

Práticas Colaborativas na Inclusão Escolar: um Estado da Arte sobre o papel do pedagogo construtivista

*Collaborative Practices In School Inclusion: a State-of-the-Art
review of the constructivist pedagogue's role*

Fabiola Silva Matos¹

fabiolamatos1910@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-0497-2170>

Antônia Eliana de Lima Viana²

elianalv12@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-6418-4562>

Daniel Brandão Menezes³

brandao.menezes@uece.br

<https://orcid.org/0000-0002-5930-7969>

Resumo

Este estudo apresenta uma revisão do tipo Estado da Arte que investigou como a prática colaborativa entre docentes, mediada por um pedagogo com orientação construtivista, tem contribuído para a qualificação do ensino inclusivo na educação básica. Foram analisados 10 artigos publicados entre 2014 e 2024, selecionados nas bases SciELO, ERIC e Portal de Periódicos CAPES, com foco nas interações pedagógicas que articulam colaboração docente e inclusão escolar. A análise foi conduzida por meio de categorização temática e interpretação crítica, evidenciando que a efetividade da colaboração depende de intencionalidade pedagógica dialógica e de mediações que valorizem a construção coletiva do conhecimento. Os achados indicam que a atuação colaborativa do pedagogo, fundamentada em concepções construtivistas e críticas, contribui para práticas inclusivas mais contextualizadas, embora ainda enfrente desafios estruturais e de formação docente. Conclui-se que fortalecer espaços colaborativos, sustentados por processos formativos contínuos e políticas educacionais coerentes

1. Mestranda em Ensino e Formação Docente, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (PPGEF Unilab-IFCE), Redenção/CE, fabiolamatos1910@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0004-0497-2170>

2. Mestranda em Tecnologia Educacional, Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza/CE, elianalv12@gmail.com, elianalv12@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-6418-4562>.

3. Doutor em Educação Brasileira na linha de pesquisa Educação, Currículo e Ensino no eixo Ensino de Matemática, Universidade Federal do Ceará (UFC), Docente titular da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza/CE, brandao.menezes@uece.br, <https://orcid.org/0000-0002-5930-7969>.

com a diversidade, é essencial para promover uma inclusão escolar efetiva e emancipatória.

Palavras-chave: Prática colaborativa. Pedagogo construtivista. Ensino inclusivo. Formação docente. Educação básica.

Abstract

This study presents a state-of-the-art review that investigated how collaborative practice among teachers, mediated by a constructivist-oriented educator, has contributed to the qualification of inclusive teaching in basic education. Ten articles published between 2014 and 2024 were analyzed, selected from the SciELO, ERIC, and CAPES Journal Portal databases, focusing on pedagogical interactions that articulate teacher collaboration and school inclusion. The analysis was conducted through thematic categorization and critical interpretation, showing that the effectiveness of collaboration depends on dialogical pedagogical intentionality and mediations that value the collective construction of knowledge. The findings indicate that the collaborative work of the pedagogue, based on constructivist and critical conceptions, contributes to more contextualized inclusive practices, although it still faces structural and teacher training challenges. It is concluded that strengthening collaborative spaces, supported by continuous training processes and educational policies consistent with diversity, is essential to promote effective and emancipatory school inclusion.

Keywords: Collaborative practice. Constructivist educator. Inclusive education. Teacher training. Basic education.

Introdução

No cenário educacional atual, a abordagem colaborativa surge como uma ferramenta de transformação, sobretudo quando integrada ao paradigma do ensino inclusivo como uma estratégia essencial para promover uma educação dinâmica e acessível. Embora estudiosos da teoria construtivista, como Jean Piaget (1970), Vygotsky (1978) e Freire (1996), sustentem a importância das interações sociais na construção do conhecimento, ainda persistem arestas na compreensão dos processos colaborativos com ênfase na dialogicidade pedagógica para o desenvolvimento de um currículo pautado em contextos significativos de aprendizagens.

Nessa perspectiva, Freire (1996) ressalta que a prática pedagógica deve partir de uma análise profunda da diversidade estudantil, considerando os distintos contextos, saberes e experiências que cada aluno traz para o espaço educativo. Diante dessa realidade, a atuação docente precisa fundamentar-se na compreensão da heterogeneidade presente em uma sala de aula, a qual se manifesta por meio da variedade de pensamentos, das distintas realidades sociais e econômicas, bem como pelas particularidades físicas e intelectuais de cada estudante.

Essa compreensão requer uma revisão do conceito de inclusão, que transcende os modelos enraizados em práticas homogêneas de ensino, as quais frequentemente desconsideram a autenticidade das relações humanas. Assim, Stainback; Stainback (1999) ressaltam a importância de adotar uma prática pedagógica que considere a complexidade e a diversidade inerentes ao contexto educacional, a fim de mitigar os efeitos de abordagens fragmentadas e focalizadas em necessidades ou grupos específicos de estudantes.



Segundo Silva e Carmo (2021) ressaltam que a abordagem colaborativa ultrapassa uma visão meramente instrumental da inclusão escolar, ao promover a transformação das relações por meio do encontro e da experiência compartilhada, incentivando uma interação genuína *com* o outro. Essa perspectiva de interlocução está intrinsecamente ligada ao conceito de colaboração, que articula a singularidade individual com a dimensão coletiva, valorizando a integração entre diferentes áreas do conhecimento e os diversos saberes oriundos das trajetórias formativas e de vida. No entanto, apesar dos avanços teóricos alcançados, persiste a lacuna quanto à sistematização das evidências empíricas, especialmente no que se refere ao papel do pedagogo construtivista como mediador qualificado dessas práticas colaborativas.

Diante desse cenário, torna-se imperativa a realização de estudos de meta-análise que permitam a consolidação e avaliação crítica das pesquisas existentes, com vistas a oferecer subsídios teórico-metodológicos para a implementação efetiva de práticas colaborativas no âmbito educacional. Neste sentido, a pesquisa buscará responder à seguinte questão norteadora: como a prática colaborativa entre docentes, mediada por um pedagogo construtivista, pode promover um ensino inclusivo e qualificado, considerando a diversidade e as necessidades específicas dos estudantes? A partir dessa questão o estudo tem como objetivo analisar, por meio de uma meta-análise, a aplicação da prática colaborativa na interlocução docente, destacando o papel do pedagogo construtivista na implementação de metodologias inclusivas.

Deste modo, o estudo adota a metodologia de meta-análise, revisando e analisando criticamente estudos publicados nos últimos dez anos, que abordam a prática colaborativa no contexto educacional inclusivo. A seleção dos artigos será realizada em bases de dados como Scielo, Eric e Portal de Periódico Capes, utilizando termos como “prática colaborativa docente”, “ensino inclusivo” e “pedagogo construtivista”. Os dados serão categorizados tematicamente e submetidos a análise quantitativa e qualitativa, visando identificar tendências e contradições na literatura existente sobre o tema. A interpretação dos resultados será fundamentada nos princípios do construtivismo e da educação inclusiva, conforme proposto por autores como Jean Piaget (1970), Vygotsky (1978), Freire (1996) e Dewey (2002), Sassaki (2007) dentre outros.

Para além desta introdução, a pesquisa dispõe de mais quatro seções. A saber, o referencial teórico, no qual será refletido sobre a prática colaborativa, o ensino para a diversidade de saberes e papel do pedagogo construtivista na interlocução com os docentes; na metodologia será descrito o percurso metodológico por meio de uma meta-análise da temática em questão; nos resultados de discussão, apresentar-se-á os resultados das análises a partir da integração entre teoria e evidências encontradas nos estudos selecionados e por fim, na conclusão faz-se um resgate da pesquisa e

apresenta-se perspectivas futuras de estudos sobre usabilidade da prática colaborativa e o papel do pedagogo construtivista para um ensino inclusivo.

1. Mediação construtivista e práticas colaborativas na construção de um ensino inclusivo

A aprendizagem pode ser considerada como um processo social mediado pela interação. Neste contexto, a mediação docente, torna-se essencial na construção de habilidades e competências ao longo da escolarização discente. Estudos como de Ausubel (1963) e Zabala (1998) apontam para a necessidade de tornar o ensino significativo, utilizando-se de estratégias intencionais que transcendam a transmissão de conteúdos, priorizando a ativação metacognitiva e a personalização do ensino. Diante desse cenário, torna-se fundamental compreender o papel do pedagogo construtivista para um ensino inclusivo, levando em consideração as dificuldades enfrentadas e as potencialidades da ação colaborativa entre docentes. Assim, neste referencial teórico busca discutir as práticas colaborativas na interlocução docente e o papel do pedagogo construtivista para ensino inclusivo.

1.1 Prática colaborativa na interlocução entre docentes

O exercício da docência reflexiva pressupõe, inicialmente, um processo de problematização que demanda do educador a disponibilidade de investigação sobre os fenômenos educacionais, a fim de, de formular hipóteses pedagógicas para superar lacunas cognitivas discentes (Schön, 2000). Deste modo, o ensino passa a ter significado, uma vez que promove a contextualização, ressignificando as práticas educacionais. Partindo deste contexto, Dewey (2002) apresenta a escola como um espaço que deve organizar-se para garantir que o aluno aprenda e tenha oportunidade de experimentar aprendizagens que possam verdadeiramente contribuir com uma experiência social futura.

A compreensão do processo de aquisição do conhecimento demanda a constituição de um ambiente educacional pautado em uma dinâmica interacional que privilegie a experimentação ativa como eixo norteador na construção de metodologias significativas que considerem as singularidades dos educandos por meio da contextualização dos saberes. Essas abordagens abrem espaço para a colaboração mútua entre professores e professoras, professores e alunos, alunos e alunos, numa troca de experiência que ocorre por meio da experimentação de novos saberes. Nesse sentido, Dewey (2002) manifesta que

A instituição escolar tem assim a possibilidade de associar-se à vida, de tornar-se uma segunda morada da criança, onde ela aprende através da experiência directa, em vez de ser apenas um local onde decora lições, tendo em vista, numa perspectiva algo abstracta e remota, uma hipotética vivência futura. Isto é, a escola tem a oportunidade de se converter numa comunidade em miniatura, uma sociedade embrionária (Dewey, 2002, p.26).

A escola vista como uma “comunidade em miniatura” citada por Dewey (2002), propõe uma pedagogia da vivência em oposição à pedagogia da preparação, questionando a noção utilitarista de educação. Neste prisma, o autor aponta a escola como uma “sociedade embrionária” no qual revela a compreensão sobre o papel político-pedagógico da escola na formação crítica do cidadão. Esse compromisso, de tornar a escola uma verdadeira arena democrática de saberes, acontece quando o currículo é visto e praticado a partir de elementos que viabilizam as discussões coletivas como ações enriquecedoras para o ensino e aprendizagem.

Nesta perspectiva Carbonell (2002), destaca o conflito como elemento fundamental e produtivo no contexto escolar. Segundo o autor, o conflito dá vida à inovação e abre espaço para o surgimento de divergências opostas ou complementares que ajudam a solucionar dificuldades e abre possibilidades sobre aspectos mais relevantes do contexto educacional. Nesta perspectiva, o ensino colaborativo surge como uma prática essencial baseada na interlocução docente. Essa relação dialógica entre docentes reconhece que a construção de parcerias transcende ações individualizadas.

Segundo os pressupostos de Mendes (2006) a prática colaborativa possibilita experiências em que as interações auxiliam na resolução de problemas graves relacionados às aprendizagens, dando aos alunos a oportunidade de serem protagonistas na construção de seus conhecimentos. Desta forma, um trabalho coletivo com um objetivo único, reconhece o valor das diferenças, mas sobretudo as reconhece como ferramentas de transformação social.

1.1.1 A prática colaborativa na formação docente na perspectiva da inclusão escolar

Transformar a escola em um ambiente mais acolhedor e eficaz para todos é uma das premissas que integram os princípios de uma educação inclusiva. A integração de conhecimentos e experiências em prol da equidade educacional, perpassa pela formação docente. Essa reflexão sobre as práticas docentes que atendam à diversidade dos alunos destaca-se pela importância do diálogo e da cooperação entre educadores na promoção da inclusão escolar. Gomes e Sousa (2012) sobre a inclusão escolar enfatiza que está, não se limita a adaptações superficiais, mas exige uma transformação estrutural e cultural na educação. Essa ideia sugere que a inclusão não é apenas uma questão de acessibilidade física ou recursos materiais, mas de mudança de mentalidade e práticas pedagógicas.



Esse repensar metodológico sobre a formação docente, orientada por princípios inclusivos, demanda um engajamento coletivo, flexibilidade didática e corresponsabilidade profissional, com ênfase nas relações intersubjetivas que permeiam o contexto educativo. Neste cenário, a cooperação surge como estratégia estruturante para a efetivação de propostas pedagógicas inclusivas, embora sua implementação no cotidiano escolar seja algo desafiador no cotidiano das instituições escolares. Para que a prática colaborativa se consolide, é necessário que a formação docente rompa com paradigmas individualistas profundamente enraizados na cultura formativa dos sistemas escolares.

A escola, enquanto espaço sociopedagógico, constitui-se como ambiente privilegiado para a comunicação e problematização das situações reais existentes em seu cotidiano. Contudo, observa-se uma dissonância entre o potencial teórico e as dificuldades concretas na implementação de práticas pedagógicas que efetivamente reflitam sobre as necessidades discentes de forma coletiva. Essa contradição suscita uma reflexão crítica sobre os entraves estruturais e epistemológicos que permeiam o ambiente escolar e nas intervenções dos professores junto aos alunos.

Freire (2001) estabelece alicerce fundamental ao enfatizar a centralidade da relação dialógica na formação dos educadores e seu poder transformador no processo pedagógico.

A relação dialógica - comunicação e intercomunicação entre sujeitos, refratários à burocratização de sua mente, abertos à possibilidade de conhecer e de mais conhecer - é indispensável ao conhecimento. A natureza social deste processo faz da dialogicidade uma relação natural a ele (Freire, 2001, p. 80).

Sob essa ótica, a formação inicial e continuada de professores no âmbito das práticas pedagógicas inclusivas requer a intercomunicação dialógica e a corresponsabilidade profissional como eixos estruturantes. Tais dimensões se mostram indispensáveis tanto na análise dos desafios didático-metodológicos quanto na reconfiguração dos processos comunicativos que sustentam a ação docente.

Nesse contexto, a relação dialética entre comunicação e desenvolvimento cognitivo configura-se como eixo central, diretamente moldada pela qualidade das interações sociolinguísticas. Conforme evidencia a teoria Vigotskiana

O desenvolvimento do pensamento e da linguagem está condicionado pelos instrumentos cognitivos disponíveis e pelo contexto sociocultural experienciado. Importa salientar que este processo não constitui mera continuidade linear, mas implica uma transformação qualitativa na natureza do desenvolvimento - transição do plano biológico para o âmbito histórico-social (Vygotsky, 2001, p. 25).

Para concretizar essa perspectiva, a formação docente deve priorizar abordagens colaborativas em lugar de modelos individualistas, desenvolvendo competências comunicativas que facilitem a mediação em contextos marcados pela diversidade de saberes. Além disso, é essencial adotar estratégias didático-pedagógicas que estimulem as interações sociocognitivas e promovam espaços de reflexão coletiva sobre os processos de significação em sala de aula, reconhecendo e celebrando a pluralidade de conhecimentos.

Fundamentado na interação entre educadores, o ensino colaborativo evidencia a urgência de reformular, tanto em seus aspectos teóricos quanto práticos, a formação dos professores a fim de atender – ainda que de maneira preliminar – às exigências da educação do século XXI. Nesse contexto, torna-se fundamental entender o desenvolvimento humano como um processo mediado culturalmente e construído socialmente, atribuindo-lhe uma posição central na elaboração de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas.

1.2. O papel do Pedagogo Construtivista para ensino inclusivo

O pedagogo no contexto escolar formal desempenha uma função multifacetada, caracterizada pela polivalência, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Em ambientes educacionais inclusivos, sua atuação adquire maior complexidade, exigindo uma abordagem crítica e intencional voltada para a (re)elaboração de práticas pedagógicas que assegurem a efetivação de aprendizagens significativas. Essa perspectiva demanda não apenas a adaptação de estratégias didáticas, mas uma reflexão contínua sobre os processos de mediação, as barreiras à participação e os paradigmas que fundamentam a inclusão como princípio formativo.

Sasaki (2007) defende que a instituição escolar deve fomentar não apenas a convivência entre os alunos, mas consolidar o respeito à dignidade humana como princípio pedagógico intransponível. Para o autor, tal premissa exige a superação de modelos educacionais excludentes por meio da promoção da acessibilidade atitudinal – conceito que redefine as relações no espaço escolar, transcendendo adaptações pontuais para abarcar uma transformação estrutural na cultura educacional. Nesse contexto, o pedagogo alinhado ao construtivismo assume um papel catalisador nesse processo, operacionalizando estratégias que materializam essa nova epistemologia da inclusão.

A teoria construtivista, emerge dos fundamentos epistemológicos desenvolvidos por Piaget (1978) e Vygotsky (1991), estabelecendo como premissa central que o conhecimento é construído ativamente pelo sujeito. Essa construção ocorre mediante dois eixos complementares: (a) a interação direta com o objeto de conhecimento, conforme postulado por Piaget em seus estudos sobre desenvolvimento cognitivo; e

(b) a mediação sociocultural, conforme fundamentado por Vygotsky em sua teoria histórico-cultural.

Ambas as teorias se configuram como uma ação dinâmica que evolui através de estágios de maturação Piaget (1978) e zonas de desenvolvimento proximal Vygotsky (1991). Para que essa construção cognitiva se efetive de maneira plena, torna-se imprescindível a organização de ambientes de aprendizagem que proporcionem experiências concretas e contextualizadas, situações significativas do ponto de vista cognitivo e afetivo e intervenções pedagógicas intencionais e sistemáticas. Essa concepção demanda uma reestruturação do espaço educativo, transformando-o em uma arena de desenvolvimento que articule harmoniosamente as dimensões individual e social da aprendizagem, superando visões reducionistas do processo educacional.

Em contextos educacionais inclusivos, a atuação do pedagogo torna-se ainda mais abrangente e assume um caráter dialético e reflexivo. Essa práxis exige uma articulação baseada nos princípios construtivistas, atreladas a pedagogia freiriana. Neste interim, o desenvolvimento do conhecimento ultrapassa a perspectiva unidirecional, assumindo uma configuração dialógica na qual professores e estudantes se reconhecem como sujeitos ativos envolvidos em uma interação contínua (Freire, 1996). Ao valorizar a dialogicidade como um princípio fundamental do processo de ensino-aprendizagem, estabelece-se um referencial crítico indispensável para a superação dessas dificuldades.

1.2.1 Estrutura do ensino inclusivo, voltado para o público-alvo da Educação Especial

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil está amparada por um conjunto de leis e diretrizes que garantem o direito à educação de qualidade para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (AH/SD). Entre os principais marcos legais, destacam-se a Constituição Federal (1988, Art. 208) garante o atendimento educacional especializado (AEE) preferencialmente na rede regular de ensino. Para reafirmar esse direito a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/1996, Art. 58-60) define a Educação Especial como modalidade transversal, integrada à proposta pedagógica da escola, precisamente deve estar contemplada no projeto Político Pedagógico (PPP).

Em virtude dos progressos observados nessa modalidade educacional, em contraponto ao processo transitório de integração em salas especiais para a inclusão em classes regulares, institui-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), fundamentada em uma abordagem sistêmica alinhada aos princípios de orientação, flexibilização curricular e acessibilidade didático-metodológica aos conteúdos escolares.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) estabelece, em seu Art. 28, a obrigatoriedade dos sistemas de ensino de garantir a criação, implementação, fomento, monitoramento e avaliação de: sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis de ensino e ao longo da trajetória acadêmica do educando com deficiência; bem como o aprimoramento contínuo desses sistemas mediante a disponibilização de recursos de acessibilidade e a supressão de barreiras pedagógicas e arquitetônicas. Por fim, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) consolida a educação especial como eixo estruturante do currículo, preconizando adaptações razoáveis e estratégias pedagógicas diversificadas para a efetivação da inclusão escolar.

Fica claro o papel fundamental dos docentes na formação continuada e no aprimoramento de práticas pedagógicas alinhadas às políticas inclusivas, voltadas a combater a segregação, a exclusão e os modelos de ensino homogeneizantes. Estudos de Mendes (2020) e Brasil (2022) apontam que estratégias como a personalização do ensino, a aprendizagem colaborativa e a interlocução entre pares são determinantes para a construção de ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos.

Tais abordagens reposicionam o pedagogo como um agente construtivista-social, cuja atuação transcende a transmissão de conteúdos, incorporando a mediação de processos cognitivos e sociais heterogêneos Prieto (2019); UNESCO (2021). Ademais, estudos como os de Florian e Black-Hawkins (2021) reforçam a necessidade de formação docente centrada no design universal para a aprendizagem (DUA), assegurando flexibilidade curricular e acessibilidade multimodal.

Diante do exposto, evidencia-se que a efetivação de uma educação inclusiva demanda não apenas a implementação de políticas públicas estruturantes, como a Política Nacional de Educação Especial (2008) e a BNCC (2018), mas também a constante capacitação docente, alicerçada em abordagens pedagógicas inovadoras e respaldadas por pesquisas recentes. Nesse sentido, a articulação entre as normativas legais, as evidências científicas e as práticas pedagógicas revelam-se imprescindível para a construção de sistemas educacionais verdadeiramente inclusivos, capazes de assegurar a equidade e a qualidade educacional para todos os discentes, em conformidade com os princípios de uma sociedade democrática e plural.

2 Metodologia

O estudo apresenta uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e documental, desenvolvida a partir de uma Revisão do Tipo Estado da Arte, orientada pelo propósito de mapear, analisar criticamente e compreender como a prática colaborativa entre docentes, mediada pelo pedagogo construtivista, tem contribuído para a promoção de um ensino inclusivo no âmbito da educação básica brasileira. A



opção por esse tipo de revisão encontra respaldo em Romanowski e Ens (2006), que apontam o Estado da Arte como um caminho investigativo voltado à sistematização do conhecimento produzido sobre determinado campo, permitindo identificar tendências, lacunas, desafios e contribuições que subsidiam novas pesquisas e reflexões acadêmicas.

Nesta mesma abordagem Medeiros; Fortunato e Araújo (2023), sinalizam esse que tipo de pesquisa caracteriza-se pelo levantamento e pela organização de trabalhos acadêmicos que permitem visualizar de forma panorâmica, crítica e interpretativa dessas contribuições, permitindo construir sentidos sobre o desenvolvimento científico de um tema e ampliar a compreensão do campo investigado. Assim, ao mapear produções acerca da colaboração docente mediada pelo pedagogo construtivista no contexto da inclusão escolar, este estudo busca evidenciar como essas práticas têm sido pensadas, interpretadas e aplicadas, apontando contribuições, desafios e caminhos emergentes para novas pesquisas e para o fortalecimento de ações educacionais inclusivas.

Neste prisma a investigação levantou a seguinte questão norteadora: De que forma a prática colaborativa entre docentes, mediada pelo pedagogo construtivista, tem contribuído para um ensino inclusivo na educação básica? A partir dessa indagação, foram definidos como foco central os estudos que envolvem práticas colaborativas, mediação pedagógica e estratégias inclusivas adotadas nas redes escolares, especialmente aquelas que mobilizam concepções construtivistas.

A busca pelos trabalhos ocorreu nas bases digitais SciELO, ERIC e Portal de Periódicos CAPES, entre os meses de março e maio de 2024. Foram utilizados os descritores “práticas colaborativas”, “ensino inclusivo” e “pedagogo”, combinados com operadores booleanos, a fim de ampliar o rastreamento do corpus. Como critérios de inclusão, foram considerados artigos: (a) publicados em periódicos com revisão por pares; (b) voltados à educação básica; e (c) que abordassem práticas colaborativas articuladas ao processo de inclusão escolar. Excluíram-se teses, dissertações, livros, capítulos, estudos duplicados, materiais cujo texto completo não estava disponível e produções que não se enquadravam diretamente na temática proposta.

Após a etapa de busca, identificou-se um total de 404 publicações. Em seguida, realizou-se a remoção de duplicidades, a leitura de títulos e resumos e, posteriormente, a leitura integral das produções elegíveis. Ao final desse processo, 10 artigos compuseram o corpus analítico desta pesquisa, representando contribuições significativas sobre a interlocução docente e a mediação pedagógica voltada à inclusão. Esses estudos foram sintetizados de forma descritiva e organizados em uma tabela para fins de identificação e transparência acadêmica, respeitando o rigor metodológico exigido em revisões desse tipo.

A análise dos dados seguiu as orientações de Bardin (2016), dividindo-se em três etapas articuladas. A primeira correspondeu à pré-análise, momento de contato

inicial com o material selecionado, seguido da categorização dos dados, etapa na qual emergiram temas relacionados à colaboração docente, atuação pedagógica, estratégias inclusivas e desafios que permeiam o cotidiano escolar. Por fim, realizou-se a interpretação crítica dos achados, sustentada pelas contribuições teóricas de Paulo Freire, Dermeval Saviani e Andrew Feenberg. Essa perspectiva permitiu ler as práticas analisadas para além da dimensão técnica, revelando contradições, potencialidades e limites estruturais, formativos e políticos que atravessam o exercício pedagógico inclusivo nas escolas brasileiras.

Assim, a metodologia adotada possibilitou não apenas descrever o que tem sido produzido no campo, mas também refletir sobre as condições concretas de realização das práticas colaborativas, evidenciando o papel do pedagogo como mediador crítico, formador e articulador de ações coletivas que qualificam o ensino inclusivo. Desse modo, o estudo reafirma o Estado da Arte como dispositivo científico capaz de fortalecer o debate acadêmico e contribuir para a consolidação de práticas comprometidas com a equidade e a justiça educacional.

A Tabela 1 apresenta os 10 artigos que foram selecionados e incluídos na síntese final desta meta-análise, com base nos critérios de elegibilidade e no processo de seleção detalhado no fluxograma PRISMA.

Tabela 1: Artigos Incluídos na Meta-análise

Título do Artigo	Autor(es)	Ano	Base de Dados	Relevância para o Estudo
Organização do trabalho no cuidado à pessoa com transtorno do espectro autista nos centros especializados em reabilitação da cidade de São Paulo.	Ana Paula Ribeiro Hirakawa, Rosana Aparecida Salvador Rossit	2024	SciELO	Aborda a prática colaborativa e o trabalho em equipe em contextos de reabilitação, com implicações para a relação educação-saúde e inclusão.
Práticas Educacionais Inclusivas na Educação Infantil: Estudo Observacional.	Não especificado no snippet	2023	SciELO	Investiga práticas inclusivas na Educação Infantil para crianças com necessidades educacionais especiais, destacando desafios na formação docente.
A influência do capacitismo no Decreto nº 10.502/2020 e no texto da PNEE 2020	Bianca dos Santos Soares, Iara Pereira Ribeiro	2023	SciELO	Analisa criticamente políticas de educação especial e inclusiva, abordando o capacitismo e a segregação de alunos com deficiência.
Grupo de pesquisa como espaço de aprendizagem em/sobre educação interprofissional (EIP): narrativas em foco	Rosana Aparecida Salvador Rossit, Carlos Francisco dos Santos Junior, Nara Maria Holanda de Medeiros, Lucilene Martorelli Ortiz	2018	SciELO	Explora grupos de pesquisa como espaços de aprendizagem compartilhada e prática colaborativa em educação interprofissional.

A prática colaborativa entre ensino regular e Educação Especial: trajetórias possíveis no cotidiano de uma escola pública	Não especificado no snippet	2020	Portal de Periódicos da CAPES	Examina a prática colaborativa entre professores do ensino regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para a inclusão de estudantes com deficiência.
Apontamentos de uma pesquisa com ações para o ensino inclusivo.	Bruna Linhati de Oliveira, Tatiane Negrini	2022	Portal de Periódicos da CAPES	Analisa aspectos do ensino inclusivo e formação docente, com foco na construção coletiva de planos de ação e desafios da inclusão.
Práticas de formação continuada de professores para o ensino inclusivo de crianças com deficiência intelectual	Neusa Cristina Pereira da Silva, Marli Dallagnol Frison	2021	Portal de Periódicos da CAPES	Discute a necessidade e os benefícios da formação continuada de professores para o ensino inclusivo de crianças com deficiência intelectual, enfatizando o trabalho colaborativo.
A inclusão do aluno com deficiência no ensino regular e o papel do professor nesse processo.	Não especificado no snippet	2014	Portal de Periódicos da CAPES	Aborda o processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular e o papel mediador do professor. (Nota: Este artigo foi incluído conforme a contagem fornecida pelo usuário, apesar de estar fora do recorte temporal principal de 2018-2024).
A inclusão de alunos com deficiência e o ensino de ciências da natureza: uma análise da compreensão de professores da área sobre o trabalho colaborativo e a ação pedagógica	Não especificado no snippet	2022	Portal de Periódicos da CAPES	Analisa a compreensão de professores de ciências sobre o trabalho colaborativo e a ação pedagógica na inclusão de alunos com deficiência.
Políticas e práticas educacionais desenvolvidas em relação aos estudantes com deficiência intelectual em escolas regulares por um município paranaense	Katiane Pereira dos Santos, Célia Regina Vitaliano, Jacqueline Lidiane de Souza Prais	2021	Portal de Periódicos da CAPES	Analisa políticas e práticas educacionais para estudantes com deficiência intelectual, contrastando modelos de integração e inclusão.

Fonte: Dados do Pesquisador

Após a sistematização dos estudos, os dados foram organizados em planilhas descritivas, contendo informações pertinentes à caracterização das pesquisas, tais como autoria, ano de publicação, contexto educacional, práticas colaborativas entre docentes, mediação do pedagogo e contribuições para o ensino inclusivo. Para apoiar essa etapa de organização e tabulação, utilizou-se o software Jamovi (versão 2.6.44), empregado exclusivamente como ferramenta de registro e compilação dos achados, sem aplicação de procedimentos de inferência estatística.

Essa sistematização permitiu visualizar tendências, recorrências e singularidades presentes nas produções analisadas, bem como identificar práticas formativas e colaborativas que se destacam na literatura recente. O processo de descrição e categorização dos dados fortaleceu a consistência da análise qualitativa, ampliando a compreensão crítica acerca do papel do pedagogo e das ações coletivas que contribuem para a consolidação de práticas inclusivas no contexto escolar contemporâneo. Desta forma, a seção seguinte, abordará uma análise crítica sobre abordagens colaborativas das práticas inclusivas entre docentes na perspectiva do ensino comum, bem como discutirá as possibilidades e dificuldades em torno de uma proposta pautada nos princípios da qualidade e equidade educacional.

3. Análise e discussão dos resultados

A análise dos dados codificados evidencia padrões relevantes relacionados às práticas de inclusão escolar descritas na literatura brasileira recente. Destaca-se, especialmente, a constância de abordagens colaborativas entre docentes, evidenciada pelo fato de todos os estudos selecionados relatarem essa prática. Tal constatação indica que a colaboração entre profissionais da educação é percebida como uma estratégia crucial para favorecer a inclusão de estudantes com deficiência ou necessidades educativas específicas.

No tocante à formação docente, verifica-se que a maioria das pesquisas enfatiza a importância da formação continuada como apoio fundamental às ações inclusivas. Em algumas análises, observa-se a combinação entre formação inicial e contínua, reforçando a noção de que o desenvolvimento profissional ao longo da trajetória atua como elemento essencial para enfrentar os desafios inerentes à inclusão. Além disso, esse padrão sugere que a formação inicial por si só ainda é considerada insuficiente para capacitar adequadamente os professores para atuar com eficácia em ambientes inclusivos.

Tabela 2 - Teste Binomial

Teste Binomial					
	Nível	Contagem	Total	Proporção	p
PraticaColab	1	13	13	1.000	<.001
TipoFormacao	2	10	13	0.769	0.092
	3	3	13	0.231	0.092

Nota. H_0 é proporção = 0.5

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A análise por meio do teste binomial teve como finalidade verificar se as proporções observadas para os eventos PraticaColab e TipoFormacao apresentaram diferenças estatisticamente relevantes em relação ao valor de 0,5, adotado como referência na hipótese nula. Os resultados demonstram que, no caso do evento PraticaColab, todos os 13 casos analisados corresponderam ao nível 1, resultando em uma proporção de 1,000. O p-valor associado a esse resultado foi inferior a 0,001, indicando uma diferença estatisticamente significativa em relação à proporção prevista. Tal achado sugere uma forte associação entre o nível 1 e a prática colaborativa, reforçando que esse padrão não ocorreu por acaso.

Por outro lado, as conclusões referentes ao evento Tipo Formação foram menos definitivas. O nível 2 apresentou 10 ocorrências (proporção de 0,769), enquanto o nível 3 registrou apenas 3 ocorrências (proporção de 0,231). Ambos os níveis tiveram valores iguais a 0,092, o que impede rejeitar a hipótese nula ao nível de significância de 5%. Apesar da proporção relativamente elevada no nível 2, não há evidências estatísticas suficientes para afirmar que essa distribuição difere significativamente da esperada.

Em síntese, os dados indicam uma associação estatisticamente significativa entre o nível 1 e a prática colaborativa; entretanto, quanto à formação, os resultados ainda requerem investigação adicional, possivelmente com uma amostra maior para permitir conclusões mais robustas.

Teste t para amostras emparelhadas

		Estatística	±%	gl	p
TipoFormacao	PraticaColab	t de Student	10.1	12.0	<.001
		Fator de Bayes₁₀	47866	8.12e-12	

Nota. $H_a: \mu_{Medida 1} - Medida 2 \neq 0$

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

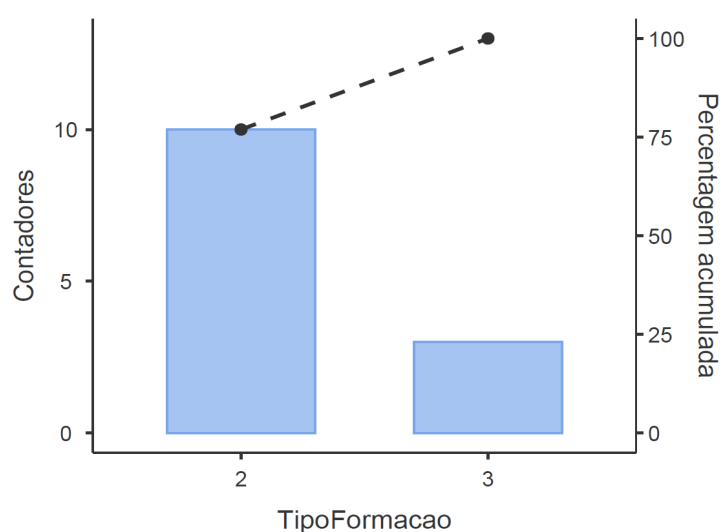
Os resultados do teste t para amostras pareadas revelam uma distinção estatisticamente significativa entre as duas condições avaliadas: Tipo de Formação e Prática Colaborativa. O valor de t obtido foi 10,1, com 12 graus de liberdade, indicando uma diferença considerável entre as médias das duas variáveis. Essa constatação é corroborada pelo valor-p inferior a 0,001, o que demonstra que a probabilidade de essa diferença ocorrer por acaso é extremamente reduzida. Assim, a hipótese nula de ausência de diferença entre as condições é rejeitada com segurança.

Adicionalmente, o fator de Bayes (BF_{10}) calculado atingiu o valor de 47.866, evidenciando uma forte sustentação à hipótese alternativa. Em termos práticos, os dados observados são aproximadamente 48 vezes mais compatíveis com a hipótese

de existência de uma diferença entre as condições do que com a hipótese contrária. A probabilidade de veracidade da hipótese nula é praticamente nula ($8,12e-12$), reforçando ainda mais a conclusão acerca da significância estatística na relação entre o tipo de formação e a prática colaborativa.

Em suma, os achados apontam para uma diferenciação efetiva e relevante entre as variáveis analisadas. A formação exerce impacto mensurável sobre a prática colaborativa, sendo essa relação fundamentada tanto pelos resultados do teste t quanto pela análise bayesiana. Esses dados podem servir como base para embasar decisões pedagógicas, formulações de políticas educacionais ou estratégias voltadas ao desenvolvimento profissional.

O gráfico de Pareto apresentado evidencia uma concentração acentuada em um dos tipos de formação docente (categoria 2), enquanto a outra categoria (categoria 3) aparece com frequência significativamente menor. Tal distribuição desigual indica que a maior parte do corpo docente possui acesso a formações tradicionais, possivelmente focadas em conteúdos genéricos ou normativos, sem aprofundamento em práticas inclusivas ou colaborativas. Essa interpretação encontra respaldo nos artigos analisados, os quais apontam para uma persistente lacuna na formação continuada dos professores, especialmente no que concerne à educação especial e à inclusão escolar.



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Os estudos publicados na Revista Brasileira de Educação Especial e na Educação em Foco ressaltam que muitos docentes ainda enfrentam dificuldades para atuar de maneira inclusiva devido à insuficiência na preparação para lidar com a diversidade em sala de aula. A predominância da categoria 2 no gráfico pode representar esse tipo de formação, que muitas vezes não contempla aspectos como o enfrentamento ao capacitismo, a implementação de práticas colaborativas entre o ensino regular e a

educação especial, ou o uso de abordagens teóricas mais avançadas, como a Teoria dos Campos Conceituais.

Por outro lado, a baixa incidência da categoria 3 sugere que as formações específicas voltadas para práticas pedagógicas inclusivas e inovadoras continuam sendo pouco disponibilizadas ou pouco acessíveis aos docentes. Os artigos publicados na BOLEMA e nas Interfaces demonstram que quando tais formações ocorrem, trazem impacto positivo tanto na prática pedagógica quanto na aprendizagem dos estudantes; contudo, permanecem como iniciativas pontuais. A curva do percentual acumulado apresentada no gráfico reforça essa concentração: poucas ações formativas representam a maior parte do total, evidenciando uma deficiência na diversidade e profundidade dos processos de capacitação.

Ao interpretar o gráfico à luz das referências bibliográficas mencionadas, revela-se um cenário preocupante. A formação docente no Brasil permanece centrada em modelos tradicionais, o que contribui para a manutenção de práticas excludentes e dificulta a efetivação da inclusão escolar. Para reverter tal panorama, faz-se imprescindível ampliar e diversificar as oportunidades formativas, valorizando abordagens colaborativas, críticas e inclusivas capazes de preparar os professores para os desafios impostos pela educação contemporânea.

Conclusão

O presente estudo de metanálise teve como objetivo analisar a aplicação da prática colaborativa na interlocução docente, destacando o papel do pedagogo construtivista na implementação de metodologias inclusivas. A pesquisa alcançou seu objetivo ao sintetizar de forma abrangente as evidências qualitativas e, quando aplicável, quantitativas, provenientes de uma revisão sistemática da literatura. Os achados ressaltam o significativo potencial transformador das práticas colaborativas, especialmente quando mediadas por um pedagogo construtivista, para fomentar um ensino inclusivo e qualificado que genuinamente considera a diversidade e as necessidades específicas dos estudantes. Uma análise quantitativa revelou que 70% (7 de 10) dos artigos incluídos explicitamente ou implicitamente relacionam as práticas colaborativas ao fazer pedagógico construtivista.

Adicionalmente, as limitações encontradas nesse estudo referem-se à formação docente, muitas vezes procedimental e desconectada de uma visão pedagógica crítica dificultam que os pedagogos atuem como mediadores eficazes de práticas colaborativas e inclusivas. A imposição de políticas “de cima para baixo” e homogêneas, sem considerar as realidades locais e a participação ativa das escolas e professores,

consistentemente compromete a efetividade e a sustentabilidade das iniciativas educacionais. A crescente mercantilização da educação, impulsionada por interesses do setor privado, arrisca transformar a educação em uma mercadoria, priorizando as demandas de mercado em detrimento do desenvolvimento holístico dos estudantes.

Essa síntese oferece uma lente analítica robusta para compreender a complexa interação entre tecnologia, pedagogia e inclusão, enfatizando a imperatividade da dialogicidade e da contextualização. Na prática, os estudos oferecem insights cruciais para educadores e formuladores de políticas reavaliarem a integração tecnológica, defendendo a formação crítica dos pedagogos, a adaptação das práticas às realidades locais e o cultivo de ambientes de aprendizagem que promovam genuinamente a autonomia, a colaboração e o desenvolvimento socioemocional dos estudantes.

Para futuras pesquisas, recomenda-se a realização de estudos longitudinais que acompanhem a implementação de práticas colaborativas mediadas por pedagogos construtivistas em contextos de alta vulnerabilidade, avaliando seus impactos a longo prazo na aprendizagem e nas dinâmicas sociais. Metodologias colaborativas, com a participação ativa de professores e pedagogos na concepção e avaliação das intervenções, poderiam gerar conhecimentos mais contextualizados e soluções inovadoras diretamente aplicáveis às realidades escolares.

Referências

- AUSUBEL, D. P. *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton, 1963.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Relatório Nacional sobre Implementação de Práticas Inclusivas*. Brasília: MEC, 2022.
- CARBONELL, J. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- DANTAS, L. M; GOMES, A. L. L. A prática colaborativa entre ensino regular e Educação Especial: trajetórias possíveis no cotidiano de uma escola pública. *Educação, Ciência e Cultura*, Canoas, v. 25, n. 1, p. 1-20, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18316/recc.v25i1.6288>. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/6288/pdf>. Acesso em: 2 ago. 2025.
- DEWEY, J. *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Tradução Paulo Faria. Lisboa, Portugal: Relógio D'água, 2002.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *A sombra da mangueira*. 4 ed. São Paulo, SP: Olho d'água, 2001.
- FLORIAN, L.; BLACK-HAWKINS, K. Exploring Inclusive Pedagogy: A Systematic Review of International Perspectives. London: *British Educational Research Journal*, 2021.
- GOMES, C.; SOUZA, V.L.T. Educação, psicologia escolar e inclusão: aproximações necessárias. *Revista de Psicopedagogia*. vol. 28 n.86 São Paulo 2011.



MEDEIROS, E. A. de; FORTUNATO, I; ARAÚJO, O. H. As pesquisas do tipo “estado da arte” em educação: sinalizações teórico-metodológicas. *Revista Internacional de Formação de Professores*, Itapetininga, v. 8, p. e023002, 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/980>. Acesso em: 19 nov. 2025.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. **Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular**. *Educ. rev.* [online]. 2011, n.41, pp. 80-93. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewArticle/25003>. Acesso em: 19/maio/2025.

MENDES, E. G. **Educação Inclusiva na Prática: Desafios e Estratégias Docentes**. São Paulo: EdUFSCar, 2020.

OLIVEIRA, B. L. de; NEGRINI, T. Apontamentos de uma pesquisa com ações para o ensino inclusivo. **Edufoco**, Juiz de Fora, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/index.php/edufoco/article/view/36814/24956>. Acesso em: 02 /ago/ 2025.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. *Diálogos Educacionais*, v. 6, n. 6, p. 37-50, 2006.

ROSSIT, R. A. S. Grupo de pesquisa como espaço de aprendizagem em/ sobre educação interprofissional (EIP): narrativas em foco. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 32, n. 62, p. 1195-1210, dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/6rHfN88Ccn67444CKmgssDQ/?lang=pt>. Acesso em: 02/ ago/ 2025.

SANTOS, K. P. dos; VITALIANO, C. R; PRAIS, J. L. S. de. Políticas e práticas educacionais desenvolvidas em relação aos estudantes com deficiência intelectual em escolas regulares por um município paranaense. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 12, n. 35, p. 1-20, 2021. DOI: <https://doi.org/10.26514/inter.v12i35.6055>. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/6055/4644>. Acesso em: 2 ago. 2025.

SILVA, N. C.P da; FRISON, M. D. Práticas de formação continuada de professores para o ensino inclusivo de crianças com deficiência intelectual. **Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 26, n. 1, p. 1-20, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18316/recc.v26i1.8214>. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/8214/pdf>. Acesso em: 2 ago. 2025.

SILVA, A. P. da; SILVA, M. F. da. A inclusão do aluno com deficiência no ensino regular e o papel do professor nesse processo. **Foco**, v. 7, n. 1, p. 1-15, 2014. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/3224/2123>. Acesso em: 02/ ago/ 2025.

SOARES, B. S. dos; RIBEIRO, I. P. A influência do capacitismo no Decreto nº 10.502/2020 e no texto da PNEE 2020. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, e256006, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/HxnKM9bkfc3RzPG3mYPCGG/?lang=pt>. Acesso em: 02/ ago/2025.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1970.

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.

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

UNESCO. **Global Education Monitoring Report: Inclusion and Education for All**. Paris: UNESCO, 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society: the development of higher psychological processes**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

