



OLHARES

REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - UNIFESP

## ENSINAR EXIGE COLABORAÇÃO:

uma interface entre Paulo Freire e a educação inclusiva na perspectiva do ensino colaborativo

## ENSEÑAR EXIGE COLABORACIÓN:

una interfaz entre Paulo Freire y la educación inclusiva en la perspectiva de la enseñanza colaborativa

## TEACHING REQUIRES COLLABORATION:

an interface between Paulo Freire and the inclusive education in the collaborative teaching perspective

Erika Souza Leme  
Universidade Federal Fluminense - UFF  
E-mail: erikaleme@id.uff.br

Jaqueline Luzia da Silva  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ  
E-mail: jaquelineldasilva@gmail.com

Desirée Ramos do Carmo  
Universidade Federal Fluminense - UFF  
E-mail: desireeramos@id.uff.br

**Resumo** O presente artigo se relaciona às experiências de formação docente inclusiva na perspectiva do Ensino Colaborativo desenvolvidas pelo LaIFE – Laboratório de Inclusão, Formação Cultural e Educação, vinculado à Universidade Federal Fluminense - UFF. Trata-se de um recorte do projeto de pesquisa e extensão, que ocorreu na modalidade remota, em razão da pandemia da Covid-19, que ascende a formação de professores fundada na relação com a práxis, contextualizada e dia-lógica, que articula saberes científicos, pedagógicos e da experiência. Embasadas pelo referencial da Teoria Crítica e da pedagogia freiriana, neste texto, nos lançamos ao desafio de elaborar tessituras com os conceitos de ensino colaborativo e inédito viável, almejando o fortalecimento do processo de ruptura com as práticas pedagógicas excludentes, rumo à inclusão. Sustentadas pelo aporte teórico, privilegiamos narrativas abrindo espaço às experiências vividas registradas no caderno memorial, que toma por corpus os relatos de experiências registrados ao longo do curso de formação. A análise dos dados visa destacar os vínculos que se entretecem entre a compreensão do ensino colaborativo com o inédito viável e, assim, apreender e problematizar seus sentidos, bem como iluminar suas potencialidades no contexto da inclusão escolar. Os resultados apontam que precisamos avançar na formação inicial e continuada na perspectiva do ensino colaborativo como um inédito viável, buscando os enredamentos de formação humana calcada na sensibilidade e no tensionamento da cultura em prol do direito de todos à educação.



**Palavras-chave:** Ensino colaborativo. Inédito viável. Formação docente.

**Resumen** El presente artículo se relaciona a las experiencias de formación docente inclusiva en la perspectiva de la Enseñanza Colaborativa, desarrolladas por el LaiFE - Laboratorio de Inclusión, Formación Cultural y Educación, vinculado a la Universidad Federal Fluminense – UFF. Se trata de un extracto del proyecto de investigación y extensión que se llevó a cabo en la modalidad remota, a causa de la pandemia del Covid-19, que asciende a la formación docente basada en la relación con la praxis, contextualizada y dialógica, articulando, así, saberes científicos, pedagógicos y de la experiencia. Respecto al referencial no solo de la Teoría Crítica sino también de la pedagogía freiriana, este texto tiene el desafío de elaborar tesis con los conceptos de la enseñanza colaborativa e inédito-viable, abarcando el fortalecimiento del proceso de ruptura con las prácticas pedagógicas excluyentes, hacia la inclusión. Respaldo por este aporte teórico, privilegia narrativas, abriendo espacio a las experiencias vividas registradas en el cuaderno memorial, a lo largo del curso de formación. El análisis de los datos propone destacar los vínculos que se tejen entre la comprensión de la enseñanza colaborativa con el inédito-viable y, así, aprehender y problematizar sus sentidos bien como iluminar sus potencialidades en el contexto de la inclusión escolar. Los resultados indican que aun es necesario avanzar en la formación inicial y continuada en la perspectiva de la enseñanza colaborativa como un inédito-viable, buscando los compromisos con la formación humana calcada en la sensibilidad y en el tensionamiento de la cultura, en pro del derecho de todos a la educación.

**Palabras clave:** Enseñanza colaborativa. Inédito- viable. Formación docente.

**Abstract** The presente article is related to the experiences in inclusive teaching formation in the perspective of the Collaborative Teaching, developed by the LaiFE - Laboratório de Inclusão, Formação Cultural e Educação (Laboratory of Inclusion, Cultural Formation and Education), bound to Universidade Federal Fluminense – UFF (Fluminense Federal University). It is a frame of the research project and extension, that occurred remotely because of the Covid-19 pandemy, which ascends the teaching formation founded in the relation with the praxis, contextualized and dialogic, articulating scientific, pedagogic and practicing knowledge. Based in the reference of the Critical Theory and freirian pedagogy, this text rises into the defiance of elaborate textures with the concepts of collaborative teaching and viable unpublished, seeking the fortification of the process of rupture with the excludent pedagogic practices, going into the inclusion. Supported by this theoretic apport, it privileges narratives, open space to experiences lived registered in memorial book, during the formation studies. The analysis of the data aims highlight the bounds which weave between the comprehension of the collaborative teaching with the viable unpublished and, thus, we might learn and problematize it senses, as to illuminate it potencialities in school inclusion context. The results point that it is still necessary to advance in initial and continued formation in the perspective of the collaborative teaching with the viable unpublished, seeking the entanglements of human formation based on the sensibility and the tensioning of the culture, in favor of the universal access to education.

**Keywords:** Collaborative Teaching. Viable Unpublished. Teaching Formation.

## Introdução

O projeto de pesquisa e extensão, "Educação Inclusiva na perspectiva do coensino: da teoria à sala de aula", desenvolvido pelo Laboratório de Inclusão, Formação Cultural e Educação - LaiFE, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF) e apoio da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX-UFF), tem como objetivo atrelar os processos de formação docente inicial e continuada, como um espaço/tempo de fortalecimento e compreensão mútuos da diferença humana, no qual professores da



educação básica e graduandos da licenciatura em Pedagogia estudam, partilham e ressignificam concepções e ações movidas pela experiência, pela pesquisa e na proposição de ações pedagógicas inclusivas que acentuam a colaboração.

O projeto é sustentado pelo aporte teórico-metodológico da Teoria Crítica, com Horkheimer e Adorno (1956), por defenderem que o indivíduo se forma com o outro e com o meio, isto é, na convivência, bem como por iluminarem o aspecto fundante do processo de formação dos indivíduos: é preciso ir além da adaptação (ADORNO, 2010). Dessa maneira, Adorno defende a superação do modelo social vigente de enquadramento, homogeneização e integração, daí porque nosso objetivo é de engendrar um processo formativo que rompa com esse estado de coisas, calcado na crítica, no encontro com o outro e consigo mesmo e com o contexto historicamente situado em relação à diferença humana.

Não há sentido para a educação na sociedade burguesa senão o resultante da crítica e da resistência à sociedade vigente responsável pela desumanização. A educação crítica é tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não idêntico, o diferenciado (ADORNO, 2010, p. 27).

Conforme o referido autor, é na cultura, ainda que dominada pela opressão, violência e exploração de diferentes matizes, que se pode enfrentar toda essa problemática, é nela, enfim, que se encontra o gérmen da transformação.

De forma semelhante, Freire (1987) defende que os seres humanos são inconclusos e, assim, vivem em um permanente movimento em busca do "ser mais". O inacabamento do ser, próprio da natureza humana, quando consciente, gera a necessidade de uma educação compreendida como um "quefazer" permanente. Assim, não haveria educação se homens e mulheres fossem acabados. São seres na busca constante de "ser mais" e descobrem seu inacabamento porque são capazes de fazer uma autorreflexão. Para Freire, essa é a raiz da educação, pois consiste em uma busca realizada por um sujeito, que é o sujeito de sua própria educação.

Por isso, nesta busca por "ser mais", todos encontram-se em processo de construção e alcance do que Freire chama de inéditos viáveis, como realização do esforço de humanização, tão necessário e componente da própria essência do ser humano.

Neste sentido, deduz-se a importância de trazer à tona os conceitos de educação (FREIRE, 1987; ADORNO, 2010) e de inédito viável (FREIRE, 1987) no âmbito da inclusão escolar, como marcos de resistência à reprodução de relações de desigualdades, exclusões e invisibilidades, muitas vezes naturalizadas ou vistas como insuperáveis. Entendemos que



os conceitos em destaque são profundamente coerentes com o conceito de ensino colaborativo, que transcende o caráter instrumental da inclusão escolar, apostando na transformação das relações calcadas 'com' o outro, pela via do encontro e na experiência.

Assim, no campo da inclusão escolar, a colaboração configura-se como um instrumento de mudança de concepções e de fazeres comprometidos com uma prática que altere e transforme a realidade, daí porque:

O ensino colaborativo é um dos apoios necessários para se fortalecer a proposta de inclusão escolar, defendendo que o aluno PAEE tem o direito de ensino diferenciado no espaço da sala comum, sendo a colaboração entre o profissional da educação especial com o da sala comum essencial para construção desse espaço inclusivo, levando em consideração as especificidades de cada profissional e o caráter formativo dessas trocas cotidianas (VILARONGA, 2014, p. 179).

Dessa forma, a colaboração se expressa no encontro entre as áreas, cujo conhecimento compartilhado é ressignificado no entrelaçamento diário do trabalho. Tal perspectiva assume que o processo educacional é prática contextualizada, que se define pelas conexões de intersubjetividades. Tal processo dinamiza outras percepções sobre a realidade, sobre o outro e sobre si mesmo, alargando e ampliando as possibilidades, que antes não eram vislumbradas ou possíveis de ensino e aprendizagem, que abrem espaços à interação, mediação e colaboração crítica.

Conforme Cook e Friend (1995), o ensino colaborativo se configura na atuação de dois ou mais professores, promovendo o aprendizado para um ou mais educandos no mesmo espaço físico, reafirmando a interação entre professores. Para nós, o sentido deste encontro é adensar, em trabalhos futuros, o posicionamento ético, político e estético de se fazer docência, na medida que "a efetivação de uma mudança educacional depende de novos entendimentos, por parte dos professores, sobre seu trabalho, seu propósito e a conexão do seu trabalho com o exercido pelo outro profissional" (WOOD, 1998, p. 182).

Pensar a ética e a estética do ensino colaborativo é promover uma educação que leva em conta as vidas humanas, de todo e qualquer indivíduo, independentemente de sua condição existencial (estrutura física, sensorial, psíquica e/ou emocional, cor, etnia, religião, gênero e assim por diante), daí porque a defesa e a certeza de que a inclusão é compromisso político de todos nós e jamais uma atitude que depende da boa vontade de professores. Assim, "do ponto de vista da sociedade que a escola cumpra sua função, ajudando, que se conscientize do pesado legado de representações que carrega consigo" (ADORNO, 2010, p. 117), como também proposto por Freire (1998):



Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito é um isto ou aquilo, destrutável ou desprezível (FREIRE, 1998, p. 136).

Assim sendo, esse é um dos pontos centrais do projeto de pesquisa e extensão de formação continuada e inicial de docentes inclusivos na perspectiva do ensino colaborativo: redesenhar a própria ótica de ser e fazer docência, atuando no plano da mudança, assumindo riscos e o protagonismo nas rupturas dos padrões desumanos de conceber a humanidade.

O presente trabalho busca trazer um recorte deste projeto de pesquisa e extensão, que ocorreu na modalidade remota, em razão da pandemia da Covid-19, que ascende a formação de professores fundada na relação com a práxis, contextualizada e dialógica, que articula saberes científicos, pedagógicos e da experiência. A análise de dados se debruça sobre as experiências vividas registradas no caderno memorial, que toma por corpus os relatos de experiências registrados ao longo do processo de formação. Pretende-se dialogar com essas experiências e problematizar a formação docente à luz dos conceitos acima expostos, não no sentido de prescrever uma prática formativa, mas na intenção de investigar as ações educativas e seu caráter inclusivo e colaborativo.

### **Caminhos metodológicos**

Indo ao encontro dos pressupostos defendidos pelo LaIFE e que, conseqüentemente, orientam os processos de formação docente, que se relacionam com uma práxis docente contextualizada e dialógica, articulamos saberes científicos, pedagógicos e da experiência. Esses elos são fundamentais para o processo de formação, tanto inicial quanto continuada, uma vez que o ensino colaborativo pressupõe outros olhares, saberes e fazeres que vão ao encontro dos princípios da educação democrática e inclusiva.

Assim sendo, lidamos com o desafio de encontrar e conciliar, entre os pares, a sintonia refinada em relação às demandas humanas no seio escolar. Diante disso, partimos do princípio de que o processo formativo se dê em rede de colaboração, cuja tessitura abarca diferentes indivíduos e formações entrecruzadas, afirmando um espaço/tempo de estudos, debates e partilhas de experiências. Indo ao encontro do pensamento de Adorno (2005, p. 15), para quem a subjetividade se constrói na experiência e representa “[...] a continuidade



da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo”.

Por conta disso, buscamos atingir a experiência, ou seja, realizar um trabalho reflexivo sobre o vivido, de acordo com o pensamento de Benjamin (1994, p. 184), que afirma, “onde há experiência no sentido estrito do termo, entram em conjunção, na memória, certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo”. Nessa dialética, construímos uma memória individual na coletividade, que nos constitui como sujeitos históricos, plenos, abertos, incertos e, sobremaneira, livres de uma normatividade heterônoma. Desta forma, o registro da memória, fragmentário, baseado na experiência individual e coletiva, não tem como objetivo a tradução integral do passado, mas sim o abalo à constituição de ser, ou seja, do vir-a-ser, de tornar-se professor, tal como explicitado por Freire (1991).

Diante do exposto, uma de nossas preocupações é a de acolhermos diversos interlocutores e com isso propiciar uma atmosfera rica em aprendizagens acadêmicas, sociais e atitudinais. Daí porque lançamos mão de um investimento metodológico que consiste no fortalecimento das relações intersubjetivas, o que confere um perfil diferenciado de cursistas, conforme apresentado nos quadros 1 e 2 a seguir:

Figura 1 - Quantitativo dos participantes do curso de extensão do LaIFE

Quantitativo dos Participantes do Curso de Extensão do LaIFE	
Número Total de Cursistas	53
Graduandos do Curso de Pedagogia da FEUFF	28
Extensionistas:	
Professores Regentes	20
Professores do AEE	6

Fonte: Elaborada pelas autoras.



Figura 2 - Quantitativo dos professores regentes por segmento em que atuam e por tempo de atuação

Quantitativo dos Professores Regentes por segmento que atuam e por tempo de atuação	
Por Segmento	Tempo de Atuação Docente em Anos de Experiência
7 professores da Educação Infantil	6 - 10 anos: 1 docente 11 - 15 anos: 1 docente 16 - 20 anos: 3 docentes 21 anos ou mais: 1 docente Não declarou: 1 docente
11 professores do Ensino Fundamental I	1 - 5 anos: 3 docentes 6 - 10 anos: 1 docente 11 - 15 anos: 1 docente 16 - 20 anos: 5 docentes 21 anos ou mais: 1 docente
2 professores do Ensino Fundamental II	16 - 20 anos: 1 docente 21 anos ou mais: 1 docente
2 professores do Ensino Médio	16 - 20 anos: 1 docente 21 anos ou mais: 1 docente
4 professores da EJA	11 - 15 anos: 1 docente 16 - 20 anos: 1 docente 21 anos ou mais: 2 docentes
1 professor do Ensino Superior	16 - 20 anos: 1 docente

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Os 53 cursistas foram organizados em grupos colaborativos pela equipe do LaIFE, conferindo 11 grupos com uma média de 5 integrantes cada um. Tal proposta de organização objetivou a interação entre os três perfis de cursistas: graduandos de Pedagogia, professores regentes e professores especializados, de maneira que todos os integrantes pudessem





compartilhar decisões e responsabilidades pelo que fosse produzido em conjunto, conforme suas possibilidades e anseios.

Com base nesses princípios teóricos-metodológico, a imersão na formação se deu no registro das narrativas por meio do caderno de memorial e da elaboração de um projeto de coensino, ao final do curso. Importante destacar que ambos os instrumentos procuraram entrecruzar vozes e olhares em diferentes formatos, ou seja, narrativas escritas, poetizadas, desenhadas, iconizadas, filmicas etc.

Além disso, os grupos partilharam seus escritos, anseios, problemas nos 14 encontros síncronos e nas atividades assíncronas, que ocorreram semanalmente entre 14 de setembro de 2020 e 15 de dezembro de 2020, experienciando paulatinamente o movimento da colaboração ao longo dos três meses, totalizando carga horária de 60 horas. Tal dinâmica acolhe as experiências humanas com o tempo, o espaço, com o outro e consigo mesmo, produzidas em formas de diferentes narrações dos acontecimentos vividos e rememorados no limiar do projeto de pesquisa e extensão de formação inicial e continuada. Trata-se de um encontro entre diferentes registros culturais, que requereram dos pesquisadores um permanente exercício de alteridade, fina escuta e um diálogo sensível e fecundo. Diante do exposto, nossa análise consiste em perspectivar as narrativas considerando o seguinte prisma: os sentidos atribuídos ao coensino: face a face com o inédito viável.

### **O caráter prático do ensino colaborativo**

A inclusão escolar na perspectiva do ensino colaborativo não prescinde dos serviços especializados, pelo contrário, sua força está na potência de superação do trabalho isolado, desarticulado e solitário dos professores.

O termo “Ensino Colaborativo” é definido como uma parceria entre os professores do ensino regular e especial, desde que os dois professores se responsabilizem e compartilhem o planejamento, a execução e a avaliação de um grupo heterogêneo de estudantes, dos quais alguns possuem necessidades educacionais especiais (MENDES, VILARONGA, ZERBATO. 2018, p. 46).

A nosso ver, à implementação dessa estratégia de inclusão faz-se necessário atender aos princípios ético e estético da colaboração, os quais incidem no acolhimento de todos. Portanto, a inclusão escolar não é só enxergar os educandos com deficiência, mas acolher todos os educandos, uma vez que “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 um grupo alvo de alunos” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 69).





Assim, professores não devem trabalhar sozinhos, mas sim em grupos colaborativos, em que seus objetivos estejam voltados à melhoria da escolarização de todos os educandos, tendo em vista que os educandos precisam viver experiências formativas maturadas com as experiências engendradas com o outro, nas relações interpessoais e intersubjetivas. Posto que:

Ninguém sabe tudo, assim como ninguém ignora tudo. O saber começa com a consciência do que se sabe (enquanto alguém atua). É sabendo que se sabe pouco que uma pessoa se prepara para saber mais. Se tivéssemos um saber absoluto, já poderíamos continuar sabendo, pois que este seria um saber que não estaria sendo. Quem tudo soubesse já não poderia saber, pois não indagaria. O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber (FREIRE, 1983a, p. 47).

Ousamos afirmar que cultivar uma relação com o saber, tendo em vista o ensino colaborativo, é nutrir o impulso mediador e acolhedor da diferença humana. Embora a literatura especifique o trabalho colaborativo entre o professor referência de turma e o professor especializado, acreditamos no fortalecimento das redes de saberes, aproximando áreas distintas e diversas, bem como expertises, entrecruzando saberes e fazeres. Por conta disso, apostamos na guinada conceitual que consiste no fortalecimento de laços colaborativos entre os docentes, ou seja, professores trabalhando juntos, ressignificando suas práticas e lançando mão de múltiplas estratégias de ensino, para que o currículo se torne um plano comum revestido de processualidade, experiência, sentidos e significados fundindo o educando e o mundo.

Assim, o caráter prático do ensino colaborativo encontra-se na autorreflexão sobre a ação educativa, quando os sujeitos envolvidos no coensino estabelecem relação entre a teoria e a prática de maneira que seu fazer pedagógico seja conduzido por um olhar atento e cuidadoso sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Há uma relação no ensino colaborativo, na qual os atores aprendem e ensinam, em diálogo.

Em seus estudos, Freire (2001; 1998; 1987) contextualiza o trabalho colaborativo na dialogicidade, como uma opção democrática do educador e como exigência da natureza humana. O diálogo entre professores que colaboram para a aprendizagem dos educandos pressupõe uma relação horizontal, não só entre si, mas também com os educandos. Esta perspectiva horizontal facilita a comunicação entre os diferentes sujeitos da prática pedagógica. Estes, como sujeitos, estão em busca de "ser mais", no sentido da construção de sua autonomia e emancipação. Por isso mesmo, o trabalho colaborativo contribui à formação não só dos educadores, reconhecendo-se como inconclusos (FREIRE, 1998; 2001), mas à formação dos educandos.



A trajetória pela qual nos fazemos conscientes está marcada pela finitude, pela inconclusão e nos caracteriza como seres históricos. Não apenas temos sido inacabados, mas nos tornamos capazes de nos saber inacabados. Aí se abre para nós a possibilidade de inserção numa busca permanente (FREIRE, 2001, p. 75).

Quando os sujeitos envolvidos na ação educativa se percebem na sua inconclusão e estão dispostos à busca por "ser mais", já não encaram as "situações-limites" como determinantes históricos, que não podem ser confrontadas, pois a criticidade e a percepção lhes dão a certeza de que as "situações-limites" são uma fronteira entre o ser e o "ser mais". Desta forma, nesta percepção "está implícito o inédito viável como algo definido, a cuja concretização se dirigirá sua ação" (FREIRE, 1987, p. 94).

Considerando esse caráter dialógico, o projeto de ensino colaborativo não estaria vinculado à vontade, mas constituir-se-ia em uma atitude de formação, que se dá na relação com o outro, com os pares, com os educandos e com os familiares como co-responsabilidade consciente, partilhada e solidária. Nesse sentido, tal formação não é um plano técnico, com regras e normas definidas a priori, trata-se de compreender as contradições sociais para que se possa, por meio de recursos e práticas de ensino-aprendizagem, desenvolver um processo de inclusão não excludente.

Do ponto de vista interacional, os trabalhos desenvolvidos em colaboração engendram conflitos, cuja resolução se revela muitas vezes desafiadora e desgastante, uma vez que:

[...] geralmente, as pessoas pensam que vão ter sucesso em situações colaborativas, pois contam com a expertise em sua área específica e com suas experiências com outros colegas para fortalecer essa crença. Contudo [...], é justamente a sabedoria e a experiência que podem sabotar os mais bem-intencionados esforços na criação de uma equipe de ensino (KEEFE; MOORE; DUFF, 2004 apud MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018, p. 59).

Para além desses impasses, também se interpõem as contradições sociais, entretanto, Cury (2005, p. 22), afirma que "é preciso deixar claro: a imposição de limites é também um desafio para não eternizar situações históricas advindas do passado, e um convite para a vontade política consciente de buscar iniciativas consequentes que desconstruam tal herança no horizonte da sociedade democrática". De forma geral, o ensino colaborativo configura-se sob as bases de um novo sistema relacional, no qual se pode identificar os erros, os sofrimentos, os medos, as dúvidas, as fragilidades, as dificuldades, mas também as possibilidades, as forças e o esperar por novas formas de estar e se relacionar no mundo. Assumindo que a vida é algo mutável, passível de contratempos, na busca do despertar da

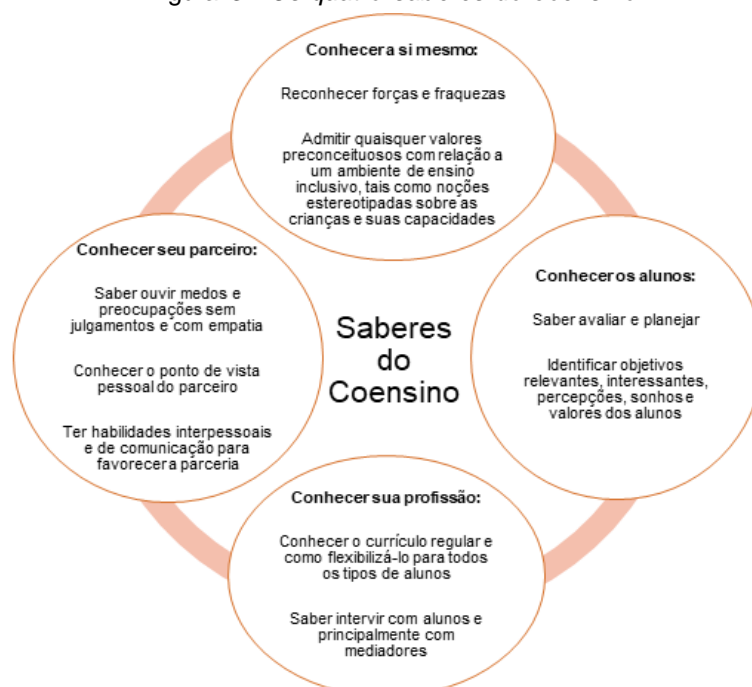


criticidade, da sensibilidade e do estabelecimento de elos dialógicos que expressam a responsabilidade política e social de todos.

Nesse movimento, destacamos o pensamento de Freire (1998) quando aponta que ensinar exige: pesquisa, risco, aceitação do novo, rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, a convicção de que a mudança é possível, segurança, competência profissional, generosidade, comprometimento, tomada consciente de decisões, saber escutar e, finalmente, disponibilidade para o diálogo. Estes pressupostos à ação educativa vão ao encontro de uma educação à autonomia e à emancipação dos sujeitos envolvidos, educandos e educadores. Assim sendo, requer o desprendimento de qualquer atitude autoritária por parte dos professores, ao mesmo tempo que valoriza a realidade e a vida dos educandos, se contrapondo a uma concepção bancária e ampliando o conceito de educação, como uma formação humanizadora.

Identificamos tais pressupostos também em Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018, p. 104), que defendem como condições necessárias para o ensino colaborativo a existência de um objetivo comum, a equivalência entre os participantes, a participação de todos, o compartilhamento de responsabilidade, o compartilhamento de recursos e o voluntarismo. Sob essa ótica, identificamos com Keefe, Moore & Duff (2004) elementos desencadeadores de uma formação processual, coletiva, dinâmica e contínua, quando propõem quatro tipos de saberes para que os professores tenham sucesso na criação e manutenção das relações do coensino. São eles: (a) conhecer a si mesmo; (b) conhecer seu parceiro; (c) conhecer os alunos; e (d) conhecer seu ofício.

Figura 3 - Os quatro saberes do coensino



Fonte: Keefe, Moore & Duff (2004) *apud* Mendes, Vilaronga e Zerbato, 2018, p. 60.



Em meio a essas qualificações, propomos tecer um enlace entre os quatro (4) saberes docentes do coensino, propostos por Keefe, Moore & Duff (2004), com os pressupostos da educação crítico-emancipadora (FREIRE, 1998; ADORNO, 2010), por entendermos serem as bases de compreensão das ações humanas e pedagógicas inclusivas.

### **Conhecer a si mesmo**

Para Adorno (2010, p. 121), “é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica”. Entretanto, a reflexão, por si só, não garante um parâmetro frente à existência da barbárie. Daí porque, é preciso atentar para os fins que mobilizam as ações humanas, ou seja, as reflexões precisam ser transparentes em sua finalidade humana.

Por sua vez, "estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros" (FREIRE, 1998, p. 57). Daí ser fundamental na formação de professores se voltar à desbarbarização, pois a humanidade não deu conta de enfrentar e superar o problema que está na origem dos grandes crimes cometidos contra a vida: a dificuldade de aceitar que somos feitos de pluralidade, pois o que nos singulariza como seres humanos é justamente nossa diferença. Logo, 'conhecer a si mesmo' é reconhecer no outro um semelhante!

### **Conhecer seu parceiro**

De acordo com Freire (1987), a busca do "ser mais" não pode se dar no isolamento ou no individualismo, mas na comunhão e na solidariedade com os outros. Desta forma, o "ser mais" é uma atitude humanizadora e, assim, compreende que o educador conheça seu(s) parceiro(s).

O ensino colaborativo ocorre na coletividade, na parceria, na troca, no crescimento em grupo. Tendo como objetivo a transformação das estruturas sociais opressoras, o conhecimento do outro contribui para a construção do "inédito viável", para além das "situações-limite", como diz Freire (1987).

O inédito viável, como palavra-ação e como práxis, objetiva a transformação do mundo (FREIRE, 2008). Assim sendo, o conhecimento do parceiro de trabalho no ensino colaborativo pode ser a força que conduz aos sonhos coletivos, a serviço da coletividade, a serviço da humanização.



[...] a luta por humanização funda-se antropológicamente e eticamente no processo de construção desse ser inconcluso, que busca recuperar sua humanidade e/ou superar o atual estágio de afirmação de seu ser mais. Esse é o sentido antropológico que devemos conferir à existência humana (ZITKOSKI, 2008, p. 381).

Assim sendo, os sujeitos envolvidos no processo educativo, que se conhecem e se (re)conhecem podem, em colaboração, lutar juntos para a construção de inéditos viáveis, que superem os desafios da realidade e construam sonhos possíveis, reconhecendo que mudar é difícil, mas é possível (FREIRE, 1998).

### **Conhecer os alunos**

Para Freire (2001, p. 79), “o papel do educador progressista é desafiar a curiosidade ingênua do educando para, com ele, partejar a criticidade”. Neste sentido, para que haja uma educação curiosa e crítica, é preciso conhecer os educandos e (re)conhecê-los como sujeitos da ação educativa. Conhecer os educandos significa se aproximar da realidade dos mesmos, sem traçar estigmas e ultrapassando estereótipos. A aproximação da realidade, longe de ser uma atitude autoritária, requer o diálogo e a horizontalidade da relação educador-educando. E isto não é coisa óbvia, a exclusão fortaleceu estigmas sociais e a rejeição a diferença, reforçando a mentalidade do “nós contra eles”, o que contribuiu à consolidação da incapacidade de lidar e aprender com o outro.

Frente ao que está posto, a escola precisa superar a rigidez e a homogeneização do ensino, tendo como ponto de partida o conhecimento de seus educandos, indo ao encontro de uma educação que se pretende democrática e inclusiva.

### **Conhecer seu ofício**

O conhecimento do ofício do educador/professor estabelece forte ligação com o conceito de inédito viável da pedagogia freiriana. Tal relação ocorre a partir do reconhecimento das “situações-limite”, que são os desafios enfrentados cotidianamente pelos seres humanos. Quando estes sujeitos reconhecem tais desafios como algo a ser superado, cuja transposição somente se dará por meio de luta, esta realidade passa a ser um tema-problema, ou seja, um “percebido-destacado”, necessitando problematização e superação. Transpor as “situações-limite” requer ações que construam inéditos viáveis, reconhecendo a realidade não como algo dado, mas como algo a ser transformado:



O “inédito viável” é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um “percebido-destacado” pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade (FREIRE, 1999, p. 206-207).

A consciência de seu ofício implica também a construção de uma criticidade sobre o seu fazer pedagógico. É o que Freire (1998) aponta como um movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Portanto, não basta conhecer os conteúdos a serem ensinados, é preciso conduzir o olhar para a reflexão crítica sobre a sua prática, reconhecendo limites e superando desafios. Além disso, Freire (1998) reforça a importância do comprometimento de quem vai ensinar, como ação política diante de seu ofício, traçando escolhas e deixando estas claras para seus parceiros e para seus educandos.

Em face dos aspectos teóricos-metodológicos destacamos trechos das narrativas dos participantes, sobretudo em relação à experiência de colaboração que vivenciaram no processo e as mudanças nos modos de pensar e fazer uma sala de aula inclusiva.

### **Os sentidos atribuídos ao coensino: face a face com o inédito viável**

Nesta seção foram trazidas as vozes registradas no caderno memorial, composto por relatos de experiências registrados ao longo do processo de formação. Estes relatos são carregados da realidade e das experiências dos sujeitos envolvidos no encontro com a educação inclusiva, com o ensino colaborativo, com as situações-limites enfrentadas e com a busca por inéditos viáveis.

Início essa reflexão com um provérbio africano que diz, “É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”. Pensar a inclusão em educação é compreender que esta não deve estar centralizada no professor de Atendimento Educacional Especializado, mas que ela é responsabilidade de todos os profissionais que constituem a escola. Todos os espaços e tempos da escola devem caminhar para uma educação inclusiva e isso é possível quando, ativamente, os sujeitos, nesses espaços e tempos, colaboram entre si (Professora do Atendimento Escolar Especializado).

A narrativa em destaque expressa o desejo e a consciência de que todos os atores envolvidos com a educação estejam em sintonia. A força da educação inclusiva está em impulsionar a mudança de paradigmas na educação, de questionar as estruturas sociais excludentes e opressoras, em busca de ações, gestos e sentidos que acolham a diferença, ou seja, de enfrentamento das situações-limite que tendem a engessar a mobilização dos sujeitos. A consequência deste movimento está no vislumbramento da mudança, ou seja, a construção de inéditos viáveis, como força de transformação da realidade.



[...] não basta dizer que a escola é inclusiva, [...] é preciso fazê-la inclusiva diariamente. É preciso parceria, envolvimento, afeto, responsabilidade, trabalho coletivo, como o coensino já nos evidencia, sendo um trabalho feito pelos professores do ensino regular e do AEE. Mas, a direção, a coordenação e os outros profissionais da escola, assim como o espaço físico precisam estar a postos para acolher, se fortalecendo e se complementando como uma rede de apoio (Professora do Atendimento Escolar Especializado).

Se não basta dizer que a escola é inclusiva, como diz o relato acima, é preciso reconhecer a necessidade de transformá-la no espaço da inclusão. Neste sentido, é importante pensar em como a escola pode se tornar um espaço de resistência à reprodução de relações de desigualdades, exclusões e invisibilidades, que muitas vezes são naturalizadas ou vistas como insuperáveis. A resposta não está pronta, mas pode ser construída coletiva e colaborativamente.

Com Freire (1987), compreendemos que as situações-limites são todos os desafios que, a princípio, nos parecem intransponíveis e nos imobilizam por acreditarmos em seus determinismos. Entretanto, como resposta a estes desafios, é possível enxergá-los como percebidos-destacados, quando estas situações são problematizadas pelos sujeitos envolvidos. A partir desta atitude mobilizadora diante da realidade, é possível sonhar com possibilidades de transformação, que são o que Freire chama de inéditos viáveis. Os relatos a seguir vão ao encontro do caminho proposto por Freire:

Na teoria, eu aprendia que o professor e o mediador deveriam trabalhar sempre como uma equipe. Nos meus estágios, ao longo do Curso Normal, vi que a realidade era outra. De certa forma, isso me motivava a ser uma profissional capaz de promover e contribuir com a mudança nesse quesito (Graduanda de Pedagogia).

A cada aula que passa, alguns pensamentos vem à cabeça: como a escola pode ser inclusiva? O que fazer durante a minha formação para quando chegar na hora da prática saber como agir? O que eu, como futura pedagoga posso fazer para melhor incluir os alunos dentro do espaço escolar? (Graduanda de Pedagogia).

É interessante ver a possibilidade do inédito viável nas falas destas duas educandas e futuras pedagogas. Neste sentido, refletimos sobre a relevância da formação inicial para o ensino colaborativo. No primeiro relato, a situação-limite apresentada impulsiona a estudante a lutar pela mudança, sem se render ao determinismo que lhe foi imposto. No segundo, as questões trazidas problematizam a realidade, indagando as estruturas e tensionando a escola, o sistema de ensino e a própria formação.





Tive pouquíssima experiência com a educação inclusiva de maneira geral, mas do que pude extrair das aulas. Diferentemente do que se pensa, não se trata necessariamente de uma forma para ensinar uma criança ou um grupo de crianças com um método diferente para quem precisa de algum cuidado especial, mas sim, encontrar recursos para integrar todos em uma única turma em uma dinâmica de ensino coletivo. O que foi uma surpresa agradável, pois quebra esse senso comum que o aluno que precisa de algum cuidado especial precisaria ser separado. Quando na verdade quanto mais união e carinho forem compartilhados, mais prazeroso é o ambiente escolar e, portanto, o ensino (Graduando de Pedagogia).

O relato acima reflete a importância da formação em foco e da sua relação com a “práxis”, contextualizada e dialógica, articulando saberes científicos, pedagógicos e da experiência. Embora o estudante tenha tido pouco contato com a realidade, ele reconhece a educação inclusiva em um sentido ampliado, de garantia de direito e de respeito a todas as pessoas, condição inconteste da humanidade.

A relação entre teoria e prática e a reflexão sobre a ação educativa fundamentam o caráter prático do ensino colaborativo, configurando a indissociabilidade freireana entre as ideias e a ação, ou seja, “é exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, a qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser da práxis” (FREIRE, 1983b, p. 17). Tal relação é marcante na narrativa a seguir, que ao explicitar o conceito aponta elementos importantes para a compreensão do percurso formativo que articulou estudo, partilha e resignificação:

O ponto marcante para mim no texto e no encontro desta semana foi quando li e citamos que a aprendizagem é responsabilidade de TODOS já que o aluno é da escola. Foi a confirmação de como eu enxergo o aluno no espaço escolar e se tratando do aluno incluído, nada melhor do que todos envolvidos em prol do seu desenvolvimento e engrandecimento. Creio que o aluno que se sente bem acolhido é capaz de uma interação melhor e como consequência o seu desempenho também será enriquecedor para seu aprendizado e progresso. E quem não gosta de se sentir acolhido!? Uma experiência nesse modelo do Ensino Colaborativo é o trabalho realizado com dois alunos surdos que tenho. Tenho uma grande parceira que é a intérprete de LIBRAS. Juntas, elaboramos o planejamento e as adaptações de forma que esses alunos possam sentir-se totalmente participantes e ativos da rotina da turma (Professora Regente).

O caráter prático do ensino colaborativo conduz à compreensão de que ambas assumiram objetivos comuns à aprendizagem e ao desenvolvimento de seus educandos.



Assim, elas são parceiras neste processo, em que buscam, conjuntamente, planejar ações que assegurem a participação e a aprendizagem dos educandos, o que não é uma realidade em todas as escolas, como podemos observar na narrativa a seguir:

Ao me debruçar na leitura do texto sobre o ensino colaborativo, refleti sobre minhas ações enquanto mediadora e sobre o processo de inclusão da criança que estava sendo mediada. Reflito o quanto seria produtivo e engajador, desenvolver um trabalho nessa perspectiva. Não tive a oportunidade de trabalhar com essa perspectiva, sempre tive que procurar “me virar” com materiais de apoio, adaptações curriculares e até mesmo planejar individualmente. Penso em quão rico seria se a professora e eu trabalhássemos em colaboração, uma auxiliando a outra, participando ativamente da aprendizagem de todos, sem segregar ou selecionar os alunos (Graduanda de Pedagogia).

Notadamente, a inclusão mexe com rotinas pré-estabelecidas rumo aos desafios de lidar com a diferença humana, revelando situações-limites que dificultam o desenvolvimento de um trabalho inclusivo de fato. Além da ausência de formação docente para a educação inclusiva, a estudante denuncia o trabalho solitário que realiza, por não encontrar parceria com a professora regente. Tal realidade ainda não é um percebido-destacado, necessitando ser problematizada e enfrentada, em busca de inéditos viáveis.

Me sinto muito sozinha, porém percebo que a escola precisa mudar. O aluno não pode ser visto só como aluno da classe especial. Ele é aluno da escola. É essa a visão que tem que mudar, caso contrário, a inclusão se torna uma exclusão! Não acho justo que ela aconteça só no papel! Estamos engatinhando ainda nesse conceito! Os discursos são inflamados, mas as ações e investimentos muito engessados! [...] Desistir jamais! Cada dia matamos muitos leões para concluirmos o nosso trabalho com excelência. Seja com o espaço físico, material de trabalho, convivência e interação. Acredito na educação como a única forma de transformar o mundo! Apesar das limitações e de muitas vezes me sentir excluída também, é caminhando que se faz o percurso! Sigo caminhando (Professora Regente).

A narrativa em destaque tensiona as perspectivas individuais, coletivas e institucionais, anunciando a educação como uma ação política e o sonho como atitude que enlaça o uno e o diverso, o eu e o outro em todas as esferas da vida. Portanto, inclusão em educação é política, é ética, é estética.

Estamos acostumados a dar conta da minha turma, ver os meus alunos, fazer o meu diário, arrumar a minha sala... é tudo eu, meu, que viramos ilhas. Fazer de forma colaborativa se torna até mais difícil, por estarmos tão habituados a agir de forma isolada. Mais uma reflexão a ser feita... pensar educação para todos e agir isoladamente? Lidar com as diferenças não é simples porque fomos acostumados a padronização, seguir exemplos. Mas tudo isso já não cabe mais. O ensino precisa ser pensado e agido por todos. O ensino colaborativo vem para que deixemos de ser ilhas e passemos a agir como um grande oceano. Que nos juntemos em prol de algo muito maior. Trocar ideias, planejar junto, ouvir o outro, conhecer o que lhe é diferente, permitir-se a olhar por novos ângulos, exercitar a empatia... muitas coisas além do eu e do meu (Professora do Atendimento Educacional Especializado).



"Deixar de ser ilhas e passar a ser oceano". Esta metáfora condiz com os pressupostos do ensino colaborativo, que tem como premissa o diálogo e a troca com os parceiros do processo educativo. O desabafo da professora aponta e denuncia uma estrutura individualista e isolada na escola, mas também anuncia a possibilidade de mudança, da utopia de um trabalho colaborativo e horizontal, que transforme as estruturas e crie inéditos viáveis necessários à prática educativa.

### **Considerações finais: convite para novas ações e diálogos**

As experiências vividas pelos professores e graduandos, frutos do curso de formação inicial e continuada vinculado à pesquisa e à extensão, revelam possibilidades a serem exploradas em uma formação que abarca a escuta de si e, simultaneamente, a escuta do outro.

As reflexões registradas no memorial foram tecidas pela práxis, contextualizada e dialógica, que articulou saberes científicos, pedagógicos e da experiência estruturando possibilidades ligadas à perspectiva do ensino colaborativo, cuja tônica transborda consciência e compromisso com a escola pública com todos e para todos.

Ao longo da análise das narrativas identificamos um duplo movimento que se entrelaçou continuamente: o ensino colaborativo e o inédito viável. Tais resultados representam pontos de partida à inclusão escolar, uma vez que legitima o projeto de educação que se faz com o outro, ou seja, com os pares, com os educandos e todos os atores envolvidos no processo educacional.

Reiteramos a importância dos resultados alcançados, vislumbrando desenvolver mais versões deste processo de formação inicial e continuado, em outros espaços/tempos, com outros atores, ampliando as possibilidades de ações e diálogos.

Este desejo nos remete ao movimento defendido veementemente por Freire (1999), de cultivar a esperança, como uma ação transformadora que nos move e nos mobiliza à busca por uma educação emancipadora e libertadora, ou seja, que acolha e aprenda com a diferença humana.

### **Referências**

ADORNO, Theodor. W. **Educação e Emancipação**. 5ª reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

ADORNO, Theodor. W. **Teoria da Semicultura**. Primeira Versão, Ano IV. nº 191. Vol. XIII.



Maio/Ago., Porto Velho, 2005.

BENJAMIN, Walter. Sobre alguns temas em Baudelaire. *In: Obras escolhidas III*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

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

COOK, Lynne.; FRIEND, Marilyn. Co-teaching: guidelines for creating effective practices. **Focus on Exceptional Children**, Denver, v. 28, n. 3, p.1-16,1995.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas Inclusivas E Compensatórias Na Educação Básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005.

FREIRE, Ana Maria de Araújo. Inédito viável. *In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FREIRE, Ana Maria de Araújo. Notas. *In: FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 5ª ed. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b.

GATELY, S., GATELY JR., F. J. Understanding coteaching components. *Teaching Exceptional Children*. n. 33, p. 40-47. 2001.

HORKHEIMER, M. & ADORNO, T. W. **Temas Básicos da Sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1956.

KEEFE, Elizabeth. B; MOORE, Veronica.; DUFF, Frances. The four "knows" of collaborative teaching. **Teaching Exceptional Children**, Arlington, p. 36-42, 2004.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.



VILARONGA, Carla A. Rios. **Colaboração da Educação Especial em Sala de Aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino**. São Carlos: UFSCar, 2014.

WOOD, Michelle. Whose job is it anyway? Educational roles in inclusion. **Exceptional Children**, Fairfax, v. 64, n. 2, p. 181-195, 1998.

ZITKOSKI, Jaime José. Ser mais. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

## **Agradecimentos**

Agradecemos à FAPERJ e ao PROEX pelo incentivo às ações do Projeto aqui apresentado, por meio de pagamento de bolsa e fomento à pesquisa.

Recebido em: 27/06/2021

Aceito em: 29/09/2021