

**COLABORAÇÃO NA PRÁTICA:
desenvolvendo uma estratégia de ensino-aprendizado colaborativo direto**

**COLLABORATION IN PRACTICE:
developing a strategy for direct collaborative teaching and learning**

Cíntia Luiz da Silva¹
Humberto Vinício Altino Filho²
Marcelo Diniz Monteiro de Barros³

RESUMO

O trabalho propõe uma estratégia de ensino-aprendizado colaborativo, desenvolvida durante a vivência de dois educadores em uma escola do interior de Minas Gerais. Por meio da visão de uma professora de Biologia e Química, em parceria com um professor de Matemática e Física, o processo aconteceu nos níveis fundamental e médio, durante cerca de quatro anos, realizando trabalhos colaborativos buscando sempre o maior envolvimento e participação dos alunos por meio de uma abordagem diferenciada, acolhedora e integrativa. Os longos anos de parceria apontam que a metodologia de ensino incorporada através da colaboração foi bem aceita pelos alunos, professores e escola, o que favoreceu para provocar estímulo e interesse nas aulas ministradas. Apesar de já encontrarmos alguns materiais sobre a teoria do trabalho colaborativo, o foco ainda está na defesa do uso desse modelo e não em formas práticas de como implementá-lo. Assim, o objetivo do trabalho foi descrever, em etapas, uma estratégia de ensino-aprendizado, para que sirva como possibilidade a outros professores que queiram colocar suas ideias em prática e atingir níveis de colaboração efetiva. A produção desta estratégia colaborativa busca não só documentar essa troca profissional, como possibilitar que outros professores se inspirem nesse formato de colaboração, mostrando de forma objetiva suas potencialidades, facetas e dificuldades. Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa. Como instrumento de coleta de dados foram utilizados questionários com questões abertas. Os dados coletados foram interpretados à luz do referencial teórico.

Palavras-chave: Colaboração; Estratégia de ensino-aprendizado; Formação de professores.

ABSTRACT

The work proposes a strategy for collaborative teaching and learning, developed during the experience of two educators in a school in the interior of Minas Gerais, Brazil. Through the perspective of a Biology and Chemistry teacher, in partnership with a Mathematics and Physics teacher, the process took place at both the elementary and high school levels over a period of about four years, conducting collaborative work aimed at fostering greater student involvement and participation through a differentiated, welcoming, and integrative approach. The long years of partnership indicate that the teaching methodology incorporated through collaboration was well-received by students, teachers, and the school, which helped stimulate interest and

¹ Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil (2020)

² Mestre em Educação Matemática pela Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil (2019)

³ Doutor e Pós-Doutor em Ensino em Biociências e Saúde pela Fundação Oswaldo Cruz, Brasil (2014). Professor da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais e do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz – Fiocruz (marcelodiniz@pucminas.br e marcelo.barros@uemg.br), Brasil

engagement in the classes taught. Despite some existing literature on the theory of collaborative work, the focus remains on advocating for the use of this model rather than practical ways to implement it. Therefore, the objective of the work was to describe, in stages, a teaching and learning strategy, to serve as a possibility for other teachers who wish to put their ideas into practice and achieve levels of effective collaboration. The production of this collaborative strategy seeks not only to document this professional exchange but also to enable other teachers to be inspired by this collaboration format, showing its potential, facets, and challenges objectively. This is a qualitative investigation. Questionnaires with open-ended questions were used as data collection instruments. The collected data were interpreted in light of the theoretical framework.

Keywords: Collaboration: Teaching-Learning Strategy Teacher Training

INTRODUÇÃO

Colaborar, cooperar ou trabalhar em equipe são abordagens que se referem ao trabalho em conjunto, entre duas ou mais pessoas, em que se estima a partilha de conhecimentos, histórias e saberes-fazer que podem resultar numa tomada de decisão coletiva ou em uma ação/produto que tenha a contribuição de todos. Na perspectiva de Idol, Paolucci-Whitcomb e Nevin (2000, p. 35), “a colaboração é um processo interativo que permite a pessoas com formações diversificadas construir respostas criativas para problemas que são mutuamente definidos.”

O aspecto mais citado, e que talvez seja o mais evidente, do processo colaborativo é a divisão de responsabilidades, uma vez que os professores elaboram suas propostas, lecionam e avaliam em conjunto. O trabalho e o estresse tendem a diminuir de forma considerável. Como a finalidade do ensino colaborativo é a resolução de problemas enfrentados no cotidiano escolar, dividir as responsabilidades suaviza o processo ensino-aprendizado para professores e alunos (Orr; Thompson; Ross, 1998).

A colaboração também pode ser uma estratégia para combater o isolamento profissional, proporcionando o desenvolvimento de relações sociais e profissionais (Gable; Manning, 1999). Uma vez que os profissionais estão em contato, podem não só contribuir com estratégias, conteúdo, como com suas experiências, promovendo a paridade e equidade. Em suma, a colaboração favorece a aprendizagem recíproca (Gable; Manning, 1997).

Entretanto, uma das dificuldades do ensino-aprendizado colaborativo é de fato atingir a colaboração efetiva, pois o processo verdadeiro exige tempo de qualidade, comunicação entre os envolvidos e etapas a serem vivenciadas.

Existem vários estágios que os professores precisam vivenciar até alcançarem o objetivo final, sendo que esse processo envolve tempo. Para ocorrer o desenvolvimento da

parceria entre professores para atuar no ensino colaborativo são definidos três diferentes estágios com graus variados de interação e de colaboração dos professores (Gately; Gately, 2001). No estágio inicial, os professores se comunicam superficialmente na tentativa de estabelecer uma relação. O segundo estágio é o de comprometimento e, nesse nível da relação, a comunicação dos professores é mais frequente, aberta e interativa, construindo a confiança necessária para trabalhar na perspectiva da colaboração. No estágio final, ou seja, no estágio propriamente colaborativo, os professores se comunicam e interagem abertamente, trabalham juntos e complementam-se um ao outro (Gately; Gately, 2001).

Trabalhar em equipes também é uma dificuldade a ser superada particularmente, para quem está habituado a trabalhar sozinho, uma vez que essa dinâmica vai exigir que o profissional esteja aberto a novas ideias e flexível com sua conduta profissional, para construir em conjunto soluções e estratégias de ensino com o grupo.

Outro fator, apontado por Bauwens e Hourcade (1995), é em relação à sensibilização, sugerindo que os professores “devem estar sensibilizados para a importância de compartilharem um conjunto de crenças, atitudes e valores acerca das escolas, dos objetivos de ensino e da aprendizagem” (p. 197). A sensibilização é fundamental para o método de colaboração, pois, se os professores participantes não compreenderem ou concordarem com a importância do método, dificilmente conseguirão atingir níveis de colaboração eficazes.

Logo, o modelo de ensino colaborativo não ocorre de forma rápida e simples, pois é necessário que o professor trabalhe de forma diferente da que esteja habituado, além de encontrar um ou mais parceiros dispostos a esse desafio, refletindo sobre suas práticas de ensino, manejo com a classe, e com a escola. Apesar de já encontrarmos alguns materiais sobre a teoria do trabalho colaborativo, o foco ainda está na defesa do uso desse modelo e não em formas práticas de como implementá-lo (Mendes, 2009).

Diante do exposto, reconhece-se a importância de se divulgar também as experiências sobre a implementação de parcerias colaborativas que façam o uso desse modelo de ensino. Assim, tendo como finalidade facilitar a colaboração efetiva, o trabalho tem como objetivo propor uma estratégia de ensino-aprendizado colaborativa, desenvolvida durante a vivência de dois educadores em um modelo de parceria contínua e colaborativa. A produção desta estratégia colaborativa busca não só documentar essa troca profissional, como possibilitar que outros professores se inspirem nesse formato de colaboração, mostrando de forma objetiva suas potencialidades, facetas e dificuldades.

Entendendo a colaboração

Esta seção pretende esclarecer a fundo o que é colaborar, suas finalidades, seus formatos, suas vantagens e como esse conceito se aplica ao ambiente escolar, uma vez que se faz necessário sensibilizar o leitor e contextualizá-lo antes de apresentar qualquer estratégia de ensino-aprendizado colaborativa.

A atmosfera social nos grupos de trabalho é um fator que pode promover a colaboração entre professores e contempla a partilha não só de objetivos, como o respeito mútuo entre os elementos da equipe, a capacidade para escutar e opinar, a qualidade do relacionamento entre os seus membros, a qualidade dos processos de comunicação e de confiança, baseados no respeito recíproco pelas competências, experiências, pontos de vista e conhecimentos de que cada um dos membros da equipe é portador (Bauwens; Hourcade, 1995).

O que é a colaboração

O ensino colaborativo está ligado à partilha de conhecimentos. Para Bauwens e Hourcade (1995), ensino partilhado é:

uma reestruturação dos processos de ensino na qual dois ou mais educadores, com competências diferentes, trabalham numa forma coordenada para em conjunto ensinar, grupos de estudantes heterogêneos, do ponto de vista acadêmico e comportamental, em locais integrados, isto é, nas classes regulares (p. 46).

Friend e Cook (2012) afirmam que ainda são pouco claras as definições sobre a colaboração em literaturas especializadas. E que, mesmo muito discutido na atualidade, o conceito de colaboração ainda é mal aplicado nas interações profissionais em escolas. No entanto, alguns aspectos são comuns em se tratando do ensino colaborativo: o processo é dinâmico, podendo mudar constantemente à medida que os pares trocam informações; o processo é voluntário, não sendo possível forçar o indivíduo a entrar no processo colaborativo, e, por fim, os objetivos devem ser comuns aos sujeitos da pesquisa.

A principal finalidade do ensino colaborativo é a resolução de problemas. Os profissionais, professores ou colaboradores, se reúnem na tentativa de resolver diferentes dificuldades que surjam ao longo do processo educativo. O processo de colaboração acontece por meio da identificação dessa situação-problema, de sugestões e de possíveis soluções, de avaliações dessas sugestões e, por fim, da elaboração e execução de um plano de ação. (Snell;

Janney; Elliot, 2005). Uma vez que os professores estão compartilhando seus conhecimentos e experiências acerca desse problema, articulando diferentes propostas, a probabilidade de se resolver essa situação com mais eficiência e eficácia é bem maior do que individualmente.

Os esforços de colaboração podem seguir dois formatos: o modelo de colaboração indireta ou colaboração direta (Bauwens; Hourcade, 1995). No modelo indireto, o planejamento da atividade é realizado pela equipe, no entanto a execução fica nas mãos de um só encarregado. Já no esforço direto, não só o planejamento, mas a execução acontece de maneira compartilhada, estando muitas vezes mais de um professor dentro da mesma sala de aula. Esse modelo é mais característico dentro do modelo colaborativo, oferecendo mais vantagens a professores e alunos. Independente do formato, nota-se que, ao longo do período da colaboração, à medida em que os professores da equipe se respeitam e valorizam uns aos outros, a paridade surge como um novo traço nessa relação de troca, promovendo a união do grupo e a vontade mútua de partilhar informações, conhecimentos, competências e responsabilidades (Walther-Thomas *et al.*, 2000).

O Histórico da colaboração

Mesmo que para alguns o ensino colaborativo possa parecer novo, ele tem sido testado e implementado por teóricos, pesquisadores e educadores desde o século XVIII. O método de aprendizagem por colaboração tem sido usado por professores das mais variadas áreas, com a finalidade de construir conhecimentos mais sólidos, a fim de preparar seus alunos de forma mais efetiva para os desafios encontrados fora do âmbito escolar.

A metodologia de aprendizagem colaborativa no ensino de habilidades de escrita foi utilizada pelo professor de lógica e filosofia da Universidade de Glasgow, George Jardine, entre os anos de 1774 e 1826, e atravessou obras de grandes nomes da literatura como Dewey, Piaget, Vygotsky, Shulman, entre outros teóricos de enorme relevância, retratando a importância no passado e presente do ensino. O quadro abaixo retrata a linha do tempo do ensino colaborativo (Torres; Alcantara; Irala, 2004).

Linha do Tempo: História da Aprendizagem Cooperativa/Colaborativa

Data	Evento Relacionado
Final do século XIX	Coronel Francis Parker: Promoveu a aprendizagem cooperativa, e a devoção à liberdade nas escolas públicas.
Início do século XX	Movimento da Escola Nova: John Dewey e outros. Dewey promoveu grupos de aprendizado cooperativos como uma parte do seu famoso projeto de método de instrução. Teoria da Interdependência Social & Dinâmica de Grupo: Kurt Kufta e Kurt Lewin, psicólogos.
Anos 40	Teorias e pesquisas sobre cooperação e competição: Morton Deutsch
Anos 50	Teoria da Aprendizagem cognitiva: Jean Piaget e Lev Vygotsky Movimento de dinâmica em grupo aplicado: Deutsch, Laboratórios Nacionais de Treinamento Pesquisas da Deutsch sobre confiança, situações individualistas, Estados Naturalísticos.
Anos 60	Pesquisas de Stuart Cook sobre Cooperação. Pesquisas de Spencer Kagan sobre competição e cooperação entre crianças. Movimento de aprendizagem sobre investigação (descoberta); Bruner, Shulman B. F. Skinner, Aprendizagem Programada, Modificação de Comportamento. David e Roger Johnson começaram a treinar professores em aprendizagem cooperativa na Universidade de Minnesota
Anos 70	David Johnson escreveu Psicologia Social da Educação. Robert Hamblin: Pesquisa comportamental sobre cooperação / competição. Primeiro Simpósio Anual de AP A (Entre os apresentadores estavam David e Roger Johnson, Stuart Cook, Elliot Aronson, Elizabeth Cohen, e outros). Revisão das pesquisas de David e Roger Johnson sobre cooperação / competição. Robert Slavin começou o desenvolvimento de currículos cooperativos. Shlomo e Yael Sharan, Ensino em pequenos grupos (Investigação em grupo). Elliot Aronson, Sala de aula Jigsaw (quebra-cabeça). Edição sobre Cooperação do Jornal de Pesquisa e Desenvolvimento em Educação. Primeira conferência Internacional sobre aprendizagem cooperativa, Tel Aviv, Israel.
Anos 80	David e Roger Johnson, Meta-análise de Pesquisa em Cooperação. Elizabeth Cohen, Desenhando Grupos de Trabalho. Spencer Kagan desenvolveu Abordagens Estruturais para Aprendizagem Cooperativa. David e Roger Johnson escrevem Cooperação & Competição: Teoria & Pesquisa.
Anos 90	A aprendizagem cooperativa ganha popularidade entre educadores do ensino superior. Primeira conferência anual sobre Liderança em Aprendizagem Cooperativa, Minneapolis. David e Roger Johnson e Karl Smith adaptaram a aprendizagem cooperativa para a sala de aula de faculdades, e escreveram. Aprendizagem Ativa: Cooperação na Sala de Aula da Faculdade.

Fonte: Adaptado de: Torres, P. L., Alcantara, P. R., & Irala, E. A. F. (2004). Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista diálogo educacional**, 4(13), 1-17.

METODOLOGIA

Esta pesquisa foi realizada com dois professores de uma escola particular no interior de Minas Gerais. A professora, aqui chamada de professora XX, era responsável por ministrar as disciplinas de Biologia e Química na escola, especificamente para alunos do Ensino Médio. Já o professor participante, chamado de XY, era professor de Matemática e Física para alunos do Ensino Fundamental, anos finais, e Ensino Médio. Os professores XX e XY se encontravam semanalmente na escola, onde propuseram uma série de atividades e projetos interdisciplinares com os alunos de todas as séries da escola ao longo de 4 anos.

Toda essa experiência e projetos desenvolvidos pelos professores serviram como base para esta pesquisa que ocorreu nos meses finais de 2023. Esses dois professores foram submetidos, separadamente, a cinco perguntas relacionadas a sua experiência colaborativa. Os participantes tiveram suas identidades preservadas e estavam cientes de que poderiam abandonar a pesquisa a qualquer momento, respeitando assim a ética da pesquisa. Essas pesquisas foram enviadas por questionário *on-line* e tinham como objetivo criar, a partir das respostas, um modelo ainda mais eficiente e eficaz para a colaboração direta.

Foram realizadas as seguintes perguntas aos dois professores: 1. Como vocês se aproximaram? 2. Vocês observaram o apoio mútuo na parceria colaborativa? 3. Como aconteceu a adaptação ao processo de colaboração? 4. Como as responsabilidades eram divididas? 5. Como era dividir a sala com mais um professor também em exercício?

Dessas respostas (em anexo), além de um relato rico, emergiram cinco etapas que nos levam a uma estratégia de ensino-aprendizado colaborativo direto. São elas: A etapa de aproximação, a etapa do apoio mútuo, a etapa da adaptação, a etapa da divisão das responsabilidades e, por fim, a etapa da prática colaborativa.

- A etapa de aproximação

A primeira etapa para a execução do ensino colaborativo é a aproximação dos profissionais. Naturalmente os professores se aproximam dentro das instituições de ensino como colegas de trabalho. Essa aproximação pode ocorrer nos intervalos de aula, nos eventos culturais que a escola organiza ou até mesmo nas reuniões de classe.

“Quando eu comecei a lecionar, a Prof.ª XX já trabalhava na escola. Aos poucos fomos nos encontrando na sala dos professores, nas “janelas” etc. e sempre trocávamos algumas ideias, porque ministrávamos aulas para turmas em comum.”

Nada impede que professores amigos realizem a prática colaborativa, no entanto, as parcerias colaborativas podem exigir aproximações não por suas afinidades, mas por suas incompletudes. Para que a atividade se torne mais rica os professores devem agregar valor uns aos outros, nesse caso as diferenças e aptidões serão somadas.

“Ambos tínhamos a mesma visão para a construção do conhecimento, com o objetivo de tornar o processo mais interessante para os alunos. O perfil dele, mais criterioso e organizado, se funde perfeitamente ao meu, mais criativo e aberto.”

Organização, criatividade, didática, formação e experiência são fatores a serem observados dentro da perspectiva colaborativa.

- A etapa de apoio mútuo

O apoio mútuo, dentro e fora da sala de aula, é fundamental para a elaboração do processo de colaboração tanto na teoria quanto na prática. Conversas, trocas de experiências, além de flexibilidade para a formação e aplicação da atividade fortalecem a equipe e tornam o processo mais sólido para os professores.

“Nos tornamos uma dupla mesmo fora da sala de aula. Toda a escola era uma extensão da parceria, seja enaltecendo os trabalhos realizados, colaborando na montagem das aulas, disponibilidades de materiais, bem como no incentivo a embarcar em processos seletivos de mestrado nas áreas de ensino e educação.”

Compartilhar conhecimentos, expectativas, dicas de materiais, cursos de formação eleva o nível de toda a equipe e traz consequências positivas para o trabalho realizado.

- A etapa de adaptação

O ensino colaborativo, com seu modelo de aulas compartilhadas, pode gerar estranhamento não só para os alunos, mas para os próprios professores nas primeiras aulas. Esse fato pode ser prejudicial para o processo de ensino-aprendizado, assim como traumático para todos os participantes. Os alunos podem se distrair com a presença dos professores, as divisões de tarefas podem não sair como o esperado e gerar um caos em sala de aula.

“Isso causava estranheza nos alunos, mas sempre explicávamos que estávamos em uma parceria e que teriam dois professores na aula de hoje. Chegamos ao ponto de nos reunir com a equipe

diretiva para explicar o que estava acontecendo, uma vez que os alunos, decerto, comentariam com os pais, que, por sua vez, poderiam questionar a direção.”

Para evitar esses cenários, seria necessária uma aproximação gradual com o modelo colaborativo. Pequenos momentos em conjunto, professor observador ou até mesmo participações graduais seriam recomendadas.

- A etapa de divisão de responsabilidades

A divisão de responsabilidades em sala, assim como as formas de avaliação, deve ser dialogada principalmente em um primeiro momento quando os professores podem não estar habituados à nova dinâmica.

“No nosso caso, a divisão das tarefas era algo essencial. Acredito que em todos os casos seja, mas nós tínhamos habilidades diferentes. Então, na discussão das ideias, as contribuições eram conjuntas; na formalização, apresentação de projetos escritos para a direção e preparação de material, eu me dedicava mais e, na concepção das dinâmicas e da ludicidade das atividades, XX era mais ativa.”

Essa etapa se estende desde a elaboração do tema, a pesquisa, a elaboração da atividade, as responsabilidades em sala de aula, os momentos de fala e a correção de possíveis atividades, até o lançamento das notas, se existirem.

- A etapa da prática colaborativa

Esse é o momento em que os professores se encontram juntos em sala de aula, tornando o processo colaborativo real para os alunos. É um momento muito rico, em que todos estarão envolvidos e construindo juntos novos conhecimentos.

“Sem dúvidas esse era o momento mais esperado. Os alunos, como já habituados a aulas dinâmicas e a alguns modelos de metodologias ativas, rapidamente se localizavam dentro dessa nova dinâmica. Eram necessários poucos minutos para a adaptação de todos. Alguns perguntavam diretamente sobre o formato “diferente” da aula. A pergunta era respondida de forma clara e objetiva e as atividades retomam seu curso. Eram momentos extremamente divertidos e ricos. Como nós professores nos desapegávamos desse lugar de “sabe tudo”, os alunos se sentiam muito à vontade para expressar suas dúvidas e compartilhar seus conhecimentos também.”

Inicialmente, pode gerar estranhamento entre os alunos e até apreensão entre os professores envolvidos, no entanto, quanto mais as etapas anteriores estiverem alinhadas, menores os riscos e surpresas. Caso os alunos não estejam acostumados a metodologias mais

dinâmicas em sala, é recomendado um bate-papo com os alunos, esclarecendo como acontecerão as atividades, podendo acontecer até em um momento separado da aula colaborativa.

DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Dessa forma construímos um modelo colaborativo desenvolvido em cinco etapas, buscando alcançar modelos diretos de colaboração. Ao longo do processo e à medida que criamos novas atividades colaborativas, percebemos que as etapas não obedeciam a uma linearidade e algumas se alongavam de forma permanente no processo, tornando o modelo fluido, de troca contínua e imensurável.

Outra importante observação foi que algumas etapas, quando trabalhadas ao mesmo tempo, potencializavam a colaboração e a execução das próximas etapas. As duas primeiras etapas, a etapa de aproximação e a etapa de apoio mútuo, acontecem inicialmente com o intuito de alavancar a criação da atividade colaborativa. Quanto mais próximos e com tempo suficiente para desenvolverem um vínculo, maior a chance da parceria se estabelecer com níveis de respeito e confiança.

As duas outras etapas, etapa de adaptação e a etapa de divisão de responsabilidades, quando acontecem simultaneamente, especialmente na primeira atividade colaborativa da dupla ou grupo, criam possibilidades de desenvolverem atividades mais consolidadas, uma vez que, à medida que os professores se adaptam à presença do outro, principalmente em sala de aula, mais podem moldar as atividades à realidade dos envolvidos.

Por fim, todas as quatro etapas, juntas, criam a possibilidade para o ensino colaborativo direto, com atividades concretas, adaptadas a professores e alunos, entre participantes que se respeitam e apoiam. A solução do problema passa a ser um processo ainda mais poderoso, em um ambiente de troca e não de competição. Alunos e professores aprendem juntos sobre o conhecimento do conteúdo, do tema e da pedagogia criada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos que este trabalho sirva como um modelo inicial para escolas e professores que tenham o desejo de tornar o ensino mais rico e transformador. Fica evidente que os procedimentos para a implementação do ensino colaborativo aqui citados podem e devem sofrer alterações, uma vez que a colaboração se constrói aos poucos, momento a momento, à

medida que os vínculos vão se estabelecendo entre as pessoas.

Cada realidade escolar e intrapessoal vai resultar em uma dinâmica singular para o ensino colaborativo. Nem sempre poderemos aplicar de forma tão linear as etapas propostas por outros pesquisadores, mas isso não deve servir como impedimento para a promoção do ensino colaborativo, e sim como ponto de partida para o desenvolvimento ideal dentro da realidade dessa equipe ou dupla de colaboração.

Independente do formato, nota-se que, ao longo do período da colaboração, à medida em que os professores da equipe se respeitam e valorizam uns aos outros, a paridade surge como um novo traço nessa relação de troca, promovendo a união do grupo e a vontade mútua de partilhar informações, conhecimentos, competências e responsabilidades.

REFERÊNCIAS

- BAUWENS, J.; HOURCADE, J. (1995). **Cooperative Teaching**: rebuilding the schoolhouse for all students. Austin, TX: Pro.ed
- FRIEND, M.; COOK, L. (2012). **Interactions** – Collaboration Skills for School professional (2nd ed.). New York: Longman Publishers.
- GABLE, R. A.; MANNING, M. L. (1999). Interdisciplinary teaming: solution to instructing heterogeneous groups of students. **The Clearing House**, 72 (3), 182-185.
- GABLE, R.A.; MANNING, M.L. (1997). The role of teacher collaboration in school reform. **Childhood Education**, 73, 219-223.
- GATELY, S. E.; GATELY, F. J., Jr. Understanding coteaching components. The Council for Exceptional Children, **Denver** (Co.), v. 33, n. 4, p. 40-47, 2001.
- IDOL, L.; PAOLUCCI-WHITCOMB, P.; NEVIN, A. (2000). **Collaborative consultation** (3rd ed.). Austin, TX: PRO-ED
- LEWIN, K. **Teoria do campo em ciência social**. São Paulo: Pioneira, 1965.
- MENDES, E. G. Inclusão escolar com colaboração: unindo conhecimentos, perspectivas e habilidades profissionais. In: ARAUJO, R. M.; PIRES, J.; PIRES, G. N. L. (org.). **Políticas e práticas educacionais inclusivas**. Natal, RN: EDUFERN, 2009. p.19-51.
- ORR, B.; THOMPSON, C.; ROSS, H. (1998). Developing a team teaching project: one partnership experience. **The Delta Kappa Gamma Bulletin**, 65(1), 52-56.
- PUGACH, M.; JOHNSON, L. (2002). **Collaborative Practitioners**: Collaborative Schools (2nd ed) Denver: Love.
- SNELL, M.E.; JANNEY, R.; ELLIOT, J. (2005). **Collaborative Teaming**: Teachers' Guides To Inclusive Practices (2nd ed.). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.

TORRES, P. L.; ALCANTARA, P. R.; IRALA, E. A. F. (2004). Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista diálogo educacional**, 4(13), 1-17.

WALTHER-THOMAS, C.; KORINEK, L.; McLAUGHLIN, V.L.; WILLIAMS, B.T. (2000). **Collaboration for Inclusive Education – Developing Successful Programs**. Boston: Allyn & Bacon.