

Ano V, v.1 2025 | submissão: 05/10/2025 | aceito: 07/10/2025 | publicação: 09/10/2025

Didáticas e Formação na Educação Especial: Colaboração entre Docentes da Sala Comum e da Sala de Recursos Multifuncionais a partir de uma Perspectiva Crítica e Libertadora na Infância
Didactics and Training in Special Education: Collaboration between Teachers of the Common Room and the Multifunctional Resource Room from a Critical and Liberating Perspective in Childhood

Alessandra Aparecida Avelino dos Santos Custódio da Silva
Charles Xavier de Souza
Luzia Duarte Cardoso
Vanessa Santos da Cruz

RESUMO

O presente estudo investiga a didática e a formação docente na Educação Especial, com ênfase na colaboração entre docentes da sala comum e da sala de recursos multifuncionais, a partir de uma perspectiva crítica e libertadora, considerando a interseccionalidade na infância. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória, que analisou como a cooperação docente contribui para práticas pedagógicas inclusivas, articulando saberes distintos, integrando conteúdos curriculares e promovendo a mediação de conflitos. Os resultados indicam que tais estratégias potencializam a aprendizagem, o desenvolvimento socioemocional e a participação ativa das crianças, ao mesmo tempo em que fortalecem o planejamento pedagógico coletivo, a formação continuada dos professores e a reflexão crítica sobre a prática docente, configurando-se como elemento central na construção de práticas educativas transformadoras.

Palavras-chave: didática; formação docente; trabalho colaborativo; educação especial; interseccionalidade; infância.

ABSTRACT

This study investigates didactics and teacher education in Special Education, emphasizing collaboration between general classroom and multifunctional resource room teachers from a critical and liberating perspective, considering intersectionality in childhood. A qualitative and exploratory approach was used to analyze how collaborative teaching practices contribute to inclusive pedagogical strategies, articulating distinct knowledge, integrating curricular content, and promoting conflict mediation. Results indicate that these strategies enhance learning, socio-emotional development, and active participation of children, while also strengthening collective pedagogical planning, teachers' continuing education, and critical reflection on teaching practice, establishing themselves as central elements in the construction of transformative educational practices.

Keywords: didactics; teacher education; collaborative work; special education; intersectionality; childhood.

INTRODUÇÃO

A educação é um processo transformador, central para a construção de sociedades mais justas e igualitárias. Nesse contexto, as práticas pedagógicas se realizam em múltiplos espaços de ensino, incluindo a articulação entre docentes da sala comum e da sala de recursos multifuncionais, especialmente direcionadas a crianças com necessidades educacionais especiais. A Educação Especial inclusiva deve ser compreendida como um espaço de reflexão crítica e prática emancipada, onde a Didática emerge não apenas como instrumento de transmissão de conteúdos, mas como eixo estruturante de uma práxis educativa crítica, libertadora e capaz de promover a transformação social

(Aguiar; Melo, 2005).

Compreender as infâncias e as experiências vividas por crianças com necessidades educativas especiais é fundamental para a construção de práticas inclusivas que respeitem a diversidade e promovam direitos educacionais, sociais e culturais (Abramowicz, 2011). Ao incorporar perspectivas interseccionais, que consideram gênero, raça, classe social, deficiência e outros marcadores sociais, a prática docente torna-se reflexiva, sensível e socialmente justa, promovendo protagonismo infantil e participação efetiva na vida escolar (Bento, 2011; Gomes, 2019; Freire, 1996; 2013; Hart, 1993).

Embora existam estudos sobre colaboração docente, ainda são escassas pesquisas que integram a perspectiva interseccional na infância em contextos de Educação Especial. Este estudo busca preencher essa lacuna, demonstrando que a colaboração entre professores da sala comum e da sala de recursos multifuncionais constitui um vetor estratégico para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, articulando saberes distintos e experiências pedagógicas complementares e potencializando o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças (Amorim; Castanho, 2008; Behrens, 2000). O trabalho conjunto fortalece uma educação mais equitativa, capaz de valorizar a diversidade e respeitar as diferenças (Bento, 2011; Gomes, 2019).

A interseccionalidade, ao considerar questões étnico-raciais, de gênero e deficiência, é um alicerce para que a prática pedagógica seja inclusiva, crítica e promotora da autonomia dos sujeitos, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes (Carmo, 2020; Carvalho, 2020). A legislação brasileira reforça essa perspectiva, garantindo direitos e políticas educacionais que assegurem educação e cidadania plena a todas as crianças (Brasil, 1988; 1990; 1996).

No contexto do ensino superior, a docência exige reflexão constante sobre a prática educativa, considerando a diversidade do público-alvo e a necessidade de adaptação das estratégias de ensino (Demo, 2001; 2003; Fávero; Neves, 2013). A articulação entre pesquisa, ensino e extensão revela-se eficaz para formar docentes capazes de compreender a importância da colaboração e da interseccionalidade na Educação Especial (Freitas et al., 2016; Junges; Behrens, 2016).

Sistematizar experiências pedagógicas permite registrar práticas exitosas e desafios enfrentados, criando um repertório de estratégias inclusivas e promovendo o intercâmbio de saberes entre professores da sala comum e da sala de recursos multifuncionais (Neuenfeldt et al., 2011; Luz; Balzan, 2012; Moreira; Sonzogno, 2011; Moreno; Sonzogno, 2011).

Movimentos sociais e políticas públicas voltadas à educação inclusiva têm reforçado a necessidade de práticas pedagógicas colaborativas, reconhecendo que a formação crítica e interseccional dos docentes é indispensável para uma escola emancipadora e democrática (Capella, 2018; Dagnino, 2004). Tais práticas consolidam uma educação que valoriza o protagonismo infantil, a diversidade cultural e o desenvolvimento integral, alinhando-se aos princípios de justiça social e equidade (Ribeiro, 2019; Souza et al., 2022).

Diante desse panorama, a integração entre diferentes profissionais na Educação Especial revela-se não apenas desejável, mas essencial. Este estudo tem como objetivo sistematizar experiências de práticas colaborativas entre professores da sala comum e da sala de recursos multifuncionais, destacando estratégias, desafios e resultados observados na infância, promovendo protagonismo infantil e inclusão efetiva (Silva, 2007; Zanon et al., 2009; Weber, 1999).

Assim, esta pesquisa contribui para a formação de docentes reflexivos, críticos e capazes de articular práticas interdisciplinares, assegurando a efetiva inclusão escolar e fortalecendo a didática como prática educativa libertadora. Os resultados obtidos podem subsidiar políticas educacionais e programas de formação docente, ampliando perspectivas pedagógicas e promovendo o desenvolvimento integral no contexto da Educação Especial inclusiva (Cândido et al., 2014; Cruz e André, 2014). (Cândido et al., 2014; Cruz; André, 2014).

METODOLOGIA

O presente estudo configura-se como uma revisão da literatura de caráter qualitativo e exploratório, voltada à análise da colaboração entre docentes da sala comum e da sala de recursos multifuncionais na Educação Especial, com ênfase em perspectivas interseccionais na infância (Abramowicz, 2011; Behrens, 2000). A escolha por uma revisão da literatura justifica-se pela necessidade de sistematizar e discutir os conhecimentos teóricos e empíricos disponíveis, possibilitando identificar práticas pedagógicas inovadoras, desafios enfrentados pelos docentes e lacunas no campo da formação profissional (Demo, 2001; Aguiar e Melo, 2005).

A investigação respeitou princípios éticos e legais da pesquisa em educação, conforme a Constituição Federal (Brasil, 1988) e as Leis nº 8.069/1990 e 9.394/1996 (Brasil, 1990; 1996), assegurando o uso responsável das fontes, a proteção das informações coletadas e a integridade da produção científica.

A coleta de dados envolveu a seleção criteriosa de referências em periódicos revisados por pares, livros, dissertações, teses e documentos oficiais, abrangendo publicações entre 1990 e 2024, período que contempla a consolidação de políticas de inclusão educacional e avanços teóricos sobre colaboração docente, interseccionalidade e formação docente em Educação Especial. Foram incluídas publicações em português, inglês e espanhol, sendo excluídos trabalhos que não abordassem diretamente colaboração docente, Educação Especial ou interseccionalidade (Fernandes, 2015; Boveda; Aronson, 2019).

A busca bibliográfica foi realizada nas bases SciELO, Google Scholar, RedALyC, ERIC e CAPES, utilizando descritores como “trabalho colaborativo docente”, “educação especial”, “interseccionalidade”, “inclusão escolar”, “infância”, “recursos multifuncionais”, “general classroom

teachers” e “resource room teachers” (Gomes, 2019; Zanon, Oliveira e Queiroz, 2009). A seleção das referências ocorreu em três etapas: (i) triagem inicial baseada em títulos e resumos; (ii) leitura crítica considerando relevância teórica, metodológica e prática; e (iii) categorização temática em eixos analíticos, a saber: colaboração docente, práticas pedagógicas inclusivas, interseccionalidade e protagonismo infantil (Freitas; Santos, 2021; Ribeiro, 2019).

A análise dos dados empregou a técnica de análise de conteúdo temática, com codificação aberta, axial e categorial, permitindo identificar padrões, convergências e divergências entre os estudos revisados. A triangulação das fontes garantiu validade interpretativa e rigor científico, possibilitando mapear práticas pedagógicas eficazes, discutir desafios e propor recomendações para a formação docente e implementação de políticas educacionais inclusivas.

Dessa forma, a metodologia adotada sustenta a compreensão de como a colaboração entre docentes da sala comum e da sala de recursos multifuncionais fortalece a formação profissional, promove inclusão escolar e favorece o desenvolvimento integral das crianças, considerando múltiplas dimensões sociais, étnico-raciais, de gênero e de deficiência presentes na infância, alinhando-se à perspectiva de uma Didática crítica e libertadora (Capella, 2018; Souza et al., 2022; Freitas et al., 2016).

Colaboração docente, didática e práticas interseccionais na Educação Especial

A colaboração entre docentes da sala comum e da sala de recursos multifuncionais representa um eixo estratégico para a construção de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Especial, articulando saberes diversos, fortalecendo a formação docente e potencializando a atuação didática. Aguiar e Melo (2005) ressaltam que o trabalho conjunto entre professores de diferentes formações possibilita a organização de atividades adaptadas às necessidades individuais dos estudantes, promovendo aprendizagem significativa e desenvolvimento integral. Behrens (2000) enfatiza que a integração de saberes pedagógicos distintos amplia a capacidade docente de planejar aulas diversificadas e contextualmente adequadas, enquanto Boclin (2004) destaca que essa articulação contribui para a valorização das diferenças como recurso pedagógico e para uma gestão eficiente da turma.

No contexto da sala comum, os docentes conduzem atividades coletivas, aplicam conteúdos curriculares padronizados, mediam conflitos e promovem o desenvolvimento social dos alunos (Cândido et al., 2014). Já os professores da sala de recursos multifuncionais possuem expertise em Educação Especial, atuando na adaptação curricular, no uso de tecnologias assistivas e na implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas (Amorim; Castanho, 2008). Junges e Behrens (2016) enfatizam que o planejamento conjunto possibilita tornar atividades como leitura,

trabalhos em grupo e exercícios matemáticos acessíveis a todos os estudantes, independentemente de suas habilidades cognitivas ou físicas.

A Didática, compreendida como conjunto de princípios, métodos e estratégias de ensino, assume papel central na formação docente, tanto inicial quanto continuada. Na formação inicial, orienta os professores sobre a articulação entre objetivos educacionais, conteúdos e metodologias, promovendo competências para o planejamento e execução de aulas inclusivas (Behrens, 2000; Cruz e André, 2014). Na formação continuada, permite reflexividade sobre práticas pedagógicas, ajustando métodos e integrando novas estratégias, incluindo recursos tecnológicos e interdisciplinares (Fávero; Neves, 2013; Luz; Balzan, 2012). Assim, a Didática transcende a dimensão técnica, consolidando-se como mediadora do desenvolvimento profissional crítico e reflexivo, especialmente em contextos de Educação Especial.

A perspectiva interseccional aplicada à infância possibilita compreender como múltiplas dimensões sociais – gênero, etnia, classe e deficiência – interagem na experiência escolar (Abramowicz, 2011; Besić, 2020). Boveda e Aronson (2019) observam que meninas negras com deficiência enfrentam barreiras múltiplas, incluindo preconceito racial, estereótipos e limitações pedagógicas, demandando planejamento sensível e adaptativo. Freitas e Santos (2021) reforçam que docentes que incorporam essa perspectiva promovem práticas inclusivas por meio de materiais adaptados, softwares educativos acessíveis e dinâmicas de grupo que valorizam a diversidade de experiências.

A colaboração docente, integrada à Didática, constitui também instrumento de justiça social e mediação de desigualdades educacionais. Hart (1993) e Gomes (2019) destacam que práticas pedagógicas reflexivas reduzem barreiras sociais e promovem equidade. Bento (2011) descreve estratégias para desenvolver habilidades interpessoais e consciência crítica, enquanto Carvalho (2020) enfatiza a importância de adaptações nas avaliações e intervenções personalizadas. Souza, Anjos e Correa (2022) apontam que intervenções planejadas coletivamente fortalecem o protagonismo infantil e promovem ambientes de aprendizagem equitativos.

A formação continuada dos docentes consolida a colaboração e a prática inclusiva, permitindo que a didática seja constantemente reinterpretada e aplicada de forma inovadora. Estudos demonstram que cursos de capacitação em Educação Especial aumentam competências docentes na integração de currículos e metodologias diferenciadas (Fávero; Neves, 2013; Luz; Balzan, 2012; Freitas et al., 2016). O uso de tecnologias educacionais, como plataformas digitais e softwares acessíveis, amplia a participação de estudantes com diferentes perfis, favorecendo engajamento e aprendizagem significativa (Moreno; Sonzogni, 2011; Griendling et al., 2023; Rice; Smith, 2023).

Políticas públicas e práticas reflexivas reforçam a colaboração docente e a didática crítica. Capella (2018) evidencia que políticas integradas aumentam a coerência das ações pedagógicas,

enquanto Dagnino (2004) mostra que ambientes participativos promovem cidadania e inclusão. Freire (1996; 2013) e Freire e Fernandez (2015) demonstram que docentes reflexivos reconhecem a diversidade de seus alunos e ajustam práticas pedagógicas conforme demandas contextuais.

Estudos empíricos corroboram os efeitos positivos da colaboração docente interseccional e da didática inclusiva, evidenciando maior engajamento, aprendizagem significativa e fortalecimento do protagonismo infantil (Chamlam, 2003; Corrêa e Ribeiro, 2013; Boveda, Reyes e Aronson, 2019). A colaboração favorece também o desenvolvimento profissional, trocas de saberes e intervenções críticas sobre desigualdades estruturais (Behrens, 2000; Souza, Anjos, Correa, 2022; Mbembe, 2017; Munanga, 1999).

Líderes educacionais desempenham papel crucial na implementação de práticas interseccionais, promovendo estratégias equitativas e consolidando uma cultura escolar inclusiva (Siuty; Atwood, 2022; Tefera; Fischman, 2024; Whitnenack; Golloher; Burciaga, 2019). Avaliações colaborativas reforçam a relevância da didática crítica, evidenciando engajamento estudantil e melhoria no desempenho (Cândido et al., 2014; Zanon; Oliveira; Queiroz, 2009; Fávero; Neves, 2013).

Portanto, a colaboração docente interseccional, articulada à didática, formação continuada, planejamento coletivo e reflexão crítica, configura um modelo pedagógico transformador, capaz de consolidar práticas sustentáveis de inclusão, garantir protagonismo infantil, desenvolvimento integral e justiça social (Freire; Fernandez, 2015; Chamlam, 2003; Corrêa; Ribeiro, 2013; Capella, 2018; Amorim; Castanho, 2008; Ribeiro, 2019; Boveda; Aronson, 2019).

Colaboração docente interseccional e didática avançada: trajetórias evolutivas e impactos na educação especial

A colaboração entre docentes da sala comum e da sala de recursos multifuncionais se revela como um mecanismo profundamente transformador e crítico, capaz de tensionar, reorganizar e ampliar os saberes pedagógicos, promovendo uma educação inclusiva que não apenas responde às necessidades das crianças, mas questiona e transforma práticas institucionais consolidadas (Abramowicz, 2011; Behrens, 2000; Amorim; Castanho, 2008; Aguiar; Melo, 2005; Bento, 2011; Besić, 2020). Este movimento colaborativo articula convergências e tensões conceituais, sendo simultaneamente um espaço de inovação didática e de reflexão crítica sobre o papel da escola na reprodução ou desconstrução de desigualdades sociais e culturais (Boveda; Aronson, 2019; Boveda; Reyes; Aronson, 2019; Freitas; Santos, 2021; Freitas et al., 2016; Luz; Balzan, 2012).

Ao considerar a infância como categoria social plural, os docentes são convidados a desenvolver práticas pedagógicas que não apenas incluam, mas transformem a experiência escolar,

promovendo protagonismo infantil e justiça social como princípios estruturantes do ensino (Carvalho, 2020; Carmo, 2020; Freitas e Santos, 2021; Besić, 2020; Ribeiro, 2019; Gomes, 2019; Munanga, 1999; Silva, 2007; Holloway e Cohen, 2018; Siuty e Atwood, 2022).

Nesse sentido, o planejamento docente conjunto atua como catalisador de transformação pedagógica, articulando estratégias diversificadas, metodologias inovadoras e decisões reflexivas, evidenciando que a colaboração docente não é apenas funcional, mas um processo crítico de produção de conhecimento, de reformulação curricular e de questionamento das práticas hegemônicas (Freitas et al., 2016; Luz; Balzan, 2012; Fávero; Neves, 2013; Fernandes, 2015; Amorim; Castanho, 2008; Boclin, 2004; Chamliam, 2003; Cândido et al., 2014; Capella, 2018; Weber, 1999; Dagnino, 2004; Gohn, 2011).

A prática docente crítica transforma o espaço escolar em um ambiente de negociação permanente entre inovação pedagógica, mediação de desigualdades e promoção de equidade, desafiando concepções tradicionais de ensino e aprendizagem (Freire, 1996; Freire, 2013; Freire e Fernandez, 2015; Luz e Balzan, 2012; Tefera e Fischman, 2024).

Para sintetizar a evolução conceitual e prática da colaboração docente, apresenta-se a Tabela 1, que evidencia como diferentes dimensões da prática educativa se articulam de maneira transformadora, desde a interseccionalidade até o protagonismo infantil, demonstrando o desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas e inovadoras ao longo das referências selecionadas.

Tabela 1 – CONVERGÊNCIAS, CONTRAPOSIÇÕES E EVOLUÇÃO TRANSFORMADORA E CRÍTICA DA COLABORAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Aspectos analisados	Convergências	Contra posições
Interseccionalidade e atenção às desigualdades na infância	Valorização da diversidade e inclusão como prática transformadora (Abramowicz, 2011; Bento, 2011; Besić, 2020)	Limitações institucionais que desafiam a implementação plena de práticas críticas (Boveda; Aronson, 2019; Boveda; Reyes; Aronson, 2019; Freitas; Santos, 2021)
Inovação pedagógica e arranjos formativos flexíveis	Planejamento coletivo e metodologias inovadoras como instrumentos de transformação (Behrens, 2000; Junges; Behrens, 2016; Amorim; Castanho, 2008)	Obstáculos estruturais que limitam a transformação efetiva das práticas (Boclin, 2004; Cândido et al., 2014; Chamliam, 2003)
Planejamento e mediação pedagógica	Adaptação curricular e metodologias diversificadas promovem mudanças pedagógicas significativas (Freitas et al., 2016; Luz; Balzan, 2012; Moreno; Sonzogno, 2011)	Diferença entre intenções transformadoras e execução prática (Fávero; Neves, 2013; Fernandes, 2015)
Prática ética e política da docência	Promoção da justiça social e reflexão crítica constante como eixo de transformação (Freire, 1996; 2013; Freire; Fernandez, 2015; Capella, 2018; Gohn, 2011; Tefera; Fischman, 2024)	Conflito entre demandas institucionais e práticas éticas transformadoras (Mbembe, 2017; Souza; Anjos; Correa, 2022)
Protagonismo infantil	Participação ativa das crianças como núcleo de transformação pedagógica	Nem sempre é garantida a escuta crítica e o envolvimento efetivo das

(Hart, 1993; Brasil, 1988; 1990; 1996; Gomes, 2019) crianças (Munanga, 1999; Silva, 2007; Ribeiro, 2019; Griendling et al., 2023; Rice; Smith, 2023; Siuty; Atwood, 2022)

Fonte: própria (2025).

A prática docente colaborativa, quando orientada por princípios críticos e transformadores, constitui um vetor de mudança na Educação Especial, permitindo que docentes articulem mediação pedagógica, planejamento coletivo, reflexão ética e incorporação de práticas inclusivas e inovadoras (Capella, 2018; Amorim e Castanho, 2008; Ribeiro, 2019; Zanon, Oliveira e Queiroz, 2009; Vasconcellos e Sordi, 2016).

Ao tensionar estruturas institucionais, revisitar conceitos pedagógicos consolidados e promover a equidade, a colaboração docente torna-se espaço de resistência crítica, de inovação ética e de produção de saberes transformadores, consolidando a Educação Especial como campo estratégico para o desenvolvimento integral das crianças e para a transformação social (Freitas; Santos, 2021; Freitas et al., 2016; Whitnenack; Golloher; Burciaga, 2019; Griendling et al., 2023).

Dessa forma, a prática docente interseccional, crítica e transformadora transcende seu caráter funcional e operacional, configurando-se como um potente agente de mudança estrutural, pedagógica e social. Ela não se limita à execução de tarefas cotidianas ou à implementação de estratégias educativas pré-definidas, mas atua de forma estratégica na reconfiguração de processos escolares, na promoção de equidade e na construção de ambientes de aprendizagem inclusivos, onde cada criança pode desenvolver plenamente seu potencial. A pesquisa evidencia que, ao integrar saberes diversos, conhecimentos teóricos e experiências práticas, os docentes tornam-se mediadores de uma transformação profunda, capaz de questionar paradigmas educacionais estabelecidos, desafiar práticas excludentes e promover inovação pedagógica baseada em princípios éticos e críticos (Weber, 1999; Freire, 1996; 2013; Freire; Fernandez, 2015; Chamliam, 2003; Corrêa; Ribeiro, 2013; Capella, 2018; Amorim; Castanho, 2008; Ribeiro, 2019; Boveda; Aronson, 2019).

Dessa forma, a prática docente interseccional, crítica e transformadora transcende seu caráter funcional e operacional, configurando-se como um potente agente de mudança estrutural, pedagógica e social. Ela não se limita à execução de tarefas cotidianas ou à implementação de estratégias educativas pré-definidas, mas atua de forma estratégica na reconfiguração de processos escolares, promovendo equidade e a construção de ambientes de aprendizagem inclusivos, onde cada criança pode desenvolver plenamente seu potencial (Freire, 1996; Weber, 1999).

A pesquisa evidencia que, ao integrar saberes diversos, conhecimentos teóricos e experiências práticas, os docentes tornam-se mediadores de uma transformação profunda, capaz de questionar paradigmas educacionais estabelecidos, desafiar práticas excludentes e promover inovação pedagógica baseada em princípios éticos e críticos (Freire; Fernandez, 2015; Chamliam, 2003).

Nesse contexto, a prática docente não apenas propicia aprendizagens significativas, mas fortalece o protagonismo infantil e a participação ativa das crianças no processo educativo, assegurando que suas vozes e experiências sejam incorporadas na construção do conhecimento. A abordagem interseccional, aliada à reflexão crítica e à formação contínua, cria condições para que a educação se torne um espaço de resistência às desigualdades e de promoção da justiça social, reconhecendo e valorizando a diversidade cultural, cognitiva, social e emocional presente na infância (Corrêa; Ribeiro, 2013; Capella, 2018).

Além disso, a pesquisa revela que a prática docente transformadora possui caráter inovador ao articular teoria, prática e análise crítica, promovendo a construção de soluções pedagógicas inéditas e contextualizadas, adaptadas às necessidades específicas de cada criança e à complexidade do ambiente escolar inclusivo (Amorim; Castanho, 2008; Ribeiro, 2019). Esse caráter inovador e transformador reafirma a centralidade da Educação Especial como campo capaz de produzir conhecimento crítico, metodologias efetivas e estratégias de intervenção que vão além do ensino tradicional, gerando mudanças estruturais e sociais de relevância (Boveda; Aronson, 2019).

De modo geral, a prática docente interseccional, crítica e transformadora representa uma poderosa ferramenta para consolidar a memória pedagógica, inspirar novas gerações de educadores e reafirmar o compromisso da Educação Especial com a equidade, a justiça social e o desenvolvimento integral das crianças (Weber, 1999; Freire, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências de colaboração entre docentes da sala comum e da sala de recursos multifuncionais revelam-se como eixo estratégico para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Especial, especialmente quando articuladas aos princípios da Didática e à formação docente contínua. Esta pesquisa evidencia que a cooperação docente transcende o planejamento conjunto de atividades, englobando negociações complexas, mediação de conflitos, adaptações curriculares e integração de saberes múltiplos, considerando as diversidades sociais, culturais, cognitivas e emocionais da infância. A perspectiva crítica adotada permite perceber que a inclusão efetiva requer reflexão permanente e práticas intencionais, éticas e transformadoras.

O protagonismo infantil e o engajamento reflexivo dos docentes emergem como elementos centrais para que a inclusão não se restrinja a protocolos institucionais, mas se concretize em aprendizagens significativas e equitativas. Condições institucionais favoráveis — como políticas de apoio, recursos pedagógicos diversificados e estímulo à formação contínua — são essenciais para sustentar práticas transformadoras que desafiem o status quo educacional e promovam justiça social.

Um aspecto inovador deste estudo é a sistematização da colaboração interseccional docente

como instrumento de transformação crítica da prática pedagógica. Essa abordagem não apenas potencializa o desenvolvimento integral das crianças, mas também estimula inovação metodológica, reflexão ética e responsabilidade social, consolidando a Educação Especial como campo emancipatório e capaz de gerar mudanças significativas na cultura escolar.

A formação inicial e continuada, orientada por princípios críticos e transformadores, constitui vetor central para a qualificação docente. Ela possibilita a integração entre conhecimentos teóricos, habilidades práticas e perspectivas interseccionais, fortalecendo a capacidade dos professores de analisar, questionar e reconfigurar suas práticas pedagógicas de forma ética e inovadora.

A colaboração docente interseccional, em constante diálogo com a didática e a formação contínua, configura-se como modelo pedagógico dinâmico, crítico e transformador. Promove o protagonismo infantil, fortalece a inclusão efetiva e amplia o impacto social da Educação Especial, consolidando práticas pedagógicas capazes de transformar a realidade escolar e formar profissionais críticos, reflexivos e comprometidos com a justiça social.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. **A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011.
- AGUIAR, Maria Aparecida Silva; MELO, Maria Madalena Oliveira. Pedagogia e faculdades de educação: vicissitudes e possibilidades da formação pedagógica e docente nas IFES. **Revista Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 959–982, 2005.
- AMORIM, Vânia Maria; CASTANHO, Maria Elisa. Por uma educação estética na formação universitária de docentes. **Revista Educação e Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 1167–1184, 2008.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, 2011.
- BEHRENS, Maria Alice. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASSETO, Maria (Org.). **Docência na universidade**. São Paulo: Papirus, 2000. p. 25–44.
- BESIĆ, Edin. Intersectionality: a pathway towards inclusive education? **Prospects**, v. 50, p. 109–124, 2020. DOI: 10.1007/s11125-020-09477-6.
- BOCLIN, Rodrigo. Avaliação de docentes do ensino superior: um estudo de caso. **Revista Ensaio Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, v. 12, n. 45, p. 959–980, 2004.
- BOVEDA, Mildred; ARONSON, Brittany A. Special education preservice teachers, intersectional diversity, and the privileging of emerging professional identities. **Remedial and Special Education**, v. 40, n. 4, p. 248–260, 2019. DOI: 10.1177/0741932519838621.



- BOVEDA, Mildred; REYES, Gabriela; ARONSON, Brittany. Disciplined to access the general education curriculum: girls of color, with disabilities, and specialized education programming. **Curriculum Inquiry**, v. 49, n. 4, p. 387–409, 2019. DOI: 10.1080/03626784.2019.1607466.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1990.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.
- CAPELLA, Ana Cláudia Niedhart. **Formulação de Políticas Públicas**. Brasília: ENAP, 2018.
- CARMO, Ildete Batista do. **Identidade étnico-racial: infância, escola, família e subjetividade**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2020.
- CARVALHO, Thaís Regina de. Educação das relações étnico-raciais: em foco as vivências em uma turma de crianças de quatro anos de idade. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 62, p. 78–91, 2020.
- CÂNDIDO, Claudia Maria et al. A representação social do “bom professor” no ensino superior. **Revista Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 2, p. 356–365, 2014.
- CHAMLIAN, Helena Cristina. Docência na universidade: professores inovadores na USP. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 41–64, 2003.
- CORRÊA, Gabriela Tavares; RIBEIRO, Valéria Maria Barbosa. Formação pedagógica na pós-graduação stricto sensu em saúde coletiva. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, v. 18, n. 6, p. 1647–1656, 2013.
- CRUZ, Gabriela Beatriz; ANDRÉ, Maria Elisa de Andrade. Ensino de didática: um estudo sobre concepções e práticas de professores formadores. **Educação em Revista**, v. 30, n. 4, p. 181–203, 2014.
- DAGNINO, Evelina. Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. **Revista Política & Sociedade**, v. 3, n. 5, p. 139–164, 2004.
- DEMO, Pedro. **Metodologia da investigação em Educação**. Curitiba: IBPEX, 2003.
- _____. **Pesquisa e Informação Qualitativa**. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- FÁVERO, Márcia Helena; NEVES, Regina Sampaio P. A docência universitária como locus de pesquisa da psicologia do desenvolvimento adulto. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, n. 2, p. 319–328, 2013.
- FERNANDES, Débora. Práticas de avaliação de dois professores universitários: pesquisa utilizando observações e narrativas de atividades das aulas. **Educ. Revista**, n. 1, p. 109–135, 2015.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.



FREIRE, Lúcia Inês Fernandes; FERNANDEZ, Carla. O professor universitário novato: tensões, dilemas e aprendizados no início da carreira docente. **Revista Ciência & Educação**, v. 21, n. 1, p. 255–272, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Marcos Cezar de; SANTOS, Larissa Xavier dos. Intersectionalities and special education from the perspective of inclusive education. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, e07896, 2021. DOI: 10.1590/198053147896.

FREITAS, Marcos A. Oliveira et al. Docência em saúde: percepções de egressos de um curso de especialização em Enfermagem. **Revista Interface Comunicação, Saúde, Educação**, v. 20, n. 57, p. 427–436, 2016.

GOMES, Nilma Lino. Raça e educação infantil: à procura de justiça. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1015–1044, 2019.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GRIENGLING, Lindsay M.; VANUITERT, Victoria J.; KENNEDY, Michael J.; RODGERS, Wendy J.; ROMIG, John E.; MATHEWS, Hannah M.; PEEPLES, Katherine N. Intersectionality in inclusive science classrooms: enhancing student performance via multimedia teacher professional development. **Journal of Special Education Technology**, v. 38, n. 1, p. 23–36, 2023. DOI: 10.1177/01626434221088023.

HART, Roger. **La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica**. **Ensayos Innocenti**. UNICEF, 1993.

HOLLOWAY, Susan D.; COHEN, Shana R. Culture, stigma, and intersectionality: toward equitable parent-practitioner relationships in early childhood special education. In: SILLER, Michael; MORGAN, Lynne (eds.). **Handbook of Parent-Implemented Interventions for Very Young Children with Autism**. New York: Springer, 2018. p. 93–106. DOI: 10.1007/978-3-319-90994-3_6.

JUNGES, Kátia S.; BEHRENS, Maria Alice. Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior. **Educação em Revista**, n. 59, p. 211–229, 2016.

LUZ, Selma P.; BALZAN, Nádia C. Programa de formação continuada para docentes da educação superior: um estudo avaliativo a partir dos resultados de uma tese. **Revista Avaliação**, v. 17, n. 1, p. 11–41, 2012.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2017.

MORENO, Luciana R.; SONZOGNO, Maria C. Formação pedagógica na pós-graduação em saúde no ambiente Moodle: um compromisso social. **Pro-Posições**, v. 22, n. 3, p. 149–164, 2011.



MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

NEUENFELDT, Denise J. et al. Iniciação à pesquisa no Ensino Superior: desafios dos docentes no ensino dos primeiros passos. **Revista Ciência & Educação**, v. 17, n. 2, p. 289–300, 2011.

RIBEIRO, Djamilia. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RICE, Mary F.; SMITH, Emily. Special education teachers' entangled agencies, intersectional identities, and commitments to equity and inclusion. **Journal of Special Education Technology**, v. 38, n. 1, p. 37–49, 2023. DOI: 10.1177/01626434221110499.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 63, p. 489–506, 2007.

SOUZA, Ellen de Lima; ANJOS, Cleriston Izidro dos; CORREA, Núbia Cristina Sulz Lyra. **Necropolítica e as crianças negras: ensaios na pandemia**. São Paulo: Dandara, 2022.

SIUTY, Molly B.; ATWOOD, Alexis. Intersectional disruptor: a special educator of color living and teaching in the intersections. **Teacher Education and Special Education**, v. 45, n. 1, p. 61–76, 2022. DOI: 10.1177/08884064211062872.

TEFERA, Adai A.; FISCHMAN, Gustavo E. Beyond good intentions in special education policy: engaging with critical disability intersectional research. **Qualitative Inquiry**, 2024. DOI: 10.1177/10778004231165461.

VASCONCELLOS, Maria de M.M.; SORDI, Maria Regina L. Formar professores universitários: tarefa (im)possível? **Revista Interface**, v. 20, n. 57, p. 403–414, 2016.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Brasília, DF: UnB, 1999.

WHITENACK, David A.; GOLLOHER, Andrea N.; BURCIAGA, Rebeca. Intersectional reculturing for all students: preparation and practices for educational leaders. **Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development**, v. 31, p. 33–53, 2019.

ZANON, Débora A.V.; OLIVEIRA, José Ricardo S.; QUEIROZ, Sérgio Luiz. O “saber” e o “saber fazer” necessários à atividade docente no ensino superior: visões de alunos de pós-graduação em Química. **Revista Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 11, n. 1, p. 140–159, 2009.