

# O trabalho colaborativo na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural

*Collaborative work in the perspective of  
Historical-Cultural Psychology*

*El trabajo colaborativo en la perspectiva de la  
Psicología Histórico-Cultural*

DOI:10.18226/21784612.v28.e023037

Maria Lidia Szymanski<sup>1</sup>

Jane Peruzo Iacono<sup>2</sup>

Andrise Teixeira<sup>3</sup>

**Resumo:** Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, o trabalho, exigência para que o homem sobreviva, lhe possibilita desenvolver-se, apropriar-se da cultura humana histórica e coletivamente elaborada, para atender às demandas que suas tarefas lhe impõem. Em um processo

<sup>1</sup> Possui graduação em Pedagogia Licenciatura Longa pela Universidade de São Paulo (1971), graduação em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Tuiuti (1985), graduação em Formação de Psicólogo pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Tuiuti (1987), Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP) e Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP). Ainda, é Pós-doutora em Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação (UNICAMP). Docente dos Programas de Mestrado e Doutorado em Educação (UNIOESTE) e dos cursos de graduação em Pedagogia, Letras e Matemática (UNIOESTE). Autora do livro: "Trazendo o céu para a sala de aula?". Organizadora dos livros "Aprendizagem e Ação Docente?"; "Sentidos e Desafios da Avaliação Educacional?". Coautora do livro: "O ensino e a aprendizagem dos números racionais; superando obstáculos didáticos na perspectiva histórico-crítica". Orientou 124 pesquisas em Programas de Iniciação Científica (PIBIC) e cursos de Especialização e Mestrado. Trabalhou como docente e orientadora do PDE (PR), durante os anos de 2007 a 2017, Programa em que orientou 13 professores da rede pública estadual, em conjunto com os quais publicou 13 artigos científicos, no Dia a Dia Educação. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Ensino e da Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: processos de ensino e aprendizagem na perspectiva histórico-cultural, formação de professores, ensino fundamental, dificuldades de aprendizagem, educação especial e inclusão escolar.

<sup>2</sup> Possui graduação em Letras Anglo Portuguesas, Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2004) e Doutorado em Letras pela Universidade Federal da Bahia (2014). Atualmente é professora Adjunto nível D da Universidade Estadual do Oeste do Paraná e integrante do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais - PEE; membro dos Grupos de Pesquisa: Aprendizagem e Ação Docente (GPAAD) e Grupo de estudos e pesquisa em educação básica e ensino superior: pessoa com deficiência/necessidades educacionais especiais (GÉPEBES). É autora dos livros Processos Fonológicos: um olhar para a escrita de alunos com deficiência intelectual e Deficiência Intelectual e Terminalidade Específica: novas possibilidades de inclusão ou exclusão velada?. Atualmente participa do Projeto de Pesquisa Aprimoramento de Conhecimentos relacionados a Pessoas com Deficiência/Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Superior do GEPEBES cujo objetivo principal é o acompanhamento dos alunos com deficiência/Necessidades Educacionais Especiais nos diferentes cursos de graduação, pós-graduação, cursinho pré-vestibular e outros cursos, especialmente com relação a seu Atendimento Educacional Especializado (AEE). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial e Educação Inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: deficiência intelectual, avaliação psicoeducacional na área da deficiência intelectual, pessoas com deficiência, educação inclusiva, atendimento educacional especializado no ensino superior, alfabetização e letramento, linguagem escrita e processos fonológicos.

<sup>3</sup> Possui Graduação em Pedagogia (2005) e Especialização (lato-sensu), em Docência no Ensino Superior (2009) pela Faculdade Assis Gurgacz - Cascavel -Paraná. Graduação em Matemática (2020) e especialização (lato-sensu) em Educação Especial Inclusiva (2017), pela Universidade Norte do Paraná; Mestrã em Educação (2021) - na Linha de Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Doutoranda (2022) em Educação (UNIOESTE). Professora da Rede Pública Municipal de Educação, desde 1997, atuando como professora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Exerceu a função de coordenadora pedagógica municipal na Secretaria de Educação Municipal e de coordenadora Pedagógica escolar. Atualmente atua como professora de Sala de Recursos e de Reforço Escolar nos anos iniciais na Rede Municipal e como professora de Educação Especial na Rede Estadual, atuando na Sala de Recursos Multifuncionais como professora desempenhando as funções de ensino e de Avaliação Pedagógica no Contexto Escolar.

coletivo, por meio de sua inserção nas relações produtivas, ao aprender o que lhe é necessário para executar suas atividades, o homem se humaniza, e vai criando o que necessita e pode, para atender suas necessidades, o que permite afirmá-lo enquanto produto e produtor da cultura, da ciência e da tecnologia. E essa é a função básica da escola, preparar o aluno para, na medida em que se humaniza, assumir um lugar, uma posição reconhecida socialmente. Nesse processo, o Trabalho Colaborativo/Ombreado entre os professores da Educação Especial, do ensino comum e da equipe pedagógica escolar, envolvendo confiança e credibilidade entre os pares, é essencial ao desenvolvimento psicointelectual dos estudantes com deficiência/necessidades educativas especiais. Para melhor caracterizar o Trabalho Colaborativo, apresenta-se o resultado de uma pesquisa efetuada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações na qual se buscou identificar suas características, limites e desafios. A essência do Trabalho Colaborativo entre os professores está numa relação de apoio, na qual todos assumem a responsabilidade no processo de aprendizagem dos conteúdos escolares, o que exige espaço e tempo para sua consecução, além de uma fundamentação teórica que articulada a uma prática pedagógica lhe dê consistência. Se executado dessa forma, o Trabalho Colaborativo/Ombreado caracteriza-se como essencial à inclusão escolar. Conclui-se que, para efetivá-lo, torna-se imperiosa a definição clara e consciente dos objetivos para a escolarização, pois há muita diversidade entre as especificidades da deficiência ou das necessidades educacionais especiais. No entanto, essa forma de atuação articulada encontra diferentes entraves que se constituem em seus limites e desafios exigindo vontade política para minimizá-los, permitindo sua organização adequada. Discutem-se esses desafios e apresenta-se um exemplo no qual, pelo trabalho colaborativo pôde-se estabelecer condições para que uma aluna que, pelo vestibular conquistou uma vaga no curso de Medicina, mas adquiriu uma tetraplegia no decorrer do curso, pudesse terminar sua graduação.

**Palavras-chaves:** Psicologia Histórico-Cultural. Trabalho Colaborativo. Deficiência/necessidades educativas especiais. Educação Especial.

**Abstract:** From the perspective of Historical-Cultural Psychology, work, a requirement for man to survive, enables him to develop himself, appropriating historical and collectively elaborated human culture, to meet demands that his tasks impose on him. In a collective process, through their insertion in productive relationships, when learning what is necessary to perform their activities, man becomes humanized, and creates what he needs and can, to meet his needs, which allows him to affirm himself as a product and producer of culture, science and technology. And this is the basic function of the school, to prepare the student, as he becomes humanized, to assume a place, a socially recognized position. In this process, Collaborative/Shouldered Work between Special Education teachers, regular education teachers and the

school pedagogical team, involving trust and credibility among peers, is essential for the psycho-intellectual development of students with disabilities/special educational needs. The essence of Collaborative Work between teachers is in a supportive relationship, in which everyone assumes responsibility in the learning process of school contents, which requires space and time for its achievement, in addition to a theoretical foundation that when articulated to a pedagogical practice, gives consistency to this process. If performed in this way, Collaborative Work is characterized as essential to inclusion. It is concluded that, to make it effective, it is imperative to define the objectives clearly and consciously for schooling, as there is a lot of diversity between the specificities of disabilities and special educational needs. However, this articulated form of action encounters different obstacles that constitute its limits and challenges, requiring political will to minimize them, allowing their proper organization. These challenges are discussed, and an example is presented in which, through collaborative work, conditions could be established so that a student who, through the entrance examination won a place in the Medicine course but acquired quadriplegia during the course, could complete her graduation, becoming a doctor.

**Keywords:** Historical-Cultural Psychology. Collaborative Work. Disability/special educational needs. Special Education.

**Resumen:** Desde la perspectiva de la Psicología Histórico-Cultural, el trabajo, requisito para la supervivencia del hombre, le permite desarrollarse, apropiarse de la cultura humana histórica y colectivamente elaborada, para hacer frente a las exigencias que le imponen sus tareas. En un proceso colectivo, a través de su inserción en las relaciones productivas, al aprender lo necesario para el desempeño de sus actividades, el hombre se humaniza, y crea lo que necesita y puede, para satisfacer sus necesidades, lo que le permite afirmarse como persona, producto y productor de cultura, ciencia y tecnología. Esta es la función básica de la escuela, preparar al alumno para que, humanizándose, asuma un lugar, una posición socialmente reconocida. En este proceso, el Trabajo Colaborativo/Ombreado entre docentes de Educación Especial, docentes de educación regular y el equipo pedagógico de la escuela, involucrando confianza y credibilidad entre pares, es fundamental para el desarrollo psico-intellectual de los estudiantes con discapacidad/necesidades educativas especiales. Para caracterizar mejor el Trabajo Colaborativo, presentamos el resultado de una investigación realizada en la Biblioteca Digital de Tesis y Disertaciones, buscando identificar sus características, límites y desafíos. La esencia del trabajo colaborativo entre docentes es una relación solidaria, en la que todos asumen la responsabilidad del proceso de aprendizaje de las materias escolares, lo que requiere espacio y tiempo para su realización, además de una fundamentación teórica que, articulada con una práctica pedagógica, le dé consistencia. Si se realiza

de esta forma, el Trabajo Colaborativo se caracteriza como esencial para la inclusión escolar. Se concluye que, para hacerla efectiva, es imperativo definir clara y conscientemente los objetivos de la escolarización, ya que existe mucha diversidad tanto entre las especificidades de la discapacidad como en las necesidades educativas especiales. Sin embargo, esta forma articulada de acción encuentra diferentes obstáculos que constituyen sus límites y desafíos, requiriendo voluntad política para minimizarlos, permitiendo su adecuada organización. Se discuten estos desafíos y se presenta un ejemplo en que, a través del trabajo colaborativo, se establecieron las condiciones para un estudiante que, por examen de ingreso, ganó un lugar en la carrera de Medicina, pero adquirió una tetraplejía. Por intermedio del trabajo colaborativo, esta estudiante logró terminar su graduación en la carrera de medicina.

**Palabras-clave:** Psicología Histórico-Cultural. Trabajo Colaborativ. Discapacidad/necesidades educativas especiales. Educación Especial.

## Introdução

Objetiva-se refletir sobre o Trabalho Colaborativo (TC) tomando como base a Teoria Histórico-Cultural, cuja discussão justifica-se pela importância de sua disseminação na escola, de forma a amparar os professores do ensino comum no trabalho pedagógico junto aos alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais (NEE). As primeiras pesquisas sobre o TC iniciaram-se em 2004, e somente a partir de 2014 encontram-se pesquisas fundamentadas na Psicologia Histórico-Cultural, portanto há menos de uma década. Dessa forma, faz-se necessário ampliar a reflexão sobre esse tema. Assim, organiza-se este texto em três partes. Inicialmente, apresentam-se os princípios que fundamentam a Teoria Histórico-Cultural, entendendo que um ponto fundamental no processo pedagógico consiste em sua intencionalidade, a qual decorre da segurança que a apropriação desses fundamentos da ação didática acarreta, ao possibilitar uma práxis com a consistência e a flexibilidade que esse processo exige.

Devido à essencialidade e a relevância do TC na Educação Básica, na segunda parte deste texto apresenta-se uma revisão bibliográfica voltada à sua análise, conceituando e destacando seus limites e desafios.

Esses princípios são vivenciados pela equipe pedagógica do Programa de Educação Especial (PEE) mantido pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) por meio de reuniões

de estudo, formações continuadas e discussões no sentido de conduzir um TC apoiado na Teoria Histórico-Cultural, conforme se apresenta na terceira parte deste artigo. Para exemplificar o TC desenvolvido nessa instituição, relata-se o caso de uma aluna egressa da UNIOESTE.

## **Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural**

Historicamente, cada sociedade – a primitiva, a escravagista, a feudal e a burguesa – produziu, e vem produzindo, diferentes formas de compreender e conduzir o processo educativo, as quais correspondem às diferentes necessidades determinadas pelas relações de trabalho entre os homens na busca da sobrevivência, e revelam diferentes concepções de aprendizagem. Dessa forma, uma importante questão a direcionar o processo de aprendizagem, embora não claramente explicitada, é o que, em dado momento histórico, os homens precisam saber para trabalhar e prover suas necessidades vitais.

Os conhecimentos e habilidades que as relações produtivas exigem do homem hoje, levam-no a buscar o que não tem, e ao atender a essas exigências o homem vai se transformando, e dialeticamente vai transformando seu entorno produzindo cultura. Ou seja, o homem é produto e produtor de cultura por meio de suas atividades, de seu trabalho. O trabalho produz cultura e promove o desenvolvimento técnico, científico e instrumental humano. O grande problema é a desigualdade no acesso aos bens produzidos, sendo que muitas vezes aqueles que os produzem não podem usufruir do produto de seu trabalho.

Essa desigualdade revela-se também no processo de ensino. Nas sociedades primitivas, as crianças aprendiam ao acompanharem seus pais no cotidiano. Gradativamente, entretanto, à medida em que as sociedades e o processo de trabalho foi exigindo novos conhecimentos, as necessidades humanas foram se tornando cada vez mais simbólicas, e no ensino foi-se diferenciando o trabalho manual do trabalho intelectual.

Com a complexificação da vida, as necessidades humanas fisiológicas, referentes a alimentar-se, dormir, abrigar-se, compartilhadas por todos os animais e relacionadas ao sistema neurológico-límbico, foram se alterando, demandando novas

atividades. Os homens foram produzindo novos instrumentos de trabalho, novas formas de manejá-los, bem como ampliando a linguagem e o pensamento, e criando formas de representação da realidade. Trata-se do desenvolvimento coletivo da cultura, na busca de soluções para os problemas humanos. Nesse processo, as necessidades relativas ao simbólico foram se tornando cada vez mais relevantes, assumindo, para os que têm as necessidades físicas satisfeitas, uma importância muito maior do que a atribuída às necessidades fisiológicas em si, ainda que a satisfação de ambos os conjuntos de necessidades apoie-se em uma base biológica.

Porém, o motor do desenvolvimento não consiste no processo biológico, embora ele se constitua em seu apoio. O que move o estabelecimento dessas ligações neuronais são as atividades desenvolvidas nas relações sociais, ou seja, no trabalho. Assim, um princípio da Teoria Histórico-Cultural consiste no fato de que o trabalho – a atividade – promove o funcionamento humano. Na busca da satisfação dessas necessidades, o fazer e, portanto, o pensar são por elas movidos, engendrando a atividade, isto é o trabalho, o qual provoca novas necessidades, na luta pela vida. Reafirma-se, assim, a Atividade como mediação que forma e transforma o sujeito. E destaca-se a compreensão de que há uma unidade dialética entre o desenvolvimento natural e o cultural, ou seja, trata-se de um único processo no qual o biológico e o cultural/social estão amalgamados.

Mas, há uma diferença entre as funções psíquicas que o homem, assim como outros animais, já possui ao nascer, como a atenção involuntária e a percepção imediata, chamadas de elementares, e o funcionamento psíquico específico do humano, o qual é marcado pelo simbólico. A possibilidade humana de simbolizar decorre da apropriação da linguagem e do pensamento, processo no qual vão se humanizando essas funções elementares que se transformam constantemente pela apropriação da cultura. Cada palavra nova apropriada acarreta possibilita ao homem perceber esse novo objeto, nomeá-lo, representá-lo no pensamento, além de imaginar processos e ações concatenadas envolvendo-o.

As possibilidades humanas de pensar por imagens são muito mais restritas se comparadas às que se abrem quando o homem pode representar suas ideias no pensamento por meio de palavras.

Destaca-se, portanto, a relação entre a linguagem e o pensamento. Porém, é crucial compreender que a apropriação da linguagem e, portanto, a constituição do pensamento ocorre na atividade, na interação com outros seres humanos. Ou seja, o pensamento – assim como a linguagem da qual ele deriva –, antes de ser pessoal, é social:

A linguagem, que medeia a percepção humana resulta em operações extremamente complexas: a análise e a síntese da informação recebida, a ordenação perceptual do mundo e o enquadramento das impressões em sistemas. Assim, as palavras – unidades linguísticas básicas – carregam além de seu significado, também as unidades fundamentais da consciência que reflete o mundo exterior (Luria, 2013, p. 24).

Dessa forma, ao alinhar-se aos pressupostos de Marx e Lênin, a psicologia soviética entende que os processos mentais superiores se organizam gradativamente, como produto das relações sociais, ou seja, relações intersíquicas vão se tornando intrapsíquicas, por meio da atividade humana. Portanto, tanto a consciência quanto o pensamento constituem-se em produtos da história social, alterando-se quanto ao conteúdo e quanto à própria estrutura:

As atividades cognitivas superiores guardam sua natureza sócio-histórica [sic] e [...] a estrutura da atividade mental – não apenas seu conteúdo específico, mas também as formas gerais básicas de todos os processos cognitivos – muda ao longo do desenvolvimento histórico (Luria, 2013, p.22).

Mas se a consciência e o pensamento são formados nas relações sociais, como propor o processo de ensino? Como o ensino pode contribuir nesse processo de formação humana? Educar, na escola, é possibilitar aos estudantes a apropriação do conhecimento científico, técnico-instrumental e artístico que a humanidade veio produzindo no processo de sobreviver, promovendo o desenvolvimento. E, se as pessoas aprendem pelo trabalho, pela atividade, é importante que o professor reflita sobre quais e como as tarefas serão propostas a seus alunos, de forma a lhes possibilitar a apropriação do conhecimento historicamente elaborado e das qualidades que constituem o humano, de forma democrática.

Não se trata de qualquer conhecimento. A escola burguesa, que se constituiu a partir da Revolução Industrial, privilegiou a formação do pensamento empírico: uma forma de análise da realidade restrita à descrição do visível, apoiada na lógica formal, linear, ou seja, buscando suas causas aparentes. Essa forma de ensino produziu consequências nos sistemas escolares, na medida em que formava pessoas para esse tipo de análise da realidade (Davidov, 1988). Esse autor esclarece que ao buscar a perspectiva da lógica dialética, o ensino russo passou a apoiar-se em três princípios: a necessidade de articular os fenômenos sociais aos pedagógicos, desvelando a interrelação entre eles; a compreensão de que há uma unidade entre a psique e a atividade; e o apoio na teoria psicológica da atividade, a qual a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, propõe uma educação pela via do trabalho, sem separação entre trabalho manual e intelectual, pressupondo a necessidade de uma escola que, pela atividade, transforma o próprio homem.

Essas pesquisas possibilitaram redefinir os objetivos do Ensino Fundamental, no sistema russo de ensino, visando um movimento discente intrapsíquico que resulta em saltos qualitativos na subjetividade do aluno, portanto, alterando sua relação com o mundo. Esse aluno se transforma, na medida em que se apropria dos conteúdos científicos ensinados na escola, ou seja, a partir de suas relações interpsíquicas. Não existe um desenvolvimento espontâneo, existe uma atividade que promove o desenvolvimento. Assim, por meio de um estudo cumulativo, no qual cada geração foi gradativamente aprofundando as contribuições teóricas da geração anterior a partir de Lev Semenovitch Vygotski<sup>4</sup> (1896-1934), pesquisadores como Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979), Alexander Romanovich Luria (1902-1977), Daniil Borosovich Elkonin (1904-1984) e Vasily Vasilovich Davidov (1903-1998) foram aprofundando a compreensão do papel da atividade no desenvolvimento psíquico e conseqüentemente no processo de escolarização.

Conforme o professor organiza as tarefas escolares, ele poderá envolver o aluno em atividade de estudo, promovendo um movimento no sentido de superar o pensamento empírico

<sup>4</sup> Nesta pesquisa utilizar-se-á a grafia Vygotski para se referir ao nome do teórico que iniciou as investigações que deram origem à THC, salvo em citações em que o nome assumirá a grafia optada pelo autor da mesma.

e colocar em evidência o pensamento teórico, promovendo o desenvolvimento de capacidades intelectuais e cognitivas que levem esse estudante a interpretar a realidade social, levando em consideração as contradições que nela estão presentes.

Como organizar esse processo é o desafio que está posto, quando se compreende que o objetivo fundamental da escola é possibilitar essa transformação discente, que passa pela apropriação dos conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade. Nesse sentido o TC ombreado entre os professores, de forma a gradativamente lhes possibilitar compreenderem a diferença entre a visão linear e a visão dialética das relações sociais, amplia e viabiliza o processo de humanização almejado pela escola, tanto com relação aos alunos com deficiências/NEE como com os demais alunos que a escola recebe.

### **Contribuições, limites e desafios do Trabalho Colaborativo/Ombreado para a aprendizagem dos estudantes com deficiência/NEE**

Para investigar a viabilidade do TC desenvolvido nas unidades escolares, optou-se por analisar as teses e dissertações apresentadas na plataforma da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os seguintes descritores: Trabalho colaborativo, Educação Especial e Ensino Comum, sem delimitação de período.

De 79 trabalhos selecionaram-se 15, tendo como critérios voltarem-se ao TC na escola. Dos 15 trabalhos, cinco pautavam-se na Teoria Histórico-Cultural, mas, a maioria (10) fundamentava-se em autores com publicações anteriores que discutem o tema, e/ou em estudos e autores, relacionados ao movimento de inclusão nacional e internacional.

O TC/Ombreado entre os professores da Educação Especial (EE) e do ensino comum pressupõe o estabelecimento de relações entre os professores, e a equipe pedagógica escolar, promovendo o desenvolvimento psicointelectual dos estudantes com deficiência/NEE e se faz essencial para que as propostas pedagógicas conjuntas possibilitem a superação dos limites e a aprendizagem desses estudantes.

A essência do TC entre os professores está numa relação de apoio, na qual todos assumem a responsabilidade no processo de aprendizagem dos conteúdos escolares. No entanto, essa forma de atuação articulada encontra diferentes entraves que se constituem em limites e desafios (Rabelo, 2012). Entende-se que o trabalho do professor de ensino comum deve ser análogo ao de EE, ambos compartilhando o compromisso de ensinar o estudante com deficiência/NEE. Se executado dessa forma, o TC caracteriza-se como fundamental à inclusão escolar.

O principal elemento que, de acordo com o discurso dos professores, limitam e dificultam a articulação e o TC é a ausência de espaço e tempo destinados ao planejamento conjunto e à reflexão sobre a aprendizagem, decorrente da atuação em turnos contrários (Teixeira, 2021). O fato de o AEE ser ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e ocorrer em turno contrário ao da matrícula no ensino comum, inviabiliza a articulação, uma vez que parte dos professores não trabalha nos períodos da manhã e da tarde na mesma escola. Outros estudos brasileiros (Zerbato, 2014; Lago, 2014; Vilaronga, 2014), também revelaram que a ausência de tempo destinado ao planejamento conjunto e à articulação entre os pares, são fatores que inviabilizam o trabalho com os estudantes, público da EE.

Ainda, há que se considerar a importância de que tanto os professores do ensino comum, quanto os da EE se apropriem dos aspectos essenciais relativos ao ato educativo, do ponto de vista teórico, técnico, político e pedagógico (Saviani, 2003), fundamentando a práxis docente, de forma a potencializar o processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência/NEE.

Entende-se, desse modo, que as práticas educativas só podem superar o pragmatismo do discurso e o descompasso entre a legislação e a realidade, quando o ato educativo visar à apropriação dos conceitos científicos mais elaborados e o desenvolvimento humano. Para tanto, é necessário que o professor compreenda a relevância de o quê, por que e para quem ensinar, e que estas ações sejam articuladas entre os docentes, objetivando um processo de escolarização qualitativo que permita o desenvolvimento, possibilitando, aos estudantes com deficiência/NEE, avançar para além das limitações sociais impostas à deficiência.

O trabalho com esses estudantes exige ainda mais, uma vez que, neste processo, torna-se imperiosa a definição clara e consciente dos objetivos para a escolarização, pois a deficiência ou as necessidades educacionais especiais até podem ser as mesmas, ou similares, mas as especificidades são muitas, cada estudante tem a sua. Assim, cabe à coletividade dos professores buscar meios e estratégias que atendam as especificidades para a aprendizagem desses estudantes.

As relações quase inexistentes, decorrentes do distanciamento entre os professores do ensino comum e da EE que realizam o AEE nas SRM, advindas da organização do trabalho docente nas unidades escolares, constituem-se como um dos nós que entram as possibilidades de materialização de estratégias ligadas ao TC.

Sabe-se que o fato de o professor poder atuar quarenta horas/aulas na mesma escola possibilita maior articulação, permitindo momentos de discussão e planejamento sobre o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes que frequentam o AEE na Sala de Recursos Multifuncionais, o que corrobora com os dados apresentados nas pesquisas de Honnef (2018). A organização de momentos que possibilitem a análise, reflexão e planejamento entre os professores do ensino comum e da Educação Especial, favorecem que sejam estabelecidas ações colaborativas entre os docentes, e desta forma seja planejado de forma intencional os processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes com deficiência/NEE. A relevância dos momentos destinados ao estudo e planejamento, também foram apontados por Rabelo (2012) e Szymanski; Teixeira (2021), como ações que trazem significativos ganhos ao processo de escolarização dos estudantes com deficiência/NEE.

As situações nas quais os docentes do ensino comum não demonstram compromisso e envolvimento em relação ao trabalho desenvolvido com os estudantes com deficiência/NEE, também podem ser tomadas como impeditivos ao TC. O auge desse descompromisso evidencia-se no isolamento do professor da EE e de seus alunos, considerados como se não fossem da escola. Assim, a predisposição dos docentes, relativa ao comprometimento no ato educativo com esses estudantes, pode ser tomada como essencial à materialização do TC no espaço escolar (Moscardini, 2016; Szymanski; Teixeira, 2021). Essa predisposição implica confiança e credibilidade entre os pares, pressupondo o comprometimento

da equipe pedagógica da escola. Mas, além disso, depende ainda das condições de trabalho dos professores e das condições e da organização do contexto escolar (Honnef, 2018, Szymanski; Teixeira, 2021). Nesse sentido, evidencia-se não só a importância do TC entre os docentes, mas a necessidade de o professor, bem como os que compõem o todo escolar, situarem-se como partícipes, compreendendo a intencionalidade do ato educativo como fundamental na organização dos processos de ensino e aprendizagem.

Por fim, considera-se o trabalho da equipe pedagógica escolar como essencial ao fomento do TC, pois possibilita a conexão presencial entre os professores, e permite mediar, aos que não se encontram, o 'diálogo' sobre as necessidades e as formas de intervir no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência/NEE. Martinelli (2016) assevera que cabe à equipe pedagógica possibilitar condições de espaço e de tempo nos quais os professores possam refletir e trocar experiências pois, de acordo com Machado (2017), assegurar tempo ao planejamento entre os professores é fundamental para o sucesso de práticas colaborativas.

### **O Trabalho Colaborativo no Ensino Superior: a Unioeste como campo de reconhecimento social**

O conceito de TC na EE tem sido definido como um trabalho pedagógico realizado por um professor especializado nessa área, em conjunto com o(s) professor(es) do ensino comum. O pré-requisito para que seja considerado TC é a realização conjunta de uma prática pedagógica entre professores e outros profissionais, envolvendo um determinado aluno com deficiência/NEE, sempre visando o caráter pedagógico que caracteriza as instituições de ensino.

No ensino superior, esta prática vem sendo realizada pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), na qual as pessoas com deficiência/ NEE são atendidas pelo Programa de Educação Especial (PEE), instituído em 1997, o que, na época, incluiu a Unioeste entre as dez primeiras universidades do Brasil a oferecer e manter atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência no Ensino Superior (Rossetto; Zanetti, 2014).

O PEE – que tem como principal objetivo proporcionar o ingresso, a permanência e a conclusão dos cursos de graduação e de pós-graduação das pessoas com deficiência/NEE na Unioeste – atua junto aos colegiados desses cursos e demais setores dessa instituição, constituindo-se como um espaço de ações voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência, sejam essas ações temporárias ou permanentes. Atende acadêmicos que apresentam características e condições bastante específicas causadas por deficiência ou por sequelas advindas de doenças ocorridas em diferentes idades como, durante o nascimento no caso das paralisias cerebrais e outras e, também com deficiência adquirida devido a acidentes ou outros eventos.

A prática colaborativa é realizada por meio de docentes de AEE especializados em EE e pertencentes ao quadro de funcionários do PEE, contratados pela universidade por meio de processo seletivo seriado (PSS). Esse docente de AEE realiza o atendimento especializado junto ao aluno, propiciando-lhe a mediação pedagógica com o conhecimento científico da disciplina/curso em que está matriculado, articulando o(s) professor(es) dessa(s) disciplina(s), a coordenação do curso e, quando necessário, outros profissionais da área da saúde como psicólogos, fonoaudiólogos, médicos neurologistas e psiquiatra, ou setores da universidade, sempre visando à apropriação do conhecimento por parte do aluno.

Dessa forma, seu trabalho principal é atender pedagogicamente o acadêmico, desde o planejamento e a organização da disciplina com relação aos textos e outros materiais a serem adaptados, a assisti-lo dentro da sala de aula, transcrevendo os conteúdos trabalhados pelos professores por meio de exposição oral ou anotações no caderno, no quadro, ou por meio de *slides*. No contraturno, o docente de AEE acompanha o estudo e a elaboração de trabalhos, ou seja, nesse momento, ele estuda junto com o aluno, esclarecendo suas dúvidas e recorrendo ao(s) professor(es) das disciplinas sempre que necessário. Esses professores também fazem atendimentos individuais aos alunos quando essas dúvidas não podem ser sanadas pelo docente de AEE, o qual também atua no processo de avaliação desses alunos nas disciplinas, lendo ou transcrevendo a prova. Ressalta-se que a adaptação dos materiais, especificamente para

os alunos cegos e com baixa visão, é feita por outra equipe, a qual também faz parte do conjunto do TC.

Com o objetivo de exemplificar a forma de atuação do PEE, apresenta-se o caso de uma acadêmica com deficiência adquirida durante a graduação no curso de medicina, cuja complexidade do quadro expresso por sequelas motoras e de fala, parece ser um caso exclusivo nas Instituições de Ensino Superior no Brasil. No decorrer do ano letivo de 2015, a Coordenação do PEE recebeu da Pró-Reitoria de Graduação a informação de que uma estudante do curso de medicina havia adquirido uma deficiência após sofrer um Acidente Vascular Cerebral (AVC). Segundo a avaliação neurológica, o AVC atingiu os núcleos da base do sistema nervoso central, causando tetraparesia (perda de movimentos, sem perda de sensibilidade) e afasia (perda da capacidade de fala). A estudante apresentava, ainda, pequenos movimentos causados por espasticidade, o que dificultava que mantivesse a cabeça totalmente parada. As sequelas apresentadas – tetraparesia e afasia – ocasionavam falta de movimentos de membros superiores e inferiores e, embora tivesse conservada a sensibilidade desses membros, não falava e não possuía comunicação verbal.

A estudante utilizou diferentes tipos de tecnologias assistivas durante a frequência no curso como cadeira de rodas e veículo adaptado para se locomover e, para estudar, usou o *PC eye Tobii*<sup>5</sup>, *headmouse*<sup>6</sup> com o *Mousekey*<sup>7</sup> e o *software Colibri*<sup>8</sup> e usou prancha de comunicação alternativa para participar das aulas e interagir com os colegas, professores, amigos e familiares.

Embora tenha havido muitas resistências, após os esclarecimentos e argumentações contrárias e favoráveis, foi assegurada a garantia do direito dessa aluna voltar a frequentar o curso, cuja vaga ela havia conquistado ao ser aprovada no vestibular

<sup>5</sup> “O Tobii Dynavox PCEye Mini é um equipamento que permite o acesso completo ao notebook ou computador por meio do movimento dos olhos. Recomendado para pessoas que necessitam de maior autonomia e independência, usuários com mobilidade reduzida, distrofia muscular, esclerose lateral amiotrófica (ELA), crianças com AME tipo I e II, paralisia cerebral, síndrome de RETT. Assim como também para pacientes com doenças neurológicas raras como a síndrome de Machado-Joseph (ataxia SCA3) e síndrome de Locked-in (síndrome do encarceramento)”. Disponível em: <https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-1284918056-mouse-ocular-p-eye-mini-tobii-dynavox-com-windows-control-2- JM>.

<sup>6</sup> O *headmouse* é um dispositivo que permite realizar as funções do *mouse* por meio de movimentos da cabeça. A escrita com uso do *headmouse* é realizada no teclado virtual do *Mousekey* que possui um *time* que permite dar o *click* nas letras ou sílabas, após permanecer sobre a letra ou sílabas escolhidas pelo usuário.

<sup>7</sup> É um *software* que reproduz um teclado virtual silábico e foi desenvolvido por Claudio Dusik durante sua pesquisa de mestrado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

<sup>8</sup> É um *software* que possui funcionalidades que permitem calibrar os movimentos dos olhos para movimentar a *barra de endereços* com o ponteiro do *mouse*, sendo também compatível para ser usado com o celular.

alguns anos antes, sendo que o PEE ficou responsável pelos contatos com a estudante e familiares para definir seu atendimento durante as aulas, tanto no Hospital Universitário do Oeste do Paraná (HUOP), como no campus da universidade.

Essas resistências à inclusão de alunos com deficiência nas escolas, são consideradas barreiras e, segundo o art. 3º da lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão também denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015, n. p):

[...] IV – **BARREIRAS**: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em: [...] e) **barreiras ATITUDINAIS**: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; [...].

Nesse sentido, foi fundamental o trabalho especializado das docentes de AEE que acompanharam essa estudante com tetraparesia, tanto na quebra de barreiras atitudinais de professores, alunos e outros profissionais do curso, quanto no TC realizado na interrelação da estudante com os professores, com seus colegas e com sua família. Para realizar o acompanhamento da estudante nas aulas no HUOP, foi designada uma docente AEE da Unioeste, tendo sido o colegiado informado desse acompanhamento e de que esta profissional ou outras que viessem a atender a estudante, estariam presentes em todas as aulas e provas. Durante o processo de atendimento, a docente de AEE utilizava de prancha de comunicação alternativa na qual a interação verbal ocorria por meio de retorno ocular (piscar os olhos) da estudante, o que propiciava a formação de sílabas, de palavras e frases, de forma a que houvesse comunicação (Silva, 2019).

Como fundamento teórico do trabalho realizado, o PEE utiliza o referencial teórico de Lev S. Vigotski (2019) entendendo que a pessoa com deficiência possui potencialidades que podem ser desenvolvidas pelo processo educacional formal e sistematizado. O defeito orgânico como, por exemplo, a deficiência física é um fato biológico, porém, nessa perspectiva, o professor deve trabalhar não

apenas com os aspectos biológicos (o defeito em si) do sujeito, mas com as consequências sociais causadas por esses aspectos. Assim, compreende-se que há duas possibilidades de compensação, uma direta, em nível biológico, e outra indireta, em nível psíquico, resultante das interações do sujeito com o meio social.

Vigotski (2019) afirma que o processo educacional da pessoa com algum defeito físico apoia-se geralmente na compensação indireta, psíquica, já que a compensação direta, orgânica, por exemplo, da cegueira, da surdez e de outras deficiências, é impossível. O processo de compensação social não acontece da mesma forma para todas as pessoas com deficiência, estando vinculado às condições adequadas de funcionamento do sistema cerebral, às condições psicológicas expressas pela energia psíquica para vencer os obstáculos que são consequência das condições da deficiência, e ao sistema nervoso central, que é o responsável pelo recebimento e processamento das informações e mecanismos de memória, planejamento, raciocínio, entre outras funções psicológicas superiores. Ressaltam-se, ainda, as condições do entorno social que estimulam ou minimizam o desenvolvimento das potencialidades que estão preservadas na pessoa com deficiência, condições essas que podem favorecer ou dificultar o processo de compensação social do defeito.

Assim, os processos de compensação não são direcionados para a eliminação do defeito em si (p. ex.: a deficiência física), mas – pela via do aparato psicológico no sentido de vencer as limitações e dificuldades da pessoa com deficiência – para o objetivo da conquista de uma posição social almejada pela pessoa pois, segundo Vigotski (2019), o objetivo final da educação é a conquista da validade social da pessoa com deficiência. Nesse sentido, compreende-se que o processo educacional intencionalmente planejado e fruto de um TC, permite criar as condições para a superação do defeito, ou seja, o processo de compensação social do defeito ocorre, quando a posição social do sujeito é reconhecida pelo entorno social como algo de valor, o que certamente ocorreu com a estudante sobre a qual se trata neste estudo, ao conquistar seu diploma do curso de medicina.

Dessa forma, a prática do TC, fundamentada pelos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-cultural vem sendo

realizada pela Unioeste por meio do PEE há vários anos e tem contribuído para a inclusão dos alunos com deficiência/NEE nos diferentes cursos da universidade, inclusive na Pós-Graduação. São dezenas de alunos cegos, surdos, com deficiência física, com deficiência múltipla, autismo, dislexia e, mais recentemente, alunos com déficits cognitivos e transtornos mentais.

### **Considerações finais**

Em síntese, em relação aos elementos essenciais para que o processo educativo e o Trabalho Colaborativo (TC) se efetivem na Educação Básica, com a qualidade que ele vem ocorrendo no PEE da UNIOESTE, reitera-se a necessidade de redimensionamento quanto à: 1) efetivação de políticas educacionais voltadas à reorganização do regime de contratação dos professores; 2) organização de condições de espaço e de tempo destinados ao planejamento em conjunto; 3) valorização mediante investimento na carreira do professor; 4) atuação do Professor Pedagogo voltada à efetivação de práticas que possibilitem e assegurem o processo de escolarização significativo aos estudantes com deficiência/NEE, viabilizando a conexão entre os professores da EE, que atuam na SRM e os professores do ensino comum; 5) organização de espaço e tempo destinados à formação continuada que possibilitem a interlocução entre os professores de EE e do ensino comum.

O Trabalho Colaborativo pode trazer implicações positivas referentes ao processo de desenvolvimento psicointelectual desses estudantes, contudo requer o cumprimento da legislação e o compromisso de todos os envolvidos com a educação: dos gestores, desde o financiamento da Educação até o real trabalho pedagógico com esses estudantes. É premente, ainda, o investimento em formações continuadas, que possibilitem aos docentes ressignificarem sua função, compreendendo sua relevância no processo de escolarização e humanização dos estudantes, processo esse viabilizado mediante políticas públicas para a educação que possibilitem a superação dos limitadores presentes hoje no contexto da educação escolar no Brasil.

## Referências

- BRASIL. *Lei nº 13.146/15, de 06 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência [Estatuto da Pessoa com Deficiência]. Presidência da República. Secretaria Geral. Brasília, 2015.
- DAVIDOV, Vasili Vasilovich. Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. (Trad. de Libâneo, J. C. e Freitas, R. A. M. da M.), *Soviet Education*, august, v. 30, n. 8, 1988.
- HONNEF, Cláudia. *O trabalho docente articulado com concepção teórico-prática para a educação especial*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Maria, 2018.
- LAGO, Danúcia Cardoso. *Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no Coensino em dois municípios*. Tese de doutorado em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2014.
- LURIA, Alexander Romanovich. *Desenvolvimento cognitivo*. São Paulo: Ícone, 2013.
- MACHADO, Ana Paula. *Investigando as significações produzidas por segundos professores sobre seu trabalho no contexto das práticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.
- MARTINELLI, Josemaris Aparecida. *Trabalho Colaborativo entre uma Professora Especialista e Professores do Ensino comum para a Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, 2016.
- MOSCARDINI, Saulo Fantato. *Deficiência Intelectual e ensino-aprendizagem: aproximação entre ensino comum e Sala de Recursos Multifuncional*. Tese de Doutorado em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2016.
- RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. *Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2012.
- ROSSETTO, Elisabeth; ZANETTI, Patrícia da Silva. Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades

Especiais – PEE: rompendo barreiras físicas e atitudinais. *In: CARVALHO, Alfredo Roberto de; et al. (Orgs.), A pessoa com deficiência na sociedade contemporânea: problematizando o debate.* Cascavel: Edunioeste, 2014, p. 19-28.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.* 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Vera Lucia Ruiz Rodrigues da. (2019). *O estabelecimento de políticas públicas e a cidadania das pessoas com deficiência por meio do AEE na UNIOESTE/PR.* Tese de Doutorado em Ciências Sociais, Universidade do Rio dos Sinos, 2019.

SZYMANSKI, Maria Lidia Sica; TEIXEIRA, Andrise. *O Trabalho Colaborativo entre o professor de Educação Especial que atua na Sala de Recursos Multifuncionais e o do ensino comum.* *In: Anais da 40ª Reunião Nacional da ANPEd, Belém: Anped, 2021.*

TEIXEIRA, Andrise. *O Trabalho Colaborativo entre o professor de Educação Especial que atua na Sala de Recursos Multifuncionais e o do ensino comum em escolas públicas.* Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2021.

UNIOESTE. *Resolução n.º 323/1997.* Institui o Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE) da Unioeste. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Unioeste. Cascavel, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *Obras completas Tomo V: Fundamentos de Defectologia* (Trad. Programa Institucional de Ações Relativas as Pessoas com Necessidades Especiais, Rev. Guillermo de la Paz Arias Beatón). Cascavel: Edunioeste, 2019.

VILARONGA, Carla Ariela Rios. *Colaboração da Educação Especial em sala de aula: Formação nas práticas pedagógicas do Coensino.* Tese de Doutorado em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2014.

ZERBATO, Ana Paula. *The role of special educators within co-teaching approach.* Dissertação de Mestrado em Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.