

Aprendizagem colaborativa em formato remoto entre professores/as de diferentes contextos educativos

Rosália Maria Duarte^{1*}, Mônica de Carvalho Magalhães Kassar², Ivanilde Apoluceno Oliveira³ e Kelly Maia Cordeiro⁴

¹Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rua Marquês de São Vicente, 225, 22451-900, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. ²Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, Mato Grosso do Sul, Brasil. ³Universidade do Estado do Pará, Belém, Pará, Brasil. ⁴Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Paracambi, Rio de Janeiro, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: rosalia@puc-rio.br

RESUMO. O domínio da leitura e da escrita pela população em idade escolar tem sido um desafio para a educação brasileira. Com atenção a este desafio, está sendo realizada uma pesquisa-ação, voltada à promoção de aprendizagem colaborativa, envolvendo unidades escolares de três regiões brasileiras e pesquisadores/as de sete universidades. Os objetivos da pesquisa são: avaliar a validade, viabilidade e efetividade de intervenções colaborativas, propiciadas por uma parceria universidade/escola, que levem ao adensamento de práticas pedagógicas dirigidas ao domínio pleno da escrita de alunos em contextos de diversidade, a partir da instrumentalização teórico-prática de docentes da Educação Básica, em diferentes linguagens. O desenvolvimento do trabalho ocorreu de abril de 2019 a março de 2020, de modo presencial, e desde abril de 2020 de modo remoto, com encontros síncronos, utilizando-se a estrutura para ensino remoto de uma universidade federal. Este artigo tem por objetivos analisar os ganhos e perdas na adaptação da pesquisa ao contexto remoto, bem como sistematizar e refletir criticamente os conhecimentos produzidos entre maio de 2020 e dezembro de 2021, tendo como base os registros digitais das atividades de aprendizagem colaborativa realizadas online. Esta etapa envolveu atividades de aprendizagem colaborativa de professores/as da educação básica, a partir da adaptação do modelo *Lesson Study*. Todas as atividades realizadas são gravadas em vídeo e algumas delas são foco das análises apresentadas neste artigo. Como resultados até o momento, verificou-se que, por um lado, a aprendizagem colaborativa entre pares, promovida na pesquisa, vem possibilitando interação entre professores/as de diferentes regiões do país (e entre as crianças), adensando e diversificando suas práticas em sala; por outro, identifica-se, ainda, apropriação pouco autônoma, por parte dos/as participantes, de pressupostos teóricos e conceitos discutidos e pactuados coletivamente como diretrizes para a elaboração de práticas pedagógicas inovadoras.

Palavras-chave: aprendizagem cooperativa; formação de professores; formação continuada; educação básica; educação inclusiva; inovação.

Collaborative learning in a remote format between teachers from different educational contexts

ABSTRACT. Mastery of reading and writing by the school-age population has been an ongoing challenge for Brazilian education. With attention to this challenge, an action research is being carried out, aimed at promoting collaborative learning, involving school units from three Brazilian regions and researchers from seven universities. It is intended to evaluate the validity, viability and effectiveness of the university/school partnership, aiming at the mobilization of knowledge in the implementation, in the school dynamics, of innovative pedagogical practices aimed at the full mastery of writing, reading comprehension and the expression of thought in different languages. The development of the research took place from April 2019 to March 2020, in person, and since April 2020 remotely, with synchronous meetings, using the structure for remote teaching of a federal university. This article refers to a period of remote activities (May 2020 to December 2021) and aims to: 1. analyze gains and losses in adapting the research to the remote context, caused by the COVID-19 pandemic; and 2. systematize knowledge produced during this period. This stage involved collaborative learning activities by basic education teachers, based on the adaptation of the Lesson Study model. All activities carried out are recorded on video and some of them are the focus of the analyzes presented in this article. As results so far, it was found that, on the one hand, collaborative learning between peers, promoted in the research, has enabled dialogue between teachers from different regions of the country (and the children themselves), deepening

and diversifying their praxis in room; on the other hand, it is also possible to identify a little autonomous appropriation, by the participants, of theoretical assumptions and concepts discussed and collectively agreed upon as guidelines for the elaboration of innovative pedagogical practices.

Keywords: cooperative learning; teacher training; continuing education; basic education; inclusive education; innovation.

Aprendizaje colaborativo en formato remoto entre maestros de diferentes contextos educativos

RESUMEN. El dominio de la lectura y la escritura por parte de la población en edad escolar ha sido un desafío permanente para la educación brasileña. Con atención a este reto, se está realizando una investigación-acción, con el objetivo de promover el aprendizaje colaborativo, involucrando unidades escolares de tres regiones brasileñas e investigadores de siete universidades. Se pretende evaluar la validez, viabilidad y eficacia de la alianza universidad/escuela, visando la movilización de saberes en la implementación de prácticas pedagógicas innovadoras, en la dinámica escolar, encaminadas al pleno dominio de la escritura, la comprensión lectora y la expresión del pensamiento en diferentes idiomas. El desarrollo de la investigación se dio de abril de 2019 a marzo de 2020, de forma presencial, y desde abril de 2020 de forma remota, con encuentros sincrónicos, utilizando la estructura para docencia a distancia de una universidad federal. Este artículo se refiere a un período de actividades remotas (desde mayo de 2020 a diciembre de 2021) y tiene como objetivos: 1. analizar ganancias y pérdidas en la adaptación de la investigación al contexto remoto, causada por la pandemia de COVID-19; y 2. sistematizar los conocimientos producidos durante este período. Esta etapa implicó actividades de aprendizaje colaborativo por parte de maestros de la educación básica, a partir de la adaptación del modelo *Lesson Study*. Todas las actividades realizadas son grabadas en video y algunas de ellas son el foco de los análisis presentados en este artículo. Como resultados hasta el momento, se constató que, por un lado, el aprendizaje colaborativo entre pares, promovido en la investigación, ha posibilitado el diálogo entre maestros de diferentes regiones del país (y los propios niños), profundizando y diversificando su praxis en sala; por otro lado, también es posible identificar una apropiación poco autónoma, por parte de los participantes, de supuestos teóricos y conceptos discutidos y acordados colectivamente como directrices para la elaboración de prácticas pedagógicas innovadoras.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo; educación continua; formación de los maestros; educación básica; educación inclusiva; innovación

Received on January 7, 2023.

Accepted on June 19, 2023.

Published in May 22, 2025.

Introdução

No início de 2019, implementamos uma pesquisa-ação como projeto interinstitucional Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) e inovação nos processos de escolarização na educação inclusiva: diferentes contextos no Brasil e na Espanha¹, envolvendo pesquisadoras de sete universidades (seis brasileiras e uma espanhola), voltado à promoção de aprendizagem colaborativa junto a professoras de quatro escolas públicas de ensino fundamental e de uma classe hospitalar, localizadas em quatro cidades diferentes: Corumbá (MS), Belém (PA), Mesquita (RJ) e Rio de Janeiro (RJ). Os objetivos do projeto são: avaliar a validade, viabilidade e efetividade de intervenções colaborativas, em parceria universidade/escola, que levem ao adensamento da práxis pedagógicas dirigidas ao domínio pleno da escrita de alunos em contextos de diversidade, a partir da instrumentalização teórico-prática de docentes da Educação Básica, em diferentes linguagens. As questões que ancoram o Projeto Interinstitucional dizem respeito justamente à validade, viabilidade e efetividade da parceria universidade/escola visando a ‘mobilização de conhecimentos’ (Fischman et al., 2018)² na implementação, na dinâmica escolar, de práticas pedagógicas inovadoras dirigidas ao domínio pleno da escrita de alunos em situação de diversidade, à compreensão leitora e à expressão do pensamento em diferentes linguagens.

¹ Projeto financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, Chamada Universal MCTIC/CNPq n.º 28/2018. Número do parecer emitido pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul: 2519336

² Para Fischman et al. (2018, p. 2), a ‘mobilização de conhecimentos’, entendida como conjunto de estratégias para compartilhar com a comunidade educacional os conhecimentos produzidos no âmbito da pesquisa educacional, inclui “[...] interações, objetivas e multidirecionais entre pesquisadores e grupos (formuladores de políticas, profissionais, agências terceirizadas, membros da comunidade) visando uma melhor compreensão e o aprimoramento dos sistemas educacionais.” (tradução livre a partir do original “[...] includes iterative, purposeful, multidirectional interactions among researchers and groups (policy makers, practitioners, third-party agencies, community members) aimed at better understanding and improving educational organizations and systems.”)

Definimos como inovadoras, práticas pedagógicas que atribuem novos sentidos a práticas convencionais, com vistas à implementação ‘intencional e planejada’ (Pastoriza, 2022) de estratégias de ensino que assegurem oportunidades iguais de aprendizagem, valorizem a diferença e promovam inclusão (Antunes et al., 2017; Monge López & Torrego Seijo, 2018). Tendo como base a definição proposta por Panitz (1996), entendemos aprendizagem colaborativa como filosofia de trabalho coletivo que, valorizando as contribuições de cada membro do grupo, busca construir consensos possíveis, por meio da cooperação. Partimos do princípio de que a aprendizagem colaborativa é um dos processos mais adequados para promoção de inovação pedagógica, no sentido atribuído ao termo por Torrego Seijo et al. (2016); Torres et al. (2004); Monge López & Torrego Seijo (2018); Carvahêdo e Portela (2020). O foco na criação de práticas pedagógicas inovadoras voltadas à qualificação da escrita e à ampliação da fluência leitora e da compreensão textual justifica-se pelos trágicos indicadores em leitura e escrita das escolas brasileiras (Alves & Ferrão, 2019). Assegurar o domínio pleno da língua está entre as principais metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei Federal 13.005, 2014), visando a alfabetização de todas as crianças a redução dos indicadores de analfabetismo entre jovens adultos e a qualificação da fluência leitora e da compreensão textual. O alcance dessas metas depende da implementação de políticas públicas ancoradas em resultados de pesquisas, de investimentos permanentes e planejados na formação docente e na estrutura escolar, de objetivos precisos e exequíveis, suporte financeiro e técnico ao trabalho docente, qualidade da formação inicial e continuada de professores, entre outros fatores. Não depende inescapavelmente da inserção de tecnologias de informação e comunicação (TIC) na escola, pois estas não operam isoladamente e não promovem as ações que os formuladores de políticas, os gestores e os professores não foram capazes de promover. Contudo, a incorporação de TIC às práticas pedagógicas em leitura e escrita pode contribuir para ampliar e qualificar a capacidade de comunicação das crianças, a compreensão leitora e a escrita autoral, se configurar como espaços plurais de interação e diálogo, oferecer subsídios técnicos e teóricos para a expressão livre de ideias, favorecer a apropriação criativa de materiais em diferentes linguagens, entre outras ações pedagógicas planejadas e com objetivos bem definidos (Rojo & Almeida, 2012; Both et al., 2016; Naumann & Pischetola, 2017).

A etapa da pesquisa a que se refere este artigo foi executada em 2020 e 2021, período em que se deu a pandemia de Covid 19 e em que foram implementadas medidas de afastamento social. Esta etapa envolveu atividades de aprendizagem colaborativa de professores/as da educação básica, a partir da adaptação do modelo *Lesson Study*³ (Chokshi & Fernandez, 2004; Cerbin & Kopp, 2006; Muri, 2017) ao contexto em que estavam sendo efetivadas as atividades pedagógicas das professoras participantes do projeto. Além de implementar práticas de aprendizagem colaborativa, que acreditávamos pudessem apoiar as atividades dos/as professores/as, nos propusemos também a testar a funcionalidade e efetividade desse modelo adaptado e sistematizar e analisar as aprendizagens resultantes do processo de interação entre pesquisadoras, estudantes de pós-graduação e de graduação e professoras/es da educação básica, em torno da criação de práticas inovadoras em leitura e escrita.

A proposta segue em execução e, do ponto de vista prático, implica: 1) estudos teóricos regulares sob a condução das coordenadoras da pesquisa; 2) criação colaborativa de atividades pedagógicas em alfabetização, leitura e escrita, com uso de tecnologias de informação e comunicação; 3) implementação, pelas/os professoras/es participantes da pesquisa das atividades planejadas, em seus diferentes contextos de atuação; 4) avaliação coletiva dos resultados; 5) reflexões sobre a prática (práxis). As práticas pedagógicas criadas e executadas levam em conta a relação dos/das professores/as junto aos alunos, assegurando participação ativa de todos, especialmente das crianças com deficiência.

Este artigo tem por objetivos analisar os ganhos e perdas na adaptação da pesquisa ao contexto remoto, bem como sistematizar e refletir criticamente os conhecimentos produzidos entre maio de 2020 e dezembro de 2021, tendo como base os registros digitais das atividades de aprendizagem colaborativa realizadas *online*.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa-ação (Tripp, 2005) de natureza longitudinal, com duração prevista para 4 anos, que contempla uma abordagem pesquisa colaborativa (Ibiapina, 2008; Jesus et al., 2014) e aprendizagem colaborativa. Prevê a promoção, observação, registro, acompanhamento e análise descritivo-interpretativa de atividades de aprendizagem colaborativa (Panitz, 1996) de professores/as em torno da cocriação, implementação e avaliação de práticas pedagógicas em leitura e escrita, com uso de TIC.

³ *Lesson Study* (lições de aula) refere-se a um modelo de formação de professores em serviço, desenvolvido originalmente no Japão e adaptado em outros países. Retomaremos o tema em outra seção do texto.

A primeira etapa do projeto foi implementada em uma escola de Corumbá, parceira do Grupo de Pesquisa Educação e Cidadania, vinculado ao PPGE da UFMS/Campus Pantanal, e em uma classe hospitalar de um hospital filantrópico, mantida por um convênio com a Secretaria de Educação do Estado do Pará, em Belém, com trabalhos desenvolvidos em parceria com o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire vinculado ao PPGE da UEPA. De acordo com o planejamento e o cronograma de execução, os resultados dessa etapa deveriam ser apresentados e discutidos em março de 2020 e, a partir daí, a pesquisa, de caráter presencial, deveria ser replicada nas demais escolas participantes do projeto: uma na cidade do Rio de Janeiro, uma em Duque de Caxias e outra em Mesquita (Baixada Fluminense).

No entanto, o fechamento das escolas em razão da pandemia de Covid 19 impediu a entrada presencial nos demais contextos escolares. Optou-se por adaptar a proposta ao ambiente digital tanto no que dizia respeito à aprendizagem colaborativa entre pesquisadoras e professoras/es quanto, na medida do possível, à execução, junto aos alunos das escolas participantes, de atividades educacionais remotas planejadas em conjunto. Como o projeto tem foco em práticas pedagógicas em alfabetização, leitura e escrita, foram convidados a participar professores/as de 2º ano do Ensino Fundamental. A mudança de formato implicou: 1) a adaptação da metodologia de pesquisa e do modelo de aprendizagem colaborativa ao contexto remoto; 2) a alteração das atividades a serem propostas aos alunos.

No segundo semestre de 2021, uma parte dos/as participantes começou a retornar às salas de aula com seus alunos, entretanto, com a configuração da pesquisa em três regiões do país, optou-se por seguir com encontros remotos de estudo e de cocriação de atividades entre os participantes. Nesse período, a equipe era composta por sete pesquisadoras vinculadas às IES parceiras do Projeto Interinstitucional (UFMS, PUC-RIO, UFRRJ, UEPA, UERJ, UCDB, Universidade de Alcalá), duas recém-doutoras, quatro estudantes de pós-graduação *stricto sensu*, duas bolsistas de iniciação científica e 20 professores/as da educação básica. Ainda, no segundo semestre de 2021, foi oferecida uma disciplina remota compartilhada entre as universidades brasileiras envolvidas, com o tema “Inovação Pedagógica e Diversidade”, como optativa nos programas de pós-graduação em educação das pesquisadoras brasileiras. A disciplina envolveu toda equipe de pesquisadores e foi aberta aos participantes da pesquisa e demais acadêmicos. Em março de 2022, os resultados dos dois anos de execução foram sistematizados e avaliados de forma colaborativa em encontro presencial de toda a equipe, realizado no *campus* Pantanal da UFMS.

A implementação da aprendizagem colaborativa incluiu a adaptação ao contexto de pesquisa do modelo *Lesson Study* (Estudo de Aula) de formação de professores em serviço, avaliando a efetividade e a funcionalidade dessa adaptação. A opção por esse modelo deve-se aos bons resultados obtidos em sua implementação em escolas japonesas, onde foi originalmente desenvolvido, e também a adaptações bem-sucedidas em outros países, incluindo o Brasil (Fernandez, 2002; Dudley, 2013; Curi & Borelli, 2019).

Em linhas gerais, o modelo de formação em *Lesson Study* prevê: 1) identificação pelos professores participantes em suas escolas de conteúdo(s) programático(s) de maior complexidade e/ou de difícil apropriação por parte dos alunos ou que exige(m) abordagem pedagógica mais elaborada para serem objeto de novas práticas de ensino; 2) elaboração e planejamento detalhado, por pequenos grupos de professores de mesma área de conhecimento, de prática(s) de ensino daquele(s) conteúdo(s); 3) implementação da(s) prática(s) por todos os membros do grupo, cada um por vez, sob o crivo dos demais. Ao final do ciclo de execução, em que todos tenham implementado a mesma prática em suas turmas, o grupo avalia as execuções e os resultados, em termos de interesse, participação e aprendizagem dos alunos e registra, valida, revê, modifica, elimina etc. aquela prática, dependendo do que foi observado.

No projeto piloto, implementado em 2019 em uma escola de Corumbá/MS, o modelo ainda não tinha sido implementado. As pesquisadoras realizaram encontros presenciais, na escola, com estudantes do 2º ano e suas professoras, nos quais foram criadas práticas pedagógicas em leitura e escrita, com a utilização de diferentes linguagens, com produção de registros escritos e em fotografia. Os resultados foram sistematizados (Ferreira et al., 2021) para serem tomados como referência na implementação das etapas posteriores da pesquisa, por professores/as vinculadas a outros contextos escolares. No mesmo período, a classe hospitalar em Belém, PA, desenvolveu atividades com perspectivas e propósitos semelhantes.

Em março de 2020, com a interrupção das atividades escolares presenciais, as professoras de Corumbá e de Belém foram convidadas a se juntar a professores/as das outras escolas que iriam se integrar ao projeto (Rio de Janeiro, Duque de Caxias, Mesquita) em encontros *online*, síncronos, em plataforma de videoconferência. Os primeiros encontros tiveram um caráter de formação teórica, com oficinas e palestras de aprofundamento sobre alfabetização e letramento e sobre formação de leitores. Ao final do primeiro ano,

foi proposta a adoção do modelo *Lesson Study* adaptado à aprendizagem colaborativa *online* e foram organizados minigrupos compostos por professores/as de escolas de cidades diferentes, de modo que cada grupo teve, ao menos, um/a professor/a de cada um dos estados (MS, RJ, PA). A opção por juntar no mesmo 'time' professores/as que atuam em escolas de diferentes locais tem por objetivo valorizar a diversidade como elemento formador e possibilitar uma melhor compreensão dos desafios e potencialidades que envolvem a implementação de um currículo comum em contextos culturais distintos.

O andamento do projeto ocorre com a realização de dois tipos de encontros: um encontro geral, em que participam os professores da rede básica e as pesquisadoras, com o intuito de realização de estudos, proposição de atividades e avaliação das práxis. O outro encontro refere-se às reuniões de subgrupos de trabalho colaborativo (os minigrupos), sempre formado por professores da rede básica dos três estados que compõe a pesquisa. Os encontros gerais ocorrem *online* a cada 5 semanas, com participação de todos os integrantes da pesquisa, em plataforma de videoconferência. A perspectiva da aprendizagem colaborativa está presente em todos os momentos e neles são propostos e discutidos os temas a serem transformados em práticas pedagógicas pelos integrantes dos minigrupos. Os procedimentos de aprendizagem colaborativa envolvem:

1. encontros dos minigrupos para planejamento das práticas;
2. definição do/a professor/a que vai implementar a prática;
3. execução da prática e registro escrito ou audiovisual, compartilhado em ambiente digital;
4. discussão e avaliação da prática pelo minigrupo;
5. elaboração e manutenção de ambiente de comunicação e interação digital (*blog*, murais digitais)

para compartilhamento dos registros.

O encontro dos minigrupos passou a ocorrer a partir de 2021, no intervalo entre os encontros gerais, e sua maior ou menor frequência depende das atividades que estão sendo desenvolvidas em determinado estágio da pesquisa.

Todos/as os/as participantes foram informados/as dos objetivos, riscos, benefícios e garantias de confidencialidade associados à participação no projeto e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Às crianças foi oferecido um Termo de assentimento, em formato de uma HQ (história em quadrinhos), explicando os objetivos e características da pesquisa, que foi contata a elas pelas pesquisadoras e/ou professoras/es, a depender da localidade e aos pais ou responsáveis dos/pelos alunos, foi solicitada a anuência para participação em pesquisa, também com o uso de um TCLE. Os participantes foram informados e concordaram que os encontros seriam gravados e que as gravações e os demais materiais produzidos no processo ficariam arquivados em um arquivo virtual, que coordenadoras e participantes têm acesso integral aos arquivos e que estes são a fonte privilegiada de acompanhamento e análise do processo. Análises interpretativas do material são realizadas pela coordenação do projeto (pesquisadoras vinculadas às universidades parceiras), ao final de cada etapa de pesquisa concluída, buscando identificar recorrências que permitam produzir inferências acerca da efetividade da aprendizagem colaborativa e de reflexos desta na criação de práticas pedagógicas inovadoras, nos diferentes contextos educativos. Com o desenvolvimento do projeto, as/os professoras/es passaram a ser convocada/os a participarem das análises, com a intenção de fomentar seu protagonismo como autores/as-coautores/as no processo de pesquisa.

Aprendizagem colaborativa e educação intercultural

Definimos aprendizagem colaborativa como processo de construção de conhecimentos pedagógicos, que ocorre de forma não hierárquica, com objetivos comuns. Trata-se de uma estratégia de formação na qual se busca promover reflexões entre pares sobre os saberes da experiência, estimular intercâmbios e construir conhecimentos teóricos para aprimoramento da prática pedagógica. Está, de certa forma, relacionada à pesquisa colaborativa que, como esclarece Ibiapina na apresentação de sua obra de 2008, trata-se de “[...] um tipo de investigação que aproxima duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação contínua de professores” (Ibiapina, 2008, p. 7).

O trabalho colaborativo é apontado como caminho adequado e efetivo para a promoção de estratégias pedagógicas transformadoras do contexto escolar (Carvalhêdo & Portela, 2020; Freire et al., 2022), para incorporação de tecnologias de informação e comunicação às práticas de ensino-aprendizagem e ampliação do letramento midiático dos professores (Brasilino et al., 2018) e em pesquisa sobre organização do trabalho pedagógico coletivo, na transformação de práticas pedagógicas reflexivas.

A interculturalidade crítica é um dos referenciais do projeto porque seja na pesquisa ou em práticas formativas, as culturas e os sujeitos locais são valorizados por possuírem forma própria de ver e interagir com a realidade, viabilizando a convivência com as diferenças culturais. Conforme Candau (2003) a interculturalidade crítica:

Orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-las (Candau, 2023, p. 148).

O reconhecimento da pluralidade de sujeitos, saberes e práticas culturais e a promoção do diálogo entre eles possibilita aprender com a convivência e a diferença, desviando o olhar do sujeito individual para o sujeito coletivo, o que favorece o trabalho colaborativo. Na perspectiva freireana, o diálogo viabiliza as relações interculturais. “Ser dialógico é transformar a realidade com o outro e não invadir a cultura do outro” (Oliveira, 2015, p. 99). Para Freire (2001), o reconhecimento das diferenças pressupõe o respeito à identidade cultural do outro, que ocorre em um contexto social e histórico e implica “[...] respeito pela linguagem do outro, pela cor do outro, o gênero do outro, a classe do outro, a orientação sexual do outro, a capacidade intelectual do outro” (Freire, 2001, p. 60). Aceitar e respeitar a diferença requer no ato educativo saber escutar o outro e ter coerência entre o discurso e a ação (Freire, 2007), escuta que pressupõe compreender e se colocar no lugar do outro.

A interculturalidade crítica em Paulo Freire tem como referência não apenas a compreensão de que há diferenças entre as culturas, mas, sobretudo, a valorização das relações interculturais, que pressupõe a dialogicidade e a eticidade. Desta forma, a educação intercultural crítica estabelece relações interpessoais dialógicas e solidárias e o respeito à diversidade de sujeitos e culturas, tendo por base o “[...] direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo o risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma ‘para si’, somente como se faz possível crescerem juntas” (Freire, 1993, p. 156).

A educação proposta por Paulo Freire viabiliza a “[...] descoberta crítica de que somos sujeitos fazedores de um mundo que é cultural [...]” (Oliveira, 2015, p. 98), promovendo o reconhecimento das identidades culturais e a pluralidade de formas de conhecimento, que implica valorização dos sujeitos, seus saberes e contextos culturais. Além disso, visa o processo de humanização, ao colocar o ser humano no centro do processo educativo, sendo visto como sujeito de seu conhecimento, história e cultura, isto é, visto como ser enraizado historicamente no contexto sociocultural que vive e com autonomia no pensar, criar, agir e intervir no mundo. Conforme Brandão (2014, p. 76), a educação “[...] deve ser pensada e deve ser praticada como um cenário multifocal de experiências culturais de trocas de vivências destinadas à criação entre-nós de saberes e à partilha da experiência do exercício inacabável de aprender”.

Descrição analítico-interpretativa das atividades de aprendizagem colaborativa em formato remoto

Para este texto, optamos por relatar, analiticamente, processos que se efetivaram nas práticas colaborativas. Em encontros virtuais realizados no primeiro semestre de 2020, foi decidido que as aprendizagens colaborativas deveriam ter como objetivo a elaboração de atividades a serem propostas (ou enviadas) aos alunos em plataformas digitais e/ou em material impresso, que os pais recolhiam nas escolas. A exceção ocorreu na classe hospitalar, que prosseguiu com ações presenciais, pois atende crianças em tratamento médico.

Entendeu-se que era necessário fundamentar teoricamente a criação de atividades pedagógicas remotas. Para isso, optou-se pela realização de encontros pedagógicos *online*, dos quais participaram pesquisadores/as das universidades envolvidas no projeto (incluindo, nesta etapa, integrantes da Universidade de Alcalá de Henares, na Espanha, parceira do projeto), estudantes de pós-graduação e de graduação e os/as professores/as da Educação Básica das diferentes localidades. Os encontros síncronos foram realizados em plataformas de videoconferência e os materiais de apoio, assim como os registros das atividades realizadas pelos/os professores/as, foram hospedados em plataforma educacional digital contratada pela UFMS (universidade sede do projeto interinstitucional), de acesso a todos os participantes.

As oficinas tiveram duração total de 45 horas de atividades síncronas e 3 horas de atividades assíncronas, realizadas nos minigrupos. As atividades síncronas ocorreram semanalmente e, em média, 32 professores/as participaram delas.

Para agilizar a comunicação e assegurar a implementação das atividades, uma professora de cada uma das escolas participantes do projeto assumiu a coordenação dos/as professores/as vinculados/as às escolas municipais, atuando na intermediação destes com a coordenação geral do projeto.

A primeira oficina oferecida nessa etapa focalizou a elaboração de atividades remotas de promoção de consciência fonológica⁴ e contou com a participação de uma professora alfabetizadora vinculada à rede pública municipal de Tarumã, cidade do interior do Estado de São Paulo, que havia sido pioneira na implementação do ensino remoto e estava obtendo bons resultados em alfabetização. A segunda oficina abordou atividades que fomentassem o prazer da leitura e a formação de leitores, que pudessem ser realizadas pelas crianças em suas residências. A oficina seguinte discutiu práticas discursivas; a oficina final teve como foco uso de tecnologias digitais para favorecer a interação entre as crianças e foi ministrada pelos pesquisadores espanhóis, com base em resultados de pesquisa implementada em escolas públicas de Madri.

Após as oficinas, os/as participantes preencheram formulários de avaliação do processo cujas respostas (anônimas) foram apresentadas e discutidas no último encontro síncrono, ao final de 2020. As Figuras 1 e 2 detalham o vínculo institucional dos/as participantes. O primeiro gráfico indica a porcentagem de professoras/es, graduandas/os, pós-graduandas/os vinculados às instituições de ensino superior e o segundo indica o vínculo institucional dos/as professores/as da Educação Básica.



Figura 1. Porcentagem de professoras, pós-graduandas/os e graduandas/os por IES participante.

Fonte: Pesquisa Interinstitucional, formulário de avaliação 2020.

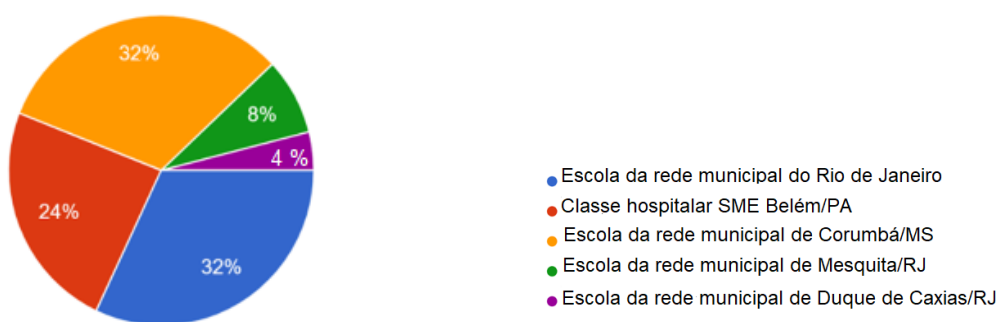


Figura 2. Porcentagem de participantes vinculados às escolas de Educação Básica.

Fonte: Pesquisa Interinstitucional, formulário de avaliação 2020.

No formulário, a diversidade de instituições participantes foi assinalada como fator positivo do projeto. Os/as professores/as indicaram também satisfação com o foco dos estudos e práticas – leitura e escrita – e com o formato das oficinas. Entre os maiores ganhos foi apontado o trabalho colaborativo com colegas de outros estados, que possibilitou uma melhor percepção da diversidade dos contextos escolares, além de trocas culturais, como pode ser percebido em trechos de depoimentos registrados no formulário:

⁴ A 'consciência fonológica' está relacionada à habilidade de compreensão da relação fonema-grafema e de manipulação consciente dos sons individuais, das sílabas e de partes das sílabas na formação da palavra (Soares, 2018).

A interatividade foi maravilhosa. (professora B).

[...] pudemos conhecer outras pessoas e os trabalhos que [elas] estão desenvolvendo. (professora N.).

Foi de grande aprendizado, através do trabalho das colegas, criar outras ideias e desenvolver com meus alunos. (professora S.).

As trocas de experiências foram muito enriquecedoras. (professora T.).

No entanto, a avaliação das atividades realizadas indicou discrepância entre a percepção das/os pesquisadoras/as vinculadas às universidades e a dos/as professores/as da educação básica. Estes se mostraram menos satisfeitos/as com processo do que os/as pesquisadores/as, o que indicava diferenças de expectativa, confirmadas na discussão realizada no encontro síncrono. Os/as professores/as avaliaram a formação teórica como interessante, porém a maioria disse ter sentido falta de aprendizagens colaborativas focadas em práticas pedagógicas.

Com base nas respostas obtidas no formulário e no que foi discutido no encontro síncrono de avaliação, foi proposta aos/as professores/as a adoção, em 2021, do modelo adaptado de *Lesson Study*. Para aprofundar a experiência com o novo modelo, que pressupunha a interação entre professores de escolas diferentes, optou-se por configurar os minigrupos com professores/as de regiões diferentes. Esperava-se que a interculturalidade oferecesse elementos novos à aprendizagem colaborativa ao possibilitar a relação entre sujeitos e práticas culturais diferenciadas.

Em 2021, foram realizados seis encontros síncronos, quatro dos quais destinados à discussão de atividades pedagógicas que promovessem o diálogo entre diferenças, a partir da adoção de dois temas propostos pela coordenação: 1) Quem sou eu? Como eu me vejo? 2) Onde vivo? a serem trabalhado com alunos nos diferentes contextos educativos a que pertencem os/as professores/as. O objetivo foi ampliar a interação entre professores/as de escolas de regiões diferentes e iniciar contatos entre os alunos.

Na execução, algumas crianças gravaram vídeos mostrando o lugar onde vivem; outras fizeram relatos orais e desenhos sobre locais preferidos no bairro ou na cidade onde vivem; outras criaram mapas com imagens de pontos turísticos de sua cidade; outras escreveram pequenos textos sobre seu lugar de moradia. Os vídeos de uma escola foram mostrados para crianças de outra escola e os 'diálogos audiovisuais' foram exibidos e discutidos nos encontros síncronos. Como desdobramento das atividades, os/as professores/as apresentaram, em vídeo e/ou relato oral ou escrito, as reações e comentários dos alunos assistindo ao vídeo feito pelo colega de outra localidade e os materiais produzidos em resposta ao colega distante.

Esse processo refletiu a presença da dimensão intercultural na aprendizagem colaborativa, caracterizada por conhecimentos adquiridos de comunidades ribeirinhas da Amazônia, perpassando pelo Pantanal sul-matogrossense e o contexto periférico da cidade do Rio, que fez emergir o debate sobre o potencial da diversidade na configuração de práticas educativas inovadoras e inclusivas, considerando o que afirma Fleuri (2001, p. 56, grifo do autor): "[...] cada sujeito constrói sua identidade a partir de histórias e de contextos culturais diferentes. A relação entre diferentes sujeitos constitui um novo contexto 'inter'cultural. Neste novo contexto, articulam-se não só os indivíduos, mas também os seus respectivos contextos culturais".

Dimensão intercultural da aprendizagem colaborativa

As atividades de aprendizagem colaborativa foram relatadas e discutidas nos encontros síncronos, realizados em plataforma de videoconferência. Os temas foram experimentados pelos/as participantes dos encontros, levando em conta experiências pessoais e contextos culturais. Após as discussões conjuntas, os minigrupos eram alocados temporariamente em subsalas da plataforma para elaborar o roteiro para a execução dos temas com as crianças. Essas dinâmicas possibilitaram trocas de informações sobre as distintas realidades educativas. Em um desses momentos, uma das professoras de Corumbá manifestou estranhamento frente ao relato da colega de Belém sobre o trabalho educativo na classe hospitalar:

Em Corumbá a gente atende crianças da Educação Especial e sempre fomos orientadas a trabalhar com material concreto.⁵ E não tive essa visão de que não poderíamos utilizar [esse tipo de] material concreto. Eu não tinha esse conhecimento, por isso é bom trabalhar em conjunto, com várias realidades, para conhecer um pouco de cada coisa. Eu não tinha esse conhecimento de que não poderia usar material reciclado na classe hospitalar em Belém. Nem me passou pela cabeça. E mais uma vez é a importância de se compartilhar várias situações e ambientes de aprendizado (professora L., encontro 17/09/2021).

⁵ A professora se refere a 'materiais reciclados' (denominação utilizada pela professora de Belém) como 'materiais concretos'. Isso provavelmente indica que a escola onde ela trabalha não dispõe de materiais concretos produzidos especificamente para fins pedagógicos, por isso precisa reutilizar materiais de uso comum, o que não ocorre na classe hospitalar de Belém.

Diante desse comentário, a professora da classe hospitalar explicou que todos os materiais utilizados naquele espaço precisavam ser cuidadosamente higienizados ou esterilizados para evitar contaminação e que materiais de uso comum são mais difíceis de higienizar. Situações como esta, em que os contextos educativos e as práticas pedagógicas são comparados de forma espontânea, configuraram-se como elementos profícuos nos processos de aprendizagem colaborativa (Torres et al., 2004).

Em diferentes momentos, foi possível perceber que relatos do trabalho educativo realizado em um determinado contexto geravam subsídios para compreender as condições educacionais em outro contexto e faziam emergir questionamentos sobre a impossibilidade de simplesmente “replicar” práticas pedagógicas sem adequá-las à realidade local. Materializou-se na experiência a necessidade de sempre fazer ajustes na execução da atividade, cocriada pelo minigrupo, em cada escola e mesmo com cada criança, mantendo pressupostos e objetivos comuns. Como relatou a professora P. (Mesquita/RJ), “[as trocas] nos fizeram crescer, tanto intelectual quanto por vivências”. Consiste em uma formação continuada participativa, colaborativa e de reflexão sobre as práticas realizadas em grupo.

Resultados de outras pesquisas sobre interlocuções entre professores em trabalho colaborativo (Carvalhêdo & Portela, 2020; Freire et al., 2022) assinalam que saberes e experiências pedagógicas compartilhados pressionam o docente a repensar suas práticas, num processo permanente de autorreflexão e propiciam a emergência de novos sentidos para a ação educativa.

A troca que se iniciou entre os/as professores/as adentrou também as experiências cotidianas nas escolas envolvidas no projeto e a interlocução passou a envolver as crianças. O desenvolvimento do tópico ‘Onde vivo?’ propiciou um improvável ‘diálogo’ entre uma menina da classe hospitalar de Belém e um menino em atendimento na sala de recursos de uma escola de Mesquita, na Baixada Fluminense, a partir da narrativa em vídeo que a menina de Belém produziu, com o celular da mãe, sobre seu local de moradia.

Julia⁶ mora em uma comunidade ribeirinha próxima a Belém, em casa de palafita sobre um igarapé. Enquanto gravava imagens do quintal de sua casa, o pai chegou em uma canoa, trazendo peixes que havia acabado de pescar. Na gravação, vê-se o pai descendo do barco, carregando os peixes na mão e mostrando-os à menina. Ao fundo, ouve-se uma voz de mulher (pode ser a mãe) e de crianças (podem ser irmãos) saudando a chegada do homem. O vídeo tem emoticons de coração em filtros de imagem colocados pela menina (Figura 3). A professora postou no mural digital um extrato da narração da menina e das vozes de fundo que acompanham a narração:

Essa aqui é a minha casa. É o meu interior que eu moro. Esse aqui é o meu quintal, como vocês estão vendo.
Mulher diz: menino, teu pai vem chegando aí, olha! Peixada! Nossa! Que coisa linda! Que coisa boa!
As crianças dizem: Sardão! Sardão!



Figura 3. Fragmentos do vídeo gravado por criança da classe hospitalar a partir do tema ‘onde vivo’.

Fonte: Mural digital da aprendizagem colaborativa.

O vídeo de Júlia foi exibido ao Daniel⁷, criança com diagnóstico de deficiência intelectual atendida na sala de recursos de uma escola da Baixada Fluminense. No roteiro do trabalho realizado com o menino, a

⁶ Nome fictício. A gravação foi realizada com autorização da mãe da menina, que autorizou, também, a exibição do vídeo às crianças da outra escola

⁷ Nome fictício. Os vídeos em que a professora registra as reações do menino e as atividades que ele realizou em diálogo com o vídeo gravado pela colega de Belém, foram feitos com autorização da mãe do menino e a anuência dele próprio.

professora registrou seu grande interesse pelo vídeo, ao qual reviu várias vezes. Destacou especialmente seu encantamento pela casa de palafita sobre a água:

Ele focou sua atenção inteiramente na casa da Julia. Percebeu que ficava em cima de um rio, que era de madeira, que o pai vinha de barco e que pisava direto na escada para subir até a casa, que tinha muitas árvores ao redor, que o pai veio com muitos peixes 'vivos'! Queria saber quem era a Julia (anotação da professora)

Daniel desenhou a casa da Júlia e a professora propôs que ele fizesse também uma maquete. Ela gravou a execução da atividade⁸ e também um vídeo-resposta do menino para Júlia, no qual ele diz que gostaria de conhecer a casa dela e a convida a conhecer a cidade onde mora.

Estabeleceu-se neste encontro o conhecimento de aspectos culturais da vida ribeirinha da Amazônia, o reconhecimento do modo de vida do outro, da menina ribeirinha, sendo estabelecido o diálogo intercultural entre os dois integrantes de grupos sociais e culturais diferentes.

Os materiais foram apresentados no encontro síncrono, após o qual outros vídeos-diálogos foram sendo gravados com outras crianças, de escolas diferentes, e exibidos umas às outras pelas professoras.

Atividades como esta atestaram a fertilidade dos diálogos interculturais entre os/as professores/as e, através destes, entre as crianças das escolas onde eles/as atuam, configurando o que supomos ser um solo fértil para a continuidade do projeto nos próximos anos.

A relação de aprendizagem colaborativa, criada nos grupos de professoras/es, com apoio dos estudos e discussões nos encontros coletivos (em que pesquisadores e professores participam) possibilitou o planejamento, a organização e a execução intencional de uma atividade que envolveu diferentes linguagens necessárias à leitura do mundo, e que contemplaram situações bastante diversas.

Considerações provisórias

Como já registrado, no projeto relatado, os minigrupos de aprendizagem colaborativa são compostos por professores/as de três regiões do país: Norte, Centro-Oeste e Sudeste, com características geográficas e culturais diferenciadas. Esse formato favorece o interesse em ouvir e compartilhar relatos de práticas educativas e contribui para que os integrantes se sintam estimulados ao diálogo, a comparar realidades, a se posicionar frente aos colegas, a expressar convergências e divergências nos modos de conduzir relações de ensino-aprendizagem e com isso construir novos conhecimentos juntos.

A aprendizagem colaborativa entre pares, promovida na pesquisa em curso, vem possibilitando a interação entre o vivido no contexto da Amazônia pelas educadoras da classe hospitalar, cujo trabalho educativo é voltado para crianças oriundas de comunidades ribeirinhas, em tratamento hospitalar por terem sido vítimas de escapelamento por acidente com motor de barco, os fazeres pedagógicos de professores/as de escolas do Pantanal, que atendem crianças ribeirinhas e urbanas, brasileiras e bolivianas, e as vivências de professores/as da Baixada Fluminense, cujos alunos experimentam uma vida comunitária marcada pela inconstância das políticas públicas. No encontro entre origens, formações e experiências profissionais diversas, saberes, sabores e práticas culturais dos sujeitos da Amazônia se entrecruzam com as visões de mundo do Pantanal sul-mato-grossense e com as contradições que atravessam a educação escolar na Baixada Fluminense, região de origem rural, com florestas e forte atividade agrícola, submetida a um agressivo e descontrolado processo de urbanização.

Ao longo de dois anos de trabalho conjunto, professores/as desses diferentes contextos entrelaçaram-se em diálogos interculturais que subsidiaram a criação e implementação de atividades pedagógicas. Estas, implementadas junto às crianças, ensejaram possibilidades de reflexão sobre os contextos de vida e moradia delas próprias e o contato com a realidade de crianças que residem em locais distantes e desconhecidos.

A leitura interpretativa dos materiais produzidos pelos/as professores/as, dos relatos que os acompanham e das discussões que ocorreram durante os encontros síncronos indicam que a execução, em contextos educacionais distintos, de atividades criadas entre pares, de forma colaborativa, cruzando experiências pode favorecer o desenvolvimento da capacidade de integrar conteúdos curriculares universais a saberes e valores locais. Percebe-se, também, a fertilidade da aprendizagem colaborativa no olhar sobre as crianças, sobre suas especificidades e singularidades, em especial, as crianças com deficiência, o que vai ensejando pequenas mudanças nas relações de ensino-aprendizagem.

⁸ Os vídeos em que a professora registra as reações do menino e as atividades que ele realizou, em diálogo com o vídeo gravado pela colega de Belém, foram gravados com autorização da mãe do menino e a anuência dele próprio.

Foram identificados em falas, roteiros de atividades, nos registros e relatos de execução indícios do reconhecimento da necessidade de que as práticas pedagógicas sejam centradas nas crianças e que promovam uma maior autonomia delas na relação com a língua escrita. No entanto, trata-se, ainda, de indícios capturados em comentários eventuais, não de evidências empíricas sólidas. Aprendizagens colaborativas geradoras de novas práticas implicam saber fazer e saber, ouvir críticas, além de um significativo aprimoramento da capacidade de autocrítica, ou seja, implica práxis, como a define Paulo Freire (Carvalho & Pio, 2017). Isso exige tempo, convivência, confiança e escuta, algo difícil de construir entre professores/as que atuam em contextos educativos diferentes e distantes uns dos outros, cujo convívio se dá exclusivamente em ambientes digitais.

Percebe-se uma apropriação ainda pouco autônoma, por parte dos/as participantes, dos pressupostos teóricos e conceitos discutidos e pactuados coletivamente como diretrizes para a elaboração de práticas pedagógicas inovadoras, como as definem Torres e Irala (2021); Monge López et al. (2018); Carvalhêdo & Portela (2020). De um modo geral, saberes pedagógicos incorporados previamente prevaleceram sobre a construção de novos conhecimentos e práticas, restringindo as possibilidades de inovação. É complexo e, de certo modo, incômodo para professores/as admitir que certos saberes adquiridos no exercício da docência precisam ser abandonados em favor de outras abordagens, que atendam melhor às necessidades dos alunos e propiciem aprendizagens mais sólidas, autônomas e qualificadas. Como argumentam Charlot et al. (2022), a relação de professores com o saber implica ‘mobilização interna’, ou seja, “[...] colocar-se em situação de movimento por móveis que exprimem desejo, sentido, valor” (Charlot et al., 2022, p. 4). Esse processo é lento, envolve identificação com o saber, “[...] em uma relação consigo mesmo e com suas experiências constituídas na formação profissional” (Charlot et al., 2022, p. 8) e exige uma alta carga de investimento pessoal.

Além disso, em um contexto de pandemia, com inúmeras perdas, sofrimento, preocupações com a família e más condições de trabalho é muito mais difícil mobilizar-se para novos aprendizados. Assim, em muitos momentos do trabalho conjunto parecia estabelecer-se entre os/as professores/as um acordo tácito em torno da valorização e aprovação mútua das práticas executadas nos diferentes contextos educativos, sem uma avaliação crítica, como prevê o modelo *Lesson Study*. Elogios aos resultados – ‘emocionante’, ‘lindo’, ‘você conseguiu, apesar das dificuldades’ – prevaleceram nos encontros de discussão das práticas pedagógicas executadas. Esse movimento de ‘autoproteção’ do grupo indicia contradições internas da aprendizagem colaborativa, provavelmente decorrentes, nesse caso, da distância física e da impossibilidade de observação direta da prática pedagógica do colega, o que fez com que o minigrupo tivesse acesso somente a fragmentos desta, editados em vídeo.

Cabe, no entanto, registrar as profícuas e constantes estratégias de colaboração empreendidas nos minigrupos, registradas nos relatórios de trabalho e relatadas nos debates coletivos. Estas estratégias envolveram: cocriação de atividades pedagógicas; produção de sequências didáticas; estudos teóricos; leitura e escrita de textos; seleção e criação de materiais didáticos; registros de práticas; uso de recursos digitais (câmeras de celular, programas de edição de vídeo e de áudio, exportação e importação de áudio e vídeo, legendagem de materiais audiovisuais, exibição em tempo real, aplicativos de apresentação), uso de ambientes digitais (murais digitais, plataforma educacional, sala de aula virtual, repositórios de texto para escrita compartilhada, plataformas de videoconferência, sites de pesquisa, ambientes de compartilhamento de materiais visuais e audiovisuais, aplicativos de comunicação interpessoal, tela compartilhada etc.), entre outros procedimentos. Evidencia-se, portanto, que estão consolidadas as bases sobre as quais se assenta a aprendizagem colaborativa: parceria, disponibilidade para o novo, solidariedade, troca de ideias e de saberes, trabalho em equipe e construção coletiva de conhecimentos (Torres & Irala, 2021; Freitas e Freitas, 2003), o que confere prognóstico positivo à continuidade do projeto.

Referências

- Alves, M. T., & Ferrão, M. E. (2019). Uma década da prova Brasil: evolução do desempenho e da aprovação. *Estudos em Avaliação Educacional*, 30(75), 688-720. <https://doi.org/10.18222/eaev.v0ix.6298>
- Antunes, D. S. H, Santos, A. M., & Verissimo, A. C. B. (2017). *Os movimentos de contraposição à escola convencional: da Escola Nova ao movimento das Escolas Inovadoras no Brasil Contemporâneo*. Actas del 21º Congreso ALAS Uruguayi: las encrusijadas abiertas de America Latima, la sociologia em tiempos de cambio da Asociación Latinoamericana de Sociologia, Montevideo, UY.

- Both, I. J., Soares, K. C. D., & Soares, M. A. S. (2016). Formação docente e tecnologias no campo das políticas educacionais. *Interacções*, 12(40), 127-151. <https://doi.org/10.25755/int.10690>
- Brandão, C. R. (2014). *A educação popular na escola cidadã*. Vozes.
- Brasilino, A., Pischetola, M., & Coimbra, C. (2018). Formação docente e letramento digital: uma análise de correlação na base da pesquisa TIC educação. In Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (Ed.), *TIC EDUCAÇÃO pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras* [livro eletrônico]. Comitê Gestor da Internet no Brasil.
- Candau, V. M. (2003). Didática e multiculturalismo: uma aproximação. In V. M. Lisita, & L. F. Sousa (Org.), *Políticas Educacionais, Práticas Escolares e Alternativas de Inclusão Escolar* (p. 13-25). DP&A.
- Carvalho, S. M.G. E., & Pio, P.M. (2017) A categoria da práxis em pedagogia do oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 98(249), 428-445. <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i249.2729>
- Carvalhêdo, J. L. P., & Portela, J. L. (2020). Formação docente: a aprendizagem colaborativa como estratégia de aprendizagem. *Brazilian Journal of Development*, 6(11), 87409-87420. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n11-239>
- Charlot, B., Zanette, C. R. S., & Stecanela, N. (2022). A relação do docente com o saber e com o ensinar. *Revista Educação em Questão*, 60(64), 1-22. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2022v60n63ID29415>
- Cerbin, B., & Kopp, B. (2006). Lesson study as a model for building pedagogical knowledge and improving teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18(3), 250-257.
- Chokshi, S., & Fernandez, C. (2004). Challenges to importing Japanese lesson study: concerns, misconceptions, and nuances. *Phi Delta Kappan*, 85(7), 520-525. <https://doi.org/10.1177/003172170408500710>
- Curi, E., & Borelli, S. S. (2019). Indícios de aprendizagens de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir da metodologia Lesson Study. *Revemop*, 1(1), 44-61. <https://doi.org/10.33532/revemop.v1n1a3>
- Dudley, P. (2013). Teacher learning in Lesson Study: what interaction-level discourse analysis revealed about how teachers utilised imagination, tacit knowledge of teaching and freshly gathered evidence of pupils learning, to develop their practice knowledge and so enhance their pupils' learning. *Teaching and Teacher Education*, 34(1), 107-121. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.006>
- Fernandez, C. (2002). Learning from Japanese approaches to professional development: the case of lesson study. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 393-405. <https://doi.org/10.1177/002248702237394>
- Ferreira, F. S., Rebelo, A. S., & Kassir, M. C. M. (2021). Professores, tecnologias digitais e inclusão escolar: desafios da política de educação especial em um município brasileiro. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 16(esp2), 1307-1324. <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v16iesp2.15127>
- Fischman, G. E., Anderson, K. T., Tefera, A. A., & Zuiker, S. J. (2018). If mobilizing educational research is the answer, who can afford to ask the question? An analysis of faculty perspectives on knowledge mobilization for scholarship in education. *AERA Open*. 4(1), 1-17. <https://doi.org/10.1177/2332858417750133>
- Fleuri, R. (2001). Desafios à educação intercultural no Brasil. *Revista Educação, Sociedade e Cultura*, 16(1), 45-62.
- Freire, P., Cunha, R. C. O. B., & Pucci, R. H. P. (2022). Interlocuções de professores e organização do trabalho pedagógico no contexto do trabalho coletivo. *Acta Scientiarum. Education*, 45(1), 1-12. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v45i1.54746>
- Freire, P. (1993). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Unesp.
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freitas, L.V. e Freitas C.V. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Edições Asa.
- Jesus, D. M. D., Vieira, A. B., & Effgen, A. P. S. (2014). Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia. *Educação & Realidade*, 39(3), 771-788.
- Ibiapina, I. M. L. M. (2008). *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Liber Livro.

- Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm
- Monge López, C., & Torrego Seijo, J. C. (2018). *Factores de innovación docente durante un proceso de asesoramiento colaborativo y aprendizaje cooperativo*. Actas del 2º Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación da Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación, Madrid ES.
- Monge López, C., Domingo Sevilla, J., & Torrego Seijo, J. C. (2018). Cultura de colaboración en un centro educativo: aportaciones desde el asesoramiento. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 277-302. <https://doi.org/10.6018/j/333011>
- Muri, A. F. (2017). *Letramento científico no Brasil e no Japão a partir dos resultados do PISA* [Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro].
- Naumann, L. A., & Pischetola, M. (2017). Práticas de leitura e autoria na perspectiva dos multiletramentos: relato de pesquisa em escolas municipais do Rio de Janeiro. *Nuances: estudos sobre Educação*, 28(1), 127-146. <https://doi.org/10.14572/nuances.v28i1.4739>
- Oliveira, I. A. (2015). *Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil*. CRV.
- Pastoriza, B. S. (2022). Ensaio sobre intencionalidade pedagógica e tradição: um tensionamento como princípio educativo. *Acta Scientiarum. Education*, 44(1), e52706. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v44i1.52706>
- Panitz, T. (1996). *A definition of collaborative vs cooperative learning*. http://colccti.colfinder.org/sites/default/files/a_definition_of_collaborative_vs_cooperative_learning.pdf
- Rojo, R., & Almeida, E. (2012). *Multiletramentos na escola*. Parábola Editorial.
- Soares, M. (2018). *Alfabetização: a questão dos métodos*. Contexto.
- Torrego Seijo, J. C., Monge López, C., Pedrajas, M. L., & Martínez, C. (2016). Formación del profesorado en aprendizaje cooperativo y alumnos con altas capacidades: un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 91-110.
- Torres, P. L., Alcantara, P., & Irala, E. A. F. (2004). Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. *Revista Diálogo Educacional*, 4(13), 129-145.
- Torres, P. L., & Irala, E. A. F. (2021). Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. In P. L. Torres. (Org.), *Ciência, inovação e ética : tecendo redes e conexões para a produção do conhecimento* (pp. 91-128). Senar.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 443-466.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

Rosália Duarte: Doutora em Educação pela PUC-Rio; Professora Associada do Departamento de Educação da PUC-Rio; Coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação e Mídia (GRUPEM/PUC-Rio); Bolsista CNPq Nível 1C; Cientista do Nosso Estado Faperj.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5758-2529>

E-mail: rosalia@puc-rio.br

Mônica de Carvalho Magalhães Kassar: Doutora em Educação pela Unicamp. Estágios de pós-doutorado na Universidad de Alcalá, na Universidade Estadual de Campinas e na Universidade de Lisboa. Professora Titular da UFMS. Docente do PPGE, no Campus do Pantanal. Coordena o Grupo de Pesquisa Educação e Cidadania da UFMS. Bolsista CNPq Nível 2.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5577-6269>

E-mail: monica.kassar@gmail.com

Ivanilde Apoluceno de Oliveira: Doutora em Educação (Currículo), pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e UNAM-UAM/Iztapalapa, México, com Pós-doutorado em Educação pela PUC-Rio. Docente e pesquisadora do PPGED e Coordenadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da Universidade do Estado do Pará. Bolsista produtividade do CNPq2.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3458-584X>

E-mail: [Nildeapoluceno@gmail.com](mailto:nildeapoluceno@gmail.com)

Kelly Maia Cordeiro: Doutora em Educação pela PUC-Rio, Professora no Instituto Federal Fluminense/Campus Paracambi. Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Mídia (GRUPEM/PUC-Rio) e do Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE/UFRRJ).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4711-8271>

E-mail: kelly05maia@gmail.com

NOTA:

Rosália Maria Duarte foi responsável pelo tratamento dos materiais empíricos, montagem do roteiro original do texto e proposição dos pontos a serem abordados. Mônica Carvalho de Magalhães Kassar foi responsável pela organização de todas as atividades realizadas nos dois anos relatados no artigo e pelo arquivamento, organização e guarda dos materiais empíricos; revisora e colaboradora na escrita. Ivanilde Apoluceno de Oliveira foi responsável pela redação dos fundamentos e da discussão teórica. Kelly Maia Cordeiro foi responsável pela coleta, organização e compartilhamento dos materiais e relatos dos professores participantes/ corresponsável pelo tratamento analítico dos materiais.

Editores-Associado responsáveis:

Solange Franci Raimundo Yaegashi

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7666-7253>

E-mail: sfryaegashi@uem.br

Rodadas de avaliação:

R1: cinco convites; dois pareceres recebidos

Revisor de normalização:

Vanessa Vianna Doveinis

Disponibilidade dos dados:

Informamos que os dados utilizados na pesquisa foram disponibilizados publicamente, e podem ser acessados por meio do CREIA/UFMS Blog da pesquisa-ação <https://ppee-es-cpan.ufms.br/blogcaic/>.