

## ESTUDOS

# Pedagogia colaborativa: interconexões entre formação e ação docente com vistas à inclusão

Erika Souza Leme<sup>I,II</sup>

Monica dos Santos Toledo<sup>III,IV</sup>

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.105.6049>

### Resumo

O objetivo deste artigo é refletir sobre o processo formativo de professores na perspectiva colaborativa e seus possíveis impactos na inclusão em Educação. Nesse sentido, o estudo articula pressupostos das áreas de formação de professores e da educação inclusiva no campo da educação especial, sob o viés da colaboração, lançando luz sobre a pedagogia colaborativa como elemento fundamental ao exercício da docência e, portanto, indispensável aos processos de formação na contemporaneidade, em oposição às lógicas individualistas e excludentes. Para isso, apresentam-se o percurso e os possíveis impactos de uma pesquisa colaborativa vinculada a um projeto de extensão, no contexto da pandemia, que envolveu 180 participantes, entre professores e graduandos, articulando formação inicial e continuada. Os dados analisados compõem as respostas de um formulário on-line de autoavaliação, aplicado ao final da formação. Os resultados apontam o potencial de transformação da Educação pela colaboração entre pares e a extrema necessidade de investimento financeiro e de formação pelo setor público, com vistas a implementar e fortalecer a rede colaborativa entre os pares, em prol da inclusão em Educação.

Palavras-chave: ensino colaborativo; formação inicial e continuada de professores; pedagogia colaborativa.

<sup>I</sup> Universidade Federal Fluminense (UFF). Niterói, Rio de Janeiro, Brasil. *E-mail*: <erikaleme@id.uff.br>; <<http://orcid.org/0000-0002-8088-6002>>.

<sup>II</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Niterói, Rio de Janeiro, Brasil.

<sup>III</sup> Universidade Federal Fluminense (UFF). Niterói, Rio de Janeiro, Brasil. *E-mail*: <monicasantos@id.uff.br>; <<https://orcid.org/0000-0003-0726-2815>>.

<sup>IV</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

## **Abstract**

### ***Collaborative pedagogy: interconnections between teaching training and efforts concerning inclusion***

*The objective of this study is to reflect on the training process of teachers within a collaborative perspective, as well its possible impacts on inclusion in education. In this sense, we articulate premises found on teacher training and inclusive education in the field of special education, under the bias of collaboration, shedding light on collaborative pedagogy as a pivotal element to the exercise of teaching and, therefore, indispensable to the contemporaneous training processes that, ultimately, oppose individualistic and exclusionary logics. In that regard, we present the path and the possible effects of a collaborative research linked to an extension project in the context of the pandemic, involving 180 participants, between teachers and undergraduates, and articulating initial and continuing teacher education. Data analyzed composed of replies of an online self-assessment form, which was applied at the end of the training. The results indicate the potential transformation of education through peer collaboration and a strong demand for financial investment and training by the public sector, in order to implement and strengthen the collaborative network between peers, in favor of inclusion in education.*

*Keywords: collaborative teaching; initial and continuing teacher training; collaborative pedagogy.*

---

## **Resumen**

### ***Pedagogía colaborativa: interconexiones entre formación y acción docente con miras a la inclusión***

*El objetivo de este artículo es reflexionar sobre el proceso de formación docente desde una perspectiva colaborativa y sus posibles impactos en la inclusión en la educación. En este sentido, el estudio articula premisas de las áreas de formación docente y educación inclusiva en el campo de la educación especial, bajo el sesgo de la colaboración, arrojando luz sobre la pedagogía colaborativa como elemento fundamental en el ejercicio de la docencia y, por tanto, indispensable para los procesos de formación en la época contemporánea, en contraposición a lógicas individualistas y excluyentes. Para ello, se presentan el camino y los posibles impactos de la investigación colaborativa, vinculada a un proyecto de extensión, en el contexto de la pandemia, que involucró a 180 participantes, entre docentes y estudiantes de pregrado, articulando educación inicial y continua. Los datos analizados componen las respuestas a un formulario de autoevaluación on-line, aplicado al final de la formación. Los resultados apuntan al potencial de transformación de la Educación a través de la colaboración entre pares y la extrema necesidad de inversión financiera y capacitación por parte del sector público, con vistas a implementar y fortalecer la red de colaboración entre pares, a favor de la inclusión en la educación.*

*Palabras clave: enseñanza colaborativa; formación docente inicial y continua; pedagogía colaborativa.*

---

## Introdução

Na emergência da pandemia de covid-19, em meio à luta pela preservação da vida, a introdução do ensino remoto trouxe desafios e possibilidades. A pandemia descortinou o óbvio, a necessidade de compreendermos a diversidade cognitiva, sensorial, social e cultural dos educandos, evidenciando a urgência premente de se trabalhar colaborativamente.

Nesse contexto, sob as bases da pesquisa colaborativa (Desgagné, 2007), desenvolvemos o projeto *Educação inclusiva na perspectiva do coensino*: da teoria à sala de aula, em junção com as atividades de ensino e extensão vinculadas à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal Fluminense (Proex-UFF)<sup>1</sup>, no âmbito do curso de Pedagogia. O projeto abarcou professoras da educação básica, tanto as de referência de turma regular quanto as especialistas no atendimento educacional especializado (AEE), e graduandos(as) de diferentes licenciaturas, em que buscamos conhecer os processos sociais e culturais que ameaçam nosso reconhecimento como membros de uma só comunidade escolar.

A aposta no arranjo colaborativo entre os professores é uma resposta aos desafios vivenciados nas escolas no contexto da inclusão. No entanto, as relações humanizadas sustentadas pela educação especial na perspectiva da educação inclusiva entram em choque com as relações cindidas, forjadas pela ideia de normalidade; por isso, qualquer presença que deforme esse ideal confunde, assusta e incomoda, produzindo reações automatizadas numa tentativa de justificar o injustificável, como o famigerado discurso do “não estou preparado”. A ruptura desse estado de coisas se dá para além das partes à parte, é preciso cerzir, fundir e amalgamar elos por meio de decisões corresponsabilizadas.

Nesse sentido, defendemos a pedagogia colaborativa, que conjuga negociações e presenças, encarnadas de humildade e coragem, de dois ou mais professores caminhando lado a lado no processo de ensinar, que buscam, nesse percurso, aprender por meio da escuta, do olhar, do afeto e, sobretudo, da disponibilidade ao outro.

Partimos do princípio de que toda pedagogia é uma conversa (Skliar, 2019, p. 84), como “um encontro sem princípio nem fim que se desvia, avança e retrocede, perde-se e quiçá se reencontra. [...] de uma conversa que não se sustente no ‘porque eu digo’, mas no encontro entre duas ou mais fragilidades”. Nesse fluxo, emerge a colaboração centrada na alteridade, na materialização de possibilidades à aprendizagem de cada um(a) no coletivo que constitui a sala de aula regular, alicerçada por espaços/tempos pedagógicos que não se rendem às soluções imediatistas ou artificializadas, que cedem à pressão da normalidade.

Portanto, a colaboração é um processo que se tece em redes de saberes, fazeres e sentires, no encontro com os pares, com os educandos e com as singularidades. Encontros que rogam pela reinvenção do modo de se conceber a inclusão para muito além dos *scripts* de condições preestabelecidas, implementados no lugar das relações humanas. Daí porque “as questões desafiadoras enfrentadas pelos alunos e pelos educadores nas escolas não permitem que ninguém se isole e se concentre em uma única necessidade ou em grupo alvo de alunos” (Stainback; Stainback, 1999, p. 69).

Notadamente, precisamos avançar nas respostas à diferença humana com outros modos de ensinar-aprender, em que sejam oportunizadas aos professores condições de repensarem para quem, para que e por que ensinar. Como alcançar tais expectativas senão

<sup>1</sup> Projeto cadastrado sob o protocolo nº 401995.2258.103340.18022024.

por meio de uma concepção colaborativa de formação e de ensino? A pedagogia colaborativa tende a desligar o “modo automático” e solitário do trabalho docente, por colocar em evidência as contradições do postulado do ensinar como uma ação objetiva e neutra, que racionalmente nos prepara para o mundo.

Em contraposição a esse estado de coisas, encontra-se a pedagogia colaborativa, relacionada a aspectos que precisam ser cultivados na profissão docente, sendo eles: a) ambiente acolhedor e incentivador do encontro entre pares; b) diálogo orientado à reflexão e à ressignificação das barreiras à aprendizagem; c) compromisso mútuo; d) formação de redes colaborativas tecidas na partilha de saberes e fazeres; e) percursos formativos conectados aos espaços/tempos de atuação.

Trata-se de uma abordagem política, ética e estética de colaboração, enquanto base da profissão docente e, portanto, de formação e exercício da docência, de modo que “cada escola deveria ser uma comunidade coletivamente responsável pelo sucesso ou fracasso de cada estudante. O grupo de educadores, ao invés de professores individualmente, deveria dividir a responsabilidade pela educação de crianças com necessidades especiais” (Unesco, [1994], p. 10).

A relevância deste estudo advém do fato de essa temática ser ainda pouco reconhecida no âmbito das políticas públicas, embora haja pesquisas (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2018; Capellini; Zerbato, 2019; Leme; Toledo, 2022) que demonstram os aspectos promissores do ensino colaborativo à Educação.

Além disso, as mudanças necessárias à pedagogia colaborativa são complexas e dependem das experiências de formação-vida, construídas nas interações humanas, na confrontação e na transformação das ideias preconcebidas sobre ensino-aprendizagem. Importante destacar que o conceito de colaboração transita de maneira rigorosa e vigorosa entre áreas, daí porque circulamos por ele no campo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e da formação de professores, uma vez que consideramos fundamental conhecer as possibilidades e as experiências de formação propícias ao engajamento e ao fortalecimento do trabalho colaborativo entre os professores.

## **Inclusão em Educação, formação docente e colaboração: entrelaçamentos conceituais**

Os desafios da escola contemporânea descortinam o modelo de sociedade que reproduz as desigualdades e, portanto, ainda hoje nos desumaniza. Daí porque a educação especial na perspectiva da educação inclusiva não está posta, pelo contrário, exige de nós luta permanente por uma formação que lide com as contradições sociais e afirme os valores humanos.

Essas dimensões caracterizam a educação especial na perspectiva da educação inclusiva como

[...] um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil. MEC, 2008, p. 5).

Tal envergadura explicita a redundância do qualificador de educação “inclusiva” e, ao mesmo tempo, alerta-nos sobre as contradições sociais vigentes.

Nesse contexto, o conceito de colaboração se interconecta com a especificidade e a coletividade humana e entre as áreas de conhecimento, valorizando diferentes campos de saberes e experiências de formação-vida, transcendendo “[...] o caráter instrumental da inclusão escolar, apostando na transformação das relações calcadas ‘com’ o outro, pela via do encontro e na experiência” (Leme; Silva; Carmo, 2021, p. 97).

O campo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva almeja o processo educacional voltado à formação de valores humanos, o que implica, invariavelmente, o reconhecimento de si no outro, de modo “¿Qué otra cosa podríamos hacer sino poner en cuestión los modos de relación que habitamos y que nos habitan?” (Skliar, 2010, p. 102), enquanto indivíduos pertencentes ao universal humano, com direitos e deveres comuns necessários a uma vida digna. Portanto, não se concebe pensar a inclusão do outro sem reconhecer a fragilidade humana e a necessária relação de interdependência que nos possibilita “ser mais” (Freire, 2011), independentemente de quaisquer condições, sejam elas sociais, culturais, físicas, cognitivas, sensoriais, étnicas, religiosas, de gênero, entre outras.

Assim, sob a égide dos direitos humanos (ONU, 1948), a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (Brasil. MEC, 2008) define a educação especial como uma modalidade transversal de ensino, que perpassa todos os níveis, as etapas e as modalidades da educação. Sobretudo, não substitui o ensino regular, tendo em vista que a oferta do AEE deve ser complementar e/ou suplementar a todos os educandos público-alvo da educação especial matriculados em classes comuns, com o objetivo de assegurar acesso, aprendizagem e participação no ensino regular.

Sendo assim, a educação especial precisa estar articulada à proposta pedagógica da escola, assumindo o caráter didático-pedagógico e firmando sistemas educacionais inclusivos. No entanto, essa prática não está consolidada, pois o professor especialista (AEE) ainda permanece isolado em seu trabalho, quer pela inconsistência dos tempos pedagógicos formais de planejamento e diálogo, quer pela cultura de isolamento que caracteriza o trabalho docente.

Diante do exposto, entendemos que o trabalho da educação especial na escola regular precisa acontecer para além da sala de recursos, de maneira colaborativa com os professores de referência da turma. Trata-se, portanto, de um movimento político-ético-estético que desafia as condições objetivas da escola e, sobretudo, provoca rupturas e enlances, cuja magnitude invoca diferentes processos colaborativos.

Gately e Gately Júnior (2001) ressaltam que, no ensino colaborativo, os professores do ensino geral e da educação especial precisam compartilhar o trabalho, sem hierarquias, no qual as responsabilidades em relação a todos os estudantes de uma sala de aula pertencem à equipe, desde o planejamento, as intervenções, as monitorias, as avaliações e os replanejamentos, tudo deve ser compartilhado por professores com habilidades diferentes.

No Brasil, a colaboração entre os professores da sala de aula regular e os da educação especial é mencionada pela primeira vez na Resolução CNE/CEB nº 2/2001, a qual estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e, em seu artigo 8º, inciso IV, aponta: “serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial”. A política requer a articulação de saberes e fazeres entre o ensino especial e o comum, convocando a comunidade escolar para o processo de inclusão.

Assim, por meio do ensino colaborativo, almeja-se potencializar a ampliação de conhecimentos e repertórios, o refinamento das estratégias de ensinar e o enfrentamento

das barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos. Esses elementos subsidiam o desenho da pedagogia colaborativa, que busca articular formação e ação docente na perspectiva da colaboração, aliando os processos de formação às transformações das práticas pedagógicas de modo contextualizado, coletivo e individual.

No campo da formação de professores, a colaboração situa-se como elemento fundamental ao exercício da docência e, portanto, indispensável aos processos de formação desses profissionais na contemporaneidade. Essa perspectiva constitui um enfrentamento ao individualismo, que, segundo Diniz-Pereira (2015, p. 129), caracteriza “uma das marcas mais fortes e mais resistentes da identidade docente” e que “pode ser reforçado tanto por meio da organização e da cultura das escolas, como pelos significados sociais sobre o magistério”.

Entretanto, a perspectiva colaborativa não busca descaracterizar a atividade individual da docência, mas minimizar os fatores que reforçam o isolamento e o distanciamento entre os professores, aspectos que podem se apresentar como barreiras ao desenvolvimento do trabalho docente, em sua complexidade e pluralidade.

[...] o isolamento mútuo dos professores, os dilemas do ensino baseado em metas e na avaliação de resultados, a concepção limitada de formação continuada, as condições de trabalho que produzem uma síndrome do mais-do-mesmo entre os professores – participam do complexo processo de produção dessa subcultura ocupacional que parece se reproduzir muito fortemente no magistério. (Diniz-Pereira, 2015, p. 129).

Em oposição ao individualismo, a pedagogia colaborativa fomenta espaços/tempos de construções e respostas coletivas aos desafios do trabalho docente. No entanto, propostas colaborativas não se materializam espontaneamente, é preciso oportunizar esse aprendizado de escuta, partilha de experiências e ampliação de percepções e perspectivas entre os docentes e sobre os educandos.

Para tanto, atentamo-nos aos aspectos que podem caracterizar processos formativos em perspectiva colaborativa, conforme salienta Fiorentini (2019, p. 58), como “voluntariedade, identidade e espontaneidade; liderança compartilhada e corresponsabilidade; apoio, respeito mútuo e reciprocidade de aprendizagem”, em estreita conexão com os saberes docentes necessários ao ensino colaborativo: conhecer a si mesmo, conhecer seu parceiro, conhecer seus alunos e conhecer seu ofício (Keefe; Moore; Duff, 2004). Em suma, para colaborar, é preciso ser e fazer a docência “com” e “entre” pares.

## **Caminhos metodológicos**

Neste artigo, apresentam-se os dados acumulados entre os anos de 2020 e 2021 do projeto de pesquisa-ensino-extensão *Educação inclusiva na perspectiva do coensino: da teoria à sala de aula*, do qual participaram professoras da educação básica e graduandos(as), no contexto da pandemia. Orientado pela metodologia da pesquisa colaborativa (Desgagné, 2007), esse projeto articulou a produção de conhecimento à formação inicial e continuada de professores. Sustentado pelos referenciais da colaboração, associou diferentes saberes e fazeres, tecendo elos entre professoras referência de turma, professoras especialistas do AEE e graduandos(as) de diferentes licenciaturas.

Na busca de acentuar e consolidar a prática do ensino colaborativo como componente e princípio formativo, o percurso foi sustentado pelo caminho da experiência, “que não pode ser exportada, ela pode ser reinventada”, daí porque “as pessoas responsáveis pela educação deveriam estar inteiramente molhadas pelas águas culturais do momento e do espaço onde atuam” (Freire, 2016, p. 27). Tal organização reafirma o tripé ensino, pesquisa e extensão da universidade pública, por articular, de modo interdependente, os conhecimentos científicos, pedagógicos, formativos e sociais, que delinearam a pesquisa colaborativa.

Importante ressaltar que o percurso foi formativo não apenas para os participantes, mas também para as pesquisadoras, as quais puderam dar contornos à pedagogia colaborativa, uma vez que se depararam com tensões, rupturas e descontinuidades advindas das relações humanas – quer entre pares, quer institucionalizadas – e com potencialidades. Essa dinâmica pulsante descortinou a pedagogia colaborativa, cujo potencial está na possibilidade de amalgamar pensamentos e atitudes diversas e de realizar tudo aquilo que aparentemente parece improvável.

Sustentada por esse aporte teórico-metodológico, a formação foi desenvolvida, remotamente, para três diferentes turmas. A primeira turma foi composta por 61 participantes, 29 graduandos(as) e 32 professoras da educação básica, as quais atuavam majoritariamente nos municípios de Niterói (redes municipal, federal e particular) e do Rio de Janeiro (redes municipal e estadual). Em menor número, fizeram-se presentes professoras das redes municipais de Duque de Caxias, Saquarema e Cabo Frio.

A segunda turma foi composta por 65 participantes, 27 graduandos(as) e 38 professoras da educação básica. Nela, notamos certa ampliação da abrangência para outros municípios e redes de ensino: Niterói, Rio de Janeiro, Maricá, Itaboraí, Magé, Rio Bonito, Saquarema e Nova Iguaçu, além de professoras da rede estadual do Rio de Janeiro, da rede federal (Niterói) e de escolas particulares. Tal ampliação foi possível pela divulgação realizada não apenas pela equipe organizadora do curso, mas também pelos participantes da turma anterior, em seus respectivos grupos e contatos. Para além disso, destacamos dois fatos relevantes: uma das professoras participantes da primeira turma, interessada em prosseguir nos estudos sobre a temática, passou a integrar o grupo de pesquisa e a equipe organizadora das edições seguintes; outra docente realizou nova inscrição e participou pela segunda vez do curso de formação.

Na terceira turma, observamos um alcance ainda maior, com participantes de outros estados brasileiros. Entre os 54 cursistas, 28 eram graduandos(as) e 26 professoras, grande parte atuando no estado do Rio de Janeiro (municípios de Niterói, São Gonçalo, Rio de Janeiro, Queimados, Rio das Ostras, Volta Redonda, Maricá, Nova Iguaçu, Magé, São Pedro da Aldeia, Campos dos Goytacazes, Guapimirim, Duque de Caxias, Resende) e alguns de outros estados, como Rio Grande do Norte (Mossoró, Natal, São José de Mipibu), São Paulo (São Paulo), Paraná (Curitiba), Bahia (Caetité) e Santa Catarina (Chapecó). A constituição de grupos colaborativos mais alargados também envolveu graduandos de diferentes licenciaturas, como Pedagogia, Matemática, História, Geografia e Língua Portuguesa.

Na intenção de reafirmarmos a experiência, que é um ato intransferível do processo formativo, apresentamos o desenho panorâmico da formação, a fim de evidenciar o processo no qual se deram os entrelaces colaborativos, para, em seguida, abordarmos os dados específicos da autoavaliação, com vistas à reflexão dos possíveis impactos da formação colaborativa à Educação.

O movimento inicial acontecia com a análise do perfil dos inscritos mediante as informações presentes no formulário de inscrições relacionado à formação e à atuação profissional, cujos dados orientavam a organização dos grupos de colaboração, que seguiam juntos até o final do curso. Assim, cada grupo contemplava especificamente o segmento de atuação do professor e de formação inicial do graduando e, necessariamente, a presença de um professor especialista do AEE. Esse arranjo constituiu esta configuração: Grupo 1 – educação infantil; Grupo 2 – ensino fundamental I; Grupo 3 – ensino fundamental II; Grupo 4 – ensino médio; Grupo 5 – educação de jovens e adultos (EJA); e Grupo 6 – ensino superior. Importante salientar que só foi possível constituir o “Grupo 6 – ensino superior” na segunda edição da formação, quando identificamos o perfil e o interesse de alguns participantes em estudar, discutir e construir caminhos inclusivos para o ensino superior. Com a mesma importância, destacamos o quantitativo dos grupos referentes à educação infantil e ao ensino fundamental I, que foi diferente em cada edição. Na primeira edição, foram constituídos dois grupos para a educação infantil e, na terceira, foram dois grupos para o ensino fundamental I. Essa organização atendeu ao objetivo da “transversalidade [...] da educação especial desde a educação infantil até a educação superior” (Brasil. MEC, 2008, p. 14). Por meio desse arranjo, buscava-se o fortalecimento da relação humana de “estar juntos” (Skliar, 2019, p. 51), no sentido de firmar responsabilidades individuais e coletivas, como, também, o desejo de uma convivência educativa plural, diversa e contextualizada.

A temática da inclusão em Educação estava presente ao longo dos encontros, por meio dos textos estudados, das conversas realizadas com a presença de professores convidados e, ainda, pelas reflexões tecidas entre pesquisadoras e cursistas. Dentre os temas abordados, destacamos: Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: conceito, características, público-alvo; Educação inclusiva e ensino especializado na perspectiva do ensino colaborativo; Currículo inclusivo; Desenho universal da aprendizagem (DUA); e Plano de ensino individualizado (PEI). Quanto à organização, os encontros eram dinamizados em dois momentos principais: o primeiro com a sensibilização, mediante diferentes recursos, como audiovisuais, literatura, poesia, nuvens de palavras e outros elementos de formação cultural; o segundo momento com estudo teórico entrelaçado às experiências dos participantes registradas semanalmente no diário de bordo virtual.

O segundo movimento, portanto, constituiu o exercício de colaboração, sendo instigado processualmente pela produção do diário de bordo virtual. O diário consistia em um documento de acesso compartilhado no Google Drive, por meio do qual cada integrante poderia realizar registros com base nas temáticas abordadas no curso, impulsionados por proposições feitas pelas pesquisadoras nos encontros. Cada grupo de trabalho escrevia o seu diário e todas as anotações poderiam ser acessadas e apreciadas pelos participantes, a qualquer momento. Esse espaço, conforme detalha o Quadro 1, foi cuidadosamente pensado para reunir reflexões teórico-práticas e registros cotidianos das experiências dos participantes do curso, compondo um ambiente de memorização e produção de conhecimentos.

### Quadro 1 – O dispositivo diário de bordo – objetivos, temáticas e dinâmicas de produção

<p><b>Objetivos gerais do diário de bordo:</b> registrar como movimento de estudo, reflexão e (re) significação; exercer a escrita docente em perspectiva autoral, reflexiva e criativa; produzir, por meio dos registros, material de pesquisa, contribuindo com estudos no campo da Educação, em especial, o ensino colaborativo.</p>		
<p><b>Caracterização do dispositivo:</b> proposta de um registro contínuo, coletivo e compartilhado entre todos os participantes; liberdade para a expressão por meio de múltiplas linguagens; a cada semana, era apresentada uma provocação, uma pergunta com o intuito de subsidiar o estudo teórico e mobilizar o registro (atividade assíncrona); o registro feito pelos participantes em diálogo com o texto indicado para estudo foi uma importante ação de reflexão prévia, que buscou contribuir com as discussões e os aprofundamentos realizados nos encontros síncronos.</p>		
Períodos das produções no diário de bordo	Proposta temática	Objetivos
Semana 1	Autorretrato: quem sou eu?	Apresentar os participantes, a partir de um breve memorial de formação-vida.
Semana 2	O encontro com o outro: o que nos une?	Realizar um exercício de alteridade e reflexão sobre o grupo como um espaço de diferenças que se encontram respeitosamente.
Semana 3	Memórias entrelaçadas: nosso álbum de fotografias.	Partilhar um registro fotográfico relacionado ao encontro com a inclusão escolar e rememorar esse encontro com seus impactos, aprendizados e caminhos trilhados, desde então.
Semana 4	Ensino colaborativo: possibilidade e/ou desafio?	Refletir coletivamente sobre as potências e os desafios inerentes às relações colaborativas, tanto no nível pessoal quanto social (na escola).
Semana 5	Por que e para quem é o desenho universal para a aprendizagem (DUA)?	Identificar possibilidades e ressignificar experiências e vivências de sala de aula, inspiradas nos princípios do DUA.
Semana 6	Estatuto do ensino colaborativo, com inspiração no poema Os estatutos do homem, de Thiago de Mello.	Elaborar uma intencionalidade de trabalho ensejada pelo ensino colaborativo, em diálogo com a escola e com seus pares, suas experiências, seus desejos.
Semana 7	Formação cultural e inclusão – visita virtual a museus: como me sinto no encontro com a arte?	Reconhecer que a formação à inclusão se dá “na” e “com” a vida, nos espaços escolares e não escolares.
Semanas 8, 9 e 10	Elaboração coletiva do planejamento colaborativo (projeto de ensino elaborado com base nos princípios do ensino colaborativo).	Registrar os movimentos de planejamento vividos pelo grupo, com seus desafios e suas aprendizagens, em articulação com os pressupostos da colaboração e da inclusão em Educação.
Semanas 10, 11 e 12	Partilha dos planejamentos colaborativos.	Compartilhar o projeto de ensino colaborativo, com ênfase no processo.
Semana 13	Autoavaliação e considerações sobre o processo formativo.	Registrar a avaliação final sobre o processo de formação vivido, bem como a autoavaliação, em um formulário no Google Forms.

Fonte: Elaboração própria.

Importante dizer que as pesquisadoras acompanharam a produção do diário de bordo, a fim de captarem as vozes, os silêncios e as dificuldades que perpassaram as relações intersubjetivas. Mediante as produções realizadas, compreendemos que o diário de bordo constituiu um dispositivo central de comunicação e formação, sobretudo, pela dinâmica de registro contínuo, coletivo e compartilhado, que buscava superar os distanciamentos provocados pelo período pandêmico e pelo formato virtual do curso. Além disso, possibilitou o aprofundamento das questões de estudo para além dos encontros síncronos e se tornou *locus* de interações entre os participantes por meio de múltiplas linguagens, de protagonismo docente e de descobrimento das mútuas fragilidades e potências.

O terceiro movimento, a feitura do trabalho final – projeto de ensino colaborativo –, consistia na elaboração coletiva, em pequenos grupos, de um plano ou projeto de ensino, com base na perspectiva do ensino colaborativo. Para cumprir essa etapa, os grupos, que já vinham trabalhando juntos na produção dos diários de bordo, precisariam discutir e construir uma proposta de ensino que contemplasse os seguintes aspectos: a contextualização da instituição de ensino; a definição do estudo de caso (escola, turma, segmento etc.); a escolha do tema (de uma aula ou de um projeto coletivo); e, por fim, a elaboração do plano de aula/projeto com acessibilidade pedagógica. Durante essa etapa, tomamos como ponto de partida o “estar junto”, costurado semanalmente na produção do diário de bordo como elo propulsor à colaboração, ou seja, “fazer coisas juntos”, envolvidos na concepção do trabalho final alicerçado por práticas pedagógicas inclusivas articuladas colaborativamente.

Assim, semanalmente, de maneira remota, íamos costurando as atividades síncronas e assíncronas, dando *feedbacks* dos registros e tecendo sentidos e significados coletivamente. Nesse percurso, muitos registros foram gerados, inclusive o *feedback* dos participantes, ao final da formação. Esse é justamente o material de especial relevância para o presente artigo, pois nos interessa refletir a respeito dos impactos da formação sob a perspectiva dos participantes.

Por conta disso, consideramos fundamental discutir parte dos dados registrados no formulário de autoavaliação respondido ao final da formação. Os dados (a)colhidos representam o recorte de duas questões discursivas: “Dê um exemplo de colaboração que você experienciou durante o curso.” e “Quais limitações e tensões permearam o contexto da produção do projeto final?”. Analisamos as informações com base no paradigma indiciário (Ginzburg, 1989). Conforme explica Pino (2005, p. 178), “[...] procurar indícios implica optar por um tipo de análise que siga pistas, não evidências, sinais, não significações, inferências, não causas desse processo”.

Em termos quantitativos, consideramos que as devolutivas dos referidos formulários de autoavaliação foram satisfatórias: da primeira turma (T1), que viveu a experiência formativa no momento mais inicial da pandemia (primeiro semestre de 2020), obtivemos 61 respostas, ou seja, 100% de participação; da segunda (T2) e da terceira (T3) turmas, compostas respectivamente por 65 e 54 cursistas, recebemos 41 respostas em cada formulário, ou seja 63% e 75%.

Após a leitura dos dados, iniciamos o estabelecimento de relações e conexões de sentidos e significados com vistas ao processo de categorização *a posteriori*. Desse movimento, emergiram três categorias de discussão: 1) Ação formadora: criando e fortalecendo a colaboração; 2) Os modos de organização e a construção de mecanismos colaborativos; 3) Os obstáculos à colaboração: limitações e tensões. Nosso olhar sobre tais registros buscou possíveis indícios de colaboração experimentados pelos participantes do projeto que, em nossa avaliação, contribuíram mais diretamente para o propósito definido.

No que concerne aos aspectos éticos, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), concordando em participar e autorizando a divulgação dos respectivos dados. Foram tomados todos os cuidados éticos na realização deste estudo, conforme determinam as Resoluções CNS nº 466/2012 e nº 510/2016, sobre os princípios éticos necessários à pesquisa com seres humanos.

## **Ação formadora: criando e fortalecendo a colaboração**

Essa primeira categoria de análise emergiu dos indícios de disponibilidade para “estar junto” e “fazer coisas juntos”. As respostas mencionam diferentes momentos de construção de sentidos para o estudado e o vivido, demonstrando a força da colaboração como um encontro que permite a mudança do pensar e fazer:

O meu grupo de trabalho se mostrou muito aberto a ideias desde o princípio. O acolhimento que senti por parte das colegas, que se mostraram dispostas a escutar, se adaptar, ceder e intervir quando necessário, me trouxe a certeza de que o projeto não seria absolutamente idealista. Pelo contrário, as interações estabelecidas habilitaram justamente o exercício de colaboração sobre o qual havíamos lido/discutido. Daí ter sido, na minha percepção, um legítimo trabalho metacognitivo. (Licencianda, Formulário T1, 2020).

O trabalho em grupo, o qual possibilitou pessoas de diversas formações pensarem juntas um projeto. Aprendi muito! (Professora de referência de turma, Formulário T2, 2020).

Existiu troca de ideias e conhecimentos. Acho que nosso grupo reuniu profissionais com diferentes práticas e isso possibilitou um aprendizado muito significativo para todos os envolvidos. (Professora especialista do AEE, Formulário T3, 2021).

Os relatos evidenciam alguns dos pressupostos da pedagogia colaborativa, sobretudo, compromisso mútuo e formação de redes colaborativas tecidas na partilha de saberes e fazeres, que configuram a disposição de “estar junto” à escuta do outro, que “obviamente vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (Freire, 2011, p. 117). Diante disso, podemos afirmar que a colaboração não configura apenas uma maneira de trabalhar, mas o fio condutor de práticas pedagógicas inclusivas, em que cada um é importante para a construção do todo coletivo e inclusivo.

Ao buscarmos perceber as particularidades e os elos tecidos colaborativamente, compreendemos que os arranjos tecidos se transformaram em canais de conexões e ressignificações de ser e fazer docência, como se ilustra a seguir:

[...] Amadurecemos muito durante o processo. Aprendemos a ouvir mais, entender mais, cooperar mais. Sempre fomos comprometidas com o trabalho, mas durante nosso processo de planejamento criamos vínculos responsivos muito especiais. Realmente, nos formamos com/no outro! (Professora especialista do AEE, Formulário T1, 2020).

Aprendi que colaboração não é somente ajudar em grupo, mas entender que cada sujeito de um grupo pensa e atua de um jeito diferente e que todos podem se completar num mesmo propósito. E, para que essa união seja efetiva, o primordial é ter sensibilidade,

compreensão e coerência, no que se diz e no que se faz. (Licencianda, Formulário T2, 2020).  
Trabalhar com o grupo foi um grande aprendizado. Todos temos limitações, dificuldades e imperfeições e mais que isso estamos vivenciando momentos de angústia, medo, incertezas que dividem nossa atenção. Acho que fizemos o que foi possível, negociando, ajustando e aparando arestas. (Professora de referência de turma, Formulário T3, 2021).

Os relatos indicam as múltiplas visões e práticas, que não necessariamente se comunicam ou se identificam. Portanto, os participantes desses grupos, especificamente, aprenderam no convívio com a diferença a ouvir, a entender e a colaborar via “vínculos responsivos”, como salientou a professora especialista do AEE. Esse aprendizado tende a repercutir de maneira significativa na sala de aula regular, diante da possibilidade de colaboração de outro colega na organização de um currículo que oportunize a participação e a aprendizagem de todos os educandos.

Essa possibilidade traz à tona a dimensão política da colaboração que orienta as relações na escola, indo ao encontro dos pressupostos da pedagogia colaborativa, sobretudo, dos percursos formativos conectados aos espaços/tempos de atuação, muitas vezes impulsionados pelas parcerias entre universidade e escola. Mas que precisam ser reconhecidos no projeto político da escola, a fim de se oportunizar um ambiente acolhedor e incentivador do encontro entre pares, com vistas a um objetivo em comum:

As trocas de experiência entre as cursistas. Temos imagens das escolas por “ouvir falar”. Mas quando são as pessoas das escolas que falam de suas experiências, mudamos muito nossas formas de ver. Na escola em que trabalho, no dia a dia, não temos tempo de conhecer o trabalho das colegas e também não temos espaço para trocas. (Professora de referência de turma, Formulário T2, 2020).

Em meio às dinâmicas do projeto, não foram raras as dificuldades de compatibilizar os tempos e os espaços virtuais disponíveis para os encontros e as partilhas. Essa dinâmica não diz respeito exclusivamente às relações humanas no contexto da pandemia, pelo contrário, é reflexo de um sistema educacional em que as pessoas estão presentes e, ao mesmo tempo, distantes umas das outras.

Nesse contexto, a pedagogia colaborativa se apresenta como um outro *modus operandi*, na escola, propício à inclusão. Assim, ao longo dos encontros, entre momentos de desabafos e de indignações, percebemos transformações de pensamentos que podem operar mudanças significativas à Educação como um todo, nos seguintes termos: “as experiências relatadas [pelos] outros grupos me abriram os olhos para o que eu não via” (Licencianda, Formulário T1, 2020); as “participações de professores convidados [palestrantes que conhecem o chão da escola] agregaram sentido aos debates e às reflexões sobre nossa real condição de trabalho e o significado do ensino colaborativo” (Professora especialista do AEE, Formulário T3, 2021).

Esses relatos evidenciam que a constituição de uma escola inclusiva não é uma questão específica da sala de recursos e, muito menos, de responsabilidade estrita de alguns professores, mas parte de uma política pública que oriente os projetos pedagógicos a constituírem equipes e redes colaborativas, que privilegiem instâncias coletivas propícias à comunicação, ao compartilhamento de responsabilidades e ao compromisso mútuo, a fim de que a escola, como um todo, assuma a identidade inclusiva.

## Os modos de organização e a construção de mecanismos colaborativos

Existem muitas maneiras de se criar uma escola inclusiva, entretanto, é imprescindível, no contexto de qualquer escola, que as ações reafirmem que aprender é possível e que todo ser humano sempre aprende algo novo. Nesse sentido, buscamos indícios da formação que anunciam “as descobertas” dos participantes advindas da experiência, uma vez que “o que se descobre é a própria fragilidade, a própria vulnerabilidade, a própria ignorância, a própria impotência” (Larrosa, 2016, p. 42). Diante disso, apostamos na escrita colaborativa do diário de bordo virtual como elemento propulsor de novas aprendizagens costuradas pela escrita. Tal movimento congrega os papéis de autores e leitores, em um misto de exposição e de disposição ao encontro, revelando os pontos de fusão à colaboração.

A escrita do caderno de bordo de forma colaborativa foi uma experiência enriquecedora de colaboração em que tive o prazer de participar. O envolvimento do meu grupo na proposta contribuiu para que [...] fosse ainda mais essencial para o meu processo de formação. (Licencianda, Formulário T1, 2020).

Em diversos momentos tive dúvidas quanto a conceitos na prática, por conta da minha pouca experiência na educação, e as integrantes do meu grupo, mais experientes, me ajudaram mais sobre o chão da escola. (Licencianda, Formulário T2, 2020).

A elaboração coletiva desta atividade foi mobilizadora. Juntas, vivemos o desafio e a delícia da coautoria, compartilhamos angústias e buscamos caminhos possíveis. Foi uma experiência repleta de afeto e apoio. (Professora de referência de turma, Formulário T3, 2021).

Esse processo formativo revela a potência do diálogo entre pares de diferentes espaços/tempos, ou seja, os da formação continuada e os da formação inicial, fertilizado pela universidade, expressando “livremente o que pensam e sentem e estão dispostos a ouvir críticas e a mudar” e em que “cada participante pode ter diferentes interesses e pontos de vista, aportando distintas contribuições e diferentes níveis de participação” (Fiorentini, 2019, p. 50).

Esse “cara a cara” com a diversidade de modos de ver, ser e fazer a docência tem em si o gérmen da inclusão para além dos saberes especialistas. Isso porque a docência é uma atividade humana que precisa ser defendida e exercida para além da racionalidade técnica e instrumental, posto que, “quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade” (Freire, 2011, p. 26). Em razão disso, identificamos indícios de uma docência com decência:

Aprendi muito com as trocas de experiências e com as leituras. Gostei da ideia do diário de bordo, já estou até usando na minha escola para a construção do plano local para o possível retorno das aulas presenciais, onde todos os profissionais estão participando da escrita, ideia muito rica. (Professora de referência de turma, Formulário T1, 2020).

Foi uma ótima experiência, gostei do diário de bordo, pois pude falar um pouco da minha trajetória, e conhecer as histórias (conquistas e lutas) de meus colegas de grupo. Foi bem enriquecedor. (Licencianda, Formulário T2, 2020).

Construção das atividades a partir da escrita colaborativa no diário de bordo foi uma forma de interação e de colaboração que possibilitou o processo de troca e aprimoramento de saberes. (Professora de referência de turma, Formulário T3, 2021).

Tais reflexões críticas sobre as práticas indicam impactos promissores do encontro entre teoria e prática alicerçado no estudo orientado e supervisionado pelas pesquisadoras. Isso significa reconhecer a indissociabilidade entre formação e atuação docente, corroborando a proposta de uma pedagogia colaborativa, que implica um “diálogo orientado à reflexão e à ressignificação das barreiras à aprendizagem”. Leme e Toledo (2022) dialogam com essa constatação de que o ensino colaborativo não se dará naturalmente ou por uma imposição legal, por se tratar de um entrelaçamento entre professores, teorias e realidade vivida.

Tamanho foi a relevância da experiência para a construção de movimentos colaborativos, que chamou a atenção de alguns participantes o modo como a própria equipe de pesquisadores se organizava colaborativamente, conferindo coerência entre teoria e prática:

Pude ver na prática envolvimento, colaboração, parceria, cooperação, troca e afinidade no trabalho da [coordenadora] com a equipe de pesquisadores e da equipe com os participantes. (Professora de referência de turma, Formulário T2, 2020).

Sinto que a equipe que ministrou o curso conseguiu, em sua própria prática, nos ensinar, também, sobre como a colaboração pode se dar. Ademais, enquanto estruturávamos o nosso trabalho, nos apoiamos muito. [...] Ensaíamos, até todos ficarem confortáveis. Alguns de nós tinham dificuldade de elaborar a prosa, então construímos juntos, em vídeo. E por aí foi... (Licencianda, Formulário T2, 2020).

A construção de uma pedagogia colaborativa não dispensa, como percebemos, a mobilização de ferramentas e estratégias coletivas que favoreçam um caminhar do grupo em direção a objetivos em comum. Assim, entendemos que caminhar colaborativamente envolve uma construção, pelo próprio grupo, de estratégias e dinâmicas que melhor atendam às suas necessidades e possibilidades.

## **Os obstáculos à colaboração: limitações e tensões**

A Declaração de Salamanca (Unesco, [1994], p. 10) assinala a “Preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas”. Nesse processo, importa considerar o ponto de vista do professor sobre sua prática, as suas reflexões no contexto da ação docente e a maneira como enfrenta as situações cotidianas em sala de aula, como defendido por Desgagné (2007).

Esse movimento “nada tem a ver com apontar o que há de errado com a escola [ou grupo]”, mas “[...] envolve o descobrimento e a remoção progressiva dos limites à participação e à aprendizagem. Descobrir as barreiras e conceber planos para reduzi-las, no espírito de colaboração aberta, são sempre lances positivos” (Booth; Ainscow, 2011, p. 40).

No contexto da formação, deparamo-nos com práticas automatizadas e, por vezes, de sobrevivência econômica, que se interpuseram no cotidiano como limites, por exemplo, tempo para estudar e dialogar entre pares, incompatibilidade de horários, dupla matrícula, terceiro

turno com os cuidados dos afetos e a jornada doméstica, tempo excessivo de exposição à tela e dificuldade com as tecnologias tanto de acesso quanto de manejo.

Importa ressaltar que a formação em pauta não foi desenvolvida em serviço, esse dado é de extrema importância para as políticas públicas de Educação, que precisam fortalecer mecanismos que sustentem o direito à formação em serviço, preconizados pela Lei nº 9.394/1996, em seu artigo 67, inciso V, ao prever a valorização dos profissionais da Educação, assegurando-lhes, entre outras coisas, o “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”. A despeito desse desamparo, muitas professoras sustentaram, por conta própria, sua participação no projeto.

Somam-se a isso tensões advindas da diversidade dos grupos, envolvendo conflitos geracionais (participantes de diferentes faixas etárias), culturais (entendimentos diversos acerca de conceitos, estratégias e recursos possíveis) e contextuais (incompatibilidade de horários, dificuldades com acesso e comunicação), bem como o formato remoto, que trouxe desafios ainda maiores para que os grupos conquistassem, de fato, uma dinâmica colaborativa.

A resistência de persistir no processo formativo viabilizou encontros e desencontros que tensionaram e intensificaram buscas por novos caminhos. Em razão disso, observamos que cada grupo, à sua maneira, procurou solucionar as divergências por meio das ideias de colaboração e inclusão abordadas no projeto, reconhecendo que “a diversidade pode ser um recurso para a aprendizagem [...] envolvendo a colaboração” (Booth; Ainscow, 2011, p. 43), de modo que:

O trabalho final foi super significativo, mas é fato também que a “unidade” de um grupo e principalmente no formato virtual, não é nada fácil. Posso dizer que o grupo foi crescendo no processo de construção, com engajamento bastante potente para que fosse possível a finalização. (Professora especialista, Formulário T3, 2021).

Esse movimento vai ao encontro do pensamento de Fiorentini (2019, p. 47), ao considerar que “pode demorar um certo tempo, pois a busca de entendimento comum tem relação com a construção de um sentido de pertencimento e de compromisso compartilhado com o projeto e o trabalho do grupo”. Um grupo fortalecido em seus vínculos, nas relações de confiança e no (auto)conhecimento potencializa e amplia o repertório de recursos que podem ser mobilizados para superar práticas pedagógicas excludentes.

## Considerações finais

Ao lançarmos luz sobre o que temos denominado de pedagogia colaborativa, buscamos articular pressupostos das áreas de formação de professores e da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, sob o viés da colaboração, de modo a subsidiar processos de formação e exercício da docência em oposição às lógicas individualistas e excludentes que ainda predominam na sociedade em que vivemos.

Assumir a pesquisa colaborativa como forma de interconexão entre universidade e escola e a referência à diferença humana como fio condutor de práticas e como base para o processo formativo dos educadores indica nossa firme convicção e defesa pelo direito de todos à educação democrática e inclusiva. Assim, o desenho metodológico do projeto permitiu aos envolvidos (equipe de pesquisadores e professores em formação) experienciarem

os desafios e as possibilidades de ser e fazer docência inclusiva, com vistas a alcançar a perspectiva colaborativa.

Os relatos que analisamos no contexto do projeto, sob o recorte temporal de 2020 a 2021, evidenciam o potencial de transformação da educação pela colaboração entre pares e a extrema necessidade de investimento financeiro e de formação pelo setor público, a fim de implementar e fortalecer a rede colaborativa entre os pares, em prol da inclusão em educação. Mesmo diante dos desafios acrescidos ao período pandêmico, notamos, paulatinamente, o fortalecimento das partilhas, do diálogo com o referencial teórico, da elaboração de reflexões e de estratégias para lidar com os tensionamentos do vivido, como projeção do vir-a-ser de relações pedagógicas colaborativas.

Nesse movimento, os aspectos orientadores da pedagogia colaborativa são percebidos em sua dinamicidade com o outro e, portanto, vão configurando-se de maneira aberta e flexível a partir de cada contexto, em cada contato. Nesse sentido, cabe destacar que esses aspectos tiveram fundamental importância no desenho das interconexões entre formação e ação docente com vistas à inclusão escolar.

Em suma, o desafio de pensar e sustentar uma pedagogia colaborativa reflete a urgente demanda do nosso tempo por ações de formação de professores que contribuam para a consolidação de experiências conjuntas de produção de conhecimentos e de mobilização de estratégias e recursos, visando ao fortalecimento da escola inclusiva.

Portanto, mesmo em condições adversas, precisamos e podemos mobilizar espaços/tempos inclusivos com planejamento político-pedagógico em sintonia com a contemporaneidade, criando e/ou fortalecendo processos democráticos de diálogos, partilhas e experiências, análises e compromissos mútuos, em prol de um ato formativo que fortaleça o coletivo, a diversidade e a diferença. Parafraseando João Guimarães Rosa (2006), se “a vida quer da gente é coragem”, a luta pela educação como direito requer coragem, compromisso e disposição para a mudança de todos nós.

---

## Referências

BOOTH, T.; AINSCOW, M. *Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara da Educação Básica (CEB). Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde (CNS). Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Seção 1, p. 59.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde (CNS). Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1, p. 44.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2024.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. *O que é ensino colaborativo?* São Paulo: Edicon, 2019.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.

DINIZ-PEREIRA, J. M. A construção social do individualismo na profissão docente: como transcender as fronteiras tradicionais da identidade dos professores? *Revista de Educação*, Campinas, v. 20, n. 2, p. 127-142, maio/ago. 2015.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M.; ARAÚJO, J. L. (Org). *Pesquisa qualitativa em educação matemática*. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 40-65.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se complementam. 35. ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção Questões da Nossa Época, n. 13).

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da solidariedade*. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GATELY, S. E; GATELY JÚNIOR, F. J. Understanding coteaching components. *Teaching Exceptional Children*, [S. l.], v. 33, n. 4, p. 40-47, Mar./Apr. 2001.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais*: morfologia e história. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

KEEFE, E. B; MOORE, V.; DUFF, F. The four "knows" of collaborative teaching. *Teaching Exceptional Children*, Arlington, v. 36, n. 5, p. 36-42, May/June 2004.

LARROSA, J. *Tremores*: escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LEME, E. S.; SILVA, J. L.; CARMO, D. R. Ensinar exige colaboração: uma interface entre Paulo Freire e a educação inclusiva na perspectiva do ensino colaborativo. *Olhares*: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, Guarulhos, v. 9, n. 3, p. 94-113, nov. 2021.

LEME, E. S.; TOLEDO, M. S. *Ensino colaborativo*: diálogos entre a universidade e a educação básica. São Carlos: Pedro & João, 2022.

MARIN, M.; BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (Org.). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 49-64.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris, [1948]. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm>>. Acesso em: 13 set. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, [1994]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2024.

PINO, A. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

ROSA, J. G. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SKLIAR, C. Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, v. 22, n. 56, p. 101-111, enero/abr. 2010.

SKLIAR, C. *A escuta das diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2019.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

WOOD, M. Whose job is it anyway? Education roles in inclusion. *Exceptional Children*, [S.l.], v. 64, n. 2, p. 81-195, 1998.

---

Recebido em 19 de fevereiro de 2024.

Aprovado em 29 de agosto de 2024.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).