivamente – o docente pode perceber possibilidades ou desafios de aprendizagens significativas e engendrar ação reflexiva e, sempre que necessário, (re)organizar o trabalho pedagógico realizado na escola. Não há possibilidade de inclusão sem que se proporcione meios para aprendizagens significativas e desenvolvimento de todos os estudantes do grupo de referência. Para atender às necessidades educacionais dos estudantes com deficiências são necessárias adaptações

curriculares, considerando planejamento, recursos, estratégias de ensino e avaliação. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), orientam que nas organizações das classes comuns, é fundamental a previsão:

> (...) flexibilizações e adaptações curriculares, que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola (...) (BRASIL, 2001, p. 47).

Ao destacarmos a importância das adaptações do currículo e reorganização do trabalho o fazemos em consonância com a colaboração entre professores para atender às necessidades de todos os estudantes, em direção à construção de aprendizagens significativas. Nesse sentido, o planejamento colaborativo promove uma cultura de colaboração e apoio mútuo entre os professores, impactando de forma positiva toda a escola. Isso cria um ambiente onde todos os professores se sentem responsáveis pela aprendizagem dos estudantes, independentemente de suas características individuais.

Tais adaptações em prol de aprendizagens que sejam significativas não precisam ser tarefas solitárias para esse ou aquele docente. Pelo contrário, há saberes que se complementam, diferentes disciplinas dialogam, há conhecimentos que são artesanais e que dão forma a conhecimentos científicos; contornos visíveis e palpáveis a abstrações que seriam inteligíveis para muitos, mas se tornam acessíveis por meio de representações, transposições didáticas, adaptações curriculares, capazes de favorecer aprendizagens significativas e inclusão.

2.3 Importância do planejamento colaborativo para a formação e desenvolvimento profissional docente

O planejamento realizado colaborativamente também oferece oportunidades significativas para o desenvolvimento profissional dos educadores, que podem aprender uns com os outros, trocar experiências e aprimorar suas potencialidades, para melhor atender às necessidades dos estudantes e às suas próprias, no sentido de complementar sua formação em serviço.

A relevância desse tipo de planejamento enquanto prática formativa que, contribui para a construção de conhecimentos e o aprimoramento docente é destacada por Silva (2020) que afirma que o trabalho colaborativo na escola, constitui-se em um exemplo de oportunidade de desenvolvimento profissional.

Nesse movimento são beneficiados estudantes, docentes e comunidade escolar. Diferentes agentes atuam em benefício de uma aprendizagem mais inclusiva. A colaboração entre os profissionais da escola, além de ser profissionalmente frutífera, gera conhecimentos e modelos positivos para os discentes no âmbito da democracia e da colaboração. Com base em Freire (2013), podemos entender o planejamento como uma práxis na Educação. Como reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, como fonte de conhecimento reflexivo e criação. Michelluzzi, Cordeiro e Selau (2022, p. 329) reforçam que a prática pedagógica, quando não é planejada e executada em conjunto, pode indicar alienação, segregação e individualização no processo de ensino, ainda que com dois professores atuando no mesmo espaço físico.

O planejamento realizado colaborativamente corrobora para a construção de experiências educacionais, geradoras de aprendizagens significativas para estudantes com perfis diversos, na mesma medida em que, também, favorece o crescimento profissional docente, promovendo trocas de conhecimentos e aprimorando a qualidade da educação. A construção de um ensino colaborativo, advindo de um sólido planejamento colaborativo, contribui para a aprendizagem de todos os estudantes. Nenhum docente se percebe independente, solitário, segregado com um estudante ou grupo de estudantes público alvo da educação especial. Para Nóvoa (2023, p. 73) a produção de conhecimento profissional docente não é um gesto individual, mas coletivo, que se faz no interior da profissão.

De Moraes Galter e Behrens (2023) enfatizam a importância de uma formação docente que adote uma perspectiva complexa do ser humano, o que implicaria repensar a formação dos professores para lidar com a diversidade humana e a inclusão escolar, subsidiando uma atuação mais efetiva e sensível às demandas da sociedade atual. O planejamento colaborativo constitui-se, nesse contexto, em um momento privilegiado, de formação em serviço, considerando uma perspectiva inclusiva. Esse ambiente formativo precisa ser buscado institucionalmente, já que somos conforme Freire (2009) conscientes de nosso inacabamento e, ainda segundo Freire (2018), da premissa que enquanto seres sociais, nos educamos uns com os outros mediatizados pelo mundo, afetamo-nos e somos afetados no contato, em parceria e diálogo com nossos pares. Por outro lado, a solidão vivenciada cotidianamente por professores e professoras, como também por estudantes divergentes de certos padrões, tem sido uma situação comum. Em alguns casos a proximidade física e o apoio afetivo entre docentes, não garante colaboração e parceria pedagógica, ainda que tais profissionais tenham em comum o espaço da sala, e o contato com os mesmos estudantes.

Uma boa relação pessoal e de trabalho, entre docentes que exercem as funções de apoio especializado e de regência, por exemplo, não garante uma efetiva parceria no âmbito pedagógico. Do mesmo modo, e consequentemente, pode ocorrer com estudantes, que ocupam a mesma sala, estão lotados na mesma turma ou grupo de referência e não vivenciam oportunidades de construírem aprendizagens significativas juntos; pois não foi possível a seus professores planejarem e conduzirem tais experiências. Para Silva (2020, p.163) o planejamento colaborativo, na perspectiva inclusiva é desafiador, porque a cultura docente ainda é marcada pelo individualismo, onde cada professor, realiza seu planejamento de maneira individual, baseado nas próprias convicções, interesses e conhecimentos. Para a autora (p. 175) o trabalho colaborativo na escola precisa ser encarado e vivenciado como uma filosofia de trabalho entre profissionais da escola.

O diálogo pode ocorrer sobre tantas outras situações cotidianas, mas isso não é garantia que ocorra no limiar das questões pedagógicas. O ambiente para que esse tipo de troca aconteça precisa ser construído institucionalmente e democraticamente.

Há de se refletir sobre a ausência de uma cultura colaborativa no que se refere ao planejamento. Sentar juntos, discutir objetivos, estratégias, instrumentos de avaliação, nem sempre é possível. Há questões urgentes emergindo diariamente no cotidiano escolar. As palavras de Silva (2020, p. 175) coincidem com a visão do Laboratório de Aprendizagem para a autora faz-se necessário que profissionais da escola reconheçam uns nos outros as capacidades de discussão dos problemas que são comuns, visando o fortalecimento da colaboração, para encontrarem soluções e alternativas no interior da escola, tendo como resultado o envolvimento individual e coletivo.

Há demandas burocráticas que sugam o tempo de planejamento docente, porém a Lei 11.738, de 2008, prevê que os docentes tenham um terço da sua jornada de trabalho destinadas a atividades extraclasse, incluindo o planejamento e demais atividades relacionadas à sua prática. Em seu Artigo 2° parágrafo quarto, encontra-se que “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.” (Brasil, 2008).

Refletir, entre outras coisas, sobre tempo de planejamento docente é algo urgente e necessário. É notório que a importância do tempo de planejamento tenha sido reconhecida legalmente. Sua relevância para a prática docente vem sendo discutida enquanto práxis pedagógica. No entanto, observações sobre a qualidade de aproveitamento deste tempo necessitam ser pontuadas.

É mister refletirmos coletivamente sobre as possibilidades, os recursos, potencialidades de planejamento e formação continuada associadas ao ambiente de trabalho docente. Considerar com, ainda mais cuidado, essa formação em uma perspectiva inclusiva e democrática. Precisamos cada vez mais nos assumirmos criticamente enquanto sujeitos, em uma dimensão social e cultural. Para Giroux (2003, p.5), os professores devem assumir responsabilidade ativa, pelo levantamento de questões sérias sobre o que ensinam, como ensinam e quais as metas mais amplas pelas quais estão lutando.

Damiani (2008) sinaliza em sua pesquisa, que o contexto colaborativo em processos formativos contribuiu para a superação do estresse, solidão e individualismo, assim como possibilitou o desenvolvimento de conhecimentos e novas habilidades requeridas diante de novas propostas e/ou mudanças pedagógicas. Sobre a questão da formação de professores (de educação especial e regular) Skliar (2001, p.18) não concorda que o professor deva se preparar, mais uma vez, para cada uma das deficiências, mas que precisa se formar como um agente cultural, alerta para não ser um reprodutor (a) inocente e ingênuo de fronteiras de exclusão/inclusão.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, estabelece direitos e garantias às pessoas com deficiência, promovendo sua inclusão social e a igualdade de oportunidades. A lei defende acesso à educação inclusiva. Esse acesso deve ocorrer em todos os níveis e modalidades de ensino, assegurando o pleno desenvolvimento de suas potencialidades (BRASIL, 2015). Além disso a legislação aponta que instituições de ensino públicas e privadas devem promover a acessibilidade arquitetônica, comunicacional, metodológica e atitudinal, garantindo que estudantes com deficiência tenham condições de participar do processo educacional.

As mudanças que se referem à acessibilidade nas dimensões metodológica e atitudinal configuram-se como essenciais. Dependem, além de um olhar atento e da escuta às necessidades, potencialidades e interesses dos estudantes com (e sem) deficiência e de suas famílias; de políticas públicas que promovam e incentivem a mudança de concepções e práticas educacionais historicamente construídas, da revisão de princípios e práticas de ensino e avaliação que trazemos tradicionalmente enraizados. Envolvem também a formação de professores, inicial e inclusive em serviço. Para Vasconcellos (2006, p. 123) A escola não pode ser vista apenas como local de trabalho.

> Deve ser ao mesmo tempo espaço de formação. É preciso investir prioritariamente na formação permanente e em serviço do professor, para que possa ter melhor

> compreensão do processo educacional, postura e métodos de trabalho mais apropriados. O trabalho coletivo constante é uma estratégia para isso.

A superação de obstáculos que representam barreiras, ao processo de inclusão na educação, depende tanto de transformações no campo macro, político e social, quanto no interior das escolas, nas salas de aulas, nas reuniões de planejamentos pedagógicos, nos modelos e instrumentos de avaliação. Tais mudanças perpassam momentos de diálogo, construção e planejamento coletivos, ou seja, condizentes com a abordagem proposta pelo Laboratório de Aprendizagem.

Há de se reconhecer que a educação, em uma perspectiva inclusiva, é um processo benéfico para todos os envolvidos. Mantoan (2003) aponta para a necessidade de uma modificação drástica das estruturas escolares preexistentes. Conforme a autora, mudar a escola é enfrentar uma tarefa que exige trabalho em muitas frentes, buscando o ensino para todos. Mantoan e Prieto (2023) enfatizam a necessidade de repensar a educação e a escola, partindo de uma perspectiva que considere a diversidade como um valor e não como um problema.

Para Pereira et al. (2022) o ambiente inclusivo exige uma reconfiguração das práticas pedagógicas para atender às diversas necessidades dos estudantes. Não há possibilidade de existência de uma educação verdadeiramente inclusiva sem a existência, dos diálogos suscitados em movimentos de planejamento e, consequentemente, práticas colaborativas, formativas. Sem que todas as etapas do processo ensino aprendizagem sejam pensadas democraticamente e realizadas no coletivo.

A colaboração potencializa a qualidade do ensino, em todas as suas dimensões. A defesa da importância de uma ação conjunta, essencialmente colaborativa e democrática, incluindo o planejamento, o ensino e a avaliação de todo o processo é uma das intenções deste estudo. Michelluzzi, Cordeiro e Selau (2022, p. 329) destacam que na escola os encontros de trabalho coletivo podem ser uma oportunidade privilegiada para a explicitação dos princípios que orientam reflexões e ações dos professores, assim um projeto comum pode ser discutido e construído colaborativamente. Tais reuniões são também espaço privilegiado de formação e crescimento profissional; de desenvolvimento e fortalecimento da identidade do grupo e institucional. Vasconcellos (2006, p. 119) considera como fundamental a reunião pedagógica semanal, que para ele é a condição para a concretização de uma prática transformadora, sendo espaço de trabalho coletivo constante na escola; além de reflexão crítica sobre o trabalho na sala de aula e na própria instituição.

A carência desse tipo de planejamento ocasionada por diversas questões emergentes do cotidiano escolar, trata-se de uma questão sistêmica; com abrangência maior do que a escola onde foi realizada a pesquisa e mesmo o sistema de ensino do qual ela é parte. Daí a pertinência e importância da abordagem do Laboratório de Aprendizagem para essa pesquisa.

Há urgente necessidade de questionamentos sobre pressupostos, práticas e a quem de fato servem. As práticas externam concepções e pré-conceitos internalizados e até radicados nos sujeitos, sem que muitas vezes se deem conta disso. O que se pratica ou que se deixa de praticar diz bem mais, do que discursos proferidos, posturas teoricamente assumidas e defendidas. Freire (2009, p. 16) já nos alertava sobre a necessidade da corporeificação das palavras pelo exemplo, ou seja, dar corpo ao discurso, com a prática.

2.4 O Coensino - uma proposta para o trabalho docente colaborativo em educação inclusiva

Em diversos trabalhos encontramos o termo ensino colaborativo referindo-se às práticas pedagógicas realizadas colaborativamente. Atualmente, autores como Capellini e Zerbato (2022), Mendes, Vilaronga e Zerbato (2016 e 2022), Maia e Amorim (2020) versam sobre o ensino colaborativo, por isso suas contribuições tornaram-se significativas para esta pesquisa. Seus trabalhos vêm ampliando a discussão sobre o planejamento, relacionando-o aos processos de inclusão e colaboração.

As pesquisas realizadas vêm apontando os aditamentos de uma atuação docente colaborativa, em benefício de uma educação mais inclusiva, capaz de alcançar estudantes com diferentes perfis de aprendizagem e necessidades pedagógicas. Tais pesquisadores têm feito uso do termo ensino colaborativo ou coensino para se referirem à abordagem em que dois ou mais professores, compartilham a responsabilidade de planejar, ensinar e avaliar um grupo de estudantes. Essa perspectiva tem se mostrado válida para atender às necessidades diversificadas dos estudantes, incluindo aqueles com diferentes estilos de aprendizagem, habilidades e necessidades.

De acordo com Capellini e Zerbato (2022), o ensino colaborativo se refere a um serviço iniciado na década de 1980 nos Estados Unidos, surgido como uma alternativa aos modelos de salas de recursos, classes ou escolas especiais, para responder às demandas das práticas de inclusão escolar. Nesse modelo um professor de ensino comum e um docente de ensino

especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino de um grupo heterogêneo de estudantes.

A colaboração entre os professores visa oferecer suporte a todos os alunos. A natureza colaborativa do coensino, ganha forma quando os professores compartilham responsabilidades e se apoiam para atender às necessidades de estudantes com perfis diversos. O ensino colaborativo ou coensino contribui para a criação de ambientes inclusivos onde todos os alunos se sintam valorizados e tenham a oportunidade de aprender juntos, considerando que a inclusão não se limita apenas à presença física na sala de aula regular, mas que essa presença gere aprendizagens e desenvolvimento.

A presente pesquisa percebe-se dentro dessa perspectiva, porém optou-se aqui por dar ênfase à etapa do planejamento colaborativo. Entendendo que toda prática educacional começa com o movimento de planejar, objetivos de aprendizagem, metodologias e recursos pedagógicos, o ensino propriamente dito, a avaliação da aprendizagem e de todo esse processo. Para Silva (2020, p. 146):

> A colaboração no contexto escolar requer uma maior partilha e interação entre os vários profissionais da escola, indo além de uma simples cooperação/colegialidade artificial em que a realização conjunta de diversas atividades não pressupõem os mesmos objetivos e interesses partilhados por todos.

Os estudos sobre ensino colaborativo e, consequentemente planejamento colaborativo, vêm ganhando espaço e sua importância pode ser reconhecida no campo profissional, como também na esfera acadêmica. Percebemos que tal prática envolve desde as etapas de planejamento, o desenvolvimento dos planos de curso e aulas, às estratégias e recursos de ensino, propriamente dito e a avaliação, não apenas dos estudantes, mas de todo o processo ensino/aprendizagem.

Entendemos o planejamento como parte integrante do ensino e o planejamento colaborativo como parte inerente do ensino colaborativo. Por esse motivo o presente trabalho dedica-se ao planejamento colaborativo, como fase estruturante do ensino colaborativo, considerando sua importância para uma educação de qualidade e inclusiva, compreendida como direito público subjetivo. O ensino colaborativo viabiliza que os professores trabalhem juntos, compartilhando ideias, recursos e estratégias de ensino. Essa colaboração é fundamental para um planejamento educacional, que seja de fato inclusivo, pois permite que os professores identifiquem as melhores práticas para atender às necessidades dos estudantes de seu grupo de referência. O ensino colaborativo e, consequentemente, o planejamento educacional

colaborativo são complementares, se apoiam mutuamente na busca por uma educação inclusiva, de qualidade e acessível a todos os alunos.

No ensino colaborativo, de acordo com Capellini e Zerbato (2022), existe a necessidade de um professor regente e um professor de educação especial (que em nossa realidade seria o professor de apoio especializado) que, de modo colaborativo, planejarão para toda a turma, considerando estratégias de aprendizagem para estudantes com perfis diversos. Tais docentes se revezam nas intervenções e formas (planejadas) de atuação, ampliando as possibilidades de aprendizagens para os estudantes, sejam eles público alvo da educação especial e inclusiva ou não. O trabalho do professor de educação especial, nessa perspectiva, não acontece de modo paralelo, em um cantinho apartado da sala, destinado ao professor de apoio especializado e aos estudantes público alvo da educação especial. Ocorre em parceria, de forma dinâmica, dialógica e reflexiva, em outras palavras de modo colaborativo.

Ensino colaborativo e planejamento educacional inclusivo caminham juntos, são faces de uma mesma moeda, intimamente ligados, se complementam e se retroalimentam para promover uma educação de qualidade e acessível a todos os estudantes do grupo. Não há possibilidade de um trabalho em educação, de qualidade e inclusivo que não permeie o diálogo e a colaboração. No ensino colaborativo, os professores trazem, de maneira dialógica, diferentes conjuntos de habilidades e experiências para o enriquecimento do processo ensino/aprendizagem. No entendimento de Michelluzzi, Cordeiro e Selau (2022, p 328):

> (...) a proposição de um trabalho que tenha dois professores, ou mais, compartilhando a responsabilidade de ensino, a qual estudantes com necessidades específicas também tenham que ser contemplados nas aprendizagens escolares, engendra determinadas condições. Dentre essas condições estão: espaço e tempo para promoção de trocas de experencias e conhecimentos de conteúdos de ambas as partes; discussão e aprofundamento teórico a respeito das decisões expressas no Projeto Político Pedagógico da escola.

Ensino colaborativo pressupõe respeito mútuo e paridade entre os docentes que atuarão juntos. Os papéis não precisam ser estatísticos, engessados. O planejamento colaborativo na educação especial caracteriza-se como uma possível resposta à necessidade de oferecer uma educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes, quer sejam público alvo da educação especial ou não. Ele evoluiu ao longo do tempo, impulsionado por mudanças nas leis, pesquisas acadêmicas e uma crescente conscientização sobre a importância da inclusão.

Para Silva (2020, p. 53) o Coensino é um estilo de interação que envolve dois ou mais profissionais, voluntariamente, trabalhando para um objetivo comum, engajados na tomada de decisões compartilhadas. A proposta do coensino, onde um professor de educação regular e um

professor de educação especial compartilham responsabilidade pelo ensino em uma sala de aula inclusiva, constitui-se uma prática coerente com as demandas de uma educação inclusiva. Essa abordagem exige um planejamento essencialmente colaborativo entre os professores. Nesta perspectiva as contribuições de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, apud Silva e Vilaronga, 2021, p.3) são de grande valia para refletirmos sobre mudanças efetivas na escola:

> A proposta do ensino colaborativo é baseada na abordagem social da deficiência, pois compreende que a escola precisa ser mudada, incluindo as atividades desenvolvidas na classe comum, uma vez que é o espaço no qual o aluno convive com seus pares em um tempo maior. Logo, se a sala comum não for modificada em suas estratégias e modo de funcionamento em relação aos conteúdos e às atitudes, dificilmente ocorrerá a escolarização do alunado como um todo.

Bem, ensino colaborativo nos moldes referidos acima, ou em qualquer outro que preveja um trabalho de articulação coletiva, prevê um planejamento colaborativo, dialógico e reflexivo. As autoras Silva e Vilaronga ressaltam ainda (2021, p. 4) o pressuposto que a aprendizagem ocorra para todos os estudantes da sala, apesar de se pensar em adaptações para o aluno público alvo da educação especial, a atenção dos professores não é diretamente a esse aluno, nos moldes de atividade de tutoria individual. As autoras destacam também, o intuito de evitar a discriminação, a segregação e a falta de autonomia do estudante com deficiência, de forma que, os dois professores atuem colaborativamente, circulando pela sala e dando o apoio à turma como um todo.

É esse tipo de planejamento defendido aqui, que envolva docentes de apoio e regentes de diferentes disciplinas: que seja pautado no diálogo e reflexão coletiva; que possibilite adaptar estratégias e recursos de ensino e aprendizagem, para atender possíveis necessidades individuais, visando à aprendizagem de todos os estudantes.

2.5 O professor de apoio especializado na rede municipal de Niterói

Entendemos que no âmbito da rede municipal de Niterói a valorização docente e, de modo específico, do professor de apoio especializado perpassa a efetivação de um planejamento colaborativo. Não é intenção desse estudo mostrar atributos literários, mas sim, de buscar mudanças reais e possíveis, e de modo teórico e prático, o aperfeiçoamento individual e coletivo. Ou seja, que este estudo realmente contribua para o fortalecimento de uma cultura, institucional, colaborativa e que valorize a atuação e o protagonismo do professor de apoio especializado, na mesma medida que dos outros docentes.

O professor de apoio especializado é um profissional da educação que desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas escolas regulares. Esse profissional atua no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme estabelecido pela legislação brasileira. Vale mencionar o Decreto n° 7.611, de novembro de 2011, que dispões sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Esse Decreto estabelece diretrizes para a oferta do AEE visando promover a inclusão educacional de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011). Em seu Art. 2º, §1º, o Decreto situa o AEE compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado de forma suplementar ou complementar.

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), tal legislação garante o direito à educação inclusiva, incumbindo ao poder público (Art. 28) entre outras medidas, a formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado (inciso XI).

Na prática, o professor de apoio especializado identifica as necessidades específicas de cada estudante que carece de suporte adicional, para desenvolver colaborativamente, estratégias pedagógicas correspondentes a essas necessidades. Entre as suas funções está a de adaptar conteúdos quando necessário, para torná-los mais acessíveis aos educandos com deficiência ou outras necessidades educacionais especiais. Isso pode envolver o desenvolvimento de estratégias, materiais didáticos adaptados, recursos diferenciados como os de tecnologia assistiva ou atividades diferenciadas.

O cargo de Professor de Apoio Especializado foi criado no âmbito da Lei Municipal 3.067, de dezembro de 2013, que institui o Plano de Carreira, Cargos e Salário dos Profissionais da Educação da Rede Municipal de Niterói. Esse cargo faz parte do Quadro Permanente e é integrante do Grupo Magistério. No Artigo 6, parágrafo 4° a Lei aponta que:

> Integram o cargo de Professor I de Apoio Educacional Especializado os professores da FME que exerçam suas atividades profissionais, especificamente, no 1º e no 2º ciclos do ensino fundamental e no 1º e no 2º ciclos da educação de jovens e adultos, bem como, na condição de professor de apoio educacional especializado, em classes inclusivas, na educação infantil ou no ensino fundamental.

O concurso municipal realizado em 2016 foi o primeiro concurso público para o cargo de professor de apoio especializado. Além desse há outro, realizado este ano de 2024,

tramitando atualmente. Antes da referida Lei os docentes que atuavam no cargo eram profissionais contratados.

O anexo I, da lei n° 3067/2013, trata dos cargos de provimento efetivo do quadro permanente da FME (Fundação Municipal de Educação). Nesse documento consta a criação de um total de 50 cargos para Professor I de Apoio Educacional Especializado, com a carga horária de trabalho semanal de 24 horas (Niterói, 2013). Nesse documento (anexo 1, item 6.2) também constam as atribuições típicas do cargo, que são, antes de tudo, atribuições docentes, dentre elas destacam-se: a ministração de aulas e a interação com os estudantes do grupo de referência, mesmo na ausência do aluno com deficiência; participação na elaboração do projeto político pedagógico da unidade; participar colaborativamente na elaboração dos planos de aula, na execução das estratégias didáticas, adaptadas; colaborar na elaboração e confecção de material instrucional e recursos audiovisuais adaptados às necessidades do aluno com NEE; atuar junto ao professor para atender o aluno com deficiência no desempenho de suas necessidades de vida diária na escola.

Não há dúvidas sobre a dimensão colaborativa existente no trabalho docente e especialmente (vide documento acima citado) no trabalho do professor de apoio especializado. Quanto mais colaborativo for o planejamento e a atuação pedagógica, evolvendo diferentes docentes regentes de turma, que ministram disciplinas específicas e professores de apoio especializado, mais rico e inclusivo será a prática pedagógica da escola. Mas instrumentos para o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes serão gerados.

Por outro lado, a nomenclatura “professor de apoio” usada para o cargo pode gerar entendimentos equivocados a respeito desse professor, desqualificando sua atuação docente e colaborativa. Nóvoa (2023, p. 75) assume uma postura potente e crítica em face dos discursos que diminuem ou corroem a profissão docente. O professor de apoio em alguns contextos chega a ser mencionado simplesmente como “apoio” tendo omitida a docência de sua atuação profissional. Para Nóvoa é como se a palavra “professor” fosse incômoda e inadequada para pessoas e grupos que pretendem diluir a profissionalidade docente. O autor questiona expressões como colaboradores, facilitadores e mediadores. O que dizer então do termo “apoio” para referir-se a um professor?

O documento também deixa claro que o aluno com deficiência não é responsabilidade exclusiva do professor de apoio: “atuar junto ao professor para atender o aluno com deficiência no desempenho de suas necessidades de vida diária, como por exemplo: socialização, locomoção, alimentação, asseio e higiene, durante sua permanência na escola;” também “dar

apoio ao professor regente quanto ao atendimento das necessidades emergenciais que envolvam o aluno com NEE.” Por outro lado, é possível compreender através da leitura do anexo 1 que o grupo de referência não é de responsabilidade exclusiva do professor regente da turma, já que ao docente de apoio especializado constam como atribuições: “ministrar aulas, mesmo na ausência do aluno com deficiência, transmitindo aos alunos os conhecimentos estabelecidos no projeto pedagógico, de acordo com as diretrizes curriculares em vigor, com assiduidade e pontualidade;” além de “interagir com os alunos de forma a enriquecer o processo educacional, atendendo com disponibilidade e dedicação aos alunos com dificuldade de aprendizagem, inclusive a pessoas com necessidades educacionais especiais.”

Há de ser construída, valorizada e fortalecida uma relação de parceria, corresponsável. E por que não dizer: Coensino entre professores de apoio e regentes? Estudantes, professores e toda a comunidade escolar só têm a ganhar com o fortalecimento de uma cultura colaborativa. Que envolva os docentes, planejando e atuando, na busca por respostas para os desafios educacionais, que a diversidade de formas de ser e existir, se traduzem na escola.

2.6 Desafios para a construção do planejamento docente colaborativo

Apesar do reconhecimento sobre a relevância do planejamento educacional colaborativo, especialmente no que tange a uma educação mais inclusiva, as dificuldades para que, de fato ele ocorra, não passam despercebidas no cotidiano escolar e não são poucos os entraves encontrados para sua real efetivação. Vasconcellos (2006, p. 120) afirma que o imaginário dos professores está muito marcado pelo individual, cada um na sua sala de aula, na sua lida. Para ele o isolamento favorece o desajuste docente frente as mudanças na escola e na sociedade.

Não há intenção de culpabilização docente. Sejam eles regentes ou professores de apoio especializado. Tão pouco de culpar direção ou pedagogos. Sabemos que existem entraves de natureza sistêmica, condições sufocantes para uma educação verdadeiramente inclusiva. Sabemos que esse é um campo de disputas políticas e educacionais, as vitórias conquistadas até aqui, ocorreram mediante lutas, exceções, movimentos docentes, discentes e instituintes que surgem como resposta aos anseios, de estudantes e professores, de colaborativamente construírem aprendizagens significativas em uma educação inclusiva e de qualidade.

É notório o fortalecimento de movimentos de resistência e superação do planejamento, enquanto prática meramente burocrática e individualizada, que não considera a diversidade

dentro das escolas e busque promover uma educação inclusiva, de qualidade. Trata-se de uma postura político-pedagógica, que considera as desigualdades de várias formas, não apenas socioculturais, mas também nos modos de ser, estar e de aprender. Não é, portanto, um movimento que ocorra de modo simples, sem que encontre conflitos e obstáculos para a sua viabilidade.

Como parte desse movimento destacamos a importância do trabalho docente colaborativo, enfatizando especialmente o planejamento colaborativo; entendendo-o como elemento favorecedor de aprendizagens significativas, de inclusão; além de ser espaço privilegiado de formação docente continuada. Para Miranda e Silva (2019) a escola deve se comprometer integralmente com o processo de inclusão, adotando medidas concretas para refletir essa missão.

Tanto os pressupostos, pré-conceitos e a falta de uma cultura colaborativa, quanto a realidade concreta vivenciada no chão da escola, são entraves para a construção de um planejamento colaborativo que considere e favoreça a inclusão de alunos com diferentes perfis, possibilidades e necessidades. Repetindo as palavras de Vasconcellos (2015, p. 11) os obstáculos para a mudança estão tanto no campo subjetivo como no objetivo. Para Silva (2020, p. 147) se configuram como metas postas ao cotidiano escolar, a constituição de culturas inclusivas, alicerçadas em relações colaborativas entre professores e demais profissionais da escola, esses são constructos sociais e, portanto, para existirem no interior da escola, dependem de condições estruturais e organizacionais.

Sabemos que toda prática está fundamentada em pressupostos, entendimentos sobre uma realidade e seus processos. Sobre a própria prática, sobre si e sobre o outro. Sobre a descrença dos professores em relação planejamento Vasconcellos reflete sobre alguns pressupostos evidenciados em sua pesquisa. Primeiramente (2015, p. 17) a de que não é possível planejar ou prever a tarefa educativa, por que a realidade da escola e sala de aula são muito dinâmicas, devido à falta de condições mínimas para um planejamento significativo, além da existência do determinismo enraizado, de que mesmo com o planejamento, nada vai realmente mudar.

O segundo pressuposto observado por Vasconcellos (2015, p. 18) é o de que, do jeito que o planejamento vem sendo feito não funciona. Alguns docentes acreditam que se trata de um ritual inútil, sem consequências na prática, para outros professores o processo de planejamento simplesmente não acontece, há docentes que sinalizam sobre a falta de compromisso de seus pares. O estudo revela ainda o entendimento equivocado de alguns sobre

o planejamento como algo que limita, amarra o trabalho do professor, algo muito complicado, fora da realidade da escola, dos estudantes e das condições de trabalho docente. Um dos achados valiosos nas falas dos professores participantes da pesquisa de Vasconcellos (2015, p. 20) refere-se ao reconhecimento do planejamento não ser participativo, havendo separação entre quem planeja e quem executa.

Uma atuação conjunta, em perspectiva democrática e colaborativa, pressupõe, antes, um planejamento colaborativo, dialógico. O planejamento coletivo enquanto espaço de formação, reflexão e transformação precisa ser valorizado. Os entendimentos que os docentes, regentes e de apoio especializado, têm a respeito de sua atuação profissional, sobre o papel uns dos outros e sobre as possibilidades de sua ação conjunta geram implicações em suas práticas. Esses entendimentos estão inseridos em campos maiores de interpretações como a instituição e o sistema do qual ela é parte. Por outro lado, as possibilidades de reflexões, que esses profissionais vêm encontrando e/ou vêm construindo em seu cotidiano, levam a desdobramentos, traduzidos nos modos de atuação. Refletir e agir sobre essa dinâmica é urgente.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

O presente capítulo está segmentado em seis partes, a saber: fundamentos do arcabouço bibliográfico desta dissertação, alicerces da preliminar de pesquisa; alicerces do campo; análise dos dados, contornos inerentes ao produto da dissertação e riscos e benefícios. Assim, num primeiro momento apresentam-se as questões sobre os autores cujos estudos dão suporte, embasam a dissertação. Após, reflete-se sobre a construção da preliminar de pesquisa e do campo onde a mesma será realizada. Essas são etapas importantes e estruturantes da dissertação. Possibilitarão uma visão panorâmica do campo, suas dificuldades e potencialidades; antes de se adentrar nele, mais profundamente. Em seguida serão tratadas minudências a respeito da análise de dados, onde buscar-se-á organizar, compreender, interpretar e produzir relatório sobre os *dados* coletados. Finalmente os contornos inerentes ao produto da dissertação (demanda essencial a um Mestrado Profissional, como o Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação da UniCarioca) serão tratados.

3.1 Fundamentos do arcabouço bibliográfico desta dissertação

Uma série de autores foram importantes para a consolidação do arcabouço bibliográfico desta dissertação – suportando tanto discussões realizadas no capítulo de "Fundamentação teórica" quanto discussões associadas ao capítulo de "Análise dos dados e discussões". Dentre estes autores destacam-se Vilaronga, Silva, Damiani e Vasconcellos.

A professora Vilaronga é pedagoga formada (em 2007) pela UNESP, Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Educação em Educação (UNESP, 2010) e doutorada, em 2015, pelo Programa de pós-graduação em Educação Especial pela UFSCar. Desde dezembro de 2015 é docente no Instituto Federal de São Paulo. Atua ainda, como docente colaboradora do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da UFSCar. Tem se dedicado em pesquisas relacionadas a Formação de Professores, Formação de Professores em Educação Especial e Ensino Colaborativo. Em seus trabalhos sobre a temática do planejamento colaborativo relacionado à Inclusão, Vilaronga (2016) procura evidenciar o ensino colaborativo como estratégia fundamental para uma educação inclusiva.

A autora Maria do Carmo Lobato da Silva (2020) Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amapá (2008), Mestre em Desenvolvimento Regional pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Federal do Amapá

(UNIFAP/2011) e Doutora em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR/2017). Professora efetiva no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Foi professora assistente do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Amapá (UEAP) (2014-2015). Atuou como professora da Educação Básica na prefeitura Municipal de Santana/AP (2008-2013). Atua na área da Educação com ênfase na Educação Inclusiva. Realizando pesquisa nas linhas que discutem: Formação de Recursos Humanos em Educação Especial; Construção do conhecimento por estudantes com deficiência nas Escolas da Amazônia Amapaense; Políticas de Educação Especial e inclusiva.

Silva (2020) em sua tese de doutorado abordou as culturas colaborativas na Educação e a importância do trabalho colaborativo nos processos de inclusão, discorrendo sobre limites e potencialidades desse tipo de planejamento. Sua pesquisa, bastante completa, trata inclusive, sobre os benefícios do trabalho colaborativo para o desenvolvimento do profissional docente.

A professora Magda Floriana Damiani, graduada em Psicologia pela Universidade Católica de Pelotas (1979), se tornou Mestre em Psicologia Educacional (1983) e Doutora em Educação (1998), ambos no *Institute of Education* da Universidade de Londres/Inglaterra. É professora titular, aposentada, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (RS), tendo atuado no Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado e doutorado), na Linha de pesquisas "Cultura escrita, linguagens e aprendizagem" e no Curso de Pedagogia. Foi líder do grupo de pesquisas "Educação e psicologia histórico-cultural" e realizava investigações relativas às seguintes temáticas: ensino-aprendizagem, fracasso/sucesso escolar, cultura escolar, trabalho colaborativo em educação, linguagem e cognição e metodologia de pesquisa. Atualmente, atua na UFPel como editora da Revista Cadernos de Educação. A autora (2008) discorre sobre o trabalho colaborativo em educação e seus benefícios, acrescentando à discussão as contribuições da Psicologia para o entendimento dos processos envolvidos no trabalho colaborativo.

O professor Celso dos Santos Vasconcellos (2014) também se dedica ao tema do planejamento, em seus estudos. Ele é Doutor em Educação pela USP, Mestre em História e Filosofia da Educação pela PUC/SP, Pedagogo, Filósofo, pesquisador, escritor, conferencista, professor convidado de cursos de graduação e pós-graduação, responsável pelo Libertad - Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica. Autor de diversos livros, entre os quais alguns dedicados direta ou indiretamente ao planejamento e a aprendizagem: Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico; Avaliação: Superação da

Lógica Classificatória e Excludente: do é proibido reprovar ao é preciso garantir a aprendizagem; Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula; Currículo: A Atividade Humana como Princípio Educativo.

Em seu trabalho Vasconcellos (2014) procura definir o planejamento de uma forma integral, trazendo a participação, que para o autor é uma necessidade humana, como uma exigência do planejamento; e a transformação como um desafio e uma possibilidade. Ele também enfatiza que a participação no planejamento tem relação com a vontade que as coisas realmente aconteçam, para ele o planejamento deve, portanto, ser construído pelo grupo e não para o grupo.

3.2 Alicerces da preliminar de pesquisa

A Resolução 510 de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016) considerando as características das pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais, a necessária ética em pesquisa; e o respeito aos direitos dos participantes, apresenta normas a serem observadas nas pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Em seu artigo 2°, inciso XII, a Resolução trata das etapas preliminares de uma pesquisa, que se referem a atividades que o pesquisador tem que desenvolver, no intuito de averiguar as condições para a realização da pesquisa, incluindo investigação documental e contatos diretos com possíveis participantes, que não serão identificados. A etapa de preliminar de pesquisa se configura mais como um diálogo e não pressupõe registro público e formal das informações (CNS, 2016).

Para esta dissertação realizou-se preliminar de pesquisa com profissionais da unidade rede municipal de Niterói, campo onde será realizada a pesquisa. A saber: uma professora de sala de recursos, dois professores de apoio especializado e dois professores regentes de turma. O contato inicial ocorreu na data de 27 de abril de 2023. Onde foi explicado aos participantes a respeito da preliminar de pesquisa, assim como esclarecido que não seriam identificados. Posteriormente os envolvidos foram ouvidos em uma conversa informal nas datas de 12 e 15 de maio de 2023. Os diálogos foram estabelecidos com o objetivo de perceber qual a visão de cada participante sobre o planejamento na unidade escolar em que atua; o tempo e os recursos disponibilizados para que tal planejamento ocorra, de modo colaborativo. E se consideram esse tipo de (colaborativo) relevante, como estratégia para a construção de aprendizagens, inclusive dos estudantes com deficiência.

3.3 Alicerces do campo

Para esta dissertação realizou-se também pesquisa de campo, para a qual, a metodologia, de abordagem qualitativa, Laboratório de Aprendizagem, desenvolvida pelo professor Aydin Bal, doutor em educação especial na Universidade de Wisconsin-Madison, será estruturante. Tal metodologia foi adaptada da teoria da atividade, fundamentada na psicologia cultural vygotskiana, tem sido usada em vários campos, para renovação organizacional e para abordar questões sistêmicas. (Aydin Bal, Elizabeth M. Schrader, Kemal Afacan e Dian Mawene, 2016).

Através do texto "Usando Laboratórios de Aprendizagem para Intervenções e Apoios Comportamentais Positivas e Culturalmente Responsivas" (BAL, et al. 2016), é possível apreender as características e etapas da Metodologia do Laboratório de Aprendizagem, que serão doravante explanadas. A metodologia se constitui em um processo de construção colaborativa, com formação de um grupo de trabalho, entendida como uma equipe de solução de problemas (o autor sugere de 10 a 12 participantes), com composição diversificada, convidada a participar de uma discussão sobre o planejamento colaborativo (possibilidades, dificuldades e benefícios para a educação inclusiva).

Para a coleta de dados, serão organizadas 10 reuniões com o grupo, que será composto por uma professora de sala de recursos, uma pedagoga, quatro professores regentes e quatro professores de apoio especializado. A participação dar-se-á mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE de acordo com a resolução do Conselho Nacional de Saúde Nº 466, de 12 de dezembro de 2012).

Esse procedimento parece ser de grande valia para a pesquisa desta dissertação, uma vez que trata sobre o planejamento colaborativo, sendo uma metodologia que permite que os sujeitos, envolvidos na ambiência escolar, possam refletir, dialogar e atuar colaborativamente, partindo de uma situação existente (aqui e agora), mapear tal realidade, identificar problemas e propor soluções culturalmente responsivas.

Antes do início das reuniões buscar-se-á o apoio da administração (direção da escola), no sentido de participar dos diálogos e engajar-se na busca de soluções para as dificuldades relativas ao planejamento colaborativo na unidade. Após obter apoio da gestão escolar, será compilada uma lista de membros em potencial, que representam a população diversificada da escola, e estejam interessados em ingressar no laboratório de aprendizagem.

Para a coleta de dados, utilizando a metodologia desenvolvida pelo professor Bal (2016) serão organizadas 10 reuniões com o grupo de trabalho. O autor sugere de 10 a 12 participantes,

com igual número de funcionários, familiares, representantes da comunidade e alunos (quando possível).

Efetuou-se a seguinte dinâmica: O Laboratório teve como ponto de partida, um momento de acolhida e esclarecimentos de dúvidas sobre a metodologia do Laboratório de Aprendizagem objetivando construir espaço para o diálogo. O passo seguinte ocorreu, em meio a um encontro receptivo, onde foi possível compartilhar reflexões e experiências sobre o planejamento colaborativo na unidade, considerando parcerias dos regentes entre si e com os professores de apoio especializado.

Em encontro posterior os membros foram convidados a refletir sobre a situação vigente na E. M. Professora Maria Felisberta Baptista da Trindade, no que se refere ao planejamento colaborativo e as dificuldades para concretizá-lo, considerando a aprendizagem dos estudantes com e sem deficiências. Na sequência houve a proposta da produção em grupo de um mapa da realidade vigente no que tange ao planejamento colaborativo e aprendizagem na unidade. Uma espécie de aqui e agora.

Na metade dos encontros e com o auxílio do mapa o grupo foi convidado a identificar eventuais possibilidades e falhas quanto ao planejamento colaborativo na unidade; considerando práticas eficazes, recursos e tempo disponíveis (o que temos atualmente e o que precisamos realmente). Na etapa os membros foram divididos em dois grupos e convidados a propor possíveis soluções para transformar a realidade vigente.

Nas duas equipes os docentes regentes e de apoio especializado puderam pensar juntos em soluções responsivas para aplicação local. Seguindo a dinâmica do Laboratório os membros foram convidados a socializar e comparar as soluções pensadas no encontro anterior; de modo que o dialogo possa unir, complementar e ampliar as possibilidades de sugestões. Após, os membros analisaram as propostas e refletiram sobre sua viabilidade e que recursos precisaríamos mobilizar para tanto.

Finalmente os membros pensaram na organização das propostas, uma espécie de planejamento envolvendo divisão de trabalho e papéis; assim como possíveis dificuldades e formas de saná-las. Na última reunião o grupo decidiu de que forma apresentará o mapa e as propostas para a comunidade escolar, a fim de que sejam apreciadas e possivelmente implementadas na unidade.

O Laboratório de Aprendizagem, construído colaborativamente, constituiu-se em um espaço acolhedor e seguro para que o grupo pudesse refletir sobre as dificuldades encontradas e possíveis soluções para o planejamento colaborativo. Nesse processo foi enfatizado que o

Laboratório de Aprendizagem se ocupa de problemas sistêmicos, afim de minimizar os efeitos dessas dificuldades (encontradas no campo macro da educação escolar), buscando respostas, construídas no contexto coletivo, que possam ser aplicadas em uma realidade local (Escola Municipal Professora Maria Felisberta Baptista da Trindade). Não se tratou, portanto, de realizar apontamentos de modo pessoal, mas de identificar pressupostos, pré-conceitos e dificuldades de organização institucional (nas rotinas, tempos e espaços); e refletir de modo colaborativo, no Laboratório de Aprendizagem, sobre propostas de mudanças culturalmente responsivas.

Antes de concordarem em participar todos os participantes foram plenamente informados sobre o direito de retirar seu consentimento a qualquer momento, os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa. Também será assegurado o anonimato do participante de modo que não serão usados na dissertação, dados ou informações que possam identificar os participantes.

Para além, esta dissertação valeu-se da técnica de observação participante para coleta e registro de dados no momento do campo. A técnica viabilizou a inserção e a participação no grupo de trabalho e o registro das observações dos fenômenos evidenciados.

Como pesquisadora tive o papel de mediadora, propondo os objetivos de cada um dos encontros. Essa observação contou com uma abordagem dialógica já que além de pesquisadora sou também sujeito da pesquisa; sendo parte integrante do grupo de docentes da escola. Nas palavras de Ferraço (2003) ao nos assumirmos como nosso próprio objeto de estudo, somos nosso próprio tema de investigação, o que nos impossibilita de pesquisar e falar “sobre” ele, esse complexo cotidiano escolar; mas sim “com” ele (em meio, durante, por entre).

Para anotações coletivas foram utilizados recursos como canetas coloridas, cartolina, papel pardo e o aplicativo Padlet; a pesquisadora realizou registros sobre a dinâmica das reuniões.

A observação participante é definida como um método qualitativo advindo da pesquisa etnográfica tradicional. O termo foi usado pela primeira vez pelo antropólogo social Malinowski na década de 1920 e foi desenvolvido como abordagem pela Escola de Chicago sob a liderança de Robert Park e Howard Becker (Given, (2008); Mack, Woodsong, Macqueen, Guest & Namey (2005), citados por Marietto, 2018).

A observação participante, enquanto técnica de coleta de dados, viabilizará a inserção no grupo de trabalho, a participação nas reflexões estabelecidas e o registro das observações dos fenômenos evidenciados do Laboratório de Aprendizagem. De acordo com Mónico et al.

(2017) a técnica da observação participante é utilizada quando o investigador está interessado na dinâmica de um grupo no seu meio natural (momentos de planejamento), e não simplesmente na coleta de respostas individuais às questões (entendidas como sistêmicas).

Nesta etapa da pesquisa foram envolvidos 10 participantes, conforme proposto pelo professor Bal, para a Metodologia do Laboratório de Aprendizagem. A reuniões ocorreram de modo presencial, na escola.

Marietto (2018) traz a sugestão de um roteiro, para operacionalização da etapa de coleta de dados, do método de observação participante. Mas deixa claro que não existe, ainda, um consenso entre os autores mais relevantes na área da pesquisa qualitativa sobre um roteiro para procedimentos da observação participante.

O roteiro proposto pelo autor envolve o preparo do pesquisador antes de ir ao campo, ponderando desde os propósitos da observação, o tempo em campo, a quantidade de dados, quem será observado e qual tipo de observador o pesquisador será. Como irá se apresentar, não apenas no que se refere ao propósito, mas a própria aparência e como vai anotar as observações.

Já em campo o pesquisador precisa ter cautela e sensibilidade; identificar contextos sociais e tomar nota sobre o que considerar relevante; podem ser usados equipamentos de tecnologia para auxiliar nos registros. Como critério para a seleção da amostra de pessoas participantes foi utilizada a representatividade. Buscou-se um grupo diversificado de agentes da escola (professores, regentes e de apoio, membros da equipe de articulação pedagógica e responsáveis), interessados no sucesso e aprendizagem dos estudantes. Já como planejamento dos encontros foi adotada a seguinte organização – Quadro a seguir.

Quadro 1: Organização dos encontros do Laboratório de Aprendizagem

Encontro do Laboratório de Aprendizagem	Datas Previstas
Reunião 1 - Acolhimento, objetivando construir espaço para diálogo. Esclarecimentos de dúvidas sobre a metodologia do Laboratório de Aprendizagem.	21/02/2024
Reunião 2 - Os membros serão convidados a compartilhar reflexões e experiências sobre o planejamento colaborativo na unidade.	28/02/2024
Reunião 3 - Com o objetivo de refletir sobre a situação vigente no que se refere ao planejamento colaborativo na unidade, considerando a aprendizagem dos estudantes com e sem deficiências.	06/03/2024
Reunião 4 - Produção em grupo de um mapa da realidade vigente no que tange ao planejamento colaborativo e aprendizagem na unidade.	13/03/2024
Reunião 5 - Com o auxílio do mapa o grupo será convidado a identificar eventuais possibilidades e falhas quanto ao planejamento colaborativo na unidade; considerando práticas eficazes, recursos e tempo disponíveis.	20/03/2024
Reunião 6 - Os membros serão divididos em dois grupos e convidados a propor possíveis soluções para transformar a realidade vigente.	27/03/2024
Reunião 7 - Os membros serão convidados a apresentar as soluções pensadas, em grupo, no encontro anterior.	03/04/2024
Reunião 8 - Os membros analisarão as propostas e coletarão dados sobre sua viabilidade.	10/04/2024

Reunião 9 - Os membros pensarão na organização das propostas, divisão de trabalho e papéis; assim como possíveis dificuldades.	17/04/2024
Reunião 10 - Na última reunião o grupo decidirá de que forma apresentará o mapa e as propostas para a comunidade escolar.	24/04/2024

Fonte: Autoral.

Após deixar o campo será necessário revisar e expandir as anotações; digitar as notas utilizando o formato padrão que se pretende usar na apresentação e análise de seus dados; softwares podem ser utilizados na organização das notas e procedimentos analíticos; sempre que possível, deve-se realizar a triangulação dos dados obtidos em campo, por meio de outras fontes que comprovem os fatos apurados (documentos, atas, entre outras formas).

3.4 Análise dos dados

Já para a análise dos dados do campo foi utilizada a técnica conhecida como Análise Temática. Essa metodologia foi proposta por Virginia Braun e Victoria Clarke (2006), sendo uma abordagem qualitativa que envolve a identificação e análise cuidadosa de padrões ou temas, que partem dos dados de pesquisa, buscando compreender o significado dos dados de forma interpretativa e reflexiva.

A análise temática de dados tem como objetivo identificar e interpretar padrões ou temas recorrentes nos dados coletados em uma pesquisa. Essa abordagem é utilizada em diversas áreas do conhecimento, como a psicologia, a sociologia e a educação. Braun e Clark apresentam seis fases para a realização da análise temática, essas etapas foram objetivamente descritas por Silva (2019) e Rosa e Mackedanz (2021).

A Familiarização com os dados diz respeito a fase 1, etapa fundamental, onde o pesquisador fará uma leitura imersiva dos dados, em profundidade e amplitude, para familiarização com seus conteúdos, buscando significados, padrões.

A fase 2 refere-se a gerar códigos iniciais a partir dos dados. Os dados codificados diferem das unidades de análise (temas), que são mais abrangentes. Os códigos identificam um aspecto dos dados (um conteúdo latente ou semântico) que pode ser interessante ao analista de dados. A codificação pode ser feita manualmente ou através de um programa de computador.

A Fase 3 debruça-se sobre a busca de temas. Trata-se de classificar os diferentes códigos em possíveis temas, além de agrupar todos os extratos relevantes (Um extrato é um pedaço identificado codificado e extraído de dados) nesses temas que estão sendo construídos. Considera-se que códigos diferentes podem ser combinados para formar um tema abrangente.

Já na fase de número 4 ocorrerá a revisão dos temas. A principal característica desta fase é o refinamento dos temas. Um tema necessita de dados para apoiá-lo; nessa fase, dois possíveis temas podem se converter em um, por exemplo.

Na fase 5 serão definidos e nomeados os temas (e subtemas). Essa etapa começa com um mapa temático dos dados, onde os temas, que serão apresentados como resultados da análise, já foram definidos e refinados. É preciso considerar os temas separadamente, e cada tema na relação com os demais. Para cada tema será necessária uma análise detalhada. Assim como identificar do que que trata cada tema, e sua relação com a pergunta ou perguntas de pesquisa.

Finalmente, na fase 6, o relatório é produzido. Uma análise escrita, incluindo extratos de dados para ilustrações, uma descrição concisa, coerente, lógica, não repetitiva e interessante sobre a história que os dados contam - dentro e através dos temas.

A autora Souza (2019) aborda ainda as vantagens dessa técnica, sendo a flexibilidade uma delas, assim como a simplicidade em aprender e executar o método. Além de ser acessível para pesquisadores com pequena ou nenhuma experiência em análise qualitativa, também proporciona a obtenção de resultados inteligíveis para o público que não possui grande experiência em pesquisa. Sendo uma ótima ferramenta para elaboração e disseminação de um relatório acessível com os resultados da pesquisa.

Uma outra característica vantajosa desse método para a presente dissertação é que ela permite a colaboração dos participantes como coparticipantes da análise, o que condiz estreitamente com a proposta da dissertação e a metodologia do Laboratório de Aprendizagem. Também possui capacidade de sumarizar aspectos-chave de uma grande quantidade de dados. Sendo uma abordagem flexível e iterativa pode suscitar insights não previstos pelo pesquisador, tornado a análise mais rica e produtiva.

3.5 Contornos inerentes ao produto da dissertação

Importante pontuar que este mestrado é profissional e para tanto, demanda que um produto seja desenvolvido. Sobre o produto oriundo das reflexões estabelecidas não apenas na pesquisa para a dissertação, mas no curso do Metrado, de forma mais ampla, esta dissertação propõe que o produto livro em formato digital (E-book) seja modelado a partir dos achados que emergirão do processo da pesquisa.

Como temática do livro, espera-se desenvolver sobre a metodologia do Laboratório de Aprendizagem e sua aplicação na resolução de problemas das instituições escolares. Essa é uma metodologia recente, com limitado aparato bibliográfico no Brasil, mas com significativo potencial democrático, de transformação de realidades vigentes.

A produção desse material digital, contendo as definições, características e etapas da construção do Laboratório de Aprendizagem, poderá ser útil não apenas para outros pesquisadores que desejem utilizar a metodologia do professor Bal em seus estudos e pesquisas; mas também, para instituições, sobretudo escolas, que poderão aplicar tal metodologia para a identificação e resolução de questões sistêmicas, que demandem soluções sistêmicas.

Contornos específicos serão definidos graças à contraposição de informações do campo e informações bibliográficas. Não se espera fornecer uma "receita de bolo", uma solução "mágica" imediata para questões complexas, como as que encontramos no interior das escolas; mas possíveis caminhos para maior participação e diálogo, através das etapas para a concretização do Laboratório de Aprendizagem.

3.6 Riscos e benefícios

Um dos possíveis riscos desse trabalho refere-se à possibilidade de uma interpretação equivocada por parte dos sujeitos envolvidos, sobre as intenções da pesquisa. Existe a possibilidade de os participantes sentirem-se criticados, de forma negativa, em sua prática profissional; mesmo não havendo a intenção de apontar erros, culpados ou falhas pessoais. Sabemos que o trabalho docente é um ofício em que se observa, de um lado, bastante envolvimento e dedicação do profissional; e de outro lado o sentimento de desvalorização diante das condições adversas encontradas no exercício da profissão.

Os docentes, têm lidado com demandas diversas, sobrecarga e condições inadequadas de trabalho. Situações que, em certos casos, extrapolam o âmbito pedagógico (questões sociais, como a violência, ou referentes à saúde pública, por exemplo). Então não seria difícil que atuando intensamente e sob pressões diversas, algum profissional possa sentir-se objurgado e ainda mais exigido em relação ao planejamento.

A intenção da pesquisa, sabendo que outros pesquisadores já têm se ocupado dessa temática, não é a de esgotar o tema ou inaugurar uma resposta inédita às questões levantadas. Almeja-se contribuir com os diálogos já em curso.

Entende-se que a pesquisa trará benefícios nesse sentido: agregando elementos para a reflexão coletiva a respeito do planejamento colaborativo, como suporte estratégico para uma educação mais inclusiva. A pesquisa possui ainda potencial de corroborar para a construção de uma escola mais inclusiva, como também para o fortalecimento do trabalho e a valorização docente.

4. PRELIMINAR DE PESQUISA

A Resolução 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, discorre sobre as características das pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais, sobre a necessária ética em pesquisa, sobre o respeito aos direitos dos participantes, bem como apresenta normas a serem observadas nas pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Em seu artigo 2°, inciso XII, tal Resolução trata das etapas preliminares de uma pesquisa, que se referem a atividades que o pesquisador deve desenvolver, no intuito de averiguar as condições para a realização da pesquisa, incluindo investigação documental e contatos diretos com possíveis participantes, que não serão identificados. A etapa de preliminar de pesquisa se configura mais como um diálogo e não pressupõe registro público e formal das informações (CNS, 2016).

A preliminar de pesquisa consubstanciou-se na forma de conversa informal com quatro profissionais da rede municipal de Niterói (campo onde será realizada a pesquisa): uma professora de sala de recursos, dois professores de apoio especializado e uma professora regente de turma. O diálogo foi estabelecido com o objetivo de: (I) perceber qual a visão de cada participante sobre o planejamento na unidade escolar em que atua; (II) compreender o tempo e os recursos disponibilizados para que o planejamento ocorra de modo colaborativo; (III) entender se consideram o planejamento (colaborativo) relevante, como estratégia para a construção de aprendizagens, inclusive dos estudantes com deficiência.

O contato inicial ocorreu, na data de 27 de abril de 2023, em um encontro informal com todos os professores, quando foi explicado aos participantes a respeito da preliminar de pesquisa, assim como esclarecido que não seriam identificados em nenhum tipo de registro. Posteriormente os envolvidos foram ouvidos pessoalmente, em uma conversa, na data de 12 de maio de 2023 (reflexões adicionais ocorreram através de conversa via WhatsApp, em 15 de maio de 2023). Na tabela a seguir, apenas as informações basais a respeito dos professores ouvidos.

Quadro 2: Informações a respeito dos professores ouvidos na preliminar de pesquisa

Cargo dos(as) professores(as)	Sigla pela qual será identificado (a)	Formação
Professor de Apoio Especializado	(PA1)	Graduação em Direito e especialização em Educação Especial
Professora de Apoio Especializado	(PA2)	Licenciatura em Pedagogia pela UNIRIO. É Especialista em Educação Especial Inclusiva, Audiodescritora, Tradutora e Intérprete de Libras
Professora Regente	(PR1)	Formada em Pedagogia, possui pós-graduação em AEE (Atendimento Educacional Especializado)

Fonte: Autoral.

Além das questões planejadas para o desenvolvimento dessa etapa, outras reflexões emergiram das conversas e foram anotadas; sobretudo no que se refere aos documentos norteadores do cargo de professor de apoio especializado na rede municipal de Niterói.

Antes de apresentar os dados da preliminar de pesquisa desenvolvida, é importante destacar que tal etapa constitui-se em um momento de enorme relevância para a construção da pesquisa. Viabilizando uma visão panorâmica dos contornos do campo e suas potencialidades; assim como sobre a pertinência da pesquisa e seus possíveis desdobramentos. Faz-se se necessário também acrescentar que os docentes, de rede municipal de Niterói, ouvidos na preliminar de pesquisa não são professores da escola, campo da pesquisa.

4.1 Preliminar de pesquisa – registro dos dados coletados

O Professor de Apoio Especializado (PA1) tem como formação inicial o Ensino médio normal, possui ainda graduação em Direito e especialização em Educação Especial. Atua desde fevereiro de 2019 na educação e no cargo de Professor de Apoio na rede Municipal de Niterói, sendo esse o seu primeiro concurso público na área educacional.

Quando perguntado se percebe a existência de planejamento colaborativo na unidade escolar em que trabalha, o professor respondeu da seguinte forma: “Infelizmente não percebo a elaboração do planejamento colaborativo em minha unidade escolar.” Foi lhe pedido que falasse um pouco mais sobre sua resposta e por que motivos acreditava que acontecia dessa maneira. “Acredito que seja pela falta de tempo de qualidade para o planejamento individual e ausência de uma normativa específica para tal.” O que seria uma normativa? “Um direcionamento, para que as coisas aconteçam de determinada forma e não de maneira solta, cada um fazendo de uma forma, da forma que acha melhor.

Em continuidade ao diálogo foi lhe indagado se considera esse tipo de planejamento (colaborativo) relevante, como estratégia para a construção de aprendizagens, inclusive dos estudantes com deficiência. O professor respondeu que sim. “O planejamento colaborativo é fundamental na construção de um ambiente de aprendizagem mais eficaz. Além de possibilitar a troca de experiências que possam gerar novas abordagens pedagógicas e práticas de ensinos mais eficazes, inclusive para alunos com deficiência que necessitam, muitas das vezes, de uma abordagem pedagógica diferenciada e/ou adaptada a sua realidade.

Quando perguntado como e por quem é realizado o planejamento de adaptações pedagógicas para os alunos público-alvo da Educação Especial em sua unidade. O docente

respondeu: “Em minha unidade escolar o planejamento de adaptações pedagógicas é realizado pelos professores de apoio, após diagnose e observação do aluno e dos conteúdos ministrados pelo professor regente em sala de aula”.

Diante dessas colocações foi lhe indagado sobre que dificuldades os docentes enfrentam no que se refere ao planejamento colaborativo. A resposta do Professor foi a seguinte: “a falta de tempo, de estrutura, de condições adequadas e diretrizes da orientação pedagógica e da Fundação Municipal”.

A Professora de Apoio Especializado (PA2) tem como formação Licenciatura em Pedagogia pela UNIRIO. É Especialista em Educação Especial Inclusiva, Audiodescritora, Tradutora e Intérprete de Libras. Atua desde 2019 na rede municipal de ensino como Professora de Apoio. Mas iniciou sua trajetória profissional em 2014 como intérprete de Libras na educação profissional e tecnológica. Entre 2015 e 2016 atuou ainda como professora bilíngue da rede.

Quando perguntada se percebe a existência de planejamento colaborativo na unidade escolar em que trabalha, a docente respondeu: "Institucionalmente, ou incentivado pela gestão esse planejamento colaborativo não acontece. Muitas vezes o papel do professor de apoio Educacional Especializado é deslegitimado e considerado como subalterno a ideação de um plano de aula. Os professores de apoio são vistos como meros acompanhantes ou cuidadores. Nesse sentido, no meu caso esse planejamento colaborativo até acontece, pois a professora regente rompe com essa ideia normativa muito predominante na rede municipal de Niterói. Assim, em resistência temos de abrir espaço, usando tempo fora do horário de trabalho para planejar as atividades de forma inclusiva, já que o tempo de planejamento não é respeitado".

Em sua fala a professora destacou que: "Muitas vezes esse planejamento colaborativo só ocorre quando há afinidade entre os pares na sala de aula, mesmo assim não sendo viabilizado ou visibilizado pela escola. Enxergam o planejamento como feito por apenas uma pessoa, centralizado no professor regente."

Em seguida indagou-se a profissional se ela considera o planejamento colaborativo relevante, como estratégia para a construção de aprendizagens, inclusive dos estudantes com deficiência; ao que a mesma respondeu: "Importantíssimo. O planejamento colaborativo anda de mãos dadas, ou seja, é indissociável da ideia do desenho universal, de um planejamento inclusivo para a turma. Imprescindível que haja uma parceria de quem interage e é especialista nos alunos e condições daquela turma, e por conseguinte o professor regente como articulador em toda turma."

Para a questão de como e por quem é realizado o planejamento de adaptações pedagógicas para os alunos público-alvo da Educação Especial em sua unidade, a docente respondeu: "Em minha unidade isso é feito pelo professor de apoio Educacional Especializado."

E sobre que dificuldades os docentes enfrentam no que se refere a construção de um planejamento colaborativo, a professora argumentou: "Conforme já falado, falta de cumprimento do 1/3 de planejamento, espaço para discussão com o par dentro do horário de trabalho, outras formas de apresentar o planejamento, ou seja, pelo professor de apoio, que sejam legitimadas". Foi confirmado se a professora acredita que o planejamento realizado pelos professores de apoio, em sua unidade, não é legitimado; ao que respondeu: “Exatamente isso.”

A Professora de Sala de Recursos (PSR) atua há trinta anos na educação. E está há 7 anos na sala de recursos. Possui graduação em História e Sociologia, é pós-graduada em Educação Especial e em Psicopedagogia. Relatou que tem ainda muitos cursos de extensão e aperfeiçoamento direcionados à função de professora na Educação Especial como: Braille, Teoria ABA na prática, entre outros.

Para essa professora "o planejamento colaborativo acontece na medida em que através da nossa observação, nos planejamos, dialogamos novamente tentando acertar nas estratégias pedagógicas para alcançar nossos objetivos. Esse planejamento é relevante pois nos proporciona caminhos diferenciados para a construção da aprendizagem, considerando as especificidades dos meninos."

Para a docente que atua em uma Sala de Recursos, em dois turnos de trabalho, na mesma unidade, "O planejamento deveria acontecer juntamente com toda a equipe pedagógica da escola, porém existem muitos entraves como: tempo para planejar, encontros onde todos possam estar presentes no mesmo horário. Por conta deste cenário na escola em que trabalho o planejamento adaptado é realizado geralmente pelos professores de apoio especializado e professora da sala de recursos."

A respeito das dificuldades enfrentadas pelos docentes no que se refere a construção de um planejamento colaborativo, a professora sinalizou que "muitas são as circunstâncias que dificultam o planejamento colaborativo, porém a mais significativa é a falta de tempo que podemos dedicar a ele; devido a demanda de trabalho e a carga horária de planejamento que muitas vezes não são respeitadas."

A professora regente (PR1) é formada em Pedagogia, possui pós-graduação em AEE (Atendimento Educacional Especializado) e atua na rede municipal de Niterói desde fevereiro de 2022, antes disso atuava em uma escola privada em outro município.

Foi perguntado à docente se ela percebe a existência de planejamento colaborativo na unidade escolar em que trabalha. Ela respondeu: “Em alguns momentos sim, pois ocorre muita troca de informações que são válidas para a aprendizagem do aluno, porém para um planejamento colaborativo de qualidade que envolve um tempo para discutir objetivos específicos, recursos, métodos de avaliação, adaptações curriculares e etc, não acontece sempre, muitos professores trabalham em outras unidades escolares ou preferem realizar seus planejamentos individualmente.” Em sua fala sobre considerar o planejamento colaborativo relevante, como estratégia para a construção de aprendizagens, inclusive dos estudantes com deficiência, a professora regente colocou que: “Considero importante sim, para o andamento de uma escola inclusiva e de qualidade, pois facilita a tomada de decisão, a resolução de problemas que podem surgir, as trocas de experiências, enfim, um espaço de aprendizado para aprimoramento da prática docente.

No que tange como e por quem é realizado o planejamento de adaptações pedagógicas para os alunos público-alvo da Educação Especial na unidade em que atua, a docente respondeu: "As adaptações curriculares são realizadas pelos professores de apoio, que muitas das vezes chegam à sala de aula sem saber o planejamento do dia, acabam tendo que improvisar recursos e materiais adaptativos. Para evitar que isso aconteça, seria importante realizar o planejamento com antecedência, junto com os demais professores, o planejamento colaborativo favorecendo uma organização interdisciplinar. Em relação às dificuldades enfrentadas pelos docentes no que se refere a construção de um planejamento colaborativo a professora foi incisiva: “Falta de tempo e comunicação.”

4.2 Discussões e achados

A preliminar de pesquisa permitiu o confronto com a realidade do campo e foi basilar para a modelagem de adequações ao projeto. Os professores ouvidos demonstraram compreender a importância e a necessidade de realização de um planejamento colaborativo, inclusive como estratégia para a Educação Inclusiva. Mas relataram dificuldades para a efetiva realização desse tipo de planejamento.

Os dados da preliminar sugerem confirmação da hipótese inicial de que que o tempo reservado para o planejamento coletivo vêm sendo precarizado, limitados com tarefas mecânicas e burocráticas. A partir da análise da fala dos docentes, a principal dificuldade identificada se refere a ausência de tempo de qualidade dedicado ao planejamento. Tendo a

palavra “tempo” aparecido oito vezes nas respostas dos docentes. Tanto a professora de apoio especializado quanto a professora de sala de recursos sinalizaram o não cumprimento da Lei que estabelece um terço do planejamento para os docentes (BRASIL, 2008). A Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008 regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Assim o tempo de planejamento docente constitui-se em uma relevante categoria para a pesquisa.

Os professores ouvidos foram unânimes no reconhecimento de que planejamento de adaptações pedagógicas para os alunos público-alvo da Educação Especial seja realizado pelos professores de apoio especializado. A professora de sala de recursos citou sua participação nessa tarefa, mas os outros docentes não mencionaram a atuação de qualquer outro docente da escola na execução desse trabalho.

O papel e as atribuições do professor de apoio vêm se confirmando como importantes categorias de análise para a pesquisa. Assim a documentação legal que direciona o cargo, tal como o edital específico para esse concurso público (ocorrido em 2016). Necessitam ser estudados e discutidos na pesquisa.

A portaria 087, de 2011, da Fundação Municipal de Educação de Niterói, orienta que o professor de apoio não deverá ser retirado de sua atividade para cobrir a falta/licença de outros professores regentes e/ou demais profissionais da Unidade de Educação. O documento apresenta as atribuições desse profissional, que são as seguintes: dar suporte ao aluno com NEE em sala de aula, como coadjuvante, colaborador do Professor Regente do Grupo de Referência; participar do CAP-UE, CAP-CI e das reuniões de planejamento semanais da Unidade de Educação; planejar com os demais docentes do ciclo a execução das estratégias pedagógicas relacionadas ao currículo e a sua adaptações às necessidades do aluno com NEE; participar dos encontros de capacitação promovidos pela FME e especificamente pela Coordenação de Educação Especial; apresentar via ofício, à Coordenação de Educação Especial, Relatório Avaliativo trimestral e Plano de Trabalho do aluno com NEE; interagir com todos os alunos do Grupo de Referência, inclusive na ausência do aluno NEE sob sua responsabilidade, mediante planejamento com os professores.

A portaria apresenta o professor de apoio como coadjuvante (aquele que trabalha junto, coopera visando um objetivo comum) colaborador do professor regente. Faz também menção ao planejamento docente e mesmo sem o uso do termo “colaborativo”, percebemos essa perspectiva no texto que indica que o professor de apoio especializado deve planejar com os

demais docentes do ciclo, e não de forma solitária, a execução das estratégias pedagógicas relacionadas ao currículo e a suas adaptações às necessidades do aluno com NEE.

O anexo III, do Edital N° 02/2016, para o Concurso Público para Provimento de Cargos e Formação de Cadastro Reserva da Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói, traz a descrição, atribuições e requisitos dos cargos, que são definidos pela lei municipal nº 3.067/2013 e seus anexos.

Para o cargo de professor I de apoio educacional especializado é apresentado no item 18.1, do referido edital, a seguinte descrição sintética: cargo que se destina ao exercício do magistério, especificamente, no 1º e 2º ciclos do ensino fundamental e no 1º e 2º ciclos da educação de jovens adultos, bem como, na condição de professor de apoio educacional especializado, em classes inclusivas, na educação infantil ou no ensino fundamental, incluindo a execução de trabalhos e atividades de natureza pedagógica.

A compreensão de que o docente de apoio educacional especializado é professor I está clara no documento, mas de acordo com a professora de apoio participante da preliminar de pesquisa, esses profissionais são vistos como meros acompanhantes ou cuidadores. Também há no edital a indicação de que as tarefas de cuidado, alimentação entre outras, que o estudante com deficiência necessite, deve ser realizada junto com o professor regente de turma. Não sendo essa atribuição exclusiva do professor de apoio.

Entre as atribuições típicas do cargo, o documento acrescenta participar da elaboração do projeto pedagógico da unidade de educação, definindo ações, atividades e procedimentos de avaliação no processo de ensino aprendizagem, assim como participar colaborativamente na elaboração dos planos de aula, na execução das estratégias didáticas, adaptadas ao aluno com NEE e na realização de trabalhos relativos aos conceitos trabalhados e compatíveis com seu grau de conhecimento.

Um dos professores de apoio argumentou sobre a ausência de uma normativa específica, um direcionamento para que o Planejamento ocorra de forma colaborativa. Percebe-se que essa orientação existe na referida portaria, bem como no edital. A professora de apoio ouvida sinalizou que o papel do professor de apoio Educacional Especializado é deslegitimado e considerado como subalterno a ideação de um plano de aula. Assim Um importante achado dessa preliminar de pesquisa constitui-se no desconhecimento por parte dos docentes sobre o papel do professor de apoio nos processos de ensino/aprendizagem considerando uma educação inclusiva. Também o desconhecimento do aparato legal que estabelece o trabalho do professor de apoio.

4.3 Considerações adicionais

Após a realização da preliminar de pesquisa percebeu-se a necessidade de ajustar os objetivos específicos. Esta mudança tornou-se necessária haja vista que a preliminar evidenciou certo desconhecimento – por parte da pesquisadora responsável por esta pesquisa –a respeito da definição das atribuições dos professores de apoio, assim como evidenciou – por parte dos professores ouvidos – um sentimento de subalternização e deslegitimação do docente de apoio especializado, perante seus pares.

Assim, tendo em mente as informações que emergiram desta preliminar, um novo objetivo específico apresentou-se como necessário, conforme apresentado na tabela a seguir.

Quadro 3: Reflexões a respeito dos objetivos específicos

No.	Objetivos específicos em ordem	Comentários
1	Averiguar contornos do projeto, bem como as condições de possibilidade de realização da pesquisa no campo desejado, a partir de preliminar de pesquisa, seguindo orientações da resolução 510 de 2016 da CNS	Objetivo específico apresentado neste capítulo
2	Realizar pesquisa bibliográfica para discutir a relevância do planejamento docente colaborativo como elemento favorecedor de aprendizagens significativas e de inclusão	Manteve-se
3	Discutir os documentos que regulamentam o cargo de professor de apoio especializado na rede municipal de Niterói (Portaria 087 de 2011 e Edital do Concurso Público para o cargo)	Novo objetivo específico, que se evidenciou como necessário durante a preliminar de pesquisa, graças aos achados evidenciados
4	Trabalhar com a metodologia do Laboratório de Aprendizagem (BAL, et al. 2016) em uma escola da rede municipal de Niterói, para a construção de uma proposta de planejamento colaborativo, prezando pelos preceitos éticos da Resolução 466 de 2012 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012)	Manteve-se
5	Discutir, a partir da coleta de dados e à luz de literatura pertinente, as características de um ambiente propício para a existência de um planejamento colaborativo e apontar possíveis caminhos facilitadores, mediados por tecnologias e por metodologia inclusiva (metodologia do Laboratório de Aprendizagem), para a construção do planejamento docente, de modo colaborativo.	Manteve-se

Fonte: Autoral.

Assim, pode-se afirmar que a preliminar de pesquisa acabou por cumprir com seu propósito de maneira majestosa, haja vista que possibilitou maior fundamentação e percepção do campo; confirmou a viabilidade, pertinência e relevância do projeto de pesquisa, sempre prezando pela ética (uma vez que os participantes foram esclarecidos sobre a natureza de sua participação e foram identificados ou expostos de nenhuma maneira).

5. CAMPO: RESULTADOS DO LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM

A pesquisa foi realizada com profissionais da Escola Municipal Professora Maria Felisberta Baptista da Trindade, localizada no bairro da Engenhoca, em Niterói. Os encontros aconteceram no período de 21 de fevereiro a 24 abril de 2024. A unidade encontra-se em uma comunidade e funciona em tempo integral, contando com 59 funcionários. Atende cerca de 217 alunos, divididos em 10 grupos de referência de Ensino Fundamental, do primeiro ao quinto ano de escolaridade. Da totalidade de estudantes, atualmente 14 são considerados pessoas com deficiência.

A pesquisa de campo foi realizada utilizando a metodologia do Laboratório do Aprendizagem (BAL, et al 2016), a metodologia consiste em um processo de discussão colaborativa, com formação de um grupo de trabalho, uma equipe, o autor sugere de 10 a 12 participantes, que buscará formas para a responder a questões sistêmicas, em âmbito local. Com composição diversificada, nossa equipe do Laboratório de Aprendizagem foi convidada a participar de uma discussão sobre o planejamento colaborativo (possibilidades, dificuldades e benefícios para a educação inclusiva) na Escola Municipal Professora Maria Felisberta Baptista da Trindade. No que se refere a pesquisas envolvendo cotidianos escolares, Ferraço e Alves (2018) trazem uma perspectiva de que a conversa é sempre exercício de pensamento, acontecimento, negociação, experiência. Para eles as conversas expressam tentativas de aproximação e de mobilização das relações vividas pelos sujeitos nas escolas, na medida em que apostamos na atitude política de pensar com eles e não para ou sobre eles.

Conforme encontrado em Bal (2016) no Laboratório de Aprendizagem, há a necessidade de diálogos críticos para que todos os membros tenham o poder de contribuir à medida que determinam e trabalham em direção a um objetivo comum (planejamento colaborativo, no nosso caso) e produziam um produto concreto (soluções possíveis para viabilizar o planejamento e a atuação colaborativa, com vistas ao fortalecimento da inclusão e aprendizagem de todos os estudantes). Baseado em Bal (2018), o laboratório pode ser entendido como uma força-tarefa, não um grupo focal, onde os membros se reúnem de oito a dez sessões em torno de um objetivo específico. No entendimento do autor esse processo busca despertar e sustentar uma transformação sistêmica.

Na prática, o primeiro passo para a concretização da pesquisa no campo foi o diálogo com a gestão, em 18 de dezembro de 2023, no espaço da sala de EAP (Equipe de Articulação Pedagógica), por meio de uma reunião agendada. Nessa ocasião cópias do projeto para a

pedagoga, diretora geral e adjunta foram disponibilizados. Após uma apresentação oral sobre os objetivos da pesquisa, riscos, benefícios e metodologia que seriam utilizadas. Também foi conversado sobre o cronograma da pesquisa e a necessidade de os participantes se ausentarem por alguns momentos da reunião semanal de planejamento coletivo, que tem duração de 2 horas.

Após os respectivos esclarecimentos e significativa receptividade da equipe gestora para com a pesquisa, as possíveis participantes foram convidadas considerando o critério de representatividade (docentes regentes, de apoio especializado, de sala de recursos e da equipe de articulação pedagógica). À época não havia professores trabalhando na escola, apenas professoras, por isso a totalidade de participações são femininas. Quando chegaram dois professores à unidade, a pesquisa já havia iniciado e por essa razão os mesmos não foram convidados.

As profissionais foram convidadas individualmente, em conversas onde se explanou oralmente as intenções da pesquisa e como seria o desenvolvimento da metodologia utilizada. As companheiras de trabalho foram ainda informadas sobre o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). No total 13 colegas levaram o Termo para ler, 12 assinaram o TCLE e se disponibilizaram a participar dos encontros. Duas professoras optaram por se retirarem da pesquisa, infelizmente uma outra professora adoeceu no final do mês de fevereiro, necessitando afastar-se da escola, vindo a falecer no mês seguinte. Esse fato gerou grande comoção e tristeza à comunidade escolar.

Do montante das profissionais convidadas, 5 professoras conseguiram participar de todos os encontros, as demais revezaram-se nas participações por questões diversas, como adoecimento próprio ou na família (incluindo casos de dengue, covid, gripe e até meningite, enfermidade que gerou o óbito de uma docente). Bal (2018), esclarece que é natural que alguns membros possam perder os encontros; como em qualquer outra equipe, o trabalho deve continuar, desde que respeitada a representatividade em cada reunião.

Por sugestão da pedagoga duas apresentações, sobre a realização da pesquisa na escola, foram realizadas para os professores, nas reuniões do dia 28 de fevereiro de 2024, nos horários da manhã e da tarde, para que todo o corpo docente tomasse conhecimento sobre a realização da pesquisa na escola.

É importante destacar que no Brasil, a realização de pesquisas envolvendo seres humanos deve atender às determinações de normativas éticas, como: consentimento livre e esclarecido para a garantia dos direitos aos participantes da pesquisa; ponderação entre riscos e benefícios (conhecidos e potenciais, individuais e coletivos); relevância social da pesquisa. A

pesquisa seguiu os trâmites da Plataforma Brasil (CEP/CONEP) e obteve a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Metropolitana São Carlos, em 21 de dezembro de 2023, com parecer de número 6.598.461 favorável após a terceira versão, sob o número CAAE: 74651023.2.0000.5674, estando assim de acordo com a Resolução 466, de 2012, do Conselho Nacional de Saúde.

Para a efetivação da pesquisa, conforme cronograma apresentado ao CEP, foram realizados um total de 10 encontros com o grupo, composto por uma professora de sala de recursos, uma pedagoga, 4 professores regentes, 3 professores de apoio especializado, uma diretora, além de mim, na figura de mediadora dos encontros. A participação ocorreu mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE de acordo com a resolução do Conselho Nacional de Saúde Nº 466, de 12 de dezembro de 2012). Uma reunião de acolhimento ocorreu na data de 21 de fevereiro de 2024. Nessa data as professoras puderam tirar dúvidas sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e fizeram a devolutiva dos mesmos assinados.

Conforme Santos, em uma pesquisa com professores, o que interessa é que os docentes falem a partir de suas experiências, se envolvendo em sistemas de conversação para que sintam seguros e cativados a expor os sentimentos de forma livre. Para Sampaio, Ribeiro e Souza (2018) aprendemos com Regina Leite Garcia e Nilda Alves a (re) conhecer, valorizar e legitimar os cotidianos como "espaçostempos" de produção de conhecimentos. Assim, em uma conversa ocorrida na sala de aula, onde uma das docentes trabalha e gentilmente nos convidou, para que realizássemos o Laboratório nesse espaço, em meio a um perfumado café, as participantes falaram sobre sua formação e anos de trabalho na educação e na escola, no cargo atual.

Na ocasião do primeiro encontro o Laboratório foi caracterizado como um espaço democrático, acolhedor e seguro para diálogo e trocas colaborativas. Foi reforçado que a qualquer momento as colegas poderiam retirar sua participação, que isso não lhes traria danos e nem ficaríamos, enquanto grupo, chateadas umas com as outras. A não identificação das participantes no texto da dissertação também foi mencionado, de modo que a utilização de nomes fictícios foi reafirmada.

Na segunda reunião, após a apresentação realizada para os demais docentes, falando sobre a pesquisa, as professoras que sentissem o desejo, foram convidadas a compartilhar reflexões e experiências de planejamento colaborativo vivenciadas na unidade. Uma professora de apoio relatou sobre uma atividade de contação de história realizada em parceria com a professora regente, onde o estudante com transtorno do espectro autista teve a oportunidade de

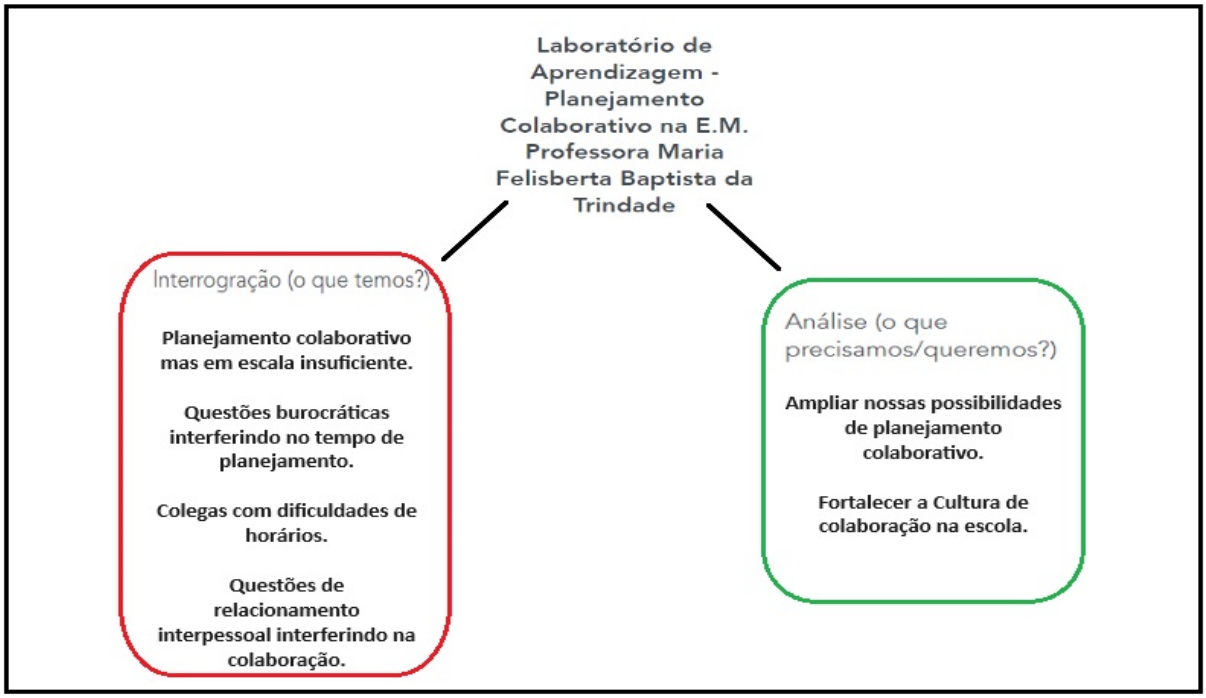
participar significativamente. O estudante em questão não costuma interagir com seu grupo de referência, mas segundo a professora, a leitura da história “O menino marrom” despertou sua atenção e participação, ouvindo a leitura.

Uma das professoras regentes relatou sobre como foi significativo o trabalho realizado no ano passado em parceria com uma professora de apoio e um grupo de estudantes residentes da Universidade Federal Fluminense. De acordo com a professora essa organização possibilitou muitas oportunidades de planejar e trabalhar de forma colaborativa; incluindo confecções de materiais adaptados, reorganização da turma e participação de todos os estudantes em várias atividades, incluindo jogos no computador e trabalhos em grupo.

Na terceira reunião de 06 de março, tivemos oportunidade de refletir sobre a conjuntura vigorante na escola, no que diz respeito ao planejamento colaborativo, considerando a aprendizagem dos estudantes com e sem deficiências. Nesse quesito as docentes consideram que esse tipo de planejamento existe na escola, porém de modo insuficiente. Essa carência no entendimento do grupo ocorre por motivos diversos. Que serão abordados no decorrer do texto.

Em 13 de março pudemos produzir em grupo, com base na reunião anterior, um mapa da realidade vigente sobre o planejamento colaborativo e a aprendizagem na escola. Essa produção serviu de estímulo, para a partir da identificação de problemas, pensarmos em possíveis resoluções responsivas, que correspondam a diversidade de experiências e perspectivas dos membros do Laboratório.

Figura 1:: Mapa 1 da realidade vigente – Planejamento colaborativo na escola.

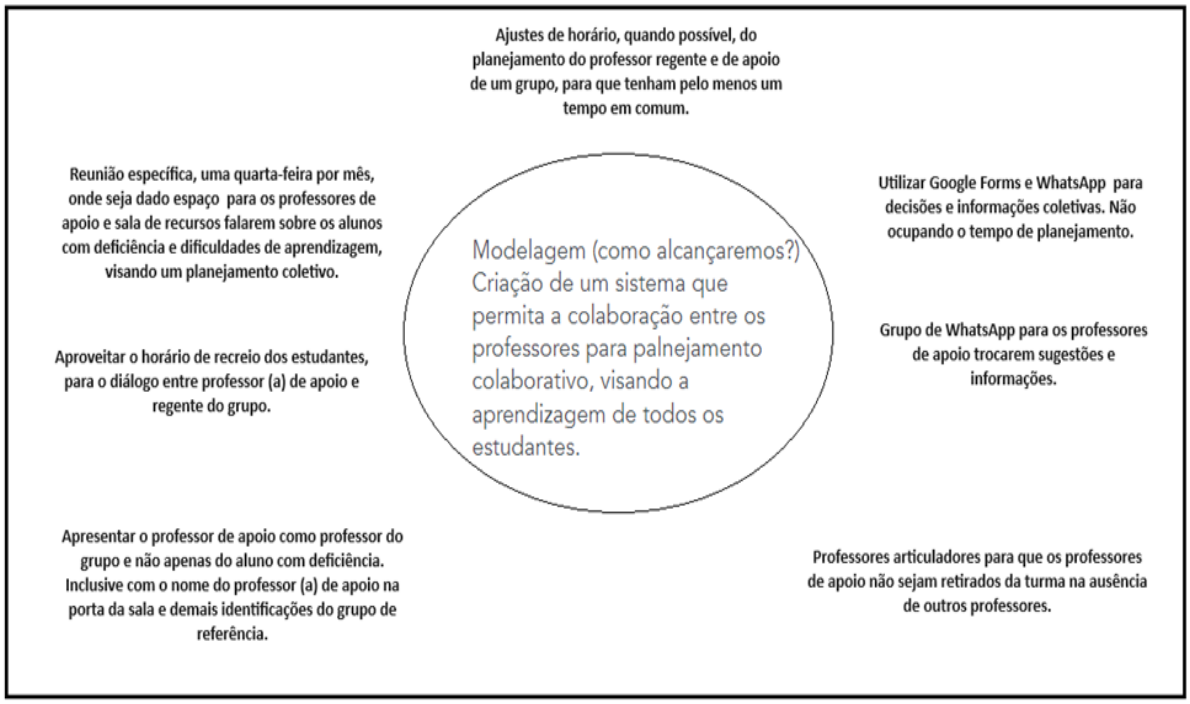


Fonte: Autoral

Com o auxílio do mapa planejado na quarta reunião, o grupo foi convidado, para na quinta reunião, de 20 de março, identificar eventuais possibilidades e falhas quanto ao planejamento colaborativo. Uma observação importante foi sobre a importância da articulação pedagógica por parte da pedagoga, como forma de orientar e coordenar as relações colaborativas.

O sexto encontro as professoras foram convidadas a propor possíveis soluções para transformar a realidade vigente. A intenção era dividir as participantes em dois grupos, mas pelo número reduzido de docentes ampliamos para todas, as propostas de sugestões. Foi decidido sobre a organização de uma apresentação sobre as sugestões suscitadas no Laboratório de Aprendizagem. Para essa apresentação considerando o número de pessoas, usamos o aplicativo Canvas, no notebook. Na sétima reunião ocupamo-nos de apresentar as soluções pensadas no encontro anterior.

Figura 2: Mapa 2 de Possíveis soluções para transformar a realidade vigente



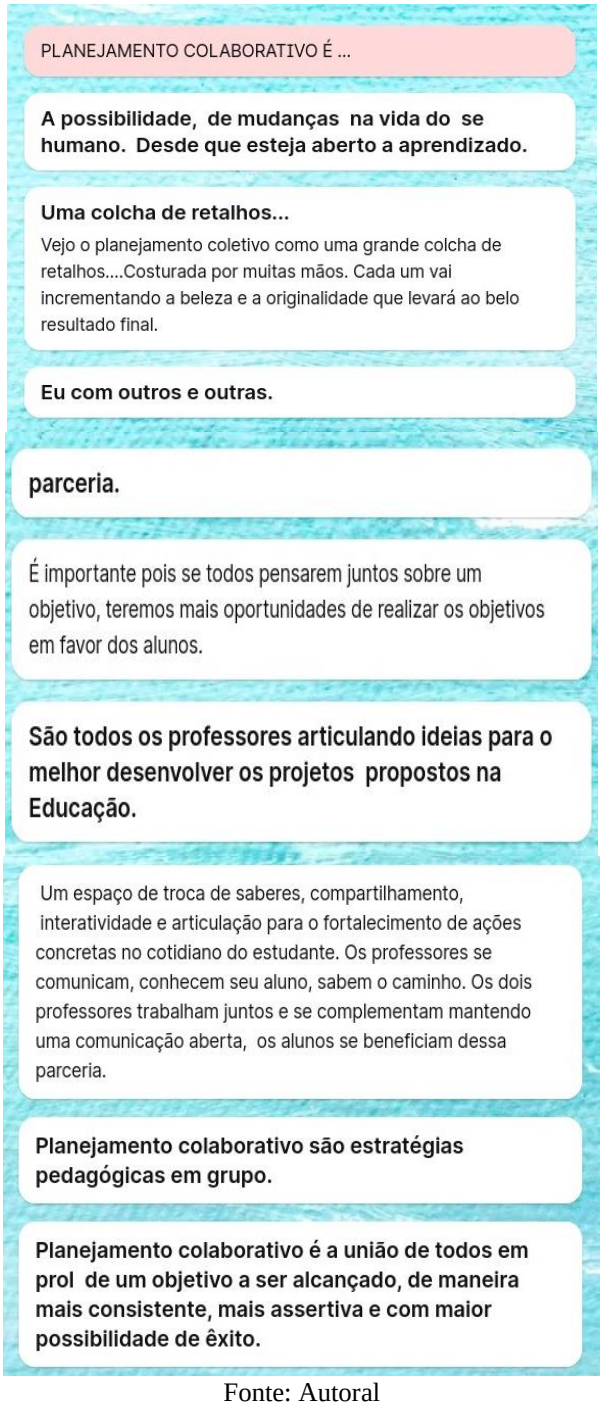
Fonte: Autoral

Já no oitavo encontro nosso objetivo foi refletir sobre a viabilidade das sugestões propostas. Seria importante que as sugestões fossem possíveis de serem concretizadas no plano local.

No nono Laboratório decidimos de que forma seria apresentado o mapa e as propostas para a comunidade escolar, optou-se por uma apresentação, como a que realizamos anteriormente.

Finalmente no décimo agrupamento, as professoras construíram, de modo virtual, um mural colaborativo, completaram uma frase que dizia “Planejamento colaborativo é...”.

Figura 3: Mural colaborativo construído no décimo encontro. Construído no Padlet.



Fonte: Autoral

Despedimo-nos e nessa ocasião com gratidão pelo tempo juntas, parceria e expectativas sobre os desdobramentos de nosso Laboratório de Aprendizagem.

6. ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÕES

Após a realização dos ajuntamentos colaborativos no Laboratório de Aprendizagem, as anotações pessoais e os materiais produzidos foram reunidos para a fase da análise temática de dados. A familiarização com esses dados é de suma importância (*etapa 1/6 da Análise Temática*). Agora uma mudança de olhar torna-se necessária – sou pesquisadora e pesquisada, em uma leitura imersiva, buscando profundidade e sentidos. Volto o olhar, respeitosamente, para o nosso grupo de trabalho, nossos diálogos, risos, desabafos, nossa prática. Como em Ferraço (2003) somos nosso próprio tema de investigação, nosso próprio objeto de estudo.

Das vivências ocorridas no Laboratório de Aprendizagem extraíram-se dados. A etapa da pré-análise e da exploração do material coletado nos encontros, com a leitura dos dados registrados, foi possível, inicialmente, traçar um perfil dos participantes da pesquisa. Fez-se também necessário o movimento de gerar códigos iniciais, buscar possíveis conteúdos, significados ou sentidos para as falas emergidas no Laboratório de Aprendizagem.

A primeira observação é a de que se tratou da totalidade de 10 professoras; não havendo neste grupo nenhum professor homem, sendo importante reafirmar que na ocasião do início da pesquisa trabalhavam apenas professoras na escola.

As professoras possuem em sua maioria pós-graduação lato sensu ou especialização. Mas também há professoras com pós-graduação stricto sensu concluídas ou em andamento. A formação de toda as professoras em nível de graduação e a continuidade dos estudos demonstra interesse no desenvolvimento profissional e em temas relevantes para a educação.

Quadro 4: Cargos/formação das participantes do Laboratório de Aprendizagem

Cargo das professoras ouvidas	Formação
Professora de Apoio Especializado	Graduação Educação Física em andamento.
Professora de Apoio Especializado	Formada em Pedagogia, possui pós-graduação em Psicopedagogia.
Professora de Apoio Especializado	Formada em Psicologia, com pós-graduação em andamento (Análise do Comportamento Aplicada)
Pedagoga	Formada em Pedagogia, possui pós-graduação Coordenação Pedagógica
Diretora	Formada em Pedagogia, possui pós-graduação em Psicopedagogia e mestrado em andamento.
Professora de Sala de Recursos	Formada em Pedagogia, possui pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado.
Professora Regente	Formada em Pedagogia, possui pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado.
Professora Regente	Formada em Pedagogia, possui Mestrado, é doutoranda.
Professora Regente	Formada em Pedagogia e Letras (Língua Portuguesa/ Literatura/ Língua Espanhola e possui Mestrado.
Professora Regente	Formada em Pedagogia, possui pós-graduação em Educação Infantil e as Infâncias Brasileiras

Fonte: Autoral.

A pré-análise das informações também revelou como dado significativo os anos de trabalho das professoras na educação e no cargo atual na escola. Essa observação evidencia experiência profissional e vivências diversas, o que tornam o processo de planejamento mais fecundo e rico em possibilidades colaborativas.

A temporalidade de algumas participantes no respectivo cargo deve-se a determinados fatores: há na escola professoras de apoio concursadas e em regime contratual (para 2 anos) de trabalho, das três docentes de apoio especializado que participaram, apenas uma é concursada para o cargo. A professora de sala de recursos, atuou anteriormente como professora regente e já esteve em cargo de direção escolar na rede mesma escola. O cargo de direção é alcançado por um processo democrático, de consultas diretas as comunidades escolares, sendo realizadas trienalmente (NITERÓI, 2013).

A exposição do tempo de experiência na Educação, considerando inclusive o tom bem humorado da fala das participantes, revelaram além da experiência e comprometimento, gosto por suas histórias profissionais, mais ou menos longas, mas ainda em construção.

Reitera-se que as docentes serão protegidas de possíveis impactos decorrentes da divulgação dos resultados, por meio da observância dos princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, de acordo com a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Sobretudo a garantia da não utilização, por parte da pesquisadora, das informações obtidas em pesquisa, em prejuízo dos seus participantes. Para que não seja possível a identificação, doravante todas as participantes foram abordadas como "professoras" independente de atuarem ou não no cargo; também foram utilizados nomes fictícios para se referir a elas.

Após a pré-análise onde ocorreu a familiarização, deu-se início a fase 2 – nela códigos foram gerados a partir dos dados do campo (*etapa 2/6 da Análise Temática*). Conforme já mencionado, a codificação pode ser feita manualmente ou através de um programa de computador. No caso aqui apresentado a codificação foi realizada manualmente. Os códigos evidenciados foram os seguintes: Experiência; Planejamento; Adaptações; Cultura.

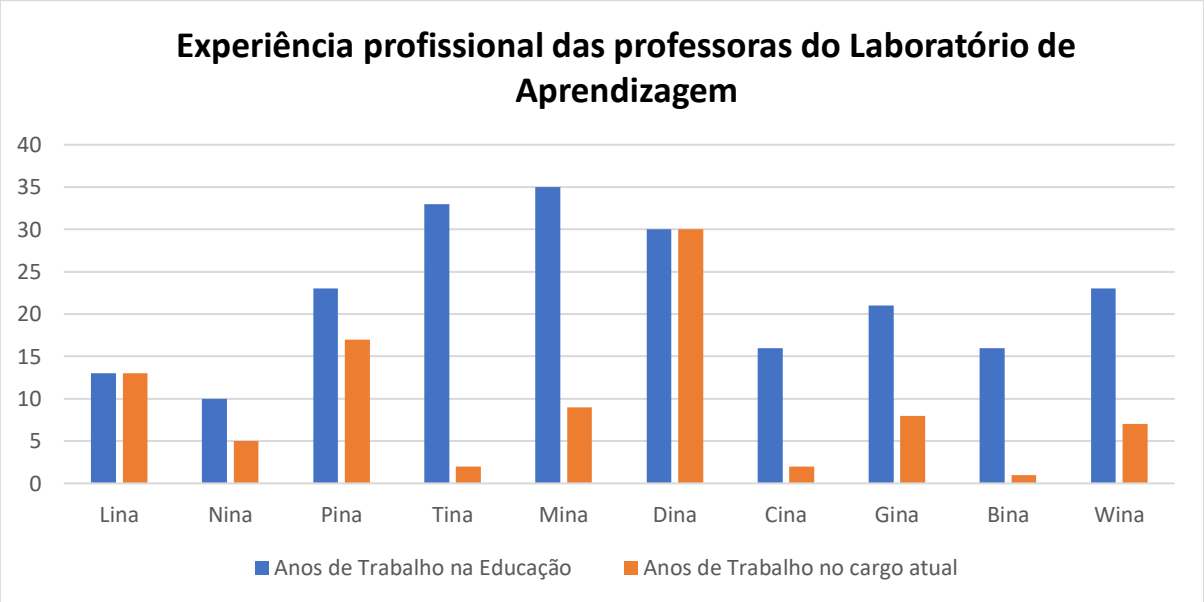
Na sequência seguiu-se para a fase 3 (*etapa 3/6 da Análise Temática*) que procurou por temas. Buscou-se, neste momento, transformar os diferentes códigos em possíveis temas, além de agrupar todos os extratos relevantes nos temas que estão sendo construídos. Os temas identificados foram os seguintes: "A experiência profissional das docentes na educação"; "O Planejamento colaborativo na escola"; "Realização de Adaptações Curriculares na escola"; "Cultura colaborativa na escola". Já a fase 4 (*etapa 4/6 da Análise Temática*) foi marcada pela

revisão dos temas. Nesta fase realizou-se o refinamento dos temas – a seguir. As fases 5 e 6 (*etapas 5/6 e 6/6 da Análise Temática)* encontram-se tratadas dentro dos subitens relativos aos temas (a seguir) – tais fases remetem respectivamente à geração de um mapa temático de dados e a produção textual (com extratos de dados para ilustrações, com descrições concisas, coerentes, lógicas, não repetitivas e interessantes sobre a história que os dados contam).

6.1 Tema 1: A experiência profissional das docentes na educação

Os anos de trabalho trazem como potencial temático a experiência profissional na educação. Nesse tópico foram identificadas por meio dos relatos das professoras, informações relacionadas ao tema experiência profissional das participantes – apresentada graficamente na figura 4 a seguir:

Figura 4 – Experiência profissional das professoras do laboratório em anos.



Fonte: Autoral.

A experiência profissional docente desempenha um papel fundamental na qualidade da educação. Para Bezerra (2020) a docência é exercida através de infinitas interpretações, sendo o saber da experiência, a forma como cada um responde aos acontecimentos da vida, o elemento capaz de propiciar o fortalecimento da prática pedagógica. Para Nóvoa (2023, p. 64) ninguém pode duvidar da importância da colaboração docente e do reforço dos coletivos docentes como lugares de produção de um conhecimento próprio dos professores. O autor

destaca ainda (2023, p. 69) que o conhecimento de cada professor depende do conhecimento dos seus colegas, das possibilidades infinitas de suas interações e diálogos.

A experiência profissional dos professores tem um impacto significativo no desenvolvimento e aprendizagem tanto dos estudantes quanto de seus pares, assim como no desenrolar da pesquisa. De acordo com Serpa (2018, p. 93) ao compartilharmos nossas trajetórias, experiências e reflexões com os outros sujeitos com quem vamos produzindo a pesquisa, estes se tornam também narradores, parceiros na pronúncia do mundo. Essa intercessão de conhecimentos e habilidades possui um potencial pedagógico riquíssimo. Os saberes e experiências de cada docente podem tocar e afetar os saberes e experiências de outros professores. De acordo com Nóvoa:

> Ninguém se torna professor sem a colaboração dos professores mais experientes. Nessa convivência adquirimos os gestos e a cultura profissional. Convivência no seu preciso sentido, viver com, ou seja, trabalhar com e pensar com os outros. Para que isso aconteça, tem de haver condições nas escolas e uma nova organização de trabalho dos professores. (NÓVOA 2023, p. 74)

A troca de experiência profissional entre professores, contribui de forma concreta, para desenvolver e fortalecer nos docentes habilidades para planejar, implementar e avaliar estratégias de ensino mais eficazes, adaptando-as às necessidades individuais dos alunos. Essas habilidades possuem maior potencial quando o planejamento e sua concretização são tarefas compartilhadas colaborativamente.

A experiência profissional docente também corrobora para que esses possam reconhecer e responder às necessidades individuais dos estudantes. Eles são capazes de distinguir o ensino, de forma mais inclusiva, para atender às necessidades específicas, garantindo que todos tenham a oportunidade de alcançar suas potencialidades. Quando as experiências diversas de professoras com mais e menos idade, mais e menos tempo de atuação na educação e na própria escola dialogam, grandes e potentes possibilidades colaborativas e de aprendizagem emergem.

6.2 Tema 2: O Planejamento colaborativo na escola

A familiarização inicial com os dados coletados também possibilitou a percepção do planejamento colaborativo na escola, enquanto objeto de análise. Nesse quesito algumas observações puderam ser tecidas.

A análise desse tema, presente nas discussões do Laboratório de Aprendizagem, revela que o planejamento colaborativo na Escola Municipal Professora Maria Felisberta Baptista da

Trindade ainda está em desenvolvimento, o grupo considera as oportunidades para esse tipo de planejamento insuficientes na unidade. Para a professora Pina esse estágio de construção do planejamento colaborativo deve-se a mudança do grupo de professores. Segundo o entendimento dessa professora o grupo com o qual trabalhou no passado possuía mais unidade. Com a mudança da escola para tempo integral e a chegada de novos professores, essa coesão teria se perdido, necessitando ser reconstruída.

> Nossa escola está desde 2022 como escola integral. Era organizada em horário parcial. Percebo que no grupo anterior havia mais unidade, práticas e planejamento colaborativo mais consolidado. Agora está no processo de construção de planejamento colaborativo. Em alguns momentos conseguimos pensar e planejar coletivamente, mas temos muito que caminhar nesse objetivo. (Professora Pina)

Apesar dos desafios, levantados pelo grupo, para a efetivação de um planejamento colaborativo, como a falta de tempo, relações interpessoais, a burocracia, a resistência de alguns profissionais e a diversidade do trabalho, o mesmo reconhece a importância dessa prática para o desenvolvimento de uma educação mais eficaz e inclusiva; acredita que há potencial para melhorar essa situação na escola e demonstrou interesse em ampliar as oportunidades de colaboração em suas práticas.

> Em geral, considero as oportunidades de planejamento colaborativo na escola insuficientes, mas sempre há espaço para melhorias, especialmente em termos de tempo dedicado e estruturação das atividades colaborativas. (Professora Cina)

A professora Dina fez menção da relevância do tempo de planejamento para a construção de um trabalho coletivo e sério. Ela destacou que:

> Escolas de excelência como CAPs e Pedro II dividem metade da carga horária do professor para planejamento e que a qualidade do trabalho pedagógico está diretamente ligada ao tempo que o professor tem para planejar aulas. Sem esse tempo o trabalho pode facilmente se reduzir ao mínimo. (Professora Dina)

A professora Mina por sua vez mencionou a rotina acelerada da escola como dificultadora de oportunidades para o planejamento colaborativo, mas fez questão de sinalizar a preocupação dos professores de apoio em compartilhar atividades e preocupações.

> O dia a dia da escola é muito corrido e na medida do possível há uma troca de experiências e diálogos, no planejamento semanal. Cada aluno PCD tem seu histórico, mas os professores de apoio compartilham atividades, preocupações, trabalham juntos com professores regentes e a professora de sala de recursos. (Professora Mina)

Foram destacados meios pelos quais as trocas para o planejamento colaborativo ocorrem. Tendo as redes sociais se destacado como um favorecedor das comunicações

colaborativas entre os docentes. Foi ressaltado que o tempo nas reuniões de planejamento coletivos são muitas vezes pautadas em recados e informes.

Para que o planejamento colaborativo se torne uma realidade na escola, é essencial garantir tempo e espaço adequados, investir na formação continuada dos profissionais e fortalecer uma cultura de colaboração; pois para o grupo, ele até existe na unidade, mas em uma escala que ainda não é a ideal no cotidiano escolar – conforme destaca a Professora Nina:

> Existe, mas é insuficiente. Pois ocorre apenas nas reuniões coletivas e temos poucas oportunidades de planejar junto aos pares de turma, que atuam nos mesmos anos. (Professora Nina)

A seguir, um quadro com a síntese das reflexões apresentadas neste subitem intitulado "Planejamento e Práticas colaborativas na escola":

Quadro 5 - Planejamento e Práticas colaborativas na escola

Professora	Oportunidades para o Planejamento Colaborativo	Limitações para o Planejamento Colaborativo
Lina	Durante o planejamento coletivo e individual, na sala dos professores.	Às vezes insuficientes devido à falta de tempo e quando não é oportunizado para a professora de apoio, com antecedência os conteúdos para que haja flexibilização do currículo.
Nina	Na reunião pedagógica de planejamento coletivo.	Falta de tempo para oportunizar o planejamento colaborativo; entendimento de ambas as partes (professor de apoio e professor regente) de que o planejamento coletivo poderá contribuir com a aprendizagem d todos os estudantes.
Pina	Na reunião de planejamento coletivo, troca entre pares e conversas com a pedagoga.	Não dá para reunir todo o corpo docente no mesmo horário.
Tina	Acredito que a ideia da rede e da escola, no projeto político pedagógico, seja essa de trabalhar projetos e temas nas salas de aula, numa proposta curricular ampla que envolva todos os professores regentes, especialistas e dos projetos específicos da escola promovendo troca e interação.	O tempo, a prática fechada e independente de alguns profissionais e dificuldade nas relações interpessoais.
Mina	No planejamento coletivo e muitas vezes nos comunicamos por informes no celular.	O tempo para planejar e a diversidade do trabalho.
Dina	Na escola, em sala e em conversas virtuais	Falta de tempo do professor. O 1/3 de planejamento é pouco para uma construção coletiva de um trabalho sério.
Cina	Durante o horário de trabalho, geralmente procuro me envolver em atividades de planejamento colaborativo, porém não são efetivas, são através de discussões informais, durante intervalos e momentos oportunos.	Coordenação de horários entre professores, diferenças de opinião sobre abordagens pedagógicas e limitações de recursos.
Gina	Mais fora do horário de trabalho.	A Unidade oferecer tempo suficiente para momentos de planejamento colaborativo.
Bina	Reuniões de planejamento, conversas informais com professora de apoio no corredor e sala de professores.	Limitações de recursos, tempo e espaço.

Wina	A escola tem oportunidade de planejamento colaborativo sim. É feita toda quarta-feira no espaço escolar, como na biblioteca, sala de produção textual.	Não vejo muita dificuldade porque esse planejamento tem dia e horário certo para acontecer, porém nem sempre estão presentes todos os profissionais da escola como professores regentes, mediadores, especialistas e de projetos.

Fonte: Autoral.

6.3 Tema 3: Realização de Adaptações Curriculares na escola

Outro tema relevante destacado para análise foi o de Adaptações Curriculares e seu potencial para colaborar com a aprendizagem de diferentes perfis de alunos. No processo de discussão colaborativa o grupo reconheceu que as adaptações pedagógicas podem beneficiar a todos os estudantes do grupo, sendo capazes de contribuir significativamente para a inclusão e o aprendizado.

No Artigo 39, da Portaria FME nº. 87/2011, lê-se que as Adaptações Curriculares são estratégias educativas planejadas e realizadas com o coletivo dos professores e Equipe de Articulação Pedagógica, com expressa anuência dos responsáveis, para facilitar o processo de ensino-aprendizagem de alunos com NEE a partir de modificações realizadas sobre o currículo e que não são necessárias para os demais alunos. O fato de não serem necessárias não significa que não possam beneficiar e gerar aprendizagens.

> Contribuem para todos. Uma turma nunca é homogênea. A diversidade de atividades e as adaptações ajudam muito na aprendizagem.
> (professora Dina)

Em relação as 10 participantes, nove já realizaram adaptações em suas práticas pedagógicas, pensando nas necessidades e possibilidades de estudantes com deficiência ou dificuldades de aprendizagem. Porém tais adaptações normalmente não são realizadas de modo colaborativo. Apenas duas docentes citaram experiências colaborativas nessa etapa.

> As atividades adaptadas são realizadas somente por mim. (Professora Wina)

As participantes reconheceram o potencial das adaptações para a aprendizagem, especialmente para aqueles com necessidades especiais. Mesmo as que não mencionaram experiência direta com adaptações curriculares, reconheceram sua importância, no sentido de contribuir para a inclusão, o desenvolvimento social e o aprendizado de todos os estudantes.

> As adaptações para as aprendizagens contribuem para a aprendizagem de toda a turma. E principalmente alcança aqueles alunos que ainda não conseguiram os objetivos propostos em sala de aula. (Professora Lina)

Ficou claro, porém que as adaptações nem sempre são realizadas de forma colaborativa, o que limita, mas não anula, seu potencial transformador. Uma das professoras relatou a falta de antecipação dos conteúdos por parte da professora regente, para que ela possa realizar adaptações. Evidenciando a compreensão dessa tarefa apenas pertinente a ela.

> Algumas vezes não foi possível o planejamento entre os professores regentes e de apoio por vários motivos: relações interpessoais, horários diferentes e antecipação dos conteúdos para flexibilização do currículo e as atividades pensadas para que ocorra a inclusão dos alunos com necessidades especiais e toda a turma. (Professora Lina)

Não há dúvidas de que se tais adaptações pudessem ser planejadas de modo colaborativo por diferentes professores e profissionais da escola, seu potencial para corroborar para a construção de aprendizagens e o fortalecimento da inclusão na escola, seriam mais eficazes e significativos.

6.4 Tema 4: Cultura colaborativa na escola

Outra temática subjacente aos dados analisados refere-se à cultura colaborativa na escola. O grupo acredita que há necessidade de se fortalecer a cultura da colaboração, do diálogo e da escuta entre os profissionais.

> Tem professores que não se dispõem para planejar juntos, tanto professores regentes, como de apoio tem essa dificuldade. Acham que "o meu é esse o seu é esse e pronto." Não estão abertos para colaborar. (Professora Dina)

O fortalecimento dessa cultura colaborativa entre os docentes é essencial para promover aprendizagens, desenvolvimento e inevitavelmente colaborar para a inclusão em nossa escola. Quando os professores colaboram, compartilham ideias, recursos, experiências e práticas pedagógicas, enriquecendo o ambiente educacional e beneficiando os alunos com diferentes perfis. Essa colaboração pode ocorrer de diferentes formas. As reuniões de planejamento coletivo são espaços privilegiados para que essa cultura seja fortalecida, pois o coletivo constrói e transforma.

Ao cultivar uma cultura colaborativa entre os docentes, a escola promove um ambiente de aprendizagem não apenas para os estudantes, mas também profissional, onde os educadores podem se apoiar mutuamente, socializar feedbacks construtivos e aprender uns com os outros. O fortalecimento dessa cultura é capaz de gerar maior coesão entre os membros do corpo docente, reduzindo o isolamento profissional denunciado por Vasconcellos (2006).

Uma cultura colaborativa vai além do compartilhamento de materiais e recursos, além de discussões sobre estratégias de ensino mais eficazes. Ao cultivar uma cultura colaborativa entre os docentes, a escola consegue superar coletivamente as dificuldades vivenciadas; promove um ambiente de aprendizagem riquíssimo, onde os educadores podem se apoiar mutuamente e aprender uns com os outros. Essa construção pode levar a uma maior coesão entre os membros do corpo docente.

Para Pinheiro e Alves (2023), a colaboração constitui-se como passo fundamental para o desenvolvimento não só das pessoas e das atividades em que se envolvem, mas também, e por consequência, das instituições em que se inserem. Além disso, a colaboração entre os docentes pode ajudar a identificar e resolver desafios educacionais específicos da escola, como lacunas de aprendizagem dos estudantes, a pensar estratégias para lidar com comportamentos desafiadores ou formas de adaptar o ensino para atender às necessidades individuais dos estudantes. Uma cultura colaborativa também pode contribuir para a inovação, trazendo novas ideias e abordagens.

É importante reconhecer que desenvolver uma cultura colaborativa entre os docentes pode exigir tempo, esforço e apoio institucional. A gestão escolar desempenha um papel fundamental ao incentivar e facilitar essa colaboração, fornecendo tempo e recursos para o desenvolvimento profissional colaborativo, reconhecendo e valorizando as contribuições dos professores. Esse movimento vem sendo observado na unidade, quando nas reuniões de planejamento coletivo, a oportunidade de socializar atividades e conhecimentos vem sendo oportunizada na E.M. Professora Maria Felisberta Baptista da Trindade. Nesses momentos, docentes da unidade, compartilham atividades realizadas em seus grupos, algumas planejadas junto com pares do mesmo ano de escolaridade. Outros temas como o trabalho de inclusão na escola e a abordagem da alfabetização discursiva já foram tratados. Essas ocasiões foram mencionadas de forma positiva no Laboratório.

Contudo as participantes destacaram que o tempo para planejamento colaborativo vem sendo, ainda insuficiente para as necessidades do grupo.

6.5 Tema 5: Examinando as Propostas do Laboratório de Aprendizagem

As sugestões apresentadas pelo grupo são muito pertinentes e podem contribuir para uma abordagem mais inclusiva. Ajustes de horário para planejamento permitiriam que o professores regente e de apoio tivessem pelo menos um tempo em comum para o planejamento,

promovendo a colaboração e a coesão no ensino. Isso facilitaria a troca de ideias, recursos e estratégias de ensino entre esses professores.

As reuniões mensais específicas, sobre os estudantes com deficiência e dificuldades de aprendizagem, são essenciais para garantir que suas necessidades sejam adequadamente consideradas por todos os docentes e, consequentemente, atendidas. Essa organização possibilitaria um planejamento mais inclusivo e centrado no aluno.

Diálogos durante o horário de recreio dos estudantes pode ser uma estratégia para otimizar o tempo e garantir a comunicação entre os membros da equipe docente. Contudo, essa não deve ser uma proposta institucional, pois o tempo de recreio, normalmente, é um momento mais lúdico e descontraído para professores e estudantes, sendo, inclusive, importante para o estreitamente de vínculos.

A utilização de ferramentas digitais como o *Google Forms* e o *WhatsApp* pode facilitar a comunicação e a tomada de decisões entre os professores, desde que seja feito de forma organizada. Estabelecer um grupo em rede social específico para os professores de apoio pode ser uma maneira de viabilizar maior comunicação e a troca de informações entre eles, promovendo a colaboração e o compartilhamento de recursos.

Reconhecer o papel do professor de apoio como parte integrante do grupo de referência é importante para promover uma cultura inclusiva e valorizar a contribuição de todos os membros da equipe docente. Nessa direção designar professores articuladores pode ajudar a garantir que os professores de apoio não sejam retirados das turmas na ausência de outros professores, garantindo assim uma continuidade no suporte aos alunos e o previsto na portaria 087, de 2011, da Fundação Municipal de Educação de Niterói, que orienta que o professor de apoio não deverá ser retirado de sua atividade para cobrir a falta/licença de outros professores regentes e/ou demais profissionais da Unidade de Educação.

De acordo com a Portaria da Fundação Municipal de Educação 087 de 2011, Artigo 13, Parágrafo 7º: A modulação para o acréscimo de Professores Articuladores será de acordo com o número de alunos matriculados no Ensino Fundamental Regular, que se destinarão ao atendimento de atividades que garantam a movimentação de alunos e professores no sentido de assegurar o funcionamento cotidiano da Unidade de Educação. De acordo com o documento, as unidades de Educação com 700 alunos, ou mais, do Ensino Fundamental Regular teriam quatro Professores Articuladores; as unidades de Educação de 400 alunos a 699 alunos do Ensino Fundamental Regular contariam com 03 Professores Articuladores; as unidades de Educação de 100 até 399 alunos do Ensino Fundamental Regular teriam dois Professores

Articuladores e as unidades de Educação com até 99 alunos do Ensino Fundamental Regular teriam um Professor Articulador.

A necessidade de orientação da pedagoga para articular o trabalho colaborativo no planejamento docente é uma observação muito relevante e estratégica. Para Pinheiro e Alves (2023), o desenvolvimento pessoal e profissional de docentes, promovido por um trabalho colaborativo, deverá também ser impulsionado por uma liderança pedagógica, cuja preocupação central deve passar pela melhoria das aprendizagens dos alunos. Nesse sentido além da articulação pedagógica, a pedagoga pode identificar áreas de desenvolvimento profissional e sugerir oportunidades de formação específicas para atender às necessidades da equipe.

6.6 Observações finais após a realização da análise temática dos dados do campo

A partir da análise dos dados coletados no campo identificaram-se as seguintes sugestões concretas de aprimoramento do planejamento colaborativo na escola: ampliar o tempo na escola para o planejamento colaborativo; criar mecanismos para facilitar a comunicação e o trabalho em equipe entre os professores; incentivar a cultura da colaboração na escola.; oferecer formação continuada sobre planejamento colaborativo e educação inclusiva.

Todas as participantes reconhecem a importância do trabalho colaborativo, demonstram interesse em ampliar as oportunidades de colaboração, relatam ainda experiências de planejamento e práticas colaborativas, com diferentes graus de formalidade e frequência. O planejamento colaborativo acontece em diferentes momentos, como reuniões de planejamento coletivo, trocas entre pares e projetos específicos da escola. Ocorre também fora do horário de trabalho. Há exemplos de colaboração em atividades como contação de histórias, com impacto positivo na inclusão dos alunos.

Entre os professores regente e de apoio, assim como professores dos mesmos anos de escolaridade, nem sempre é possível um planejamento colaborativo devido a diversos fatores, como a retirada de professores de apoio de suas funções e da turma em que atuam, para suprir a falta de outros professores na escola, assim como a questão do horário de trabalho, parcial para alguns docentes. Por exemplo uma professora de apoio trabalha em uma escola privada no outro turno, as outras duas trabalham em outros municípios, mesmo relato de uma das

professoras regentes. A rede social é utilizada para comunicação e planejamento entre os professores, como forma de contornar a questão dos horários de trabalho diferentes.

A escola valoriza o trabalho colaborativo, mas ainda há desafios a serem superados. Alguns limites foram encontrados como: falta de maior tempo e espaço de oportunidades para o planejamento colaborativo; burocracia e demandas administrativas que tomam tempo das reuniões de planejamento; horários de trabalho diferentes entre os professores que atuam na mesma turma; práticas individualistas e dificuldade nas relações interpessoais. Nesse sentido o uso das tecnologias se apresenta como uma alternativa para viabilizar uma atuação docente mais colaborativa. Ao falar sobre a escola após o advento da Pandemia, Nóvoa (2023, p. 93) afirma que a era digital impôs-se nas nossas vidas, na economia, na cultura, na sociedade e também na educação.

Sabemos que as tecnologias desempenham um papel relevante enquanto facilitadores da comunicação entre professores, proporcionando diversas ferramentas e plataformas que permitem comunicação e colaboração, superando barreiras como o tempo e o espaço; que nem sempre precisam ser os mesmos para que a comunicação ocorra. E-mails e plataformas de mensagens instantâneas, como Microsoft Teams, Google Chat, por exemplo, permitem que os professores se comuniquem, compartilhem informações importantes e discutam ideias tanto de forma assíncrona, quanto síncrona. As Plataformas de Compartilhamento de Documentos (como Google Drive e OneDrive) permitem que os professores partilhem documentos e recursos de forma colaborativa. Podemos citar ainda plataformas de colaboração e projetos como Trello e Canva, que permitem que os professores trabalhem colaborativamente.

A falta de tempo foi o principal obstáculo para o planejamento colaborativo eficaz. Considerando as demandas burocráticas existentes, as duas horas de planejamento coletivo por semana foram consideradas insuficientes para uma discussão aprofundada e para a construção de práticas colaborativas com maior qualidade. Para além do uso das tecnologias, há necessidade de fortalecer a cultura da colaboração e do diálogo entre os profissionais. Movimento que vem acontecendo gradativamente na escola, tendo as reuniões de planejamento pedagógicas como espaço privilegiado, apesar de outras demandas que se apresentam.

Foi levantado ainda que a escola está em processo de construção de sua identidade como escola de tempo integral, o que impacta o desenvolvimento de práticas colaborativas mais consolidadas. Visto que há professores que trabalham apenas na parte da manhã e outros apenas na parte da tarde, sendo a minoria de docentes que trabalha nos dois períodos na escola.

As participantes reconhecem o potencial das adaptações curriculares para a aprendizagem de todos os alunos, especialmente para aqueles com necessidades especiais. Considerando que as adaptações podem contribuir para reforçar a inclusão, o desenvolvimento social e o aprendizado de todos os alunos. Porém as adaptações nem sempre são realizadas de forma colaborativa, ficando na maioria das vezes sob responsabilidade dos professores de apoio especializado, o que limita seu potencial transformador.

A socialização de diferentes saberes e experiências instigou a reflexão e possibilitou o cotejo de saberes diversos enriquecendo os diálogos e proporcionando aos docentes processos de construções discursivas e novas aprendizagens.

7 CONCLUSÕES

Dados do campo sugerem a potencialidade das discussões colaborativas em prol da resolução de problemas, considerando inclusive, o empenho do grupo na construção de soluções responsivas e possíveis; a limitação de tempo, devido à sobrecarga de trabalho docente, como um entrave para a construção de um planejamento genuinamente colaborativo; a valorização dos docentes quanto às reuniões de planejamento coletivo, como espaço para construções colaborativas; a necessidade de fortalecimento de uma cultura colaborativa na unidade e do planejamento colaborativo nas reuniões semanais, em detrimento a outras demandas que se apresentem.

O Laboratório de Aprendizagem evidenciou enorme potencial para inovação coletiva. Ele foi aplicado localmente, apenas com um grupo de uma única escola da rede Municipal de Educação de Niterói, mas sua qualificação para transformações mais amplas é notória, como demonstrado no trabalho do professor Bal (2016).

Ao término da pesquisa torna-se importante a devolutiva ao campo, por meio de apresentação oral, com uso de recursos audiovisuais, sobre os resultados, que vão compor o acervo de pesquisas da Associação Carioca de Ensino Superior ficando disponíveis para consulta.

As propostas de caminhos facilitadores suscitados no Laboratório de Aprendizagem foram encaminhadas à gestão da unidade de ensino E. M. Professora Maria Felisberta Baptista da Trindade e serão apresentadas, pela pesquisadora, ao corpo docente para avaliação, considerando sua viabilidade e pertinência, visando possível implementação. As sugestões foram recebidas pela gestão de forma gentil, demonstrando interesse pelas sugestões do grupo.

Os achados realizados no Laboratório de Aprendizagem poderão influenciar na prática educacional local, no sentido de corroborar para o fortalecimento do planejamento colaborativo, crescimento profissional dos docentes, potencializar a comunicação e as parcerias entre os profissionais, visando, sobretudo, ampliar as possibilidades e a qualidade da educação inclusiva na unidade.

O Laboratório de Aprendizagem pôde evidenciar a existência de planejamento colaborativo na unidade, porém de modo insuficiente, carente de fortalecimento e institucionalização, sobretudo no que se refere à educação inclusiva. A dificuldade de planejar de forma colaborativa é resultado de múltiplos fatores (individuais, interpessoais, institucionais e culturais). Não se esgota em inabilidades ou falta de vontade individuais. Há circunstâncias

mais amplas que interferem nessa dinâmica. Por isso a necessidade de uma abordagem sistêmica, que considere múltiplos fatores, que pondere a jornada de trabalho docente, muitas vezes em mais de uma rede de ensino, com limitado tempo de planejamento colaborativo.

Bal (2016), citando Sugai et al. (2012) sinaliza que a literatura de pesquisa em educação carece de estudos sobre como realizar exames sistêmicos e intervenções dos sistemas escolares com atores locais. Desse modo, o presente estudo espera colaborar para novas pesquisas educacionais, com viés colaborativo e que realmente impulsione transformações sociais. Um objetivo compartilhado, e o planejamento para alcançá-lo é capaz de gerar mudanças localmente significativas.

Os impactos e desdobramentos gerados por essa pesquisa na Escola Municipal Professora Maria Felisberta Baptista da Trindade, não estão disponíveis no momento, sendo as transformações propostas, de efeito, a longo prazo. Contudo, o potencial do Laboratório de Aprendizagem para a transformação, considerando inclusive o compromisso dos profissionais da escola, é notório. A etapa de planejamento para a possível implementação dessas mudanças ainda será realizada.

Para Bal (2016), a mudança organizacional é um processo multifacetado e leva tempo para que um redesenho organizacional resulte em mudanças sustentadas nas culturas e resultados escolares. O autor destaca ainda que, atualmente os educadores se encontram em um lugar difícil, fazendo malabarismos com múltiplas demandas, enquanto enfrentam recursos cada vez menores para refletir, inovar e experimentar colaborativamente. Mas mesmo desse lugar, os docentes da unidade demonstraram seu desejo pelo fortalecimento de uma cultura colaborativa na escola.

Para continuidade da pesquisa, espera-se também a possibilidade de ampliar o Laboratório de Aprendizagem envolvendo outros agentes locais (estudantes e famílias, por exemplo) visando a construção de escolas mais democráticas e inclusivas, ou seja, melhorar as práticas locais em busca de transformações sistêmicas. Entende-se que mudanças locais podem ser um ponto de partida para outras maiores, bem como, reverberar em um sistema mais amplo, na medida em que viabilizarão mudanças verdadeiramente significativas em uma comunidade escolar.

A metodologia do Laboratório de Aprendizagem pode ainda abrir caminho para novos estudos no campo educacional e mudar a maneira como as escolas se organizam sobre diferentes questões, não apenas o planejamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES DA COSTA, V. **Educação Inclusiva, Direitos Humanos, Formação Docente e Democratização da Escola.** Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 159–172, 2023. DOI: 10.36311/2358-8845.2023.v10n2.p159-172. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/14548>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BAL A., Schrader E. M., Afacan K., Mawene D. (2016). ***Using learning labs for culturally responsive positive behavioral interventions and supports. Intervention in School and Clinic***, 52(2), 122–128. Disponível em <https://doi.org/10.1177/1053451216636057>. Acesso em: 15 dez. 2023.

BAL, A. (2016). ***From intervention to innovation: A cultural-historical approach to the racialization of school discipline***. Interchange, 47, 409 –427.

BAL, A. (2018). ***Culturally responsive positive behavioral interventions and supports: A process–oriented framework for systemic transformation, Review of Education*.** Pedagogy, and Cultural Studies, DOI: 10.1080/10714413.2017.1417579. Acesso em: 13 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

_____. Decreto nº 7.611/2011. **Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências.** Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 05 fev. 2023.

_____. RESOLUÇÃO Nº 466, de 12 de dezembro de 2012. **Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 jun 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2023.

_____. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. **Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <Disponível em: http://bit.ly/2fmnKeD >. Acesso em: 20 abril 2016.

CHRISTO, S. V.; MENDES, G. M. L. **Ensino colaborativo/coensino/bidocência para a educação inclusiva: as apostas da produção científica.** Revista de Estudo e Pesquisa em Educação Instrumento. v. 21, n. 1, 2019. Disponível em <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/19079>. Acesso em 26 mar. de 2023.

COSTA JÚNIOR, J. F.; LIMA, P. P. de.; ARCANJO, C. F.; SOUSA, F. F. de; SANTOS, M. M. de O.; LEME, M.; & GOMES, N. C. (2023). **Um olhar pedagógico sobre a Aprendizagem Significativa de David Ausubel.** Rebena - Revista Brasileira de Ensino de Aprendizagem, 5, 51–68. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/70>. Acesso em: 08 out. 2023.

DAMIANI, M. F. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios.** Educar em Revista, v.31, p. 213-230, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/FjYPg5gFXSffFxr4BXvLvyx/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 29 out. 2022.

DE MORAES GALTER, Ester Cardoso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Um Olhar Para a Formação de Professores para Inclusão Escolar sob a Perspectiva da Complexidade.** Educere-Revista da Educação da UNIPAR, v. 23, n. 3, p. 1072-1087, 2023.

Disponível em: <https://www.revistas.unipar.br/index.php/educere/article/view/9928>. Acesso em: 28 dez 2023.

DIAS, Maycon Rodrigues de Oliveira. **A Inclusão do Diferente no Contexto Social: Dever de Todos**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed. 06, Vol. 01, pp. 158-171, 2018. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/contexto-social>. Acesso em: 14 nov. 2023.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. **Conversas em redes e pesquisas com cotidianos: a força das multiplicidades acasos, encontros, experiências e amizades.** In:. RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018, p. 41-65.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009. 148p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 65. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018. 255p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério 2° grau. Série formação do professor). 263p.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. 95p.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valeria Amorim. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** Summus editorial, 2023.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica.** São Paulo: Editora Atlas, 2003. 311p.

MARIETTO M. **Observação participante e não participante: contextualização teórica e sugestão de roteiro para aplicação dos métodos.** Rev Ibero am Estratég. 2018;17(4):5-18. http://dx.doi.org/10.5585/ijsm.v17i4.2717. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/journal/3312/331259758002/html/#redalyc_331259758002_ref21>. Acesso em: 25 abr. 2023.

MARIN, M; MARETTI, M. **Ensino Colaborativo: Estratégias de Ensino para a Inclusão Escolar.** I Seminário internacional de inclusão escolar: práticas em diálogo. Rio de Janeiro: Uerj, 2014. Disponível em: <http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/4-marin_e_maretti.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

MARTINS, S. T. F. **Educação científica e atividade grupal na perspectiva sócio-histórica.** Ciência & Educação, Bauru, v. 8, n. 2, p. 227-235, 2002.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre professores.** Rev. Bras. Estud. Pedagog. (online). Brasília, v. 95, n. 239, p. 139 – 151, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2022.

MICHELLUZZI, S.; CORDEIRO, A. F. M.; SELAU, B. **Planejamento Educacional na Educação Especial: A Necessidade do Trabalho Colaborativo.** Revista Humanidades e inovação, Palmas, TO, v. 9, n. 10, p. 322-333, 29 ago. 2022 23588322. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5319>. Acesso em: 5 mar. 2023.

MIRANDA, C. R. SILVA, C. A. da. **Os desafios da educação inclusiva no ensino regular.** Augusto Guzzo Revista Acadêmica, São Paulo, v. 1, n. 23, p. 213-218, dec. 2019. ISSN 2316-3852. DOI: https://doi.org/10.22287/ag.v1i23.893. Disponível em: <http://www.fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/893>. Acesso em: 14 set. 2023.

MÓNICO, Lisete S.; ALFERES, Valentim R.; CASTRO, Paulo A.; PARREIRA, Pedro M. A **Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. Investigação**

Qualitativa em Ciências Sociais. Volume 3, 2017. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447/1404>. Acesso em: 30 abr. 2023.

NITERÓI, Portaria FME n. 87/2011. **Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Niterói.** Niterói, 2011. Disponível em: <https://educacao.niteroi.rj.gov.br/wp-content/uploads/2016/05/PORTARIA-FME-087-2011.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2023.

_____, Decreto n. 11.516/2013. **Dispões sobre o Provimento dos Cargos de Diretor e Diretor Adjunto das Unidades de Educação da rede Municipal de Niterói e dá outras providências.** Niterói, 2013. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rj/n/niteroi/decreto/2013/1152/11516/decreto-n-11516-2013-dispoe-sobre-o-provimento-dos-cargos-em-comissao-de-diretor-e-diretor-adjunto-das-unidades-de-educacao-da-rede-municipal-de-niteroi-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 6 jun. 2023.

_____, Edital N.°02/2016. **Concurso Público para Provimento de Cargos e Formação de Cadastro Reserva da Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói.** Niterói, 2016. Disponível em: <http://www.coseac.uff.br/concursos/FME/2016/arquivos/Concurso FME-2016-Edital.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2023.

NÓVOA, A. **Professores: Libertar o futuro**. 1.ed. São Paulo: Diálogos Embalados. 2023, 140p.

OLIVEIRA, M.C. **Colaboração e Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais:** Elementos em Diálogo Para/com/sobre a Produção Curricular. 132f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação), Faculdade de educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/10275>. Acesso em: 27 fev. 2024.

PAULO, I. J. C. de. **Aprendizagem significativa: uma teoria para a sala de aula e sua perspectiva paradigmática.** Revista Espaço Pedagógico, [S. l.], v. 29, n. 2, p. 417-443, 2022.

DOI: 10.5335/rep.v29i2.13108. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/13108>. Acesso em: 25 mar. 2023

PEREIRA, Aline Antunes et al. **Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios e possibilidades.** Revista Contemporânea, v. 2, n. 4, p. 291-313, 2022. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/242>. Acesso em: 11 set. 2023.

PERES, E. S., NERIS, J. de O., PERES, V. S. T., & SILVA, J. M. da. (2024). **Planejamento Escolar: A importância na construção do cotidiano educacional.** Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, 10(1), 876–886. https://doi.org/10.51891/rease.v10i1.12956. Acesso em: 7 jan. 2024.

PINHEIRO G. P. S. V. ALVES J. M. **Culturas colaborativas e lideranças pedagógicas: constrangimentos organizacionais, culturais e horizontes de possibilidades.** Educação e Pesquisa, *[S. l.]*, v. 49, n. contínuo, p. e250986, 2023. DOI: 10.1590/S1678-4634202349250989. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/211972>. Acesso em: 29 mar. 2024.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Izadora Martins da Silva de; RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante; MOREIRA, Saionara Corina Pussenti Coelho; ASSIS, Alexandre Rodrigues de (orgs.). **Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem.** Campos de Goytacazes, RJ: Encontrografia anped, 2021. Disponível em: <https://inclui.org/wp-content/uploads/2021/05/Ebook-Acessibilidade-e-Desenho-Universal-naAprendizagem.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023

ROSA, Liane Serra da; MACKEDANZ, Luiz Fernando. **A Análise Temática como Metodologia na Pesquisa Qualitativa em Educação em Ciências.** Atos de Pesquisa em Educação, [S.l.], v. 16, p. e8574, abr. 2021. ISSN 1809-0354. doi: http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354202116e8574. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8574>. Acesso em: 1 de maio 2023.

RUSSO, M. H. **Planejamento e burocracia na prática escolar: sentidos que assumem na escola pública.** RBPAE, v. 32, n. 1, p. 193-210, jan./abr. 2016. DOI: https://doi.org/10.21573/vol32n012016.62356. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/62356>. Acesso em: 26 nov. 2023.

SAMPAIO, Carmen Sanches; RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de. **Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor?** In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018, p. 21-40.

SANTOS, E. B. **FORMAÇÃO DOCENTE E SUBJETIVIDADE: teorias, possibilidades e desafios.** 1. ed. CURITIBA-PR: CRV, 2022. v. 1. 204p.

SERPA, Andréa. **Conversas: possibilidades de pesquisa com o cotidiano.** In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (Org.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SILVA, Rossicleide Santos da; VILARONGA, Carla Ariela Rios. **Colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense.** Revista Eletrônica de Educação, v.15, p.1-20, 2021. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4147/1139>. Acesso em: 20 ago. 2023.

SILVA, M. D. C. L. da. **Culturas Colaborativas e Inclusão Escolar: Limites e Potencialidades de uma Formação Continuada Centrada na Escola.** Orientador: Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes. 2020. 282 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, SÃO CARLOS, SC, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13428>. Acesso em: 25 fev. 2023.

BRAUN et al. **Thematic Analysis PART 1**. YOUTUBE VIDEO, 30 de nov. de 2021. UNITED KINGDOM. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DtfPqcwaIoc>. Acesso em: 07 mai. 2023.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico.** São Paulo: Libertad, 2014.

VILARONGA, C. A. R., Mendes, E. G., & Zerbato, A. P. (2016). **O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente.** Interfaces da Educação, 7(19), 66-87. https://doi.org/10.26514/inter.v7i19.1029. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1029>. Acesso em: 08 dez. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.** In: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. **O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas.** Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 47, e233730, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XrThMT5Hhn6D9CSqcn3HHSM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 ago. 2023.

APÊNDICE

Apêndice I - Produto Consolidado

Sobre o produto

Sobre o produto oriundo das reflexões estabelecidas não apenas na pesquisa para a dissertação, mas no curso do Metrado, de forma mais ampla, esta dissertação propõe que o produto livro em formato digital (E-book) modelado a partir dos achados emergidos do processo da pesquisa. Contornos específicos foram definidos graças à contraposição de informações do campo e informações bibliográficas. Não se espera fornecer uma "receita de bolo", uma solução "mágica" e imediata para questões complexas, como as que encontramos no interior das escolas, mas possíveis caminhos para maior participação e diálogo, através das etapas para a concretização do Laboratório de Aprendizagem.

Descrição do produto

Como produto oriundo das pesquisas e reflexões, realizadas para a dissertação, produziu-se um e-book sobre a metodologia do Laboratório de Aprendizagem e a experiência de sua aplicação, em uma escola da rede municipal de Niterói, visando a superação de dificuldades em relação à construção de um planejamento colaborativo, em uma perspectiva inclusiva. Sendo essa uma metodologia recente, esse livro digital constitui-se na primeira construção bibliográfica, em língua portuguesa, sobre a referida proposta desenvolvida pelo professor Aydin Bal, doutor em educação especial na Universidade de Wisconsin-Madison.

O e-book, fruto das pesquisas realizadas para esta dissertação, apresenta as definições, características e etapas da construção do Laboratório de Aprendizagem, além de detalhar como tais etapas foram vivenciadas de modo prático, com um grupo de professores, na unidade escolar, campo da pesquisa. O material foi planejado como um todo, considerando a linguagem utilizada, sua viabilidade prática, as expectativas de sua utilização por novos pesquisadores, assim como, de sua concretização em outros contextos, escolares ou não.

Aplicação

Com a produção do E-book, espera-se ampliar o acesso a informações e conhecimentos sobre a metodologia do Laboratório de Aprendizagem na resolução de problemas especialmente das instituições escolares. Essa é uma metodologia recente, com limitado aparato bibliográfico no Brasil, mas com significativo potencial democrático, de transformação de realidades vigentes.

A produção desse material digital, contendo as definições, características e etapas da construção do Laboratório de Aprendizagem, será útil não apenas para outros pesquisadores que desejem utilizar a metodologia do professor Bal em seus estudos e pesquisas, mas também, para instituições, sobretudo escolas, que poderão aplicar tal metodologia para a identificação e resolução de questões sistêmicas, que demandem soluções sistêmicas.

Apêndice II - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Informações aos participantes

1 – Convite

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário, da pesquisa O PLANEJAMENTO DOCENTE COLABORATIVO COMO FERRAMENTA ESTRATÉGICA PARA UMA EDUCAÇÃO MAIS INCLUSIVA: DIFICULDADES E POTENCIALIDADES MEDIADAS PELAS TECNOLOGIAS; sob responsabilidade da pesquisadora Simone de Abreu Duarte Kluser de Jesus, do Centro Universitário Unicarioca.
Não tenha pressa de decidir se deseja ou não participar desta pesquisa. Antes de decidir, é importante que você reserve um tempo para ler, cuidadosamente, as informações a seguir e faça perguntas, se algo não estiver claro ou se quiser mais informações. Este termo foi redigido em conformidade com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde - CNS 466/2012. Apresenta-se em duas vias, uma via para o participante da pesquisa e a outra será mantida em arquivo pela pesquisadora. Este TCLE precisa ser assinado e ter suas vias rubricadas em todas as páginas.

2 – O que é o projeto?

A partir de pesquisa bibliográfica para discutir a relevância do planejamento docente colaborativo como elemento favorecedor de aprendizagens significativas e de inclusão; de averiguação sobre as condições e possibilidade de realização da pesquisa no campo desejado, a partir de preliminar de pesquisa, seguindo orientações da resolução 510 de 2016 do CNS. Trabalharemos com a metodologia do Laboratório de Aprendizagem (BAL, et al. 2016) em uma escola da rede municipal de Niterói (E.M. Professora Maria Felisberta Baptista da Trindade) para a construção de uma proposta de planejamento colaborativo, prezando pelos preceitos éticos da Resolução 466 de 2012 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012); por fim, pretende-se discutir, a partir da coleta de dados e à luz de literatura pertinente, as características de um ambiente propício para a existência de um planejamento colaborativo e apontar possíveis caminhos facilitadores, mediados por tecnologias e por metodologia inclusiva (metodologia do Laboratório de Aprendizagem), para a construção do planejamento docente, de modo colaborativo.

3 – Qual é o objetivo do estudo?

O projeto visa discutir a importância do planejamento docente colaborativo para a Educação na perspectiva Inclusiva, enfatizando como a tecnologia pode contribuir para uma construção pedagógica democrática e coletiva que possibilite maior aprendizagem e participação.
O estudo após averiguar contornos gerais relativos à modelagem desta pesquisa, bem como contornos inerentes ao campo a partir de preliminar de pesquisa, seguindo orientações da resolução 510 de 2016 da CNS; busca evidenciar, através de pesquisa bibliográfica, a relevância do planejamento docente colaborativo, como elemento favorecedor de aprendizagens significativas e

de inclusão (refletindo sobre tempo de planejamento docente, possibilidades/ recursos/potencialidades associadas ao ambiente de trabalho, prejuízos ao fazer pedagógico por conta das limitações do ambiente de trabalho); discutir os documentos que regulamentam o cargo de professor de apoio especializado na rede municipal de Niterói (Portaria 087 de 2011 e Edital do Concurso Público para o cargo); identificar, por meio da metodologia do Laboratório de Aprendizagem (BAL, et al. 2016), junto a docentes da rede municipal de Niterói, a existência (ou não) e as dificuldades para a construção de um planejamento colaborativo; discutir, a partir da coleta de dados e à luz de literatura pertinente, as características de um ambiente propício para a existência de um planejamento colaborativo. Entre outras atividades pretendemos apontar possíveis caminhos facilitadores, mediados pelas tecnologias, para a construção do planejamento docente, de modo colaborativo.

4 – Por que você foi escolhido(a)?

A participação é voluntária, conforme desejo e autorização dos interessados. A representatividade foi adotada como critério para a seleção da amostra de participantes. Buscar-se-á um grupo diversificado de agentes da escola (professores, regentes e de apoio e membros da equipe de articulação pedagógica), interessados no sucesso e aprendizagem dos estudantes.

5 – Eu tenho que participar?

Você é quem decide se gostaria de participar ou não deste estudo/pesquisa. Se decidir participar do projeto O PLANEJAMENTO DOCENTE COLABORATIVO COMO FERRAMENTA ESTRATÉGICA PARA UMA EDUCAÇÃO MAIS INCLUSIVA: DIFICULDADES E POTENCIALIDADES MEDIADAS PELAS TECNOLOGIAS. você receberá esta folha de informações para guardar e deverá assinar um termo de consentimento. Mesmo se você decidir participar, você ainda tem a liberdade de se retirar das atividades a qualquer momento e sem dar justificativas.

6 – O que acontecerá comigo se eu participar? O que eu tenho que fazer?

Participar de dez encontros de discussão sobre o planejamento colaborativo com o propósito de se identificar dificuldades, possibilidades e benefícios deste para a educação inclusiva. Para além, esta dissertação valer-se-á da técnica de observação participante para coleta e registro de dados no momento do campo. A técnica viabilizará a inserção e a participação no grupo de trabalho e o registro das observações dos fenômenos evidenciados.

Planejamento detalhado dos Encontros

Encontro do Laboratório de Aprendizagem	Datas Previstas
Reunião 1 - Acolhimento, objetivando construir espaço para diálogo. Esclarecimentos de dúvidas sobre a metodologia do Laboratório de Aprendizagem.	21/02/2024
Reunião 2 - Os membros serão convidados a compartilhar reflexões e experiências sobre o planejamento colaborativo na unidade.	28/02/2024
Reunião 3 - Com o objetivo de refletir sobre a situação vigente no que se refere ao planejamento colaborativo na unidade, considerando a aprendizagem dos estudantes com e sem deficiências.	06/03/2024
Reunião 4- Produção em grupo de um mapa da realidade vigente no que tange ao planejamento colaborativo e aprendizagem na unidade.	13/03/2024
Reunião 5 - Com o auxílio do mapa o grupo será convidado a identificar eventuais possibilidades e falhas quanto ao planejamento colaborativo na unidade; considerando práticas eficazes, recursos e tempo disponíveis.	20/03/2024
Reunião 6 - Os membros serão divididos em dois grupos e convidados a propor possíveis soluções para transformar a realidade vigente.	27/03/2024
Reunião 7 - Os membros serão convidados a apresentar as soluções pensadas, em grupo, no encontro anterior.	03/04/2024
Reunião 8 - Os membros analisarão as propostas e coletarão dados sobre sua viabilidade.	10/04/2024
Reunião 9 - Os membros pensarão na organização das propostas, divisão de trabalho e papéis; assim como possíveis dificuldades.	17/04/2024
Reunião 10 - Na última reunião o grupo decidirá de que forma apresentará o mapa e as propostas para a comunidade escolar.	24/04/2024

7 – Quais são os possíveis riscos ao participar do estudo?

Um dos possíveis riscos de sua participação refere-se à possibilidade de uma interpretação equivocada sobre as intenções da pesquisa; como sentir-se criticado, de forma negativa, em sua prática profissional; mesmo não sendo essa a intenção da pesquisa. Sabemos que o trabalho docente é um ofício em que se observa, de um lado, bastante envolvimento e dedicação do profissional; e de outro lado o sentimento de desvalorização diante das condições adversas encontradas no exercício da profissão. Os docentes, têm lidado com demandas diversas, sobrecarga e condições inadequadas de trabalho. Situações que, em certos casos, extrapolam o âmbito pedagógico (questões sociais, como a violência, ou referentes à saúde pública, por exemplo). Então não seria difícil que atuando intensamente e sob pressões diversas, possa sentir-se objurgado e ainda mais exigido em ralação ao planejamento.
No âmbito do coletivo existe ainda o risco do grupo, envolvido no Laboratório, acreditar que as mudanças propostas ocorrerão de modo unânime e imediato. Ter-se-á, portanto, o cuidado de pontuar que as mudanças são processuais e as conquistas gradativas e que os envolvido no Laboratório de Aprendizagem e a gestão escolar não devem desanimar durante a dinâmica desse processo.

8 – Quais são os possíveis benefícios de participar?

Entende-se que a pesquisa trará benefícios nesse sentido: agregando elementos para a reflexão coletiva a respeito do planejamento colaborativo, como suporte estratégico para uma educação mais inclusiva. A pesquisa possui ainda potencial de corroborar para a construção de uma escola mais inclusiva, como também para o fortalecimento do trabalho, a valorização docente e o desenvolvimento de uma maior compreensão sobre a metodologia do Laboratório de Aprendizagem e sua aplicação na resolução de problemas das instituições escolares. A intenção da pesquisa, sabendo que outros pesquisadores já têm se ocupado dessa temática, não é a de esgotar o tema ou inaugurar uma resposta inédita às questões levantadas. Almeja-se contribuir com os diálogos já em curso.

9 – O que acontece quando o estudo termina?

A pesquisadora fará, por meio de apresentação oral, com uso de recursos audiovisuais, uma devolutiva no campo sobre os resultados, que vão compor o ACERVO de pesquisas da Associação Carioca de Ensino Superior ficando disponíveis para consulta.
Este mestrado é profissional e para tanto, demanda que um produto seja desenvolvido. Sobre o produto oriundo das reflexões estabelecidas na pesquisa propõe-se um livro em formato digital (E-book). Como temática do livro, espera-se desenvolver sobre a metodologia do Laboratório de Aprendizagem e sua aplicação na resolução de problemas das instituições escolares. Espera-se que produção desse material digital, contendo as definições, características e etapas da construção do Laboratório de Aprendizagem, possa ser útil não apenas para outros pesquisadores que desejem utilizar a metodologia do professor Bal em seus estudos e pesquisas; mas também, para instituições, sobretudo escolas, que poderão aplicar tal metodologia para a

identificação e resolução de questões sistêmicas. Considerando o material como um todo, desde a linguagem utilizada, estética e didática do produto até a viabilidade e as expectativas de sua concretização na unidade.

10 – E se algo der errado?

Só trabalharemos com o consentimento dos envolvidos. Você está livre para, a qualquer momento, retirar o seu consentimento e deixar de participar da pesquisa, bem como para não responder qualquer questão sem explicações e justificativas. Isso não lhe trará nenhum tipo de consequência negativa. Não há no projeto nada previsto para forçar nem expor aos participantes. Você poderá consultar a pesquisadora responsável em qualquer época, pessoalmente na E.M. Professora Maria Felisberta Baptista da Trindade, no endereço Avenida Professor Joao Brasil, 2000, Fonseca. Niterói, RJ; por telefone 21 992919736 ou por e- mail simone_aduarte@yahoo.com.br para esclarecimento de qualquer dúvida.

11 – Minha participação neste estudo será mantida em sigilo? Sim. Será garantido o seu anonimato. Não serão usados dados ou informações que possam identificar os participantes.

12 – Remunerações financeiras

O participante não terá nenhum benefício a não ser em contribuir para a sociedade na construção do conhecimento científico. Nenhum incentivo ou recompensa financeira está previsto pela sua participação nesta pesquisa. Caso haja dano decorrente da participação na pesquisa o participante será indenizado nos termos legais. Através deste Termo a pesquisadora expressa a garantia, por meio financeiro, de ressarcimento e cobertura de despesas tidas pelos participantes, em decorrência da pesquisa.

13 – Contato para informações adicionais.

Se você precisar de informações adicionais sobre a participação na pesquisa:

Pesquisadora Responsável: Simone de Abreu Duarte Kluser de Jesus
Telefone: 21 992919736 - E-mail: simone_aduarte@yahoo.com.br

Dados da Instituição Proponente. UNICARIOCA Centro Universitário
Endereço: Av. Paulo de Frontin, 568 - Rio Comprido, Rio de Janeiro - RJ, 20261-243
Telefone: 21 2563-1919 - E-mail: secretariarc@unicarioca.edu.br

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético:

Dados do CEP: FAMESC - FACULDADE METROPOLITANA SÃO CARLOS
Endereço Av. Governador Roberto Silveira, 910, Bairro Lia Márcia. Bom Jesus Do Itabapoana - RJ
Telefone: 22 38338400 - E-mail: cep@famesc.edu.br

Obrigado por ler estas informações. Se deseja participar deste estudo, assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido anexo e devolva-o ao pesquisador. Você deve guardar uma cópia destas informações e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para seu próprio registro.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: PLANEJAMENTO DOCENTE COLABORATIVO COMO FERRAMENTA ESTRATÉGICA PARA UMA EDUCAÇÃO MAIS INCLUSIVA: DIFICULDADES E POTENCIALIDADES MEDIADAS PELAS
TECNOLOGIAS.

Nome do pesquisador: Simone de Abreu Duarte Kluser de Jesus

Assinatura do pesquisador:

_____

Niterói , Data: _____/_____/_____

1 – Confirmo que li e entendi a folha de informações para o estudo acima e que tive a oportunidade de fazer perguntas.

2 – Entendo que minha participação, é voluntária e que sou livre para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar dar explicações.

3 – Concordo em participar da pesquisa acima.

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Contato do participante:

Telefone:_____

E-mail: _____

Data: _____/_____/_____

ANEXOS

Anexo I - Termo de Anuência Institucional do Nest

NITERÓI SEMPRE À FRENTE | Educação

NEST Núcleo de Estágio

Núcleo de Estágio - NEST

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos, para os devidos fins, que a Fundação Municipal de Educação de Niterói - FME vem formalizar Termo de Anuência com a UniCarioca para o desenvolvimento da pesquisa de mestrado intitulada: **"Planejamento Docente Colaborativo Como Ferramenta Estratégica Para Uma Educação mais Inlusiva: Dificuldades e Possibilidades, Medidas Pelas Tecnologias"**, sob orientação da Profª. Drª Rosa Lídice de Moraes Valim e do Prof. Dr.. Alessandro Jatobá com previsão de 10 meses entre os anos de 2023/2024 na E.M Profª. Maria Felisberta B. da Trindade da Rede Municipal desta Fundação.

Declaramos ainda, que as partes, (UniCarioca, Simone de Abreu Duarte Kluser de Jesus e FME) assumem o compromisso de cumprirem as Resoluções sobre éticas em pesquisa no Brasil, em especial as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que dispõe sobre a ética em pesquisa com humanos de nº 466/2012, nº 510/2016, como também, a Lei Geral de Proteção de Dados de nº 13.709/2018.

Ressaltamos que a FME dispõe da infraestrutura necessária para garantia da realização da pesquisa, autorizando a sua execução.

Nestes termos, firmamos o presente.

Niterói, 27 de novembro de 2023.

Fundação Mucipal de Educação Priscilla P.F.Pereira Matrícula 236.207-7 Núcleo de Estágio

Solange Santiago Ferreira Coord. da Núcleo de Estágio Mat. 231296-5/FME

CONCEDENTE

Contatos FME: (21)2717-3379/2719-6779

E-mail: nest@educacao.niteroi.rj.gov.br

NITERÓI SEMPRE À FRENTE | Educação

NEST

Fundação Municipal de Educação
Núcleo de Estágio - NEST

CARTA DE ACEITE

Prezado (a) Diretor (a) da UMEI/E.M/Setor
Cê M. Profª Maria Felisberta Baptista da Trindade.

Solicitamos o seu pronunciamento em relação à possibilidade de atendimento ao aluno (a), estagiário (a) ou pesquisador (a) em apreço.

Atenciosamente.

Solange Santiago Ferreira
Núcleo de Estágio/FME
Mat. 231296-5/FME

(destacar e devolver ao NEST) (x) **Pesquisa** ( ) **Estágio**

NITERÓI SEMPRE À FRENTE | Educação

NEST

Fundação Municipal de Educação
Núcleo de Estágio - NEST

Nome completo: Damaris de Abreu Durante Kluska de Jesus
Instituição de origem: CIEP CARIOCA Curso: Mestrado
UE / UMEI /Setor Cê M. Profª Maria Felisberta Baptista da Trindade

(x) Aceitamos ( ) Não aceitamos

que o(a) aluno(a) desenvolva atividades de Estágio e/ou Pesquisa nesta Unidade de Educação/ Setor FME.

Período de ___ / ___ / _____ **a** ___ / ___ / _____.

Em: ___ / ___ / ___

Márcia C. B. Sodré
Diretora Geral
Mat. 11234848-4

Assinatura da Direção e Carimbo da U.E/Setor FME

Anexo II – Aprovação da Plataforma Brasil para a realização do campo

FAMESC - FACULDADE METROPOLITANA SÃO

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PLANEJAMENTO DOCENTE COLABORATIVO COMO FERRAMENTA ESTRATÉGICA PARA UMA EDUCAÇÃO MAIS INCLUSIVA: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES MEDIADAS PELAS TECNOLOGIAS

Pesquisador: SIMONE DE ABREU DUARTE KLUSER DE JESUS

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 74651023.2.0000.5674

Instituição Proponente: ASSOCIACAO CARIOCA DE ENSINO SUPERIOR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.598.461

Apresentação do Projeto:

O presente projeto tem como foco o planejamento colaborativo para uma educação mais inclusiva. Ele destaca a importância do planejamento construído colaborativamente para viabilizar um ensino verdadeiramente inclusivo, onde conteúdos e disciplinas dialogam entre si, assim como os docentes de diferentes áreas de conhecimento. A pesquisa ao questionar as dificuldades encontradas pelos docentes, para a concretização de um planejamento mais inclusivo demonstra que a Educação Especial (professores de apoio e atendimento educacional especializado) não pode ser feita de maneira independente, por isso o trabalho apresenta uma perspectiva valiosa e atualizada sobre as práticas educacionais mais inclusivas. A metodologia Laboratório de Aprendizagem (BAL, et al, 2016) foi proposta como ferramenta para a promoção de um planejamento mais inclusivo. Ela consiste na formação de um grupo de trabalho, entendida como uma equipe de solução de problemas, com composição diversificada, convidada a participar de uma discussão sobre o planejamento colaborativo (possibilidades, dificuldades e benefícios para a educação inclusiva). O trabalho detalhou como será realizada a coleta e registro de dados e observações dos professores participantes da pesquisa que participarão de 10 reuniões.

Endereço: Av. Governador Roberto Silveira, 910
Bairro: Lia Márcia **CEP:** 28.360-000
UF: RJ **Município:** BOM JESUS DO ITABAPOANA
Telefone: 552238338400 **E-mail:** cep@famesc.edu.br

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos estão bem formulados e demonstram o propósito do estudo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com a resolução Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012 toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. Quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes. Devem ser analisadas possibilidades de danos imediatos ou posteriores, no plano individual ou coletivo. Os documentos apresentados estão de acordo com resolução 466.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa sobre o planejamento colaborativo para uma educação mais inclusiva é pertinente e necessária diante da realidade das práticas educacionais. Ao propor uma metodologia que gera colaboração e capacita profissionais da educação, esse trabalho pode colaborar na promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva. No arquivo " Projeto detalhado" foi apresentado orçamento e cronograma da pesquisa. No documento "Informações básicas do projeto" o cronograma foi apresentado, com datas atualizadas de acordo com resolução 466/12.A descrição do processo de consentimento informado foi detalhada na metodologia apresentada na nova versão do projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória não apresentam pendências, estando de acordo com resolução 466.

Recomendações:

Todas as recomendações da relatoria anterior foram atendidas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto destaca a importância do planejamento construído colaborativamente para viabilizar um ensino verdadeiramente inclusivo, onde conteúdos e disciplinas dialogam entre si, assim como os docentes de diferentes áreas de conhecimento. As pendências e inadequações identificadas e apresentadas nas relatorias anteriores foram resolvidas.

Considerações Finais a critério do CEP:

As pendências e inadequações identificadas e apresentadas nas relatorias anteriores foram

Endereço: Av. Governador Roberto Silveira, 910
Bairro: Lia Márcia **CEP:** 28.360-000
UF: RJ **Município:** BOM JESUS DO ITABAPOANA
Telefone: 552238338400 **E-mail:** cep@famesc.edu.br



resolvidas. Ressalta-se a necessidade do envio dos relatórios parciais e finais para acompanhamento do Cep, conforme orientado pelas resoluções º 466 do CNS.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2151194.pdf	18/12/2023 15:15:49		Aceito
Parecer Anterior	PBPARECERCONSUBSTANCIADOCEP6577402.pdf	18/12/2023 15:14:46	SIMONE DE ABREU DUARTE KLUSER DE JESUS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEatualizado2.pdf	18/12/2023 15:01:40	SIMONE DE ABREU DUARTE KLUSER DE JESUS	Aceito
Parecer Anterior	PARECERCONSUBSTANCIADOCEP6499186.pdf	04/12/2023 20:11:29	SIMONE DE ABREU DUARTE KLUSER DE JESUS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	04/12/2023 20:06:19	SIMONE DE ABREU DUARTE KLUSER DE JESUS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeanuenciaFME.pdf	04/12/2023 20:00:55	SIMONE DE ABREU DUARTE KLUSER DE JESUS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODETALHADOREVISTO.pdf	04/12/2023 19:52:14	SIMONE DE ABREU DUARTE KLUSER DE JESUS	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTOSIMONE.pdf	28/11/2023 19:17:48	SIMONE DE ABREU DUARTE KLUSER DE JESUS	Aceito
Outros	CARTADEAPRESENTACAO.pdf	21/09/2023 21:12:55	SIMONE DE ABREU DUARTE KLUSER DE JESUS	Aceito
Outros	TERMODECOMPROMISSOPESQUISA.pdf	21/09/2023 21:06:36	SIMONE DE ABREU DUARTE KLUSER DE JESUS	Aceito
Declaração de concordância	Aceitedaescola.pdf	21/09/2023 20:52:32	SIMONE DE ABREU DUARTE KLUSER DE JESUS	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Endereço: Av. Governador Roberto Silveira, 910
Bairro: Lia Márcia **CEP:** 28.360-000
UF: RJ **Município:** BOM JESUS DO ITABAPOANA
Telefone: 552238338400 **E-mail:** cep@famesc.edu.br

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

BOM JESUS DO ITABAPOANA, 21 de Dezembro de 2023

Assinado por:
CLARA DOS REIS NUNES
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Governador Roberto Silveira, 910
Bairro: Lia Márcia **CEP:** 28.360-000
UF: RJ **Município:** BOM JESUS DO ITABAPOANA
Telefone: 552238338400 **E-mail:** cep@famesc.edu.br