

GLACIELMA DE FÁTIMA DA SILVA

**ATIVIDADE DE ESTUDO NA ÁREA DE
HISTÓRIA:** Notas sobre o caso de uma Estudante com
Deficiência Intelectual



MARÍLIA, SP
2023

GLACIELMA DE FÁTIMA DA SILVA

**ATIVIDADE DE ESTUDO NA ÁREA DE
HISTÓRIA:** Notas sobre o caso de uma Estudante com
Deficiência Intelectual

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências, Câmpus de Marília, para a obtenção do título de Doutora em Educação.
Linha de pesquisa: Educação Especial
Orientadora: Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira

MARÍLIA, SP
2023

S586a	Silva, Glaciélma de Fátima da Atividade de estudo na área de história : notas sobre o caso de uma estudante com deficiência intelectual / Glaciélma de Fátima da Silva. -- Marília, 2023 130 f. : il., tabs., fotos Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília Orientadora: Anna Augusta Sampaio de Oliveira 1. Educação Inclusiva.. 2. Atividade de Estudo. 3. Experimento Didático-Formativo. 4. Ensino de História. 5. Pandemia. I. Título.
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Impacto potencial desta pesquisa

Consideramos que a pesquisa intitulada “Atividade de estudo na área de história: notas sobre o caso de uma estudante com deficiência intelectual” possui impacto potencial ao indicar indícios de apropriação de atividade de estudo por uma estudante com deficiência intelectual. Consideramos que esta pesquisa pode influenciar na realização de futuras pesquisas que abordem o ensino de história na perspectiva da educação inclusiva e assim contribuir para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem nesta área.

Potential impact of this research

We consider that the research entitled "Study activity in the area of history: notes on the case of a student with intellectual disability" has the potential impact of indicating evidence of appropriation of the study activity by a student with intellectual disability. We believe that this research can influence future researches that address the teaching of history from the perspective of inclusive education and thus contribute to the development of teaching and learning in this area.

Impacto potencial de esta investigación

Consideramos que La investigación titulada “Actividad de estudio en el área de historia: apuntes sobre el caso de un estudiante con discapacidad intelectual” tiene el impacto potencial de señalar evidencias de apropiación de la actividad de estudio por parte de un estudiante con discapacidad intelectual. Creemos que esta investigación puede influir en futuras investigaciones que aborden la enseñanza de la historia desde la perspectiva de la educación inclusiva y así contribuir al desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje en esta área.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: ATIVIDADE DE ESTUDO NA ÁREA DE HISTÓRIA: NOTAS SOBRE O CASO DE UMA ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

AUTORA: GLACIELMA DE FÁTIMA DA SILVA

ORIENTADORA: ANNA AUGUSTA SAMPAIO DE OLIVEIRA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em Educação, pela Comissão Examinadora:

Prof(a). Dr(a). ANNA AUGUSTA SAMPAIO DE OLIVEIRA (Participação Virtual)
Departamento de Didática / PROFEI/Unesp - Faculdade de Filosofia e Ciências Marília

Prof(a). Dr(a). OLAVO PEREIRA SOARES (Participação Virtual)
Departamento de Ciências Humanas / Universidade Federal de Alfenas

Profa. Dra. MARTA SUELI DE FARIA SPORNII (Participação Virtual)
Departamento de Teoria e Prática da Educação / Universidade Estadual de Maringá

Profa. Dra. SUELI GUADELUPE DE LIMA MENDONÇA (Participação Virtual)
Didática / Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP - Marília

Prof(a). Dr(a). KATIA DE MOURA GRAÇA PAIXÃO (Participação Virtual)
Colégio de Aplicação / Universidade Federal de Santa Catarina

Marília, 10 de março de 2023


Prof(a). Dr(a). Henrique Tahan Novaes
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

GLACIELMA DE FÁTIMA DA SILVA

ATIVIDADE DE ESTUDO NA ÁREA DE HISTÓRIA: Notas sobre o caso de uma Estudante com Deficiência Intelectual

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Câmpus de Marília, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Data da defesa: 13/03/2023

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Professora Doutora Anna Augusta Sampaio de Oliveira
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Membro Titular: Doutora Kátia de Moura Graça Paixão
Universidade Federal de Santa Catarina

Membro Titular: Doutora Marta Sueli de Faria Sforni
Universidade Estadual de Maringá

Membro Titular: Doutor Olavo Pereira Soares
Universidade Federal de Alfenas

Membro Titular: Doutora Sueli Guadalupe de Lima Mendonça
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Filosofia e Ciências
UNESP – Câmpus de Marília

À minha filha Gabriele e ao meu marido Denílson, sem os quais eu não teria conseguido
chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

À Professora Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira, minha querida orientadora, por ter confiado em meu potencial e me proporcionado esta oportunidade ímpar de desenvolvimento teórico e profissional. Obrigada!

Ao meu marido, Denílson, e à minha filha, Gabriele, sem o apoio e a compreensão dos quais eu não conseguiria completar este desafio. Foram inúmeras noites sem dormir, férias sem viagem e muito tempo de imersão na pesquisa. Vocês sempre me deram força para continuar, obrigada meus amados!

À minha mãe, Ofrídia, que me ensinou a necessidade de não desistir e lutar sempre, ao enfrentar um câncer com coragem e paciência, não perdendo a fé mesmo nos momentos mais difíceis: Mãe, obrigada por me ensinar a ser melhor.

Aos meus amigos, companheiros de longa data do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão Social (GEPIS), especialmente a AngeloPapim, pela generosa ajuda na produção de recursos didáticos para esta pesquisa e por sua disponibilidade nos momentos em que precisei de uma opinião sincera. Agradeço também a Fernanda Dourado, por ser muitas vezes minha parceira mais experiente e ajudar com prazos, documentos, etc. Obrigada amigos!

À banca examinadora, composta pela Dra. Marta Sueli de Faria Sforzi, pelo Dr. Olavo Pereira Soares, pela Dra. Sueli Guadalupe de Lima Mendonça e pela Dra. Kátia de Moura Graça Paixão, pelas vivências ricas em aprendizagens e contribuições generosas para a construção desta pesquisa. Obrigada.

Agradeço também aos membros suplentes que dispuseram de seu tempo e conhecimento para contribuir com esta pesquisa. Muito obrigada à Dra. Maria Candida Soares Del-Masso, à Dra. Kátia de Abreu Fonseca e ao Dr. Wilson Roberto Batista.

Por fim, agradeço à estudante que participou desta pesquisa, obrigada por permitir que aprendêssemos um pouco com você.

RESUMO

A constituição de uma educação inclusiva passa pela garantia de condições para a apropriação do conhecimento científico, histórico e socialmente acumulado por todos os estudantes, independentemente de terem deficiências ou não. Com base nesse princípio, o objetivo geral deste estudo é analisar como um Experimento Didático-Formativo na área do ensino de História pode contribuir para o desenvolvimento da atividade de estudo de uma estudante com deficiência intelectual cursando os anos finais do Ensino Fundamental. O objetivo específico é avaliar as possibilidades de apropriação conceitual da estudante participante do experimento. Devido às delimitações procedimentais aplicadas, este estudo é caracterizado como um estudo de caso. O experimento foi elaborado para ser aplicado em contexto de sala de aula comum, mas, devido à suspensão das aulas presenciais durante a Pandemia de Covid-19, foi necessário adequar sua aplicação com a utilização de ferramentas digitais de comunicação, próprias de uma educação remota. Foram realizados 30 encontros, mas apenas 13 apresentaram boas condições de análise, totalizando 794 minutos de gravação. Selecionamos quatro módulos, compostos por duas aulas (oito encontros) que melhor representavam os objetivos de ensino e evidenciavam os indicadores teórico-analíticos relacionados ao nosso objeto de estudo. Por meio da análise dos dados, procuramos indicar a ocorrência de elementos referentes à formação da atividade de estudo pela estudante, destacando o trabalho com núcleos conceituais na disciplina de História. Para isso, selecionamos trechos de diálogos e produções da estudante (textos escritos e desenhos). Os resultados obtidos indicam que este Experimento Didático-Formativo, organizado com base nos fundamentos do Ensino Desenvolvidor e com a utilização de núcleos conceituais, contribuiu para desencadear elementos da atividade de estudo e iniciou o processo de apropriação dos núcleos conceituais de conhecimento científico pela estudante com deficiência intelectual participante da pesquisa

Palavras-Chave: Educação Inclusiva; Atividade de Estudo; Experimento Didático-Formativo; Ensino de História; Pandemia.

ABSTRACT

The establishment of inclusive education involves ensuring conditions for all students, with or without disabilities, to appropriate the scientific knowledge historically and socially accumulated. Based on this principle, the general objective of this study is to analyze how a Didactic-Formative Experiment in the area of History teaching could contribute to the development of studying activities for a student with intellectual disabilities enrolled in the final years of Elementary Education. The specific objective established was to evaluate the possibilities of conceptual appropriation by the participating student in our experiment. Due to the procedural limitations applied, we characterized this research as a case study. This experiment was designed to be applied in the context of a regular classroom; however, due to the suspension of in-person classes resulting from the Covid-19 Pandemic, it was necessary to adapt its implementation using digital communication tools, typical of remote education. 30 meetings were held, but only 13 presented good conditions for analysis, totaling 794 minutes of recording. From them, we selected four modules, composed of two classes (eight meetings) that best represented the teaching objectives and that evidenced the theoretical-analytical indicators related to our object of study. Through the analysis of the data, we aimed to indicate the occurrence of elements related to the formation of the Study Activity by the student, highlighting the work with Conceptual Cores in the discipline of History. For this, excerpts from dialogues and student productions (written texts and drawings) were selected. The results obtained indicated that this Didactic-Formative Experiment, organized based on the foundations of Developmental Teaching, using Conceptual Cores, contributed to triggering elements of the Study Activity and initiated the process of appropriation of the Conceptual Cores of scientific knowledge by the student with intellectual disabilities participating in the research.

Keywords: Inclusive Education; Study Activity; Didactic-Formative Experiment; History Teaching; Pandemic.

LISTA DE ABREVIACÕES

AAIDD	Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Banco Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
NPCP	Nova Proposta Curricular Paulista
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PUC-Goiás	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
THC	Teoria Histórico-Cultural
UEL	Universidade Estadual de Londrina- Paraná
UNESP	Universidade Estadual Paulista- São Paulo
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas- Minas Gerais
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Pesquisas selecionadas.	39
Quadro 2. Experimento Didático-formativo produzido para esta pesquisa.....	65
Quadro 3. Experimento Didático-formativo reformulado para a aplicação via tecnologias digitais.....	71
Quadro 4. Reunião remota realizadas.....	73
Quadro 5. Etapas principais da pesquisa.....	74
Quadro 6. Fluxo escolar de Paula.....	76
Quadro 7. Diagnósticos médicos recebidos por Paula- 2014 a 2016.....	82
Quadro 8. Quadro produzido pela pesquisadora com base na tarefa de Paula.....	97
Quadro 9. Transcrição do texto produzido por Paula.....	105

LISTA DE FIGURAS

Figura1- A utilização de ferramentas no Paleolítico	88
Figura2 - Reprodução de tarefa da Paula.....	92
Figura 3-Reprodução da página do caderno de Paula.....	96
Figura 4- Desenho produzido por Paula.....	103
Figura 5- Reprodução da foto do Texto produzido por Paula.....	105

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
1 INTRODUÇÃO	15
2 PAPEL SOCIAL DA ESCOLA EM UM CONTEXTO HISTÓRICO DE CRISE	21
2.1 A história: qual o seu sentido na constituição da consciência coletiva?	266
3 MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO: A APROPRIAÇÃO DA REALIDADE OBJETIVA E SEUS DESDOBRAMENTOS TEÓRICOS	32
3.1 Fundamentos do ensino desenvolvimental e a apropriação de conceitos científicos	377
3.2 Experimento didático-formativo nas teses brasileiras: revisão bibliográfica.	399
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	62
4.1 Elaboração do experimento didático-formativo	633
4.2 Procedimento para coleta e geração dos dados: aplicação do experimento didático-formativo	6868
4.3 Do experimento em sala de aula ao experimento didático-formativo virtual: imposições da pandemia.....	70
4.3.1 Procedimentos para Análise de dados	733
5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	777
5.1 Sobre Paula e nossa visita em sua escola	777
5.2 Descrição e análise dos encontros pedagógicos.....	888
5.2.1 Segundo encontro 23/07, das 09h00 as 11h00	888
5.2.2 Décimo encontro 20/08, das 9h00 as 11h00.....	9191
5.2.3 Décimo sétimo encontro 15/09/2020, das 09h00 às 11h00	966
5.2.4. Vigésimo oitavo encontro 29/10/2020, das 09h00 às 12h00.....	103
6 RESULTADOS FINAIS	Erro! Indicador não definido.12
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS.....	119
APÊNDICES.....	127
Apêndice A- Termo de Consentimento.....	127
Apêndice B- Termo de Assentimento.....	128
Anexo A- Parecer Consubstanciado.....	129

APRESENTAÇÃO

Apresento este trabalho pedindo licença ao meu leitor para usufruir de certa liberdade de escrita. Desejo fazer esta apresentação em primeira pessoa do singular, “eu”, considerando-a como um coletivo, pois ela representa a família que me educou, todos os meus professores, amigos e colegas com os quais convivi ao longo de minha vida, representa muito meu marido e minha filha, todos os que viveram antes de mim e que me chegaram por meio dos livros, filmes, entre outros meios. Apesar de representar um coletivo, cada um apresenta sua subjetividade ao apropriar-se desta infinita herança humana, pois cada ser humano tem sua própria maneira de interpretar a vida, cada um tem sua própria vivência, como nos explica Vigotski (2018).

Como profissionais da educação, muitas vezes sofremos ao perceber que, por mais que desejemos realizar um bom planejamento para nossas aulas, procurando apresentar materiais diversificados e incentivando a participação dos estudantes com o debate de ideias na sala de aula, o resultado é pouco animador. Os estudantes interessados e que têm facilidades de aprendizagem continuam se destacando, e os que possuem maiores dificuldades avançam pouco no processo de aprendizagem e no desenvolvimento do pensamento teórico. O que fazer? Onde está o problema? Como fazer com que os estudantes tenham interesse pelas aulas e se apropriem do conhecimento?

Essas questões foram se tornando cada vez mais incômodas em minha trajetória como professora de História do ensino público de São Paulo, e na tentativa de respondê-las, procurei a oportunidade de ingressar na pós-graduação. Após alguns anos tentando organizar a vida de mãe, esposa, professora, com a de pesquisadora, consegui retornar à universidade.

Articular todas essas dimensões - que podem parecer divorciadas umas das outras, mas que, na verdade, se relacionam e se complementam na formação de minha subjetividade - foi um grande desafio, pois ser uma mulher que se dedica à ciência e à produção de conhecimento neste país representa uma luta diária contra a desvalorização, principalmente se esse conhecimento for referente à educação.

Tal desafio foi intensificado pelo período de instabilidade política, econômica e social que coincidiu com a ocorrência desta pesquisa, pois enfrentamos um golpe de estado e um grande risco de ruptura democrática (2018 até o início de 2023), com fortalecimento do movimento da extrema-direita mundial. Neste contexto, reitero a

necessidade de luta por uma educação inclusiva e desenvolvente, na qual o ensino de História assuma seu papel de discutir as contradições inerentes ao sistema capitalista e de procurar encontrar condições coletivas de superação destas contradições. Considero que neste momento histórico de ataque à educação, à ciência e à própria História, pesquisas que discutam esses temas são de grande responsabilidade, pois estamos na verdade discutindo e procurando estabelecer o conhecimento científico sobre a realidade na qual estamos inseridos e ainda procuramos possibilidades de avanço no sentido de superar um contexto marcado por grande desigualdade econômica, social e educacional. Como a escola pode contribuir para a superação deste contexto? Como o ensino de História se apresenta neste contexto de crise e qual sua contribuição para superá-lo? Essas são algumas questões que nos ajudam a iniciar esta jornada.

1 INTRODUÇÃO

Os homens sempre foram em política vítimas ingênuas do engano dos outros e do próprio e continuarão a sê-lo enquanto não aprendem a descobrir por trás de todas as frases, declarações e promessas morais, religiosas, políticas e sociais, os interesses de uma ou de outra classe. Os partidários de reformas e melhoramentos ver-se-ão sempre enganados pelos defensores do velho, enquanto não compreenderem que toda a instituição velha, por mais bárbara e apodrecida que pareça, se mantém pela força de umas ou de outras classes dominantes. E para vencer a resistência dessas classes só há um meio: encontrar na própria sociedade que nos rodeia, educar e organizar para a luta, os elementos que possam — e, pela sua situação social, devam — formar a força capaz de varrer o velho e criar o novo ((LENIN, 1984, p. 95).

Partindo da proposição de Vladimir Ilyich Ulyanov Lênin (1870 a 1924), sobre a educação para a superação do velho em direção ao novo, podemos fazer indagações sobre o velho e o novo. Iremos procurar responder a essas questões baseando-nos nos princípios da Teoria Histórico-Cultural que surgiu durante a revolução socialista soviética, por volta da segunda década do século XX e espalhou-se pelo mundo, levando o ideário revolucionário de formação de um novo ser humano, pautado na cultura científica e no pensamento coletivista.

Dessa forma, identificamos como "o velho" as estruturas que garantem a permanência de um sistema econômico, político e social caracterizado pela imensa desigualdade, onde poucos são proprietários do capital e dos meios de produção, controlando assim imensas riquezas, e a grande maioria é composta pelas massas trabalhadoras, que possuem apenas suas próprias forças de trabalho, sendo obrigadas a vendê-las para garantir seus níveis mínimos de sobrevivência (MARX; ENGELS, 1978).

Nesse contexto de apropriação capitalista, a educação passou a ser vista como elemento estratégico e campo de disputa, permitindo que a classe detentora dos meios de produção tenha a possibilidade de controlar o conhecimento historicamente acumulado e utilizá-lo para manter-se na posição de poder e dominância econômica, social, política e cultural. A esse respeito, Althusser escreveu (1999, p. 176): “Vê-se então muito claramente que o ensino está em relação direta com a ideologia dominante e que a sua concepção, a sua orientação e o seu controle são um terreno importante da luta de classes”.

No processo de superação das velhas estruturas, a educação passa a ser compreendida como fator de desenvolvimento (tanto coletivo quanto individual), pois ao propiciar as condições de apropriação do conhecimento historicamente acumulado a

todo indivíduo, estaria propiciando a construção de uma coletividade em condições mais igualitárias e inclusivas.

Sonho? Utopia? Vamos responder com as belas palavras de Galeano (2007, p. 310):

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar

Discordamos do poeta apenas quando esse considera que “Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei” (GALEANO, 2007, p. 310) e pretendemos discutir neste trabalho quais contribuições podemos oferecer para, se não alcançar, ao menos nos aproximarmos um pouco mais do sonho de se conquistar uma escola que possa garantir a todos os seus estudantes condições de se apropriar do conhecimento historicamente acumulado. Em nossa concepção, essa escola seria verdadeiramente inclusiva.

Consideramos que a real efetivação do processo de Inclusão escolar passa pelo caminho de valorização e investimento de recursos para a melhoria das condições de ensino e aprendizagem oferecidas pela escola pública brasileira, como o reconhecimento da diversidade populacional de um país com vasto território e multicultural, com diferenças sociais e culturais importantes entre os entes da federação. Quando nos referimos especificamente aos estudantes com deficiência intelectual, pressupomos que a educação deve fornecer condições para a superação das dificuldades que surgirem no processo de ensino e aprendizagem e não se adaptar a elas (VIGOTSKI, 1997).

Desde a promulgação da Constituição de 1988, o Brasil assumiu um compromisso político e social em relação à inclusão escolar, o que fez crescer a taxa de matrículas de estudantes pertencentes ao Público Alvo da Educação especial (PAEE) na educação básica comum. No entanto, mesmo sendo assegurada e amparada pela legislação, a presença dos estudantes com deficiência intelectual em salas de aulas comuns chegou a ser ameaçada com a tentativa do Governo Bolsonaro (2018-2022) de alteração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com a defesa da matrícula dos estudantes com deficiências unicamente em escolas especiais,¹. Felizmente, houve reação dos movimentos em defesa da inclusão

¹Com a alteração pretendida pelo Governo Bolsonaro seria permitido que as famílias optassem ou não pela matrícula de seus filhos com deficiências em escolas comuns, abrindo-se caminho para o retrocesso na luta pela Inclusão escolar e social dessas pessoas.

escolar e esse intento não pode ser levado à frente, sendo definitivamente revogado no início do Governo de Luís Inácio Lula da Silva, que se iniciou em 2023.

São muitos os desafios encontrados para a consolidação da educação inclusiva na realidade da escola pública brasileira e, exatamente por serem muitos os desafios e dificuldades, consideramos que os princípios que a regem necessitam ser aprimorados, se o que desejamos é uma sociedade mais justa, igualitária e solidária.

É evidente a precariedade das condições de ensino e aprendizagem para a grande maioria dos estudantes brasileiros e isso ainda configura um desafio a professores, pesquisadores, famílias, gestores e a sociedade em geral (SILVA, 2018). Neste contexto, as condições de ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual (DI) apresentam maior precariedade diante de suas especificidades. Segundo a Associação Americana de Deficiência Intelectual (AAIDD, 2010) esta condição representa uma limitação no funcionamento intelectual e deve ser detectada antes dos 18 anos de idade, geralmente ainda na primeira infância. A AAIDD (2010) considerou que a pessoa com deficiência apresenta dificuldades adaptativas em pelo menos duas das seguintes áreas: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, saúde e segurança, habilidades acadêmicas funcionais, lazer e trabalho, destacando que muitas dessas pessoas necessitam de apoio especializado por longos períodos. Martins *et al.*, (2015) analisando as constatações de Luria e Vigotski acerca dos estudantes com deficiência intelectual, consideraram que:

No caso de alunos com deficiência intelectual, Luria (1986) diz que nestes predominam as determinações reais- concretas, pois esse tipo de criança possui um caráter predominantemente concreto, imediato, e não reflete o sistema de relações lógico-verbais. **Vygotsky, por sua vez, considera que o fato desses alunos dominarem o pensamento abstrato por vias peculiares e com ritmos diferenciados requer um esforço concentrado no sentido de desenvolver essa habilidade por todos os meios possíveis** (MARTINS *et al.*, 2015, p. 112, grifo nosso).

Consideramos que Martins *et al.* (2015) apresentaram a discussão teórica acerca das condições de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual de Luria e Vigotski, com o intuito de argumentar que tais estudantes podem desenvolver o pensamento abstrato por vias peculiares e com ritmos diferenciados. Entretanto, isso exige concentração de esforços e investimentos. Avaliamos que o ensino do conteúdo da disciplina de História nos anos finais do Ensino Fundamental, baseado nos Núcleos Conceituais, pode possibilitar que estudantes com ou sem deficiência intelectual desenvolvam o pensamento teórico (abstrato). Para Davidov o ensino a partir dos Núcleos Conceituais seguiria o seguinte percurso:

[...] em primeiro lugar, o pensamento dos escolares se move de forma orientada do geral para o particular (**no começo buscam identificar o “núcleo” inicial do material de estudo; depois, tendo por base este núcleo, deduzem as diversas particularidades do material dado**). Em segundo lugar, tal apropriação está orientada para que os escolares explicitem as condições de origem do conteúdo dos conceitos que estão assimilando. Ou seja, os alunos primeiramente descobrem a relação geral principal em certa área, constroem sobre sua base a generalização substantiva e, graças a ela, determinam o conteúdo do “núcleo” da matéria estudada, convertendo-a em meio para deduzir relações mais particulares, isto é, um conceito (DAVIDOV, [198-], p. 97, tradução e grifos nossos).

Partindo desses apontamentos, consideramos que no ensino baseado em Núcleos Conceituais o pensamento deslocar-se-ia do geral para o particular, possibilitando aos estudantes identificar o conhecimento essencial do material em estudo, assim, eles aprenderiam a reconhecer as componentes/propriedades gerais do conhecimento para compreender suas particularidades. A título de exemplo, ao entender o que é revolução, esses estudantes se apropriariam dos conceitos gerais para entender os movimentos revolucionários que ocorreram no mundo e após apropriarem-se do conceito geral de revolução, passariam ao estudo de suas particularidades, através do estudo de movimentos revolucionários específicos que ocorreram ao longo da história.

Nesta pesquisa desenvolvemos e aplicamos um Experimento Didático-Formativo que, conforme descreve Aquino (2015), é um método de pesquisa que surgiu a partir do Método Genético Causal proposto por Vigotski. Foi desenvolvido por Davidov e seus colaboradores. Vigotski dedicou-se a estudar o desenvolvimento humano e destacou a importância da educação nesse processo, no entanto, o pesquisador não se deteve na análise das questões referentes às metodologias de ensino em suas pesquisas, ficando tal incumbência aos pesquisadores que o sucederam.

Neves e Resende (2014), em artigo sobre o Experimento Didático-Formativo, explicam que:

Desde a década de 1950, na antiga União Soviética, o experimento formativo já era empregado para o estudo da organização do ensino experimental e sua influência no desenvolvimento mental dos alunos. O método era nomeado por Vigotski, em suas pesquisas, como genético-causal, ou genético-experimental, pois, a partir dele se estudavam os processos psicológicos em sua origem e com toda a complexidade de seu desenvolvimento. A partir desse método desenvolveu-se o experimento didático-formativo (ou experimento formativo). O método do experimento formativo, um dos mais frequentes na Teoria Histórico-Cultural foi utilizado na investigação das peculiaridades da organização do ensino e de sua influência no desenvolvimento mental dos alunos (p.01).

Considerando-se tais elementos teóricos, nossa investigação teve como objetivo geral analisar como um Experimento Didático-Formativo, na área do ensino de História,

poderia contribuir para o desenvolvimento da Atividade de Estudo em uma estudante com deficiência intelectual cursando os anos finais do Ensino Fundamental. O objetivo específico estabelecido foi avaliar as possibilidades de apropriação conceitual da estudante participante de nosso experimento. A hipótese deste estudo foi que os fundamentos do Ensino Desenvolvidor, por meio do Experimento Didático-formativo, poderiam desenvolver a atividade de estudo e assim propiciar a apropriação do conhecimento científico a estudantes com deficiência intelectual, possibilitando o desenvolvimento psíquico destes estudantes.

Dessa forma, para desenvolver nossa pesquisa, realizamos um estudo de caso com Paula, adolescente com DI, que no período de aplicação da pesquisa cursava o 6º ano escolar do Ensino Fundamental de uma escola pública num município do interior paulista. Após todo o processo inicial de busca de um estudante que preenchesse os critérios para o estudo, que era possuir o laudo de deficiência intelectual e cursar um dos anos finais do Ensino Fundamental (Ciclo II), os contatos preliminares com a escola e com a família, além dos procedimentos éticos, iniciamos a organização operacional para a realização deste Experimento Didático-Formativo na área de História. Entretanto, devido à suspensão das aulas presenciais em decorrência da Pandemia de Covid-19, enfrentamos a necessidade de reformular a pesquisa para aplicação mediada pelas mídias digitais. Assim, este experimento didático-formativo realizou-se em formato de educação remota.

Na sequência do texto procuramos demarcar a concepção do papel social da escola brasileira nos referenciando nos princípios teóricos do Materialismo Histórico-Dialético. Para compreender o papel social desempenhado pela escola em um contexto histórico marcado por crises de várias ordens (econômica, social, política, entre outras), faz-se necessário perpassar a realidade brasileira, compreendendo-a em seu contexto mundial atual, por meio da compreensão de nosso país como uma unidade constituinte de uma totalidade, considerando sempre suas particularidades históricas de constituição como país capitalista periférico e subdesenvolvido. Nesse sentido o estudo da História adquire fundamental importância, pois precisamos compreender de onde e quando falamos para que ocorram possibilidades de constituição de uma consciência coletiva, ampla e pautada pelo conhecimento científico.

Na seção subsequente, apresentamos a discussão sobre a metodologia de apropriação da realidade objetiva e seus desdobramentos teóricos a partir do Materialismo Histórico-Dialético, bem como a análise do contexto histórico de

surgimento da Teoria Histórico-Cultural e do Ensino Desenvolvidor. Nesta seção também discorreremos sobre a realização de uma revisão bibliográfica dos experimentos didático-formativos apresentadas nas teses brasileiras no período de 2010 a 2020.

Com a discussão dos procedimentos metodológicos realizamos o detalhamento da pesquisa, inclusive com a apresentação da participante, Paula, sua família, sua trajetória escolar, bem como com a apresentação de nossa visita em sua escola. Após a apresentação do percurso escolar de Paula, é descrito o processo de elaboração de nosso Experimento Didático-Formativo na área do Ensino de História, com a organização dos conteúdos em Núcleos conceituais. Apresentaremos os procedimentos para coleta e geração dos dados, com a descrição da aplicação do experimento didático-formativo por meio dos encontros selecionados.

Não podemos deixar de destacar que esta pesquisa enfrentou a necessidade de adaptar-se às imposições da Pandemia de Covid-19, o experimento que havia sido produzido e organizado para ser aplicado em sala de aula comum, teve que ser remodelado para a aplicação remota. Por isso nosso Experimento Didático-Formativo tornou-se virtual. A apresentação e análise dos dados gerados através dos nossos encontros virtuais será realizada na quinta seção, com a discussão dos resultados finais em seguida.

Encerramos este trabalho com nossas Considerações Finais fazendo uma última discussão sobre a possibilidade de desenvolvimento da Atividade de Estudo por uma estudante com deficiência Intelectual através do ensino de História. Podemos dizer que, diante de um assunto tão complexo, apenas demos os primeiros passos, mas que desejamos continuar a caminhar.

2 PAPEL SOCIAL DA ESCOLA EM UM CONTEXTO HISTÓRICO DE CRISE

A escola deve ser detentora do papel primordial de transmitir o conhecimento histórica e socialmente acumulado para as novas gerações. Apenas por meio da apropriação dele as novas gerações terão acesso aos instrumentos que permitirão a produção de novos conhecimentos em prol do bem-estar humano e preservação de toda vida em nosso planeta. No entanto, “[...] para transformar a escola e para colocá-la a serviço da transformação social não basta alterar os conteúdos nela ensinados. É preciso mudar o jeito da escola, as suas práticas e a sua estrutura de organização e funcionamento [...]” (PISTRAK, 2000, p. 08).

Consideramos que a escola deve ser um espaço aberto para o debate de ideias, favorecendo a apresentação e até mesmo o confronto de diversas visões de mundo a partir do respeito à diversidade, principalmente em um contexto em que observamos o crescimento da divisão da sociedade em grupos fechados de comunicação nos espaços digitais, o que vem causando preocupação por sua ameaça à manutenção de sistemas políticos democráticos e pelo desenvolvimento de sistemas de pensamento baseados na intolerância a valores inclusivos e de defesa dos Direitos Humanos.

A análise das condições econômicas, sociais e culturais gerais em que estamos inseridos corresponde ao princípio metodológico do Materialismo Histórico-Dialético de partir do conhecimento da totalidade para as unidades, não como unidades isoladas, mas como componentes de um todo complexo, dinâmico e em movimento dialético, no qual o todo influencia as partes e é influenciado por elas (MARX, 2008).

A metodologia científica de apropriação da realidade objetiva, característica do materialismo histórico e dialético, considera que o conhecimento desta realidade deve originar-se na análise do processo mais desenvolvido, partindo para a análise dos processos em desenvolvimento. Assim sendo, iniciaremos essa análise destacando quem mesmo os chamados países desenvolvidos ocidentais (Europa Ocidental e Estados Unidos da América) assistem atordoados o fortalecimento de ideologias que pregam a discriminação racial, a manutenção do patriarcalismo e até mesmo a violência e supressão de grupos considerados indesejados. Tal fortalecimento acirrou-se com o aprofundamento das crises econômicas que marcam o sistema capitalista

Estamos nos referindo à crise de 2008, que se iniciou no mercado de empréstimos bancários realizados através de hipotecas de alto risco e em pouco tempo atingiu os mais diversos setores econômicos ao redor do planeta.

As dificuldades do setor financeiro nos Estados Unidos, que aumentaram acentuadamente no último trimestre de 2008, tiveram seu estopim no colapso do mercado de hipotecas de alto risco, ou “subprimes”, e o consequente estouro, em julho de 2007, da bolha que havia se formado no mercado imobiliário do país ao longo dos anos 2000. No entanto, longe de se restringir ao mercado imobiliário, a crise se alastrou progressivamente aos diferentes segmentos do mercado financeiro, fortemente integrados [...] (CHERNAVSKY, 2012, p. 51).

Manifestada nos EUA, em 2008, essa crise abalou a economia mundial e acirrou as contradições inseridas no âmago desse sistema, pois a debacle econômica fez com que os detentores do capital financeiro se organizassem para proteger seus lucros, transferindo ao trabalhador a responsabilidade de cortar gastos, mesmo que fossem gastos com a própria subsistência. Ao mesmo tempo procuraram estimular o consumismo, a competitividade e o individualismo (atualizado na figura do empreendedor- ideologia que desprende os indivíduos do tecido social e das obrigações de participar de um estado de direito).

Neste contexto mundial, o Brasil assume seu lugar de país que compõe o capitalismo, no entanto, se encaixa como país periférico, assumindo o papel de grande produtor agrícola (commodities agrícolas), baseando sua economia na monocultura ou produção de poucos produtos agrícolas, latifúndio e mão de obra barata (ou ainda escrava, em muitos casos²).

A desigualdade social e econômica é uma característica da organização estrutural do capitalismo e a crise econômica que enfrentamos nos últimos anos acentuou essa condição perversa (com a naturalização do negacionismo científico e com narrativas que simplificam questões complexas, como a inclusão social, sem considerar as múltiplas implicações sociais envolvidas), sendo ainda agravada pela pandemia de Covid-19³, que causou a morte de 700 mil pessoas em nosso país até a data da última atualização deste capítulo.⁴

²Na última atualização da Lista Suja do Trabalho escravo o maior número de resgatados estavam trabalhando na lavoura de café: https://www.gov.br/trabalho-e-previdencia/pt-br/composicao/orgaos-especificos/secretaria-de-trabalho/inspecao/areas-de-atuacao/cadastro_de_empregadores.pdf

³ O surto de Covid-19 foi caracterizado como pandêmico pela Organização Mundial de Saúde em 11 de março de 2020. Para maiores informações sobre a Pandemia de Covid-19, acesse: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Em 27 de abril de 2022, o Ministro da Saúde brasileiro anunciou o final da pandemia de Covid-19 no Brasil, nesta data o país atingiu a 661.960 mortos em decorrência da doença. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2022-04/governo-anuncia-fim-da-emergencia-sanitaria-por-covid-19-no-pais>. Acesso em 11 de junho de 2022.

⁴ Escrevo em 06 de novembro de 2022 quando o Brasil atinge a assustadora marca de 688 mil mortes decorrentes da Covid-19, precisamos considerar que devemos a essas vítimas, em grande parte da ignorância, a responsabilidade de lutar pela ciência e pela educação em nosso país.

Em decorrência da crise econômica mundial, dos desastrosos governos do nosso país de 2016 a 2022 e da pandemia de Covid-19, temos o desemprego em alta e, conseqüentemente, crescimento do trabalho informal e precarizado, a retirada de direitos trabalhistas e de proteção social - com a aprovação da Reforma Trabalhista, de acordo com a Lei Nº 13.467 de 13 de julho de 2017 (BRASIL, 2017), aprovação da Reforma da Previdência em 2019 (BRASIL, 2019) e na Emenda 95 (BRASIL, 2016), determinando o congelamento de investimentos públicos por vinte anos nas áreas sociais, como educação e saúde. Silva (2020) comenta que, ao aprovar a Emenda 95

A alegação era que o recurso economizado deveria ser destinado ao pagamento da dívida pública e ao equilíbrio orçamentário do Estado para que este pudesse honrar com seus compromissos, tais como o pagamento de aposentadorias e pensões. A crise econômica existente foi alardeada para justificar cortes nos investimentos nos setores mais vulneráveis do país, aos quais se somaram a Reforma Trabalhista e a Reforma da Previdência. Em verdade, tais medidas vão ao encontro dos interesses neoliberais, marcados pela especulação financeira e exploração do trabalho e das riquezas do país com vistas a preservar e aumentar os lucros dos setores nacionais e internacionais que detêm capital (P. 83)

A preocupação com a preservação dos lucros do grande capital fica evidenciada nas políticas públicas aprovadas, representando um retrocesso no que se refere às conquistas políticas e sociais que estavam em curso nas duas últimas décadas no país. Em períodos de crises as contradições se acirram e tornam-se claras, já não há necessidade, nem possibilidades, de disfarces. Nesses períodos a burguesia abdica de sua aparência conciliatória e democrática e procura apoiar-se em governos centralizados, autoritários e defensores do uso da violência institucionalizada nas forças armadas, que é utilizado sempre que julguem necessário para assegurar sua tranquilidade e seus lucros (SILVA; PAPIM, 2017), tal situação foi perceptível em nosso país nos últimos anos, intensificando a instabilidade política e social, com a banalização de um discurso golpista, culminando na tentativa real de golpe de Estado em 08 de janeiro de 2023 e aumento da retórica de violência.

Com a Pandemia de COVID-19 e a diminuição de investimentos públicos, tivemos a queda na qualidade dos serviços públicos de saúde, com sobrecarga e colapso desses sistemas em vários Estados e Municípios por todo país. Ocorreram ações no plano político e econômico tendo como objetivo a retirada dos direitos das classes trabalhadoras, exploração ambiental desenfreada, com aumento da poluição e

desmatamentos recordes. Sobre esse contexto social e econômico preocupante, Cardoso (2020, p.616) comentou:

Essa conjunção de crises acontece quando o Brasil tem o pior governo da história: o mais entreguista e o mais servil a interesses geopolíticos gigantescos. Um governo que pretende inviabilizar o país enquanto nação e que planeja destruir completamente a soberania brasileira, entregar a Amazônia, a nossa fronteira marítima. Que está destruindo a ciência nacional, sucateia as universidades federais e os Institutos Federais, cortou o orçamento científico em mais de 60%. A lista de atrocidades cometidas a partir do golpe de 2016, que foi muito aumentada neste governo, é muito longa.

Concordamos com Cardoso (2020), ao concluir que a lista de atrocidades cometidas pelos governantes que estiveram à frente do país após o golpe de 2016 até o final de 2022 é longa e consideramos que a educação foi um dos setores mais ferozmente atingidos nesse período. Com a aprovação da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) e aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) a educação brasileira enfrentou um grande retrocesso, fragilizando ainda mais a formação docente. Neste sentido Freitas (2020), explicou:

As mudanças mais significativas e que caracterizam o retrocesso no campo da formação de professores seriam aprovadas em 2017, no âmbito da Reforma do Ensino Médio, com a Lei 13.415/2017 que altera vários parágrafos e incisos do Art.62: 1. retira do Art.62 da LDB a exigência de a formação realizar-se em Universidades; 2. alinha a formação de professores à BNCC, ao indicar que os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular e 3. altera a concepção de profissionais da educação instituindo “notório saber”⁶ no Art. 61, IV, promovendo através da alteração da LDB, alterações no caráter da formação de professores [...] (P. 99).

A BNCC (BRASIL, 2018) e a Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017) foram aprovadas sem a realização de devidas discussões de setores especializados em educação e enfatizaram a importância das chamadas habilidades e competências em detrimento do ensino dos conhecimentos científicos historicamente acumulados, com a justificativa de oferecer uma base curricular comum a todo território nacional e modernizar a educação, tornando o ensino mais atraente, esse movimento descaradamente optou pela preparação de trabalhadores técnicos, com baixo desenvolvimento do pensamento teórico.

Freitas (2020) defende que ao prescrever o alinhamento da formação docente à BNCC (BRASIL, 2018), a Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017) contribui para fragilizar ainda mais a formação docente, pois retira das Universidades a prerrogativa desta formação e abre maior espaço para que profissionais com “notório saber”, ou seja,

sem formação docente específica, pudessem compor o corpo docente. A Reforma do Ensino Médio ainda permitiu uma maior flexibilização curricular, com a possibilidade de escolha de disciplinas e áreas de conhecimento pelos alunos, com o lançamento da ideia dos Itinerários Formativos, mantendo apenas as disciplinas de Português, Matemática e Inglês como obrigatórias nos três anos de estudo e condensando os conteúdos de História, Geografia, Sociologia e Filosofia em uma miscelânea chamada Ciências Humanas e Sociais aplicadas, e, as Disciplinas de Biologia, Física e Química passaram a compor as Ciências da Natureza na BNCC do chamado Novo Ensino Médio, sendo os conteúdos destas disciplinas planejados para serem condensados e pincelados durante a formação dos estudantes desta etapa da educação básica.

O objetivo apresentado para a implementação da BNCC (BRASIL, 2018) e para a Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017) era procurar modernizar a educação escolar e oferecer uma formação convergente com os interesses dos estudantes, mas a situação real que se apresentou foi de diminuição de investimento público no ensino, com a permissão que parte do ensino fosse oferecida por instituições privadas e em formato remoto. O mercado se assanhou com o vislumbre de um lucro promissor ao oferecer material e formação para esse novo formato de educação. Consideramos que não é um exagero afirmar que a BNCC e a Reforma do Ensino Médio representaram um retrocesso para a educação brasileira, com um modelo de educação tecnicista e reducionista que desconsidera a importância do conhecimento científico e humanístico e pode levar a uma permanência das desigualdades educacionais no país.

Outra situação que significou extremo desgaste para os profissionais da educação foi a Pandemia de Covid- 19, durante a qual professores sofreram ataques (incentivados muitas vezes por lideranças governamentais), sobrecarga de trabalho e enfraquecimento da função principal da escola, com aumento e atribuições desmedidas para tentar compensar as carências ou ausência de atendimento em outras áreas sociais, como assistência social e assistência pública na área da saúde.

Sobre a sensação de insegurança e a intensificação da precarização das condições do trabalho docente durante e após a pandemia, Pinho *et al.* (2021, p.11) escreveram:

Nesta pesquisa, mais de 3/4 dos/as docentes relataram aumento na insegurança e temor em ficar desempregado/a. A regulamentação da lei n. 4.120/2020, que instituiu o Programa Emergencial de Manutenção do Emprego no setor privado da economia no Brasil no período da pandemia, autorizou a suspensão temporária de contrato e redução proporcional da jornada de trabalho e de salário (Brasil, 2020d). Devido a uma lacuna na

legislação trabalhista, tanto recursos materiais (computadores, fones, microfones, internet, energia elétrica, mobiliário) como de treinamento e capacitação de manejo das tecnologias recaíram exclusivamente sobre o/a docente. Assim, mais responsabilidades material, técnica e de custos associaram-se aos riscos e perdas de direitos trabalhistas, ocasionando maior sentimento de vulnerabilidade e falta de amparo legal[...]

Ainda acompanhamos ataques sistemáticos à escola pública, com corte de recursos para o ensino e pesquisa e até mesmo para a aquisição da merenda escolar e de material básico para o funcionamento das escolas. As tentativas de limitar a liberdade acadêmica e de ensino no Ensino superior e até mesmo no Ensino Básico foram marcas recorrentes dos poderes executivos e legislativos (essa situação não se limitou ao governo Bolsonaro, estendeu-se por vários Estados e Municípios e também contou com o apoio de muitos membros do legislativo por todo o país).

Relembramos que a análise das condições históricas, econômicas e sociais das quais partimos tem o objetivo de conhecer as condições gerais em que vivemos e assim avaliarmos as potencialidades de mudanças que podem ser gestadas no interior delas. Baseando-nos no Materialismo Histórico-Dialético reconhecemos que as contradições e crises podem contribuir para a produção de um novo nível de consciência coletiva, na qual valores como inclusão e igualdade social sejam compreendidos como integrantes do viver em sociedade e necessários para a sua sobrevivência em nosso planeta.

Ao propor o que chamamos de potencial positivo das crises não queremos nos basear em um argumento ingênuo,, pelo contrário, analisamos as duras condições que enfrentamos neste período por considerar que cada vez mais a necessidade da construção de uma nova consciência coletiva se faz imperativa para a sobrevivência humana, pois se não superarmos os valores impostos pelo capitalismo (como a competição, que leva às guerras e à valorização da cultura da violência e do domínio dos fortes sobre os fracos e à exploração desenfreada de outros seres humanos e da natureza) poderemos ser a única espécie a provocar a auto-extinção.

2.1 A História: qual o seu sentido na constituição da consciência coletiva?

“Papai, então me explica para que serve a história?” Assim um garoto, de quem gosto muito, interrogava há poucos anos um pai historiador. Sobre o livro que se vai ler, gostaria de dizer que é minha resposta. Pois não imagino, para um escritor, elogio mais belo do que saber falar no mesmo tom, aos doutos e aos escolares. Mas simplicidade tão apurada é privilégio de alguns raros eleitos. Pelo menos conservarei aqui de bom grado essa pergunta como epígrafe, pergunta de uma criança cuja sede de saber eu talvez não tenha, naquele momento, conseguido satisfazer muito bem. Alguns, provavelmente, julgarão sua formulação ingênuo. Parece, pelo contrário, mais que pertinente.

O problema que ela coloca, com a incisiva objetividade desta idade implacável, não é nada menos do que o da legitimidade da história (BLOCH, 2001, p. 44).

Assim o historiador francês Marc Bloch iniciou a obra “Apologia da História: ou o Ofício do Historiador” em 1944, enquanto estava preso por participar da Resistência à invasão e ocupação de seu país pelos nazistas. O autor não chegou a finalizar essa obra, pois foi fuzilado pela Gestapo nesse mesmo ano⁵. Consideramos que nesse pequeno trecho o autor destacou uma questão que continua a ser de extrema relevância: a da legitimidade da história.

Continuamos a receber de nossas crianças e adolescentes a pergunta: Para que serve a História? Para que estudar História, se o que importa é o presente? Vários historiadores brasileiros, dedicados ao estudo do ensino de história, ainda procuram responder a esses questionamentos (BITTENCOURT, 2004, CAINELLI; SCHMIDT, 2004) e a questão principal parece ganhar contornos de maior relevância em um período em que as novas gerações crescem em constante imersão no mundo marcado pelas tecnologias digitais da informação, no qual a comunicação é instantânea e, em muitos casos, não há comprometimento com a checagem da veracidade dos fatos.

As redes sociais tornaram-se um terreno fértil para a disseminação de notícias falsas e informações enganosas, muitas vezes levando as pessoas a acreditar em versões distorcidas de fatos históricos, reforçando teorias conspiratórias ou simplesmente inverídicas que circulam na internet.

Diante desse contexto, a preocupação com o conhecimento histórico compete com o acesso ao imenso turbilhão de informações das mais variadas procedências e mais variados níveis de relevância histórica e social. Para os jovens estudantes, separar o conhecimento histórico e a ficção, torna-se, muitas vezes, tarefa de difícil execução e isso pode ser amplamente utilizado com intenções não democráticas, como está ocorrendo em um crescente apelo ao retorno a políticas fascistas pelo mundo. Essa tendência tornou-se mais preocupante a partir da crise econômica de 2008, no entanto, ela é anterior a esta crise e já era destacada pelo historiador Eric Hobsbawm, na primeira edição de sua obra “Sobre a História” (HOBSBAWN, 2008), dez anos antes.

⁵Na introdução brasileira da obra *Apologia da História: ou o Ofício do Historiador*, de Marc Bloch, a historiadora Lilia Moritz Shwarcz faz uma bela apresentação do percurso de vida deste historiador que não se recusou a enfrentar os desafios de seu tempo, além de contribuir para a revisão e avanço da História e da historiografia (BLOCH, 2001, p. 7).

Em seu primeiro capítulo, “Dentro e Fora da História”, Hobsbawn (2008) discutiu os perigos de a história ser cooptada por movimentos e ideologias xenófobas e intolerantes na Europa Central a partir do fracasso das políticas econômicas e sociais adotadas até então:

Dessa forma, no geral, as populações da Europa central e oriental continuarão a viver em países decepcionados com o passado, provavelmente decepcionados em grande parte com o presente, e incertos quanto ao futuro. É uma situação muito perigosa. As pessoas procurarão alguém a quem atribuir a culpa por seus fracassos e inseguranças. Os movimentos e ideologias que mais tendem a se beneficiar deste clima não são, pelo menos nesta geração, aqueles que desejam um retorno a alguma versão dos tempos anteriores a 1989. É mais provável que sejam movimentos inspirados pelo nacionalismo xenófobo e pela intolerância. É sempre mais fácil culpar os de fora (HOBSBAWN, 2008, p. 17).

A análise do autor é assertiva e não devemos restringi-la apenas à Europa, é possível ver a mesma situação ocorrendo nos Estados Unidos, com a eleição de Donald Trump (2017 a 2021) e até mesmo em países periféricos, como o Brasil, no qual foi possível constatar, a partir da segunda década do século XXI, o crescimento de movimentos que defendem o direito de expressar o preconceito racial, o discurso de ódio, o sexismo e o machismo, entre outras representações lamentáveis do pensamento humano.

As crises econômicas e os cenários sociais marcados pelas incertezas podem favorecer o fortalecimento de ideologias de extrema-direita e ultranacionalistas. O advento da internet e a popularização das redes sociais foram elementos facilitadores do cenário descrito anteriormente e sobre esta questão, Valim, Avelar e Bevernage (2021) consideram que:

Os negacionistas também puderam ver seus pontos de vista e reivindicações confirmados pelo chamado “efeito de câmara de eco”, criado pelos algoritmos que sustentam muitas das novas mídias sociais (Schaub; Morisi, 2020). Enquanto a elaboração e a disseminação de formas clássicas de negacionismo e revisionismo históricos frequentemente envolviam investimentos consideráveis (e riscos) para os negacionistas profissionais, os recursos interativos da internet permitiram um modo diferente de produção e expansão destes discursos, com base em contribuições muito mais modestas e menos coordenadas de um grande número de pessoas (P.18)

Podemos considerar que a popularização da utilização da internet e das redes sociais de comunicação digital provocou mudanças consideráveis nos hábitos e até mesmo no pensamento dos seres humanos que vivem em qualquer uma das nações que compõem o mundo capitalista e em muitos casos intensificou posições extremistas e a ausência de fluxo de comunicação entre os diversos setores sociais. Observando o

funcionamento dos algoritmos utilizados na internet Pariser (2012) criou o conceito de “filtro bolha”.

Pariser (2012) utiliza esse conceito para explicar que a seleção de conteúdos a qual os algoritmos são programados para realizar ocorre com base nas informações obtidas através da navegação de cada usuário da rede internacional de informação digital. São coletadas informações como preferências políticas e culturais, idade do usuário, sexo, padrão de consumo, localização e até mesmo marca e tipo do dispositivo utilizado para as pesquisas.

O objetivo desta seleção de informações é personalizar ao máximo o conteúdo ofertado a cada indivíduo, no entanto, como ocorre apenas a seleção de material que deve agradar ao consumidor, há a tendência de que o usuário do mundo digital se depare apenas com uma infinidade de material que reforça suas próprias opiniões. Segundo Pariser (2012), esses filtros-bolha podem criar sistemas em que a informação circula e ecoa dentro de um coletivo, dando a impressão aos participantes deste coletivo (bolha) que eles estão corretos e os que divergem de suas convicções estão errados.

Esta seletividade informacional pode levar a uma compreensão limitada ou distorcida dos fatos históricos, com base em uma seleção limitada de informações e o grande problema referente a isso é que as pessoas tendem a não ter contato com a diversidade de pensamento e tendem a rechaçar cada vez mais tudo que não seja condizente com sua própria visão de mundo. O que pode reforçar radicalismos e o ódio contra as minorias e aos que não correspondem ao modelo de vida capitalista.

Diante dessas modernas ameaças, o velho historiador apresentou sua concepção sobre a responsabilidade do historiador e, podemos acrescentar, também do ensino de história, escreveu Hobsbawn(2008, p. 18): “Temos uma responsabilidade pelos fatos históricos em geral e pela crítica do abuso político-ideológico em particular”.

O autor defendeu que o historiador deveria manter-se comprometido com os fatos baseados em evidências e tomar muito cuidado com as tentativas de se substituir a história por mitos. Compreendemos que este também deve ser um dos papéis do ensino de história, manter o compromisso com o fato histórico e ensinar às gerações mais jovens a separar o acontecimento histórico do falseamento mitológico, principalmente quando se tratar de acontecimentos que foram responsáveis pela consolidação de nossa identidade nacional.

Silva (2018, p.18), em sua pesquisa, conclui que a regulamentação e início do ensino de história como disciplina escolar teve o objetivo de “[...] construir o que

podemos chamar de tendência ao consenso, à desconsideração das contradições sociais, em busca da paz social”. Neste sentido, a autora ponderou que: “devemos considerar que a dissimulação de conflitos e contradições, integra o sistema econômico e político em que vivemos, onde se devem silenciar os descontentes e revoltosos (SILVA, 2018, p. 68)”.

Partindo dos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, consideramos que o ensino de história não deve tentar negar as contradições inerentes ao Capitalismo, pelo contrário, propomos que o ensino de história deve ter o objetivo de desvelar as contradições e assim, contribuir para superá-las. Sobre o possível incômodo causado pelo ensino de história, Soares (2021, p.739) esclareceu que:

Um bom e adequado estudo da história deve ser exatamente isto: um incômodo. Não é fácil verificar que nossos sentimentos mais íntimos estão sempre relacionados aos processos históricos, que nossos gostos, vontades e desejos não estão separados do contexto histórico em que vivemos. Viver na contramão não é fácil, pois a sociedade brasileira contemporânea prega justamente o contrário: que o sucesso ou fracasso dos sujeitos se explicam por sua individualidade. Estar na contramão dessa pregação ideológica é um dos papéis e funções da história.

Consideramos que ensinar a História na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, através da Teoria Histórico-Cultural e do Ensino Desenvolvimental pode proporcionar a oportunidade de abordar o conteúdo histórico a partir de sua historicidade e desenvolver em nossos estudantes a consciência desta historicidade. A compreensão do fato histórico a partir da investigação de sua gênese causal e desenvolvimento no decorrer do tempo podem contribuir para que o estudante desenvolva o pensamento teórico, percebendo-se como indivíduo inserido e, dialeticamente, agente da História.

Esta perspectiva de ensino pode oferecer uma perspectiva mais rica e significativa ao possibilitar que os estudantes compreendam os eventos históricos como partes de um processo mais amplo e complexo, permeado por relações sociais, emocionais, políticas e culturais. Além disso, essa abordagem pode ajudar a desenvolver a consciência histórica dos alunos, permitindo que eles compreendam melhor a natureza construída e contingente da realidade social em que vivem. Ao investigar as causas e o desenvolvimento dos fatos históricos, os alunos podem adquirir um pensamento mais crítico e reflexivo, capaz de perceber as contradições e conflitos subjacentes aos eventos históricos.

O ensino da História a partir do Materialismo Histórico-Dialético, da Teoria Histórico-Cultural e do Ensino Desenvolvimental pode ajudar os estudantes a se

perceberem como agentes históricos, capazes de transformar a realidade social em que vivem. Dessa forma, eles podem se tornar mais conscientes de seu papel na construção da História e mais comprometidos em transformar o mundo em que vivem em um lugar mais justo e equitativo.

Dessa forma, compreendemos que o ensino de História fundamentado na THC parte dos princípios da compreensão da historicidade humana, na qual cada indivíduo assume o papel de agente e produto de seu tempo e de sua sociedade. Influenciador e influenciado pela cultura na qual nasceu inserido. Considerando esta proposição não podemos deixar de destacar a importância do ensino escolar sistematizado e mediador do conhecimento cultural, científico e histórico, como condição basilar do desenvolvimento de cada indivíduo.

3 MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO: A APROPRIAÇÃO DA REALIDADE OBJETIVA E SEUS DESDOBRAMENTOS TEÓRICOS

Marx afirmou que o método dialético nada mais era que “[...] o material transposto para a cabeça do ser humano, e por ela interpretado” (MARX, 2008, p. 28). Ou seja, a realidade material concreta transposta para a mente humana através do conhecimento empírico e transformada em ideia, em conhecimento teórico e assim, novamente transformada em concreto, no entanto, agora como concreto idealizado.

O movimento de apropriação da realidade concreta foi assim, explicada pelo autor:

O concreto é concreto porque é a concentração de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da concentração, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. [...] No segundo [caminho], as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento. [...] O método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo espiritualmente como coisa concreta (MARX, 1989, p. 409).

A Teoria Histórico-Cultural, partindo desses pressupostos marxistas de apropriação do conhecimento da realidade, estabeleceu que o processo de ensino/aprendizagem/desenvolvimento se realiza na interação entre os seres humanos, sendo assim, são processos interligados e intrinsecamente dependentes. Essa teoria consolidou as bases da compreensão da educação como uma construção social, coletiva e permanente, indispensável para a evolução humana individual e da coletividade.

A Teoria Histórico-Cultural estabeleceu a perspectiva de que cada ser humano passa por um contínuo processo de humanização durante sua existência, ou seja, cada ser humano pode tornar-se humano (dadas as condições sociais, culturais, políticas, econômicas). Essa é uma possibilidade que depende das vivências que cada indivíduo humano experimenta⁶ ao longo de sua vida, não lhe é dada geneticamente, nem depende

⁶Por isso, salienta-se que, na obra de Vygotski, “vivência” e “experiência” não possuem o mesmo sentido. As vivências, enfatizou Toassa (2011, p. 35), “envolvem necessariamente qualidades emocionais, sensações e percepções, acarretando uma imersão do sujeito no mundo”. Dessa forma, o sujeito jamais se mostrará indiferente a uma situação de vivência, pois esta sempre terá uma conotação emocional forte. Em uma situação de experiência, pode-se ou não ocasionar marcas na vida, evocando apenas uma lembrança. Portanto, “o sujeito, ao longo da sua vida, pode constituir inúmeras experiências, mas só algumas delas se constituem em vivência” (MARQUES; CARVALHO, 2014, p. 43). De acordo com Daniels (2011), Vygotski entendia “vivência” como a integração de elementos cognitivos e afetivos, pressupondo a presença de emoções pelo indivíduo. (BITTENCOURT e FUMES, 2021, p. 07).

apenas da “maturação” de cada organismo humano (VIGOTSKI, 1995; LEONTIEV, 1978).

Por meio daquilo que cada indivíduo experimenta ao longo de sua vida, em suas vivências individuais, forma-se a inteligência e personalidade de cada pessoa (VIGOTSKI, 2018). Partindo da máxima de Marx e Engels apresentada em “*A Ideologia Alemã*” “[...] não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 1998, p. 53). Desta forma, quanto maior for o acesso à cultura material (objetos, obras de arte, instrumentos etc.) e não material (linguagens, conhecimentos, música, literatura, etc.), maiores serão as possibilidades que o indivíduo desenvolva suas potencialidades. Segundo Saviani (2003, p.13):

[...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica.

A educação intencionalmente organizada move o desenvolvimento (VYGOTSKI, 2001; DAVIDOV, 1978) e promove o processo de humanização através do acesso à cultura e ao conhecimento historicamente acumulado, isto é, promove a formação da inteligência e desenvolve a personalidade de cada criança. Segundo Vygotsky (1999, p.17), “[...] o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento. O autor considerava que o processo de aprendizagem se iniciava mesmo antes da criança entrar na escola, no entanto, Vigotski (1999) deu grande destaque à boa educação escolar por considerar que esta produzia saltos qualitativos de desenvolvimento na psique da criança.

Um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento da criança (VIGOTSKI, 1999, p. 177).

Consideramos que o ensino organizado pelos princípios da Didática Desenvolvimental pode agir sobre a base biofísica humana e promover a formação e o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, tais como atenção, memória mediada, sentimentos, imaginação, linguagem, pensamento, autocontrole da conduta, dentre outras (VIGOTSKI, 1996; 2001).

Educar as próximas gerações é assumir um compromisso de esperança com o planeta, é procurar encontrar novos caminhos na superação da miséria, da ignorância e

da destruição da vida, não devendo ser mais permitido que a escola mantenha fazeres desprovidos de sentido, fossilizados pela tradição. O conhecimento científico deve guiar o trabalho pedagógico com finalidades educativas, possibilitando a ofertadas melhores condições de ensino e aprendizagem para todos os estudantes matriculados em nossas escolas.

Se a função da educação escolar é a de transmitir aos filhos dos trabalhadores os saberes dos dominantes, isto é: os conteúdos historicamente produzidos pela humanidade, a finalidade da escola é de garantir que os conhecimentos ultrapassem o pragmatismo da vida cotidiana, possibilitando aos educandos o acesso à produção cultural mais elevada (ou mais desenvolvida) produzida pela humanidade. A escola existe, portanto, para propiciar aquisição dos meios e instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (ciência), preparando os educandos para o próprio acesso aos rendimentos desse saber (LOMBARDI; COLLARES; ORSO, 2021, p. 58).

Considerando a proposição de Lombardi, Collares, Orso (2021), compreendemos que a escola deve ser a instituição responsável pela organização do processo de ensino e aprendizagem de maneira planejada e intencional, de maneira que o conhecimento científico e culturalmente mais elaborado seja trabalhado em seu processo de constituição e não apenas com a apresentação de resultados prontos e acabados, neste sentido, cabe aos professores a organização deste ensino vivo. Isso significa que quem se propõe a trabalhar com educação necessita assumir a responsabilidade de se manter em constante estudo. Conforme Marx e Engels (1998): “O educador deve ser educado” (MARX; ENGELS, 1998), apropriando-se dos princípios do Ensino Desenvolvimental e aprofundando-se no conhecimento teórico sobre o próprio conteúdo que deverá ensinar.

Vigotski viveu em um período em que a Rússia participou da Primeira Grande Guerra (1914-1918) e passou pela primeira revolução socialista da História, no ano de 1917. A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa marcaram a História mundial e a trajetória pessoal de vida de Vigotski, pois a guerra provocou um grande desastre na Rússia, resultando em milhões de mortos e feridos, fome e crescimento da miséria.

A guerra também deixou na Rússia muitas crianças órfãs ou simplesmente abandonadas e muitas pessoas com deficiências e incapacidades físicas ou mentais provocadas pelos ferimentos de guerra, traumas psicológicos e pela miséria e supressão de condições básicas de sobrevivência.

A Revolução Russa, em sua primeira fase, deparou-se com a necessidade de recuperar o país devastado pelas guerras e pela miséria. Nesse contexto, a educação

tornou-se uma preocupação central, já que boa parte da população era composta por camponeses e operários sem nenhuma instrução formal.

Com a instalação do poder dos Sovietes, o primeiro país socialista estava diante de muitos desafios políticos, econômicos, culturais e sociais. A prioridade era a educação, que deveria deixar de ser um privilégio de poucos para se transformar em um dos direitos de qualquer cidadão, criando-se, para isso um novo sistema de instrução. E isso, num país considerado atrasado, em comparação com os países da Europa; [...] com 90% da população analfabeta e proletariado pequeno, com milhões de crianças órfãs perambulando pelas ruas (PRESTES, 2010, p. 28).

Com a Revolução Socialista, a Rússia e alguns territórios fronteiriços passaram a compor a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e muitos intelectuais e acadêmicos dessa nova confederação de povos assumiram a responsabilidade de sanar e superar a terrível situação na qual se encontrava a população. Como exemplo podemos citar o trabalho do pedagogo ucraniano Anton Semyonovich Makarenko (1888 a 1939), que trabalhou com a educação de crianças abandonadas e/ou em situação de marginalidade⁷ e o trabalho de Vigotski, que deu origem a Teoria Histórico-Cultural.

Trabalhando em colaboração com outros pesquisadores, como Alexis Nikolaevich Leontiev e Alexander Romanovich Luria, Vigotski propôs uma teoria sobre o desenvolvimento psíquico humano que é considerada inovadora até na atualidade. Vigotski e seus associados pesquisaram os caminhos que levam ao desenvolvimento humano, procurando estabelecer bases materialistas para renovar as concepções psicológicas de sua época. Vigotski (1998, p.111) destacou o caráter socio-histórico e cultural constituinte da natureza humana, considerando que:

Como um indivíduo só existe como um ser social, como um membro de algum grupo social em cujo contexto ele segue a estrada do desenvolvimento histórico, a composição de sua personalidade e a estrutura de seu comportamento reveste-se de um caráter dependente da evolução social cujos aspectos principais são determinados pelo grupo.

Ao nascer, cada ser humano é inserido em um meio social composto por um acumulado cultural construído historicamente ao longo do desenvolvimento da espécie humana em sociedade, no entanto, apenas esta inserção não garante a apropriação desta cultura. “Desse modo, podemos dizer que, ao nascer, uma criança tem garantida apenas a sua candidatura à humanidade, pois o tornar-se humano só será possível a partir do momento em que aprender a ser homem na relação com outros homens” (BARROCO; LEONARDO, 2016, p. 326). Para que haja a apropriação do conhecimento histórico,

⁷A. S. MAKARENKO. Poema Pedagógico. 3 vols. Ed. Brasiliense, 1991. Obra principal de Makarenko no qual ele belamente descreve sua experiência pedagógica deste período.

social e cultural, característico do ser humano genérico (plenamente desenvolvido) é preciso haver a mediação e a necessidade dessa apropriação. Segundo Barroco e Leonardo (2016, p. 326):

Os escritos de Vigotski e Luria (VYGOTSKI; LURIA, 2007) permitem dizer que nenhuma das qualidades humanas do psiquismo (pensamento lógico, pensamento verbal, imaginação criadora, regulação voluntária das ações etc.) surge da mera maturação das capacidades orgânicas. A formação das mesmas capacidades depende de determinadas condições de vida em sociedade, em coletividade, e da educação, que demanda a mediação instrumental.

Para Vigotski (1997) o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre a partir do processo de ensino e aprendizagem, primeiro em relação com a coletividade social, através da mediação e da aprendizagem colaborativa e só depois ocorre à apropriação em que o indivíduo transforma esse processo em categoria intrapsíquica. Vigotski (1997) considerou que esta era a lei geral de desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos indivíduos com ou sem deficiências, ao que Barroco e Leonardo (2016, p.27, destaque das autoras) acrescentam:

Podemos dizer que o desenvolvimento da pessoa com deficiência segue as linhas gerais de desenvolvimento daquelas sem deficiência, com a apropriação pela criança do já objetivado pelos homens e a ela disponibilizado, na direção de “fora para dentro”, mas com o estabelecimento de uma relação dialética de *apropriação e objetivação*. É por esse processo que se constitui o psiquismo humano, a consciência.

Nesse sentido, ensino, aprendizagem e desenvolvimento fazem parte de um processo interligado e que não ocorre separadamente, sendo a educação de fundamental importância nesse processo, podendo ser ela a ação responsável pelo desenvolvimento cultural dos estudantes com deficiências. Para Vigotski (1997, p.187) “[...] o desenvolvimento cultural é a esfera fundamental onde resulta possível a compensação da insuficiência. Onde resulta impossível um desenvolvimento orgânico anterior, se abre ilimitadamente o caminho do desenvolvimento cultural”

Vigotski morreu em 11 de junho de 1934, ainda muito jovem e intelectualmente produtivo e deixou um legado teórico que foi explorado por muitos pesquisadores, como é o caso de VasiliVasilievichDavidov (1930 a 1998), que desenvolveu suas investigações a partir do final da década de 1950 até aproximadamente 1998 (ano de sua morte) e desenvolveu os princípios do Ensino Desenvolvidor, tendo como base os conceitos da Teoria Histórico-Cultural

Para Davidov “[...] a escola deve ensinar os escolares a pensar, quer dizer, desenvolver ativamente neles os fundamentos do pensamento contemporâneo para o

qual é necessário organizar um ensino que impulse o desenvolvimento. Chamemos esse Ensino de *Desenvolvimental*” (DAVYDOV, 1988, p.3, grifo do autor).⁸

3.1 Fundamentos do ensino desenvolvimental e a apropriação de conceitos científicos

Iniciamos a exposição dos fundamentos do Ensino Desenvolvimental⁹ com o questionamento: Por que estudar uma teoria pedagógica proposta por um cientista soviético que viveu no século XX? A resposta é simples, o estudo das proposições pedagógicas de Davidov ainda representa um ponto de contribuição e de preciosos indicativos para nós, que vivemos e pensamos a educação brasileira, pois durante 25 anos a equipe de pesquisadores liderada por Davidov, em parceria com Daniil Borissowitsch Elkonin, desenvolveu estudos na Escola Experimental nº 91 em Moscou, na Rússia, o que permitiu que pesquisadores e professores trabalhassem juntos na construção de uma proposta de Ensino que oferecesse grandes possibilidades de desenvolvimento do pensamento teórico-científico aos estudantes.

Davidov (1982) argumentou que em uma sociedade em constante relação com as ciências e com a tecnologia, na qual o pensamento humano necessita operar em um nível maior de complexidade, é essencial que o ensino possibilite o desenvolvimento do pensamento teórico e científico dos estudantes. Para Davidov (1982) o pensamento teórico poderia proporcionar a compreensão dos objetos do conhecimento para além das aparências e para que fosse possível alcançar este nível de pensamento o estudante deveria desenvolver seus processos de reflexão substanciais sobre os núcleos conceituais dos conteúdos das disciplinas escolares, a análise e o planejamento mental da resolução dos problemas de estudo e realizar a aplicação dos conceitos em outros contextos de análise. Por sua vez, o ensino deveria ser capaz de permitir ao estudante apropriar-se do conhecimento das características originais do conteúdo estudado,

⁸ O termo *ensino Desenvolvimental* foi utilizado na monografia de V.V Davidov, escrita em 1986 e intitulada “Problemas do Ensino Desenvolvimental”, para descrever um ensino escolar que provocasse o desenvolvimento.

⁹ Para o aprofundamento do estudo sobre o desenvolvimento e implementação do Ensino Desenvolvimental, indicamos: PUENTES, R. V. Didática desenvolvimental da atividade: o sistema Elkonin-Davidov (1958-2015). Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, v. 1, n. 1, p. 20-58, 10 abr. 2017.

permitindo que este encontre seus traços fundamentais, aqueles que fazem parte do núcleo conceitual do conteúdo. “Esse modo de estruturação das disciplinas escolares contribui para formar nos escolares um pensamento científico-teórico, condição para o desenvolvimento mental” (LIBÂNEO, 2012, p. 48).

Entretanto, Davidov (1982), avaliando a educação de sua época e de seu país, já alertava que a educação, no sistema em que estava organizada, formava, predominantemente, o pensamento empírico, ou seja, o pensamento classificatório das características aparentes do objeto, pelo qual o indivíduo alcança apenas a compreensão de suas formas externas. Libâneo e Freitas (2013) explicam que o pensamento empírico é aquele no qual o indivíduo apenas sabe classificar, descrever, medir, quantificar ou nomear um objeto/fenômeno com base em suas características superficiais, não sendo capaz de compreender as características essenciais deste.

Segundo Libâneo (2004, p. 19), “Davidov recrimina no ensino tradicional a transmissão direta aos alunos dos produtos finais da investigação, sem que possam aprender a investigar por si mesmos”. Davidov (1982) ao analisar a organização do ensino da época dividido em disciplinas escolares deparou-se com a sua falta de sistematização, o que levava os estudantes a decorar conteúdos, sem estabelecer qualquer relação entre eles, desta forma, não sendo possível que houvesse apropriação do conhecimento. Davidov (1982) destacou que eram necessárias três condições básicas para que o estudante se apropriasse do conhecimento e essas condições foram sistematizadas por Libâneo e Freitas (2013, p. 354) como apresentaremos a seguir: “A primeira é a orientação das necessidades e motivos dos alunos para a apropriação das riquezas culturais da espécie humana [...]”, ou seja, o professor deve procurar criar condições para que seus estudantes sintam necessidade de se apropriar do conteúdo. “[...] a segunda (condição) é a formulação de tarefas de estudo cuja solução exija dos alunos a realização de experimentos com o objeto a ser apropriado [...]” e “[...] a terceira (condição) é que estas tarefas requeiram dos alunos a análise das condições dos conceitos específicos do conhecimento teórico e se apropriem das ações ou modos generalizados correspondentes” (LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 354).

Essas condições nem sempre fazem parte do cotidiano escolar, o que explica que não é raro o fato dos estudantes não conseguirem se apropriar do conhecimento teórico e que não sejam capazes de realizar operações com conceitos teóricos, o que os leva a não compreenderem o núcleo, as características fundamentais do conceito. Cabe ao professor (como expressão do seu ofício) criar circunstâncias (de ensino) para que as

três condições básicas, estabelecidas por Davidov, estejam presentes na (no contexto de) sala de aula.

Davidov ([198-]) também reforça o significado do conceito de mediação estabelecido por Vigotskiao indicar a necessidade de intervenção ativa do professor para a formação de novas atividades mentais nos estudantes. Segundo Paixão (2018, p.31):

A significação do mundo pelo indivíduo o transforma em um ser cultural. Porém, inicialmente, no processo de constituição humana, o significado é dado pelo outro, pois é primeiramente social, externo ao sujeito e, somente a partir das relações sociais mediadas é apropriado pelo sujeito.

O processo de mediação permite que a criança tenha acesso aos instrumentos e signos resultantes do processo histórico de desenvolvimento cultural humano e, assim, possa apropriar-se deles, transformando-os em órgãos de sua individualidade. Cabe ao professor conscientizar-se de seu papel de mediador entre o estudante e o conhecimento historicamente construído, procurando orientar os motivos e necessidades destes para a apropriação deste conhecimento. O ensino com a utilização de problemas e da pesquisa seria um bom meio didático. Para Davidov (1982) apenas um ensino organizado e sistematizado, que considerasse as questões anteriormente indicadas, poderia propiciar o desenvolvimento integral de seus estudantes.

Para investigar as possibilidades de trabalho com os princípios do Ensino Desenvolvimental na educação brasileira, realizamos uma revisão bibliográfica do estado da arte de pesquisas em nível de doutorado que aplicaram Experimentos Didáticos- Formativos ancorados nesta concepção teórica e a apresentaremos no tópico seguinte.

3.2 Experimento didático-formativo nas teses brasileiras: revisão bibliográfica

Realizamos um levantamento bibliográfico utilizando o portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que unifica os repositórios de Teses e dissertações de instituições de ensino superior e pesquisa do Brasil. Empregamos como termos de busca a expressão “experimento didático formativo” (exatamente como estamos apresentando, entre aspas e sem o hífen), realizamos uma busca avançada, com a delimitação da data de defesa da obra pesquisada em 2020.

Optamos por realizar análise apenas das Teses de Doutorado, pois consideramos que devido ao tempo mais extenso dedicado à pesquisa e ao estudo, essas seriam pesquisas com arcabouço teórico mais sólido. Com isso posto, selecionamos 10

(dez) pesquisas sobre desenvolvimento e aplicação de Experimentos Didático-Formativos. A seguir apresentaremos sistematicamente as pesquisas selecionadas.

Quadro 1. Pesquisas selecionadas.

Nome do Autor	Título da Pesquisa	Ano	Instituição
BATISTELLA, Carmes Ana da Rosa	Física no ensino médio: ensino-aprendizagem do conceito calor na concepção da teoria de Davydov com contribuições de Hedegaard	2020	PUC-Goiás (Tese)
SANTOS, Jussara Resende Costa	Formação de Conceitos: promovendo mudanças qualitativas no processo ensino e aprendizagem	2014	PUC-Goiás (Tese)
BESSA, Márcio Leite de	Aprendizagem de geometria no curso de pedagogia: um experimento de ensino sobre a formação dos conceitos de perímetro e área baseado na teoria de V. V. Davydov	2015	PUC-Goiás (Tese)
MARZARI, Marilene	Ensino e Aprendizagem de Didática no Curso de Pedagogia: Contribuições da Teoria Desenvolvimental de V.V. Davidov	2010	PUC-Goiás (Tese)
Nome do Autor	Título da Pesquisa	Ano	Instituição
SOUZA, Simone Ariomar de	Ensino do Conceito de Função por meio de Problemas: Contribuições de Davydov e de Majmutov	2015	PUC-Goiás (Tese)
CAMPOS, Eude de Souza	Ensino para a formação de conceitos em ciências: contribuições da teoria do ensino desenvolvimental de Davydov	2019	PUC-Goiás (Tese)
REIS, Ana Queli Mafalda	A contextualização da matemática como princípio educativo no desenvolvimento do pensamento teórico: exploração de contextos no movimento do pensamento em ascensão do abstrato ao concreto	2017	UNIJUI (Tese)
MIRANDA, Made Júnior	O Ensino Desenvolvimental e a Aprendizagem do Voleibol	2013	PUC-Goiás (Tese)
ASSIS, Aline Mota de Mesquita	Atividade de estudo do conceito de transformação linear na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental de v. V. Davydov	2018	PUC-Goiás (Tese)
Nome do Autor	Título da Pesquisa	Ano	Instituição
MIQUELANTE, Marileuza Ascencio	Sequências de formação no ensino de língua estrangeira: instrumentos mediadores para desenvolvimento de saberes docentes	2019	UEL (Tese)

Fonte- Elaboração própria.

A disposição de apresentação dos trabalhos na tabela acima corresponde ao critério de relevância, sendo a ordem da tabela na direção dos trabalhos mais relevantes para os menos relevantes, conforme aplicação da própria plataforma do BDTD. Assim, iniciamos este estudo com a análise da tese de doutoramento de Batistella (2020).

A pesquisa de Batistella (2020) referiu-se à aplicação de um Experimento didático-formativo que trabalhou com o ensino de Física para uma turma do 2º ano do Ensino Médio de uma unidade do Instituto Federal. Batistella (2020) contou com a colaboração de um professor da turma para o desenvolvimento de sua pesquisa. A pesquisadora explicou que a existência de um professor com familiaridade com os conceitos do Ensino Desenvolvimental era um dos requisitos para a escolha do local de aplicação da pesquisa, chamando-o em sua pesquisa de professor colaborador.

Para iniciar o Experimento Didático-Formativo, Batistella (2020), com a intervenção do professor colaborador, aplicou uma tarefa diagnóstica, dividida em dois momentos, no primeiro momento os alunos responderiam três perguntas por escrito e no segundo momento realizariam uma roda de conversa

[...] com o professor colaborador dirigindo o diálogo e as discussões a partir de cinco questões: 1) O que vocês têm a dizer sobre a seguinte afirmação: “Hoje está fazendo muito calor, a temperatura está próxima de 40° C”? 2) Onde está o calor? 3) Em sua casa há calor? 4) Podemos afirmar que alguém sente calor? Por quê? 5) Quem precisa de calor? Por quê? (BATISTELLA, 2020, p. 131).

A pesquisadora explicou que esta tarefa possuía o objetivo de “[...] identificar o nível real de conhecimento sobre Calor [...]” e ao mesmo tempo [...] despertar motivos para os estudantes quererem aprender o conceito Calor [...]” (BATISTELLA, 2020, p 130).

Com a aplicação desse experimento Batistella (2020) destaca que identificou avanços como participação ativa dos estudantes na realização das tarefas, o que ela disse não ocorrer anteriormente. A autora também afirmou que constatou mudanças na atitude dos estudantes em relação às aulas, pois afirmou que antes eles apenas “[...] ouviam as explicações da professora e não estavam habituados a realizar perguntas de natureza investigativa” (BATISTELLA, 2020, p 177). Comentando a transformação na atitude participativa dos estudantes, Batistella (2020, p.177) disse que:

Nas raras vezes que formulavam perguntas, estas eram diretas e muito simples, mas também não eram exploradas didaticamente como ponto de partida para o aluno articular a experiência sociocultural ao processo de explicação científica do fenômeno Calor. Na atividade de estudo durante as aulas do experimento didático formativo, os alunos foram passando de perguntas oriundas da experiência cotidiana para perguntas mais elaboradas e vinculadas a alguma relação conceitual do objeto de estudo.

Batistella (2020) disse que pode perceber indícios de que parte dos estudantes pesquisados foram mobilizados para pensar teoricamente o conceito de Calor, realizando o “[...] duplo movimento no ensino, que consiste em o aluno se deslocar do

conhecimento adquirido na experiência da vida social cotidiana, apropriar-se do conhecimento desenvolvido de modo científico [...]” (BATISTELLA, 2020, p, 178) e aplicar esse conhecimento científico novamente na vida social.

Apesar de destacar os avanços ocorridos com a pesquisa, a autora não se furtou a discutir as limitações com as quais se deparou no desenvolvimento do trabalho. Batistella (2020) comentou que a pesquisa ocorreu em uma unidade do Instituto Federal e o professor que colaborou na pesquisa “[...] além de possuir Licenciatura Plena em Física, mestrado em Engenharia Agrícola e doutorado em Educação, tinha conhecimento das teorias de Davydov e de Hedegaard.” (BATISTELLA, 2020, p, 179). A pesquisadora comenta que não poderia afirmar se teria os mesmos resultados em outros contextos educativos.

Já o trabalho de Santos (2014) dedicou-se a realizar um Experimento Didático-Formativo em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental-Ciclo I, por um semestre. “Em função desse experimento, foi realizado previamente um diagnóstico das práticas de professores alfabetizadores na escola e um curso de formação continuada para professores, os quais foram também objeto de investigação” (SANTOS, 2014, p. 14). Após esse diagnóstico, Santos (2014, p.23) selecionou a turma para o experimento, conforme descreve a seguir.

Para o experimento didático formativo resolvemos acompanhar a turma do segundo ano em que foi realizado o diagnóstico em 2012. Esta turma, em 2013 estava no 3º ano do Ensino fundamental e poderíamos perceber por meio do experimento didático formativo as mudanças nos processos mentais destes alunos, pois já os conhecíamos pelo diagnóstico. Outro critério importante é que o experimento seria realizado apenas com uma professora que participou do curso de formação.

No curso de formação, a pesquisadora trabalhou a produção do que chamou de Planos de Ensino, conforme os princípios do Ensino Desenvolvimental. Santos (2014, p.105) definiu os planos de ensino como “[...] o planejamento em que o professor define qual o conteúdo que será ministrado, além dos objetivos desejados, materiais utilizados, abordagem e metas que o professor quer atingir”

Conforme a explicação de Santos (2014), o Experimento Didático-Formativo teve como base um Plano de Ensino elaborado pela pesquisadora em conjunto com um pesquisador-auxiliar e a professora da turma, sendo conduzido pela professora da turma.

Nas considerações finais de sua tese, Santos (2014, p.198) explicou que em seu trabalho “[...] buscou associar duas questões sumamente relevantes da educação escolar, a formação de professores e o processo ensino e aprendizagem por meio de formação de

conceitos”. Discutiu a formação universitária deficitária e a necessidade de se repensar essa formação e de se investir em uma formação continuada. Comentando o curso de formação que desenvolveu para o Experimento, Santos (2014, p.198) afirmou que: “Com efeito, o curso de formação ministrado aos professores serviu de base para promover mudanças qualitativas no seu trabalho, com repercussão nos modos de apropriação dos instrumentos da leitura e escrita pelas crianças”

Segundo a pesquisadora, nesta pesquisa houve a análise da “[...] relação entre professor e aluno, em termos de mediação pedagógica, no sentido de contribuir para o desenvolvimento mental dos alunos e à interiorização de conhecimentos” (SANTOS, 2014, p 199). A pesquisadora afirmou que, através do acompanhamento dos Planos de Ensino, foi possível constatar “[...] o desenvolvimento de formações mentais das professoras e dos alunos e avaliamos as mudanças ocorridas no pensar e agir de uma professora alfabetizadora e de seus alunos” (SANTOS, 2014, p. 199). Santos (2014) referendou a afirmação apresentada acima fazendo a descrição das mudanças constatadas no proceder didático da professora que participou do experimento, conforme apresentamos a seguir:

Ao iniciarmos o experimento didático formativo na turma de 3º ano constatamos que, no início, a professora manifestava insegurança, dificuldades no domínio de conceitos e nas intervenções, entregava respostas prontas, não estimulava o pensar, preocupava-se muito com o livro didático e em “vencê-lo”. O tempo não foi bem dosado nas aulas iniciais e as instruções e orientações das ações didáticas foram pouco precisas. Aos poucos, porém, com a ajuda do pesquisador-auxiliar e da pesquisadora, os problemas foram sendo sanados. Em relação a organização da aula, a professora elaborou os planos de ensino juntamente com a pesquisadora e pesquisador auxiliar de acordo com as atividades de ensino. Organizou bem a sala de aula e a distribuição dos alunos no espaço físico. Acolheu adequadamente as crianças no início das atividades, estabeleceu um bom combinado de regras com os alunos, deixando- os tranquilos e motivados para a realização das atividades. A organização dos alunos para as atividades foi bem conduzida, seja formando grupos, seja adequando o ambiente de ensino. (SANTOS, 2014, p. 199).

O trabalho de Santos (2014) caracterizou-se como uma contribuição para pensarmos as possibilidades do Ensino Desenvolvidor e principalmente as possibilidades de trabalho com os Experimentos Didáticos- Formativos. Este trabalho contou com investimento organizacional, com os Experimentos baseados nos Planos de Ensino, que apesar de focar na alfabetização, trabalhavam com conteúdo interdisciplinares.

A autora afirmou que o crescimento e manifestação de motivação e de interesse pelas aulas “[...] foram as maiores mudanças ocorridas durante o experimento, pois os

alunos se mostraram muito mais atentos durante as atividades do que antes de iniciarmos o experimento” (SANTOS, 2014, p. 201). Ela considerou também que os estudantes apresentaram indícios de formação de conceitos, como se constata na sua seguinte afirmação : “A qualidade das respostas aumentava e pudemos verificar através do uso do campo semântico (linguagem) que ele foi adequado em cada conteúdo”.

A pesquisa de campo que compôs a tese de doutorado de Bessa (2015) teve a participação de duas turmas do curso de Pedagogia de uma instituição pública do estado de Goiás: uma turma do 1º período e seu professor e uma turma do 5º período. O pesquisador utilizou como instrumentos de coleta de dados, as observações realizadas na sala, os questionários, as avaliações aplicadas, as entrevistas, e os relatos dos sujeitos. Bessa (2015, p.23) descreveu o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa como:

[...] analisar as contribuições da Teoria do Ensino Desenvolvidor para o ensino e a aprendizagem dos conteúdos de Geometria e sua aplicação prática, tendo em vista o ensino dos conceitos de Perímetro e Área por estudantes do 1º (primeiro) período do curso de Pedagogia. Desse objetivo derivam os 4 (quatro) objetivos específicos, assim definidos: (1) analisar a aprendizagem dos estudantes decorrente de uma proposta metodológica fundamentada nos pressupostos da Teoria Ensino Desenvolvidor; (2) apreender, no decorrer dos processos de mediação e interação, elementos que indicam mudanças qualitativas e quantitativas no movimento do pensamento empírico dos conceitos de Perímetro e Área para pensamento teórico; (3) identificar as vantagens e as contradições da implementação da proposta do Ensino Desenvolvidor considerando o contexto de um curso de licenciatura em Pedagogia; (4) analisar os avanços qualitativos dos estudantes na apropriação e interiorização dos conceitos de Perímetro e Área por meio da realização de um experimento didático.

Com o intuito de alcançar seus objetivos o pesquisador contou com o auxílio do professor de matemática da turma na qual seria aplicado o experimento, preparando os Planos de Ensino com ele e realizando estudos acerca do ensino desenvolvidor. O professor da turma ficou responsável por aplicar o experimento em sala de aula sob a observação do pesquisador. Seguindo os Planos de Ensino desenvolvidos, na primeira aula houve “[...] a apresentação do filme “Donald in Mathmagic Land”, “Donald no país da matemática”, filme de curta duração, apenas 27 minutos, lançado pela Walt Disney” (BESSA, 2015, p. 152). O pesquisador justificou a escolha deste filme por desejar fazer com que os estudantes compreendessem que havia relação entre “[...] a Matemática e o cotidiano, desmistificar a ideia de que a Matemática é tarefa somente para intelectuais e, portanto, dar primeiros passos na condução da descoberta da relação universal do objeto” (BESSA, 2015, p. 152). Esta aula foi desenvolvida da seguinte maneira:

Ao iniciar a aula, após a socialização dos objetivos e ações, o professor, antes de iniciar a apresentação do filme, motivou e orientou os estudantes a observar e anotar as estratégias utilizadas pelo personagem principal para resolver e/ou entender os problemas matemáticos do seu dia a dia para discutirem as seguintes questões: Qual a relação da Matemática com a música? Como se caracteriza o retângulo de ouro? Como utilizar estratégias matemáticas nos jogos (xadrez, beisebol, futebol, basquete, amarelinha e bilhar) e no dia a dia? Ao propor essas questões, o professor tinha como objetivo principal incentivar os estudantes à pesquisa por meio da curiosidade, pois respostas imediatas às questões não eram possíveis. Talvez nem os pesquisadores mais experientes da área as tivessem (BESSA, 2015, p. 153).

Após assistirem o filme, o professor da turma incentivou uma discussão sobre as estratégias matemáticas nele apresentadas, recebendo o que Bessa (2015) classificou de relatos muito elementares. Após a primeira discussão o professor dividiu a turma em grupos de 10 indivíduos e propôs novas questões para o debate: “Quais estratégias que mais lhes chamaram atenção? É possível utilizar essas estratégias em nosso dia a dia? Qual foi o papel da Matemática na tomada de decisão e/ou análise do personagem?” (BESSA, 2015, p. 155).

Bessa (2015) comentou que todos os grupos participaram da segunda discussão, mesmo que nem todos os integrantes tenham se manifestado, o que seria, segundo o pesquisador, sinal de que o filme motivou a atenção e o diálogo entre professor e os estudantes. No entanto, Bessa (2015, p.156) esclareceu que a maioria dos estudantes que se manifestaram possuía “[...] conhecimentos empíricos, ou seja, diretamente da atividade prática, da vida cotidiana. Apenas um grupo apontou para o entendimento de que as tarefas desencadearam processos reflexivos”. O pesquisador lamentou que o professor não soube explorar a “[...] constatação do grupo o que permitiria ampliar o processo de abstração, ou seja, envolver o grupo de modo a mobilizar ações e operações do pensamento” (BESSA, 2015, p. 156).

Bessa (2015, p.156) procurou utilizar tarefas com o objetivo de “[...] levar os estudantes por meio da pesquisa a perceberem a historicidade da Matemática assim como a sua construção como resultados de relações sociais e necessidades vigentes nos diferentes períodos históricos”.

Marzari (2010) também desenvolveu um Experimento Didático-Formativo com uma turma de um curso de Licenciatura em Pedagogia, procurando pesquisar a partir da pergunta: “[...] o ensino de didática, fundamentado na teoria do ensino desenvolvimental, pode ajudar os alunos do Curso de Pedagogia - Licenciatura a formar o pensamento teórico em didática?” (MARZARI, 2010, p.17).

Foram três os objetivos específicos propostos pela pesquisa de Marzari (2010, p.18) “– analisar a aprendizagem dos alunos decorrente de uma proposta metodológica calcada no ensino desenvolvimental; - descrever aspectos didáticos predominantes no Curso de Pedagogia; - pontuar as contradições de se realizar o ensino desenvolvimental”.

A pesquisadora elaborou as tarefas de seu Experimento Didático-Formativo tendo como fundamento as ações de aprendizagem de Davidov, conforme trecho da sua pesquisa reproduzido abaixo :

[...] Davidov (1988) distingue seis (ações) que podem ser vistas como diferenciação nas fases da atividade de aprendizagem. Essas ações são produzidas mediante as diferentes estruturas das tarefas didáticas. - a transformação das condições do problema, com vistas a descobrir as suas relações essenciais, dentre aquelas extraídas das características do objeto estudado, ou mudança, ou produção de um problema, de modo que as relações gerais fiquem claramente visíveis; a criação de um modelo das relações levantadas previamente, sob forma material, gráfica ou literal. Esses modelos podem ser maquetes, icnografias, equação algébrica, dentre outros; - a transformação do modelo, com vistas a estudar as propriedades intrínsecas ao objeto; - a criação de um sistema de problemas específicos, que poderão ser resolvidos mediante a aplicação do modo geral ou criação de novos problemas e tarefas a partir do modelo; - o controle da realização das ações precedentes; - a avaliação da aquisição da forma geral, como resultado da resolução de um problema de aprendizagem (MARZARI, 2010, p. 71).

Seguindo as seis ações descritas acima, Marzari (2010) dividiu seu Experimento Didático-Formativo em cinco unidades, correspondentes ao estudo do Método Positivista (Unidade 1), Método Dialético (Unidade 2), Teorias Psicológicas: Inatista, Behaviorista e Histórico-Cultural (Unidade 3), Pedagogia e Didática na Pedagogia Tradicional e Nova (Unidade 4) e didática na Pedagogia Crítica (Unidade 5).

Marzari (2010) organizou cada unidade de forma que contivesse as seis ações seguintes: Transformação dos dados da tarefa de aprendizagem a fim de revelar a relação principal das psicologias; Modelação da relação encontrada em forma objetivada; Transformação do modelo com vista a estudar as propriedades intrínsecas a essas relações; Construção de um sistema de problema específico (tarefa particular) que pode ser resolvido mediante aplicação do modelo geral do conceito; Controle da realização das ações anteriores (precedentes); Avaliação da aquisição do modelo geral enquanto resultado da resolução de um problema de aprendizagem.

A autora reconheceu que teve dificuldades de organizar o trabalho com todo o conteúdo que propunha em sua pesquisa. Seu objetivo inicial era trabalhar cada linha de pensamento separadamente como fez com o Método Positivista, na unidade 1 e com o Método dialético, na unidade 2, no entanto, ela percebeu que o tempo previsto para a

realização da pesquisa não seria suficiente e reorganizou em apenas uma unidade o que denominou de Teorias Psicológicas (Inatista, Behaviorista e Histórico-Cultural), unidade 3, trabalhou em uma unidade a Pedagogia e Didática na Pedagogia Tradicional e Nova, unidade 4 e dedicou a última unidade para trabalhar a Didática na Pedagogia Crítica, unidade 5.

Consideramos que Marzari (2010) produziu um trabalho bem detalhado, sendo muito significativa sua divisão e organização de cada unidade de ensino em ações, objetivo de aprendizagem, orientação a ser fornecida pelo professor, motivação e operações a serem realizadas, conforme demonstramos a seguir com a apresentação da Ação 1 da Unidade 3:

TEORIAS PSICOLÓGICAS: INATISTA, BEHAVIORISTA E HISTÓRICO-CULTURAL

AÇÃO 01: Transformação dos dados da tarefa de aprendizagem a fim de revelar a relação principal das psicologias.

Objetivo de aprendizagem: Avaliar as percepções iniciais dos alunos a respeito das teorias psicológicas da aprendizagem.

Orientações fornecidas pelos professores: Formar grupos de cinco alunos e eleger um coordenador.

Motivação: Cada aluno desenha como a professora ensinava e você aprendia nos primeiros anos de escolarização. Que teoria psicológica está presente no seu desenho? O que é ensinar e aprender para a teoria evidenciada no desenho?

Operação 01 - Discussão das elaborações. a. discutir os desenhos e cada um escreve as respostas no seu desenho - guardar b. indicar um desenho com a explicação para apresentar ao grupo.

Operação 02 - Leitura do texto sobre as diferentes teorias psicológicas e as concepções de aprendizagem. a. destacar o que caracteriza cada teoria; b. retornar ao desenho e elaborar um parágrafo justificando a teoria identificada. c. um aluno de cada grupo apresenta uma produção aos demais grupos. (MARZARI, 2010, p. 267).

Um dos problemas que a pesquisadora relatou ter enfrentado na pesquisa foi o pouco tempo disponível para o estudo de todo conteúdo proposto para esse Experimento. Outro fator de dificuldade apontado foi a falta de hábito de estudo e leitura da maioria das estudantes participantes da pesquisa. Apesar de tais empecilhos, Marzari (2010, p.199) relatou que:

[...] das 24 alunas concluintes, duas se desenvolveram significativamente, mas carecem ainda de desenvolver o pensamento teórico; duas permaneceram no pensamento lógico formal e 20 alunas conseguiram avançar no sentido de formar o pensamento teórico.

Souza (2015, p.18) estabeleceu como problema de sua pesquisa “[...] como estruturar o ensino aproximando as teorias do Ensino Desenvolvimental de Davidov e do Ensino Problêmico de Majmutov para que o aluno aprenda o conceito de função?”. Nesta pesquisa a pesquisadora propõe-se a discutir “[...] as aproximações e diferenças

entre as teorias do Ensino Desenvolvimental de Davidov e do Ensino Problêmico de Majmutov?” (SOUZA, 2015, p. 18). Partindo dessas teorias, Souza (2015) propôs indicar o núcleo conceitual da função a ser trabalhada com os estudantes participantes da pesquisa e estudar a organização do ensino a partir das teorias de Davidov e Majmutov, suas contribuições e limitações.

Para desenvolver sua pesquisa Souza (2015, p.26) contou com a participação de estudantes do 1º ano do “[...] Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio de um campus do Instituto Federal de Goiás”. A autora explicou que foram três os critérios de seleção dos participantes na pesquisa: Baixo desempenho dos estudantes em Matemática, aceitação do Instituto e dos participantes e disponibilidade da professora de matemática da turma para colaborar com a pesquisa.

Durante cinco meses foram realizados encontros semanais entre a pesquisadora e a professora para estudar e discutir os textos e analisar o andamento do experimento. Realizaram-se dezesseis aulas do experimento didático-formativo.

Para a coleta de dados, foram utilizados: a observação direta não participante com gravação em vídeo, antes e durante o experimento didático; entrevistas semiestruturadas com os alunos e com a professora colaboradora, com gravação simultânea em áudio; a análise documental de materiais relacionados à atividade de aprendizagem dos alunos como tarefas, avaliações e outros (pré-testes e pós-testes) (SOUZA, 2015, p. 26).

O experimento didático-formativo de Souza (2015) iniciou-se com aplicação de pré-teste individual, no qual os estudantes deveriam resolver dois problemas com a utilização de conceitos de função, conjunto e relação.

O objetivo dessa avaliação foi fazer um diagnóstico da situação de aprendizagem dos alunos em relação ao conceito de função e também identificar as dificuldades que apresentassem, a fim de considerá-las na estruturação das tarefas a serem desenvolvidas por eles durante o experimento didático formativo. Em outras palavras, buscou-se identificar a zona de desenvolvimento proximal dos alunos (SOUZA, 2015, p. 88).

Inicialmente havia se separado 60 minutos para a realização do que Souza (2015, p.88) denominou de pré-teste, no entanto, os estudantes terminaram antes e a professora da turma aproveitou o tempo restante para discutir “[...] a origem do conceito de função”. Após essa primeira aula, os estudantes foram organizados para a resolução de problemas em grupos, nos quais deveriam discutir a solução das questões e sempre um estudante devia explicar o resultado e o método de resolução. Em cada aula um membro diferente de cada grupo ficou responsável pela apresentação, de maneira que todos participassem da apresentação.

Souza (2015, p.107) relatou que pode constatar:

- mudanças qualitativas nas manifestações orais e escritas dos alunos, verificadas, sobretudo nas discussões em sala de aula e no confronto entre os resultados dos pré-testes e pós-testes; - indícios do desenvolvimento do pensamento teórico e independência cognoscitiva em relação ao conceito de função; - maior criticidade e criatividade ao lidar com o conceito, propiciadas pela exigência de análises e sínteses a partir da compreensão do seu desenvolvimento lógico histórico; - maior interação entre os alunos, o que possibilitou, inclusive, por meio da mediação, melhor aprendizado; - maior envolvimento e comprometimento dos alunos para com a apropriação do conceito de função.

Tendo o objetivo de mobilizar as necessidades dos estudantes, Souza (2015) utilizou como tema dos problemas matemáticos o levantamento de recursos para a realização da festa de formatura dos estudantes. A professora da turma procurou mediar as interações e estimular o pensamento teórico questionando e elogiando as ações dos estudantes. Apesar dos avanços constatados, a pesquisadora identificou algumas contradições em sua pesquisa.

- o tempo reduzido para o estudo desse conceito, em face à reduzida carga horária da disciplina de matemática no currículo da escola investigada; - a resistência apresentada inicialmente pelos alunos habituados ao estudo individual, transmissivo e passivo; - a exigência de que o professor, primeiramente, conheça o desenvolvimento lógico histórico do conteúdo enquanto um conceito e não apenas uma definição, o que não é uma condição objetiva na realidade escolar brasileira quanto ao ensino de matemática em geral e de função em particular; - a exigência de criatividade por parte do professor para propor problemas em uma forma que, de fato, se caracterize como o ensino por problemas na perspectiva de Davydov e de Majmutov, correspondendo aos princípios desses teóricos (SOUZA, 2015, p. 108).

A autora ainda comentou que, para alguns estudantes, a forma de organização do experimento causou desconforto inicial, pois estavam acostumados a aulas de matemática nas quais ocorria a resolução individual dos exercícios, sem interação com os colegas e esperando do professor as respostas corretas. Souza (2015) explicou que alguns estudantes tiveram dificuldades em participar de aulas nas quais tiveram que interagir e respeitar a opinião dos colegas. A própria organização da sala, com os estudantes sentados em grupos, ou em círculos, causou a desconfiança da turma.

Já a tese de Campos (2019) teve como problema de pesquisa as possibilidades da aplicação do Ensino Desenvolvimental no ensino de ciências para estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental- Ciclo I, especificamente na apropriação do conceito de animal vertebrado, este foi seu objetivo geral.

- Os objetivos específicos foram: a) Organizar e desenvolver o ensino do conceito animal vertebrado, fundamentado na teoria de ensino de Davydov; b) Organizar e desenvolver a atividade de estudo do conceito animal vertebrado, verificando possíveis indícios de apropriação deste conceito pelos estudantes; c) Discutir as contribuições da teoria de Davydov para o ensino de Ciências no ensino fundamental (CAMPOS, 2019, p. 26).

Campos (2019) estabeleceu como critério de escolha dos participantes, serem estudantes de escola pública e localizada em Goiânia, a anuência para participação do responsável da escola e dos estudantes e seus responsáveis e em relação ao professor, além de aceitar participar da pesquisa, ele deveria também estar disposto a participar de uma formação prévia realizada pelo grupo de pesquisa e estudo do pesquisador, para o estudo da Teoria do Ensino Desenvolvimental de Davidov.

Iniciou-se o experimento didático-formativo com “[...] a apresentação aos estudantes, por meio de vídeo, do Myllokunmingia fengjiaoa. Diante disso, os estudantes iniciaram todo um processo investigativo para conhecer a história dos vertebrados. Eles tiveram como material de apoio o livro didático da referida série escolar [...]” (CAMPOS, 2019, p. 168).

O Experimento Didático-Formativo elaborado por Campos (2019) foi composto por 6 ações baseando-se na teoria de Davidov: 1ª ação- A tarefa de aprendizagem e os motivos dos estudantes no movimento de apropriação do conceito de animal vertebrado; 2ª ação- A construção do modelo do conceito animal vertebrado; 3ª ação- A transformação do modelo do conceito animal vertebrado; 4ª ação- A generalização do conceito de animal vertebrado; 5ª- O monitoramento e o controle das ações anteriores; 6ª- Avaliação individual da aprendizagem. O pesquisador considerou que o experimento apresentou resultados positivos ao apontar:

[...] uma forma de organização do ensino com foco na participação dos estudantes, enquanto sujeitos em um processo de aprendizagem investigativa, que aprendem em uma situação social de aprendizagem, de forma agradável, concomitante à emergente tecnologia que permeia a imaginação dos estudantes da educação básica. (CAMPOS, 2019, p. 192).

Campos (2019, p.193) avaliou que os estudantes principiaram a pensar teoricamente o conceito de vertebrado, o autor disse que os estudantes participantes da pesquisa “[...] formaram uma nova forma de relação com o conceito de animal vertebrado, imprescindível nas relações de afetividade, mediando seu motivo para aprender”. Segundo Campos (2019, p.193) o experimento Didático-Formativo, elaborado e organizado a partir das proposições teóricas de Davidov:

[...] proporcionou nos estudantes o espírito de colaboração, solidariedade e generosidade. São aspectos ligados ao trabalho coletivo, à interação social, à configuração da aula como uma situação social de aprendizagem. Promover essa situação foi essencial para que os estudantes se sentissem participantes do processo de indagação e busca da compreensão do conceito, assim como para que estabelecessem o movimento de interiorização do conceito com a contribuição dos outros.

A nova organização do ensino propiciou um ambiente mais estimulante, no entanto causou “[...] estranheza, inquietação e dúvidas, principalmente porque os estudantes estão habituados ao método de pensamento reprodutivo, sem investigação, sem exigências de pensamento elaborado” (CAMPOS, 2019, p. 194). Apesar do primeiro momento de insegurança e estranhamento, o pesquisador nos relatou que houve mudança de comportamento da turma, antes considerada a turma mais indisciplinada da escola, passou a realizar as atividades de estudo com dedicação.

Embora o autor tenha indicado possibilidades animadoras de trabalho com o Ensino Desenvolvimental, Campos (2019) esclareceu que foi possível concluir que nem todos os estudantes entraram em atividade de estudo. Segundo o pesquisador para uma mudança mais substancial faz-se necessário tempo e que os professores possuam formação teórica robusta.

Aprender o conceito teórico, por meio de ações investigativas de natureza dialética, dentro de uma tarefa com objetivo a ser alcançado, requer mudanças subjetivas nos estudantes. E essas mudanças demandam tempo para ocorrer e se interiorizar. Assim, não se pode afirmar que o ensino do conceito animal vertebrado, baseado nos princípios da teoria de Davydov, chegou a modificar substancialmente o método de pensamento e a consequente aprendizagem dos estudantes, ainda que os tenha mobilizado nessa direção (CAMPOS, 2019, p. 194).

Outra questão destacada por Campos (2019, p.193) se referiu “[...] a relação entre motivo e desejo de aprender [...]”, o pesquisador constatou que: “Embora, se mostrassem motivados a aprender o conceito animal vertebrado, nem sempre o desejo esteve presente” (CAMPOS, 2019, p. 193).

Para desenvolver uma proposta de trabalho baseada no Ensino Desenvolvimental é inegável a necessidade de um professor comprometido e com conhecimento aprofundado sobre os pressupostos desta teoria. A esse respeito Campos (2019) comentou que obteve grande dedicação da professora que colaborou com sua pesquisa, iniciando com ela o estudo da teoria do Ensino Desenvolvimental um semestre antes do início de sua pesquisa, fato que não foi suficiente para evitar dificuldades.

Pensar e materializar o plano de ensino, particularmente, articular as ações e operações, sob as condições dadas e com objetivos a serem alcançados na tarefa pelo estudante, requer do professor abandonar a lógica de formulação do ensino, fundamentada no pensamento empírico. Isso representou um desafio, tanto para o pesquisador quanto para a regente colaboradora e para os estudantes. c) Em relação à regente colaboradora da pesquisa, em diversos momentos, ela explicitou dificuldade em compreender e executar a atividade de ensino proposta. Entretanto, mesmo que a regente tivesse formação específica e aprofundada no conteúdo de Ciências, ainda assim, concretizar o ensino desenvolvimental representaria para ela um desafio significativo.

Portanto, há que se considerar a necessidade da formação do professor no conteúdo específico, mas também a sua formação pedagógica e, em particular, a apropriação dos princípios da teoria do ensino de Davydov. (CAMPOS, 2019, p. 195).

Para finalizar seu trabalho, Campos (2019, p.196) indicou dois pontos principais a serem repensados no ensino de Ciências no Ensino Fundamental, que seriam a necessidade de superação do modelo curricular “[...] fragmentado e desconectado da realidade cotidiana dos estudantes[...] (e) que o ensino de Ciências seja organizado a partir de sistemas conceituais que sejam apresentados aos estudantes como atividade investigativa”.

Na tese intitulada: “A contextualização da matemática como princípio educativo no desenvolvimento do pensamento teórico: exploração de contextos no movimento do pensamento em ascensão do abstrato ao concreto”, Reis (2017, p.99) pesquisou “[...] quais são os elementos necessários para a contextualização do ensino da matemática articular-se ao processo de aprendizagem e desencadear a apropriação dos significados dos conceitos pelos alunos?”.

A professora/pesquisadora desenvolveu o Experimento em uma turma de 1º ano do Ensino Médio da qual era professora de matemática. Ela utilizou como critérios de seleção para a participação no experimento didático-formativo “[...] o interesse e empenho demonstrados no desenvolvimento das atividades diárias em sala de aula e a disponibilidade em participar de atividades em contraturno das aulas” (REIS, 2017, p. 105).

A pesquisa de Reis (2017) foi desenvolvida em quatro encontros semanais de duas horas cada um. Os estudantes foram orientados a organizarem-se em grupos para que pudessem interagir e conversar durante a realização das atividades.

Reis (2017) alerta-nos para o foco da atenção do pesquisador durante o Experimento Didático- Formativo: “Nas análises de um experimento didático formativo, a atenção do pesquisador volta-se tanto para os dados do ensino quanto para os dados da aprendizagem, já que a intenção é identificar o efeito da interação entre esses dois processos” (p. 111). Tendo em mente esse pressuposto, Reis (2017) definiu seu problema de pesquisa e estabeleceu seus objetivos.

Quais são os elementos necessários para a contextualização do ensino da matemática articular-se ao processo de aprendizagem e desencadear a apropriação dos significados dos conceitos pelos alunos? Diante da perspectiva teórica adotada, o objetivo foi, a partir da proposição do processo de ensino, vincular as condições para o processo de aprendizagem dos alunos, considerando seus movimentos de pensamento entre o concreto e o abstrato. (REIS, 2017, p. 116).

Reis (2017) considerou que o conceito só poderia ser apropriado pelos estudantes através da atividade de estudo, devendo esta ser provocada e “[...] orientada por meio de problemas” (p. 174). A autora, com base em Davidov concluiu que: “Os movimentos que justificam o pensamento teórico dos estudantes, segundo Davydov (2009), são a reflexão, a análise e o planejamento, que precisam ser desenvolvidos por meio das ações de estudo, que vão paulatinamente se tornando autônomas” (REIS, 2017, p.113). Discutindo a necessidade de ensino de conceitos, o mesmo autor concluiu que:

O conceito deve ser encaminhado no ensino a partir da sua origem e evolução, buscando identificar sua conexão essencial, para o estabelecimento de uma relação geral. Aprender novos conceitos também implica relacioná-los com outros conceitos; logo, o professor precisa estar ciente do sistema conceitual envolvido na aprendizagem. Não estou me referindo a pré-requisitos, mas à necessidade de o novo conceito relacionar-se com outros conceitos e assim estruturar a aprendizagem (REIS, 2017, p. 187).

Reis (2017) observou que para que haja a aquisição de conceitos o professor deve manter-se atento aos contextos selecionados para análise com seus estudantes. Esses contextos devem ser acessíveis a eles, sendo desejável que o professor evite termos desconhecidos, pois isso prejudica a compreensão do conteúdo.

Analisaremos agora uma pesquisa que se diferencia das anteriores por estabelecer o objetivo geral de abordar as possibilidades de “[...] aplicação dos pressupostos da teoria do ensino desenvolvimental na aprendizagem esportiva, em particular a possibilidade da autoavaliação-dinâmica no voleibol, mediante um experimento didático-formativo” (MIRANDA, 2013, p. 21).

Apesar de ser um trabalho singular quanto ao objetivo de trabalhar com a aprendizagem esportiva, ele se assemelhou aos demais trabalhos pesquisados ao contar com a participação de uma professora voluntária e comprometida com sua pesquisa. Miranda (2013) relatou que a professora se comprometeu em realizar o estudo do material teórico indicado por ele. Os estudantes que participaram da pesquisa de Miranda (2013) também foram voluntários: 22 estudantes, de 12 ou 13 anos (meninos e meninas) provenientes de uma escola pública próxima, que foram convidados a participar do projeto. Miranda (2013, p.33) estabeleceu como objetivos específicos:

a) Verificar o movimento didático que acontece entre a professora, o aluno e o objeto de estudo diante do desenvolvimento das atividades propostas no plano de ensino didático formativo. b) Investigar a influência da auto-avaliação dinâmica como estratégia de ensino na perspectiva desenvolvimental.

Miranda (2013, p.22) utilizou como instrumentos de coleta de dados, no início e no final do experimento, testes impressos com questões que abordavam “[...] o desejo de aprender os conceitos de ações e regras do jogo de voleibol”. O pesquisador também realizou “[...] entrevistas individuais seguindo um roteiro semiestruturado, com intuito de obter informações sobre o contexto sociocultural dos alunos, assim como para abstrair elementos para a análise das atividades desenvolvidas no experimento” (MIRANDA, 2013, p. 22).

O Experimento Didático-formativo desenvolvido por Miranda (2013, p.22) realizou “[...] 18 sessões com duração de cerca de uma hora e trinta minutos cada, onde foram trabalhadas as ações básicas do jogo de voleibol”. O pesquisador relatou que esteve presente em todas as sessões da aplicação de seu experimento, procurando acompanhar “[...] o movimento dialético que estava dentro e fora do triângulo didático professor, aluno e objeto de aprendizagem” (MIRANDA, 2013, p. 118). Entretanto, apesar de acompanhar, o pesquisador relatou que procurou interferir o mínimo possível para não atrapalhar o andamento do experimento.

Ao avaliar seu procedimento como pesquisador observador, mas não neutro, Miranda (2013, p.119) fez uma reflexão que consideramos relevante para o desenvolvimento de nossa própria auto-análise como pesquisadores:

Considera-se que toda investigação é carregada de valores. Desse modo, o investigador refletiu sistematicamente sobre quem é ele na investigação e foi sensível à sua biografia pessoal e à maneira como ela molda o estudo. - O processo de pensamento do pesquisador foi interativo, fazendo um ciclo que foi da coleta e análise dos dados até a reformulação do problema e vice-versa.

Qualificamos a proposição de Miranda (2013) destacada acima como válida, pois consideramos que não é possível que nos despojemos de nossas vivências¹⁰ sociais e individuais em prol de uma suposta neutralidade científica. Consideramos que cada pesquisador deve ter consciência de que seu modo de pensar é histórico-social e culturalmente influenciado. Acreditamos que precisamos partir dessa consciência e procurar superar nossas próprias limitações teóricas e reflexivas, não permitindo que possíveis pré-conceitos pessoais possam enviesar e corromper o trabalho científico que, neste caso, deve estar sempre comprometido com o desenvolvimento humano, tendo como via principal a educação, através do ensino desenvolvimental.

¹⁰ Utilizamos o termo Vivência em consonância com a definição que Vigotski apresentou na obra: VIGOTSKI, Lev Semionovich. Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia. Organização [e tradução]: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

Miranda (2013) dividiu seu experimento em cinco momentos, iniciando-o com a resolução de problemas, para que os estudantes principiassem a se apropriar do pensamento por conceitos científicos, no que se encaminhava para o segundo momento, no qual:

[...] era trabalhado um aporte teórico científico para os alunos, que incluía a formulação de conceitos, as definições dos termos, o estudo da evolução histórica do objeto de estudo, a experimentação dos movimentos e suas variações, demonstrações de padrões de movimentos, análise de possibilidades biomecânicas na execução dos movimentos e a fundamentação das regras internacionais estabelecidas para a prática dos movimentos específicos. - No terceiro momento os alunos eram submetidos a uma auto-avaliação dinâmica para verificação, reflexão, conscientização e reestruturação do processo. - No quarto momento, a professora fazia uma nova mediação do conhecimento em estudo, por meio de um reforço do aporte teórico e em função dos novos referenciais sobre o desempenho dos alunos. Em seguida, a auto-avaliação dinâmica era retomada. - O quinto momento era destinado a uma reflexão e avaliação do processo como um todo (MIRANDA, 2013, p. 137).

Além de dividir seu Experimento Didático-formativo em cinco momentos baseados nas proposições de Davidov, Miranda (2013) explicou que houve um acordo, entre ele e a professora colaboradora, que a realização de todas as atividades seriam iniciadas com a focalização da atenção dos estudantes às tarefas a serem desenvolvidas e essas tarefas deveriam “[...] ser objeto de questionamentos e problematizações constantes, as atividades não poderiam, de forma alguma, cair no ‘praticismo’” (MIRANDA, 2013, p. 142). Com esse acordo, o pesquisador explicou que tinha o objetivo de fazer os estudantes pensarem sobre as atividades que estavam desenvolvendo e, assim, evitar a reprodução mecânica dos movimentos. Miranda (2013) também expôs que procurou manter os estudantes sempre informados sobre tudo o que fariam, sobre os objetivos da pesquisa e de cada tarefa desenvolvida.

Ao analisar os resultados de sua pesquisa, Miranda (2013) concluiu que se estabeleceu uma relação de compromisso e solidariedade entre professora e estudantes, bem como havia interesse de ambas as partes no ensino e aprendizagem do esporte. O pesquisador explicou que alguns dos estudantes precisaram faltar ou abandonar as atividades em decorrência da necessidade de exercer trabalho remunerado ou devido a outros compromissos com a escola e com suas famílias. Implicações climáticas também prejudicaram a participação dos estudantes.

Outra situação que Miranda (2013, p.204) considerou como fator que atrapalhou a apropriação dos estudantes do conhecimento trabalhado durante a aplicação de seu experimento foi o que chamou de “[...] representação social dos alunos sobre a

aprendizagem do voleibol [...]”. O autor comentou que os estudantes chegaram motivados a participar devido às representações que tinham do jogo e até considerando a futura carreira de jogador, no entanto, ao compreenderem que o experimento propunha outros objetivos, mostraram resistências.

Comentando essa divergência entre os pontos de vista de professores e estudantes, Miranda (2013, p.204) ponderou que houve “[...] resistências a serem vencidas por parte dos professores no sentido de promover uma aproximação dos interesses”. O autor concluiu:

O fato de o experimento ter sido desenvolvido com os adolescentes reforçou a premissa de Davídov de que o ensino elementar deve voltar-se, sobretudo, para a formação, nas crianças, de uma atitude criativa em relação à atividade de aprendizagem. Talvez se iniciando mais cedo o ensino na perspectiva desenvolvimental os alunos assimilem melhor uma cultura mais profícua para o desenvolvimento da habilidade de pensar. Este estudo respondeu as perguntas formuladas inicialmente, pois o desenvolvimento dos conteúdos do voleibol e da atividade auto-avaliativa dinâmica na perspectiva desenvolvimental pode proporcionar ações mentais necessárias e suficientes para levar os alunos a internalizarem os conceitos nucleares necessários para a prática do jogo de voleibol como os aspectos da personalidade, a formação de conceitos, o pensamento autônomo e crítico sobre o objeto de estudo. Assim os objetivos desta pesquisa puderam ser alcançados com a aplicação dos pressupostos da teoria do ensino desenvolvimental na aprendizagem do voleibol e com o desenvolvimento da auto-avaliação-dinâmica no processo experimental. Mas, isto se deu na medida em que a professora percebeu e assumiu que a atividade humana proposital repercute no ato de fazer das pessoas, incorporando nelas novos valores e atitudes que não apresentavam antes (MIRANDA, 2013, p. 204).

No excerto apresentado anteriormente, fica clara a importância do professor no processo de aplicação do Experimento. Consideramos que esta não foi realmente uma surpresa, pois todos os trabalhos analisados anteriormente, além do referencial teórico de nossa pesquisa, destacam que um professor com formação adequada e com necessidade de desenvolver a atividade de ensino é um dos fatores imprescindíveis para desenvolver o Ensino Desenvolvimental.

A pesquisa de Assis (2018) abordou o ensino de Matemática, assim como várias das pesquisas analisadas em nossa revisão bibliográfica. Ele estabeleceu como objetivo geral estudar as contribuições do ensino desenvolvimental para o ensino de Álgebra Linear em uma turma do curso de Bacharelado em Engenharia Elétrica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) – Câmpus Goiânia. Os objetivos específicos foram:

[...] analisar a história do desenvolvimento lógico do conceito de transformação linear a fim de apreender as relações nele presentes e o tipo de movimento mental que ele contém para identificar as ações mentais a serem contempladas no planejamento e na condução da atividade de estudo;

apreender, no decorrer processo de ensino-aprendizagem do conceito transformação linear, elementos que indicam mudanças qualitativas e quantitativas no desenvolvimento do pensamento do aluno; demonstrar as peculiaridades da teoria do ensino desenvolvimental para organização do ensino do conceito transformação linear e sua contribuição para o desenvolvimento intelectual dos alunos (ASSIS, 2018, p. 24).

A pesquisadora explicou que produziu o plano de ensino em colaboração com o professor da turma e este aplicou o experimento como professor colaborador da pesquisa. Assis (2018) afirmou que a primeira dificuldade enfrentada para a implementação do experimento foi a situação de instabilidade política e econômica enfrentada por nossos país no momento da aplicação da pesquisa (2016), sendo o início da pesquisa atrasado devido a uma greve dos servidores e ocupações das instituições por estudantes. A autora comentou que o atraso no início do experimento oportunizou um aumento do tempo para o aprofundamento “[...] dos estudos sobre o ensino desenvolvimental com o professor colaborador, bem como reviu-se os planos das aulas e fez-se os devidos aperfeiçoamentos” (ASSIS, 2018, p. 105), o que ela considerou ter sido muito favorável, já que esse aprofundamento nos estudos fez com que o professor colaborador ficasse mais seguro quanto à aplicação do ensino desenvolvimental em sala de aula e que, por isso, foram feitos os ajustes necessários nos planos de ensino.

O Experimento Didático- Formativo de Assis (2018, p.105) compôs-se de 13 aulas de 45 minutos cada, aplicados nos dias de sábados, no período da manhã. A primeira reunião: “[...] destinou-se à aplicação da avaliação diagnóstica da zona de desenvolvimento proximal dos alunos quanto aos conteúdos que precedem à aprendizagem do conceito de transformação linear e que constituem um terreno para a formação do novo conceito”. As outras reuniões se destinaram às tarefas de estudo que foram desenvolvidas com os estudantes.

Quanto ao professor colaborador, Assis (2018, p.110) explicou que este possuía formação sólida, pois era:

[...] licenciado em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2005), Mestre em Matemática pela Universidade Federal de Campina Grande (2009), na área de Matemática Discreta e Doutor em Matemática pela Universidade Federal de Goiás (2014), na área de Álgebra.

A pesquisadora acrescentou que o professor atuava no Instituto Federal de Goiás – Câmpus Goiânia há seis anos, no período de aplicação da pesquisa. Assis (2018, p.110) assim justificou a escolha do professor:

Sua escolha se deu, primeiramente, por ter pleno domínio da Matemática, em específico, da área de Álgebra, depois por possuir características, como empenho, dedicação, interesse e compromisso, que colaboram para o bom

desenvolvimento de uma pesquisa científica. Davydov (1988) enfatiza a necessidade de o professor dominar a ciência que ensina, uma vez que afirma que a base do ensino desenvolvimental é o conteúdo da ciência e que a partir dele surgem os métodos de organização do ensino. Sendo assim, não há possibilidades de o professor utilizar o ensino desenvolvimental em suas aulas se ele não tiver pleno domínio da ciência que ele ensina.

Apesar de reconhecermos que o professor possuía pleno domínio do conteúdo a ser aplicado e comprometimento com o ensino e experiência docente, é interessante comentar que na discussão dos resultados Assis (2018, p.166) afirmou que:

Apesar disso, a formação pedagógica do professor é mínima, restrita ao seu curso de graduação e, mesmo ele não tendo medido esforços para apreender a teoria do ensino desenvolvimental, os seis meses de estudo não lhe foram suficientes para uma aprendizagem da teoria. Alguns pressupostos foram interiorizados por ele, como a importância do aluno construir seu conhecimento por meio de um processo investigativo pautado no modo de pensar da matemática; porém, outros não.

Desta forma, Assis (2018) atribuiu à dificuldade do professor se apropriar dos princípios do Ensino Desenvolvimental o fato dos estudantes não terem conseguido praticar a modelagem com o conceito estudado.

Ao criarem um modelo para o conceito de transformação linear, nenhum grupo conseguiu criar um modelo completo que contivesse todas as relações universais levantadas. Nesse momento, o professor deveria ter retomado a ação de modelação para que os alunos revissem suas ações e suprissem as falhas surgidas, para só depois transformar esse modelo com todas as relações do conceito. Entretanto, ele seguiu a aula analisando os modelos propostos e, a partir deles, conduziu os alunos à transformação do modelo, mesmo não havendo nenhum modelo completo para ser transformado (ASSIS, 2018, p. 166).

Assis (2018) considerou que as condições econômicas e socioculturais de vida dos estudantes também representaram um fator complicador para o desenvolvimento do Experimento e, assim, prejudicou a apropriação do conhecimento, já que:

[...] boa parte dos alunos são trabalhadores que estudam em um curso noturno com aulas de segunda a sexta-feira e no sábado pela manhã, fato que influenciou no desenvolvimento do experimento, uma vez que aos sábados eles já estavam cansados de uma semana densa de trabalho e estudos e chegavam atrasados em, pelo menos, quinze minutos, interferindo no tempo previsto para a execução das tarefas. Isso levou à prorrogação do tempo previsto para o experimento em uma aula (ASSIS, 2018, p.165).

Apesar desses fatores que dificultaram a realização da pesquisa, Assis (2018, p.166) avaliou que “[...] alguns alunos conseguiram formar e utilizar o conceito como instrumento do pensamento” e que eles “[...] conseguiram relacionar o conceito de transformação linear com os conceitos de função, matriz, espaço vetorial e determinantes, dentre outros” (ASSIS, 2018, p. 166). A autora ainda considerou que

houve indicativos do desenvolvimento do pensamento teórico e maior independência cognoscitiva dos estudantes, pois aprenderam a pensar e resolver as tarefas em grupo, necessitando de menor intervenção direta do professor.

Em seu trabalho de doutoramento, Miquelante (2019) pesquisou as possibilidades de formação inicial de professores de Língua Inglesa com base em gêneros utilizando como método de pesquisa o Experimento Didático-Formativo. Miquelante (2019, p.23) investigou:

[...] elementos do sistema de atividade de formação docente e também alguns elementos mediadores que permearam a implementação de Sequências de Formação, constituídas por Sequência Didática, atividades Complementares e Textos teóricos, materializados em Sequências de Ensino. As Sequências de Formação são, nesta pesquisa, compreendidas como instrumentos voltados para o desenvolvimento das Capacidades de Linguagem, bem como dos Saberes/Capacidades Docentes, em um contexto de formação inicial, com foco no ensino e aprendizagem de LI.

Para desenvolver esta pesquisa, Miquelante (2019, p.25) afirmou que se baseou no “[...] Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), uma das perspectivas teóricas de ensino de línguas com base em gêneros [...]”. Segundo Miquelante (2019), os participantes de sua pesquisa eram estudantes do curso de Letras Português/Inglês, de uma Universidade pública do Estado do Paraná. A autora informou que a maior parte dos estudantes provinha da classe trabalhadora e da escola pública e possuíam nível de inglês iniciante básico.

Miquelante (2019) tomou por base a organização do Experimento Didático-Formativo proposta por Aquino (2015), com a divisão em quatro etapas: Revisão da Literatura com diagnóstico da realidade; Estruturação do Experimento Didático-formativo; Desenvolvimento do Experimento; Produção do relatório. Nos resultados Miquelante (2019, p.260) considerou que:

A análise revelou, também, que a prática pedagógica da professora-formadora conseguiu mobilizar os professores em formação inicial que, inicialmente, demonstravam estar realizando apenas AÇÕES, mas que, ao longo da implementação, ao conseguirem estabelecer relações entre o campo teórico estudado e a organização do material didático utilizado por eles, abriram-se ao novo, mesmo com certa resistência, à vivência de um processo de ensino e aprendizagem de LI, pautado na abordagem de ensino com base em gêneros, mediado por instrumentos físicos e/ou simbólicos, deixando evidências de que estavam realizando ATIVIDADES, conforme defendido por Leontiev (1978).

Apesar de a professora ter identificado que através do Experimento houve mobilização para a aprendizagem por parte dos estudantes/professores em formação, Miquelante (2019, p.261) concluiu que “[...] a aprendizagem resultante de um ensino com base em gêneros, por meio da Sequência Didática, não é notável a curto prazo

[...]”. Para Miquelante (2019) ao fazer com que os estudantes participassem de atividades orais simulando comunicação real permitiu que estes se apropriassem “[...] dos elementos constitutivos dos gêneros em foco, a fluência, os conteúdos gramaticais entre outros” (MIQUELANTE, 2019, p. 261).

Dos dez trabalhos selecionados, oito foram produzidos no Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás), um centro de estudo e pesquisa em Ensino Desenvolvidor. Isso ocorre em parte pela presença do Professor José Carlos Libâneo, que ou foi orientador ou participou das bancas dos trabalhos produzidos na PUC-Goiás sobre tal tema.

O primeiro ponto que gostaríamos de destacar se refere à importância da participação de professores motivados e bem-preparados para a aplicação dos Experimentos Didático-formativos, essa necessidade foi destacada direta ou indiretamente em todas as pesquisas. Baseando-nos nesses trabalhos, podemos afirmar que é imprescindível que o professor tenha se apropriado não só do conteúdo que irá ensinar como também dos princípios do Ensino Desenvolvidor.

Dessa forma, não consideramos desejável um indivíduo (pesquisador) desenvolver o plano de ensino e outro indivíduo (professor) o aplicar, pois se assim for feito pode-se reafirmar a separação do pensar o ensino da ação de praticar o ensino, podendo, portanto, reproduzir-se práticas tradicionais ou práticas de cunho tecnicista.

A necessidade de que os professores recebam uma boa formação pedagógica inicial, e que possuam tempo e incentivo para se manterem em Atividade de Estudo e reflexão sobre suas práticas profissionais, transparece nas pesquisas, sendo necessário pontuar que a formação permanente em serviço, com aprofundamento teórico vinculado à prática docente, pode ser um caminho promissor para chegarmos a uma educação desenvolvidor.

A maioria das pesquisas estudadas destacou a importância da figura do professor com domínio do conteúdo, com motivação para ensinar e com disposição para estabelecer relações de confiança e colaboração com os estudantes. A importância da formação continuada centrada na aprendizagem da Didática Desenvolvidor foi um fator considerado fundamental para o desenvolvimento do Ensino baseado nesta perspectiva teórica.

Várias pesquisas analisadas expuseram o fato de enfrentar dificuldades pela falta de conhecimento dos interesses e conhecimentos da turma com a qual se realizaria o experimento. Essa situação indica que é necessário repensar e ampliar o tempo e os

esforços dedicados ao conhecimento do estudante real com o qual trabalharemos, pois não podemos correr o risco de cair em ocorrências nas quais possa haver qualquer forma de idealização do estudante.

É importante que o professor/pesquisador se aproprie do conhecimento da existência do estudante real que frequenta nossas escolas, sabendo que este estudante está inserido em uma sociedade regida por padrões tradicionais (capitalistas) e que está habituado à lógica formal de ensino e funcionamento da escola, estando habituado a estudar apenas com vista a receber uma boa pontuação nos exames, neste sentido compreender a lógica revolucionária que organiza o ensino desenvolvimental pode não ser tão fácil diante da trajetória escolar da maioria de nossas estudantes, sendo necessário que estejamos preparados para este estranhamento.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em consonância com o objetivo proposto de analisar as possibilidades de constituição da Atividade de Estudo em uma estudante com D.I. do 6º ano do Ensino Fundamental, estabelecemos os objetivos específicos de elaborar, aplicar, analisar e avaliar as possibilidades de apropriação conceitual da estudante, em uma proposta de ensino de História, por meio de Núcleos Conceituais, organizada em um Experimento Didático- Formativo. Desenhamos nossa pesquisa com base na organização proposta por Aquino (2015). O autor sugeriu a organização sistemática do Experimento Didático-Formativo, dividindo-o em quatro etapas:

- 1) Revisão da literatura e diagnóstico da realidade a ser estudada;
- 2) Elaboração do experimento;
- 3) Desenvolvimento do Experimento Didático-Formativo e
- 4) Análise dos dados e elaboração do relatório.

Na primeira etapa de elaboração do Experimento Didático-Formativo entramos em contato com a escola na qual desejávamos realizar a pesquisa para fazer um levantamento prévio de suas matrículas de estudantes com deficiência intelectual no Ensino Fundamental II ou que estavam no 5º (quinto) ano do Ensino fundamental I.

A pesquisadora foi recebida pelo Diretor e pela Coordenadora Pedagógica e foi informada que a escola tinha uma estudante com deficiência intelectual no 5º ano e um estudante com deficiência intelectual no 7º ano, mas que apenas a menina possuía Laudo Médico que comprovava a Deficiência Intelectual. Após obter a concordância da direção da escola, apresentamos os requerimentos formais de autorização de pesquisa à Dirigente regional de Ensino, à direção e à coordenação.

Decidimos desenvolver a pesquisa com a estudante Paula¹¹ devido a dois fatores:

- 1- Apenas ela possuía o laudo médico atestando a deficiência intelectual, o que assegurava a identificação do sujeito de pesquisa;
- 2- A estudante estava no 5º ano no final de 2019, ingressando no 6º ano em 2020 e, assim, seria interessante também analisar a reação da estudante à mudança do Fundamental I para o Fundamental II.

Por intermédio da escola, entramos em contato com a família da aluna que nos autorizou a desenvolver a pesquisa. Nesse primeiro momento também procuramos

¹¹Paula foi o nome escolhido pela estudante para ser nomeada neste trabalho. No capítulo destinado à apresentação da realização da pesquisa explicaremos o porquê desta escolha.

conversar com ela, explicar-lhe o objetivo desta pesquisa e convidá-la a participar. Paula sinalizou compreensão sobre o fato de que iria ser sujeito de nossa pesquisa aceitando, portanto, essa condição. Submetemos os requerimentos, os termos de assentimento e consentimento ao Conselho de Ética, recebendo nossa pesquisa aprovação deste Conselho (parecer em anexo).

4.1 ELABORAÇÃO do experimento didático-formativo

Na segunda etapa dedicamo-nos à elaboração do Experimento Didático-Formativo baseando-nos nos nossos apontamentos decorrentes da revisão bibliográfica realizada nesta pesquisa, que teve o objetivo de refletir sobre os procedimentos necessários para a elaboração e aplicação do EDF, para que tivéssemos maior probabilidade de realizar um procedimento correto e exitoso.

O primeiro desafio a ser vencido para a elaboração do EDF foi o planejamento do tempo, pois contamos com um prazo curto para elaborar, aplicar e avaliar todo o processo, o que também ocorreu em algumas pesquisas que compuseram nosso levantamento bibliográfico.

Baseando-nos nas referências de Davidov, inicialmente construímos uma proposta de Experimento Didático-Formativo, composta por quatro módulos de duas aulas de 50 minutos cada, em quatro dias de aplicação. A seleção do conteúdo seguiu a proposta do ensino de História no 6º ano do segundo ciclo do Ensino Fundamental, partindo do conceito nuclear sobre a evolução do gênero humano a partir da atividade do trabalho.

Como material de apoio utilizamos o livro didático “Nova História Crítica” (SCMIDT, 2011), cuja escolha não foi aleatória, e sim por apresentar um ponto de vista baseado no Materialismo Histórico-Dialético e, dessa forma, trazer uma análise histórica que se compatibilizava com a proposta desta pesquisa.

Procuramos trabalhar o conteúdo de história por meio do estudo de como o ser humano passou a utilizar o trabalho para dominar os recursos naturais e assim produzir os meios para sua própria subsistência.

Hobsbawn (2008, p.177) afirma que:

[...] a análise de uma sociedade, a qualquer momento de seu desenvolvimento histórico, deve começar pela análise de seu modo de produção: em outras palavras, (a) a forma tecno-econômica do “metabolismo entre homem e natureza” (Marx), o modo pelo qual o homem se adapta à natureza e a

transforma pelo trabalho; e (b) os arranjos sociais pelos quais o trabalho é mobilizado, distribuído e alocado.

Iniciamos analisando a contribuição da produção de ferramentas rudimentares para a evolução da espécie humana. Com a utilização de ferramentas fabricadas a partir de lascas de pedras, ossos e madeira, os seres humanos primitivos expandiram suas possibilidades naturais de produção de suas condições de sobrevivência, tornaram-se caçadores e com esta atividade passaram a viver em grupos maiores.

A convivência em grupos maiores e mais complexos exigiu que os seres humanos desenvolvessem formas mais sofisticadas de comunicação e ferramentas de trabalho melhores, o que possibilitou o desenvolvimento do pensamento humano. Isso foi o início de um processo dialético, ou seja, quanto mais sofisticado tornou-se o pensamento humano mais sofisticadas tornaram-se suas produções materiais e culturais e mais complexas tornaram-se as necessidades dos seres humanos.

Nosso objetivo com a exploração desse núcleo conceitual foi o de permitir que o estudante compreenda que os seres humanos, por meio do trabalho, são os únicos animais capazes de produzir e reproduzir suas condições objetivas de existência e que tais condições variam no decorrer do tempo, sendo modificadas segundo as necessidades humanas.

No período de aplicação desta pesquisa, estávamos passando por mudanças na regulamentação da educação brasileira, em geral, e do ensino de história, em particular, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) e da Nova Proposta Curricular Paulista (SÃO PAULO, 2019). No entanto, como aplicamos este experimento em 2020, o conteúdo desenvolvido coincidia com o previsto pela Proposta Curricular de História (SÃO PAULO, 2008), documento que regulava os currículos da educação paulista no período. Com a implantação da Nova Proposta curricular Paulista (NPCP) posteriormente, no entanto, o estudo da evolução humana passou a iniciar-se no 4º ano do Ensino Fundamental- Ciclo I e não mais no 6º ano de ensino fundamental II:

No 4º e 5º ano há uma alteração significativa, tendo em vista o que tradicionalmente é aprendido nesta fase, em que a História se desloca do particular e da localidade onde se vive para tempos e espaços mais longínquos. Tal mudança apresenta-se como possibilidade de melhorar a articulação com os Anos Finais do Ensino Fundamental, diminuindo o descompasso entre essas duas fases da escolarização. Assim, alguns temas geralmente trabalhados no 6º ano migraram para o 4º e 5º, como o surgimento dos seres humanos e o nomadismo, tendo como ponto de partida o tempo presente marcado por intensos e sucessivos movimentos migratórios. Outros objetos de conhecimento – como o aparecimento da escrita, da agricultura e de outras

tecnologias - também podem garantir esta progressão (SÃO PAULO, 2019, p. 457).

Não fez parte de o escopo específico desta pesquisa discutir as mudanças provocadas no ensino de história com a implantação da BNCC e da NPCP, pois consideramos que ela não trouxe avanços para o ensino ao manter uma educação pautada nos princípios neoliberais, com a prevalência do foco no desenvolvimento de Habilidades e Competências pelos estudantes, e especificamente ao ensino de História, com a opção pelo estudo tradicional da história, apoiando-se na visão eurocêntrica e linear da área. Segundo Silva (2018b, p.1012):

A BNCC se mantém como elenco de temas consensuais, admitindo referências tímidas a África, mais que tímidas em relação a Ásia, omissa no que se refere a Oceania. Mas cada parte do mundo é tantas realidades que falar em África, Ásia ou Oceania, no singular, ainda é muito pouco. Trata-se de um documento conservador, emitido por um governo conservador, golpista, ditatorial.¹²

Para a produção deste experimento contamos com a importante contribuição de dois pareceristas especializados nas áreas de conhecimento pesquisadas, para que pudessem avaliar a coerência e pertinência da proposta em elaboração. Um dos pareceristas foi uma professora e pesquisadora da UNESP, Campus de Marília, com grande experiência na pesquisa no campo da Didática, estudiosa do Ensino Desenvolvidor, e o segundofoi um professor e pesquisador da UNIFAL, com experiência no campo do Ensino de História e na Pedagogia. Após a análise de ambos, com base em suas indicações e em nossos estudos sobre a temática, reformulamos e adequamos a proposta inicial e chegamos ao modelo de Experimento Didático-Formativo aplicado na pesquisa, apresentado no Quadro 2.

Quadro 2- Experimento Didático-formativo produzido para esta pesquisa.

POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO DA ATIVIDADE DE ESTUDO EM UMA ESTUDANTE COM DEFICIENCIA INTELECTUAL ATRAVÉS DO ENSINO DE DESENVOLVIMENTAL DE HISTÓRIA				
6º ano		Ensino Fundamental		Ciclo II
1º Núcleo conceitual: Surgimento e desenvolvimento da espécie humana a partir da produção de ferramentas materiais e culturais.				
1º módulo	Objetivos	Problematizações	Estratégias/metodologia de ensino	Avaliação crítica
1ª e 2ª aula. (50 minutos cada aula)	-Compreender como as condições materiais objetivas influenciaram (e influenciam) o pensamento e as ações humanas.	Imaginem que vocês estão com muita sede e não tem água, só encontraram alguns cocos, o que vocês podem fazer? E se vocês não tiverem nenhuma ferramenta, como poderão quebrar os cocos?	Organizaremos essa atividade de ensino/aprendizagem fora da sala de aula. No campo de futebol localizado em frente à escola e utilizado às vezes nas aulas de educação física, organizaremos um ambiente que lembre as condições de vida dos seres humanos que viveram no período Pré-Histórico, para isso distribuiremos pelo terreno algumas pedras e galhos de árvore. Esconderemos pelo terreno alguns cocos, propondo-lhes a tarefa de encontrá-los e quebrá-los para que possam beber sua água. Ao final, discussão com a turma sobre as dificuldades encontradas e sobre como os seres humanos do período da Pré-História conseguiram resolver problemas de sobrevivência semelhantes a esse.	-Observação das interações da turma e de como Paula se insere, ou é inserida, nesta atividade.No final, proporemos uma roda de conversa, na qual os estudantes terão a oportunidade de discutir e refletir sobre as dificuldades encontradas, fazendo uma primeira auto-avaliação.
2º Núcleo Conceitual: A invenção de ferramentas materiais e culturais (a linguagem), através do trabalho para a satisfação das necessidades primitivas dos primeiros seres do gênero homo.				
2º Módulo	Objetivos	Problematizações	Estratégias/ Metodologia De Ensino	Avaliação crítica
3º e 4ª aula	-Perceber que as primeiras ferramentas feitas de pedra, pedaços de madeira ou ossos de animais foram criadas pelos seres humanos diante da necessidade básica de conseguir alimento.	O que vocês tentaram fazer para abrir o coco? Alguém conseguiu abrir o cocosem utilizar alguma ferramenta? O que são ferramentas? Quando e por que elas foram inventadas? Como será que eram as primeiras ferramentas? Do que eram feitas? Como eram e como	Neste módulo retomaremos a discussão das ações realizadas no módulo passado. Retornaremos ao local onde realizamos a tentativa de quebrar os cocos e discutiremos em grupo as ações realizadas. Neste módulo proporemos muitas questões para a discussão, com isso, esperamos que surja nos estudantes o desejo de pesquisar para obter respostas, então proporemos uma pesquisa utilizando a sala de informática da escola	Avaliação dos estudantes em processo de pesquisa.

		viviam os seres humanos que inventaram as primeiras ferramentas? Podemos dizer que os seres humanos do período da Pré-História trabalhavam? Qual era o trabalho deles?	e a biblioteca.	
3º Núcleo Conceitual: A importância do trabalho para as primeiras comunidades humanas.				
3º Módulo	Objetivos	Problematizações	Estratégias/ Metodologia de Ensino	Avaliação crítica
5ª e 6ª aula	- Compreender que o trabalho, atividade primordial humana, surge da necessidade de modificar as condições naturais e através delas, obter os produtos necessários à sobrevivência. – Entender que a partir das condições propiciadas pelo trabalho os seres humanos tiveram a necessidade de desenvolver a linguagem como ferramenta de comunicação.	Conseguiram respostas para todas as coisas que vocês queriam saber sobre a vida dos seres humanos na Pré-História? O que vocês descobriram? Como os primeiros humanos faziam para conversar? Podemos dizer que a fala e o desenho podem ser considerados como ferramentas?	Iniciaremos este módulo propondo que os grupos falem de suas pesquisas sobre a invenção das ferramentas e dos seres humanos que as inventaram. Após essa discussão inicial, assistiremos os primeiros 10 minutos do documentário "O Homem Pré-Histórico: Vivendo entre as feras" - Episódio 1. No próximo módulo encerraremos essa pesquisa. Desta forma, pediremos que os estudantes preparem uma apresentação oral e em grupo, na qual apresentem suas conclusões. Eles poderão escrever um pequeno texto, fazer um cartaz, ou preparar um pequeno vídeo para a apresentação. A preparação da apresentação será realizada como tarefa de casa.	- Avaliaremos a participação oral dos estudantes, mantendo o foco na estudante com deficiência intelectual.
4º Módulo	Objetivos	Problematizações	Estratégias/ Metodologia de Ensino	Avaliação crítica
7ª e 8ª aula	-Consolidar a atividade de estudo, através da participação ativa, auto-avaliação, avaliação das pesquisas realizadas pelos colegas e avaliação do processo de ensino e aprendizagem realizado na pesquisa.	O que vocês aprenderam durante essa pesquisa? Alguma coisa que estudamos durante a pesquisa mudou a forma de pensar de vocês? O que poderia ser diferente para que vocês aprendessem mais?	No último módulo teremos a apresentação dos trabalhos e proporemos que os estudantes façam uma auto-avaliação de sua aprendizagem.	-Avaliação das apresentações e falas dos estudantes.

Fonte: Elaboração própria.

4.2 PROCEDIMENTOS para coleta e geração dos dados: aplicação do experimento didático-formativo

No dia 12 de março de 2020 a pesquisadora e uma auxiliar de pesquisa dirigiram-se à escola para iniciar a aplicação do Experimento Didático Formativo, porém, em conversa com a direção escolar, chegou-se à conclusão de que a aplicação da pesquisa só poderia ocorrer após todas as famílias dos alunos da turma autorizarem a participação deles na pesquisa. Dirigimo-nos à turma e, com a autorização do professor de História, explicamos aos alunos que realizaríamos uma pesquisa referente ao ensino de História e que precisávamos da autorização dos pais deles para que eles participassem daquela proposição. Para isso, os alunos deveriam levar o documento expressando tal autorização e trazê-lo devidamente assinado por seus pais.

A turma ficou agitada com as presenças da pesquisadora e da auxiliar de pesquisa, mostrando muito interesse em participar da pesquisa. Um fato que nos chamou a atenção neste primeiro encontro foi que, ao entregar as autorizações para que os estudantes as levassem para seus responsáveis, informamos à Paula que ela não precisava fazê-lo, porque seu pai já havia autorizado e ela também tinha aceitado participar. Uma colega dela perguntou-lhe sobre isso e ela explicou com muita tranquilidade e clareza que eu já havia conversado com ela e tanto ela quanto seu pai haviam preenchido a autorização no final do ano anterior.

Conversamos com a turma e combinamos com a coordenadora que ela passaria no dia seguinte recolhendo as autorizações e nos entregaria na próxima semana. Neste período estávamos discutindo como enfrentaríamos a crise causada pelo avanço do Coronavírus\Covid-19, no entanto, não se imaginava que a situação evoluiria com tamanha rapidez.

Na semana seguinte o governo do estado de São Paulo publicou o Decreto nº 64.864 (16 de março de 2020) (SÃO PAULO, 2020), no qual se iniciaram as medidas para suspensão das aulas presenciais em todas as redes de ensino do Estado de São Paulo. Dessa forma, a aplicação do Experimento Didático-Formativo necessariamente também foi suspensa até que houvesse condições seguras de retorno às aulas.

Com o objetivo de diminuir o impacto da doença, o governo do Estado de São Paulo adiantou os períodos de recessos e férias escolares, porém, ao final desse período, observando que não existiriam condições imediatas de volta às aulas presenciais com

segurança, foi estabelecido para a rede estadual de educação a organização para a volta às aulas remotamente, mediadas pelo uso da internet e de um canal de TV.

A situação do país diante da propagação da doença tornou-se dramática e o retorno às aulas presenciais passou a ser incerto para o ano de 2020, obrigando-nos a repensar os caminhos desta pesquisa. Outra questão que nos estimulou a reavaliar a aplicação da pesquisa referiu-se às seguintes dúvidas suscitadas pelas condições de ensino ofertadas neste período: Como os estudantes com deficiência intelectual estariam participando das aulas à distância? Estariam conseguindo aprender o conteúdo de História? Os professores haviam recebido formação específica de como preparar suas aulas e atividades para esses estudantes? Manteve-se algum atendimento especializado para os estudantes com deficiência intelectual?

Com o objetivo de procurar respostas para essas questões, entramos em contato com o professor de História da turma pesquisada e também procuramos entrar em contato com a família da estudante. Conseguimos conversar com a mãe dela que nos relatou pelo telefone que ela estava tendo grandes dificuldades para responder os formulários enviados pelos professores, que era necessário que a mãe assistisse às videoaulas com ela e formulasse questões sobre a matéria, voltando várias vezes o vídeo, o que levava bastante tempo e como ela tinha mais dois filhos em idade escolar, nem sempre conseguia fazer todas as atividades com a estudante.

Perguntamos se a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) continuava atendendo a estudante e a mãe nos relatou que sim, no entanto, neste período ela havia mudado a forma de atendimento, pois antes ele era individual ou, no máximo em duplas de estudantes, porém, no atendimento remoto, a professora do AEE havia agrupado vários estudantes com variadas deficiências. A mãe de Paula disse-nos que a partir disso, ela havia perdido o interesse, pois a professora não conseguia dar-lhe muita atenção, já que havia outros estudantes com maiores dificuldades no grupo.

Outra dificuldade relatada pela mãe da estudante referia-se aos formulários de atividades que eram preparados pelo professor, havia dificuldades delas em abrir o material no celular, isso além da dificuldade de a mãe ensinar a matéria para a filha. Ao considerar toda a situação com a qual nos deparamos, optamos por adaptar o Experimento Didático-formativo, preparado para o contexto de sala de aula presencial, para o trabalho virtual com a estudante.

4.3 Do experimento em sala de aula ao experimento didático-formativo virtual: imposições da pandemia

Esse experimento foi programado para ser realizado no período de dois meses, no entanto, iniciamos nossas atividades com a estudante em 21 de julho de 2020 e encerramos em 10 de novembro do mesmo ano. Combinamos com ela que trabalharíamos dois dias por semana, às terças e quintas-feiras, durante 1 hora, das 9h às 10h no entanto, algumas vezes tivemos que mudar nossos horários e foi comum estender nossos estudos até às 11h, sendo que alguns dias ficamos até mais tarde para que pudéssemos terminar alguma tarefa, ou porque necessitávamos terminar o estudo de um conteúdo.

O Experimento produzido para ser aplicado em sala de aula havia sido organizado em 4 módulos, compostos por duas aulas cada módulo (aulas de 50 minutos), entretanto, ao enfrentarmos a necessidade de adaptá-lo para a aplicação virtual, sentimos a necessidade de estender nosso Experimento Didático-Formativo.

Ocorreram 30 encontros mediados por ferramentas virtuais, principalmente com reuniões via Google Meet, as quais foram gravadas e transcritas com a utilização do aplicativo Transkriptor. Mantivemos também um Diário de Campo, no qual registramos os dados e observações significativas para a pesquisa. Nossa comunicação foi feita via Whatsapp e registrada no Diário de Campo.

Assinalamos que apenas em um encontro marcado a estudante não compareceu, no entanto, sua mãe entrou em contato para justificar a ausência. Antes do primeiro encontro formal, via Google Meet, havíamos conversado com a mãe dela por telefone para combinar os encontros e também havíamos conversado por WhatsApp com a própria estudante. Nas primeiras conversas procuramos explicar para Paula que estávamos realizando uma pesquisa sobre o ensino de História, desta forma, não podíamos estudar as outras disciplinas com ela.

A estudante mostrou-se muito ansiosa em começar, e tanto ela quanto sua mãe disseram que estavam tendo muita dificuldade para fazer as atividades da escola, as quais recebiam através de formulários, sendo que Paula pediu ajuda para respondê-los não fornecida por nós que julgamos mais apropriado sugerir que ela procurasse conversar com os seus professores da escola. Como estabelecemos uma comunicação aberta, trocamos inúmeras mensagens de Whatsapp e Paula costumava fazer chamadas de voz várias vezes, fora dos horários estabelecidos para nossa ‘aula’. Procuramos

explicar-lhe que não poderíamos atendê-la sempre. Aconselhamos a estudante a lidar com a ansiedade.

Consideramos que enfrentamos uma tarefa duplamente desafiadora, pois não há relato na literatura de outro Experimento Didático-Formativo em nosso país que tenha se proposto a investigar as possibilidades do ensino de História para um estudante com deficiência intelectual. O fato de ter sido aplicado pelos meios digitais, como tivemos que fazer, acarretou novos desafios. Foi uma proposta que exigiu muito estudo e preparação para que pudéssemos construir o experimento tendo em vista que era necessário considerar as especificidades da deficiência intelectual e ainda tivemos a necessidade de transpor esse experimento para o meio digital, sabendo que isso nos traria preocupações adicionais, já que seria exigido maior envolvimento e autonomia da estudante pesquisada.

Iniciamos a comunicação com Paula pelo Whatsapp e percebemos sua boa desenvoltura na utilização desse aplicativo, tanto no envio de mensagens de voz quanto na utilização de ícones (emojis e gifs). Além disso, ela sabia navegar na internet e, assim, sabia enviar vídeos do YouTube como também enviar mensagens escritas, muito embora ela escrevesse com dificuldade, sendo sua escrita de difícil compreensão.

Como precisávamos gravar nossos encontros para registro dos dados, procuramos aplicativos que fizessem a gravação das chamadas de vídeo do WhatsApp, porém, os aplicativos testados não se mostraram muito eficientes, pois a qualidade da gravação ficou comprometida, por isso optamos pela utilização do Google Meet.

No princípio estávamos com receio, pois não tínhamos muita prática com essa ferramenta e não sabíamos se Paula conseguiria utilizá-la. É mister informar que sofremos um pouco no manejo do Google Meet, ao contrário de Paula que utilizou a ferramenta com desenvoltura.

Várias vezes ela resolveu problemas que surgiram com a apresentação de slides ou vídeos. Como já informamos acima, Paula já sabia acessar o Google e o YouTube e compartilhava os resultados encontrados nesses aplicativos durante nossos encontros, portanto mesmo não dominando a linguagem escrita, a estudante havia encontrado uma via alternativa para acessar o conhecimento utilizando a procura por voz nos meios digitais.

Separamos os momentos mais significativos dos encontros para a análise. Como havíamos estabelecido 4 módulos, compostos por duas aulas, no Experimento Didático-Formativo presencial, procuramos manter o formato e escolhemos 8 reuniões que

melhor representavam os objetivos dos módulos para realizar nossa análise. Dessa forma o quadro 2, produzido e apresentado na seção 5 necessitou ser reorganizado conforme apresentamos a seguir.

Quadro 3- Experimento Didático-formativo reformulado para a aplicação via tecnologias digitais.

POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO DA ATIVIDADE DE ESTUDO NA ESTUDANTE COM DEFICIENCIA INTELECTUAL ATRAVÉS DO ENSINO DE DESENVOLVIMENTALHISTÓRIA				
6º ano	Ensino Fundamental		Ciclo II	
1º Núcleo conceitual: Surgimento e desenvolvimento da espécie humana a partir da produção de ferramentas materiais e culturais.				
1º módulo (2 aulas: 1 h cada uma.)	Objetivos	Problematizações	Estratégias/metodologia de ensino	Avaliação crítica
1ª e 2ª aula.	-Compreender como as condições materiais objetivas influenciam o pensamento e as ações humanas.	O que as pessoas das imagens estão fazendo?	Através da análise de uma gravura que representava seres humanos primitivos trabalhando uma pele de animal e de uma cena do filme ‘Guerra do Fogo’, enviadas por whatsapp, procuraremos despertar a curiosidade da estudante para o conteúdo e assim criar a necessidade de aprendizagem.	Estimularemos a estudante a se expressar e a formular questões, assim poderemos avaliar sua zona de desenvolvimento real e estipular sua zona de desenvolvimento proximal.
2º Núcleo Conceitual: A invenção de ferramentas materiais e culturais (a linguagem), através do trabalho para a satisfação das necessidades primitivas dos primeiros seres do gênero homo.				
2º Módulo	Objetivos	Problematizações	Estratégias/ Metodologia De Ensino	Avaliação crítica
3º e 4ª aula.	-Perceber que as primeiras ferramentas feitas de pedra, pedaços de madeira ou ossos de animais foram criadas pelos seres humanos diante da necessidade básica de conseguir alimento.	Como os seres humanos primitivos faziam para conseguir comida?	Assistiremos o vídeo ‘Homem Pré-Histórico - Vivendo Entre as Feras: Episódio 01- Caçar ou ser Caçado’ e chamaremos a atenção para a produção de ferramentas que surge da necessidade dos seres humanos conseguirem comida. Solicitaremos que a estudante grave um pequeno vídeo, ou áudio explicando como os seres humanos primitivos tinham que transformar a natureza para satisfazer suas necessidades básicas.	A avaliação ocorrerá através da percepção da pesquisadora do nível de engajamento da estudante na realização das tarefas propostas.Durant e experimento, procuraremos ensinar a estudante praticar a auto-avaliação focando sempre em seus avanços.

3º Núcleo Conceitual: A importância do trabalho para as primeiras comunidades humanas.				
3º Módulo	Objetivos	Problematizações	Estratégias/ Metodologia de Ensino	Avaliação crítica
5ª e 6ª aula	Compreender que o trabalho, atividade primordial humana, surge da necessidade de modificar as condições naturais e através delas, obter os produtos necessários à sobrevivência.	O que acontecia quando acabava o alimento na região onde as seres humanos primitivos estavam morando?	Assistiremos o material produzido por Paula e procurando aprofundar sua compreensão sobre o conteúdo estudado.	Nesta reunião avaliaremos tanto o produto apresentado pela estudante, quanto o processo percorrido na elaboração do produto. Incentivando-a a realizar sua auto-avaliação.
4º Núcleo Conceitual: O surgimento da comunicação entre os primeiros seres humanos.				
4º Módulo	Objetivos	Problematizações	Estratégias/ Metodologia de Ensino	Avaliação crítica
9ª e 10ª aula	Entender que a partir das condições propiciadas pelo trabalho os seres humanos tiveram a necessidade de desenvolver a linguagem como ferramenta de comunicação.	Como os seres humanos conversavam entre si no período que estamos estudando? Qual a importância da comunicação para o desenvolvimento dos primeiros seres humanos?	Partindo da problematização proposta, discutiremos como a linguagem surge em decorrência de uma necessidade humana, em sequência pediremos que a estudante produza um desenho ou texto apresentando sua aprendizagem do conteúdo.	Através do produto e do processo, avaliaremos se ocorreram avanços no processo de apropriação dos conceitos trabalhados e no desenvolvimento do pensamento teórico da estudante.

Fonte: Elaboração própria.

4.3.1 Procedimentos para Análise de dados

Realizamos 30 encontros pedagógicos virtuais, no entanto, em alguns tivemos muita dificuldade de nos conectar devido a problemas com a internet, em outros tivemos problemas com a organização e excessiva agitação na casa da estudante, pois em alguns encontros os irmãos de Paula estavam presentes e prejudicavam a sua atenção. Em certas ocasiões Paula interrompeu sua participação para realizar uma tarefa doméstica que era lhe solicitada por sua mãe, ou precisava sair de um cômodo da casa devido ao forte ruído.

Algumas vezes conversamos por alguns minutos e a conexão com a internet não permitia que conseguíssemos desenvolver as atividades previstas. Isto posto, o primeiro passo para o trabalho analítico foi avaliar a condição do registro dos dados de cada

encontro, no caso, das gravações. Para melhor compreensão da realização dos encontros e da seleção dos dados para a análise, sistematizamos as informações na tabela a seguir.

Quadro 4- Reuniões remotas realizadas

Sequência da reunião	Data	Condições de gravação e critério para seleção de dados
1	21/07/2020	Problemas de gravação/ Dados não incluídos na análise.
2	23/07/2020	Gravação adequada/ Dados selecionados para análise.
3	28/07/2020	Problemas de gravação/ Dados não incluídos na análise.
4	30/07/2020	Problemas de gravação/ Dados não incluídos na análise.
5	04/08/2020	Gravação adequada/ Dados não selecionados para apresentação de análise.
6	06/08/2020	Problemas de gravação/ Dados não incluídos na análise.
7	11/08/2020	Problemas de gravação/ Dados não incluídos na análise.
8	13/08/2020	Gravação adequada/ Dados não selecionados para apresentação de análise.
9	18/08/2020	Problemas de gravação/ Dados não incluídos na análise.
10	20/08/2020	Gravação adequada/ Dados escolhidos para análise.
11	25/08/2020	Problemas de gravação/ Dados não incluídos na análise.
12	27/08/2020	Gravação adequada/ Dados não selecionados para apresentação de análise.
13	01/09/2020	Problemas de gravação/ Dados não incluídos na análise.
14	03/09/2020	Problemas de gravação/ Dados não incluídos na análise.
15	08/09/2020	Gravação adequada/ Dados não selecionados para apresentação de análise.
16	10/09/2020	Problemas de gravação/ Dados não incluídos na análise.
17	15/09/2020	Gravação adequada/ Dados escolhidos para análise.
18	17/09/2020	Problemas de gravação/ Dados não incluídos na análise.
19	22/09/2020	Problemas de gravação/ Dados não incluídos na análise.
20	24/09/2020	Problemas de gravação/ Dados não incluídos na análise.
21	29/09/2020	Gravação adequada/ Dados não selecionados para apresentação de análise.
22	01/10/2020	Problemas de gravação/ Dados não incluídos na análise.
23	06/10/2020	Gravação adequada/ Dados não selecionados para apresentação de análise.
24	13/10/2020	Problemas de gravação/ Dados não incluídos na análise.
25	20/10/2020	Gravação adequada/ Dados não selecionados para apresentação de análise.
26	22/10/2020	Problemas de gravação/ Dados não incluídos na análise.
27	27/10/2020	Gravação adequada/ Dados não selecionados para apresentação de análise.
28	29/10/2020	Gravação adequada/ Dados escolhidos para análise.
29	05/11/2020	Problemas de gravação/ Dados não incluídos na análise.
30	10/11/2020	Problemas de gravação/ Dados não incluídos na análise.

Fonte-Produção própria.

Foram 13 encontros nos quais conseguimos fazer uma boa gravação e realizar nossa atividade pedagógica, com o total de 794 minutos de gravação (um pouco mais de 13h23min.), no entanto, optamos pela escolha de quatro encontros (nº 2, 10, 17 e 28) para a análise, pois, estes correspondem, respectivamente, ao primeiro encontro no qual conseguimos iniciar a aplicação do experimento (2), aos dois encontros nos quais conseguimos desenvolver o experimento, constatando indícios de que a estudante estava conseguindo se apropriar dos Núcleos Conceituais do conteúdo estudado (10 e 17) e o encontro em que iniciamos o encerramento da aplicação do experimento (28). Devemos acrescentar que Paula apresentou contrariedade ante o final do experimento, desta forma, a pesquisadora considerou ser necessária a realização de mais dois encontros (29 e 30) com o intuito de preparar a estudante para o encerramento da pesquisa.

Após a seleção dos encontros realizamos as transcrições das gravações, relativas ao início, ao meio e ao fim da aplicação do experimento e procuramos destacar as situações nas quais houve indícios de desenvolvimento da atividade de estudo por Paula. As cenas significativas foram descritas, destacando as falas e ações de Paula que pudessem indicar os períodos em que ela realizou uma atividade de estudo, conforme os fundamentos teóricos de Davidov.

Em síntese, a seguir, apresentamos sistematicamente os procedimentos metodológicos realizados para a coleta, geração e análise de dados.

Quadro 5- Etapas principais da pesquisa

Etapa da Pesquisa	Fonte de dados	Objetivos da seleção	Descrição da análise dos dados
1ª etapa- Avaliação inicial e caracterização da Participante.	Relatórios e Laudos médicos presentes no prontuário de Paula. Informações obtidas através de entrevista não estruturada com os profissionais da escola.	Levantar informações sobre a trajetória escolar e características individuais da estudante.	Análise comparativa das informações obtidas nas diversas fontes.
2ª etapa- Desenvolvimento da pesquisa e avaliação preliminar dos dados	Filmagens e transcrições dos Encontros com a aplicação do Experimento Didático-formativo reformulado para a aplicação via tecnologias digitais; Mensagens de Whatsapp (transcritas); Textos e desenhos produzidos pela estudante.	Descrever e analisar o processo de interação ocorrido entre a pesquisadora e a estudante, procurando demonstrar o processo de desenvolvimento da Atividade de estudo da estudante.	Análise das fontes de dados procurando evidenciar os elementos que poderiam indicar a formação da Atividade de Estudo pela estudante, destacando o trabalho com Núcleos Conceituais na disciplina de História.

3ª etapa- Avaliação final e produção do relatório.	Material analisado durante a 1ª e 2ª etapa e discutido com a banca durante a qualificação deste curso de doutorado.	Revisar o material produzido na pesquisa, procurando corrigir as fragilidades apontadas pela banca no sentido de estabelecer a validade científica do trabalho realizado.	Partindo das indicações realizadas pelos pesquisadores participantes do processo de qualificação desta pesquisa, revisamos os dados procurando corrigir as possíveis distorções interpretativas. Procuramos também evidenciar cientificamente o processo de formação da Atividade de Estudo na estudante com deficiência intelectual.
--	---	---	---

Fonte: Produção Própria.

Realizada, então, toda a descrição metodológica, passaremos a apresentação dos resultados da pesquisa e das nossas hipóteses teóricas provenientes da análise dos dados gerados pelo estudo.

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Inicialmente, para apresentar os dados gerados pela pesquisa, faremos a descrição de nossa visita à escola de Paula e traremos as informações que lá pudemos coletar sobre sua pessoa, sua trajetória escolar e as percepções dos profissionais, da saúde e educação, sobre condições específicas de Paula.

5.1 Sobre Paula e nossa visita em sua escola

Com base nas informações obtidas através do prontuário de Paula e nas entrevistas com os profissionais da escola construímos uma tabela que sintetiza a trajetória escolar desenvolvida pela estudante. Paula iniciou sua escolarização em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), depois estudou em uma Escola Particular do Ensino Fundamental (EPEF), sendo transferida em 2016 para a Escola Estadual de Ensino Fundamental (EEEF) na qual estava matriculada em 2020.

Quadro 6– Fluxo escolar de Paula

Ano Letivo	Idade	Escola/Turma	Situação
2011	3anos	EMEI- Maternal II	Concluído
2012	4 anos	EMEI- Infantil I	Concluído
2013	5 anos	EMEI- Infantil II	Concluído
2014	6 anos	EPEF- 1º ano	Concluído
2015	7 anos	EPEF- 2º ano	Concluído
2016	8 anos	EEEF-2º ano	Ano escolar repetido com autorização judicial
2017	9 anos	EEEF-3º ano	Concluído
2018	10 anos	EEEF-4º ano	Concluído
2019	11 anos	EEEF-5º ano	Concluído
2020	12 anos	EEEF-6º ano	Concluído

Fonte: Elaboração própria a partir do prontuário e informações obtidas com os profissionais da escola.

A escola objeto desta pesquisa é de pequeno porte e atende estudantes do ensino fundamental I e II, além do ensino médio, em turnos distintos. O ensino fundamental II é oferecido no período da manhã, o fundamental I no turno da tarde e o ensino médio à noite.

A instituição de ensino está situada em um bairro afastado do centro da cidade e é uma das poucas na região que ainda oferecem o ensino fundamental ciclo I. Isso pode atrair alunos de bairros mais distantes que buscam um ambiente tranquilo e acolhedor

para estudar. Devido ao seu tamanho reduzido, é possível que famílias de áreas mais populosas também se interessem pela escola.

A escola é antiga e suas edificações, na época da realização da pesquisa, apresentavam um estado precário de conservação. Também não possuía quadra de esportes própria, utilizando o espaço do centro poliesportivo do bairro para as atividades de Educação Física e esportes. Em tempo, quando conversávamos com a professora, o diretor comemorava o fato de haver conseguido da prefeitura municipal a liberação de recursos para a reforma da quadra do centro poliesportivo, que realmente estava em péssimo estado.

Como a escola era pequena, tivemos que realizar as conversas e as entrevistas na biblioteca que era um espaço amplo onde trabalhavam a coordenadora e o vice-diretor, além de constantemente utilizado pelas professoras e estudantes como biblioteca. Desse modo, obtivemos essas primeiras informações por meio das conversas com a professora generalista, com a professora de artes, com a coordenadora, com o vice-diretor e com o diretor. Devido ao acúmulo de funções reservadas para aquele espaço, como dissemos, a movimentação de pessoas era intensa, gerando condições inapropriadas para a gravação das primeiras conversas realizadas com esses membros da equipe da escola. No primeiro encontro que tivemos com a professora e a coordenadora pedagógica, elas nos informaram que a estudante Paula e seus dois irmãos haviam sido adotados por um casal da cidade, sendo que, nos disse a professora, Paula não apenas sabiada adoção como relatara a lembrança do período em que ela e os irmãos ficaram no abrigo e que lá, ela e os irmãos menores eram cuidados pelo irmão mais velho. A professora também disse que Paula lhe revelara que a sua mãe obrigava ela e os irmãos a pedirem dinheiro na rua (a professora nos informou acreditar que Paula não se lembraria desse fato, mas que alguém deveria ter lhe contado). A propósito, não encontramos maiores informações sobre o processo de adoção de Paula em seu prontuário escolar, mas confirmamos que realmente houve este processo em conversas com a mãe adotiva da jovem.

No período em que realizamos a pesquisa Paula morava com seus pais adotivos, servidores públicos estaduais aposentados, e com seus dois irmãos biológicos, Pedro, dez anos, e André¹³, com treze anos e também com dois irmãos, filhos biológicos dos pais adotivos de Paula, ambos com mais de 20 anos. Viviam em um bairro de classe

¹³ Os nomes dos participantes da pesquisa são fictícios para proteger o anonimato destes.

média alta da cidade. A coordenadora pedagógica nos disse não saber exatamente com que idade Paula havia sido adotada, no entanto, disse acreditar que teria sido por volta dos três anos. Os pais adotivos aceitaram todos os três irmãos e pareciam dar boas condições de vida para os três, inclusive levando Paula para atendimento na sala de recurso e aulas de natação. A coordenadora pedagógica nos contou que os irmãos foram trazidos de outro estado e que o irmão mais velho, André, não tinha laudo, mas que ela suspeitava que também tivesse deficiência intelectual.

A professora nos disse que Paula era muito protetora, sendo essa uma das causas de suas brigas nos anos anteriores, pois ela queria defender o irmão mais velho, que estudava no mesmo período (no momento desta conversa ele estava no 7º ano). Ela também nos contou que Paula gostava muito de brincar com as crianças menores, tanto assim que no recreio ficava cuidando das crianças do primeiro ano.

A professora responsável pela turma de Paula relatou-nos que estava trabalhando com a estudante apenas no presente ano em que conversamos, durante o 5º ano do Ensino Fundamental- ciclo I, no entanto, como estava na escola havia algum tempo, acompanhou também a sua trajetória durante o 3º e 4º ano e dessa forma, ela relatou-nos que a estudante havia apresentado uma grande melhora de comportamento desde o 3º ano. Segundo a professora, no início Paula era agressiva e se envolvia em muitas brigas com os colegas entrando constantemente em atrito com as professoras. Ela começou a nos contar sobre a professora do 3º ano, que era muito brava (mas não terminou de falar, já que neste momento a professora de artes entrou na conversa).

A professora responsável pela turma nos disse que a professora do 4º ano dava mais ajuda a Paula auxiliando-a durante as avaliações, lendo os textos e explicando-lhe as perguntas e que, por isso, ela obtinha notas altas. Ela mesma, professora, disse não ajudar por perceber os outros estudantes prestarem atenção nas orientações que aquela professora mencionada dava para Paula e aproveitarem delas para fazer suas provas com maior facilidade. Ela nos disse que quando a turma lhe foi atribuída, no início do ano letivo, todos os alunos estavam muito atrasados, principalmente em matemática (fato que nos pareceu ela ver como consequência da prática da professora anterior de fazer as provas com a estudante).

A professora disse-nos que Paula tinha grande dificuldade para ler, que ela lia muito devagar e por isso se perdia, não compreendendo o que estava lendo. Perguntamos, então, a ela se experimentou ler para a estudante e ela disse que sim e que quando o fazia, Paula compreendia tudo e conseguia encontrar as informações

desejadas, mas logo completou que não conseguia auxiliá-la em todos os momentos, pois havia outros estudantes com dificuldades e que também dela exigiam muita atenção.

A professora disse-nos que quando começou a trabalhar com leitura dramatizada percebeu que essa atividade fez muita diferença, pois todos seus estudantes quiseram participar da aula, e que quando trabalhou um texto com muitos personagens, a classe toda conseguiu ser contemplada com participação na leitura dramatizada. Desta feita, segundo a professora, Paula conseguiu fazer a leitura de suas falas, mas para isso teve que sair da sala e treinar com uma colega, conseguindo, assim, decorar o seu texto na leitura.

Ao ser questionada se Paula conseguia trabalhar em grupos, ou em duplas, a professora respondeu-nos que não porque as outras crianças não eram com ela pacientes e reclamavam que Paula não queria fazer nada, fato esse que geralmente acabava em desentendimentos entre Paula e os seus colegas de grupo.

No começo da nossa conversa, a professora nos disse acreditar que Paula precisava de alguém para dar-lhe atenção exclusiva, que a ajudasse a concentrar sua atenção nas tarefas, porque ela se dispersava com muita frequência se sozinha ficasse e que ela, professora, não conseguia lhe dar a atenção necessária, já que tinha 30 alunos na sala, todos eles matriculados no início do segundo semestre e vindos de outras escolas, alguns deles com muitas dificuldades.

A professora ainda nos disse que havia um aluno em sua turma que, apesar de não ter laudo, em sua opinião, parecia ter algum tipo de deficiência intelectual. Além disso, havia uma outra aluna cuja família lhe dissera sofrera Síndrome de Ausência. Uma vez que não identificamos tal síndrome, perguntada sobre isso ela nos disse que a manifestação na criança era de se desconectar (“desligar”) do mundo e voltar muito assustada. Ela fez questão de buscar a aluna para nos apresentar (era uma criança inteligente e nos explicou que tinha algo parecido com um apagão quando ficava muito nervosa, sendo que a própria professora ficou surpresa com a explicação da aluna).

A propósito ainda do assunto da atenção exclusiva à estudante em pauta, a professora nos disse com ênfase achar muito difícil dar a atenção necessária à Paula, pois precisava se ocupar com o preparo de todos os seus alunos para as provas (o SARESP, Prova Brasil e outras). Especificamente sobre sua aluna Paula, ela nos informou que não tinha as provas e trabalhos que Paula havia realizado porque a estudante não estava frequentando as aulas e, ademais, havia pegado todo o seu material

no armário, sem a autorização dela. Tanto a professora generalista quanto a professora de artes falaram insistentemente sobre o hábito da estudante pegar coisas sem autorização. A professora generalista disse que Paula costumava mexer nas coisas dos colegas o que obrigou-a a tomar a atitude de dizer que se as coisas que sumissem não aparecessem, ela não deixaria os alunos saírem da sala no fim da aula, que chamaria as mães quando fossem buscá-los para olharem as bolsas dos próprios filhos. Assim, as coisas acabavam aparecendo jogadas no chão. Essa mesma professora ainda insistiu em falar do comportamento de Paula, dizendo que antigamente ela brigava muito, saía da sala sem autorização, o que fazia com que ela passasse parte significativa do período de aulas conversando com o vice-diretor, fato confirmado pelo próprio que estava presente neste momento.

Todas essas informações foram obtidas em duas conversas com a professora regente, ocorridas em seu horário de aula, ficando a classe sob responsabilidade do vice-diretor. Em um segundo momento, a professora de Artes assumiu a turma, o que permitiu que conversássemos com maior tranquilidade.

Chamou-nos a atenção a aflição dessa professora regente em relação à Paula. Na primeira conversa havida, ela já nos colocou sua angústia com o fato de a estudante não conseguir ler e escrever mal, até pedindo -nas sugestões para tratar disso com Paula. Procuramos, então, explicar-lhe que desenvolveríamos nossa pesquisa com o objetivo de investigar caminhos indicativos para o processo de ensino e aprendizagem de estudantes como Paula e que a professora não deveria se preocupar, pois não estávamos na escola para julgá-la, apenas para realizar uma pesquisa.

Na segunda conversa, a professora nos disse (novamente) que acreditava que Paula precisava de alguém, monitorando-a durante as aulas, mas que isso era muito de difícil obtenção na escola, pois apenas as crianças com deficiências muito graves conseguiam apoio para terem essa condição. Ela nos disse que nunca uma criança como Paula conseguiria cuidador. Perguntamos se ela acreditava que a estudante precisava de cuidador e ela nos disse que não, disse que precisava de um professor de apoio. Perguntamos-lhe se não era possível conseguir professor de apoio e ela nos respondeu que não sabia de nenhum estudante da rede estadual na cidade que tivesse conseguido.

A professora se mostrou todo tempo ávida por orientações. Perguntamos se ela tinha contato com a professora da Sala de Recurso e ela nos respondeu que não, apenas recebia os relatórios. A professora coordenadora estava nos acompanhando nesta conversa e, então, a professora regente da turma de Paula perguntou-lhe se ela mantinha

contato com a professora do AEE, ao que a professora coordenadora respondeu que também não, apenas recebia os relatórios e que no último deles a professora do AEE havia escrito que a estudante estava escrevendo e lendo melhor, mas não oferecia muitas informações, de maneira que elas não sabiam o que a professora do AEE ensinava para Paula.

No final de nossa conversa, a professora se emocionou muito e disse-nos que sempre ficava triste quando estávamos presentes na escola, pois ela sentia que não tinha conseguido fazer muito por sua aluna, desejando que conseguíssemos ajudá-la. Procuramos acalmá-la, dizendo-lhe que tínhamos certeza de que ela havia se empenhado e feito seu melhor dentro de suas possibilidades. Nossos diálogos com esta professora (uma senhora já perto de sua aposentadoria e com muitos anos de trabalho em sala de aula) foram marcados por uma aflição que consideramos ser uma triste característica atual da carreira docente, que penaliza professores que não ensinam como gostariam e estudantes que aprendem muito pouco.

A escola mostrou-se muito aberta e receptiva. Devemos assinalar que já possuía outros projetos de pesquisadores da pós-graduação sendo desenvolvidos e que a própria coordenadora era aluna do Mestrado em educação, portanto, nossa presença não chegou a ser uma novidade.

As informações que obtivemos nessas conversas nos auxiliaram a desenhar um mapa conceitual inicial e permitiram que pudéssemos refletir sobre as possibilidades de desenvolvimento do Experimento Didático-Formativo.

Recebemos a autorização da escola e da família para acessar o prontuário de Paula e ficamos surpresas com a grande quantidade de documentos. Tivemos acesso a exames médicos diversos (neurologista, oftalmologista, entre outros), avaliações fonoaudiológicas, relatórios de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), relatórios e avaliações psicológicas, entre outras avaliações.

Seguindo orientação da escola, a família levou Paula inúmeras vezes a consultas médicas e de outros especialistas ligados à saúde, procurando a razão de sua incapacidade de se encaixar na rotina da escola e chegou-se ao diagnóstico de Deficiência Intelectual, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e Síndrome Alcoólica Fetal. A partir desse quadro de diagnósticos a estudante passou a ser medicada. A seguir apresentaremos um quadro com as informações sistematizadas retiradas dos relatórios médicos.

Quadro7 – Diagnósticos médicos recebidos por Paula- 2014 a 2016.

Data do diagnóstico	Idade	CID/Diagnóstico	Profissional
04/04/2014	06 anos	1. Acuidade visual normal e sem estrabismo; 2. Exame de retina não mostrou alterações para pacientes com TDAH; 3. Mostra simultanagnosia de localização, de sobreposição, de conjunto e de semelhança; 4. Não reconhece noção de profundidade no plano bidimensional; 5. Não reconhece figura de fundo; 6. Memória de médio e longo prazo algo comprometidas; 7. Tem dificuldade de nomear cores básicas; 8. Não é capaz de estoriar uma cena; Este conjunto de eventos é habitualmente encontrado em pacientes com FASP (“fetal alcohol spectrum disorder”).	Médico Oftalmologista
Data	Idade	CID/ Diagnóstico	Profissional
09/04/2014	06 anos	Falha no desenvolvimento das habilidades auditivas de: • Ordenação temporal; • Figura e fundo e de associação de estímulos auditivos e visuais	Fonoaudióloga Clínica
15/04/2015	07 anos	Distúrbio de atenção e do Desenvolvimento Cognitivo, Síndrome alcoólica fetal e disfunções Auditivas.	Psicóloga/Neuropsicóloga
12/06/2015	07 anos	Exame dentro da Normalidade	Médica Oftalmologista
09/05/2016	08 anos	CID 10: Q 86.0- Síndrome Alcoólica fetal e F 90.0- Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH).	Neurologista Pediátrica
09/09/2016	08 anos	Ainda não se encontra capaz de responder às tarefas formais de modo a permitir diagnóstico mais preciso acerca de seu desenvolvimento. Em avaliação não padronizada dominou a maior parte das habilidades de uma criança de 7 anos nas áreas avaliadas, sugerindo prejuízo das capacidades atencionais e de linguagem expressiva. Embora não demonstre problemática afetiva, seu comportamento (conduta imprevisível) reflete o nível de seu relacionamento, comportando-se	Psicóloga/Neuropsicóloga

		como uma criança de 3 anos, que está voltada a exploração do ambiente físico e das trocas afetivas com o adulto. Memória verbal e numérica (repetitiva e significativa)= 66%; Aptidão numérica em desenvolvimento. QI: Na faixa inferior, Idade Mental: 6anos. CID 10 F81_ Transtorno Específico do Desenvolvimento das Habilidades Escolares.	
--	--	--	--

Fonte: Elaboração própria a partir do prontuário da estudante.

Consideramos ser pertinente destacar as orientações dadas pelos profissionais da saúde à escola, algumas delas no mínimo curiosas e chamando nossa atenção pela riqueza de detalhes e pelo caráter prescritivo que apresentaram à educação escolar. Dessa forma iremos apresentá-las para uma breve análise. Não vamos apresentar a cópia fiel do material porque contém a identificação da estudante e do profissional que a tratou, assim, para respeitar o sigilo sobre a identidade de todos os envolvidos nesta pesquisa, optamos por digitar textos retirados desses relatórios e iremos realizar o mesmo procedimento com outros documentos que consideramos relevantes.

O relatório de 04/04/2014, emitido pelo médico oftalmologista de Paula, contém as seguintes orientações à escola:

- 1- É aluna que necessita de Educação Inclusiva;
- 2- A presença de um segundo professor em sala de aula que possa, durante a aula regular, colaborar no aprendizado é muito útil;
- 3- Horários de complemento pós sala de aula regular são interessantes mas não devem comprometer a agenda de outras terapias e da natação. A lição de casa deve ser orientada para este horário;
- 4- O posicionamento na sala de aula deve ser de maneira tal que não sejam necessários movimentos no olhar ou da cabeça maiores de 30 graus de arco;
- 5- A lousa deve ser contrastante (prefira lousa preta com giz branco). Quadros verdes dão baixo contraste e “flip charps” brancos refletem luz desencadeando alta refletividade da luz;
- 6- Os professores devem evitar movimentos constantes na sala de aula. Prefira um local bem iluminado e próximo da aluna para que ela possa incrementar a leitura labial, tão importante para os Processos Visual e Auditivo;
- 7- É Interessante que as professoras usem batom vermelho (alto contraste no rosto);
- 8- Os professores devem evitar movimentos frequentes de cabeça (como para tirar a franja dos olhos, modificar a posição do cabelo, etc.).
- 9- A aluna deve ser avaliada de maneira global: arguições orais, trabalhos, desenvolvimento em sala de aula e horários estendido. As provas escritas devem ter horário alongado (dentro do que especifica o MEC) e a análise dos resultados complacente com a dificuldade de escrita;
- 10- Preferir canetas hidrocor coloridas de alto contraste;
- 11- Estimular brincadeiras de montagem de cenas, teatros, posição relativa dos objetos, preenchimento de figuras pela sequência de números, pintura de figuras desenhadas (tanto explicitamente como escondidas em imagens conflitantes);

- 12- Estimular a busca de partes dentro do todo (exemplo: onde está Wally?).
- 13- Atenção ao horário de recreação e lanche. As relações com os demais alunos da escola devem ser gerenciadas.
- 14- O professor de Educação Física deve estimular funções motoras básicas REFAZENDO o aprendizado do andar, correr, saltar e nadar. Jogos de equilíbrio e de postura devem ser estimulados. Fazer a criança desenvolver a noção de distância relativa entre os objetos e entre os objetos e o próprio corpo. Desenvolver a noção de distancia entre as partes do próprio corpo. Trabalhar formas de tamanhos de maneira tátil (bola de tênis, futebol e basquetebol, por exemplo). Estimular as áreas pouco tocadas do corpo (como por exemplo, fazer duas crianças sustentarem uma bola com as costas enquanto andam pela quadra esportiva);
- 15- A natação deve ter duas finalidades: eliminar a ação da força da gravidade para que contrações musculares indevidas possam desaparecer e estímulo aos movimentos coordenados.

Devemos novamente pontuar que são orientações feitas à escola por um médico oftalmologista, abrangendo questões pedagógicas, da organização da aula e até mesmo de organização da escola, como ocorreu no item 13, quando o médico prescreveu que se gerenciasse as relações de Paula com os outros estudantes durante o recreio. Não podemos deixar de destacar as orientações que consideramos mais interessantes, apresentadas nos itens 7 e 8, pois o médico orienta que as professoras utilizem batom vermelho e procurem não mexer muito a cabeça durante a aula. Depreendemos dessas orientações que o profissional da saúde teve a intenção de melhorar as condições do ambiente de estudo de Paula, no entanto, é interessante observar como esse mesmo profissional não encontrou dificuldades de estabelecer para si as condições de orientar a organização pedagógica da escola, haja vista que não se tratava de um profissional especializado em educação, prescrevendo até mesmo uma proposta curricular a ser seguida para as aulas de Educação física.

Quanto aos relatórios de acompanhamento pedagógico produzidos pelas escolas, alguns chamaram nossa atenção pela insistência em se destacar o comportamento da estudante durante as aulas. Um exemplo disso pode ser apresentado pelo mais antigo relatório que tivemos acesso, elaborado pela professora da turma do segundo ano de uma escola particular, na qual a menina estava matriculada, na época ela estava com sete anos completos. A professora escreveu em seu relatório de desempenho de 23 de setembro de 2015:

A aluna teve uma grande melhora desde que voltou das férias de julho/2015. Antes deste período a aluna não tinha desempenho em Sala de aula, além de atrapalhar os amigos, por estar sempre muito agitada. Não conseguia assistir filmes e nem prestar atenção na matéria lecionada. Por vezes, saía da sala de aula e demorava a voltar. Desde o período que começou a usar os medicamentos, ela tem se mostrado mais tranquila e concentrada. Não tivemos problema quanto à disciplina e atualmente a aluna consegue assistir

filmes, o que me surpreendeu muito. Quanto à aprendizagem, ela tem muitas dificuldades na leitura e escrita, se encontra no nível Pré-silábico. Reconhece letras e números. Recomendo acompanhamento com psicopedagoga visando isso. Estou muito preocupada na mudança para o 3º ano, e infelizmente ainda não posso retê-la no 2º ano. Quanto à socialização, os alunos estão interagindo mais, e até mesmo ajudando-a. Gostaria de ressaltar, que por vezes a aluna tem preguiça de executar as tarefas em sala de aula

Apresentamos esse documento não com o objetivo de criticar a professora, no entanto, não podemos deixar de comentar que muitas vezes a escola, representada por sua equipe pedagógica e administrativa, estimula a procura de soluções medicamentosas para resolver seus problemas internos. A culpa pela não-aprendizagem e inadequação ao ambiente escolar é atribuída ao estudante.

[...] a medicalização do aprender e a judicialização das questões escolares têm se constituído como um dispositivo biopolítico de controle dos modos de existência. Para Meira (2012), a medicalização é um desdobramento da patologização dos problemas educacionais. Frequentemente, ela tem servido como justificativa para a manutenção da exclusão de grande contingente de estudantes que, embora permaneçam nas escolas por longos períodos de tempo, nunca chegam a se apropriar, de fato, dos conteúdos escolares (BELTRAME; GESSER; SOUZA, 2019, p. 07).

Paula ainda é acusada de atrapalhar seus colegas e de ser preguiçosa. A professora lamenta não poder reprovar a estudante, dizendo-se preocupada com a transição do 2º para o 3º ano. Gostaríamos que o leitor se atentasse ao detalhe que a professora inicia o texto procurando evidenciar que a estudante apresentou melhora de comportamento em sala de aula, no entanto, ela logo passa ao destaque das dificuldades e incapacidades de Paula.

A professora ainda se referiu, de passagem, ao fato dos outros estudantes estarem interagindo com a estudante e procurando ajudá-la. A visão que parece se desprender de tais comentários nos traz a sensação de que ela é considerada por sua professora como um estorvo e objeto de auxílio e transtorno para outros estudantes.

Possivelmente a situação tenha ficado muito difícil para a família, pois logo em seguida a apresentação deste relatório a estudante foi transferida para uma escola pública, a mesma em que ela permanecia até a realização desta pesquisa. Entretanto, a ideia de pedir a sua retenção não foi abandonada, na verdade ganhou força. A família, apoiada pela escola, conseguiu que Paula pudesse repetir o segundo ano, apresentando um laudo de uma psicóloga/psicopedagoga/neuropsicóloga e relatórios pedagógicos produzidos pelos setores técnicos da Diretoria de Ensino do Município. Devido à riqueza de detalhes reproduziremos um trecho de uma declaração escrita pela

psicóloga/psicopedagoga/neuropsicóloga destinada à Promotoria de Justiça da Infância e Juventude da Comarca do Município, produzida em 10 de maio de 2016.

Declaro para os devidos fins que [...], com 8 (oito) anos, vem sendo acompanhada em sessões de psicoterapia e psicopedagogia, devido a diagnóstico pertinente a “Transtornos Específicos do Desenvolvimento das Habilidades Escolares (CID 10 F81)”, características estas que vem comprometendo seu desenvolvimento global, impedindo de manter o desempenho acadêmico na série escolar em que se encontra matriculada. [...] apresenta desenvolvimento cognitivo na faixa limítrofe e idade mental correspondente a uma criança de 4 (quatro) anos, o que a impede de acompanhar seus colegas de classe em termos de ensino aprendizagem (3º ano do EFI), pois apresenta-se imatura para esse nível de escolaridade. O atual sistema de ensino desqualifica essa condição limitada de desenvolvimento da criança e, não há critérios educacionais que possibilitem que a criança refaça as séries iniciais, com o propósito de com essa repetência, consiga avançar no processo maturacional, qualificando-a para as séries seguintes. Vem sendo acometida com maior frequência, de problemas de pele, baixa autoestima, desvios de conduta, distúrbios de aprendizagem da leitura e escrita, ocasionando desempenho acadêmico insatisfatório. Há um prejuízo psicossocial evidente, devido a inúmeras faltas por problema de saúde e desinteresse por material pedagógico distante da sua compreensão para o aprendizado [...]

A justiça permitiu que Paula refizesse o segundo ano, já que, segundo a especialista e os profissionais da escola, a estudante não se mostrava “madura” para avançar na escolarização e teria muitos prejuízos. É interessante considerar que mesmo quando se procura defender o interesse da criança, em nenhum momento se questiona as ações da escola para resolver a situação. Para a profissional que produziu o relatório sobre Paula, a impossibilidade de sua retenção no 2º ano desconsiderava suas condições particulares (deficiência e síndromes), sendo, portanto, considerada a causa dos problemas emocionais e de saúde da criança. A profissional ainda faz uma forte crítica à organização do sistema de ensino que não permitia a retenção da estudante no ano em foi requerido pela família (a estudante só poderia ser reprovada no final do ciclo, ou seja, somente no final do 5º ano).

Também é interessante considerar que a escola recebeu esses relatórios e os aceitou, produzindo os seus baseados no que havia sido indicado pelos profissionais da saúde, mesmo quando esses traziam opiniões tão controversas. A seguir apresentamos trecho do relatório produzido pela escola em 17 de maio de 2016 em apoio à solicitação de retenção da estudante no 2º ano do Ensino Fundamental:

Observa-se que a aluna acima citada ainda não possui as competências específicas para o ano ao qual está matriculada. Eneste curto período em nossa unidade escolar podemos perceber que há uma pouca interação entre ela e as demais crianças, oscilação de humor, comportamento de intolerância e resistência àqueles que impõem regras, desvio de conduta, baixa autoestima, e muita dificuldade para com os conteúdos da série/ano, visto que ainda não apresenta as competências específicas para esta etapa. Requer

atendimento individualizado e planejamos ofertar no turno que antecede ao regular ao qual está matriculada, uma vez por semana, com professora da unidade escolar.

A ênfase dada à suposta condição biológica da criança é autoexplicativa, como se nada fosse possível e apenas com a repetição do ano se poderia resolver a situação. O relatório destaca o que chama de falta de competência da estudante para frequentar o 3º ano, concentrando-se nos problemas comportamentais individuais de Paula e nas limitações que a escola e os profissionais de saúde que a diagnosticaram lhe imputavam. O relatório chega a citar a necessidade de atendimento especializado no contraturno, no entanto, sua maior preocupação é garantir a retenção da criança no 2º ano, como se isso automaticamente solucionasse a situação.

5.2 Descrição e análise dos encontros pedagógicos

Após termos conhecido um pouco sobre Paula e sua vivência na escola, passamos, então, a descrever os encontros nº 2, 10, 17 e 28, escolhidos para que o leitor possa compreender o contexto do trabalho realizado com Paula, no início, no período de seu desenvolvimento e em sua finalização. Faremos a descrição por encontro e, ao final, sintetizaremos os aspectos gerais que nos permitiram observar indícios da constituição da *atividade de estudo* em Paula.

5.2.1 Segundo encontro 23/07, das 09h00 as 11h00

Para iniciarmos nosso Experimento Didático-Formativo, enviamos por *Whatsapp* no início do encontro a figura apresentada a seguir e pedimos que a estudante observasse o que as pessoas da imagem estavam fazendo. Enviamos uma mensagem de voz para a estudante com o seguinte conteúdo:

“Paula, olha a imagem que eu te mandei: O que as pessoas estão fazendo? O que elas têm nas mãos? E como essas pessoas se parecem? Elas são parecidas com a gente?”

Figura1- A utilização de ferramentas no Paleolítico.



Fonte: Estudo prático, 2019.

Nosso objetivo com essa ação era introduzir o conceito de produção de ferramentas através do trabalho. Enviamos também um trecho do filme “Guerra do Fogo”, no qual os seres humanos primitivos conseguiram produzir fogo utilizando um pedaço de madeira e uma vareta e pedimos que a estudante analisasse as imagens e nos dissesse o que aquelas pessoas estavam fazendo.

A estudante nos disse que não tinha entendido o que deveria fazer, no entanto, nos enviou outro trecho do vídeo e nos perguntou se era igual. A atenção e o interesse de Paula chamaram nossa atenção desde o início, pois ela nos enviou muitas mensagens pedindo ajuda, queria começar nossos encontros logo e foi difícil ajudarmos Paula a controlar a ansiedade. Ela fez muitas chamadas de vídeos e nos ligava várias vezes nos dias dos encontros, também era comum terminar a sessão de estudos e ela continuar realizando ligações. Precisamos explicar a ela repetidamente que no período da tarde estávamos no trabalho e não poderíamos atendê-la.

Neste encontro procuramos estabelecer uma relação de confiança com a estudante e a estimulamos a falar da escola. Ela se mostrou bastante tímida no início e foi interrompida várias vezes pelos irmãos. Apenas por volta dos 40 minutos de conversa a estudante passou a mostrar maior concentração e perguntou se havíamos assistido ao filme que ela nos tinha enviado. Paula se referia a uma cena do Filme “Guerra do Fogo”, enviado pelo Whatsapp, no qual os seres humanos conseguem produzir o fogo a partir da fricção de madeira. A cena é uma das mais famosas do filme, então procuramos interrogar a estudante para procurar entender sua motivação ao nos enviar o trecho do filme. Apresentaremos trecho da transcrição do diálogo para análise.

Paula: - Olha aí o vídeo que eu te mandei.
 Pesquisadora: - Eu vi. Qual era o nome do vídeo que você me mandou?
 Paula: - Igual ...
 Pesquisadora: - Igual? A mesma história? O que ele está mostrando?
 Paula: - Não lembro, vô olhá (23/07/2020)

Neste momento, a estudante se distraiu e foi buscar seus livros da escola para nos mostrar, foi necessário retomar o assunto e lembrá-la que estávamos conversando sobre o filme. Para auxiliá-la a retomar as ações de estudo, procuramos chamar a atenção de Paula, como mostra o diálogo seguinte.

Pesquisadora: - E o vídeo que você ia me contar qual era, você achou o nome? Acho que é guerra do fogo, não é?
 Paula: - Sim...
 Pesquisadora: - Guerra do Fogo, né? Você assistiu o filme? Tá me ouvindo, Paula? tá muito ruim o som, né? Você achou que esse filme que você me mandou era igual o outro que eu te mandei? Por quê?
 Paula: - Sei lá...
 Pesquisadora: - Você achou que esse filme, que você me mandou o pedacinho, fala da mesma coisa que aquele eu te mandei, não foi?
 Paula: - Não sei...
 Pesquisadora: - Por que você me mandou esse filme?
 Paula: - Por que era parecido...(23/07/2020)

Como percebemos que Paula havia se distraído, procuramos recuperar sua atenção para a discussão do filme. Uma vez que ela estava mostrando sinais de impaciência, apelamos para a sua lembrança do nome do filme e, assim, ajudá-la a retomar a observação das ações humanas apresentadas no filme. Apesar de a estudante apresentar certa dificuldade em se concentrar em nosso diálogo, ela demonstrou ser capaz de encontrar semelhanças entre os conteúdos analisados ao dizer que “era parecido”. Desse modo, continuamos a incentivar sua atenção e percepção para o conteúdo estudado. Passamos a chamar a atenção da estudante para a forma que os seres humanos primitivos, apresentados no filme, utilizavam para se comunicar, conforme apresentamos na transcrição do trecho do diálogo desenvolvido entre pesquisadora e a estudante.

Pesquisadora: - Vamos pensar ... aquelas pessoas do filme falavam?
 Paula: - Não...
 Pesquisadora: - Então, como é que eles iam dar nome um para o outro?
 Paula: - Ué, eles se entendia.
 Pesquisadora: - Como eles se entendiam?
 Paula: - Se entendia, ué.

Pesquisadora: - Mas eles falavam?
 Paula: - Alguma coisa eles falava...
 Pesquisadora: - Que coisas eles falavam? Faziam sons? E quando eles queriam que um entendesse o outro, o quê eles faziam?
 Paula: - Faziam barulho...
 [...]
 Paula: - No filme, eles batiam tipo no peito.
 Pesquisadora: - Por que eles batiam no peito? Será que era pra assustar o outro, mostrar que era mais forte?
 Paula: - É. (23/07/2020)

A estudante demonstrou iniciar o processo de compreensão do conteúdo estudado, ao responder as perguntas elaboradas pela pesquisadora. Como resposta à pergunta: “E quando eles queriam que um entendesse o outro, o que eles faziam?”, Paula respondeu que “faziam barulho” e completou: “No filme, eles batiam no peito”. Neste momento Paula foi novamente interrompida por seus irmãos que entraram no quarto e, com isso, precisamos interferir chamando a atenção de Paula para o conteúdo. Lançamos uma problematização para retomar a atenção de Paula, ao perguntar-lhe: Por que eles batiam no peito? Será que era pra assustar o outro, mostrar que era mais forte? Entretanto, nesse momento ocorreu nova interrupção, com a mãe dela chamando-a para guardar seus materiais e quando a estudante voltou à aula não conseguiu se concentrar mais, ainda procuramos continuar, porém, houve outras interrupções e consideramos ser melhor encerrar a atividade e continuar em outro dia.

5.2.2 Décimo encontro 20/08, das 9h00 às 11h00

Assim, no décimo encontro, pedimos que Paula assistisse ao vídeo “Homem Pré-Histórico - Vivendo Entre as Feras: Episódio 01 - Caçar ou ser Caçado”¹⁴, e procurasse descobrir como os seres humanos primitivos faziam para conseguir comida. Explicamos à estudante que era importante que ela prestasse atenção no filme e tentasse descobrir como os primeiros seres humanos conseguiam alimento.

Com esse vídeo tínhamos o objetivo de que Paula observasse como as condições materiais de vida influenciaram o desenvolvimento humano, para que compreendesse que a satisfação da necessidade de alimentação fez com que os seres humanos

¹⁴LESPINOIS, Pierre De. **Homem Pré-Histórico - Vivendo entre as feras: Ep. 01- Caçar ou ser Caçado. Discovery Channel, EUA, 2002. Disponível em:** https://www.youtube.com/watch?v=DkAbIXW1cWQ&ab_channel=UploadsHistoricos. Acesso em 10 de janeiro de 2020.

desenvolvessem ferramentas, dando início à atividade do trabalho. Esta atividade passou a fazer parte da constituição das sociedades humanas, sendo transmitida e aprimorada através das gerações, utilizando como meio a linguagem, que também foi sendo transmitida e aprimorada. Nesse processo dialético, trabalho e linguagem fizeram que a própria espécie humana iniciasse um constante processo de evolução.

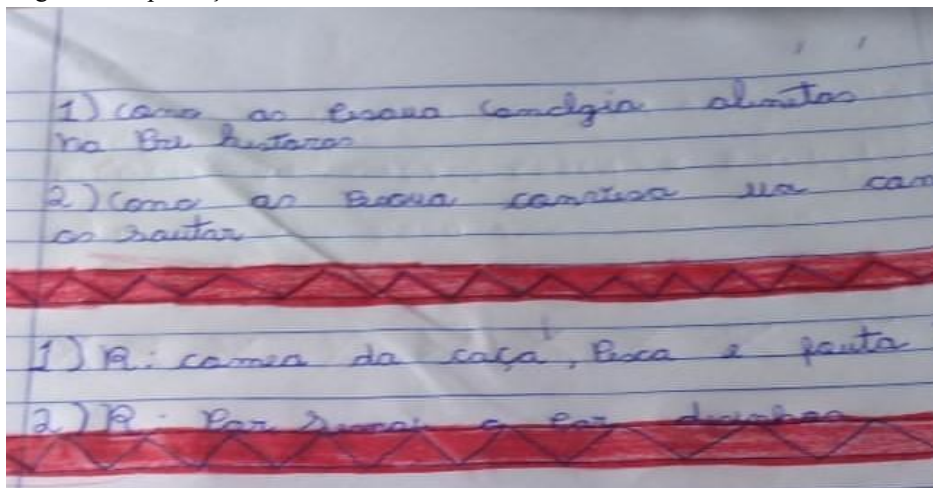
Paula nos relatou que assistiu ao filme com seus irmãos, Pedro, de 10 anos e André, de 13 anos, e que teve dificuldades para compreendê-lo, então ela pediu que mandássemos tarefas sobre a matéria. Paula enviou-nos mensagem de voz enquanto estava assistindo ao vídeo e mostrou-se nervosa por não estar compreendendo o que assistia. Ela demonstrava ansiedade diante da situação. Procuramos acalmá-la explicando que ela só precisava assistir ao filme “Homem Pré-Histórico - Vivendo Entre as Feras: Episódio 01 - Caçar ou ser Caçado”, cujo link havíamos lhe enviado por whatsapp, e procurar descobrir como os seres humanos primitivos conseguiam comida. Entretanto Paula continuou a se mostrar desconfortável, insistindo que preferia fazer tarefas.

Como já relatamos anteriormente, com a suspensão das aulas presenciais, Paula passou a receber formulários do Google com questionários sobre os conteúdos escolares e ela estava acostumada a responder esses questionários com a ajuda de sua mãe. Explicamos a Paula que responder questionários não era o objetivo de nosso estudo, tentamos tranquilizá-la, explicando-lhe que seria melhor se ela ficasse calma pois apenas iríamos conversar sobre a matéria, no entanto, Paula continuou a dizer que preferia fazer tarefas. Como a estudante apresentava grande nível de ansiedade por diversas vezes, consideramos ser mais produtivo, naquele momento, trabalhar uma tarefa que ela estivesse disposta a realizar do que insistir na tentativa de lhe convencer a realizar algo que já lhe causava aversão. Enviamos três questões para que ela respondesse.

As questões foram enviadas por áudio e ela escreveu e tentou responder como reproduzimos na Figura 2. Apesar de a escola nos ter informado de que Paula não sabia escrever e ler adequadamente, durante esta pesquisa pode-se observar que a estudante utilizava a escrita e conseguia ler textos curtos. Pudemos constatar esses fatos desde o momento em que a convidamos para participar desta pesquisa e pedindo que ela assinasse seu nome no Termo de Assentimento, isso em nosso primeiro encontro presencial. Paula escreveu seu nome completo, sem necessidade de apoio, e apresentou uma letra caprichada.

Como poderemos ver na imagem reproduzida a seguir, a escrita de Paula apresentava troca de letras, no entanto, utilizava elementos da escrita formal, como a pontuação.

Figura2 - Reprodução de tarefa da Paula.



Fonte: Base de dados da pesquisa.

As questões pedidas para a estudante responder eram:

- 1) Como as pessoas conseguiam alimentos na Pré-História?
- 2) Como as pessoas se comunicavam? Como conversam umas com as outras?

Respostas de Paula:

- 1) Comia da caça, pesca e fruta.
- 2) Por sinal e por desenho.

Paula transcreveu e respondeu, a seu modo, as duas perguntas que lhe fizemos, o que avaliamos demonstrar seu comprometimento e interesse. Sobre a realização desta tarefa, registramos o diálogo a seguir.

Pesquisadora: Paula, como você fez para escrever as perguntas? Foi difícil?

Paula: Foi um pouco, tinha que ficar ouvindo o áudio, daí eu esquecia e tinha que ouvir de novo...

Pesquisadora: Você fez sozinha?

Paula: O Pedro me ajudou um pouco.

Pesquisadora: É? Como ele ajudou?

Paula: Ele ia falando as perguntas, daí nós assistimos o filme de novo.

Pesquisadora: Então vocês assistiram o filme mais uma vez?

Paula: Uhum(20/08/2020)

Incentivamos Paula a realizar as tarefas com o irmão Pedro, um ano mais jovem e muito participativo. Em alguns momentos tal estratégia deu certo, mas em outros momentos isso não foi possível diante das disputas e discussões que ocorriam. A

mudança de organização provocada pela necessidade de manter os jovens estudando em casa foi um fator de estresse constante para a família e a estudante durante a realização de nossa pesquisa. Paula relatou-nos que dividia com os dois irmãos um único celular para assistir as aulas e fazer tarefas e que dividia o quarto com outra irmã, não havia um espaço específico na casa onde aqueles jovens pudessem se dedicar apenas ao estudo.

Paula teve que lidar com essa falta de espaço adequado para desenvolver sua atividade de estudo, era comum durante a realização de nossos encontros a jovem procurar um lugar tranquilo para que pudéssemos conversar. Constatamos também pouco apoio dos adultos de sua família durante a realização de suas tarefas. Sua mãe informou-nos, em conversa por chamada de whatsapp, que não estava conseguindo fazer as tarefas e assistir aulas com os três meninos, revelando-nos cansaço. Durante nossos encontros eram frequentes os momentos em que adultos e adolescentes se desentendiam, sendo nossas reuniões interrompidas pelas discussões e gritos. Realmente, nesse contexto, cada encontro foi um grande desafio tanto para nós quanto para a estudante.

Devemos lembrar que Paula possuía vários laudos que atestavam a deficiência intelectual, além de indicações de déficit de atenção e hiperatividade e que a escola (representada pela figura de suas professoras, coordenadora pedagógica e direção) havia nos apresentado um quadro de muita dificuldade e incapacidade da estudante e essa condição, enfrentada por ela ao longo do tempo, foi facilmente demonstrada na insegurança que Paula apresentou e na sua dificuldade de trabalhar sem apoio constante, como podemos demonstrar no diálogo que ocorreu durante o nosso décimo encontro.

Paula: - É o que eu entendi que é para fazer, é para fazer... é para fazer tudo de novo, é isso? Ou é pra deixar do jeito que ta, só arrumar?

Pesquisadora: - Pode deixar do jeito que você fez, só arrumar... Agora veja se você consegue arrumar ajudando seu irmão, aí.

Paula: - Cê me ajuda na 1, prô?

Paula: - Eu tô fazendo vídeo depois eu te mando, vou te mandar agora, eu quero saber se eu já encontrei a pergunta, porque eu faço mais... ajuda aí... (20/08/2020)

Durante o 10º encontro Paula solicitou-nos auxílio em diversas ocasiões. Sempre que era incentivada a realizar uma tarefa sozinha ela demonstrava grande insegurança e ansiedade. Desse modo, para tentar amenizar essa dificuldade, incentivamos Paula a estudar com seus irmãos Pedro e André, como já relatamos, ambos com dez e treze

anos, respectivamente. Pedro estava no 5º e André no 7º ano do Ensino Fundamental e durante nossos encontros era comum a presença de ambos, pois gostavam de observar e, em muitos casos, distrair Paula.

Propusemos a participação de Pedro e André em nossas reuniões com o objetivo de que eles desempenhassem a função de troca de aprendizagens com Paula, formando um pequeno grupo de estudo, situação semelhante a que poderia ocorrer em sala de aula. Para que Paula desenvolvesse sua atividade de estudo, pedimos que ela explicasse a seus irmãos o que estava estudando. Ela elaborou a seguinte explicação para os meninos.

Paula: Gente, a gente vai começar a fazer um vídeo de uma professora que tá me ajudando muito, vou lá pegar o vídeo que a mesma pergunta que tá no vídeo, é a resposta da 1 e da 2, vamo lá. (20/08/2020)

Paula também gravou um pequeno vídeo explicando sua tarefa, no entanto, não conseguimos transcrevê-lo porque Paula apagou o seu conteúdo antes de nos enviar o vídeo, contudo procuramos incentivá-la a continuar trabalhando com autonomia. Após assistir ao filme novamente Paula deu indícios de compreender melhor que os primeiros seres do gênero homo utilizavam pedras e galhos como ferramentas e que isso os ajudava a realizar o objetivo de conseguir caçar os animais e conseguir comida. Podemos corroborar essa hipótese apresentando o diálogo desenvolvido entre Paula e seu irmão Pedro.

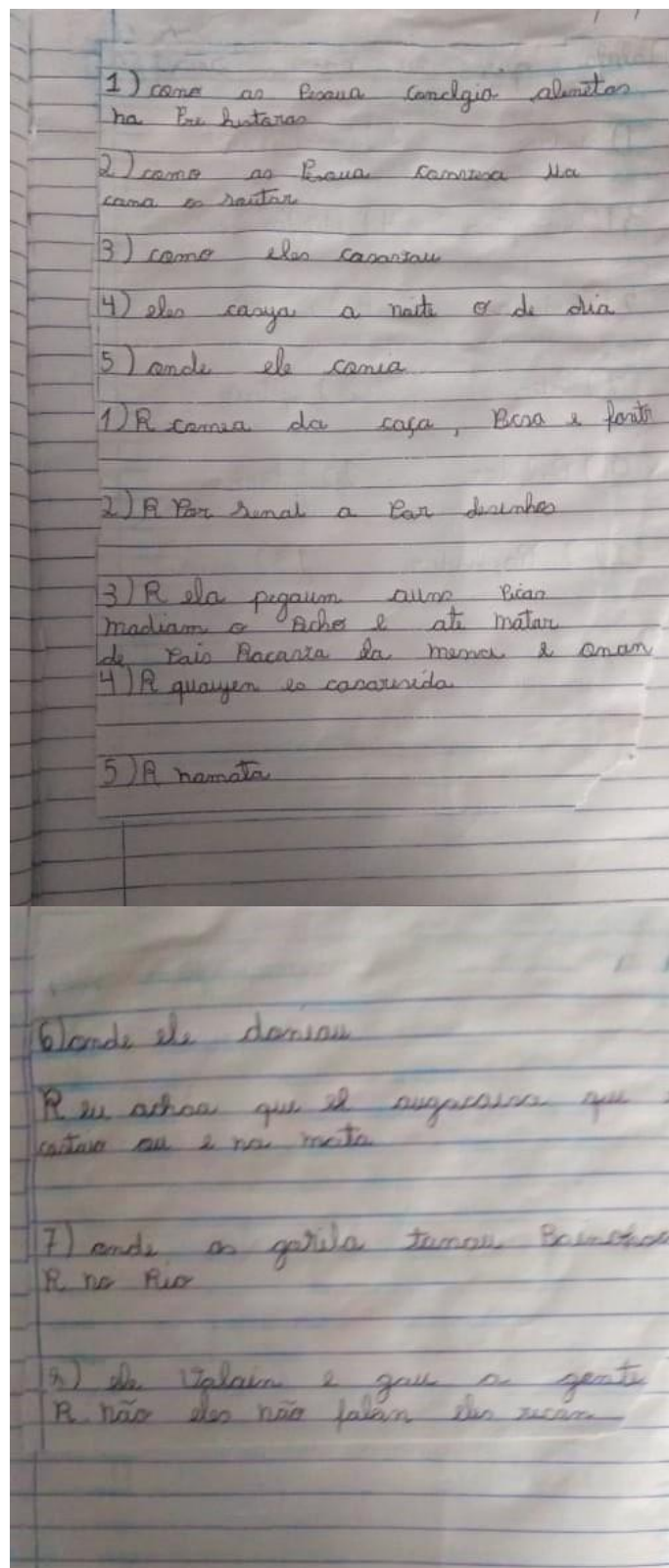
Paula: - Ah, entendi, eles pegavam tipo de uma pedra para pegar e depois eles comiam puro, entendeu?
 Pedro: Eles jogava a pedra no bicho, matava e depois comia...
 Paula: Mano, tinha que bate no bicho! (20/08/2020)

Propusemos que Paula elaborasse perguntas sobre o conteúdo que havia estudado. Com essa proposta tínhamos o objetivo de fazer com que a estudante começasse a problematizar o conteúdo, compreendendo-o melhor. Pedimos que ela elaborasse também as respostas para as suas perguntas. Estabelecemos que essa seria a tarefa que deveria realizar para nosso próximo encontro, no entanto, houve a necessidade de trabalhar esse conteúdo nos próximos encontros e Paula apenas conseguiu terminar sua tarefa para apresentá-la no décimo sétimo encontro, como apresentaremos a seguir.

5.2.3 Décimo sétimo encontro 15/09/2020, das 09h00 às 11h00

Desde o início da nossa pesquisa com Paula, realizamos dois encontros por semana, sendo que no 17º encontro já estávamos há 57 dias de intervenção. Para esse encontro estava prevista a apresentação que Paula faria das questões que ela estava elaborando durante nossas duas últimas reuniões. Dessa forma, o encontro iniciou-se com Paula mostrando animadamente seu caderno e contando- nos que tinha conseguido terminar suas perguntas. Foi-nos possível observar que a estudante se sentiu satisfeita com seu feito. A dificuldade com a escrita e a leitura nos fez procurar caminhos alternativos para que a estudante acessasse o conhecimento e fizesse seus registros, utilizando gravações de vídeo e mensagens de voz via whatsapp. Aproveitando a positividade das respostas de Paula, procuramos incentivá-la a avançar na apropriação dessas duas ferramentas culturais, apesar de que esse não fosse nosso objetivo imediato. Na elaboração de suas perguntas e respostas, a jovem trabalhou com as condições materiais essenciais de vida dos seres humanos primitivos, também abordou as formas de comunicação desses seres humanos. A seguir, reproduzimos a foto das páginas do caderno de Paula.

Figura3- Reprodução da página do caderno de Paula



Fonte: base de dados da pesquisa.

Para que o leitor possa compreender as perguntas e respostas elaboradas por Paula, as transcrevemos e as organizamos no quadro seguinte.

Quadro 8- Quadro produzido pela pesquisadora com base na tarefa de Paula.

Perguntas elaboradas por Paula:	Sentido das respostas:
1) Como as pessoas colhiam alimentos na Pré-história?	1) Comia da caça, da pesca e fruta.
2) Como as pessoas conversavam com as outras?	2) Por sinal e por desenhos.
3) Como eles caçavam?	3) Ela pega um pau (incompreensível) batia no bicho, até matar, depois arrancava a carne e comia.
4) Eles caçavam a noite ou de dia?	4) (Incompreensível) Eles caçavam de dia.
5) Onde eles comiam?	5) Na mata.
6) Onde ele dormia?	6) Eu acho que ele (incompreensível) na mata.
7) Onde os gorilas tomavam banho?	7) No rio.
8) Eles falam igual a gente?	8) Não, eles não falam eles roncam.

Fonte: Produção própria a partir de nosso banco de dados.

As perguntas e respostas elaboradas por Paula indicaram-nos que ela havia iniciado o processo de apropriação do conteúdo. Procuramos, então, incentivar Paula a realizar a leitura do que havia escrito e a estudante conseguiu compreender suas anotações, conforme apresentamos no diálogo seguinte.

Pesquisadora: - Nossa quanta questão você fez, hein? Muito bem, ficou muito bom! Agora eu quero que você faça uma coisa, quero que você leia as perguntas para mim por que eu tenho um pouco de dificuldade...

Paula: - Eu coloquei, onde ela vive? Onde ela caça e onde ela dorme?

Pesquisadora: - Muito bem, que mais você colocou? São várias perguntas.

Paula: - Coloquei vários, tem que falar todas?

Pesquisadora: - Isso, para eu entender direitinho o que você perguntou.

Paula: - Eu coloquei onde ela toma banho... no rio, né? Acho que tá certo. Onde ela come, onde ela dorme... Não sei onde ela dorme...na... Esqueci...na mata

Pesquisadora: - Isso! (Emojis de aplausos). (15/09/2020).

Geralmente o estudo da disciplina de História oferece alguns desafios para os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, pois esses estudantes serão introduzidos no estudo científico da origem dos seres humanos (gênero Homo) e do seu processo

histórico de evolução. Frequentemente esses estudantes apresentam dificuldades com o vocabulário próprio do conteúdo, conforme apresentamos no diálogo seguinte.

Paula: - Você pode me ajudar? Tô com uma dificuldade

Pesquisadora: - Qual dificuldade?

Paula: - É que eu não tô entendendo as palavras que eles tão falando.

Pesquisadora: - Então faz assim, vai vendo devagarinho, na hora que você não entender alguma coisa você para, anota e pesquisa no youtube, depois continua, tá bom? Quando você quer saber alguma coisa, você não pesquisa no Youtube, então? Presta atenção no que eles tão fazendo, que daí acho que te ajuda a entender.

Paula: - Que é sucessores?

Pesquisadora: - Sucessor é que vem depois, por exemplo, se você tiver um filho, o seu filho vai ser seu sucessor, entendeu? é aquele que vem depois de você. Nesse caso aí são os seres humanos que vão evoluindo que vão mudando vão ficando mais desenvolvidos eles vão sucedendo,né?

Paula: - O que significa homo erecto?

Pesquisadora: - Homo erectus é esse ser humano aí que já anda em pé, homo significa homem, ereto significa em pé. Se você prestar atenção, os primeiros lá que nós vimos, os primeiros seres humanos, eles ainda não andavam totalmente em pé como a gente, andavam mais parecido com os macacos mesmo.... (15/09/2020).

Com o acompanhamento constante Paula foi se apropriando do conteúdo e passou a ter maior iniciativa de estudo, revendo o material que a havíamos lhe enviado e realizando pesquisas mesmo que isso não lhe fosse solicitado. Em algumas situações tivemos dificuldades em dosar o nível de apoio a ser oferecido à estudante, principalmente por se tratar de uma interação remota. Também em algumas situações tivemos que resistir ao nosso desejo de facilitar o ensino de Paula. Ademais tivemos que nos conscientizarmos da necessidade de evitar simplificar o trabalho com Paula.

Vigotski (1997, p.259, tradução nossa) aponta que “[...] o mundo das percepções e vivências resulta ser, na criança com deficiência intelectual, também muito mais uniforme, inerte e fossilizado que em crianças normais da mesma idade”, sendo exatamente porque as crianças com deficiência intelectual apresentam essas características. Portanto, sua educação deve se concentrar em superar o atraso e não em reforçá-lo, “a tarefa da escola, em resumidas contas, consiste não em adaptar-se ao defeito, senão em vencê-lo” (VYGOTSKY, 1997, p.45), garantindo a esses estudantes uma educação que lhes possibilite superar suas dificuldades na direção do desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores.

Pelo caminho do estudo de História através dos Núcleos Conceituais desenvolvido neste Experimento Didático-Formativo coletamos indícios de que a estudante começou a se apropriar dos conceitos propostos. Foi possível observar em

diversos momentos que ela conseguiu transpor o significado de um conceito estudado, para outro contexto analisado. Para exemplificar nossa colocação, apresentamos o seguinte diálogo no qual trabalhamos com o conceito de Nomadismo devido a necessidade de se conseguir alimentos.

Paula: - Acho que eu entendi, eles estavam caminhando para ir para África, para é... para... vamos dizer, para caçar, né? É isso? Ou não...
 Pesquisadora: - Isso mesmo, eles se juntaram. Foram mudando de lugar procurando caça. É isso mesmo. (15/09/2020).

Paula começou a compreender que a necessidade de alimento fez com que os primeiros seres humanos precisassem mudar frequentemente de habitat. Suas respostas deram indícios de que ela tinha compreendido que a caçada fazia com que os seres humanos caminhassem e assim iam se deslocando constantemente. Paula compreendeu tão bem o conceito de Nomadismo que nos arriscamos a dizer que ela se apropriou e o objetivou, conforme demonstramos no trecho do diálogo transcrito a seguir:

Paula: Eu sou meio nômade...
 Pesquisadora: Ah é, Paula? Você é meio nômade? Por quê?
 Paula: Eu fico pra lá e pra cá, não tem um lugar fixo, entendeu?
 Pesquisadora: Ué, mas você não tem sua casa?
 Paula: Tenho, mas eu também sou nômade, eu já mudei. (17/09/2020)

Esse diálogo ocorreu após a finalização do décimo sétimo encontro, em uma de nossas trocas de mensagens de whatsapp, o que nos causou uma certa surpresa. Paula conseguiu utilizar o conceito no contexto de sua própria vida. Devemos lembrar que a jovem sabia que havia sido adotada e que havia vindo de outro estado do país, talvez derivasse dessa situação sua interpretação de nomadismo. Paula também já havia passado por várias escolas e atendimentos especializados e talvez por isso também tenha dito que era nômade, sem lugar fixo, indo de lá para cá.

A reinterpretção que a estudante fez do conceito de Nomadismo nos indica que ela realizou a reflexão e análise do conceito, aplicando-o em um contexto totalmente diverso do que estávamos estudando, ou seja, sua própria vida, o que consideramos ser indício de que a estudante iniciava o processo de exercício do pensamento teórico, o que para nós comprova a importância do ensino sistematizado e marcado por um processo de avaliação permanente das necessidades individuais de aprendizagem de cada estudante.

Partimos de Davidov ([198-]) para reafirmarmos a importância de um ensino que propicie o desenvolvimento integral humano, respeitando cada um dos estudantes como

seres humanos únicos, possuidores de suas particularidades, trabalhando com a utilização de conceitos nucleares, propondo tarefas de aprendizagem, com a formulação de problemas e com a utilização de pesquisas que permitam que estudantes experimentem o caminho percorrido historicamente pela humanidade para a construção do conhecimento.

No decorrer do experimento, Paula foi aprendendo a lidar melhor com sua ansiedade e foi aceitando o fato de que não poderíamos atendê-la e dar-lhe atenção a qualquer momento. Ao mesmo tempo ela mostrou-se comprometida com a realização das tarefas, enviando-nos o que conseguia realizar. Para ela era muito difícil enfrentar o estigma de muitos anos de fracasso, consideramos que a estudante havia introjetado um sentimento de incapacidade em relação às atividades escolares e, mesmo com muito interesse, ela apresentava dificuldades para enfrentar o medo de fracassar novamente. Procuramos ajudá-la a controlar a ansiedade e sempre explicamos que não haveria problema caso errasse. No que se refere à condição familiar, por diversas vezes a menina apresentou o sentimento de desamparo, como podemos constatar no diálogo seguinte ocorrido por troca de mensagens de whatsapp no dia 22/10/2020:

Paula: Eu acho que eu não estou mais conseguindo ler, entendeu?
 Pesquisadora: Não, mas você está lendo certinho! Por que você acha que não está conseguindo ler?
 Paula: Porque os meninos (irmãos) ficam falando que eu leio tudo errado...
 Pesquisadora: Não, mas não pode dar bola pros teus irmãos não, tem que continuar tentando. Eles só estão implicando com você.
 Paula: Olha que eles me chamam... Só pra você ter uma ideia... Hã? De burra, que eu não sei ler, eu não presto...
 Pesquisadora: Oh meu Deus.
 Paula: Eu quero fazer uma tarefa sozinha, mas minha mãe fala, você não sabe fazer. Eu quero tentar fazer... É interessante, meus irmãos, que são meus irmãos de sangue, invés de me ajudar, me apoiar, mas não faz isso. (22/10/2020).

As colocações de Paula nos ajudam a compreender que a educação precisa considerar a integralidade humana, não esquecendo que cada estudante possui uma história individual, um contexto familiar, social, cultural e econômico próprio. Outra consideração que não pode ser nunca desprezada é a importância da parceria estabelecida entre escola e família. É importante ressaltar que essa parceria deve ser pautada pelo respeito mútuo e pela compreensão da importância de cada um no processo educacional. A escola deve estar aberta a ouvir as demandas e sugestões dos pais e responsáveis, enquanto estes devem estar dispostos a colaborar e apoiar a escola na formação integral dos seus filhos.

Ao analisar a situação de Paula pudemos constatar que mesmo quando a família tem melhores condições econômicas, ainda assim não encontra orientação sistematizada dada pela escola de como proporcionar uma educação desenvolvente para seus filhos com deficiência intelectual, ou mesmo no caso em que a criança encontra dificuldades na escola. Nessa situação, muitas vezes a escola não sabe como atuar e recorre aos especialistas da saúde, na esperança de que esses profissionais milagrosamente resolvam os problemas.

Moysés e Collares (1997, p.84), discutindo a aplicação de testes padronizados para a avaliação de crianças com histórico de fracasso escolar, afirmam:

Entende-se, assim, que a ênfase seja dada ao que a criança não tem, ao que ela não sabe, àquilo que lhe falta. É um olhar voltado para a carência, para a falha da criança. É quase como se a criança, que está sendo avaliada, precisasse se encaixar nas formas de avaliação que o avaliador, supostamente inteligente, conhece. Daí, os laudos de falta de coordenação motora para quem faz pipa; de falta de raciocínio matemático para feirantes; de falta de ritmo para os que cantam e fazem batucadas... A prova é rígida e previamente estabelecida: se a criança ainda não sabe, não entende a proposta ou não conhece as regras do jogo, é reprovada. A avaliação pode ser vista como uma perseguição ao defeito da criança; sim, pois com certeza o defeito só pode estar localizado nela, já que vivemos em um mundo em que todos pretensamente têm as mesmas oportunidades etc. etc.

Consideramos que a análise apresentada por Moysés e Collares (1997) descreveu perfeitamente o caso de Paula: uma jovem que nos ensinou a configurar o Google Meet para a realização das reuniões que aconteceram nesta pesquisa e que foi classificada e recebeu um laudo que a descrevia como tendo inteligência limítrofe e distúrbios de aprendizagem.

Destacamos a dificuldade enfrentada para que a escola e a sociedade sejam realmente inclusivas, pois segundo Omote (2005), a Educação Inclusiva significa a mudança total de mentalidade, de visão de mundo e de homem. Exige que a comunidade escolar respeite as diferenças que qualquer aluno pode apresentar, reconhecendo nelas a oportunidade de aprendizagem.

Em muitos casos a escola não consegue assumir sua função social de transmissão do patrimônio cultural humano, ou seja, de instituição responsável pela organização do conhecimento a ser transmitido a todos seus estudantes. Abdica de seu papel de desenvolvedora de conhecimento de como ocorre o processo de ensino e aprendizagem, ficando à mercê de sugestões pautadas no senso comum. Esta pesquisa nos demonstrou que com a organização mais adequada do ensino e acompanhamento

constante, mesmo uma jovem com todo o histórico de sofrimento e fracasso escolar, como é o caso de Paula, pode aprender e desenvolver autonomia de aprendizagem.

Paula indicou a sua possibilidade de desenvolver a atividade de estudo e, assim, passar para a próxima atividade, apenas não o fazia na escola regular porque essa a estigmatizava com o amparo dos laudos para reiterar para si própria e para os professores a sua incapacidade de seguimento escolar, ao invés de considerar as características e a história pessoal da aluna para colocá-la em atividade de aprendizagem. Isso, claro, exigiria uma situação de preparo e de retornos à aluna que a escola não está preparada e talvez nem queira dar aos seus estudantes.

5.2.4 Vigésimo oitavo encontro: 29/10/2020 das 09h00 às 12h00

Conversando com sua mãe ficamos sabendo que Paula gostava muito de desenhar e cantar, a partir dessa informação, procuramos explorar as preferências da estudante, sempre com o objetivo de mantê-la motivada a estudar e também estabelecemos o objetivo de aumentar sua autonomia e confiança, bem como trabalhar com o conteúdo com a utilização da representação pictográfica.

Pesquisadora: - Você gosta de desenhar?

Paula: - Lógico, amo.

Pesquisadora: - Olha, que legal! Então faz assim, faz um desenho, tá? Bem bonito, com o que você assistiu no vídeo. Você pode desenhar como eles conseguiam a comida, tá? Pode mostrar como eles pegavam os animais, como é que eles caçavam. Pode fazer um desenho dos seres humanos primitivos, os seres humanos da pré-história produzindo as armas deles, acendendo fogo... Pode desenhar isso tudo que se lembrar, vê se você consegue, acho que você consegue, hein?

Paula: - Tipo esses que você tá me mandando, eu acho que eu não vou conseguir, vou ver o vídeo...

Pesquisadora: - Pode desenhar do jeito que você conseguir, tá bom?

Paula: - Eu sei que eu tenho que fazer o desenho, mas eu tô com medo, eu preciso de você... Uma pergunta, pode copiar do YouTube?

Pesquisadora: - Porque que precisa copiar?

Paula: - Por que eu não vou conseguir...

Pesquisadora: - Tá bom, mas você tem que parar com isso, você nem tentou já acha que não vai conseguir. Tem que tentar primeiro, tem que perder esse medo de tentar, tá? Dessa vez pode copiar.

Paula: - Obrigada! Tem que fazer tudo que tá na história?

Pesquisadora: - Tudo que você achar que é importante.

Paula: - Como assim como eu achar importante?

Pesquisadora: - Lembra das perguntas que você fez e você respondeu no caderno? Você fez aquelas perguntas porque você achou que era importante não foi? Então você pode desenhar sobre aquilo que nós conversamos mais... Faz assim, lembra do que nós estudamos mais... O que você lembra? (29/10/2020).

Como Paula comentou em nosso diálogo, ela realizou uma pesquisa de imagens no youtube para produzir seu desenho. Apesar da estudante apresentar maior autonomia

na realização de suas tarefas, ainda enfrentava muito medo de errar, o que atrapalhava o desenvolvimento de sua atividade de estudo. Procuramos, então, incentivar a estudante em todos os momentos a utilizar a reflexão e a memória consciente, lembrando o que havíamos estudado mais.

Neste Experimento Didático-Formativo nos propusemos a trabalhar com Núcleos Conceituais dos conteúdos, procuramos destacar o conteúdo essencial a ser compreendido pela estudante. Enfatizamos ser importante que a estudante compreendesse como as condições materiais de sobrevivência influenciaram o desenvolvimento e evolução humana filo e ontogeneticamente, como foi exposto no quadro de organização e apresentação deste Experimento. Dessa forma, analisamos todo material produzido pela estudante buscando pistas que demonstrassem que ela estava compreendendo qual era o Núcleo Conceitual dos conteúdos que estávamos estudando.

Nesse encontro, tínhamos maior disponibilidade de tempo e assim pudemos nos estender na realização da atividade com a estudante, permitindo que Paula produzisse seu desenho livremente e só depois retomássemos o encontro.

A seguir, na Figura 4, apresentamos o desenho produzido por Paula.

Figura 4- Desenho produzido por Paula.



Fonte: base de dados da pesquisa.

Após cerca de quinze minutos Paula enviou a foto de seu desenho para a pesquisadora. A estudante quis representar uma cena de caçada, demonstrando que havia compreendido que esta era uma atividade importante para a sobrevivência dos

primeiros seres humanos. Ela representou uma figura humana e um animal, que nos disse que era um tipo de boi e escreveu:

“falar” - “Casar para comer” - “Comer”

Apesar da dificuldade com a escrita, Paula demonstrou ter se apropriado dos núcleos conceituais estudados: O surgimento do trabalho (caça) para satisfação das necessidades (comer) e a linguagem (fala) como instrumento que surge da necessidade de comunicação na vida em comunidade. As caçadas eram atividades grupais para os primeiros seres humanos e necessitavam de comunicação e planejamento para serem exitosas.

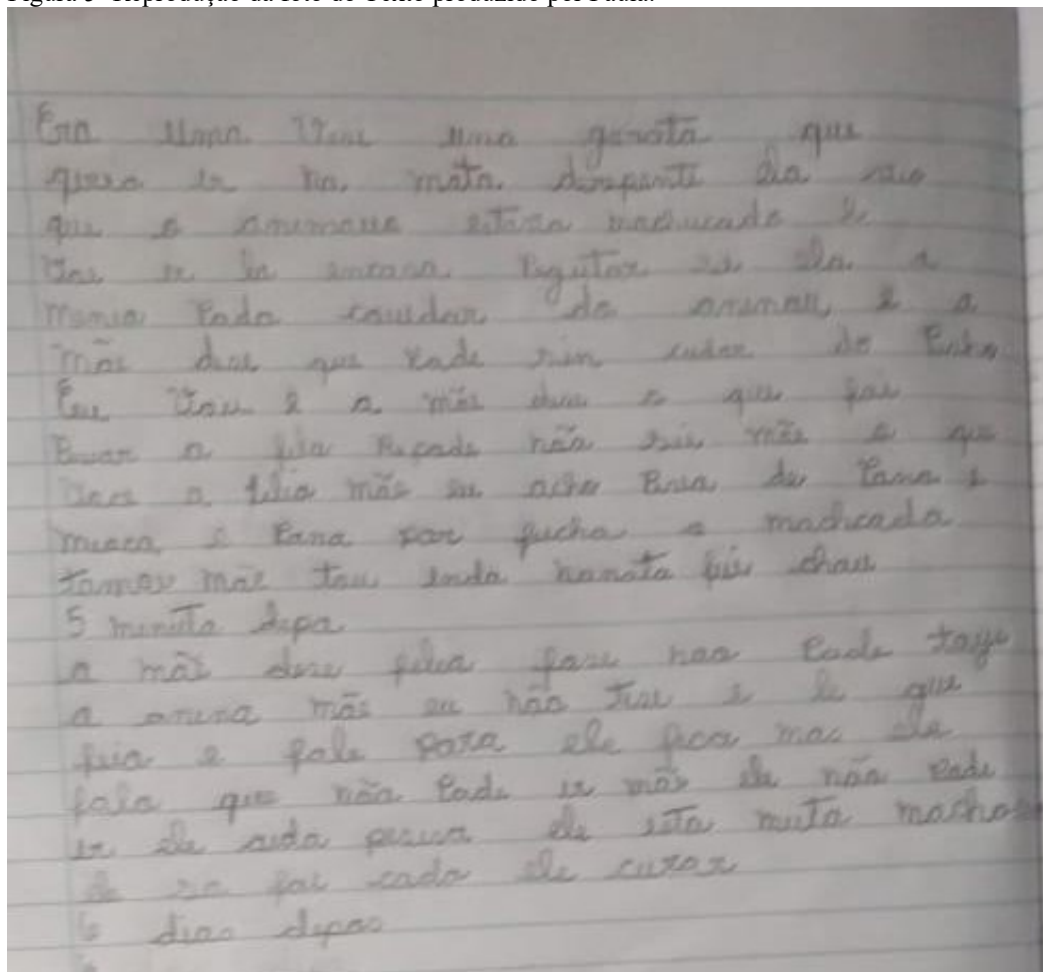
O nosso experimento resultou no envolvimento de Paula (e, de certa forma, de toda a sua família) no estudo do desenvolvimento humano. A mãe de Paula relatou-nos que, no final de semana anterior ao nosso encontro, ela quis escolher o filme que a família assistiria e optou por "Alfa"¹⁵. O filme "Alfa" apresenta a história de um jovem que viveu cerca de 20 mil anos atrás e estabeleceu uma relação de parceria com uma loba selvagem.

Importante salientar que estávamos estudando o processo de domesticação dos animais, mas não chegamos a indicar que Paula assistisse a esse filme, ela espontaneamente escolheu-o e, segundo sua mãe, fez questão de explicar para sua família que era sobre o que estávamos estudando. A mãe contou animada que Paula parou o filme várias vezes para explicar para os irmãos o que estava acontecendo.

Havíamos solicitado que a estudante escrevesse um texto procurando imaginar como era a vida dos seres humanos primitivos, baseando-se no filme e ela produziu a história, que transcrevemos em seguida para facilitar a leitura. Paula apresentou este texto em nossa reunião do dia 29/10/2020.

¹⁵ ALFA. HUGHES, Albert (Dir.). RONA, Andrew; HUGHES, Albert(Prod.). Estados Unidos: Sony Pictures Brasil, 2018.Netflix.

Figura 5- Reprodução da foto do Texto produzido por Paula.



Fonte: Base de dados da pesquisa.

Quadro 9- Transcrição do texto produzido por Paula.

Era uma vez uma garota que queria ir na mata, de repente ela viu que o animal estava machucado e foi ir lá em casa, perguntar se ela podia cuidar do animal e a mãe disse que podia sim cuidar do bicho. Eu vou e a mãe disse o que foi buscar, a filha responde, não sei mãe [...] eu acho que precisa passar (remédio) para fechar o machucado. Tá bom mãe to indo na mata, fui, tchau .

5 minutos depois

A mãe disse, filha você não pode trazer o animal. Mãe, eu não trouxe ele que veio, eu falo para ele ficar, mas ele fala que não pode ir, ainda precisa, ele está muito machucado, ele só foi quando ele curar dias depois.

Fonte: Organizado pela autora a partir da base de dados.

Estávamos estudando como a necessidade de se dominar fontes estáveis de alimento fez com que os seres humanos primitivos iniciassem a domesticação de animais. Como já explicamos, Paula havia assistido o filme Alpha e a seu modo escreveu como o cuidado com animais selvagens doentes ou filhotes abandonados representou o início do processo de domesticação de animais. A domesticação de lobos

selvagens significou a oportunidade de que os seres humanos conquistassem excelentes auxiliares para as caçadas e o filme assistido pela menina tratava desta situação, em que um jovem cuida de uma loba ferida e os dois tornam-se companheiros. É interessante que ela apresenta em seu texto a recusa de uma mãe em aceitar um animal em casa (ela havia relatado à pesquisadora no encontro anterior que não podia ter um cachorro, pois sua mãe não lhe permitia). Paula apresentou todas essas questões em seu texto, mobilizando conceitos cotidianos em direção à transformação em conceitos científicos.

Ressaltamos por outro lado, que o professor não deve desconsiderar os conceitos espontâneos, cotidianos, que o aluno já possui, mas o objetivo do trabalho educativo não é o de limitar o pensamento do aluno a esses conceitos. Ao contrário, trata-se de superar por incorporação esse nível mais elementar do pensamento, alçando-o a níveis mais complexos e elevados que só podem ser alcançados por meio do pensamento abstrato, isto é, dos conceitos científicos. (MALANCHEN, 2021, p. 75)

Apesar de Paula apresentar dificuldade em utilizar a escrita formal, não tendo se apropriado devidamente da função da pontuação e trocando letras, ela conseguiu escrever um texto que apresentou uma sequência lógica de acontecimentos relacionados com o conteúdo estudado. Pedimos que Paula fizesse a leitura do seu texto e explicamos-lhe que era necessário utilizar a pontuação para que este fosse mais fácil de compreender, no entanto, como a apropriação da escrita formal não era nosso objetivo principal, não conseguimos aprofundar este trabalho, o que nos indica a importância do ensino interdisciplinar.

Se fosse o caso da realização de um trabalho interdisciplinar organizado e realmente integrado entre os professores das diferentes disciplinas escolares, a produção do texto apresentado acima proporcionaria a oportunidade de que a estudante compreendesse a função social da escrita e seu aprofundamento do conhecimento da língua portuguesa. Poderia também compreender melhor o desenvolvimento humano através do ensino interdisciplinar entre ciências e história e compreender o conceito de migrações importante no ensino de geografia.

Outra situação chamou nossa atenção para o comprometimento de Paula com o estudo: Ela quis nos apresentar um jogo que praticava com seus irmãos, tratava-se de explorar a visita virtual à Caverna de Lascaux¹⁶.

¹⁶ A Caverna de Lascaux localiza-se na França e estima-se que suas pinturas sejam de cerca de 20 mil anos. A caverna é famosa por possuir grande quantidade de arte rupestre, com cerca de 6.000 pinturas e gravuras espalhadas por 250 metros de corredores e galerias. Como trata-se de um patrimônio histórico inestimável, o governo francês fechou a gruta para visitação e disponibilizou o passeio virtual. Disponível em: <https://archeologie.culture.gouv.fr/lascaux/fr/visiter-grotte-lascaux#diverticule-axial>

O que Paula chamou de jogo foi acessar o site da visita virtual e observar as imagens e as informações que iam sendo apresentadas. Precisamos destacar novamente que não pedimos que a menina realizasse esta pesquisa, ela e os irmãos encontraram o site da visita virtual à Caverna de Lascaux por conta própria. Registramos como importante, nesse episódio, o fato de que o site é em francês. Ela explicou-nos que eles haviam gostado muito das pinturas das cavernas e que ficavam ‘passeando’ por elas, imaginando que moravam no local e estavam fazendo as pinturas.

Paula foi muito além do que havíamos planejado para este experimento, pois ao ser incentivada a estudar e pesquisar, ela passou a procurar novas fontes de conhecimento e, mesmo que esta não tenha sido uma atividade inteiramente consciente, podemos considerar que durante nosso experimento percebemos indícios que apontaram o surgimento de novas necessidades de aprendizagem em Paula.

Ao realizarmos esta pesquisa foi nos apresentado um objetivo que não havíamos estabelecido inicialmente, compreendemos que deveríamos cumprir esse objetivo, que era dar voz e importância ao que Paula tinha a nos dizer e a nos mostrar. Assim, consideramos importante nos alongarmos na apresentação das transcrições e tarefas realizadas pela estudante, como está posta neste relato de pesquisa, mas não podemos ocultar o material da situação exposta nos parágrafos acima pois ele é auto ilustrativo e permite repensarmos a educação e a Inclusão de estudantes como Paula, considerando sempre que eles possuem potencialidades que muitas vezes ignoramos completamente.

Em muitos pontos de nossas conversas Paula demonstrou ter uma consciência do funcionamento da escola e da relação entre professores e estudantes e nos indicou muitos caminhos para que essa relação fosse promotora de desenvolvimento para todos os personagens envolvidos. Podemos exemplificar essa colocação com o ocorrido no final de nosso vigésimo oitavo encontro, quando Paula quis nos mostrar um vídeo que sua professora de Artes havia lhes pedido como tarefa coletiva. A tarefa proposta pela professora era produzir um vídeo composto por pequenas gravações individuais em que cada estudante representava como eram as aulas segundo seu próprio ponto de vista.

Paula apresentou-nos o vídeo e comentamos com ela que todos os estudantes representavam uma sala de aula em que o professor repreendia os estudantes, que estavam apresentando comportamento indisciplinado, “fazendo bagunça”, como disse Paula.

Pesquisadora: Todo mundo fez o papel da professora? Tem uns que levaram um monte de livros você viu?

Paula: Era para fazer o papel do professor...

Pesquisadora: Mas os professores fazem daquele jeito?
 Paula: Uhum
 Pesquisadora: E os alunos, como eles fazem?
 Paula: Ah, como sempre os alunos fazem com o professor. . . É muita aula, a gente fica cansado, não quer ficar sentado.
 Pesquisadora: Muita aula?
 Paula: Dez aulas no máximo. A gente já chega cansado, na primeira aula já tá fazendo bagunça... como é que pode? Acorda seis horas... Imagina você. Saindo de casa. Hum. Sete horas da manhã e o professor fica bravo com a gente, quem vai querer ir pra escola?
 Pesquisadora: E por que vocês não falam para os professores que estão cansados?
 Paula: Quem fala que o professor entende o que os alunos quer?
 Pesquisadora: Você acha que não, Paula?
 Paula: Não. Assim ó... eu não sei, mas um pouco mais de brincadeira, né?
 Pesquisadora: Como assim? Ter um pouco mais de brincadeira?
 Paula: Isso, mais recreio (risos). É eu acho que sim né?
 Pesquisadora: Hum? O que mais?
 Paula: Se o professor dá aula em outro lugar ele vai ficar bravo porque os alunos não colaboram. Já chega bravo...
 Pesquisadora: E as nossas aulas? Do jeito que estamos estudando está mais fácil? A gente vê um vídeo ou vê uma imagem, nós conversamos e aí você faz a tarefa, o quê você acha? Assim é mais fácil?
 Paula: É...
 Pesquisadora: Hum? E as atividades da escola? Você não conseguiu fazer mesmo as tarefas da escola?
 Paula: Não, semana passada tinha uma coisa chata...
 Pesquisadora: Por que era chato?
 Paula: Tinha que responder um negócio, eu não entendi nada...

As tarefas a que Paula se referiu como chatas eram formulários do *Google* que os professores de todas as disciplinas produziam e enviavam para que os estudantes respondessem, para serem computados como participação em aula. Esses formulários representavam um grande sacrifício para a estudante e sua mãe, que reconheceu que quando tinha tempo respondia por ela, aliás aqueles que conseguia responder. Apesar de todas as dificuldades, em todos os momentos observamos que Paula tinha necessidade de estudar, no entanto, não sabia como e nem por que, precisando de acompanhamento, orientação e incentivo constantes.

Muitas vezes, as escolas não estão preparadas para lidar com a diversidade de estudantes e suas particularidades, incluindo aqueles que têm deficiência intelectual ou outras dificuldades de aprendizagem, sendo importante destacar a necessidade que a formação docente esteja comprometida com os princípios da educação inclusiva e do ensino desenvolvimental. Além disso, é fundamental que as escolas estabeleçam uma comunicação clara e efetiva com as famílias, orientando-as sobre como podem contribuir para o desenvolvimento dos filhos e oferecer suporte em caso de dificuldades.

Consideramos ser necessário que haja uma maior integração e colaboração entre escola, família e profissionais de saúde, a fim de que possam trabalhar juntos para

oferecer uma educação mais inclusiva e adequada às necessidades de todos os estudantes, bem como faz-se necessária maior colaboração entre os próprios profissionais da educação, havendo ensino colaborativo entre profissionais da Educação Especial e do ensino regular.

Vamos mais uma vez retornar à questão norteadora do nosso trabalho: É possível que estudantes com deficiência intelectual desenvolvam a atividade de estudo e assim possam desenvolver o pensamento teórico?

Para chegarmos a uma resposta devemos ainda desenvolver algumas reflexões. Vamos começar analisando uma questão que geralmente aflige os estudantes que iniciam o 6º ano do Ensino fundamental e que causava grande confusão na organização das tarefas de Paula. Estamos falando das muitas disciplinas escolares, divididas e isoladas, cada uma com um professor diferente, suas tarefas e suas exigências. A divisão do conhecimento em disciplinas escolares remonta ao método científico cartesiano, segundo Behrens e Oliari (2007, p.60):

A visão tradicional, newtoniana-cartesiana da ciência atingiu a educação, a escola e a prática pedagógica do professor. Assim, segundo Behrens(2005), o aluno passou a ser mero espectador, exigindo dele a cópia, a memorização e a reprodução dos conteúdos. No paradigma conservador, a experiência do aluno não conta e dificilmente são proporcionadas, atividades que envolvam a criação. A prática pedagógica tradicional leva o aluno a caracterizar-se como um ser subserviente, obediente e destituído de qualquer forma de expressão. O aluno é reduzido ao espaço de sua carteira, silenciando sua fala, impedido de expressar suas idéias.

A aplicação do experimento que apresentamos nesta tese indicou-nos que o ensino do conhecimento historicamente acumulado por meio dos Núcleos Conceituais apresentou-se como uma alternativa promissora, pois essa forma de ensino centra-se no núcleo conceitual de cada conteúdo e a partir da compreensão desse núcleo procura expandir o conhecimento apropriado. Assim, ensina-se a conhecer indo do todo para as partes. Ao discutir a divisão do conteúdo em disciplinas isoladas, Vigotski (2004, p.325, grifo nosso) esclareceu:

As nossas pesquisas mostraram que o desenvolvimento intelectual da criança não é distribuído nem realizado pelo sistema de matérias. Não se verifica que a aritmética desenvolve isolada e independentemente umas funções enquanto a escrita desenvolve outras. Em alguma parte, diferentes matérias têm frequentemente um fundamento psicológico comum. A tomada de consciência e a apreensão ocupam o primeiro plano no desenvolvimento de igual maneira na aprendizagem da gramática e da escrita. **O pensamento abstrato da criança se desenvolve em todas as aulas, e esse desenvolvimento de forma alguma se decompõe em cursos isolados de acordo com as disciplinas em que se decompõe o ensino escolar.**

Consideramos que o ponto apontado por Vigotski (2004) no excerto apresentado acima nos indica a necessidade de se repensar o ensino escolar, compreendendo que o desenvolvimento não ocorre isoladamente a partir da aprendizagem de cada disciplina, e os professores devem ser incentivados para planejar o ensino de seus conteúdos em colaboração com os outros professores das outras disciplinas, mas para que isso ocorra devemos ponderar a necessidade de a organização da escola ser alterada, permitindo que professores tenham mais tempo para a realização desta organização coletiva do ensino e essa situação também diz respeito ao professor da Educação Especial.

Os relatos que recebemos da escola de Paula nos indicaram uma situação que não é rara na educação brasileira. Nesse caso, o atendimento na Educação Especial não estabelecia nenhuma conexão com a educação escolar comum, de acordo com os relatórios enviados pela professora da Sala de Recursos. Consideramos que a situação deve ser revista, com a reorganização do tempo institucional para que professores da escola comum e da educação especial trabalhem em regime de colaboração e realizem um planejamento coletivo, tendo como foco o desenvolvimento integral do estudante.

No que se refere a estudantes com deficiência Intelectual ou com dificuldades de aprendizagem fica mais evidente a importância da organização adequada do ensino. Leontiev (1991, p.59) apontou a importância do ensino bem planejado e organizado ao discutir o ensino de crianças com deficiência: “[...] foi demonstrado que ao colocar estas crianças em condições adequadas ou ao utilizar métodos especiais de ensino, muitas fazem progressos notáveis e algumas conseguem inclusive superar o seu próprio atraso”. Nesse sentido, Martins et al. (2015, p.124) afirmou que: “Subestimar a capacidade do aluno com deficiência intelectual e deixar de ensiná-lo a pensar de maneira abstrata, é negá-lo como sujeito de direito que apresenta condições de se desenvolver cognitivamente” (p. 124).

O processo de ensino e aprendizagem do estudante com deficiência intelectual deve considerar que a deficiência “[...] não é fixada nem dicotomizada. Ela é fluida, contínua e mutável e, além disso, é possível reduzi-la através de intervenções, serviços e apoios” (OLIVEIRA, 2011, p. 12).

6 RESULTADOS FINAIS

Observamos que no que se refere à necessidade de estudo, talvez a questão problemática não seja só criar a necessidade, pode ser também saber identificar quando ela surge e dar subsídios para que ela se torne uma necessidade mais elaborada. Podemos perceber que Paula teve a necessidade de realizar as tarefas que foram propostas e até teve iniciativa de pesquisar e fazer outras tarefas por conta própria, no entanto, ao encontrar dificuldades ao tentar fazê-las sozinha, ela manifestou grande ansiedade que, se não fosse atendida e orientada, lhe causava a desistência da realização da tarefa.

Finalizamos essa análise revisitando as condições históricas nas quais realizamos esta pesquisa. Precisamos nos adaptar ao contexto de isolamento social e consequente fechamento das escolas em decorrência da Pandemia de Covid-19.

Como aconteceu com a maioria dos professores de nosso país, precisamos pensar em soluções para conseguirmos acessar a estudante participante desta pesquisa. Lançamos mão da utilização de ferramentas tecnológicas e digitais de comunicação e confessamos que também tivemos que aprender a utilizá-las, sendo que, como já afirmamos anteriormente, em muitos momentos a estudante teve que nos ajudar a apresentar um vídeo ou configurar algum aplicativo.

Uma situação que representou uma dificuldade adicional para a aplicação desta pesquisa se refere ao fato de existirem três adolescentes em idade escolar na casa e apenas um aparelho de telefone celular, o que obrigava os três a utilizarem o aparelho em sistema de revezamento para assistir aulas e fazer suas tarefas. Muitas vezes Paula teve dificuldades em se concentrar em nossas reuniões, pois as interrupções causadas pelos outros meninos eram frequentes, além do barulho que também era intenso.

Mesmo Paula possuindo um quarto próprio, nossas reuniões foram marcadas por discussões familiares e disputas entre os irmãos. Aliás, esses foram problemas da educação remota, quando casa e escola se tornaram um só ambiente. Consideramos, porém, que o ensino remoto não foi marcado apenas por problemas e entraves. Especificamente no que se refere a estudantes como Paula, que possuem dificuldades de aprendizagem, no entanto, dominam a utilização da tecnologia, consideramos que sua utilização pode ser de grande utilidade para oferecer um ensino individualizado e mais próximo aos estudantes.

Paula demonstrou grande satisfação por contar com uma professora exclusivamente dedicada a ela, situação oportunizada pela utilização das ferramentas digitais de comunicação. Ela também conseguiu realizar pesquisas em sites da internet e

dessa forma consideramos o dever de avançarmos e incorporarmos todas as ferramentas que podem melhorar a educação, inclusive no Atendimento Educacional Especializado. Aqui cabe a indagação: Por que, então, não se utilizar dessas ferramentas para a conexão dos professores entre si e com os seus estudantes?

Através de Paula tivemos subsídios para confirmar a afirmação de Oliveira (2009, p.73): “a condição de deficiência intelectual não pode nunca predeterminar qual será o limite de desenvolvimento do indivíduo [...] Cabe à escola criar as condições necessárias [...] para a superação de seu próprio limite”. Apesar da estudante não ter contado com as condições mais propícias durante seu processo de escolarização, ela surpreendeu-nos ao demonstrar possuir consciência sobre o funcionamento e dificuldades da escola, demonstrou também compreender a realidade da qual fazia parte.

O que mais nos marcou na realização desta pesquisa foi o seu grau de consciência, o interesse mostrado por ela ao participar dos encontros pedagógicos e sua predisposição para realizar as tarefas que foram por nós propostas, ou seja, causou-nos surpresa o desejo de aprender de Paula, contrastando com os relatos dos professores que a descreviam como uma estudante desinteressada, indisciplinada e incapaz de se concentrar em nada do que se ensinava.

Como indicativo para próximas pesquisas deixamos algumas situações que devem ser consideradas quando analisamos a educação brasileira e a condição do trabalho dos professores. Nesse sentido concluímos que muitas vezes o desejo de ensinar esbarra nas péssimas condições materiais, prédios em péssimo estado de conservação e falta de material e condições de trabalho, com salas de aulas lotadas e falta de orientação para o desenvolvimento de um trabalho específico para estudantes com deficiência intelectual e para os outros estudantes que também apresentam dificuldades de aprendizagem, com falta de conexão e comunicação entre os professores do AEE e os professores das salas de aulas comuns.

Deparamo-nos com a grande pressão exercida sobre os professores devido às avaliações externas, que classificam as escolas em âmbito estadual e nacional e pressionam os professores a ensinarem rapidamente todo o currículo, mesmo que avaliem que este não está sendo apropriado por seus estudantes.

A Educação que se baseia no desenvolvimento do pensamento empírico, apoiada apenas nas sensações, no conhecimento dos objetos concretos caminha no sentido de reforçar a tendência do estudante com deficiência intelectual de manter-se no

pensamento concreto, ou seja, ele tenderia a se manter no pensamento empírico elementar.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir este trabalho recorreremos novamente às palavras desta intrigante menina, pois, ao explicar a ela que não poderíamos utilizar seu verdadeiro nome na pesquisa, ocorreu o seguinte diálogo:

Pesquisadora: Eu pensei em te chamar de Vitória, o que você acha? É um nome bonito e é seu segundo nome.

Paula: Ah, pode me chamar de Paula.

Pesquisadora: É? Por que Paula?

Paula: Por que é meu primeiro nome de verdade (a menina se referiu ao nome que lhe foi dado pela família biológica).

Pesquisadora: Ah é? Eu não sabia disso.

Paula: Você não sabe nada, você não me conhece!

Quantos estudantes passam por nossas salas de aulas sem que nós consigamos conhecê-los? Quantas Paulas e Vitóriaas? Terminamos esta pesquisa com o sentimento que poderíamos fazer mais, escrever melhor... O sentimento que trazemos desde a aplicação deste experimento é que não conseguiríamos realizar um trabalho à altura de nossa participante. Paula representa grande parte dos estudantes que estão matriculados em nossas escolas, no entanto, permanecem à margem do processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento e, assim, procuramos dar voz a eles através dela. Esperamos ter obtido êxito em nosso intento.

Ao finalizar esta pesquisa consideramos que em um processo educativo inadequado as falhas são atribuídas ao estudante, principalmente aos estudantes que possuem maiores dificuldades e/ou que apresentam maior resistência na adaptação ao processo. Assim sendo, a deficiência que se localiza na organização da educação, em seus objetivos e metodologias de ensino, é deslocada e atribuída ao estudante (ou/e seus familiares).

Para esses estudantes a educação escolar muitas vezes não provoca o desenvolvimento da atividade de estudo porque esta não lhes produz a necessidade de apropriação do conhecimento e eles não compreendem a educação como fator de ampliação das suas potencialidades, pelo contrário, para muitos a educação escolar se transforma em fator de sofrimento e frustração. Paula nos mostrou que um ensino organizado a partir dos princípios da Didática Desenvolvimental pode provocar considerável avanço no pensamento teórico do estudante, mesmo daqueles que apresentam maiores dificuldades no ensino formal.

Especificamente no que se refere a esta pesquisa que agora concluímos, consideramos que a organização das aulas de história a partir dos princípios da Didática Desenvolvimental pode favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento de estudantes com ou sem deficiência intelectual, pois ela concentra-se no desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes por meio da problematização dos conteúdos e do trabalho com a pesquisa, a qual deve fazer parte rotineira de uma educação que objetive provocar a reflexão e o questionamento dos alunos e, assim, ajudá-los a criar uma compreensão científica da realidade na qual estão inseridos. Nesse sentido, é de grande importância que os professores proporcionem desafios aos seus alunos por meio da experimentação e do trabalho coletivo. O ensino deve permitir que os estudantes

estabeleçam conexões entre diferentes áreas do conhecimento, com a exploração do ensino interdisciplinar.

Conforme as discussões dos resultados aqui obtidos, consideramos que foi demonstrado que a estudante participante apresentou indícios de formação do pensamento teórico, ao conseguir compreender e aplicar os conceitos trabalhados em outros contextos de estudo, como foi o caso do conceito de Nomadismo. Paula apresentou também indícios de desenvolvimento da atividade de estudo, apresentando progressiva autonomia para pesquisar e realizar suas tarefas. É inegável que a estudante necessitou de apoio durante a realização das tarefas propostas, no entanto, apresentou comprometimento e determinação em suas realizações.

Destacaremos novamente que o contexto da Pandemia de Covid-19 no qual realizamos esta pesquisa obrigou-nos a enfrentar o desafio do ensino digital, mesmo não nos considerando inteiramente preparados para isso. A pandemia desvelou contradições já existentes na educação brasileira, como foi o caso da situação de Paula. Como apuramos por intermédio de nosso estudo, Paula não recebeu acompanhamento escolar adequado nesse período, nem da escola comum e tampouco da Educação Especial, dependendo unicamente das condições familiares para não perder todo o vínculo com a escola.

Finalizamos, reafirmando que não desconhecemos o fato de a educação pública brasileira possuir desafios gigantescos a enfrentar para que se possa realmente tornar-se desenvolvvente e inclusiva, não ignoramos os problemas estruturais que prejudicam esse sonho, no entanto, avaliamos que esta pesquisa nos ofereceu indícios de que isso é possível. Não temos pretensão de chegar a conclusões finais, entretanto, consideramos que este trabalho indicou possibilidades a serem consideradas para próximas pesquisas. Nesse sentido, destacamos a importância de que a educação se aproprie da utilização das tecnologias digitais de comunicação como ferramentas de ensino, explorando suas possibilidades. Como esta pesquisa demonstrou, a utilização dessas tecnologias pode aproximar professores de seus estudantes e ser uma ferramenta adicional de apropriação do conhecimento. As novas mídias digitais podem favorecer que professores das disciplinas gerais do currículo estabeleçam maior comunicação com os professores da Educação Especial, possibilitando que eles realizem um planejamento educacional colaborativo e coletivo.

O estudo nos deu indicadores de que o Experimento Didático-Formativo foi promissor para constituir a atividade de estudo da estudante com deficiência intelectual

e que a utilização do Ensino Desenvolvimental, na área do ensino de História, apresentou-se adequada para impulsionar a elaboração conceitual sobre o conteúdo científico trabalhado na direção da hipótese estabelecida neste trabalho. Contudo, consideramos que esta pesquisa se enquadra na categoria de estudo de caso devido às condições específicas em que se desenvolveu, sendo necessários outros estudos para que possamos confirmar os indícios de aprendizagem científica e desenvolvimento psíquico apresentados pela participante da pesquisa. Consideramos também ser relevante em pesquisas futuras replicar o objetivo da pesquisa em um contexto de sala de aula comum, como era nosso objetivo inicial.

Consideramos que este trabalho explorou temas pouco abordados por pesquisas científicas em nosso país, como a importância da abordagem inclusiva no ensino de história e as possibilidades do ensino desenvolvimental neste contexto. Adicionamos à originalidade dos temas primordiais, o desafio adicional de realizar um Experimento Didático-Formativo na área do ensino de História para uma estudante com deficiência intelectual remotamente, utilizando as tecnologias digitais de comunicação.

Toda pesquisa que busca explorar um novo campo pode enfrentar situações inéditas e cometer erros, no entanto, consideramos que também pode contribuir para a construção de novos conhecimentos, com a indicação de possibilidades de aprofundamento teórico a futuras pesquisas. O desenvolvimento do conhecimento científico exige um pouco de audácia e espírito de aventura, não ocorrem transformações sem a coragem de desbravar novas possibilidades.

A construção de uma educação desenvolvente e inclusiva exige coragem. Quanto à pesquisadora/professora responsável por este estudo, o maior ato de coragem foi formular perguntas e respeitar o tempo da estudante, controlar a própria ansiedade e ensinar que não há problemas em errar, desde que o erro seja um fator propulsor para a apropriação do conhecimento científico e do desenvolvimento do pensamento teórico. Mantenhamos sempre essa audácia.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. *Sobre a Reprodução*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

AQUINO, O. F. *O experimento didático-formativo: contribuições para a pesquisa em didática desenvolvimental*. Uberaba: UNIUBE, p. 1-13, 2015.

ASSIS, A. M. M. *Atividade de estudo do conceito de transformação linear na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental de V. V. Davydov*. 2018. 235 fl. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4059>. Acesso em 13 de fev. de 2021.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E DE DESENVOLVIMENTO. *Deficiência intelectual: Definição, classificação e sistemas de suporte* (11ª ed.). Washington, DC: 2010. Disponível em: <https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition> Acesso em 15 de maio de 2019.

BARROCO, S. M. S. ; LEONARDO, N. S. T. . *A periodização histórico-cultural do desenvolvimento na educação especial: o problema da idade*. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G.D.. (Org.). *Periodização Histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento á velhice*. 01ed.Campinas: Autores Associados, 2016, v. 01, p. 321-342.

BATISTELLA, C. A. R. *Física no ensino médio: ensino-aprendizagem do conceito calor na concepção da teoria de Davydov com contribuições de Hedegaard*. 2020. 255 f. Tese(Programa de Pós-Graduação em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4510>. Acesso em 10 de novembro de 2021.

BESSA, M. L. *Aprendizagem de geometria no curso de pedagogia: um experimento de ensino sobre a formação dos conceitos de perímetro e área baseado na teoria de V. V. Davydov*. 2015. 262 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIÂNIA, 2015. Disponível em: <http://localhost:8080/tede/handle/tede/731>. Acesso em 11 de jun. de 2021.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 (a)*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2016.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 jan. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2 de 11 de setembro de 2001. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, 2001.

BRASIL. Emenda Constitucional Nº 103, de 12 de novembro de 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc103.htm. Acesso em: 08 de jun. de 2021.

BRASIL. Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/540698/publicacao/15655553>. Acesso em 08 de maio de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Lei Nº 13.467, de 13 de julho de 2017. Reforma Trabalhista. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13467.htm. Acesso em: 12 de jun. de 2021.

BRASIL. *Indicadores da Educação Especial*. Brasília: MEC, 2015a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17655-secadi-principais-indicadores-da-educacao-especial&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192%20. Acesso em: 10 dez. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (Estatuto da Pessoa com Deficiência), 2015b.

BEHRENS, M. A.; OLIARI, A. L. T. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional à complexidade. *Diálogo Educação*, Curitiba, v.7, n. 22, p. 53 - 66, s et. / dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/4156/4072>Acesso em 10 de jun. de 2021.

BELTRAME, R. L.; GESSER, M.; SOUZA, S. V. de. Diálogos Sobre Medicalização da Infância e Educação: Uma Revisão de Literatura. *Psicologia em Estudo*. v. 24, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v24i0.42566>. Acesso em 15 de jan. de 2021.

BITTENCOURT, Circe Maria F. O Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, I. G. de S.; FUMES, N. de L. F. Vivências em Vygotski: Contribuições teórico metodológicas para análise do contexto Histórico-Cultural nos estudos com indivíduos. *Educação: Teoria e Prática/ Rio Claro*, SP/ v. 31, n.64,2021. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/15018#:~:text=Acredita%2Dse%20que%20a%20abordagem,de%20an%C3%A1lise%20na%20pesquisa%20qualitativa>. Acesso em 15 de jun. de 2021.

BLOCH, M. Apologia da História ou O Ofício de Historiador. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CAINELLI, M.; SCHMIDT, M. A. Ensinar História. São Paulo: Scipione, 2004.
CAMPOS, E. S. *Ensino para a formação de conceitos em ciências: contribuições da teoria do ensino desenvolvimental de Davydov*. 2019. 266 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4399>. Acesso em 12 de maio de 2021.

CARDOSO, J. A. de L. A crise que não se parece com nenhuma outra: reflexões sobre a “corona-crise”. *Revista Katálisis*. v. 23, n. 03, p. 615-624, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-02592020v23n3p615>. Acesso em: 10 de jun. de 2021.

CHERNAVSKY, E. Crise e perplexidade: os economistas diante da ruptura do padrão de crescimento global. *Revista Tempo do Mundo*, v. 4, n. 3, dez. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/6306>. Acesso em: 27 de jan. de 2023.

DAVYDOV, V. V. *Problemas do Ensino Desenvolvemental: A Experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia*. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. [198-]. Disponível em: [http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/DAVYDOV%20TRADU%C3%87%C3%83O%20PROBLEMS%20OF%20DEVELOPMENTAL%20TEACHING%20\(Livro\).doc](http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/DAVYDOV%20TRADU%C3%87%C3%83O%20PROBLEMS%20OF%20DEVELOPMENTAL%20TEACHING%20(Livro).doc). Acesso em 15 mar. de 2021.

DAVYDOV, V. V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. 3 ed. Habana: Pueblo y Educación, 1982.

DAVIDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscou: Editorial Progreso, 1978.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)*. Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cadernos CEDES* [online]. 2004, v. 24, n. 62, pp. 64-81. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100005>. Acesso em 26 jun. 2021.

FREITAS, H.C.L. BNC da Formação: desafios atuais frente à precarização da formação de profissionais da educação básica. In: MENDONÇA [et al.] (org.). *(De)formação na escola : desvios e desafios*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/view/172/463/778. Acesso em 08 de abril de 2022.

GALEANO, E. Janela sobre a utopia. In: GALEANO, E. *As palavras andantes*. Porto Alegre: L & PM, 2007, p. 310.

HOBBSAWM, E. Sobre História. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

LÉNINE, V. I. As três fontes e a três partes constitutivas do marxismo. In: *Obras Escolhidas 2*. Lisboa: Avante, 1984.

LEONTIEV, A. N. Las necesidades y los motivos de la actividad. In: SMIRNOV, A. A. et al. *Psicología*. México: Grijalbo, 1961, p. 341 a 354.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A.N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA, A. R. et al. *Psicologia e Pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Editora Moraes. 1991.

LIBANEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de VasiliDavydov. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 5-24, Dec.2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03 de maio de 2020.

_____. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar d teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N.(orgs.). *Temas de Pedagogia: diálogosentre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.

_____; FREITAS, R. A.M. M. VasilyVasilyevichDavydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (orgs.). *Ensino Desenvolvemental: Vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: EDUFU, 2013.

LOMBARDI, J. C.; COLLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. Disponível em: https://www.editoranavegando.com/_files/ugd/35e7c6_57850a7d7b4d4572b6e58712ba baaed3.pdf. Acesso em fev. de 2022.

MALANCHEN, J. *Currículo escolar e pedagogia histórico-crítica: formação emancipadora e resistência ao capital*. ColloquiumHumanarum, Presidente Prudente, v. 18, p.123-132, 2021. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/download/4115/3307/19317>. Acesso em 13 de Nov. de 2022.

MÁRKUS, G. *A Teoria do Conhecimento no Jovem Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MARTINS, C. M. F. *et al.* Elaboração conceitual do adolescente com deficiência intelectual nos anos finais do Ensino Fundamental. In: PLETSCHE, M. D.; MENDES, G. M. L.; HOSTINS, R. C. L. (org.). *A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas, práticas e processos cognitivos*. São Carlos: M & M- ABPEE, 2015.

MARTINS, L.M; ABRANTES, A.A; FACCI, M.G. *Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico*. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARX, K. *Para a crítica da filosofia do direito de Hegel*. Covilhã: Lusofia, 2008. Disponível em: http://www.lusosofia.net/textos/marx_karl_para_a_critica_da_filosofia_do_direito_de_hegel.pdfAcesso em out. de 2018.

_____. *O método da economia política*. In: FERNANDES, Florestan (Orgs.). *Marx e Engels: história*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989(b). p. 409-417. (Coleção Grandes Cientistas Sociais 36).

_____; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo : Martins Fontes, 1998.

_____. *Historia*. Florestan Fernandes. (Org.). Trad. Florestan Fernandes. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989.

_____. *Manifesto do Partido Comunista*. In: LASKI, Harold J. O Manifesto Comunista de Marx e Engels. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MARZARI, M. *Ensino e Aprendizagem de Didática no Curso de Pedagogia: Contribuições da Teoria Desenvolvimental de V.V. Davidov*. 2010. 278 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em: <http://localhost:8080/tede/handle/tede/693>. Acesso em 9 de maio de 2021.

MIQUELANTE, M. A. Sequências de formação no ensino de língua estrangeira: instrumentos mediadores para desenvolvimento de saberes docentes. 2019. 248 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2019. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000230897>. Acesso em 13 de Fev. de 2021.

MIRANDA, M. J. O ensino desenvolvimental e a aprendizagem do voleibol. 249 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013. Disponível em: <http://localhost:8080/tede/handle/tede/690>. Acesso em 15 de jan. de 2021.

MOYSÉS, M. A.A; COLLARES, C. A. L. Inteligência Abstrata, Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência. *Psicologia USP [online]*. v. 8, n. 1, p. 63-89, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65641997000100005>. Acesso em: 15 de maio de 2019.

NETTO, J.P. *Introdução ao Estudo do Método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, J. D. ; RESENDE, M. R. *O experimento didático como metodologia de pesquisa: um estudo na perspectiva do “estado do conhecimento”*. In: XII Encontro de Pesquisa em Educação / Centro Oeste, 2014, Goiânia. PUC- Go, 2014. Disponível em: https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Jos%C3%A9-Divino-Neves_-Marilene-Ribeiro-Resende.pdf. Acesso em 10 de maio de 2020.

OLIVEIRA, A. A. S. Aprendizagem escolar e Deficiência Intelectual: a questão da avaliação curricular. In: PLESTCH, M. D.; DAMASCENO, A. (orgs.). *Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico desde a Educação Infantil até o Ensino Superior*. Rio de Janeiro, Editora Edur, p.10-22, 2011.

_____. A. A. S. *Estudos na Área da Deficiência Intelectual: Avaliação Pedagógica, Aprendizagem e Currículo Escolar*. 359 f. Tese (Livre-Docência em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

_____. A. A. S. Estratégias para o ensino inclusivo na área da deficiência intelectual: alguns apontamentos. In: MARQUEZINE, M. C.; MANZINI, E. J.;

BUSTO, R. M.; TANAKA, E. D. O.; FUJISAWA, D. S. *Políticas públicas e formação de recursos humanos em educação especial*. Londrina: ABPEE, 2009, p. 69-82.

OMOTE, S. *A Construção de uma Escala de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão: Notas Preliminares*. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.11, n.1, p.33-48, 2005.

PAIXÃO, K. M. G. *Mediação Pedagógica e Deficiência Intelectual: Em Cena a Linguagem Escrita*. 2018. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/153388/paixao_kmg_dr_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y . Acesso em 15 de out. de 2022.

PARISER, E. *O filtro invisível: o que a Internet está escondendo de você*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

PINHO, P. de S. *et al.* Trabalho remoto docente e saúde: repercussões das novas exigências em razão da pandemia da Covid-19. *Trabalho, Educação e Saúde [online]*.v. 19, 2121. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00325>. Acesso em 29 Ago. 2021.

PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular: 2000.

PRESTES, Z. R. *Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional*. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9123/1/2010_ZoiaRibeiroPrestes.pdf Acesso em 12 de abril de 2019.

REIS, A. Q. M. A contextualização da matemática como princípio educativo no desenvolvimento do pensamento teórico: exploração de contextos no movimento do pensamento em ascensão do abstrato ao concreto. 2017. Tese (Doutorado em educação). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2017. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/6073/ANA%20QUELI%20MAFALDA%20REIS.pdf?sequence=5&isAllowed=y>. Acesso em de maio de 2021.

ROMANELLI, N. *A questão metodológica na produção vigotskiana e a dialética marxista*. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 16, n. 2, p. 199-208, junho/ 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141373722011000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em 02 mar. 2018.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo. *Currículo Paulista*. São Paulo: SEE, SP/UNDIME-SP, 2019. Disponível em: https://www.undime-sp.org.br/wp-content/uploads/2019/pdf/curriculo_26_07.pdf. Acesso em 19 mai. 2020.

_____. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: História*. São Paulo: SEE, 2008. Disponível em: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/portals/18/arquivos/prop_hist_comp_red_md_20_03.pdf. Acesso em 15 de jan. de 2019.

SANTOS, J. R. C. *Formação de Conceitos: promovendo mudanças qualitativas no processo ensino e aprendizagem*. 2014. 221 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: <http://localhost:8080/tede/handle/tede/723>. Acesso em 15 de jun. de 2021.

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

SCHALOCK, R. et al. *Intellectual Disability – Definition, Classification and Systems of Supports*. Washington: AAIDD, 2010.

SILVA, G. F. *Ensino de História na Área da Deficiência Intelectual na Perspectiva Inclusiva: Análise de Dissertações e Teses*. 2018a. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/152867>. Acesso em 22 de mar. 2018.

_____, G.F; PAPIM, A. P. *O papel da análise histórica em o 18 de Brumário de Luís Bonaparte*. In: II Seminário Internacional - Teoria Política do Socialismo - Revolução Russa: 100 anos que abalaram o mundo "A Transição como Atualidade Histórica". Anais do congresso. Marília, 2017. Disponível em: <http://www.inscricoes.fmb.unesp.br/upload/trabalhos/2017101816509.pdf>. Acesso em 03 de mar. de 2023.

SILVA, M. "Tudo que você consegue ser" - triste bncc/história (A versão final). *Ensino Em Revista*, v.25, n.4, p. 1004–1015, 2018b. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/ER-v25n3e2018-9>. Acesso em 15 de maio de 2021.

SILVA, V.P. Base Nacional Comum Curricular e Plano Nacional de Educação: descaminhos, resistências e práxis. In. MENDONÇA [et al.] (org.). *(De)formação na escola : desvios e desafios*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/view/172/463/778. Acesso em 08 de abril de 2022.

SHMIDT, M. F. *Nova História Crítica*. São Paulo: Nova Geração, 2011.

SOARES, O. P. A atividade de estudo na produção do conhecimento histórico escolar. Obutchenie: *R. de Didat. e Psic.Pedag.*, Uberlândia, MG, v.5, n.3, p.726-743, set./dez. 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/59161/32202>. Acesso em: 15 de set. de 2022.

SOUZA, S. A. *Ensino do conceito de função por meio de problemas: contribuições de davydov e de Majmutov*. 2015. 173 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) -

Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIÂNIA, 2015. Disponível em: <http://localhost:8080/tede/handle/tede/729>. Acesso em 15 de jun. de 2021.

VALIM, P.; AVELAR, A. de S.; BEVERNAGE, B. *Negacionismo: História, Historiografia e Perspectivas de Pesquisa*. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 41, nº 87, pp. 161-184, 2021.

VYGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: MartinsFontes, 1999.

VYGOTSKI, L. S. *La modificación socialista del hombre, en La genialidad y otros textos inéditos*. Trad. René van derVeer y Guillermo Blank (russo). Buenos Aires: Almagesto, 1998, p.109-125.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Madrid:Visor, 1996, V.4.

VYGOTSKI, L. S. *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Organização [e tradução]: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018. 176p.

VYGOTSKI, L. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores-Obras escogidas*, tomo III. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L. S. *Fundamentos da Defectologia– Obras Escogidas – Tomo V*. Madri: Visor, 1997.

VYGOTSKI, L. S. *Teoria de las emociones*. Estúdio histórico-psicológico. Madrid: Akal, 2004.

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 13.ed. São Paulo: Ícone, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa com o título “Análise da aplicação do Experimento Didático-Formativo na área de História e da aprendizagem de um estudante com deficiência intelectual” que tem por objetivo é aplicar o Experimento Didático-Formativo que verifique as possibilidades do Ensino Desenvolvidor na área do ensino de História para estudantes com deficiência intelectual. Pontuamos que o experimento será aplicado no primeiro semestre do ano de 2020, no entanto, nossa pesquisa documental se iniciará nesta unidade de educação no ano de 2019. Desta forma, solicitamos o seu consentimento para utilização dos dados coletados em publicações científicas/dissertação.

Participar desta pesquisa é uma opção e caso concorde com as informações aqui descritas saiba que as informações obtidas após a coleta dos dados serão utilizadas, com total preservação da identidade dos participantes e da Unidade Escolar, para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Eu, _____

RG _____ concordo em participar da referida pesquisa de forma voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos da mesma. Informo ainda que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que isso me represente algum prejuízo.

Nome do participante: _____

Telefone: _____

Data: _____

Certos de poder contar com sua autorização colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos no e-mail silvaglaciema@hotmail.com, cel. (14)981999181, pesquisadora Glaciema de Fátima da Silva, Doutoranda em Educação- Linha da Educação Especial-UNESP, Marília.

Autorizo,

Data: ____/____/____

(Assinatura do participante)

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa "Análise da aplicação do Experimento Didático-Formativo na área de História e da aprendizagem de um estudante com deficiência intelectual" que tem por objetivo aplicar um Experimento Didático-Formativo que verifique as possibilidades do Ensino Desenvolvidor na área do ensino de História para estudantes com deficiência intelectual.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é que através dele procuramos estudar e discutir métodos de ensino que favoreçam a Inclusão.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s):

- Aplicação da pesquisa em sala de aula;
- Aplicação de avaliações para o acompanhamento do desenvolvimento do (a) estudante;
- Entrevistas.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de assentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade. Você não será identificado em nenhuma publicação. Seu nome ou o material que possam identificá-lo não serão divulgados. Os dados e instrumentos da pesquisa serão utilizados apenas em publicações científicas/lésas. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador (a) do documento de identidade _____, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Maria, _____

Assinatura do (a) menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

ANEXO A- Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

	UNESP - FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS - CAMPUS DE MARÍLIA				
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP					
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA					
Título da Pesquisa: ANÁLISE DA APLICAÇÃO DO EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO NA ÁREA DE HISTÓRIA E DA APRENDIZAGEM DE UM ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL					
Pesquisador: GLACIELMA DE FATIMA DA SILVA					
Área Temática:					
Versão: 2					
CAAE: 20456719 0.0000.5405					
Instituição Proponente: Faculdade de Filosofia e Ciências/ UNESP - Campus de Marília					
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio					
DADOS DO PARECER					
Número do Parecer: 3.731.696					
Apresentação do Projeto:					
A proponente apresenta o projeto "ANÁLISE DA APLICAÇÃO DO EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO NA ÁREA DE HISTÓRIA E DA APRENDIZAGEM DE UM ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL" de acordo com o modelo solicitado.					
Objetivo da Pesquisa:					
O objetivo primário dessa pesquisa é "Analisar as possibilidades que o ensino de História, baseado em Núcleos Conceituais, pode oferecer para a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual no Ensino Fundamental- ciclo II".					
Avaliação dos Riscos e Benefícios:					
A proponente afirma que o desenvolvimento dessa pesquisa não apresenta riscos para os sujeitos envolvidos e aponta que os benefícios estão relacionados à "Promover maior aprendizagem aos estudantes com deficiência intelectual e assim, ampliar o desenvolvimento cognitivo destes estudantes".					
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:					
A pesquisadora informa que a pesquisa terá como método o Experimento Didático-Formativo, pois este método possibilita estudar os processos mentais dos estudantes durante o processo de aprendizagem escolar (AQUINO, 2015), com quatro etapas: 1) revisão da literatura e diagnóstico					
<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 40%; border: none;"> Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737 Bairro: Campus-Universitário UF: SP Município: MARÍLIA Telefone: (14)3402-1346 </td> <td style="width: 20%; border: none; text-align: center;"> CEP: 17.525-000 </td> <td style="width: 40%; border: none;"> E-mail: cep.marilia@unesp.br </td> </tr> </table>			Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737 Bairro: Campus-Universitário UF: SP Município: MARÍLIA Telefone: (14)3402-1346	CEP: 17.525-000	E-mail: cep.marilia@unesp.br
Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737 Bairro: Campus-Universitário UF: SP Município: MARÍLIA Telefone: (14)3402-1346	CEP: 17.525-000	E-mail: cep.marilia@unesp.br			



UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 3.731.696

da realidade a ser estudada, envolvendo contato com a escola; 2) elaboração do experimento e seleção de procedimentos adequados; 3) desenvolvimento do Experimento Didático-Formativo na sala de aula comum e; 4) análise dos dados e elaboração do relatório.

A análise dos dados será realizada a partir das filmagens e gravações, análise das anotações da pesquisadora, das avaliações do estudante e dos dados que constam no arquivo da criança (presente na escola).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e de Assentimento foram redigidos de forma clara e objetiva, permitindo que os participantes dessa investigação consigam entender os objetivos da pesquisa, bem como, a apropriação dos dados obtidos para fins científicos.

Recomendações:

Não há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP da FFC da UNESP de MARÍLIA, em reunião ordinária de 27/11/2019, após escutar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 466/2012, 510/2016 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa, resolve APROVAR o projeto de pesquisa ANÁLISE DA APLICAÇÃO DO EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO NA ÁREA DE HISTÓRIA E DA APRENDIZAGEM DE UM ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PI_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1424125.pdf	17/10/2019 14:21:41		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDoutorado.pdf	17/10/2019 14:20:47	GLACIELMA DE FATIMA DA SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	17/10/2019 14:20:09	GLACIELMA DE FATIMA DA SILVA	Aceito

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737
Bairro: Campus Universitário CEP: 17.525-900
UF: SP Município: MARÍLIA
Telefone: (14)3402-1348 E-mail: cep.marilia@unesp.br

Página 02 de 03



UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 3.731.696

TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	AUTORIZACAODIRETOR.pdf	17/10/2019 13:56:31	GLACIELMA DE FATIMA DA SILVA	Aceito
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	AUTORIZACAODIRIGENTE.pdf	17/10/2019 13:52:00	GLACIELMA DE FATIMA DA SILVA	Aceito
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMOASSENTIMENTO.pdf	17/10/2019 13:50:38	GLACIELMA DE FATIMA DA SILVA	Aceito
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMOCONSENTIMENTO.pdf	17/10/2019 13:50:21	GLACIELMA DE FATIMA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	CCF_000087.pdf	09/09/2019 10:19:19	GLACIELMA DE FATIMA DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARÍLIA, 26 de Novembro de 2019.

Assinado por:
CLAUDIO ROBERTO BROCANELLI
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737
Bairro: Campus Universitário CEP: 17.525-900
UF: SP Município: MARÍLIA
Telefone: (14)3402-1348 E-mail: cep.marilia@unesp.br

Página 03 de 03