

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO E DIFERENÇA

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E AÇÃO DOCENTE COMPARTILHADA: MOVIMENTOS,
TENDÊNCIAS E DESAFIOS**

Franciele Rusch König

Santa Maria,

2023

Franciele Rusch König

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E AÇÃO DOCENTE COMPARTILHADA: MOVIMENTOS,
TENDÊNCIAS E DESAFIOS**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do grau de **Doutora em Educação**.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Fabiane Romano de Souza Bridi

**SANTA MARIA, RS
2023**

KÖNIG, FRANCIELE RUSCH
EDUCAÇÃO ESPECIAL E AÇÃO DOCENTE COMPARTILHADA:
MOVIMENTOS, TENDÊNCIAS E DESAFIOS / FRANCIELE RUSCH
KÖNIG.- 2023.
137 p.; 30 cm

Orientadora: FABIANE ROMANO DE SOUZA BRIDI
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2023

1. EDUCAÇÃO ESPECIAL 2. AÇÃO DOCENTE COMPARTILHADA 3.
EDUCAÇÃO INCLUSIVA 4. REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA
I. BRIDI, FABIANE ROMANO DE SOUZA II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, FRANCIELE RUSCH KÖNIG, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Franciele Rusch König

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E AÇÃO DOCENTE COMPARTILHADA: MOVIMENTOS,
TENDÊNCIAS E DESAFIOS**

Aprovada em 15 de dezembro de 2023.

Profa. Dra. Fabiane Romano de Souza Bridi (UFSM)
(Presidente/orientador)

Prof. Dr. Cláudio Roberto Baptista
(Professor Externo)

Profa. Dra Denise Meyrelles de Jesus
(Professor Externo)

Profa. Dra. Ana Carla Hollweg Powaczuk
(Professor Interno)

Profa. Dra. Leandra Boer Possa
(Professor Interno)

Profa. Dra. Eliana Menezes
(Professor Suplente)

Profa. Dra. Melina Chassot Benincasa Meirelles
(Professor Suplente)

Santa Maria, RS
2023

AGRADECIMENTOS

Sempre ouvi sobre a solidão do processo de escrita, sobre a inevitável relação restrita entre autor e texto. Contaram-me que neste momento de fazer tomar forma concreta todo um processo investigativo não havia nada além a ser feito: o pesquisador estaria só, pois estaria a escrever sobre uma pesquisa individual, a partir de concepções tomadas para si.

Contudo, imersa no contexto investigativo, hoje sei que na verdade nunca estamos sós. Somos sempre “nós” em um sistema de relações que dão vida a todo ato investigativo, a toda forma de olhar e produzir um mundo e que produzem a nós mesmos, como indivíduos e como pesquisadores.

Hoje sei que esta pesquisa, embora carregue meu nome, é produto de um coletivo. Ao longo de meu percurso formativo e investigativo tive ao meu lado pessoas que contribuíram para minha constituição individual e colaboraram de forma efetiva ao desenvolvimento desta pesquisa. Seria impossível mencionar um a um o nome de todos o que, de alguma forma, colaboraram neste processo, contudo, alguns agradecimentos são indispensáveis:

Às professoras e professor que aceitaram o convite para compor a banca avaliadora e dedicaram seu olhar atento, crítico e cuidadoso a cada detalhe. Agradeço por qualificarem a pesquisa e, principalmente, pela contribuição à minha constituição como pesquisadora.

À minha querida Orientadora, que ao longo dos últimos anos tem me acompanhado no percurso acadêmico e investigativo e tem papel central na minha constituição como pesquisadora. Minha imensa gratidão pela profissional/pesquisadora que tu ajudas a tornar-me.

Ao meu querido NUEPEI, grupo que me acolheu e que tem mobilizado minhas construções e aprendizagens desde 2015. Grata pelas “relações recursivas” e pelas “perturbações” que tanto qualificam meus processos de viver/conhecer-conhecer/viver.

Aos meus amigos e familiares que deram-me suporte ao longo desta trajetória e tornaram possível a realização desta pesquisa. Tem um pouco de vocês em cada página deste trabalho.

RESUMO

EDUCAÇÃO ESPECIAL E AÇÃO DOCENTE COMPARTILHADA: MOVIMENTOS, TENDÊNCIAS E DESAFIOS

AUTORA: Franciele Rusch König
ORIENTADOR: Fabiane Romano de Souza Bridi

Alicerçada na premissa da educação como um direito universal e em defesa da articulação entre a educação geral e educação especial como alternativa qualificadora dos processos de escolarização e aprendizagem de todos os estudantes, essa pesquisa objetiva conhecer a ação docente compartilhada em âmbito nacional e internacional a partir da produção científica no campo educacional. Assumindo como modo de ser-estar no mundo os pressupostos do Pensamento Sistêmico, traçamos um percurso metodológico que assume como inspiração para a construção do material analítico aproximações com o método da Revisão Integrativa da Literatura. A revisão foi realizada pelo Portal de Periódicos Capes, nos idiomas Português, Inglês e Espanhol, a partir da utilização de estratégia de busca que contempla distintas nomenclaturas adotadas para referir a ação docente compartilhada entre educação geral e educação especial. A partir da seleção dos artigos em duas etapas, inicialmente pelos títulos e, após, pelos resumos, com base em critérios de inclusão pré-definidos para cada etapa, o corpus analítico que oferece endosso para a pesquisa constitui-se de 49 artigos. Os artigos foram lidos na íntegra e sistematizados em um quadro de recorrências, a partir das quais foi possível a distinção de quatro dimensões analíticas, as quais subdivide-se em eixos de discussão. A primeira dimensão analítica refere-se aos *movimentos* que sustentam o desenvolvimento da ação docente compartilhada, constituindo-se de três eixos de discussão: movimentos legais internacionais, documentos nacionais pertinentes à educação para todos e orientações específicas relacionadas à colaboração entre educação geral e educação especial. A segunda dimensão analítica refere-se às *tendências* dessa articulação e subdivide-se em quatro eixos: dimensões conceituais, tipos de parceria entre os co-professores, divisão das responsabilidades entre os professores e natureza das atividades desenvolvidas. A terceira dimensão analítica, elucida as *possibilidades* da ação docente compartilhada e perpassa quatro eixos de discussão: potencialização dos processos de inclusão, qualificação das práticas pedagógicas, favorecimento da aprendizagem de toda a turma e processos de aprendizagem docente. A quarta dimensão analítica refere-se aos desafios nas condições de implementação dessa prática, contemplando os eixos de discussão relacionados à formação de professores, gestão escolar e tempo comum para planejamento entre os docentes. Ao imergir no contexto das produções científicas produzidas em diferentes países, distinguimos um importante domínio consensual que reconhece a ação compartilhada entre a educação especial e educação geral como uma alternativa para a qualificação dos processos de escolarização e aprendizagem de todos os estudantes. Problematicamos, pois, a necessidade de qualificação de pontos de sustentação para a efetivação da ação docente compartilhada: previsão da ação docente compartilhada como um modelo organizacional do atendimento em educação especial no âmbito das políticas educacionais; investimento nos processos formativos docentes, no âmbito da formação inicial e continuada; disponibilização de recursos e investimento

necessário na estrutura escolar; garantia de recursos humanos suficientes, instituição do tempo comum de planejamento entre professor geral e professor de educação especial como proposta da escola. Assim, defende-se a ação docente compartilhada como promotora de uma escola mais democrática e enfatiza-se a necessidade de promoção das condições necessárias ao seu desenvolvimento.

Palavras-chave: educação especial; ação docente compartilhada; educação inclusiva; revisão sistemática da literatura.

ABSTRACT

SPECIAL EDUCATION AND SHARED TEACHING ACTION: MOVEMENTS, TRENDS AND CHALLENGES

AUTHOR: Franciele Rusch König
ADVISOR: Fabiane Romano de Souza Bridi

Based on the premise of education as a universal right and advocating for the connection between general and special education as a qualifying alternative for the schooling and learning processes of all students, this research aims to understand shared teaching practices on a national and international scale through scientific production in the educational field. Assuming the Systemic Thinking principles as a way of being in the world, we have outlined a methodological path inspired by the Integrative Literature Review method as a tool for constructing the analytical material. The review was conducted through the Capes Periodicals Portal in Portuguese, English, and Spanish, using a search strategy that includes various nomenclatures adopted to refer to the coordinated teaching action between general and special education. After selecting articles in two stages, initially based on titles and then on abstracts, using predefined inclusion criteria for each stage, the analytical corpus that endorses the research consists of 49 articles. The articles were read in full and systematized using a recurrence table, from which four analytical dimensions were distinguished, and subdivided into discussion axes. The first analytical dimension refers to the movements supporting the development of coordinated shared teaching action, consisting of three discussion axes: international legal movements, national documents relevant to education for all, and specific guidelines related to collaboration between general and special education. The second analytical dimension concerns the trends of this coordination and it is subdivided into four axes: conceptual dimensions, types of partnership between co-teachers, division of responsibilities among teachers, and nature of activities developed. The third analytical dimension elucidates the possibilities of shared teaching action and traverses four discussion axes: enhancement of inclusion processes, qualification of pedagogical practices, promotion of learning for the entire class, and teacher learning processes. The fourth analytical dimension refers to the challenges in the implementation conditions of this practice, encompassing discussion axes related to teacher training, school management, and common time for planning among teachers. By immersing ourselves in the context of scientific productions from different countries, we have identified a significant consensus recognizing the coordinated shared action between special and general education as an alternative to qualify the schooling and learning processes of all students. We question the need to qualify the support points for the implementation of coordinated shared teaching action: foreseeing coordinated shared teaching action as an organizational model of special education services within

educational policies; investing in teacher training processes, both in initial and ongoing training; providing resources and necessary investment in school structure; ensuring sufficient human resources, establishing common planning time between the general and special education teacher as a school proposal. Thus, coordinated shared teaching action is advocated as a promoter of a more democratic school, emphasizing the need to promote the necessary conditions for its development.

Key-words: special education; shared teaching action; inclusive education; systematic literature review.

RESUMEN

EDUCACIÓN ESPECIAL Y ACCIÓN DOCENTE COMPARTIDA: MOVIMIENTOS, TENDENCIAS Y DESAFÍOS

AUTOR: Franciele Rusch König
ORIENTADOR: Fabiane Romano de Souza Bridi

Basada en la premisa de la educación como un derecho universal y en defensa de la articulación entre la educación general y la educación especial como alternativa cualificadora de los procesos de escolarización y aprendizaje de todos los estudiantes, esta investigación tiene como objetivo conocer la acción docente compartida a nivel nacional e internacional a partir de la producción científica en el campo educativo. Asumiendo los presupuestos del Pensamiento Sistémico como modo de ser-estar en el mundo, trazamos un recorrido metodológico que se pone como inspiración para la construcción del material analítico aproximaciones con el método de la Revisión Integrativa de la Literatura. La revisión se llevó a cabo a través del Portal de Periódicos Capes, en los idiomas portugués, inglés y español, utilizando una estrategia de búsqueda que contempla distintas nomenclaturas adoptadas para referirse a la acción docente articulada entre educación general y educación especial. A partir de la selección de artículos en dos etapas, inicialmente por los títulos y luego por los resúmenes, basándonos en criterios de inclusión predefinidos para cada etapa, el corpus analítico que respalda la investigación está constituido por 49 artículos. Los artículos fueron leídos en su totalidad y sistematizados a partir de un cuadro de recurrencias, que permitió la distinción de cuatro dimensiones analíticas, divididas en ejes de discusión. La primera dimensión analítica se refiere a los movimientos que sustentan el desarrollo de la acción docente compartida, constituyéndose en tres ejes de discusión: movimientos legales internacionales, documentos nacionales pertinentes a la educación para todos y orientaciones específicas relacionadas con la colaboración entre educación general y educación especial. La segunda dimensión analítica se refiere a las tendencias de esta articulación y se subdivide en cuatro ejes: dimensiones conceptuales, tipos de colaboración entre los co-profesores, distribución de responsabilidades entre los profesores y naturaleza de las actividades desarrolladas. La tercera dimensión analítica aclara las posibilidades de la acción docente compartida y abarca cuatro ejes de discusión: potenciación de los procesos de inclusión, cualificación de las prácticas pedagógicas, favorecimiento del aprendizaje de toda la clase y procesos de aprendizaje docente. La cuarta dimensión analítica se refiere a los desafíos en las condiciones de implementación de esta práctica, contemplando los ejes de discusión relacionados con la formación de profesores, la gestión escolar y el tiempo común para la planificación entre los docentes. Al sumergirnos en el contexto de las producciones científicas producidas en diferentes países, distinguimos un importante dominio consensual que reconoce la acción compartida entre la educación especial y la educación general como una alternativa para la cualificación de los procesos de escolarización y aprendizaje de todos los estudiantes. Problematicamos, por lo tanto, la necesidad de cualificación de puntos de sustentación para la efectivización de la acción docente compartida: previsión de la acción docente compartida como un modelo organizacional de atención en educación especial en el ámbito de las políticas educativas; inversión en los procesos formativos docentes, en el ámbito de la

formación inicial y continuada; disponibilización de recursos e inversión necesaria en la estructura escolar; garantía de recursos humanos suficientes, institución del tiempo común de planificación entre el profesor general y el profesor de educación especial como propuesta de la escuela. Así, se defiende la acción docente compartida como promotora de una escuela más democrática y se enfatiza la necesidad de promover las condiciones necesarias para su desarrollo.

Palabras-clave: educación especial; acción docente compartida; educación inclusiva; revisión sistemática de la literatura.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- *Corpus* analítico

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 01: Passos da elaboração da Revisão Integrativa
- Figura 02: Correlações terminológicas nos idiomas Português, Inglês e Espanhol
- Figura 03: Delimitação das estratégias de busca
- Figura 04: Caminhos constitutivos da Revisão Integrativa
- Figura 05: Gráfico de distribuição das produções por Bancos de Dados- Língua Inglesa
- Figura 06- Síntese da Revisão Integrativa- Inglês
- Figura 07: Gráfico de distribuição das produções por Bancos de Dados- Português
- Figura 08- Síntese da Revisão Integrativa- Português
- Figura 09: Gráfico de distribuição das produções por Bancos de Dados- Espanhol
- Figura 10- Síntese da Revisão Integrativa- Espanhol
- Figura 11: Distribuição das publicações por países.
- Figura 12: Distribuição temporal das publicações
- Figura 13: Dimensões analíticas
- Figura 14: Dimensão analítica- movimentos
- Figura 15: Dimensão analítica- tendências
- Figura 16: Sustentação teórico-conceitual das produções.
- Figura 17: Dimensão analítica- possibilidades
- Figura 18: Dimensão analítica- desafios
- Figura 19: Pontos de sustentação da ação docente compartilhada.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE-Atendimento Educacional Especializado

CAPES -Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DOAJ-Directory of Open Access Journal

ERIC-EducationResources Information Center

NEE-Necessidades Educativas Especiais

PIBID -Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNEEPEI -Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

READLYC-Sistema De Información Científica Redalyc- Red de Revistas Científica

SciELO-Scientific Electronic Library Online

SRM- Sala de Recursos Multifuncionais

TFC - Trabalho Final de Graduação

UFSCar-Universidade Federal de São Carlos

UFSM -Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1. A CONSTRUÇÃO DE UMA TRAJETÓRIA	15
2. SOBRE RASTREIOS E POUSOS: DISTINGUINDO OS PERCURSOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS.....	25
2.1- Pistas para a construção do caminho investigativo	30
2.1.1- REVISÃO INTEGRATIVA-ESTRATÉGIA DE BUSCA EM LÍNGUA INGLESAS	35
2.1.2- REVISÃO INTEGRATIVA- ESTRATÉGIA DE BUSCA EM PORTUGUÊS.....	38
2.1.3- REVISÃO INTEGRATIVA - ESTRATÉGIA DE BUSCA EM ESPANHOL.....	40
2.2- Constituição e contextualização do material analítico.....	43
3. SOBRE MOVIMENTOS: O CONTEXTO POLÍTICO-EDUCACIONAL DE PRODUÇÃO DA AÇÃO DOCENTE COMPARTILHADA.....	51
4. SOBRE TENDÊNCIAS QUE DESENHAM PROCESSOS: PONTOS DE CONEXÃO NA CONSTITUIÇÃO DA AÇÃO DOCENTE COMPARTILHADA EM DIFERENTES CONTEXTOS.....	68
5. SOBRE AS POSSIBILIDADES DA AÇÃO DOCENTE COMPARTILHADA: DISTINGUINDO A POTÊNCIA DESSA PRÁTICA	88
6. SOBRE OS DESAFIOS VINCULADOS À AÇÃO DOCENTE COMPARTILHADA: UM OLHAR PARA O CONTEXTO E SUAS RELAÇÕES.....	99
7. SOBRE FIOS E CONEXÕES: PONTOS DE SUSTENTAÇÃO PARA UMA AÇÃO DOCENTE COMPARTILHADA	116
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	132

1. A CONSTRUÇÃO DE UMA TRAJETÓRIA

Nossa trajetória de vida faz construir nosso conhecimento do mundo [...] Mesmo que de imediato não o percebamos, somos sempre influenciados e modificados pelo que vemos e pelo que sentimos. (MATURANA; VARELA. 2001, p.10)

Tudo o que vivemos gera mudanças: mudanças no mundo ao nosso entorno e mudanças em nós. Ainda que não seja um processo consciente ou intencional, nossos desejos, nossas escolhas, nossas ações... ao mesmo tempo em que agem sobre o mundo, agem também sobre nós mesmos, em uma relação recursiva constante. Por vezes, agimos pretendendo mudar algo ou algum contexto e, ao modificá-lo, retroalimentamos modificações para nós mesmos. (MATURANA, VARELA, 2001).

Trago esta breve e potente referência aos autores que, há alguns anos, têm fomentado a minha compreensão sobre o viver/conhecer para enaltecer um ponto central neste processo de escrita: a pesquisa que aqui se materializa não existe separada de minha trajetória formativa, investigativa e profissional. A construí ao longo dos últimos dez anos (talvez, antes disso, mesmo sem saber) e, da mesma forma, ela também foi me construindo, tal como me encontro aqui hoje.

Esta pesquisa apenas é possível a partir da minha história, e eu, da mesma forma, fui por ela construída, no dia-a-dia do nosso viver/conhecer. E assim devemos continuar, eu e esta pesquisa, nos retroalimentando e reconstruindo uma à outra, a cada nova experiência. Proponho uma breve retomada de momentos marcantes na constituição dessa trajetória.

Distingo como um importante marco nesse processo minha aproximação com a docência, a partir do ingresso, em 2012, no curso de Licenciatura em Educação Especial, na Universidade Federal de Santa Maria-UFSM. Durante meu processo formativo inicial, dentre as tessituras e possibilidades que constituem a área a qual me dedicava a estudar/conhecer, me encantava pensar na docência e na aprendizagem como processos necessariamente relacionais.

No terceiro semestre do curso busquei em um grupo de pesquisa na Pedagogia, o Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: Educação Básica e Superior- GPF OPE, a oportunidade de aprender mais sobre como os sujeitos constroem a leitura e a escrita por meio da interação com outros indivíduos na sala de aula. Pensar na potência da aprendizagem grupal começava alimentar em

mim um certo inquietamento a respeito da predominância de práticas pedagógicas em Educação Especial no espaço das Salas de Recursos Multifuncionais, por meio de atendimentos individualizados. Como poderíamos pensar a dimensão relacional neste contexto?

Contudo, este questionamento não parecia germinar nos discursos e ações de minhas colegas, igualmente futuras professoras de Educação Especial. Frequentemente me sentia questionada sobre o porquê eu estava “*lá, em meio às pedagogas*” em vez de me dedicar unicamente às questões “puras” da Educação Especial. Onde, na época, encontrava um ponto de inquietamento, hoje visualizo uma denúncia muito forte a um grande problema no cenário educacional brasileiro: a fragmentação dos saberes, a fragmentação dos processos formativos docentes, a fragmentação da responsabilidade sobre a aprendizagem dos estudantes... tornaremos a este assunto mais tarde.

A partir das pesquisas, estudos e práticas no âmbito do GPFOPE tive a oportunidade de experienciar, junto às minhas colegas de grupo, movimentos de experimentação e aprendizagem da docência, por meio de diálogos com professoras das redes de ensino e desenvolvendo oficinas de alfabetização em escolas. Realizávamos estas oficinas entre um grupo de acadêmicas de graduação, em Pedagogia e Educação Especial, e fundamentávamos nossas ações no compartilhamento do planejamento e das práticas, como forma de fortalecimento e de aprendizagem coletiva. Desenvolver estas ações com minhas colegas fomentaram a emergência da compreensão acerca da potência do fazer coletivo na e para a docência. Tais percepções seguiram me acompanhando ao longo de minha trajetória.

Em 2014, já no quinto semestre de minha graduação, tive a oportunidade de agregar à minha trajetória formativa/constitutiva a experiência de iniciação à docência por meio do Programa Institucional de Iniciação à Docência- PIBID/UFMS, no subprojeto da Educação Especial. Adentro ao contexto escolar e passo a construir e ressignificar alguns saberes a partir da experiência prática na Sala de Recursos Multifuncionais e na sala de aula comum.

Por meio do PIBID passamos a nos dedicar ao estudo e investimento no desenvolvimento do conceito de Ensino Colaborativo, modelo que propõe a colaboração entre o professor do ensino comum e professor da Educação Especial como opção qualificadora das possibilidades de aprendizagem de todos os estudantes em uma turma.

O conceito de Ensino Colaborativo já era discutido, em âmbito nacional, e encontrava movimentos de implementação na cidade de São Carlos- SP, por meio de pesquisadores em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos-UFSCar. Contudo, em Santa Maria, as discussões e movimentos em prol da construção desta proposta de articulação nas escolas era protagonizado por um grupo de vinte e duas bolsistas, dentre as quais eu me inseria.

É neste contexto que, em 2015, sou direcionada a uma turma de segundo ano do ensino fundamental, por meio do PIBID, e tive a oportunidade de articular a proposta de ensino colaborativo com os saberes sobre a construção da leitura e da escrita que outrora havia buscado na Pedagogia, e de cuja fonte seguia bebendo. É desta experiência, com duração de um ano, que se constitui meu Trabalho Final de Graduação- TFG, construído já no seio do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão- NUEPEI/UFMS, o qual passei a integrar naquele período e que retroalimenta, até hoje, meus estudos, práticas e pesquisas.

Neste contexto, elaborei meu TFG com o objetivo de conhecer a influência da proposta de ensino colaborativo no processo de construção da leitura e da escrita pelos estudantes da turma acompanhada. Os resultados da pesquisa enfatizam a potência da articulação entre a educação especial e o ensino comum para a qualificação das possibilidades de aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial e de toda a turma, na medida em que favorece a construção de práticas diversificadas e promove a interação grupal entre os estudantes.

Contudo, toda pesquisa gera algumas respostas e muitas outras perguntas... em 2016 ingresso no curso de Especialização em Gestão Educacional, por meio do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional. Sou direcionada a este curso pela intenção de conhecer os possíveis efeitos da experiência de ensino colaborativo na gestão das práticas pedagógicas das professoras que receberam as ações do Programa, considerando o período posterior ao encerramento do projeto naquela instituição.

Assim, retorno à escola onde construí a minha experiência para conhecer a perspectiva das professoras que construíram diferentes articulações, tanto comigo quanto com minhas colegas pibidianas. Os discursos das professoras do ensino comum que participaram desta pesquisa reforçam a importância da experiência de ensino colaborativo para a aprendizagem dos estudantes e também como um processo formativo para elas. Contudo, suas palavras anunciam que essa potência

ficou no passado, fortemente atrelada a presença das bolsistas em sala de aula. Observei, a partir das narrativas, que o momento do término das ações do PIBID naquela escola marca o retorno às antigas práticas desenvolvidas por aquelas professoras.¹

Aquelas professoras estavam me anunciando que o período de dois anos em que o PIBID buscou desenvolver ações de ensino colaborativo não foi suficiente para provocar ressignificações nas formas como as professoras compreendem a promoção de práticas pedagógicas em um cenário educacional que se propõe inclusivo. Novas/outras questões passam a me constituir...

Pautada em Tardif (2002), entendo que os saberes docentes que constituem as práticas pedagógicas desenvolvidas nos contextos escolares são construídos em diversos tempos/espacos, sendo a formação inicial um período crucial da aprendizagem docente, tendo em vista que é neste percurso que os professores em formação tem contato com os conhecimentos próprios da docência, estratégias metodológicas e experiências práticas fundamentais para a construção de suas concepções sobre a docência.

Assume relevância para mim, desta forma, conhecer como a formação inicial de professores tem mobilizado a construção de conhecimentos sobre a educação inclusiva. Assim, ao ingressar, em 2017, no curso de Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFSM, direciono meu olhar ao contexto da formação inicial de professores, buscando conhecer como são construídos os saberes sobre a educação inclusiva nos cursos de licenciatura da UFSM.

Os resultados da pesquisa apontam uma visão unânime entre coordenadores e acadêmicos de cursos de licenciatura da UFSM de que a oferta de disciplinas e conteúdos vinculados à educação inclusiva na formação inicial de professores possui caráter introdutório e incipiente, considerando os desafios da ação docente em um contexto educacional que se pretende inclusivo. Os discursos dos licenciandos em vias de conclusão de curso apontam para os estágios como espaços de grandes

¹ Os resultados da pesquisa monográfica foram publicados e podem ser acessados em: KÖNIG, Franciele Rusch; BRIDI, Fabiane Romano de Souza . O ensino colaborativo e a gestão das práticas pedagógicas: avaliando efeitos (School management interfaces: collaborative teaching and the management of pedagogical practices). Revista Eletrônica de Educação (São Carlos), v. 13, p. 278-290, 2019. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2695>

aprendizagens e desafios, enfatizam seu sentimento de “despreparo” para o trabalho em uma perspectiva inclusiva e problematizam de forma muito intensa a fragmentação dos processos formativos dentro da universidade. Ainda, afirmam a inexistência de discussões sobre acessibilidade curricular e ação docente compartilhada durante seu curso.

Destacam que uma forma de qualificar a formação e professores seria a viabilização de momentos/espços de diálogo entre as diferentes licenciaturas, inclusive no que tange às disciplinas vinculadas à educação que constituem as matrizes curriculares da maioria das licenciaturas. Compreendem que as mudanças que esperamos no contexto escolar apenas podem ocorrer quando conseguirmos efetivá-las dentro da Universidade².

Tais problematizações reforçam a denúncia de uma herança histórica de fragmentação entre as áreas, que resulta em processos formativos distantes entre si nos diversos cursos de formação de professores. Em minhas experiências como pesquisadora e professora, sempre foram inquietantes os distanciamentos entre este campo e as demais licenciaturas, produzindo e alimentando barreiras entre os saberes de ambas as áreas.

Torna-se fundamental assumir, também, a existência de uma realidade *multi-versa*, constituindo-se e reconstruindo-se constantemente com e pelas pessoas - educadoras e educadores, familiares, estudantes, pesquisadoras e pesquisadores da/na educação- que constroem relações com o cenário educacional e são, recursivamente, por ele construídas. Ou seja, diferentes indivíduos, com distintas

² Os resultados da pesquisa foram publicados e podem ser acessados em:

1- KÖNIG, Franciele Rusch.; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Educação Inclusiva e formação inicial de professores: construção do conhecimento em discussão. Revista Educação em Questão (online), v. v. 59, p. 01-24, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/24817>;

2- KÖNIG, Franciele Rusch; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Formação inicial e a construção do conhecimento sobre a educação especial: um olhar sobre os cursos de licenciatura. In: Reunião Científica da Regional Sul da Anped- XII Anped sul,, 2018, Porto Alegre. Anais da Reunião Científica da Regional Sul da Anped- XII Anped sul, 2018. Disponível em:

http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/2418-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf

3-KÖNIG, Franciele Rusch; ROSA, Monique Zanon ; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Interfaces dos processos formativos docentes: revisão sistemática sobre o perfil dos acadêmicos de licenciatura. In: Colóquio Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar, 2019, Florianópolis. Cintedes 2019, 2019. Disponível em:<https://proceedings.science/cintedes-2019/trabalhos/interfaces-dos-processos-formativos-docentes-revisao-sistemica-sobre-o-p>

experiências de vida e em diferentes contextos, produzem diferentes realidades, na mesma medida adequadas e válidas no contexto em que são produzidas.

Permeada por tais discussões, no ano de 2019 ingresso no curso de Doutorado em Educação com intenções de pesquisa direcionadas à formação inicial de professores, especificamente no que se refere à ação docente compartilhada como promotora de saberes teórico-práticos. Reconhecendo os processos formativos docentes iniciais como espaços-tempos fundamentais à construção de saberes-fazeres aliados à perspectiva de educação para todos, bem como, assumindo a potência da inter-relação entre experiências teóricas e práticas, propunha movimentos de articulação no âmbito dos estágios curriculares.

Contudo, nos anos seguintes, de forma mais intensa em 2020 e 2021, o cenário educacional e social passa por um período de inesperada necessidade de reconfiguração, atendendo à necessidade de distanciamento físico imposta pela pandemia por Covid-19. Nesse cenário, no momento da qualificação do projeto aqui anunciado, pouco havia de previsibilidade em relação às possibilidades de realização de pesquisa no âmbito dos estágios.

Assim, a proposição inicial da pesquisa passa por uma importante reformulação, a qual compreendemos não tê-la distanciado de suas intenções iniciais. Do mesmo modo como a pesquisa foi sendo reformulada, também minhas vivências de atuação e aprendizagem com/na prática assumiram distintas configurações e espaços desde o momento de ingresso no curso de Doutorado. Tais experiências serão contempladas ao longo do texto como produtoras de importantes reflexões que resignificaram (e resignificam) os modos de ser-estar no mundo, dessa forma, exercem efeitos na construção da pesquisa.

Ao considerarmos os modos de estar no mundo pelas lentes do Pensamento Sistêmico somos convidados a nos inserirmos como produtores e produtos de sistemas de relações complexas. A ampliação do foco de observação é assumida como uma premissa fundamental. Deixamos de olhar para objetos isolados e buscamos conhecer as relações que o constituem e que são, recursivamente, por ele construídas.

Distinguimos, nessa pesquisa, a ação docente compartilhada como forma de organização das práticas pedagógicas em um contexto educacional democrático, que

fundamenta-se no compartilhamento entre o professor da educação especial e professor do ensino comum, primando pela aprendizagem de todos os estudantes.

Assumindo um modo de estar no mundo a partir das lentes do Pensamento Sistêmico e distinguindo a ação docente compartilhada como alternativa qualificadora da construção de uma educação inclusiva, proponho esta pesquisa que se alicerça no questionamento acerca de quais os movimentos, tendências e desafios se articulam à construção da ação docente compartilhada em âmbito nacional e internacional?

Buscando possibilidades a esse questionamento, define-se como objetivo geral conhecer a ação docente compartilhada em âmbito nacional e internacional a partir da produção científica no campo educacional. Constitui-se como objetivos específicos: Mapear como os processos de colaboração na ação docente estão sendo pensados e construídos, nacional e internacionalmente; Analisar os discursos que emergem/produzem esses movimentos; Conhecer quais os desafios e possibilidades que permeiam essas ações.

Dentre as possibilidades de conhecer o contexto distinguido para esta pesquisa, debruçamo-nos sobre as produções científico-acadêmicas, em âmbito internacional, que tangenciam a prática pedagógica em articulação entre educadores, com ênfase na promoção de uma educação inclusiva. Compreendemos, pois, a produção do conhecimento científico como um dos contextos produtos e produtores da ação docente compartilhada nos diferentes cenários educacionais, contribuindo com o processo de conhecer um mesmo objeto a partir de diferentes sistemas relacionais.

Distinguido o foco investigativo, cabe situar algumas premissas que fundamentam a construção da pesquisa: a defesa da educação como um direito universal não necessitaria de adjetivações que reiterassem essa característica. Contudo, para melhor reafirmar nosso lugar de fala, adotaremos a expressão “educação para todos”, compreendendo o direito de acesso, permanência e aprendizagem de todos os estudantes, considerando a diversidade como dimensão constituinte dos sistemas educacionais.

Assumimos, então, que o cenário educacional, constituído como um direito de todos, deveria investir e ser investido no sentido da promoção de condições de acesso, permanência e aprendizagem às pessoas “sem distinção de qualquer

espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.” (ONU, 1948, s/p).

Problematizamos que a necessidade da promoção de ações inclusivas ao cenário educacional pressupõe, essencialmente, a existência da exclusão. Encontramos em Breitenbach, Honnef e Costas (2016) contribuições pertinentes à problematização da inclusão em seu caráter de inacabamento, tendo em vista que “[...] quanto mais excludentes forem os espaços sociais, mais necessidade ter-se-á de elaborar políticas de inclusão. Assim, como a exclusão vem sendo produzida constantemente, a inclusão possui esse caráter de inacabamento. (BREITENBACH; HONNEF; COSTAS, 2016, p. 187).

Nesse viés, reconhecemos a existência de movimentos e tendências que nortearam a constituição de possibilidades educacionais a determinados grupos, em distintos momentos históricos. Nesta pesquisa distinguimos, dentre os grupos historicamente excluídos, o contexto específico da Educação Especial, direcionando nosso foco à constituição das possibilidades educativas desse público. Cabe situar outra premissa assumida nesta pesquisa: destacamos nossa compreensão de que educação inclusiva e educação especial não constituem-se como sinônimos, embora essa concepção tenha se difundido no território nacional.

Compreendemos, pois, que a educação inclusiva, a partir do primado de garantia de um direito universal, contempla muitos outros grupos e sujeitos para além daqueles reconhecidos como público da educação especial. Essa última, por sua vez, a Educação Especial, constitui-se como um campo de saber, de produção da pesquisa e do conhecimento e de configuração de práticas que, como modalidade de ensino, e na atual conjuntura, assume uma perspectiva inclusiva. Reafirmamos, aqui, nossa defesa pela perspectiva inclusiva da educação especial, referendando a constituição de uma educação para todos.

Neste viés, a tese é constituída por sete (07) capítulos que, embora se apresentem separados, relacionam-se em uma espiral constitutiva da pesquisa. No primeiro capítulo, apresento alguns dos principais aspectos da construção da trajetória investigativa e da pesquisadora, perpassando as vivências formativas e profissionais, bem como distinguindo o foco de observação da pesquisa e apresentando seus objetivos.

O segundo capítulo, intitulado “Sobre rastreios e pousos: distinguindo os percursos teórico-metodológicos”, apresenta os delineamentos teórico-metodológicos que sustentam a produção da pesquisa, assumindo como modo de ser-estar no mundo as lentes do pensamento sistêmico. Traçando um percurso de inspiração cartográfica, retoma os objetivos da pesquisa, apresenta o processo de construção de dados e anuncia o *corpus* analítico que dará sustentação ao estudo.

Os quatro capítulos que seguem constituem-se das dimensões analíticas elencadas na pesquisa. Nesse sentido, o capítulo três, intitulado “Sobre movimentos: o contexto político-educacional de produção da ação docente compartilhada”, direciona-se aos movimentos legais que orientam a constituição da educação inclusiva nos diferentes países distinguidos neste estudo. O capítulo quatro, intitulado “Sobre tendências que desenham processos: pontos de conexão na constituição da ação docente compartilhada em diferentes contextos”, contempla as principais tendências identificadas no que se refere à ação docente compartilhada, englobando aspectos conceituais, tipos de parceria e estratégias didático-metodológicas que se apresentam como recorrentes.

O capítulo cinco, intitulado “Sobre as possibilidades da ação docente compartilhada: distinguindo a potência dessa prática”, destina-se à discussão acerca da potência da articulação entre educação especial e educação geral, contemplando os principais benefícios dessa prática. O capítulo seis, intitulado “Sobre os desafios vinculados à ação docente compartilhada: um olhar para o contexto e suas relações”, problematiza os desafios relacionados à possibilidade de implementação da ação docente compartilhada, tensionado a necessidade de oferta das condições necessárias à sua efetivação.

O capítulo sete, intitulado “Sobre fios e conexões: pontos de sustentação para uma ação docente compartilhada”, busca tecer interconexões entre as principais recorrências anunciadas nos artigos analisados, bem como, anuncia as considerações finais do estudo. Por fim, são apresentadas as considerações finais, onde retoma-se os objetivos da pesquisa, percurso metodológico e discute-se sobre os principais elementos que resultam do processo analítico.

2. SOBRE RASTREIOS E POUSOS: DISTINGUINDO OS PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

“a realidade emerge das distinções do observador: o observador é que fará emergir, com suas distinções, um sistema” (VASCONCELLOS, 2018, p. 206)

Assumindo as lentes do Pensamento Sistêmico, não obstante como um método investigativo, mas como modo de ser/estar no mundo, a construção da pesquisa - como a produção de uma verdade, dentre tantas outras possíveis - toma como foco as relações que produzem e são produzidas pelo objeto distinguido para estudo. Nesse viés, o olhar para as práticas pedagógicas construídas e desenvolvidas em articulação entre docentes leva em consideração os contextos relacionais que as tornam possíveis, considerando o papel da pesquisadora como produtora da realidade observada.

Para Vasconcellos (2018), o Pensamento Sistêmico configura-se por uma ciência novo-paradigmática emergente, que avança em relação ao paradigma tradicional da ciência no sentido da descompartmentalização do conhecimento e dos contextos observados. Nesse viés, o foco deixa de estar no objeto de estudo, isolado, e dedica-se ao complexo sistema relacional que o constitui, de forma recursiva.

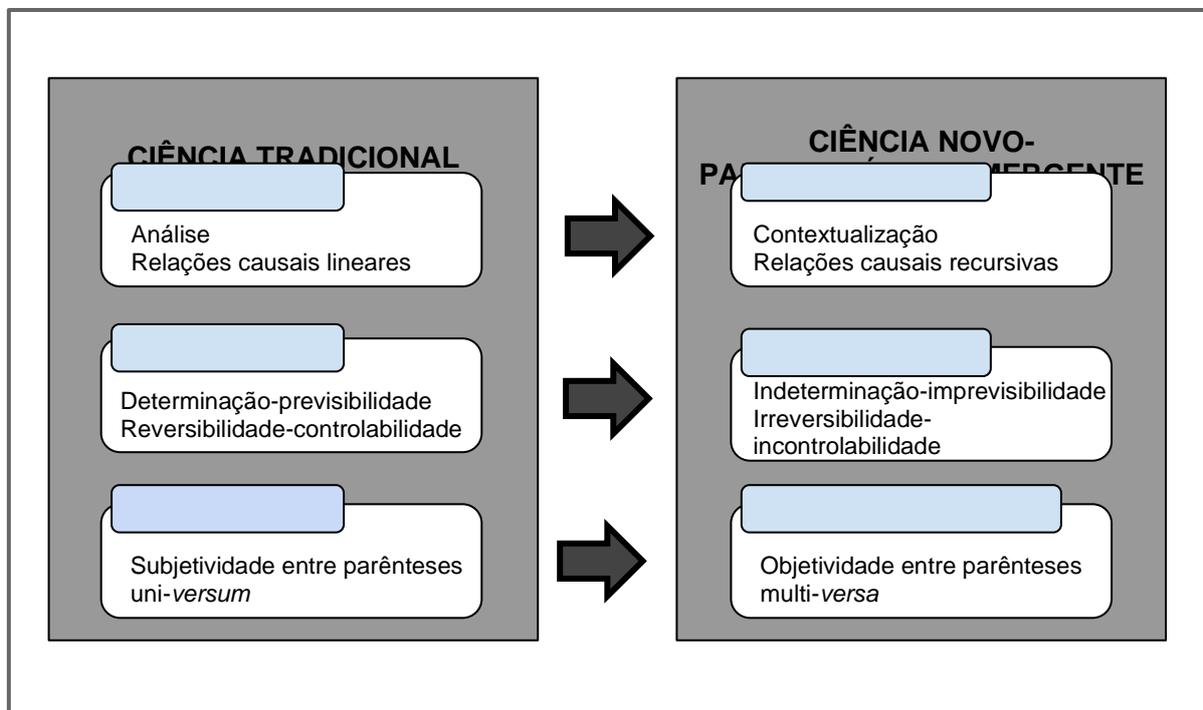
Com base nesse pressuposto, o pesquisador sistêmico novo-paradigmático assume que o mundo não preexiste ao seu olhar, e que as observações que emergirem em sua investigação serão construções a partir de suas lentes, permeadas pela sua própria ontogenia.

[...] conhecer algo não se limita somente a reconhecer, ou re(a)presentar algo, mas significa também criar/inventar aquilo que se conhece, assim como produzir a si próprio nesse processo (OLIVEIRA; MOSSI, 2014,p.193).

Vasconcellos (2018) discute avanços do Pensamento Sistêmico novo-paradigmático em relação à ciência tradicional em três dimensões que a constituem. A partir destas novas lentes, avançamos do pressuposto da simplicidade para o pressuposto da complexidade, do pressuposto da estabilidade para o pressuposto da instabilidade e do pressuposto da objetividade para o pressuposto da intersubjetividade (VASCONCELLOS, 2018).

Os avanços nas três referidas dimensões foram elucidadas em um quadro de referência para a transformação paradigmática da ciência (VASCONCELLOS, 2018), conforme ilustra a figura 1.

Figura 1- Quadro de referência para a transformação paradigmática da ciência



Fonte: Adaptado de Vasconcellos (2018, p.102)

Nesse viés, pressupor a complexidade, convoca à ampliação do foco investigativo para os sistemas relacionais e a recursividade que caracteriza estas relações, ou seja, pensar complexamente mobiliza a busca por conhecer o objeto em contexto (VASCONCELLOS, 2002).

Pressupor a instabilidade implica no olhar para um mundo que não preexiste à ação de um observador, mas que está continuamente em transformação, em um processo de tornar-se (VASCONCELLOS, 2002). Assumimos, assim, que o processo de conhecimento não pode ser previsto ou controlado, pois acontece no próprio viver/conhecer dos sujeitos envolvidos, em um constante relacionar-se com o meio.

Pressupor a intersubjetividade compreende o reconhecimento do observador como produtor de uma realidade a partir do momento em que a distingue (VASCONCELLOS, 2018). A este processo podemos denominar “inclusão do observador”, assumindo que a vida é um processo de conhecimento, a partir da interação recursiva entre os seres vivos e o mundo (MATURANA; VARELA, 2001).

Nesse sentido, tudo surge do caos, já que surge como algo que se forma no começo do estabelecimento de uma organização que não pré-existe, e que não pode se deduzir a partir das coerências operacionais de onde o novo passa a apresentar sentido relacional para o observador. O fenômeno histórico é um contínuo surgir do caos, enquanto o presente é somente compreensível a posteriori em sua relação com o passado, e a relação generativa que lhe dá origem surge como uma relação explicativa que o observador propõe para relacionar dois domínios diferentes, conservando o determinismo estrutural. (MATURANA; VARELA, 1997, p.28)

Assumindo a inclusão do observador como produtor/produto do conhecer acerca do contexto distinguido, consideramos que as reflexões que emergirem desta investigação, as quais não pretendem serem conclusivas, serão possíveis a partir das lentes assumidas e dos contornos atribuídos pela própria pesquisadora. Assim, busca-se a construção de um processo de conhecer/produzir uma realidade a partir da análise de múltiplas versões - construídas através de inúmeras histórias de vidas e modos de estar no mundo - no que diz respeito às práticas pedagógicas desenvolvidas em articulação entre docentes.

Buscando conhecer/produzir caminhos para a questão norteadora da pesquisa, que questiona ***quais os movimentos, tendências e desafios que se articulam à construção da ação docente compartilhada em âmbito nacional e internacional?*** Define-se como objetivo geral conhecer a ação docente compartilhada em âmbito nacional e internacional a partir da produção científica no campo educacional. Constitui-se como objetivos específicos: Mapear como os processos de colaboração na ação docente estão sendo pensados e construídos, nacional e internacionalmente; Analisar as tendências que emergem/produzem esses movimentos; Conhecer quais os desafios e possibilidades que permeiam essas ações.

Buscando alternativas a esses objetivos, transitamos pelo cenário das produções acadêmico-científicas a fim de distinguir elementos que se interrelacionam na constituição da ação docente compartilhada. Reiteramos, pois, a necessária relação entre pesquisador e pesquisa, de modo que o material analítico “colhido” (KASTRUP; PASSOS, 2013) existe como uma produção desse encontro.

A partir da distinção³ do contexto a ser observado, tomamos como possibilidade de caminho a ser percorrido o conhecer das produções científico-acadêmicas, em âmbito internacional, sobre o tema. Para tanto, como ferramenta de construção do caminho metodológico, assumimos aproximações com o método da Revisão Integrativa da Literatura, compreendendo-a como um recurso potente no que tange à construção da pesquisa.

A Revisão Integrativa configura-se como um tipo de revisão de literatura que possibilita a construção analítica a partir das produções científicas acerca de determinada temática. A construção desse tipo de investigação envolve seis tempos/momentos, conforme apresentado na figura 01.

Figura 01: Passos da elaboração da Revisão Integrativa



Fonte: Adaptado de BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011, p.129.

A partir dessa definição, foi constituído o percurso investigativo, o qual será detalhado no subcapítulo que segue.

2.1- Pistas para a construção do caminho investigativo

Os movimentos para a delimitação dos contornos da pesquisa contemplaram, em um momento inicial, a definição dos bancos de dados a serem utilizados na

³ O ato de distinguir qualquer ente, objeto, coisa ou unidade, está ligado à realização de um ato de distinção que separa o designado e o distingue de um fundo. Cada vez que fazemos referência a algo, implícita ou explicitamente, estaremos especificando um critério de distinção que assinala aquilo que falamos e especifica suas propriedades como ente, propriedade ou objeto. (MATURANA, VARELA, 2011, p. 47).

Revisão Integrativa. Para tanto, foram elencadas algumas das principais plataformas, nacionais e internacionais, que compilam produções acadêmico-científicas.

A delimitação contemplou, inicialmente, as seguintes plataformas: Sistema de Información Científica Redalyc- Red de Revistas Científicas (Redalyc), Scientific Electronic Library Online (SciELO), Portal de Periódicos Capes e Education Resources Information Center (Eric). Buscando contemplar plataformas que reúnem produções qualificadas, com natureza abrangente, em âmbito nacional e internacional.

Após a seleção inicial dos bancos de dados, foi realizado um movimento de conhecer as relações de indexação estabelecidas entre as plataformas, com vistas a eliminar buscas duplicadas. Deste processo emergiu a compreensão de que o Portal de Periódicos da Capes reúne um amplo conjunto de plataformas, nacionais e internacionais, dentre as quais situam-se a totalidade dos bancos de dados elencados inicialmente para a realização da pesquisa. Conduziu-se, então, movimentos de buscas experimentais, a partir de descritores pertinentes à temática investigativa, nos quatro bancos de dados inicialmente definidos, a fim de tecer comparativos entre os achados e verificar a pertinência da utilização de apenas um banco de dados. Deste movimento resultou a compreensão de que os resultados obtidos nas buscas realizadas no Portal de Periódicos da Capes contemplam, em grande medida, os achados dos demais bancos de dados, oferecendo um panorama das produções no Brasil e no exterior.

Desta forma, compreendemos que a realização da Revisão Integrativa pelo Portal de Periódicos da Capes contempla um importante *corpus* de produções acadêmico-científicas, em âmbito nacional e internacional, oferecendo potentes contribuições para a revisão acerca da produção de ações docentes em articulação como uma alternativa à educação para todos, em especial no que se refere às práticas produzidas no contexto da educação especial. Delimita-se, assim, o banco de dados a ser utilizado na pesquisa.

Após a definição do banco de dados a ser utilizado, definiu-se os idiomas a serem contemplados na revisão. Esta etapa assume importância por constituir, em certa medida, contornos possíveis aos resultados produzidos, portanto sua delimitação conduziu-se a partir de critérios pertinentes aos objetivos da pesquisa. O idioma Português foi selecionado visando reunir produções nacionais, com o objetivo de cartografar os movimentos de articulação docente no cenário brasileiro. Com vistas a tecer relações com o cenário internacional, foram elencados também os idiomas

Inglês e Espanhol. Elencamos a língua inglesa por se configurar como a língua mais falada no mundo, sendo amplamente difundida nos diversos países, contribuindo significativamente para a cartografia do cenário internacional. Ainda, selecionamos o Espanhol por se configurar como uma língua em expansão, configurando-se como a quarta língua mais falada no mundo, além de ser uma língua latina e de fácil acesso no cenário brasileiro, de modo que pode-se compreender a significativa influência de produções acadêmico-científicas em espanhol no Brasil. Delimitamos, assim, a busca de produções nos idiomas Português, Inglês e Espanhol.

Após distinguirmos o banco de dados e idiomas para a realização da revisão, conduzimos um amplo processo de construção da estratégia de busca. Para tanto, inicialmente foram reunidas terminologias, utilizadas em âmbito nacional, que contemplam distintas possibilidades de articulação docente. Para cada palavra elencada buscou-se uma tradução para o Inglês e Espanhol, considerando a adequação ao contexto educacional. Deste movimento resultou a relação entre os descritores ilustradas na figura 02.

Figura 02: Correlações terminológicas nos idiomas Português, Inglês e Espanhol

PORTUGUÊS	INGLÊS	ESPAÑHOL
Ensino Colaborativo	Cooperative teaching Collaborative teaching	Docencia compartida Enseñanza colaborativa
Co-ensino	Co-teaching	Co-enseñanza
Bidocência	Co-teaching	Co-enseñanza
Ensino Compartilhado	Co-teaching Team teaching	Enseñanza compartida
Docência Compartilhada	Co-teaching Shared teaching	Co-enseñanza

Fonte: elaboração própria da autora

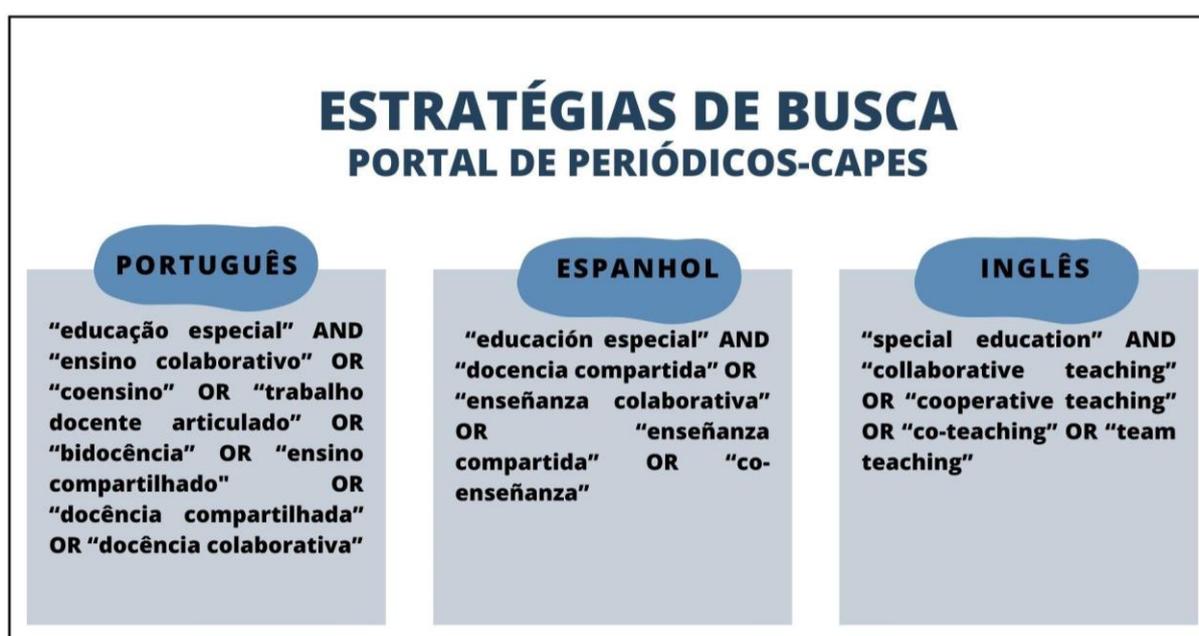
Após o mapeamento das terminologias e traduções nos três idiomas, foram realizadas buscas-piloto com cada descritor, em Inglês, Português e Espanhol, visando mapear os achados, identificar a pertinência destes com a temática

investigativa e localizar novas terminologias utilizadas nas produções científicas em âmbito internacional e que poderiam ser agregadas à estratégia de busca.

Neste processo, destacamos a opção metodológica pela exclusão do termo “team teaching” da estratégia de busca. O movimento justifica-se pela associação deste termo a resultados predominantemente relacionados a produções científicas vinculadas à atuação conjunta de profissionais da saúde na formação de acadêmicos.

Ao concluirmos o mapeamento inicial e averiguação dos resultados das buscas nos três idiomas, delimitamos as estratégias de busca, ilustradas na figura 03.

Figura 03: Delimitação das estratégias de busca



Fonte: elaboração própria da autora.

Das estratégias de busca derivaram três movimentos de revisão, consistindo em uma pesquisa para cada estratégia. A opção pela realização de três buscas distintas deu-se pela análise de que os resultados encontrados isoladamente demonstraram-se mais restritos à temática quando comparados à realização de uma única busca com a articulação dos descritores nos três idiomas na mesma estratégia.

Ao distinguirmos tal movimento metodológico, conduzimos a realização das pesquisas e seleção das produções acadêmico - científicas. Após a pesquisa a partir da estratégia de busca, aplicamos os filtros delimitados para a pesquisa, sendo:

- Delimitação do período de tempo entre os anos de 1994 e 2023, buscando mapear as produções oriundas do período posterior à publicização da

Declaração de Salamanca (1994). Tal critério se justifica pela ampla influência, em âmbito internacional, do referido documento, em especial no que se refere à ampliação dos movimentos em prol da [re]configuração da educação especial em uma perspectiva da transversalidade ao ensino comum. Compreendemos, assim, que a Declaração de Salamanca constitui um marco histórico e temporal de fundamental relevância quando nos referimos aos processos de cisão da educação especial e educação geral, terreno fértil para a promoção da ação docente compartilhada entre os docentes de ambos os campos.

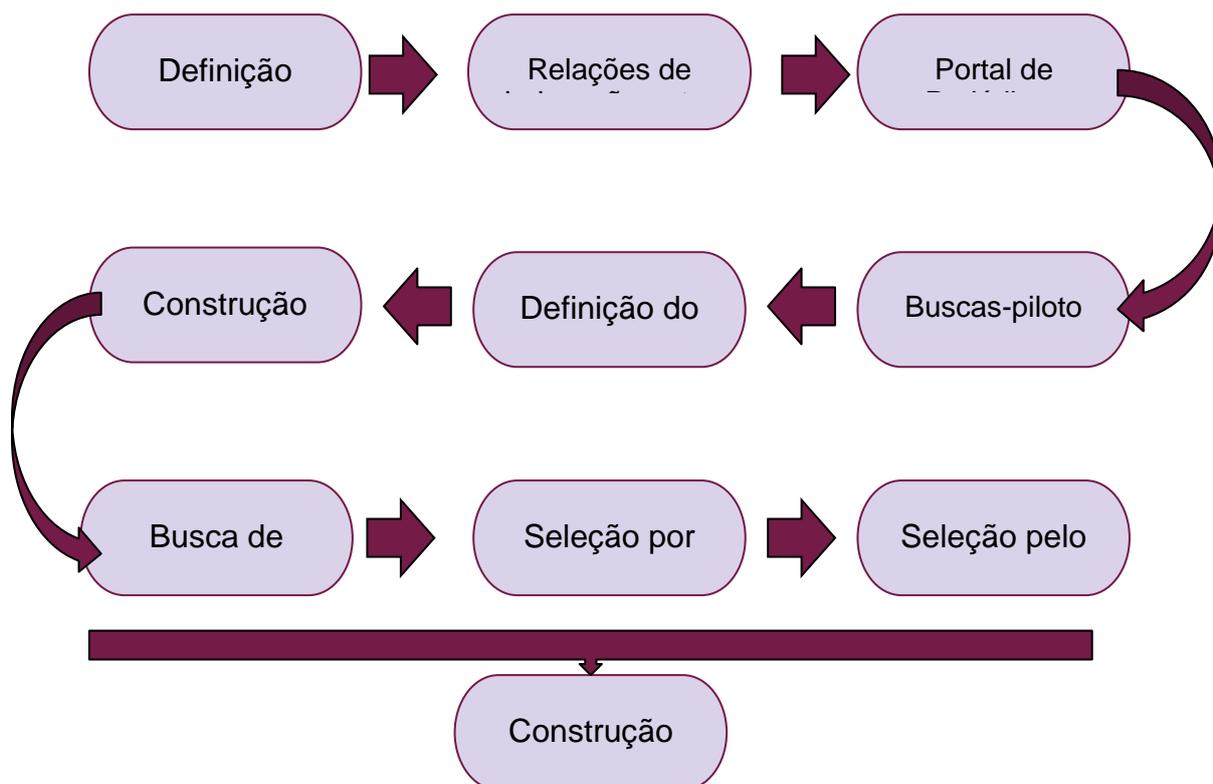
- Seleção de produções no formato de artigo, tendo em vista a qualidade das produções neste formato, considerando que são submetidas a processos editoriais e avaliação minuciosa de pareceristas.
- Delimitação das produções definidas por “periódicos revisados por pares”
- Filtro por idiomas, contemplando produções em Português, Espanhol e Inglês, em consonância com os critérios distinguidos para a pesquisa, anteriormente detalhados.

Após aplicação dos filtros, conduzimos a seleção dos artigos, a partir de duas etapas seletivas, com critérios de inclusão e exclusão previamente definidos para ambas. A primeira etapa consistiu na seleção por títulos, a partir do critério “conter palavras que se relacionem aos descritores da busca, essencialmente contemplando possibilidades de ação docente articulada no cenário educacional”. A opção pela adoção de um critério de inclusão e exclusão de natureza ampla, nesta primeira etapa de seleção, deu-se no sentido de abrir espaço ao inesperado, de modo que a busca não delimitou-se à procura por informações previamente definidas, mas tornou-se aberta ao encontro. Em um movimento de suspensão atencional, a varredura pelos títulos dos artigos propiciou “[...] uma atitude de concentração pelo problema e no problema” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓCIA, 2020, p.40).

O corpo de artigos selecionados na primeira etapa foi submetido ao segundo movimento de seleção, a partir da leitura dos resumos. Para este processo, adotamos como critério “pesquisas relacionadas à ação docente compartilhada no contexto da educação básica, com ênfase nos processos educacionais voltados aos estudantes considerados público da educação especial”. As produções selecionadas nesta etapa compõem o *corpus* analítico que endossa a produção desta pesquisa.

Os caminhos traçados na construção da revisão estão ilustrados na figura 04.

Figura 04: Caminhos constitutivos da Revisão Integrativa



Fonte: elaboração própria da autora.

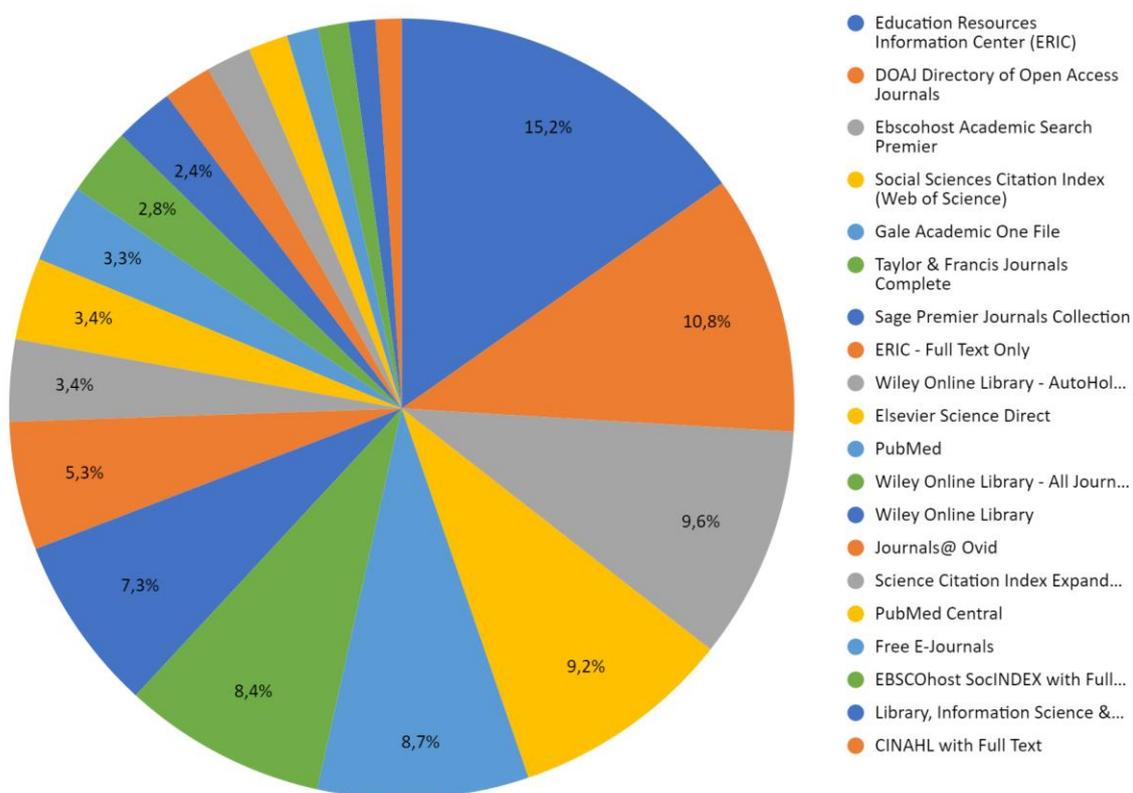
Neste movimento constitutivo da pesquisa, a busca realizada com descritores traduzidos para cada um dos três idiomas resultou em produtos distintos, possibilitando transitar por diferentes bases de dados e oferecendo um amplo espectro de produções científicas em diferentes países. A seguir, especificamos os percursos trilhados a partir da busca em cada um dos idiomas.

2.1.1- REVISÃO INTEGRATIVA-ESTRATÉGIA DE BUSCA EM LÍNGUA INGLESA

A busca realizada a partir dos descritores em Língua Inglesa conduziu-se a partir da estratégia de busca "special education" AND "collaborative teaching" OR "articulated teaching" OR "co-teaching" OR "shared teaching" e resultou, inicialmente, em um quantitativo de 2286 publicações. Após a aplicação dos filtros "período de tempo de 1994 a 2023", "formato de artigo", "periódicos revisados por pares" e "idiomas: Português, Inglês e Espanhol", o corpo de artigos restringiu-se a 1200 produções, sobre as quais desenharam-se as próximas etapas da revisão integrativa.

Salientamos, no que se refere ao alcance da busca, a abrangência das bases de dados que alocam estes 1200 artigos, das quais a predominância está ilustrada na figura 05.

Figura 05: Gráfico de distribuição das produções por Bancos de Dados- Língua Inglesa



Fonte: elaboração própria da autora.

Destacamos a predominância de publicações vinculadas ao Education Resources Information Center-ERIC⁴ e ao Directory of Open Access Journal-DOAJ⁵, duas importantes plataformas que reúnem um extenso índice de periódicos de acesso aberto a nível mundial, atribuindo um amplo caráter internacional à Revisão Integrativa. Assume ênfase, ainda, a abrangência dos resultados da revisão, no que se refere aos múltiplos bancos de dados contemplados.

Delimitado o universo das produções científicas que endossam a produção da Revisão Integrativa, procedemos com o desenvolvimento dos próximos passos para

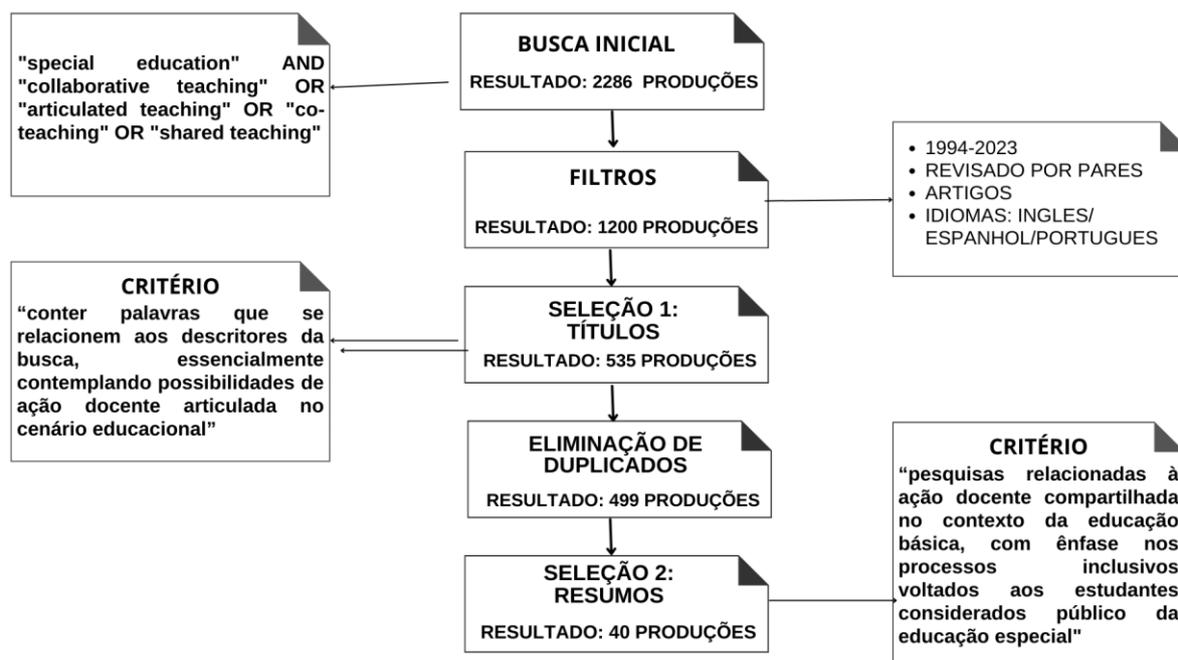
⁴ Link de acesso: <https://eric.ed.gov/>

⁵ Link de acesso: <https://doaj.org/about/>

a produção do *córpus* final de trabalhos. Aos 1200 artigos distinguidos após a aplicação dos filtros, submetemos a etapa de seleção por títulos, a partir do critério “conter palavras que se relacionem aos descritores da busca, essencialmente contemplando possibilidades de ação docente compartilhada no cenário educacional”. Desta etapa distinguímos um quantitativo de 535 produções, as quais foram exportadas para o gerenciador de referências Mendeley⁶ e, posteriormente, procedeu-se à identificação e exclusão de duplicados, a partir de ferramentas específicas do software.

Desta etapa resultou um quantitativo de 499 produções, as quais foram submetidas à seleção pelos resumos, delimitada pelo critério “pesquisas relacionadas à ação docente compartilhada no contexto da educação básica, com ênfase nos processos educacionais voltados aos estudantes considerados público da educação especial”. Após a seleção por resumos, constitui-se um quantitativo de 44 artigos, que somam-se na construção do *corp*us analítico da pesquisa. A figura 06 ilustra o percurso constitutivo da Revisão Integrativa a partir da estratégia de busca no idioma Inglês.

Figura 06- Síntese da Revisão Integrativa- Inglês



Fonte: elaboração própria da autora

⁶ Gerenciador de referências de acesso gratuito que auxilia no armazenamento, organização, compartilhamento e citação de referências e dados de pesquisa. Disponível em: <https://www.mendeley.com>

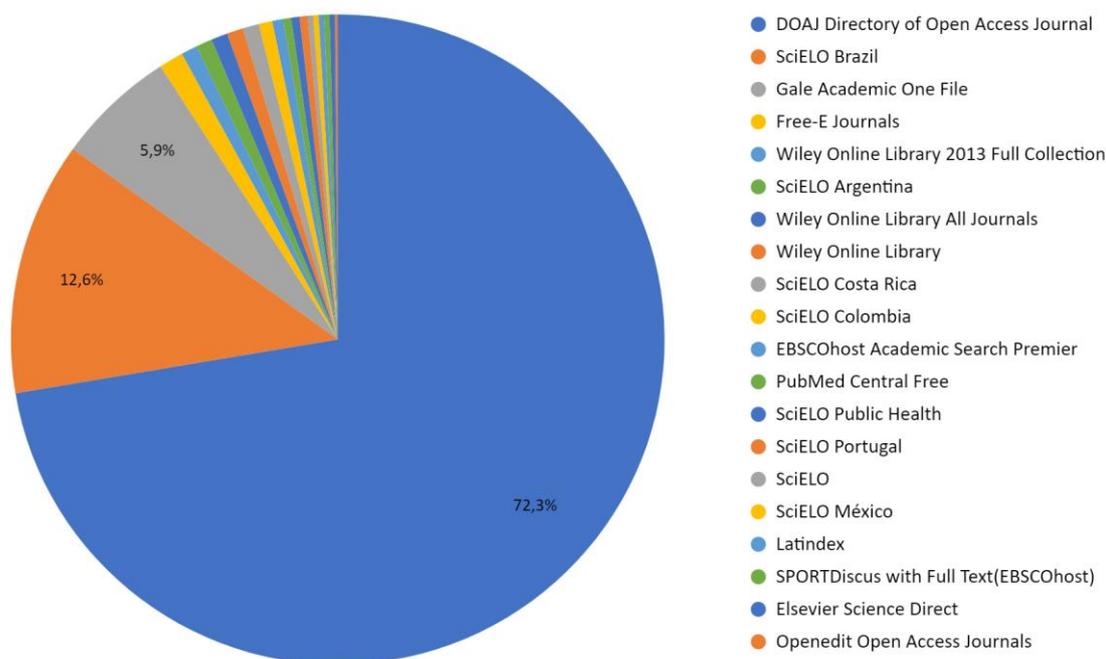
Dessa forma, consistiu-se um *corpus* de 40 artigos selecionados nesta etapa, os quais compõem o material analítico do estudo.

2.1.2- REVISÃO INTEGRATIVA- ESTRATÉGIA DE BUSCA EM PORTUGUÊS

A busca realizada a partir dos descritores em Língua Portuguesa conduziu-se a partir da estratégia de busca “educação especial” AND “ensino colaborativo” OR “coensino” OR “trabalho docente articulado” OR “bidocência” OR “ensino compartilhado” OR “docência compartilhada” OR “docência colaborativa” e resultou, inicialmente, em um quantitativo de 988 publicações. Após a aplicação dos filtros “período de tempo de 1994 a 2023”, “formato de artigo”, “periódicos revisados por pares” e “idiomas: Português, Inglês e Espanhol”, o corpo de artigos restringiu-se a 611 produções, sobre as quais desenharam-se as próximas etapas da revisão integrativa.

Salientamos, no que se refere ao alcance da busca, a abrangência das bases de dados que alocam esses 611 artigos, das quais a predominância está ilustrada na figura 07.

Figura 07: Gráfico de distribuição das produções por Bancos de Dados- Português



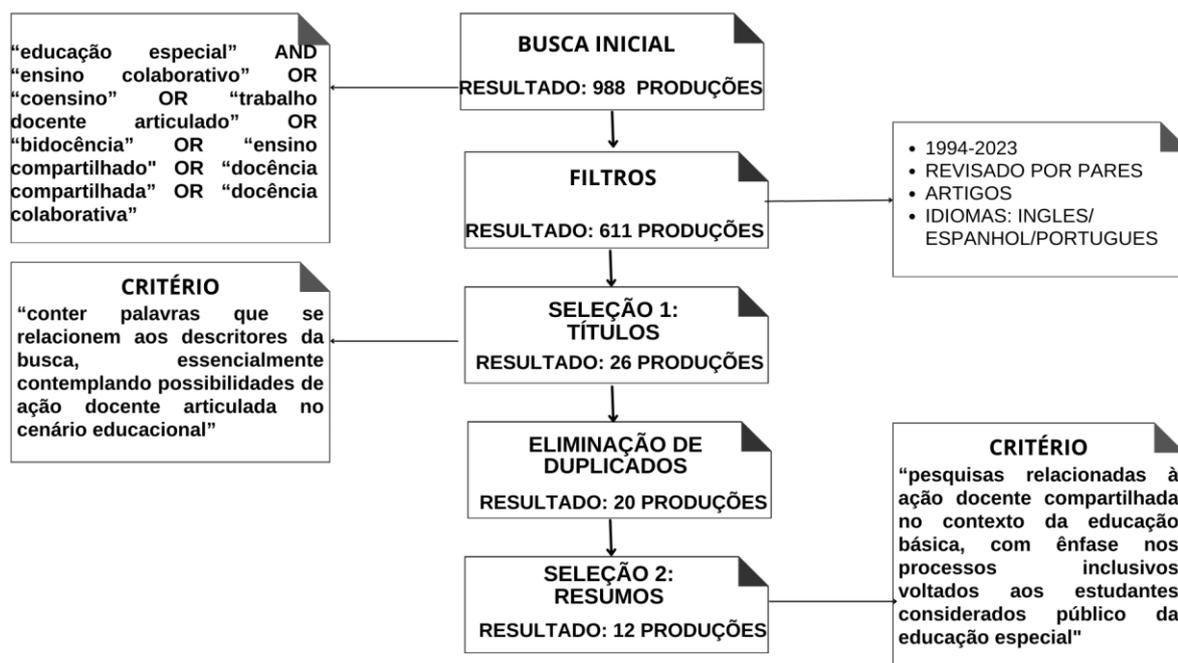
Fonte: elaboração própria da autora

Destacamos a predominância de publicações vinculadas ao Directory of Open Access Journal - DOAJ, que reúne um extenso índice de periódicos de acesso aberto a nível mundial, atribuindo um amplo caráter internacional à Revisão Integrativa. Assume ênfase, ainda, a abrangência da Scientific Electronic Library Online - SciELO, com destaque para os países: Brasil, Argentina, Costa Rica, Colômbia, México e Portugal. Da abrangência alcançada através da plataforma SciELO, garante-se um enfoque às produções no âmbito da América Latina, bem como, abarca-se o conhecimento científico de Portugal, regiões onde a proximidade do idioma pode favorecer as influências na produção de saberes e práticas no cenário brasileiro.

Delimitado o universo das produções científicas que endossam a produção da Revisão Integrativa, procedemos com o desenvolvimento dos próximos passos para a produção do *cópus* final de trabalhos. Aos 611 artigos distinguidos após a aplicação dos filtros, submetemos a etapa de seleção por títulos, a partir do critério “conter palavras que se relacionem aos descritores da busca, essencialmente contemplando possibilidades de ação docente compartilhada no cenário educacional”. Desta etapa distinguímos um quantitativo de 26 produções, as quais foram exportadas para o gerenciador de referências Mendeley e, posteriormente, procedeu-se a identificação e exclusão de duplicados, a partir de ferramentas específicas do software.

Desta etapa resultou um quantitativo de 20 produções, as quais foram submetidas à seleção pelos resumos, delimitada pelo critério “pesquisas relacionadas à ação docente compartilhada no contexto da educação básica, com ênfase nos processos educacionais voltados aos estudantes considerados público da educação especial”. Após a seleção por resumos, constitui-se um quantitativo de 12 artigos, que somam-se na construção do *corpus* analítico da pesquisa. A figura 08 ilustra o percurso constitutivo da Revisão Integrativa a partir da estratégia de busca no idioma Português.

Figura 08- Síntese da Revisão Integrativa- Português



Fonte: elaboração própria da autora

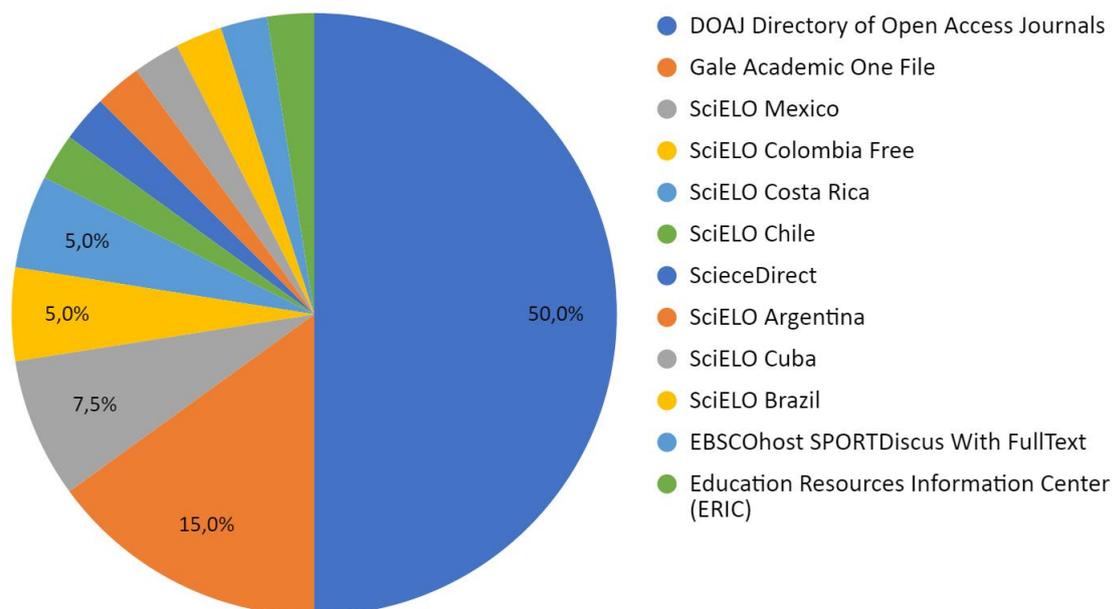
Dessa forma, consistiu-se um *corpus* de 12 artigos selecionados nesta etapa, os quais compõem o material analítico do estudo.

2.1.3- REVISÃO INTEGRATIVA - ESTRATÉGIA DE BUSCA EM ESPANHOL

A busca realizada a partir dos descritores em Espanhol conduziu-se a partir da estratégia de busca “educación especial” AND “docencia compartida” OR “enseñanza colaborativa” OR “enseñanza compartida” OR “co-enseñanza” e resultou, inicialmente, em um quantitativo de 71 publicações. Após a aplicação dos filtros “período de tempo de 1994 a 2023”, “formato de artigo”, “periódicos revisados por pares” e “idiomas: Português, Inglês e Espanhol”, o corpo de artigos restringiu-se a 39 produções, sobre as quais desenharam-se as próximas etapas da revisão integrativa.

Salientamos, no que se refere ao alcance da busca, a abrangência das bases de dados que aloca esses 39 artigos, das quais a predominância está ilustrada na figura 09.

Figura 09: Gráfico de distribuição das produções por Bancos de Dados- Espanhol



Fonte: elaboração própria da autora

Destacamos a predominância de publicações vinculadas ao Directory of Open Access Journal - DOAJ⁷, que reúne um extenso índice de periódicos de acesso aberto a nível mundial, atribuindo um amplo caráter internacional à Revisão Integrativa. Assume ênfase, ainda, a abrangência da Scientific Electronic Library Online - SciELO, com destaque para os países: Brasil, Argentina, Costa Rica, Colômbia, México e Portugal. Da abrangência alcançada através da plataforma SciELO, garante-se um enfoque às produções no âmbito da América Latina, bem como, abarca-se o conhecimento científico de Portugal, regiões onde a proximidade do idioma pode favorecer as influências na produção de saberes e práticas no cenário brasileiro.

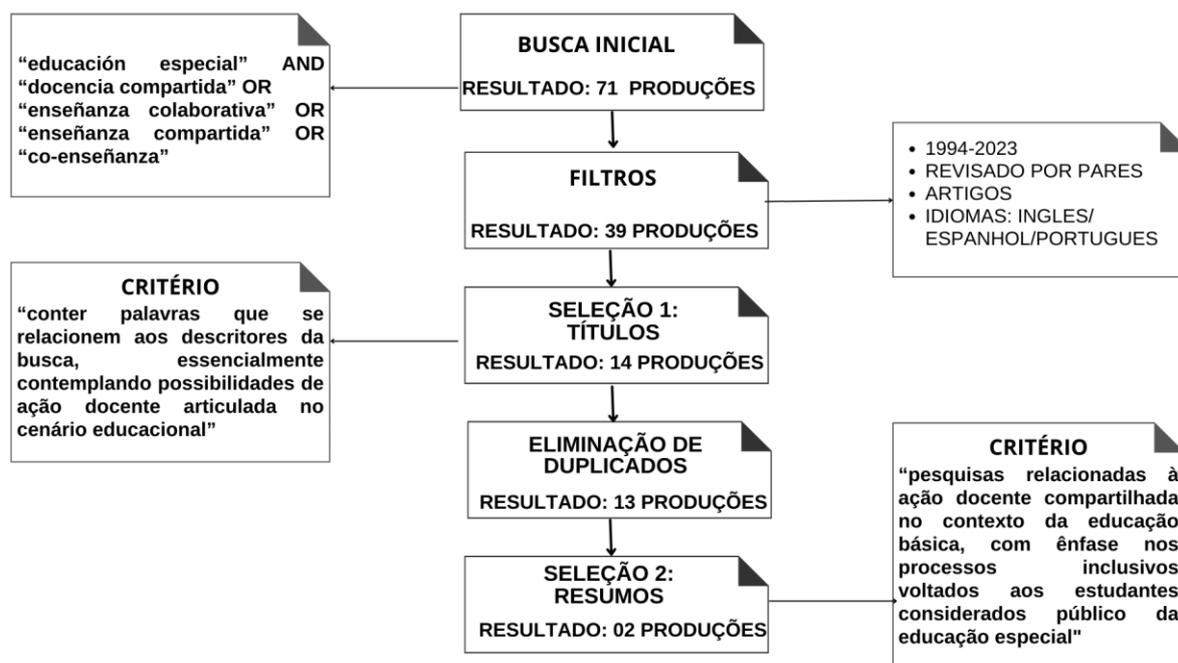
Delimitado o universo das produções científicas que endossam a produção da Revisão Integrativa, procedemos com o desenvolvimento dos próximos passos para a produção do *corpus* final de trabalhos. Aos 39 artigos distinguidos após a aplicação dos filtros, submetemos a etapa de seleção por títulos, a partir do critério “conter palavras que se relacionem aos descritores da busca, essencialmente contemplando possibilidades de ação docente articulada no cenário educacional”. Distinguímos, pois, um quantitativo de 14 produções, as quais foram exportadas para o gerenciador

⁷ Link de acesso: <https://doaj.org/about/>

de referências Mendeley e, posteriormente, procedeu-se a identificação e exclusão de duplicados, a partir de ferramentas específicas do software.

Desta etapa resultou um quantitativo de 13 produções, as quais foram submetidas à seleção pelos resumos, delimitada pelo critério “pesquisas relacionadas à ação docente compartilhada no contexto da educação básica, com ênfase nos processos educacionais voltados aos estudantes considerados público da educação especial”. Após a seleção por resumos, constituiu-se um quantitativo de 02 artigos, que somam-se na construção do *corpus* analítico da pesquisa. A figura 10 ilustra o percurso constitutivo da Revisão Integrativa a partir da estratégia de busca no idioma Espanhol.

Figura 10- Síntese da Revisão Integrativa- Espanhol



Fonte: elaboração própria da autora

Dessa forma, consistiu-se um *corpus* de 02 artigos selecionados nesta etapa, os quais irão compor o material analítico do estudo.

2.2- Constituição e contextualização do material analítico

Para construção do material de análise da Revisão Integrativa, os achados finais das buscas realizadas em ambos os idiomas (Inglês, Português e Espanhol)

foram cruzados a fim de eliminar publicações duplicadas. Assim, reuniu-se um quantitativo de 58 artigos, dos quais quatro (05) foram excluídos nesta etapa, de forma que o corpus analítico da pesquisa constitui-se de 49 artigos.

O quadro 1 ilustra as produções científicas que compõem o *corpus* analítico do estudo.

Quadro 1- *Corpus* analítico

TÍTULO	AUTOR	ANO
Are Two Teachers Better Than One: the effect	JONES, Nathan WINTERS, Marcus A.	2022
A Study of Co-Teaching Identifying Effective Implementation Strategies	BRENDLE, Joanna LOCK, Robert PIAZZA, Kate	2017
A Veteran Special Education Teacher and a General Education Social Studies Teacher Model Co-teaching: The CoPD Model	THOMAS-BROWN, Karen A. SEPETYS, Peggy	2011
Challenges to the use of Co-teaching by Teachers	CHITIYO, Jonathan	2017
Co-Teaching... Not Just a Textbook Term: Implications for Practice	BOUCK, Emily C.	2007
Coteaching in Content Area Classrooms: Lessons and Guiding Questions for Administrators	SINCLAIR, Anne C.; BRAYN, Laura E.; WEI, Yan; CLANCY, Eric E.; WEXLER, Jade; KEARNS, Devin M.; LEMONS, Christopher J.;	2019
Co-teaching: students with mild to moderate disabilities using literature based reading instruction	SWICEGOOD, Philip; MILLER, Melinda;	2015
Eliciting Students' Perspectives About Their Co-Teaching Experiences	JOHNSON, Todd M.; KING-SEARS, Margaret E.;	2020
Ensuring Co-teaching Continues Virtually: A School Leader's Imperative	MURAWSKI, Wendy W.	2020
Evaluation of Co-Teaching in Three High Schools Within One School District: How Do You Know When You Are TRULY Co-Teaching?	SIMMONS, Rhea J.; MAGIERA, Kathleen;	2007
Evaluation of the Student Experience in the Co-taught Classroom	KEELEY, Randa G.; BROWN, Monica R.; KNAPP, Debra;	2017
Four Key Ideas about Coteaching in High School Classrooms	WILLARD, Carol A.;	2019
From 'Training Wheels for Teaching' to 'Cooking in Your Mother-in-Law's Kitchen': Highlights and Challenges of Co-Teaching among Math, Science, and Special Education Teacher Candidates and Mentors in an Urban Teacher Residency Program	RICCI, Leila A.; PERSIANI, Kimberly; Williams, A. Dee;	2019

How Professional Development in Co-Teaching Impacts Self-Efficacy Among Rural High School Teachers	COLSON, Tori; XIANG, Yajuan; SMOTHERS, Moriah;	2021
Improving Instruction in Co-Taught Classrooms to Support Reading Comprehension	WEXLER, Jade;	2021
Lessons From Another Field: Applying Coteaching Strategies to Gifted Education	HUGHES, Claire E.; MURAWSKI, Wendy A;	2009
Let's ask the kids: consumer constructions of co-teaching	EMBURY, Dusty C.; KROEGER, Stephen D.;	2012
On the Road to More Collaborative Teaching: One School's Experience	MAGIERA, Kathleen; LAWRENCE-BROWN, Diana; BLOOMQUIST, Kristie; FOSTER, Connie; FIGUEROA, Andrea; GLATZ, Kirstin; HEPPELER, Denise; RODRIGUEZ, Pamela;	2006
Reshaping the Role of a Special Educator into a Collaborative Learning Specialist	MORGAN, Jennifer L.;	2019
School Library Media Specialist Collaboration with Special Education Personnel in Support of Student Learning	FARMER, Lesley S. J.;	2009
Sentence-Level Gist: Literacy Instruction for Students With Learning Disabilities in Co-Taught Classrooms	POLLACK, Marney S.; SHELTON, Alexandra; CLANCY, Erin; LEMONS, Christopher J.;	2021
Student and Teacher Perceptions of the Five Co-Teaching Models: A Pilot Study	BURKS-KEELEY, Randa G.; BROWN, Monica R.;	2014
Supporting Main Idea Identification and Text Summarization in Middle School Co-Taught Classes	SHELTON, Alexandra; LEMONS, Christopher J.; WEXLER, Jade;	2021
Teaching in Circles: Learning to Harmonize as a Co-Teacher of Gifted Education	HABERLIN, Steve;	2016
Teaching World and Word Knowledge to Access Content-Area Texts in Co-Taught Classrooms	KEARNS, Devin M.; LYON, Cheryl P.; POLLACK, Marney S.;	2020
Using Co-Planning Time: Strategies for a Successful Co-Teaching Marriage	HOWARD, Lori; POTTS, Elizabeth A.;	2009
Working Together for Learning Together: Supporting Students and Teachers with Collaborative Instruction	SHAMBERGER, Cynthia T.; FRIEND, Marilyn;	2013
A bidocência como uma proposta inclusiva	PINHEIRO, Vanessa C. S.; CARVALHO, Cristina A. D. M.;	2016
Atendimento Educacional Especializado e educação física: possibilidades cooperativas no cotidiano escolar	BAPTISTA, Claudio R.; SOARES, Carlos H. R. S.;	2015
Coensino, ensino colaborativo e docência compartilhada na inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista: uma revisão integrativa	GOMES, Kelly M. L. R.; BARBY, Ana A. O. M.;	2022

Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Implicações para o Trabalho Docente Articulado no Ensino Médio e Tecnológico	COSTAS, Fabiane A. T.; HONNEF, Cláucia;	2015
Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores	VILARONGA, Carla A. R.; MENDES, Enicéia, G.;	2014
Ensino colaborativo/coensino/bidocência para a educação inclusiva: as apostas da produção científica	CHRISTO, Sandy V.; MENDES, Geovana M. L.;	2018
O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente	VILARONGA, Carla A. R.; MENDES, Enicéia G.; ZERBATO, Ana P.;	2016
Práticas colaborativas na educação: uma descrição da literatura atual	WALKER, Gleici C.; GRAFF, Patrícia	2022
Coenseñanza entre docentes de educación general básica y educadoras diferenciales: incidentes críticos de la práctica colaborativa en proyectos de integración educativa	CÉSPEDES, Ignacio F.; GUAJARDO, Gonzalo S.; YÁÑEZ-URBINA, Christopher;	2020
Dispositivo Didáctico REI, co-enseñanza e identidad docente en contextos de inclusión educativa	LOZANO, Paulina A. B.; MELO, Carmen C. E.; BRICEÑO, Maite O.;	2021
Gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa	SAGREDO-LILLO, Emilio J.; MUÑOZ, Marcela P. B.; BUTTER, Marcelo C.;	2020
A meta-synthesis of co-teaching students with and without disabilities	STROGILOS, Vasilis; KING-SEARS, Margaret E.; TRAGOULIA, Eleni; VOULAGKA, Anastasia; STEFANIDIS, Abraham;	2022
Co-Teaching in Language Arts: Supporting Students with Learning Disabilities	TOBIN, Ruthanne;	2005
Collaborative teaching in mainstream schools: Research with general education and support teachers	GHEDIN, Elisabetta; AQUARIO, Debora;	2020
Finnish teachers' views on co-teaching	KOKKO, Marjut; TAKALA, Marjatta; PIHLAJA, Päivi;	2021
Learning about students in co-teaching teams	RYTIVAARA, Anna; PULKKINEN, Jonna; PALMU, lines;	2021
La co-enseñanza como modelo de inclusión en el contexto educativo español	GONZÁLEZ-LAGUILLO, Belén; DOMÍNGUEZ, Silvia C.;	2022
The Level of Implementation of Co-Teaching and its Differences Among Teachers Teaching in Inclusive Classrooms	ATEH, Mohd A.; TAHAR, Mohd	2020
Collaborative Teaching between Special Education Teachers and Mainstream Teachers in Inclusive Education Program	RAZALLI, Abdul R.; HASHIM, Abdul T.; ARIFFIN, Azli;	2020
Teacher reflections on co-teaching a unit of work	BEAMISH, Wendy; BRYER, Fiona; DAVIES, Mike	2006

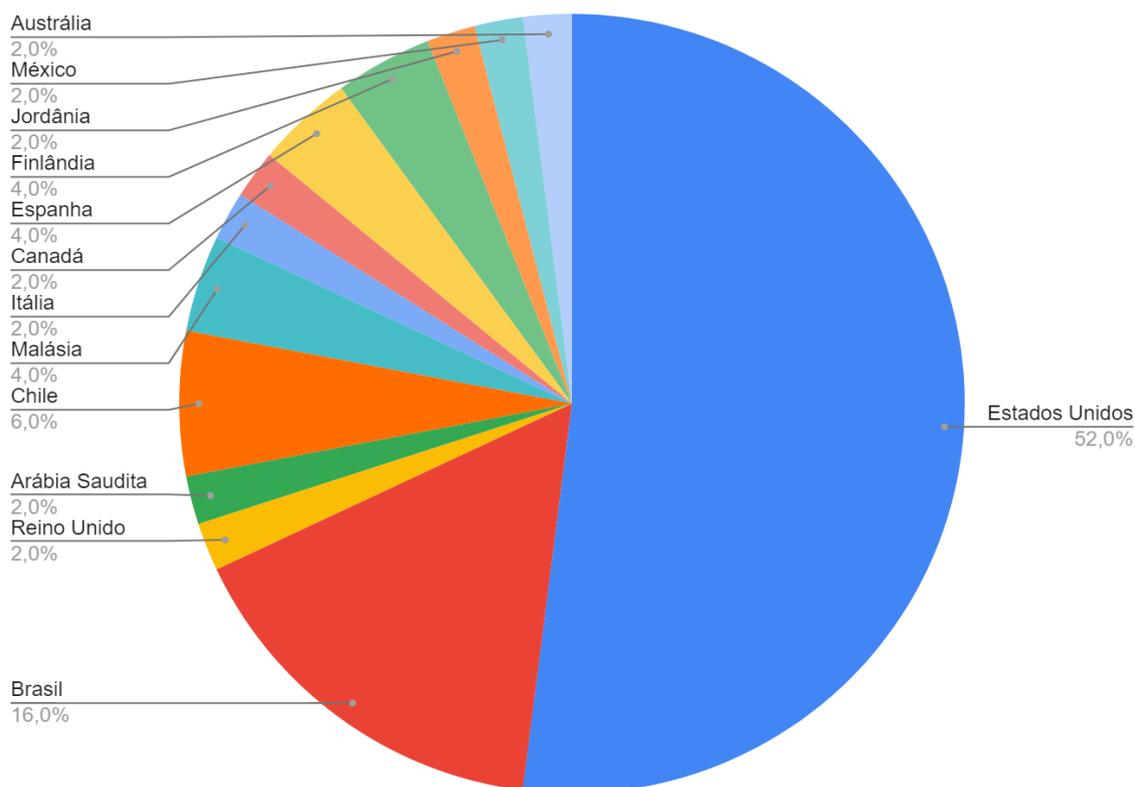
A Process, Framework, and Set of Tools for Facilitating Co-Planning Among Co-Teachers	ALSARAWI, Aeshah;	2019
Special Education and General Education Teacher Perceptions of Collaborative Teaching Responsibilities and Attitudes Towards an Inclusive Environment in Jordan	ALABDALLAT, Bassam; ALKHAMRA, Hatem; ALKHAMRA, Rana;	2021

Fonte: elaboração própria

Os artigos selecionados para compor o material analítico da pesquisa estão distribuídos em diferentes países, e tem sua temporalidade demarcada entre os anos de 2005 e 2022.

Em relação à origem das produções, predominam publicações vinculadas aos Estados Unidos, correspondendo a 52% dos artigos selecionados. O quantitativo restante das produções está distribuído em outros 12 países, sendo: Brasil (16%), Chile (6%); Espanha (4%), Finlândia (4%), Malásia (4%), Austrália (2%), México (2%), Canadá (2%), Jordânia (2%), Itália (2%), Arábia Saudita (2%), Reino Unido (2%). O gráfico XX ilustra a distribuição dos artigos que compõem o *corpus* analítico nos diferentes países.

Figura 11: Distribuição das publicações por países.

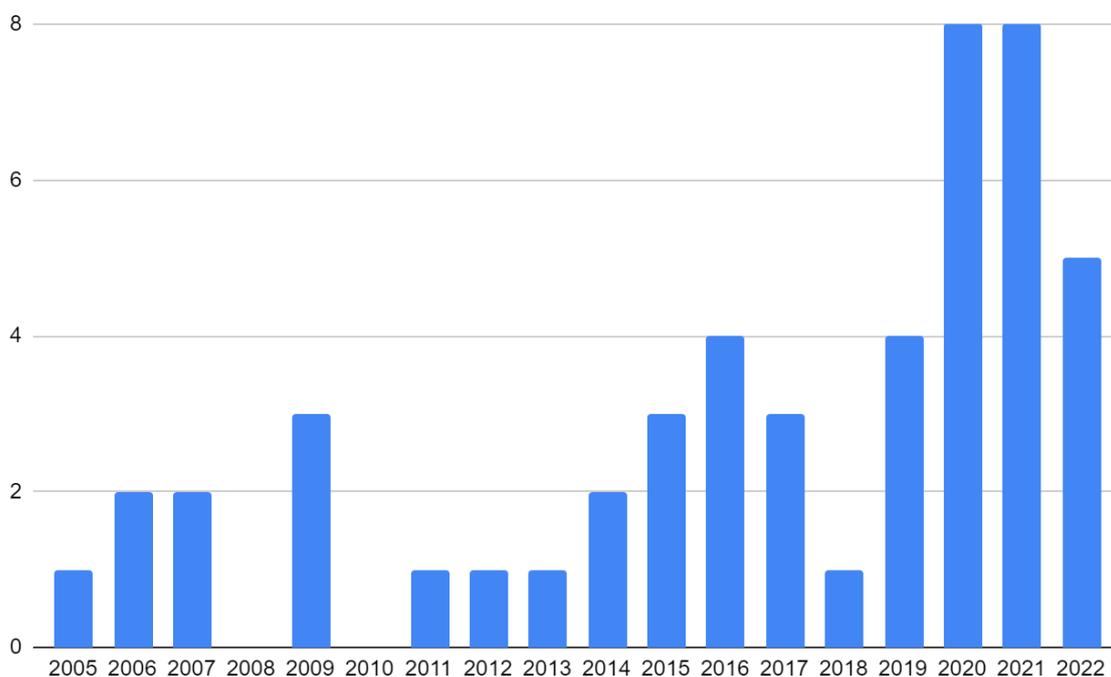


Fonte: elaboração própria

Destaca-se a abrangência de diversos países, contemplando a dimensão do conhecimento das possibilidades de articulação da ação docente que são construídas em distintas realidades. Assume relevância enfatizar a predominância de produções oriundas dos Estados Unidos, considerado um dos berços do conceito de Ensino Colaborativo (COOK; FRIEND, 1995), conceito este que vem recebendo especial atenção nos contextos investigativos práticos no cenário educacional brasileiro.

No que se refere ao aspecto temporal, embora a delimitação adotada na realização da busca corresponda ao ano de 1994, as publicações selecionadas estão demarcadas a partir do ano de 2005, estendendo-se até 2022. A figura 12 ilustra a distribuição das produções ao longo dos anos.

Figura 12: Distribuição temporal das publicações



Fonte: Elaboração própria

O desenho da distribuição temporal das produções selecionadas dialoga com o próprio avanço da perspectiva universal e democrática da educação, intensificado expressivamente, em âmbito internacional, a partir da década de noventa. Encontramos em Victor (2009):

[...] no Brasil e no mundo, na década de 90, o termo inclusão ganha força e visibilidade em decorrência, por um lado, dos processos

democráticos e, por outro, dos movimentos de resistência à exclusão da sociedade civil, tendo sua origem no período pós guerra, quando se iniciou a discussão sobre a igualdade de direitos. (VICTOR, 2009, p. 107).

Assim, o contexto histórico, político e filosófico em que podem ser distinguidas as produções científicas elencadas para esse estudo, relaciona-se temporalmente com os movimentos em prol da promoção de uma escola para todos. Os modos como as relações que constituem a ação docente compartilhada são desenhados e problematizados pelos autores dos estudos receberão espaço na costura das dimensões analíticas que emergiram da leitura na íntegra das produções selecionadas.

Do encontro com o texto completo das produções que compõem o corpus analítico da pesquisa emergiram dimensões de análise, as quais serão apresentadas e discutidas nos capítulos a seguir. A partir da leitura na íntegra, o rastreamento das recorrências possibilitou distinguir pontos de conexão entre as diferentes experiências de pesquisa detalhadas nos artigos. Deste movimento emergiram quatro (04) dimensões analíticas: a primeira dimensão corresponde aos movimentos que produziram e foram produzidos, internacionalmente, na relação com políticas de inclusão educacional. A segunda dimensão compreende as tendências que vêm sendo construídas no que se refere à promoção da ação docente compartilhada como alternativa à promoção de uma educação democrática. A terceira dimensão, por sua vez, reúne aspectos avaliados como positivos nas experiências de ação docente compartilhada que originaram as produções científicas analisadas. Por fim, a quarta dimensão tangencia os aspectos anunciados como desafiadores para a construção de práticas pedagógicas no viés da ação docente articulada e suas interconexões com as possibilidades de promoção de uma educação democrática. A figura 13 ilustra a constituição das dimensões analíticas.

Figura 13: Dimensões analíticas



Fonte: elaboração própria.

Compreendemos as referidas dimensões como recursivamente articuladas entre si, em um sistema relacional complexo onde os elementos constituintes retroalimentam-se recursivamente. Nesse movimentar, não pretendemos definir uma linearidade de causa e efeito entre as dimensões, tampouco podemos desconsiderar a complexidade das relações que se constituem no interior de cada dimensão, como sistemas relacionais específicos, e na congruência de ambas. Assumindo as lentes do Pensamento Sistêmico, recebe destaque a figura da pesquisadora-observadora, que distingue contextos relacionais sobre os quais a discussão será produzida, assumindo seu papel como produtora de tais relações.

3. SOBRE MOVIMENTOS: O CONTEXTO POLÍTICO-EDUCACIONAL DE PRODUÇÃO DA AÇÃO DOCENTE COMPARTILHADA

*“Sem contexto, palavras e ações não tem qualquer significado”
(BATESON, 1979, p.35)*

Essa dimensão analítica contempla os movimentos produzidos internacionalmente e no âmbito específico dos países contemplados no estudo no que se refere à promoção de políticas movimentos que fomentam a construção da ação docente compartilhada. Recebem destaque textos orientadores que emergem dos movimentos mundiais em prol da universalização da educação, bem como as interpretações e reverberações produzidas em cada país.

No processo de conhecer o contexto no qual são produzidas as possibilidades de ação docente compartilhada, podemos considerar que os textos legais “são constituídos por discursos políticos que, de alguma forma, chegam até as unidades escolares, imprimindo suas marcas nas consciências dos sujeitos da educação” (GARCIA, 2008, p. 11). Dessa forma, constituem movimentos fundamentais à delimitação contextual das tendências de articulação contempladas na pesquisa.

De modo geral, as produções analisadas apresentam a temática da articulação entre a educação especial e o ensino comum atrelada à perspectiva da educação para todos, abordada nas produções a partir de terminologias como “inclusão escolar”, “educação inclusiva”, “inclusão” e outros relacionados. Nessa perspectiva, assumem relevância os textos legais que normatizam e orientam a educação geral e, especificamente, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, compreendidos como elementos que fomentam as bases de sustentação das discussões sobre ação docente compartilhada.

Assim, ao distinguirmos essa dimensão analítica, produzimos os seguintes eixos de discussão: *documentos orientadores internacionais pertinentes à educação inclusiva; documentos orientadores e normativos, em âmbito nacional, pertinentes à educação inclusiva; prerrogativas relacionadas especificamente à articulação entre educação especial e ensino comum como dimensão necessária à inclusão escolar*. A figura 14 esquematiza a dimensão analítica associada aos movimentos.

Figura 14: Dimensão analítica- movimentos



Fonte: elaboração própria

A distinção da categoria analítica “movimentos” direciona o olhar investigativo para um complexo sistema relacional, onde cada elemento é, ao mesmo tempo, produtor e produto dos demais elementos, sendo influenciados, também, por inúmeros outros aspectos que não se constituem foco desta pesquisa. Referendado o caráter relacional entre os elementos destacados como eixos de discussão, para fins puramente didáticos, os mesmos serão organizados em subcapítulos, sem pretender desconsiderar os efeitos que produzem uns sobre os outros.

3.1- Documentos orientadores internacionais pertinentes à educação inclusiva.

Nesse eixo de discussão atribuímos destaque aos movimentos internacionais, traduzidos em textos orientadores e normatizadores pertinentes à educação inclusiva, os quais foram citados e discutidos nos artigos analisados. A discussão contempla tanto discussões gerais sobre os documentos quanto análises direcionadas à influência dos documentos internacionais na produção de movimentos educacionais no âmbito de países específicos.

No que se refere aos movimentos internacionais, na maioria dos artigos analisados, a contextualização histórica do movimento em prol da educação para todos recebe como um marco importante a produção e publicização da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). O referido documento emerge da *World Conference on Special Needs Education*, realizada entre os dias sete (07) a dez (10) de junho de 1994, em Salamanca, Espanha. A Convenção reuniu mais de 300 participantes representando 92 governos e 25 organizações internacionais e ancorou-se em um objetivo comum, vinculado à promoção de uma educação para todos.

[...] reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados. (UNESCO, 1994, s/p.)⁸

Em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Humanos⁹ (ONU, 1948), a Declaração de Salamanca prevê uma série de princípios e objetivos comuns, relacionados à promoção de uma educação para todos. Assim, parte do princípio da diversidade e assume a educação como direito universal, enfatizando as premissas de que:

toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades; aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades; escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (UNESCO, 1994, s/p).

⁸ Utilizamos a versão traduzida para o português. A versão em língua inglesa pode ser acessada em : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

⁹ Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948, prevê a universalização do direito ao acesso à educação.

A partir da defesa de que a escola deveria constituir-se alicerçada no princípio da universalização do direito ao acesso e aprendizagem e valorizando a diversidade constituinte de cada sujeito aprendiz, delineia-se a terminologia 'special educational needs'. Busca-se dar visibilidade aos estudantes historicamente marginalizados e excluídos do sistema educacional geral e, atrelado a isso, estabelecer diretrizes para a promoção de uma escola capaz de reconhecer e atender às suas especificidades.

3.O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. (UNESCO, 1994, s/p)

O texto da Declaração permite a interpretação de que o termo “necessidades educacionais especiais” relaciona-se às dimensões das características físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, dentre outras, devendo a escola criar as condições necessárias à garantia da aprendizagem em atenção à diversidade. Assume-se, assim, um compromisso internacional em atenção aos direitos de escolarização e aprendizagem de grupos e sujeitos historicamente marginalizados.

As repercussões da Declaração de Salamanca recebem destaque na contextualização dos artigos analisados, situando o documento como balizador da produção de novas políticas e movimentos nos distintos países. Na Espanha, por exemplo, González-Laguillo e Dominguez (2022) destacam que “[...] a legislação espanhola, desde os anos 90, tem lutado pela atenção aos direitos de todas as pessoas, seguindo recomendações internacionais como a da Declaração de Salamanca de 1994” (GONZÁLEZ-LAGUILLO; DOMÍNGUEZ, 2022 p. 125, tradução nossa).¹⁰

Das interlocuções dos artigos analisados com as prerrogativas e influências da Declaração de Salamanca, destacamos o reconhecimento dos efeitos do documento

¹⁰ [...] la legislación española desde los años 90 ha intentado luchar por la atención a los derechos de todas las personas siguiendo recomendaciones internacionales como la Declaración de Salamanca de 1994 (GONZÁLEZ-LAGUILLO; DOMÍNGUEZ, 2022 p. 125).

nos movimentos e políticas educacionais. Distinguimos a Finlândia, cujas reverberações do movimento internacional são destacadas por Rytivaara, Pulkkinen e Palmu (2021):

A educação inclusiva tornou-se uma tendência mundial. Acordos internacionais, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) [...] promoveram a educação inclusiva nas escolas a nível internacional e local na Finlândia. O principal requisito desta ideologia inclusiva e da política educacional finlandesa é proporcionar ensino a todos os alunos, apesar da sua diversidade (RYTIVAARA; PULKKINEN; PALMU, 2021, p. 1-2, tradução nossa)¹¹

Destacam-se, ainda, países como Chile e Jordânia, participantes da *World Conference on Special Needs Education*, e cujas influências da Declaração de Salamanca recebem destaque na contextualização histórica e legal do contexto educacional em que são produzidas e problematizadas as ações compartilhadas entre educação especial e educação geral.

Com efeito, no Chile, as políticas de educação inclusiva estão comprometidas por vários tratados internacionais aos quais o país aderiu, entre os quais encontramos o Acordo de Salamanca, assinado no Congresso Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais de Acesso e Qualidade (UNESCO, 1994), realizado em Salamanca, Espanha. (SAGREDO-LILLO; MUÑOZ; BUTTER, 2020, p. 345, tradução nossa).¹²

No contexto jordaniano, os efeitos da Declaração de Salamanca aparecem relacionados à elaboração de documentos em âmbito internacional e estabelecimento de salas de recursos dentro das instituições públicas de ensino geral, conforme discutido por Alabdallat, Alkhamra e Alkhamra (2021).

Após a participação e adoção da Declaração de Salamanca (Educação, 1994) por parte da Jordânia, ocorreu uma mudança de paradigma na prestação de serviços, resultando na formação da Lei para o Bem-Estar das Pessoas com Deficiência (N.º 12/1993). Isto foi reforçado em 2007 pela promulgação da Lei dos Direitos das Pessoas com Deficiência (N.º 31/2007). Essas leis resultaram no estabelecimento de salas de recursos nas instituições públicas.

¹¹ Inclusive education has become a worldwide trend. International agreements, such as the Salamanca Statement (UNESCO, 1994) [...] have promoted inclusive education in schools internationally, and locally in Finland. The main requirement of this inclusive ideology and Finnish education policy is to provide teaching for all pupils despite their diversity (RYTIVAARA; PULKKINEN; PALMU, 2021, p. 1-2).

¹² En efecto, en Chile, las políticas de educación inclusiva están comprometidas por diversos tratados internacionales a los que ha adherido el país, entre los que encontramos el Acuerdo de Salamanca, firmado en el Congreso Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de Acceso y Calidad (UNESCO, 1994), realizado en Salamanca, España. (SAGREDO-LILLO; MUÑOZ; BUTTER, 2020, p. 345)

(ALABDALLAT; ALKHAMRA; ALKHAMRA, 2021, p. 02, tradução nossa)¹³

Reconhecemos, pois, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) como um importante marco internacional que fomentou novas/outras movimentações no cenário específico de cada país. Assumimos, contudo, que as possibilidades de interpretação e operacionalização das diretrizes construídas internacionalmente assume especificidades na relação com a constituição de cada contexto nacional, derivando na produção de políticas nacionais específicas. Ainda, não podem ser desconsideradas as multiplicidades contextuais encontradas dentro de cada país, as quais podemos analisar como produtoras de movimentos distintos no âmbito das regiões ou estados.

No que se refere à dimensão das políticas internacionais e suas reverberações em âmbito nacional, destaca-se uma recorrência nos artigos brasileiros analisados: As pesquisas distinguidas para esse estudo que tangenciam a ação docente articulada entre educação especial e educação geral no Brasil não ancoram a discussão político-histórica educacional na Declaração de Salamanca, diferentemente do observado em diversos outros países. Nas produções nacionais, observamos a prevalência de problematizações alicerçadas nas políticas brasileiras, especialmente produzidas a partir dos anos dois mil, com ênfase nos movimentos específicos de reconfiguração da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

3.2- Documentos orientadores e normativos, em âmbito nacional, pertinentes à educação inclusiva.

Esse subcapítulo apresenta o segundo eixo de discussão que constitui a dimensão analítica relacionada aos “movimentos”, o qual denominaremos *políticas nacionais*. Compõem esse eixo os textos legais referidos no contexto específico dos países contemplados no rastreo aqui produzido, distinguidos a partir das menções realizadas nos artigos analisados. Assumem ênfase, portanto, alguns movimentos

¹³ Following Jordan's participation in and adoption of the Salamanca Statement (Education, 1994), a paradigm shift in service delivery occurred, resulting in the formation of the Law for the Welfare of Disabled People (No. 12/1993). This was reinforced in 2007 by the enactment of the Law on Disabled People's Rights (No. 31/2007). These laws resulted in establishing resource rooms within public institutions. (ALABDALLAT; ALKHAMRA; ALKHAMRA, 2021, p. 2)

nacionais referidos nos artigos analisados. A partir dos artigos analisados, distinguimos o contexto do Brasil, Estados Unidos, Itália e Chile, cujas produções correspondentes ofereceram potentes contribuições no que se refere à definição de orientações e normativas pertinentes à promoção de uma educação para todos.

No âmbito dos movimentos nacionais, as produções brasileiras analisadas destacam documentos legais que normatizam e orientam a organização da educação especial, destacando-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008), a Resolução 04/2009 - Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009) e o Decreto 7.611/2011 que dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências (BRASIL, 2011). De uma forma mais discreta, aparecem menções a documentos nacionais vinculados à educação geral, que mencionam as diretrizes relacionadas à educação especial, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e a Resolução CNE/CEB 02/2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva-PNEEPEI, publicizada em 2008, aliada a Resolução 02/2009 são mencionadas como um importante marco para a educação especial no Brasil nas produções de Vilaronga e Mendes (2014), Honnef e Costas (2015), Soares e Baptista (2015) e Christo e Mendes (2018).

A PNEEPEI aparece como um marco orientador da Educação Especial em uma nova perspectiva, ressignificando-a de maneira mais enfática, quando comparada à Política anterior (BRASIL, 1994), à promoção do acesso e aprendizagem de todos os estudantes com deficiências, transtorno do espectro autista¹⁴ e altas habilidades/superdotação ao sistema geral de ensino.

Em janeiro de 2008, a Nova Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) foi promulgada, e as orientações sobre a Educação Especial no Brasil sofreram modificações. Essa nova política tem como escopo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

¹⁴ A referida política distingue como público da Educação Especial os estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. Ao longo do texto, optamos pela adoção da terminologia consonante aos manuais orientadores mais recentes.

habilidades/superdotação nas escolas regulares, garantindo o atendimento educacional especializado, a continuidade da escolarização, a formação de professores especializados para esse atendimento, a participação da família, da comunidade, a acessibilidade urbana, arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, na comunicação e na informação. (HONNEF; COSTAS, 2015, p. 03)

A educação especial passa, então, a ser compreendida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da educação, tendo como profissional o professor de educação especial e definido como público os sujeitos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008). Ao assumir uma perspectiva inclusiva, busca desvencilhar-se dos moldes historicamente consolidados, que direcionavam a educação nesta modalidade exclusivamente a espaços segregados, por meio de instituições especializadas e/ou classes especiais.

Da interconexão entre os documentos nacionais supracitados, assume-se uma nova configuração para as práticas pedagógicas em educação especial, a qual assumimos fortemente aliada a movimentos que se iniciam na década de 90 e fortalecem-se a partir dos anos dois mil, com intenso investimento em políticas nacionais. Nesse movimentar, a educação especial é constituída como uma modalidade de educação transversal a todos os níveis, etapas e modalidades da educação geral, tendo o Atendimento Educacional Especializado - AEE como seu principal serviço ofertado.

A política de Educação Especial, na última década, no Brasil, passou por mudanças estruturais e conceituais em virtude de documentos legais, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Resolução nº 04, de 2009, o Decreto nº 7.611, de 2011, dentre outros documentos. Tais referências direcionaram o serviço de apoio da Educação Especial para as escolas regulares, dentro das quais o suporte especializado é oferecido pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). Isso acontece no contraturno da escolarização dos estudantes público alvo da Educação Especial (deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação), nas salas de recursos multifuncionais. (CHRISTO; MENDES, 2018, p.34)

Assume destaque, então, a presença da Sala de Recursos Multifuncional - SRM e a oferta do AEE como fundamentais ao processo de escolarização e aprendizagem dos estudantes considerados público da educação especial. Tanto na Resolução 04/09, quanto no Decreto 7.611/2011, o AEE pode ser compreendido como

[...] um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados de maneira a complementar a formação de estudantes com deficiência e transtornos globais e a suplementar a formação de estudantes com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2011). (CHRISTO; MENDES, 2018, p.34)

Cabe destacar que, embora esse movimento seja fortemente reconhecido nos documentos referidos, menções a essas orientações já apareciam em textos legais relacionados à educação geral publicados na década de 90 e início dos anos dois mil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação e a Resolução CNE/CEB 02/2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). Menções a esses documentos foram identificadas na produção de Vilaronga e Mendes (2018):

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), assim como no Plano Nacional de Educação (PNE)/01, é previsto que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001 – Brasil, 2001), com destaque os artigos 3º, 8º e 12, enfatizam que os alunos com necessidades educacionais especiais deveriam ser educados preferencialmente nas classes comuns das escolas regulares. (VILARONGA; MENDES, 2014, p. 141).

Assume relevância problematizar, pois, dois aspectos que, ao mesmo tempo em que podem ser compreendidos como opostos, também são recursivamente complementares. De um lado, podemos distinguir que as configurações assumidas nas produções dos textos legais brasileiros que normatizam e orientam a educação especial na perspectiva educação inclusiva possibilitam uma interpretação de atendimento educacional especializado majoritariamente centrado nas Salas de Recursos Multifuncionais. Por outro lado, torna-se fundamental ressaltar os avanços possibilitados a partir dos referidos movimentos legais, os quais, embora não sejam incisivos no que se refere ao desenvolvimento da ação docente compartilhada, criam cenários educacionais muito mais propensos à construção dessa cultura.

Na dimensão das produções legais nacionais, assume destaque, também, o contexto político e educacional italiano, cujos movimentos em prol da escolarização dos estudantes com deficiência nas escolas comuns têm marcos legais importantes

já na década de setenta. Encontramos em Baptista (2009a) a discussão acerca do significativo processo protagonizado pelo país:

No contexto italiano, houve avanço de políticas de integração/inclusão desde o início dos anos 1970. Essas mudanças foram profundas e tiveram uma radicalidade que não encontra paralelo em outro país, passando a ser alvo de atenção que se traduz em necessidade de conhecimento. (BAPTISTA, 2009a, p. 12).

Nesse viés, no que se refere às políticas de inclusão produzidas nacionalmente, as produções analisadas oferecem elementos que permitem conhecer o contexto da Itália, em conexão com os movimentos internacionais. Segundo Ghedin e Aquario (2020) “Desde a década de 1970, a Itália submeteu-se um processo de inclusão plena de crianças com deficiência nas escolas regulares, implementando uma política educacional antidiscriminatória e abandonando práticas educativas segregatórias.” (GHEDIN; AQUARIO, 2020, p.09)¹⁵. Para os autores:

As leis e políticas internacionais (Convenção das Nações Unidas, 2006) e nacionais italianas (517/77 L., 104/92 L., 66/2017 L. D.) apoiam a prática da educação inclusiva para alunos com deficiência, através da promoção do desenvolvimento de escolas inclusivas onde a aprendizagem e a participação são fornecidas a todos os alunos. Como resultado, o número de alunos com deficiência nas escolas regulares aumentou e as salas de aula regulares incluem agora diversas populações estudantis. (GHEDIN; AQUARIO, 2020, p.03, tradução nossa)¹⁶

Nos diversos países, tais normativas e orientações legais recebem múltiplas configurações. No contexto dos documentos legais produzidos nos Estados Unidos da América - EUA, assume relevância as orientações do *No Child Left Behind Act* (2002) e *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA, 2004). Ambos os documentos contemplam prerrogativas pertinentes à inclusão de todos os estudantes no sistema geral de ensino. Jones e Winters (2022) mencionam que “a Lei Nenhuma Criança Deixada para Trás (2002) incluiu a exigência de que os SWD

¹⁵ “ Since the 1970s, Italy has undertaken a process of full inclusion of children with disabilities in mainstream schools, implementing an anti-discriminatory educational policy, and abandoning segregated educational practice.” (GHEDIN; AQUARIO, 2020, p.09).

¹⁶ International (UN Convention, 2006) and national Italian laws and policies (517/77 L., 104/92 L., 66/2017 L. D.) support the practice of inclusive education for students with disabilities by promoting the development of inclusive schools where learning and participation are provided for all students. As a result, the number of students with disabilities in mainstream schools has increased and mainstream classrooms now include diverse student populations. (GHEDIN; AQUARIO, 2020, p.03)

(estudantes com deficiência) recebam instrução de professores altamente qualificados em todas as áreas de conteúdo acadêmico e façam progressos no currículo do ensino geral¹⁷.’ (JONES; WINTERS, 2022, p.03). Na mesma direção,

A lei de Educação de Indivíduos com Deficiência (IDEA) de 2004 exige que os alunos tenham envolvimento no currículo de educação geral. Também regulamenta a implementação de uma educação gratuita e apropriada no ambiente menos restritivo (LRE) para alunos com deficiência (Departamento de Educação dos EUA, 2004). (THOMAS-BROWN; SEPETYS, 2011, p. 111-112, tradução nossa)¹⁸

No que se refere à especificidade do contexto educacional estadunidense, encontramos nas produções analisadas destaques relacionados à multiplicidade de interpretações produzidas acerca das orientações legais.

Entretanto, a IDEA não especifica como os distritos escolares devem interpretar as frases envolvimento com o currículo de educação geral e o ambiente menos restritivo. Esta falta de orientação específica levou à confusão e ao conflito entre educadores e pais (Yell, 1995). Os distritos escolares de todo o país interpretaram essas frases de várias maneiras. Algumas escolas implementaram a inclusão total, na qual todos os alunos com deficiência são colocados em salas de aula do ensino geral com algum tipo de apoio do departamento de educação especial, enquanto outros distritos escolares realizam uma versão modificada da inclusão total. Os educadores geralmente concordam que as escolas precisam integrar efetivamente os alunos com deficiência nas salas de aula. (THOMAS-BROWN; SEPETYS, 2011, p.112, tradução nossa).¹⁹

Ao distinguir os movimentos legais relacionados à escolarização, no contexto da educação geral, dos estudantes considerados público da educação especial, torna-se potente assumir a complexidade em que são produzidos os movimentos em

¹⁷ “the No Child Left Behind Act (2002) included the requirement that SWDs receive instruction from highly qualified teachers in all academic content areas and make progress in the general education curriculum.’(JONES; WINTERS, 2022, p. 03)

¹⁸ The 2004 IDEA law mandates that students have involvement in the general education curriculum. It also regulates the implementation of a free, appropriate education in the least restrictive environment (LRE) for students with disabilities (U.S. Department of Education, 2004). (THOMAS-BROWN; SEPETYS, 2011, p. 111- 112)

¹⁹ However, IDEA does not specify how school districts should interpret the phrases involvement with the general education curriculum and the least restrictive environment. This lack of specific direction has led to confusion and conflict among educators and parents (Yell, 1995). School districts across the country have interpreted these phrases in a variety of ways. Some schools have implemented full inclusion, in which all students with disabilities are placed in general education classrooms with support of some type from the special education department, while other school districts carry out a modified version of full inclusion. Educators generally agree that schools need to effectively integrate students with disabilities into classrooms. (THOMAS-BROWN; SEPETYS, 2011, p.112).

prol da garantia da educação como um direito universal. Em consonância com uma agenda internacional, os diversos países buscaram, especialmente nas últimas décadas, novas/outras formas de organização da educação. Assumimos, pois, que as possibilidades de promoção da ação docente articulada em cada contexto relaciona-se, recursivamente, aos interesses e significados atribuídos pelos agentes produtores das políticas nacionais.

Quanto ao contexto chileno, encontramos menções a documentos legais nacionais e orientações do Ministério da Educação que dizem respeito aos movimentos nacionais em prol da inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais (sic) nas escolas regulares. Um movimento de destaque refere-se à implementação do Programa de Integração Educacional - PIE, através do qual busca-se garantir as condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes nas escolas de educação geral.

Neste contexto, o Estado chileno propôs o programa de integração escolar (doravante PIE, utilizando o acrônimo Espanhol) como uma estratégia focada em apoiar a presença, a aprendizagem e a participação de alunos identificados com necessidades educativas especiais (NEE) (Ministerio de Educación do Chile, Mineduc, 2012). O objetivo desta iniciativa é apoiar este grupo no contexto da sala de aula normal através da participação de um professor especialista, que trabalha em conjunto com o professor habitual (CÉSPEDES, et. al., 2020, p.02, tradução nossa)²⁰

Assume relevância, no contexto das políticas e orientações nacionais produzidas no Chile, a instituição da presença do professor especialista na sala de aula, atuando juntamente ao professor, como estratégia promotora da aprendizagem dos estudantes atendidos pela educação especial.

O co-ensino é uma estratégia educativa abordada no Chile nos últimos anos, cujo objetivo essencial é contribuir para a melhoria contínua da qualidade da educação. As Orientações Técnicas para o Programa de Integração Escolar (PIE) são definidas como: responsabilidade compartilhada de dois ou mais docentes para ensinar ao estudante, seja a todos ou parte dele. De acordo com o anterior, os co-ensinantes estão encarregados de planejar, instruir e avaliar de maneira conjunta nos diferentes momentos que levam à realização de uma aula. (LOZANO; MELO; BRICEÑO, 2021, p.187,

²⁰ In this context, the Chilean state has proposed the school integration program (hereinafter PIE, by the Spanish acronym) as a strategy focused on supporting the presence, learning, and participation of students identified as having special educational needs (SEN) (Ministerio de Educación de Chile, Mineduc, 2012). The objective of this initiative is to provide support to this group in the context of the normal classroom by means of the participation of a specialist teacher, who works together with the usual teacher (CÉSPEDES, et. al., 2020, p.02)

A partir das produções analisadas, podemos observar distintos movimentos produzidos nos diferentes países analisados, ilustrando a pluralidade de possibilidades de tradução de movimentos internacionais pertinentes à educação inclusiva. Destaca-se que a perspectiva de ação docente compartilhada entre a educação especial e ensino geral vem ganhando espaço nas políticas educacionais. O subcapítulo que segue direciona-se a esse aspecto.

3.3- Prerrogativas relacionadas especificamente à articulação entre educação especial e ensino comum como dimensão necessária à inclusão escolar.

Esse subcapítulo apresenta o terceiro e último eixo de discussão distinguido na dimensão analítica dos “movimentos”, o qual refere-se aos documentos e orientações nacionais que mencionam, especificamente, diretrizes e orientações sobre a ação docente compartilhada como alternativa para a promoção de uma educação para todos.

No contexto chileno, encontramos referências à orientações específicas acerca da implementação do coensino como modelo organizacional para as práticas educacionais no contexto inclusivo.

Grande parte dos documentos e diretrizes da política educacional chilena expressam que o trabalho colaborativo e o coensino que o professor do ensino regular e do ensino diferenciado deve desenvolver são fundamentais para o desenvolvimento dos Programas de Integração Escolar. Especificamente, nas Diretrizes Técnicas para o trabalho colaborativo disponibilizadas pelo Ministério da Educação (2013), é mencionada a necessidade de trabalho colaborativo entre professores vinculados ao programa. A questão é que, aparentemente, esta competência não foi direcionada ou verificada, o que dá aparente liberdade aos professores para desenvolvê-la de forma intuitiva. (SAGREDO-LILLO; MUÑOZ; BUTTER, 2020, s/p, tradução nossa)

²¹ La co-enseñanza es una estrategia educativa abordada en Chile en los últimos años cuyo objetivo esencial es contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación. Las Orientaciones Técnicas para el PIE la definen como: responsabilidad compartida de dos o más docentes para enseñar al estudiantado, ya sea a todos o parte de él. De acuerdo con lo anterior, los co-enseñantes están encargados de planificar, instruir y evaluar de manera conjunta en los distintos momentos que conlleva realizar una clase. (LOZANO; MELO; BRICEÑO, 2021, p.187)

^{22'} Nas produções oriundas dos EUA também recebem destaque os movimentos relacionados à implementação da ação docente compartilhada nas instituições educacionais, destacando a importância desta configuração na melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Os alunos considerados elegíveis para serviços de educação especial têm o direito legal de receber instrução em seu ambiente menos restritivo (LRE), de acordo com a Lei de Educação de Indivíduos com Deficiência (IDEA, 2004). Para a maioria, o LRE é considerado a sala de aula de educação geral. Muitos desses alunos tiveram sucesso com a presença e o apoio contínuos de um professor de educação especial ou paraprofissional na sala de aula com eles. (HUGHES; MURAWSKI, 2020, p.22, tradução nossa)²³

Por mais de 20 anos, há pressão legislativa sobre os professores de educação especial e de educação regular nos Estados Unidos em termos de parceria para aumentar a equidade na aprendizagem, melhorar a qualidade do ensino e aumentar os resultados de aprendizagem para todos os alunos, incluindo alunos com deficiência no ambiente menos restritivo [...] A Lei de Educação de Indivíduos com Deficiência (2004) e a Lei de Todos os Alunos com Sucesso (2015) tiveram um papel crucial na redefinição dos papéis dos professores de educação especial e geral em salas de aula inclusivas (ou seja, responsabilidade compartilhada para servir todos os alunos). (ALSARAWI, 2019, p.05, tradução nossa)²⁴

Com a ressignificação do papel do professor de educação especial, novas/outras configurações de práticas pedagógicas ganham cena. Segundo as produções analisadas, “Nos EUA, houve um aumento acentuado no número de escolas que adotaram o co-ensino como modelo de prestação de serviços e é agora uma das práticas escolares mais utilizadas.” (CHITIYO, 2017, p. 57, tradução

²² Gran parte de los documentos y orientaciones de la política educativa chilena, expresan que el trabajo colaborativo y la co-enseñanza que debieran desarrollar el o la profesora de educación regular y educación diferencial, son fundamentales para el desarrollo de los pie. Específicamente, en las Orientaciones técnicas para el trabajo colaborativo provistas por el Mineduc (2013), se menciona la necesidad del trabajo colaborativo entre los docentes vinculados al programa. El punto es que, al parecer, dicha competencia no ha sido direccionada ni verificada, lo que da una aparente libertad a los docentes para que la desarrollen de manera intuitiva. (SAGREDO-LILLO; MUÑOZ; BUTTER, 2020. s/p)

²³ Students who have been found eligible for special education services are legally entitled to receive instruction in their least restrictive environment (LRE) as per the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA, 2004). For most, that LRE is considered the general education classroom. Many of these students have been successful with the ongoing presence and support of a special education teacher or paraprofessional in the classroom with them. (HUGHES; MURAWSKI, 2020, p.22)

²⁴ For more than 20 years, there has been legislative pressure on both special and general education teachers across the United States in terms of partnering to increase equity in learning, improve the quality of teaching, and increase learning outcomes for all students, including students with disabilities in the least restrictive environment[...]. The Individuals with Disabilities Education Act (2004) and Every Student Succeeds Act (2015) had a crucial role in redefining the roles of special and general education teachers in inclusive classrooms (i.e., shared responsibility to serve all students). (ALSARAWI, 2019, p.05)

nossa)²⁵.

No contexto italiano, o coensino é instituído por meio de mandados legais, configurando-se como uma proposta alinhada à filosofia de atenção à diversidade. Segundo Ghedin e Aquario (2020), na Itália o “co-ensino é um mandato legal (L. 104/92), e não é um acordo voluntário, no qual dois adultos trabalham juntos para fornecer serviços a diversos alunos de forma coordenada ao nível da sala de aula”. (GHEDIN; AQUARIO, 2020, p.03, tradução nossa) ²⁶ Os autores complementam:

No contexto italiano, os STs (support teacher) são atribuídos às turmas que as crianças com deficiência frequentam e, portanto, a sua missão é colaborar com os professores regulares para desenvolver e aplicar modificações e adaptações, de modo a apoiar a aprendizagem de todas as crianças. Os STs, portanto, por lei, são igualmente responsáveis por todas as crianças e têm, pelo menos em teoria, a mesma autoridade que o professor da turma. (GHEDIN; AQUARIO, 2020, p.26)²⁷

Assim, podemos observar um importante movimento italiano no que se refere à implementação de políticas de inclusão que direcionam o processo de escolarização dos estudantes com deficiência ao espaço das salas de aula regulares.

No Brasil, no que se refere às diretrizes e orientações específicas sobre ação docente compartilhada, os documentos nacionais anunciam timidamente esse movimento como uma alternativa para atender as diretrizes pertinentes à escolarização dos estudantes considerados público da educação especial. Menções a esse aspecto são encontradas nas produções de Honnef e Costas (2015), Soares e Baptista (2015) e Christo e Mendes (2018).

Honnef e Costas (2015) mencionam a PNEEPEI (BRASIL, 2008), destacando que [...] a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses

²⁵ “In the U.S., there has been a sharp increase in the number of schools that have adopted co-teaching as their service delivery model and it is now one of the most commonly used school based practices.” (CHITIYO, 2017, p. 57).

²⁶ “co-teaching is a legal mandate (L. 104/92), and it is not a voluntary arrangement, wherein two adults work together to provide services for diverse learners in a coordinated fashion at the classroom level”. (GHEDIN; AQUARIO, 2020, p.03).

²⁷ In the Italian context STs are allocated to the class the children with disabilities attend and thus their remit is that of collaborating with the GETs to develop and apply modifications and adaptations so as to support the learning of all the children. STs thus, by law, are equally responsible for all children and have, at least in theory, the same authority as the class teacher. (GHEDIN; AQUARIO, 2020, p.26)

alunos (BRASIL, 2008, p. 15, grifo das autoras). (HONNEF; COSTAS, 2015, p. 04).
Recebe ênfase, também, a Resolução 04/2009:

Em termos de políticas educacionais, a colaboração entre esses professores, da Educação Especial e Educação Geral, é orientada, mesmo que timidamente, pela resolução CNE/CEB 4/2009, a qual estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, indicando no art. 13º as atribuições do professor de AEE, sendo uma delas “estabelecer articulação com o professor de sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares” (BRASIL, 2009, p. 3). (CHRISTO; MENDES, 2018, p.35)

A articulação entre a educação especial e a educação geral aparece como uma das atribuições do professor de AEE, contemplando a disponibilização de recursos e serviços pertinentes à escolarização e aprendizagem dos estudantes.

Dentre as diretrizes propostas pela referida política, destacamos aquela que indica que o serviço de Atendimento Educacional Especializado deve ser complementar e/ou suplementar ao ensino realizado na sala de aula comum. Essa mudança de perspectiva, além de possibilitar o avanço do número de matrículas de alunos com deficiências nas escolas regulares – fenômeno evidenciado pela análise das matrículas nas escolas regulares e nos serviços exclusivamente especializados indicadas no Censo Escolar do INEP (BRASIL, 2013) –, redimensionou a função do professor especializado em Educação Especial, permitindo-lhe atuar de forma articulada com os demais professores da escola. (SOARES; BAPTISTA, 2015, p.59)

A ação docente compartilhada no Brasil, conforme prevista nos documentos legais nacionais, torna-se passível das traduções realizadas em cada contexto.

Nos documentos mencionados acima, o modo e as condições para acontecer a articulação entre os professores de Educação Especial e de classe comum não estão especificados. Entende-se que a atuação articulada precisa acontecer de forma que os fazeres e saberes tanto dos professores de Educação Especial quanto dos professores da classe comum possam se complementar na busca pelo desenvolvimento dos alunos com deficiência e/ou NEE e, também, dos demais, sendo o trabalho docente articulado e o ensino colaborativo alternativas para a articulação referida nos documentos supracitados. (HONNEF; COSTAS, 2015, p. 04)

Para que essas ações colaborativas promovam as condições necessárias para a inclusão, a PNEEPEI (2008) prevê ainda que os profissionais tenham conhecimentos específicos relacionados aos processos de ensino da Língua Brasileira de Sinais, do sistema Braille, do Soroban; bem como estejam aptos a oferecer orientações sobre mobilidade, sobre as atividades da vida autônoma, sobre a comunicação alternativa; conheçam o desenvolvimento dos processos mentais superiores, os programas de enriquecimento

curricular; sejam capazes de adequar e produzir materiais didáticos e pedagógicos, de utilizar recursos ópticos e não ópticos, tecnologias assistivas, entre outros. (WALKER; GRAFF,2022, p.03)

Embora as recorrências problematizadas nas produções brasileiras estejam relacionadas à orientações generalizadas acerca da ação docente compartilhada entre a educação especial e a educação geral, pouco oferecendo elementos sobre sua operacionalização, encontramos no específico um contraponto: Vilaronga e Mendes (2014) destacam que “O município de São Carlos-SP iniciou um projeto-piloto de trabalho no formato de coensino em 2011”.(VILARONGA; MENDES, 2014, p.143).

Assume destaque os movimentos que constituem, nacional e internacionalmente, as configurações do contexto educacional em uma perspectiva inclusiva e, especificamente, as possibilidades de desenvolvimento da ação docente compartilhada.

Em relação às orientações específicas pertinentes à articulação entre educação especial e educação geral, destacam-se as distintas configurações referidas nas políticas educacionais e documentos orientadores dos países. Tais movimentos transitam, por um lado, entre a adoção do coensino como forma de organização do trabalho dos professores, referida explicitamente nos documentos e, por outro lado, menções à necessidade de compartilhamento entre educação especial e educação geral sem especificar a maneira como essa parceria deve acontecer.

No encontro com as produções científicas, especificamente no que se refere aos documentos nacionais e internacionais referidos nos textos, podemos encontrar uma ênfase aos movimentos produzidos internacionalmente, nas últimas décadas, no que se refere à promoção de uma escola para todos, por meio da construção da educação em uma perspectiva inclusiva. No contexto específico de cada país, assume protagonismo as especificidades traduzidas dos movimentos internacionais, adequadas a cada realidade.

A presença de tais orientações no contexto das políticas educacionais configura um importante elemento produto e produtor dos movimentos em prol de uma escola mais democrática. Destaca-se a ampliação dos movimentos em prol da perspectiva inclusiva, especialmente a partir dos anos noventa, bem como, assume relevância o movimento relacionado à construção de uma cultura colaborativa,

ressignificando as possibilidades de constituição das práticas pedagógicas em educação especial no contexto escolar.

4. SOBRE TENDÊNCIAS QUE DESENHAM PROCESSOS: PONTOS DE CONEXÃO NA CONSTITUIÇÃO DA AÇÃO DOCENTE COMPARTILHADA EM DIFERENTES CONTEXTOS

[...] conhecer, fazer e viver não são coisas separáveis e a realidade assim como nossa identidade transitória são companheiros de uma dança construtiva (VARELA, 1997, p. 60)

Essa dimensão analítica contempla as tendências produzidas nacional e internacionalmente que delineiam a construção da ação docente compartilhada. Recebem destaque aspectos relacionados à *conceituação* das práticas desenvolvidas, os *tipos de parceria* que predominam nos diferentes contextos, a *distribuição dos papéis entre os co-professores* e a *natureza das atividades desenvolvidas*. A figura 15 ilustra a sistematização dos eixos de discussão que compõem essa dimensão analítica.

Figura 15: Dimensão analítica- tendências



Fonte: elaboração própria.

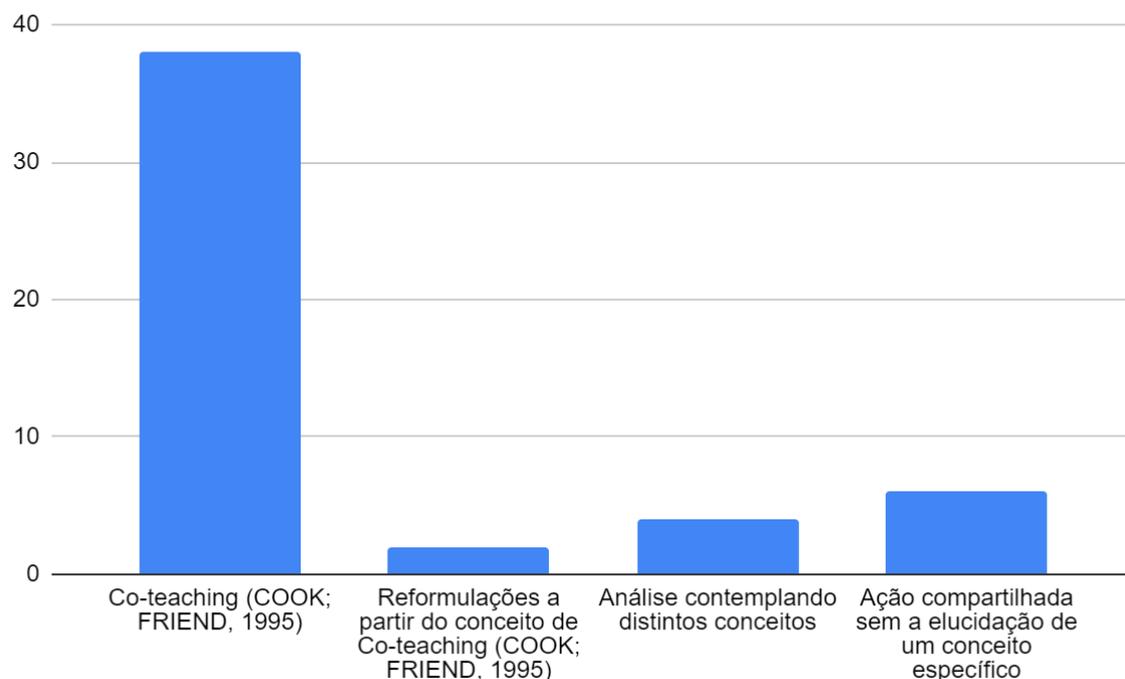
Embora compreendidos em necessária articulação, os eixos de discussão aqui distinguidos serão apresentados em subcapítulos específicos, para fins didáticos.

4.1- **Conceituação das práticas desenvolvidas**

Esse subcapítulo apresenta o eixo de discussão pertinente à conceituação das práticas desenvolvidas no âmbito da ação docente compartilhada. Busca conhecer a dimensão teórico-conceitual que fundamenta as pesquisas analisadas, reconhecendo que diferentes concepções sobre a articulação entre a educação especial e o ensino geral podem produzir interpretações e discussões distintas. Almejamos, assim, conhecer quais tendências conceituais têm balizado a construção de ações docentes compartilhadas.

Do encontro com as produções analisadas, podemos interpretar que estas embasam seus constructos teórico-metodológicos a partir de quatro categorias: artigos que fundamentam sua discussão a partir da conceituação de coensino, definida pela articulação entre educador geral e professor de educação especial no planejamento, instrução e avaliação, aproximando-se da conceituação de *co-teaching* proposta por Cook e Friend (1995); artigos que fundamentam sua discussão em reformulações conceituais derivadas do conceito de *co-teaching* proposto por Cook e Friend (1995); artigos que contemplam revisões relacionadas à distintos conceitos (coensino, bidocência, ensino colaborativo); artigos que tangenciam a articulação entre a educação especial e o ensino geral, sem elucidar um conceito específico. A distribuição das produções nas categorias está ilustrada na figura 16.

Figura 16: Sustentação teórico-conceitual das produções.



Fonte: elaboração própria.

Da observação em relação aos *domínios conceituais* que fundamentam a discussão teórica dos artigos analisados, distinguimos significativa prevalência na utilização e difusão do termo *co-teaching*, conforme proposto por Cook e Friend (1995). Dessa forma, embora reconheçamos a existência e contribuições de diferentes terminologias e práticas pertinentes à ação docente compartilhada, em consonância com as recorrências encontradas nas pesquisas atribuímos ênfase, ao conceito de *co-teaching*²⁸, articulando com a apresentação das conceituações referidas como reformulações deste.

O coensino é compreendido como um modelo no qual um professor de educação geral e um professor especializado dividem, em equidade de responsabilidades, as funções de planejar, instruir os estudantes e avaliar um grupo heterogêneo de alunos. (CAPELLINI; ZERBATO, 2019). Em relação a esse conceito, Beamish, Bryer e Davies (2006) destacam que:

o coensino tem sido visto como um processo para aumentar a colaboração entre educadores regulares e especiais, como uma extensão do ensino tradicional em equipe. Essa relação entre

²⁸ Ao longo do texto, adotaremos o uso da terminologia “coensino” como uma tradução de “co-teaching”. Cabe destacar que, no Brasil, esse conceito é amplamente traduzido como ensino colaborativo.

educadores regulares e especiais, descrita inicialmente por Bauwens et al. (1989) como ensino cooperativo (MURAWSKI & SWANSON, 2001), foi abreviado para co-ensino por Cook e Friend (1995). Quando educadores regulares e especiais trabalharam ativamente em parceria para fornecer “instrução substantiva a um grupo diversificado ou misto de alunos num único espaço físico” (COOK & FRIEND, 1995, p. 2), este arranjo deu essencialmente continuidade a uma tradição de ensino em equipe. (BEAMISH; BRYER; DAVIES, 2006, p.04, tradução nossa)²⁹

Buscando atender as demandas do processo de inclusão escolar dos alunos considerados público da educação especial, o ensino colaborativo tem como premissa a defesa de que, no momento em que estes estudantes são inseridos no contexto da sala de aula comum, todos os recursos dos quais necessitam devem acompanhá-los. Inclui-se, nesse processo, a presença de um professor de educação especial ou especialista, atuando de forma compartilhada com o professor do ensino comum.

Nessa direção, encontramos em Brendle, Lock e Piazza (2017) a definição de coensino como “um professor de educação geral e professor de educação especial que dá instrução a alunos de educação geral e especial em uma sala de aula de educação geral.”(BRENDLE; LOCK; PIAZZA, 2017, p. 540, tradução nossa).³⁰ Com base nos pressupostos de Friend e Cook (1995), Céspedes, et. al. destaca que, “Conceitualmente, o coensino envolve um trabalho partilhado entre diferentes professores com o objetivo de alcançar objetivos comuns.”(CÉSPEDES, et.al, 2020, p.03, tradução nossa)³¹.

Encontramos em Bouck (2007) a definição de coensino como “dois ou mais professores de status igual, localizados juntos na sala de aula, trabalhando juntos e

²⁹ That is, co-teaching has been viewed as a process to increase collaboration between regular and special educators as an extension of traditional team teaching. This relationship between regular and special educators, initially described by Bauwens et al. (1989) as cooperative teaching (MURAWSKI & SWANSON, 2001), was shortened to co-teaching by Cook and Friend (1995). When regular and special educators have actively worked in partnership to deliver “substantive instruction to a diverse or blended group of students in a single physical space” (COOK & FRIEND, 1995, p. 2), this arrangement has essentially continued a team teaching tradition (BEAMISH; BRYER; DAVIES, 2006, P.04)

³⁰ “a general education teacher and special education teacher providing instruction to general and special education students in a general education classroom.” (BRENDLE; LOCK; PIAZZA, 2017, p. 540).

³¹ “Conceptually, co-teaching involves shared work between different teachers with the aim of achieving common objectives.”(CÉSPEDES, et.al, 2020,p.03)

ministrando instrução.”(BOUCK, 2007, p. 46, tradução nossa)³². González-Laguillo e Domínguez (2022) afirmam que “o ‘coensino’ é entendido como o ambiente pedagógico e instrumental onde os professores da educação geral e especial compartilham suas responsabilidades para promover uma educação de qualidade para todos” (GONZÁLES-LAGUILLO; DOMÍNGUEZ, 2022, p.127, tradução nossa).³³ Por sua vez, Chitiyo (2017), encontram sustentação em Friend (2008) para contextualizar o coensino como “uma prática que está enraizada na filosofia da educação inclusiva e envolve dois professores colaborando na entrega de instrução a um grupo de alunos com diversas necessidades de aprendizagem, incluindo aqueles com deficiência, numa única sala de aula” (CHITIYO, 2017, p.57, tradução nossa)³⁴. Os autores complementam:

Assim, em vez de retirar determinados alunos para serem instruídos em salas de aula separadas, no modelo de co-ensino, os alunos permanecem, em geral, na sala de aula de educação, recebendo instrução colaborativa de professores do ensino geral e de educação especial para uma ou mais áreas de conteúdo. Os professores compartilham responsabilidades instrucionais e isso inclui trabalhar juntos na entrega do ensino, na elaboração de avaliações dos alunos e no gerenciamento da sala de aula. (CHITIYO, 2017, p.57, tradução nossa)³⁵

Da confluência entre as distintas características associadas ao coensino, emerge a percepção acerca da premissa fundamental associada à promoção das práticas pedagógicas em educação especial no contexto da educação geral, compondo a proposta pedagógica da escola. Nessa direção, Lozano, Melo e Briceño (2021) destacam:

O coensino entende que os professores da educação especial e os professores do ensino regular trabalhem não apenas com o propósito de abordar a diversidade, mas ao mesmo tempo para gerar instâncias nas quais possam refletir sobre sua própria atuação, fazendo

³² “two or more teachers who are equal in status located in the classroom together, working together, and providing instruction.”(BOUCK, 2007, p. 46)

³³ “se entiende por «Co-enseñanza» al medio pedagógico e instrumental donde los maestros generales y de educación especial comparten sus responsabilidades para promover la educación de calidad para todos”(GONZÁLES-LAGUILLO; DOMÍNGUEZ, 2022, p. 127).

³⁴ “a practice that is rooted in the philosophy of inclusive education and it involves two teachers collaborating in delivering instruction to a group of students with diverse learning needs, including those with disabilities, in a single classroom” (CHITIYO, 2017, p.57).

³⁵ So, rather than pulling out certain students for instruction in separate classrooms, in the co-teaching model, students remain in general the education classroom, receiving collaborative instruction by general education and special education teachers for one or more content areas. The teachers share instructional responsibilities and this includes working together in delivering instruction, designing student assessments, and classroom management. (CHITIYO, 2017, p.57)

autocríticas ao trabalho que estão realizando (LOZANO; MELO; BRICEÑO, 2021, p.188, tradução nossa)³⁶

Para o sucesso do coensino, contudo, destacam-se alguns fatores importantes, como tempo para planejamento comum, flexibilidade, disponibilidade para arriscar-se, definição dos papéis e responsabilidades, compatibilidade entre os docentes envolvidos, habilidade de comunicação, suporte da gestão escolar e formação dos profissionais (CAPELLINI; ZERBATO, 2019). Ou seja, a implementação de práticas pedagógicas na perspectiva do coensino configura-se como um processo complexo, que poderá levar tempo até ser efetivado. A esse respeito, Bouck (2007) apresenta, com base em Cook e Friend (2000) os modelos de parceria que compõem o coensino.

Cook e Friend (2000) também descreveram cinco modelos de co-ensino. Esses modelos incluíam (a) um professor e um assistente ou um professor à deriva (um professor que ministra instruções principalmente); (b) estação de ensino (ambos os professores entregam conteúdos para "estações" de crianças); (c) ensino paralelo (os professores planejam juntos, mas dividem a turma e entregam o conteúdo aos grupos); (d) ensino alternativo (um professor trabalha com grupos menores para pré-ensinar, reensinar ou complementar o ensino regular); e (e) ensino em equipe (os professores compartilham instruções para toda a turma). (BOUCK, 2007, p.46, tradução nossa)³⁷

Podemos compreender, então, que a construção da parceria entre os professores pode transitar pelos diferentes modelos, contudo, o coensino efetivo acontece quando ambos os professores compartilham as ações de planejamento, instrução e avaliação, em equidade de responsabilidades. (COOK; FRIEND, 1995). Destaca-se que não há, necessariamente, uma linearidade no transitar entre os modelos, os quais podem ser colocados em prática a depender da necessidade e objetivos dos professores.

No que se refere ao conjunto de produções que amparam suas discussões em

³⁶ la co-enseñanza entiende que el profesorado de educación especial y el de aula común trabajen no solo con el propósito de atender la diversidad, sino que a la vez deben generar instancias en las que puedan reflexionar sobre el propio desempeño, haciendo autocríticas del trabajo que están realizando. (LOZANO; MELO; BRICEÑO, 2021, p.188)

³⁷ Cook and Friend (2000) also described five models of co-teaching. These models included (a) one teacher and one assistant or one teacher drifting (one teacher primarily delivers instruction); (b) station teaching (both teachers deliver content to "stations" of children); (c) parallel teaching (teachers plan together but split the class and deliver content to groups); (d) alternative teaching (one teacher works with smaller groups to preteach, reteach, or supplement regular instruction); and (e) team teaching (teachers share instruction for the entire class). (BOUCK, 2007, p.46)

definições conceituais apresentadas como reformulações do conceito de *co-teaching* (COOK; FRIEND, 1995), distinguimos os *Trabalho Docente Articulado* (HONNEF; COSTAS, 2013) e uma proposição de *co-teaching para Altas Habilidades/Superdotação* (HUGHES; MURAWSKI, 2009), sobre os quais transitamos a seguir.

Honnef e Costas (2013) alicerçam seu estudo no conceito de *Trabalho Docente Articulado* (HONNEF, 2013). O conceito de trabalho docente articulado foi proposto por Honnef (2013) quando, ao identificar os desafios para a implementação da proposta do ensino colaborativo nas turmas de anos finais do ensino fundamental e ensino médio, buscou outras possibilidades para pensar a organização de um trabalho articulado entre educação especial e ensino comum, que atendesse as demandas específicas desses contextos.

A autora destaca que os estudos e pesquisas sobre o ensino colaborativo realizados em âmbito nacional situam-se em turmas de anos iniciais do ensino fundamental, caracterizado pela presença de um professor em regime de unidocência. Assim, tem-se um professor regente que permanece a maior parte do tempo com a turma e a construção da colaboração com o professor de educação especial é favorecida, tendo em vista que ocorre sempre com o mesmo professor, garantindo a continuidade e evolução do processo.

Já no caso das turmas de anos finais do ensino fundamental e ensino médio, há a presença de vários professores, responsáveis por suas disciplinas, e que permanecem um tempo reduzido com cada turma, quando comparado ao regime de unidocência. Desta forma, torna-se dificultoso ao professor de educação especial a realização de ensino colaborativo com todos os professores.

O trabalho articulado entre os professores de educação especial e professores da classe comum pode ser uma alternativa ao processo de educação especial na perspectiva da educação inclusiva em séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, em que existem mais professores por turma, estes, muitas vezes, com poucas horas semanais de aula em cada turma, sendo que talvez não necessitem sempre do professor de educação especial os auxiliando em sala de aula, e sim, necessitem mais especificamente do apoio deste profissional no planejamento das aulas.(HONNEF, 2013, p. 30-31)

Assim, o trabalho docente recebe algumas reorganizações em relação ao ensino colaborativo. O trabalho docente articulado pode ser compreendido como uma prática pedagógica que ocorre na parceria entre o professor de educação especial e

professor da classe comum para a qualificação da inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial. “Essa parceria acontece no planejar a aula, no desenvolver a aula com os dois docentes em sala de aula, caso o professor de ensino comum pense necessário, e acontece na avaliação, principalmente do aluno com NEE.” (HONNEF, 2013, p.106).

O trabalho docente articulado se apresenta distinto do ensino colaborativo apenas devido ao fato de não, necessariamente, os dois professores precisarem estar sempre juntos na classe comum. Porém, o planejamento, a avaliação e os estágios (MENDES, 2006) do ensino colaborativo podem se aplicar também ao trabalho docente articulado. (COSTAS; HONNEF, 2015, p. 6)

Em 2018, Honnef reformula sua proposição conceitual em seu trabalho de Tese. O Trabalho Docente Articulado passa a ser discutido como uma concepção teórico-prática para a Educação Especial, primando pela realização do Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais e em sala de aula comum, pelo mesmo professor de educação especial, com foco no desenvolvimento dos alunos com deficiência. (HONNEF, 2018).

Tem como premissa “uma complementariedade entre as formas de atuação da Educação Especial na escola comum, e elas realizadas pelo mesmo professor de Educação Especial, materializam essa aliança.” (HONNEF, 2018, p 87). Para o estabelecimento do Trabalho Docente Articulado é fundamental, ainda, que o PDI dos estudantes com deficiência seja elaborado de forma conjunta entre o professor de educação especial e do ensino comum, para que os objetivos traçados neste documento sirvam como base para as ações de ambos os professores, tanto nos momentos em que estão juntos em sala de aula quanto nos momentos em que o professor do ensino comum desenvolve sozinho sua prática na sala de aula comum e o professor da Educação Especial realiza o AEE na SRM. (HONNEF, 2018).

Outra *reformulação conceitual a partir do conceito de co-teaching* (COOK; FRIEND, 1995) é proposta por Hughes e Murawski (2009). Os autores apresentam uma proposta de reconfiguração do conceito, buscando maior pertinência ao contexto específico do atendimento ao estudante com altas habilidades/superdotação - AHSD. Nesse sentido, destacam:

Embora os estudiosos da educação especial forneçam modelos fortes de colaboração, é importante lembrar que os objetivos específicos da educação de superdotados são significativamente diferentes

daqueles da educação especial, pois o foco dos educadores de superdotados é desenvolver os talentos dos alunos de tal maneira que tornam-se mais diferentes dos seus pares do ensino regular. (HUGHES; MURAWSKI, 2009, p.197, tradução nossa).³⁸

Em relação aos objetivos do coensino no contexto das AH/SD, os autores incluem “tornar o conteúdo mais complexo, acelerando a taxa de informação, fornecendo problemas e públicos do mundo real e proporcionando oportunidades aos alunos [...] que demonstram um talento significativo em uma determinada área” (HUGHES; MURAWSKI, 2009, p. 197, tradução nossa)³⁹. Nesse sentido, os professores atuam, de forma compartilhada, na seleção de:

(a) o conteúdo a ser apresentado, (b) o processo pelo qual vão instruir os alunos, (c) os produtos que vão pedir aos alunos, (d) os conceitos que vão destacar e explicitar, e (e) o ambiente de aprendizagem em que tudo isso ocorrerá, eles podem determinar qual modelo de coensino é mais apropriado para suas necessidades e para as necessidades de seus alunos (HUGHES; MURAWSKI, 2009, p. 202, tradução nossa)⁴⁰

Essa atuação articulada entre os professores pode acontecer a partir de distintos modelos. A partir dos modelos de parceria propostos por Cook e Friend (1995), os autores anunciam cinco modelos de coensino que “são apresentados como opções para os educadores atenderem ainda mais às necessidades dos alunos superdotados na sala de aula de educação geral.” (HUGHES; MURAWSKI, 2009, p. 198, tradução nossa)⁴¹. Os modelos incluem:

³⁸ Although scholars in special education provide strong models for collaboration, it is important to remember that the specific goals of gifted education are significantly different from those of special education, as the focus of gifted educators is to develop the talents of students in such a manner that they become more different from their regular education peers. (HUGHES; MURAWSKI, 2009, p. 197).

³⁹ “making content more complex, accelerating the rate of information, providing real-world problems and audiences, and providing opportunities to students [...] who demonstrate a significant talent in a particular area. “(HUGHES; MURAWSKI, 2009, p. 197)

⁴⁰ (a) the content to be presented, (b) the process through which they are going to instruct students, (c) the products they are going to ask of students, (d) the concepts that they are going to highlight and make explicit, and (e) the learning environment in which all of this is to occur, they can determine which coteaching model is most appropriate for their needs and the needs of their students (HUGHES; MURAWSKI, 2009, p.202).

⁴¹ “are presented as options for educators to further meet the needs of gifted students in the general education classroom.”(HUGHES; MURAWSKI, 2009, p. 198).

Liderança e suporte	Um professor lidera o ensino em sala de aula, enquanto o outro atua como suporte, coletando informações sobre o comportamento dos alunos, participando como parceiro silencioso ou percorrendo a sala, auxiliando os alunos durante o ensino.
Rotação de professores	Os professores dividem o material e cada um assume a responsabilidade de ensinar esse material a uma parte da turma. A turma pode ser dividida ao meio para que ambos os professores ocupem metade da turma, ou pode ser dividida em grupos menores com atividades que não são conduzidas pelo professor em determinadas estações (ou seja, laboratório de compreensão auditiva, prática independente). Em um horário pré-especificado, os grupos alternam entre estações diferentes, permitindo que os professores apresentem o mesmo material ao próximo grupo, diferenciando perguntas e atividades conforme necessário.
Instrução Simultânea	Os alunos são divididos e cada professor assume a responsabilidade pelo ensino total de seu grupo menor. Os professores planejam a aula em conjunto, mas cada um apresenta o mesmo conteúdo básico para um grupo menor de alunos, fazendo as adaptações necessárias.
Instrução Escalonada	Um professor trabalha com um pequeno grupo de alunos enquanto o outro professor trabalha com um grupo maior. Qualquer educador pode trabalhar com o pequeno grupo, e o pequeno grupo pode ser usado para atividades de aceleração, revisão ou enriquecimento.
Ensino em equipe	Ambos os professores compartilham o planejamento, a instrução e a avaliação dos alunos e coapresentam informações e atividades. Essa abordagem normalmente requer mais planejamento, confiança e comunicação entre os professores auxiliares.

Note. Adapted from: Cook, L. & Friend, M (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. Focus on Exceptional Children, 2(3), 1-12.

Fonte: HUGHES; MURAWSKI (2009; tradução nossa)

Encontramos distintas nomenclaturas utilizadas para referir e caracterizar a ação docente compartilhada, as quais apresentam-se embasadas em premissas comuns, como os profissionais envolvidos (professor de educação geral e professor de educação especial), a noção de corresponsabilidade na construção das práticas e pelo processo de aprendizagem dos estudantes, a equidade entre os profissionais, estabelecimento de objetivos comuns, dentre outros.

Assumimos, ainda, a possibilidade de existência da articulação entre a educação especial e educação geral em arranjos que não se vinculam, necessariamente, aos pressupostos de diretrizes de um ou outro conceito, mas que são produzidas no cotidiano do fazer docente, em consonância com a realidade de cada contexto escolar.

As tendências conceituais que têm ofertado os alicerces à construção da ação

docente compartilhada entre a educação especial e a educação geral, embora apresentadas com diferentes nomenclaturas e constituídas por suas especificidades, possibilitam o entrelaçamento de pontos de conexão, que as aproximam e relacionam.

Dentre as premissas comuns, destaca-se a compreensão de que o espaço da sala de aula geral constitui-se como lócus privilegiado de acesso aos conhecimentos. De tal maneira, é este espaço que demanda qualificação e ressignificação, a fim de ofertar as possibilidades de acesso e aprendizagem, com qualidade, de todos os estudantes. Do encontro com as problematizações de Christo e Mendes (2018), encontramos aporte para essa discussão: as autoras discutem que o sistema de apoio baseado somente no AEE (oferecido na Sala de Recursos Multifuncionais), além de acomodar a noção de diferença, fomenta o distanciamento existente entre a educação especial e a educação geral.

4.2- Tipos de parceria.

O diálogo com os artigos elencados para a pesquisa possibilitou, ainda, a distinção de uma tendência relacionada aos *tipos de parceria* que constituem e caracterizam as ações compartilhadas entre docentes da educação geral e especial. Tais aspectos compõem o segundo eixo de discussão relacionado à dimensão analítica das “tendências”. No que se refere a esse elemento de discussão, as produções anunciam a predominância de parcerias cujas características vinculam-se ao modelo “*one teach, one assist*”, delimitado por Cook e Friend (1995) como uma das possibilidades de organização do trabalho entre ambos os professores enquanto compartilham a sala de aula geral.

Embora as definições conceituais de coensino reconheçam diferentes arranjos na parceria entre os professores, avançando desde modelos mais iniciais até os mais avançados de equidade na parceria, assume expressiva relevância nos artigos analisados a recorrência de um desses modelos. Brendle, Lock e Piazza, encontraram em sua pesquisa resultados pertinentes a essa problematização:

Os professores viam os seus papéis nas salas de aula co-ministradas a partir de uma perspectiva mais tradicional, relatando o papel dos professores de educação especial como especialistas na adaptação ou modificação de tarefas e o papel dos professores de educação geral como especialistas no conteúdo curricular. (BRENDLE; LOCK;

PIAZZA, 2017, p. 547, tradução nossa)⁴²

A predominância de um modelo de parceria onde um professor assume o protagonismo em relação à condução da turma e o outro docente, por sua vez, permanece em um papel de suporte, está relacionada intrinsecamente com as funções desenvolvidas pelos educadores. Tal elemento aparece exclusivamente relacionado às funções atribuídas ao professor especialista:

Os coprofessores relataram durante a entrevista que o professor do ensino geral toma as decisões instrucionais para as salas de aula devido à experiência com o currículo da série. [...] Além de assumir a liderança do currículo ministrado, os professores do ensino geral relataram na escala de avaliação e na entrevista suas funções de professor líder e principal facilitador instrucional na sala de aula co-ministrada. (BRENDELE; LOCK; PIAZZA, 2017, p.545, tradução nossa)⁴³

Ao analisarem as percepções dos professores acerca dos modelos de parceria desenvolvidos e a definição dos papéis por parte dos professores, Brendle, Lock e Piazza (2017) encontraram uma recorrência relacionada à prevalência do professor do ensino geral como responsável pelas decisões relacionadas à turma. Destacam, dentre os resultados do estudo, que “Todos os professores relataram que o professor de educação geral é o professor líder devido ao seu conhecimento do conteúdo da série e o professor de educação especial é percebido como o professor de apoio.”(BRENDELE; LOCK; PIAZZA, 2017, p.545, tradução nossa)⁴⁴

Em direção semelhante, González-Laguillo e Dominguéz (2022), ao buscarem conhecer a atuação dos professores de educação especial em contextos de coensino destacam que “A maioria vai à sala de aula para atender os alunos com necessidades educativas especiais (NEE), os alunos com necessidades específicas de apoio educacional (ACNAE), ou ao grupo de maior dificuldade.” (GONZÁLEZ-LAGUILLO;

⁴² The teachers viewed their roles in the co-taught classrooms from a more traditional perspective reporting the special education teachers' role as the specialist in adapting or modifying assignments and the general education teachers' role as the specialist in the content curriculum.(BRENDELE; LOCK; PIAZZA, 2017, p.547)

⁴³ The co-teachers reported during the interview that the general education teacher makes the instructional decisions for the classrooms due to experience with the grade level curriculum. [...] In addition to taking the lead on the curriculum taught, the general education teachers reported in the rating scale and interview their roles were lead teacher and main instructional facilitator in the co-taught classroom. (BRENDELE; LOCK; PIAZZA, 2017, p.545)

⁴⁴ “All teachers reported the general education teacher is the lead teacher due to their grade level content knowledge and the special education teacher is perceived as the support teacher.”(BRENDELE; LOCK; PIAZZA, 2017 p.545)

DOMÍNGUEZ, 2022, p. 135, tradução nossa)⁴⁵. A predominância da tendência de direcionamento de uma função de assistência específica aos professores de educação especial é anunciada, também, nos achados de Sinclair, et.al (2019):

“Assim como as descobertas de pesquisas anteriores, os pares de co-ensino em nosso estudo prescreveram predominantemente um modelo de co-ensino de um ensina e um assiste. O professor de área (CAT - content area teacher) geralmente atuava como líder instrucional, orientando o ensino e o conteúdo das aulas e o professor da educação especial (SET- special education teacher) geralmente auxiliava os alunos, auxiliava o professor ou modificava os materiais. (SINCLAIR, et. al., 2019, p. 313, tradução nossa)⁴⁶

Os autores destacam, ainda, a percepção de que o professor de educação especial estaria subordinado ao professor de educação geral, ou seja, enquanto o segundo lidera a instrução, o primeiro estaria direcionado à função de prover um “suporte silencioso”⁴⁷ (SINCLAIR, et. al, 2019, p. 13, tradução nossa). Assume destaque, então, a manutenção de uma percepção historicamente construída acerca do papel do professor de educação especial, destinado, majoritariamente, ao apoio, suporte, reforço e revisão do conteúdo.

Semelhante problemática é anunciada por Wexler (2021), ao destacar que “a maioria das vezes o professor da área de conteúdo era incluído conduzindo o ensino para toda a turma, enquanto o professor de educação especial atuava em uma função subordinada (por exemplo, distribuindo trabalhos)” (WEXLER, 2021, p.196, tradução nossa)⁴⁸. Nessa mesma direção, Alabdallat; Alkhamra; Alkhamra (2021) contribuem:

O acordo sobre a categoria de instrução reflete o modelo claro que normalmente é implementado em nosso sistema escolar, onde um professor é responsável pelo ensino de toda a turma enquanto o outro professor supervisiona o trabalho dos alunos ou fornece apoio instrucional breve (1–2 minutos) durante turnos de trabalho independente, especialmente para os estudantes com deficiência (ALABDALLAT; ALKHAMRA; ALKHAMRA, 2021, p. 08, tradução nossa)⁴⁹

⁴⁵ “La mayoría acuden al aula a asistir al alumnado con NEE, ACNEAE o al grupo de mayor dificultad”.(GONZÁLEZ-LAGUILLO; DOMÍNGUEZ, 2022, p. 135).

⁴⁶ Much like the findings of previous research, coteaching pairs in our study predominately prescribed to a one teach, one assist model of coteaching. The CAT generally served as the instructional leader, guiding instruction and the content of lessons and the SET generally helped students, assisted the teacher or modified materials. (SINCLAIR, et. al., 2019, p. 313)

⁴⁷ “quiet support” (SINCLAIR, et. al, 2019, p. 313).

⁴⁸ “most of the time included the content-area teacher leading wholeclass instruction while the special education teacher served in a subordinate role (e.g., passing out papers)” (WEXLER, 2021, p.196).

⁴⁹ The agreement on the instruction category reflects the clear model that is usually implemented in our school system, where one teacher is responsible for whole-class instruction while the other teacher supervises student work or provides brief (1–2 min) instructional support during independent work periods especially for SWDs (Solis et al., 2012).(ALABDALLAT; ALKHAMRA; ALKHAMRA, 2021, p.08)

Para os autores, a prevalência da tendência de divisão de papéis de forma não equitativa contribui para determinadas possibilidades organizacionais da ação docente compartilhada. Destacam, pois, que

Esta atribuição de funções para o ensino geral implica que o educador especial se limite apenas a trabalhar com os estudantes com deficiência, não tendo qualquer contribuição para o resto dos alunos dentro da sala de aula, o que é realmente o oposto da colaboração. (ALABDALLAT; ALKHAMRA; ALKHAMRA, 2021, p.08, tradução nossa).⁵⁰

Dessa forma avalia-se o desafio encontrado na construção de formas mais equitativas de parceria entre os professores. Tal discussão emerge, também, nos achados de Simmons e Magiera (2007), ao observarem que “a maioria dos professores observou que o professor do ensino geral é o instrutor principal e os papéis dos co-professores são ‘não equitativos’. O educador especial era visto como um professor que analisa o conteúdo.” (SIMMONS; MAGIERA, 2007, s/p, tradução nossa)⁵¹. Torna-se possível distinguir, pois, uma tendência ao estabelecimento de parcerias pouco equitativas, em que cabe ao professor de educação especial o suporte aos estudantes, especificamente àqueles considerados público da educação especial.

Embury e Kroeger (2012) contribuem com a discussão ao analisarem as percepções anunciadas pelos estudantes em relação aos professores que atuam em conjunto na sala de aula. Segundo os autores, nas configurações de parceria pouco equitativa entre os docentes, predomina a compreensão discente de que o professor da educação geral é o responsável pela turma, enquanto o professor de educação especial está vinculado aos alunos com maior necessidade de suporte.

Os alunos da turma do sétimo ano, onde o co-ensino era menos complexo e os papéis não eram partilhados, referiam-se repetidamente ao seu educador geral como o professor real ou regular. Estas descrições indicaram o que interpretamos como uma percepção dos alunos de que havia uma falta de paridade entre os professores e a percepção do educador especial como um professor não real ou não válido. Porque esses mesmos alunos se referiram

⁵⁰ “This assignment of roles for general education implies that the special educator is only limited to work with SWDs, not having any input for the rest of students inside the classroom, which is really the opposite of collaboration.” (ALABDALLAT; ALKHAMRA; ALKHAMRA, 2021, p.08)

⁵¹ “most teachers noted that the general education teacher is the primary instructor with roles of the co-teachers as ‘not equitable.’ The special educator was viewed as a teacher who reviews content material.” (SIMMONS; MAGIERA, 2007, s/p)

aos alunos que precisavam de assistência como outros, indicando que essa percepção pode ter passado do professor para os alunos. (EMBURY; KROEGER, 2012, p. 107, tradução nossa)⁵²

Observamos, pois, um processo relacional recursivo entre as diferentes dimensões constituintes do cenário educacional e, especificamente, da ação docente compartilhada. As pesquisas analisadas indicam, por um lado, uma tendência ao estabelecimento de tipos de parceria entre os co-professores que remonta a ruptura histórica entre educação especial e educação geral, trazendo como alicerce de sua constituição a compreensão de que existe um grupo ao qual se destina o conceito de “diferença” e que, portanto, necessita do suporte de um professor com formação específica. Por outro lado, a configuração dessas práticas nos modelos identificados, onde há um professor responsável pela turma e outro, que detém um saber específico, responsável por determinados estudantes na sala de aula, retroalimenta a cultura de reafirmar a diferença no outro, produzindo-o como diferente de mim.

Torna-se fundamental a problematização acerca do carácter processual e constitutivo da parceria entre os co-professores, onde o modelo “um ensina, outro assiste” oferece as bases para a constituição de formas mais equitativas, até a chegada à uma colaboração efetiva. Ainda, é possível a identificação de avanços nas possibilidades de atuação da educação especial, abrindo espaço para o professor especialista dentro das salas de aula comuns.

Considerando tais aspectos, encontramos em Céspedes, et.al (2020) a problematização de que [...] mantém-se uma noção reducionista de coensino, onde este é entendido simplesmente como apoio ao professor regular por parte do professor especialista, o que reduz o seu âmbito de atuação e possibilidades de apoio” (CÉSPEDES et.al, 2020, p.04, tradução nossa)⁵³. A prevalência de parceria do tipo “um ensina, outro assiste” convida-nos a problematizar, acerca das condições para que os co-professores avancem para fases mais elaboradas de parceria.

Nos casos relatados, percebe-se o percurso para se chegar a colaboração, mas ainda não se pode afirmar a chegada ao “estágio

⁵² Students in the seventh grade class, where co-teaching was less complex and roles were not shared, repeatedly referred to their general educator as the real or regular teacher. . These descriptions indicated what we interpreted as a student perception that there was a lack of parity between the teachers and the perception of the special educator as not real or not valid as a teacher. Because these same students referred to those students that needed assistance as other indicated that this perception may have carried over from the teacher to students. (EMBURY; KROEGER, 2012, p. 107)

⁵³[...] a reductionist notion of co-teaching is maintained, where this is understood simple as support for the regular teacher from the specialist teacher, which reduces their scope of activity and possibilities of support” (CÉSPEDES et.al, 2020, p.04)

colaborativo”. Caminho que não depende somente dos profissionais da escola, mas de toda uma mudança histórica e cultural, principalmente no que se refere à imagem de que os profissionais da educação especial sejam os “experts” e que entrariam na sala de aula somente para realizar um trabalho individualizado. (VILARONGA; MENDES, 2014, p. 149).

Por outro lado, tensionamentos relacionados à uma confusão conceitual que tendencia o coensino a um modelo de assistência da educação especial nas salas de aula da educação geral. A esse respeito, reportamo-nos às discussões contempladas por Mendes, Vilaronga, Zerbato (2018) ao destacarem que

[...] o ensino colaborativo não acontece em uma sala de aula comum onde um professor age como o “principal” enquanto o outro atua como “ajudante”, e muito menos quando a atividade com o aluno com deficiência é ensinada pelo professor de educação especial no canto de uma sala de aula regular, enquanto o professor do ensino comum se dedica ao restante da classe. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018, p. 47).

Assume destaque a seguinte problemática: embora a tendência quase que unânime de conceituação da ação docente compartilhada esteja amparada no conceito de coensino ou nas variações conceituais derivadas deste, as tendências relacionadas ao tipo de parceria estabelecida vinculam-se, predominantemente, à práticas que caracterizam aquilo que o coensino não é.

4.3- Distribuição dos papéis entre os co-professores e natureza das atividades desenvolvidas.

Nesse capítulo, distinguimos o terceiro eixo de discussão, relacionado à *distribuição dos papéis entre os co-professores*, o qual problematizamos de forma articulada ao quarto eixo, que corresponde à *natureza das atividades desenvolvidas*.

No que se refere à *distribuição dos papéis entre os co-professores*, identifica-se uma recorrência já antecipada na discussão anterior, relacionada à atribuição ao professor de educação especial da responsabilidade de realização de adaptações das atividades para os estudantes considerados público da educação especial. Relacionada à *natureza das atividades ofertadas*, as pesquisas anunciam uma tendência de oferta de uma atividade para a turma e, aos alunos considerados público da educação especial, atividades adaptadas. Traremos a discussão sobre ambos os eixos de forma interrelacionada, compreendendo, ainda, que articulam-se, necessariamente, aos demais aspectos que compõem a dimensão analítica vinculada

às tendências.

No que se refere à compreensão de que a oferta de alternativas didático-metodológicas aos estudantes considerados público da educação especial compete ao campo de saber específico, os resultados do estudo realizado por Brendle, Lock e Piazza (2017) contribuem:

Os professores foram unânimes em relatar que o professor de educação especial deveria modificar as tarefas e testes e fornecer acomodações aos alunos. [...] Isso ficou evidente em ambas as observações, pois era responsabilidade exclusiva dos professores de educação especial fornecer adaptações aos alunos na aula. (BRENDLE; LOCK; PIAZZA, 2017, p.545, tradução nossa)⁵⁴

Discussões dessa natureza também são abordadas por Ghedin e Aquario (2020) ao problematizarem, à luz de pesquisas relacionadas ao contexto educacional, que “o professor do ensino geral normalmente passa o ensino dos alunos com deficiência integralmente para o professor de apoio” (GHEDIN; AQUARIO, 2020, p.10, tradução nossa)⁵⁵. Brendle, Lock e Piazza (2017) complementam, trazendo à cena esse aspecto também vinculado aos processos avaliativos, destacando que “Os professores afirmaram que o professor de educação especial forneceu as adaptações e modificações necessárias para a aplicação dos testes para os alunos de educação especial, conforme exigido pelo Programa de Educação Individualizada (BRENDLE; LOCK; PIAZZA, 2017, p.545, tradução nossa)⁵⁶.

Quanto ao tipo de atividade adotada, encontramos menções à oferta de adaptações direcionadas especificamente aos estudantes com deficiência, manifestadas a partir de expressões como “suporte diferenciado”, “apoio diferenciado”, dentre outras.

Ao longo do ano de 2013, as professoras especialistas atuaram diariamente nas turmas, compartilhando a docência com as professoras do Ensino Comum. As atividades de sala e os planejamentos eram compartilhados. Na medida em que, um ou outro aluno da turma apresentasse alguma dificuldade, este era também contemplado pelo trabalho desenvolvido no ensino colaborativo.(PINHEIRO; CARVALHO. 2016, p. 39)

⁵⁴ The teachers were unanimous in reporting the special education teacher should modify assignments and tests and provide students with accommodations.[...] This was evident in both of the observations as it was solely the special education teachers' responsibility to provide accommodations to the students in the class. (BRENDLE; LOCK; PIAZZA, 2017, p.545)

⁵⁵ “the general education teacher typically passes the teaching of students with disabilities completely on to the support teacher” (GHEDIN; AQUÁRIO, 2020, p.10).

⁵⁶ “The teachers stated that the special education teacher provided accommodations and modifications as required for test administrations for the special education students as required by the IEP”.(BRENDLE; LOCK; PIAZZA, 2017, p.545).

Nesta lição, o apoio diferenciado para os alunos com dificuldades de aprendizagem envolveu duas etapas: uma oportunidade de primeiro fazer um *brainstorming* individual comigo como professor de apoio (em que eu escreveria algumas frases-chave sobre as experiências de um aluno e dialogaria com o aluno para elaborar as principais ideias); e o fornecimento de um exemplo escrito de uma história exagerada. (TOBIN, 2005, p. 795, tradução nossa)⁵⁷

No mesmo sentido das problematizações anteriores, são identificadas tendências quanto à organização das práticas pedagógicas e natureza das atividades ofertadas que permanecem afastadas de um princípio fundante do coensino: a promoção da aprendizagem a todos os estudantes da turma.

Assim, a política e a preparação sobre o co-ensino poderiam reconceptualizar e promover o co-ensino como uma abordagem que contribui para o progresso de todos os alunos, e não apresentá-lo como um modelo de prestação de serviços para alunos com deficiência. Isto pode impedir a dicotomização nos papéis e sentimentos dos professores, aumentando as oportunidades de aprendizagem compartilhada. (Uma meta-síntese de alunos co-técnicos com e sem deficiência. (STROGILOS, et. al., 2022 p.16, tradução nossa)⁵⁸

Destaca-se, ainda, uma tendência ao estabelecimento de relações que traduzem a noção de que a escolarização de estudantes com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação restringe-se a um sistema relacional específico: a atuação do professor de educação especial justifica-se e restringe-se à existência do aluno considerado público desta área, ao mesmo tempo em que a possibilidade de escolarização e aprendizagem deste alunado está condicionada, diretamente, à atuação do professor de educação especial.

Ou seja, embora sejam reconhecidos os expressivos avanços na promoção de uma educação para todos, ainda manifesta-se presente uma tendência reducionista da inclusão ao campo do saber específico. Nessa perspectiva, estabelece-se uma relação de ensino-aprendizagem restrita à recursividade interacional entre aluno com

⁵⁷ In this lesson, the differentiated support for the students with learning disabilities involved two stages: an opportunity to first brainstorm individually with me as support teacher (whereby I would scribe some key phrases about a student's experiences and dialogue with the student to elaborate on the key ideas); and the provision of a written example of an exaggerated story. (TOBIN, 2005, p. 795)

⁵⁸ Hence, policy and preparation on co-teaching could reconceptualise and promote co-teaching as an approach contributing to the progress of all students, not presenting it as a service delivery model for students with disabilities. This can deter the dichotomization in the roles and feelings of teachers, increasing opportunities for shared learning. (A meta-synthesis of co-teaching students with and without disabilities. (STROGILOS, et. al., 2022 p.16)

deficiência e professor especialista. Encontramos em Gomes e Barby (2022) contribuições a essa reflexão:

Neste sentido, atenta-se para a confusão de significados dos termos empregados e as distintas possibilidades de papéis a serem desempenhados no trabalho junto à educação especial e inclusiva. A definição dos papéis no ensino colaborativo se faz necessária para evitar que o processo de ensino destes alunos fique sob a responsabilidade apenas do profissional da educação especial, numa forma de pseudo-inclusão. Essa forma de atendimento poderia oferecer ao aluno PAEE poucas oportunidades de participação efetiva no seu processo de aprendizagem e o trabalho solitário do professor de AEE. (GOMES; BARBY, 2022, p. 298)

A partir desta forma de compreensão e ação, as experiências abordadas nos artigos analisados indicam a produção de ações compartilhadas que expressam a distinção entre a “educação geral” e a “educação especial”. Distinguindo a perspectiva da atuação do professor de educação especial, as recorrências anunciam as seguintes tendências: o professor de educação especial atua especificamente com os estudantes com deficiência; o professor de educação especial é o principal (se não o único) responsável pelas práticas pedagógicas ofertadas ao estudante com deficiência; a articulação do professor de educação especial com o professor da educação geral é caracterizada pela ausência de equidade de responsabilidades.

Assumem destaque os desafios que se interrelacionam na constituição das possibilidades de articulação entre a educação especial e educação geral. Nessa direção, Ricci, Perciani e Willians (2019) evidenciam alguns aspectos a serem considerados para uma experiência bem sucedida de coensino.

A pesquisa mostra a importância de os adultos serem vistos como professores pelos alunos, da comunicação aberta e do compartilhamento de informações durante o co-planejamento para diferenciar as diversas necessidades de aprendizagem dos alunos, levando a um co-ensino mais bem-sucedido. (RICCI; PERCIANI; WILLIAMS, 2019, p. 48, tradução nossa)⁵⁹

Reconhecemos, encontrando alicerce na literatura nacional e internacional, que a construção de uma parceria entre os professores, em uma proposta de coensino, perpassa por diferentes momentos e, inicialmente, será caracterizada pela

⁵⁹ Research shows the importance of both adults being viewed as teachers by students, open communication, and sharing of information during coplanning to differentiate for student’s diverse learning needs in leading to more successful coteaching. (RICCI; PERCIANI; WILLIAMS, 2019, p. 48)

ausência de equidade entre os docentes.

Para os autores, podem ser considerados três principais estágios na construção da parceria entre os educadores. O estágio inicial pode ser caracterizado pelos movimentos em busca da construção de um relacionamento profissional entre os professores, permeado por uma comunicação ainda bastante superficial. O segundo estágio, denominado “estágio de comprometimento”, caracteriza-se pela melhoria nos aspectos comunicacionais, favorecendo o estabelecimento de um nível de confiança necessário para a construção da colaboração. Nesse estágio, é esperado que o professor de educação especial assuma um papel mais ativo em sala de aula. Por fim, no estágio colaborativo

[...] os dois profissionais se comunicam e interagem abertamente, sendo que a comunicação, o humor e um alto grau de conforto são vivenciados por todos, e como resultado eles trabalham verdadeiramente juntos e um complementa o outro. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018, p. 54).

Assumimos, então, a complexidade envolvida na construção da ação docente compartilhada, e reconhecemos a configuração de parceria do tipo “um professor, um auxiliar” como parte constitutiva desse processo. Merece atenção, contudo, uma aparente tendência à estagnação nessa etapa, limitando a atuação da educação especial ao papel de suporte específico. Os achados de Burks-Keeley e Brown (2014), acrescentam importantes elementos a essa discussão, indicando dimensões nas quais o modelo “um professor, um auxiliar” apresenta benefícios restritos quando comparado aos demais modelos de parceria.

Especificamente, este estudo é capaz de concluir que em termos de Gestão de Sala de Aula (ou seja, os professores que se apresentam como parceiros iguais no que diz respeito à instrução, disciplina e resposta às perguntas dos alunos) a prática um Ensina/Um Assiste foi significativamente menor do que a Estação de Ensino e o Ensino Paralelo. Em relação ao Modelo de Ensino (ou seja, ambos os professores apresentaram material novo à turma), os alunos responderam que o modelo um Ensina/Um Assiste era significativamente inferior ao Ensino Paralelo e ao Ensino em Equipe [...]. (BURKS-KEELEY; BROWN, 2014, p.156, tradução nossa)⁶⁰

⁶⁰ Specifically, this study is able to conclude that in terms of Classroom Management (i.e., teachers presenting themselves as equal partners with regard to instruction, discipline, and answering student questions) One Teach/One Assist was significantly less than Station and Parallel Teaching. Regarding Teaching Model (i.e., both teachers presented new material to the class) students responded that the One Teach/One Assist model was significantly lower than both Parallel and Team Teaching[...]. (BURKS-KEELEY; BROWN, 2014, p.156)

Nessa estrutura organizacional, ficam fragilizados importantes elementos considerados essenciais e constituintes da ação docente compartilhada, dentre os quais podemos destacar a ressignificação da noção de educação especial como uma modalidade paralela, compreendendo-a como componente da proposta pedagógica da escola, de maneira transversal a todos os processos educacionais. Destacam-se, ainda, fragilidades relacionadas à premissa de favorecimento ao acesso ao currículo e aprendizagem de todos os estudantes, bem como a diretriz de oferta de atividades e recursos diversificados para toda a turma. Tais elementos serão discutidos no capítulo que segue.

5. SOBRE AS POSSIBILIDADES DA AÇÃO DOCENTE COMPARTILHADA: DISTINGUINDO A POTÊNCIA DESSA PRÁTICA

[...] se a vida é um processo de conhecimento, os seres vivos constroem esse conhecimento não a partir de uma atitude passiva e sim pela interação. Aprendem vivendo e vivem aprendendo. (MATURANA; VARELA, 2011, p. 12)

Essa dimensão analítica distingue a análise acerca das possibilidades de promoção de uma educação para todos alicerçada na articulação da ação docente

entre educação especial e ensino geral. No encontro com as produções científicas, tornou-se relevante a dimensão da potência da ação docente compartilhada como promotora dos *processos de inclusão e aprendizagem dos estudantes considerados público da educação especial, qualificadora das práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula geral, favorecendo a aprendizagem de toda a turma*, bem como, promotora de movimentos de *aprendizagem docente*, conforme especificado na figura 17.

Figura 17: Dimensão analítica- possibilidades



Fonte: elaboração própria da autora

5.1- Ação docente compartilhada como promotora dos *processos de inclusão e aprendizagem dos estudantes considerados público da educação especial*

Do encontro com os artigos analisados, assume relevância a percepção acerca da ação docente compartilhada como uma alternativa potente ao *processo de inclusão escolar dos estudantes considerados público da educação especial*. Tal aspecto é constituinte das discussões conceituais relacionadas à articulação entre educação especial e educação geral e constituirá o primeiro eixo de discussão

vinculado à dimensão analítica das “possibilidades”.

Para muitos autores, “O co-ensino é uma solução para o desafio de longa data de garantir que uma população de estudantes historicamente marginalizada tenha acesso à educação geral juntamente com os seus pares.”(JONES; WINTERS, 2022, p.20, tradução nossa)⁶¹. Nessa perspectiva assume-se a ação docente compartilhada como uma alternativa à qualificação da educação geral, de modo a tornar-se acessível a todos os estudantes. Encontramos na literatura acerca do coensino ou ensino colaborativo, principal tendência conceitual identificada nos artigos analisados,

O ensino colaborativo é baseado na abordagem social da deficiência, ou seja, pressupõe que a escola deve ser modificada para atender os estudantes e não o contrário. Por isso, esse modelo de trabalho preconiza a qualificação do ensino ministrado em classe comum [...] (CAPELLINI, ZERBATO, 2019, p.35)

Assume ênfase, assim, a potência da ação docente compartilhada no que se refere à promoção de práticas pedagógicas pertinentes à uma educação democrática. Em consonância com as pesquisas analisadas, tomamos como premissa básica a percepção de que a sala de aula regular constitui como espaço privilegiado de acesso ao currículo e a aprendizagem por todos os estudantes.

A esse respeito, Razalli et. al, corrobora ao afirmar que “A colaboração no ensino é muito importante para melhorar a qualidade da educação das crianças com necessidades especiais que aprendem nas turmas regulares.”(RAZALLI et. al., 2020, p. 1063, tradução nossa)⁶². Brendle, Lock e Piazza (2017), ao analisarem as percepções docentes acerca do coensino, destacam que “Os professores relataram a sua crença nos benefícios do co-ensino para alunos e professores e indicaram que a principal razão para o co-ensino é fornecer instrução aos alunos do ensino especial na sala de aula do ensino geral.” (BRENDLE; LOCK; PIAZZA, 2017, p. 546, tradução nossa).⁶³ Assume destaque, pois, a ação docente compartilhada como qualificadora das possibilidades de acesso e aprendizagem dos estudantes considerados público da educação especial no contexto da educação geral.

⁶¹ “co-teaching is a solution to the long-present challenge of ensuring that a historically marginalized population of students receives access to general education alongside their peers.”

⁶² “Collaboration in teaching is very important to improve the quality of education for children with special needs who are learning in the mainstream classes.”(RAZALLI, et. al., 2020, p. 1063)

⁶³ “The teachers reported their belief in the benefits of co-teaching for students and teachers and they indicated the main reason for co-teaching is to provide special education students’ instruction in the general education classroom.” (BRENDLE; LOCK; PIAZZA, 2017, p. 546).

Nesse viés, a ação docente compartilhada como alternativa organizacional das práticas pedagógicas em educação especial possibilita novas/outras possibilidades de ser e estar em relação aos processos de aprendizagem para os estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Morgan (2016) contribui com discussão ao considerar que

educadores especiais e educadores gerais mostraram concordância com as afirmações de que os alunos com deficiência aumentaram a sua autoconfiança, aprenderam mais, tiveram apoio suficiente e exibiram melhores comportamentos em salas de aula co-ensinadas. (MORGAN, 2016, p. 44-45, tradução nossa)⁶⁴.

Na mesma direção, Burks-Keeley e Brown (2014), consideram que “Da mesma forma, os alunos com deficiência experienciaram vários benefícios da sala de aula co-ensinada, incluindo comportamento positivo, currículo e melhorias sociais [...].(BURKS-KEELEY; BROWN, 2014, p.150, tradução nossa)⁶⁵. Os autores atribuem especial destaque à potência de uma sala coensinada para o acesso ao currículo e aprendizagem dos estudantes:

Os alunos com deficiência recebem um currículo mais enriquecido na sala de aula co-ensinada, em oposição ao que podem receber em uma sala de aula de recurso [...] Junto com os benefícios curriculares, os alunos com deficiência co-ensinados podem experimentar uma experiência social melhorada (BURKS-KEELEY; BROWN, 2014, p. 151-152, tradução nossa)⁶⁶

Assume ênfase problematizar a potência da ação docente compartilhada como estratégia favorecedora do acesso ao currículo escolar pelos estudantes considerados público da educação especial. A esse respeito, Shamberger e Friend (2013) contribuem ao considerar que “Descobertas específicas incluem que alunos com deficiência e outros alunos diversos exibiram níveis aumentados de participação ou envolvimento nas aulas em salas de aula co-ensinadas em comparação com

⁶⁴ “special educators and general educators showed agreement with statements that students with disabilities increased their self-confidence, learned more, had sufficient support, and exhibited better behaviors in co-taught classrooms”. (MORGAN, 2016, p. 44-45) .

⁶⁵ “Similarly, students with disabilities experience multiple benefits from the co-taught classroom including positive behavior, curriculum, and social improvements [...].(BURKS-KEELEY; BROWN, 2014, p.150)

⁶⁶ Students with disabilities receive a more enriched curriculum in the co-taught classroom as opposed to what they may receive in a resource classroom [...] Along with curricular benefits, co-taught students with disabilities can experience an improved social experience (BURKS-KEELEY; BROWN, 2014, P. 151-152)

colegas em salas de aula não co-ensinadas” (SHAMBERGER; FRIEND, 2013, p.123, tradução nossa)⁶⁷

Em semelhante direção, Soares e Baptista (2015) oferecem-nos uma análise comparativa entre as relações e movimentos possíveis no âmbito do atendimento educacional especializado realizado individualmente, na sala de recursos multifuncional, ou então na sala de aula geral, na interação com os colegas.

Ao contrário do que aconteceu na Sala de Recursos Multifuncional, durante o atendimento individualizado, a mesma atividade, realizada com os outras crianças, propiciou interessantes momentos de interação, desde o segurar a mão do colega que está ao lado para ficar equilibrado e não cair, até a possibilidade de “se mostrar” e dizer “olhe só o que eu consigo fazer, tente você também”. No espaço coletivo, quando o colega conseguia realizar o movimento, todos vibravam, ficavam alegres e batiam palmas, mostrando-nos que o espaço de sala de aula comum oferece ao aluno oportunidades de estímulo ampliadas em relação à dinâmica adulto/criança do atendimento individual. (SOARES; BAPTISTA, 2015, p.18)

Somos convidados, então, a refletir acerca de uma tendência e a focar no específico (atividades, recursos, espaços pensados para um ou alguns estudantes), porém, essas atividades, estratégias e espaços têm sido favorecedores da aprendizagem de toda a turma.

Além das competências colaborativas gerais, os professores que trabalham juntos para beneficiar os alunos com altas habilidades na sala de aula do ensino geral também devem valorizar o processo de desenvolvimento de talentos, entendendo que fornecer a um aluno conteúdo avançado não reduz os direitos educacionais de outros alunos, mas pode ser um melhoria no desafio para todos os alunos. (HUGHES; MURAWSKI, 2009, p.198, tradução nossa)⁶⁸

Destacamos, a partir das produções analisadas, a potência da ação docente compartilhada como alternativa para a ressignificação das formas de experienciar a escola, qualificando os processos de democratização do ensino e, desta forma, o acesso ao currículo e aprendizagem de todos os estudantes.

⁶⁷ “Specific findings include that students with disabilities and other diverse learners exhibited increased levels of class participation or engagement in co-taught classrooms in comparison to peers in non-co-taught classrooms” (SHAMBERGER; FRIEND, 2013, p.123)

⁶⁸ In addition to general collaborative competencies, teachers working together to benefit gifted students in the general education classroom must also value the talent-development process, understanding that providing a student with advanced content is not reducing the educational rights of other students, but can be an improvement in challenge for all students.(HUGHES; MURAWSKI, 2009,p.198)

5.2- Ação docente compartilhada como qualificadora das práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula geral, favorecendo a aprendizagem de toda a turma

Esse subcapítulo destina-se ao segundo eixo de discussão relacionado à dimensão das “possibilidades”, pertinente à *qualificação das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da sala de aula geral*, o qual será discutido de forma articulada ao terceiro eixo, relacionado à *promoção da aprendizagem de todos os estudantes*.

No que se relaciona a esse aspecto, Willard (2019) salienta que “professores que partilham conhecimentos no contexto das suas experiências de co-ensino podem levar a práticas de ensino melhoradas e variadas para ambos os professores de uma forma que não teria sido possível de outra forma.” (WILLARD, 2019, p.94-95, tradução nossa)⁶⁹. A ação docente compartilhada é destacada, pois, como uma estratégia favorecedora da promoção de práticas pedagógicas diversificadas, ampliando as possibilidades de contemplar a diversidade de características de aprendizagem que compõem uma turma.

No que se refere à qualificação das práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula geral, emerge da análise dos artigos uma ênfase à presença de dois professores como favorecedora da organização de diferentes arranjos de turma durante as aulas. Nessa direção, Tokko, Takala e Pihlaja (2021) destacam que “A implementação do co-ensino permite ter em conta de forma mais eficaz a heterogeneidade dos grupos de alunos porque permite dividir os alunos em grupos menores, o que facilita a diferenciação.” (TOKKO; TAKALA; PIHLAJA, 2021, p.125, tradução nossa)⁷⁰.

Willard (2019) contribui com a discussão ao afirmar que “A disponibilidade de dois professores na sala de aula reduz a proporção professor-aluno, tornando mais viáveis uma variedade de arranjos instrucionais e atividades de aprendizagem em vários níveis para uso com uma pluralidade de alunos.”(WILLARD, 2019, p.91,

⁶⁹ “teachers sharing expertise within the context of their coteaching experiences can lead to improved and varied teaching practices for both teachers in a way that would not have been possible otherwise.”(WILLARD, 2019, p.94-95).

⁷⁰ “Implementing co-teaching makes it possible to take into account the heterogeneity of student groups more effectively because it allows the pupils to be divided into smaller groups, which facilitates differentiation”(TOKKO; TAKALA; PIHLAJA, 2021, p.125)

tradução nossa).⁷¹ Ou seja, as pesquisas apontam que a articulação, no que se refere às práticas pedagógicas ofertadas, favorece a qualificação das práticas pedagógicas e as possibilidades de aprendizagem de todos os estudantes.

Nessa direção, Walker e Graff (2022) compreendem que “o trabalho desenvolvido na perspectiva do ensino colaborativo pode beneficiar todos os estudantes da classe escolar.” (WALKER; GRAFF, 2022,p.11). Tais afirmações convidam-nos a um retorno à própria discussão acerca do que é a educação inclusiva e seus sujeitos. Encontramos em Baptista (2002) a concepção de que

Os sujeitos da educação inclusiva são todos os alunos, professores e demais profissionais cuja atuação está relacionada com a escola. Na medida em que há a proposição de que a escola regular sofra transformações, no sentido de construir condições de acolhimento e aprendizagem para todos, não se pode atribuir o lugar de sujeito a um grupo restrito. (BAPTISTA, 2002, p. 163).

Willard (2019), contribui com a discussão ao considerar que o objetivo do coensino “é fornecer a todos alunos acesso ao currículo de nível escolar e oportunidades para se envolverem de forma significativa com o conteúdo” (WILLARD, 2019, p.82, tradução nossa)⁷². Ateh e Tahar (2020) complementam afirmando que “uma abordagem de coensino compensa os requisitos para as necessidades da educação especial e alunos típicos em salas de aula inclusivas.”⁷³(ATEH; TAHAR, 2002, p.07, tradução nossa). Assume destaque a proposição de que os objetivos do ensino não apresentam-se restritos ao alunado considerado público da educação especial, direcionando-se à qualificação das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, de modo a promover a aprendizagem de toda a turma. A esse respeito, encontramos contribuições em Johnson e King-Sears (2020):

O co-ensino é definido como um professor de educação geral e um professor de educação especial designados para uma única sala de aula com o propósito de ministrar conjuntamente instruções curriculares de educação geral para alunos com deficiência e seus colegas típicos de maneira que responda às suas diversas necessidades de aprendizagem (JOHNSON; KING-SEARS, 2020, p.

⁷¹ “The availability of two teachers within the classroom reduces the teacher: student ratio making a variety of instructional arrangements and multi-level learning activities more feasible for use with a range of learners.”(WILLARD, 2019, p.91)

⁷² “is to provide all students access to grade-level curriculum and opportunities to engage meaningfully with the content” (WILLARD, 2019, p.82)

⁷³ “a co-teaching approach is seen to compensate the requirements for SEN and typical students in inclusive classrooms.”

Em consonância com o modelo social da deficiência, bem como na compreensão de que a escola é direito de todos, a articulação entre educação especial e educação geral consiste em uma alternativa potente para a qualificação das práticas pedagógicas desenvolvidas nesse espaço. O encontro com os escritos de Beamish, Bryer e Davies (2006) trazem contribuições à discussão:

Depois que as sessões de co-ensino progrediram, os professores comentaram que o co-ensino trazia benefícios para muitos alunos com necessidades diversas (ou seja, dificuldades de aprendizagem, superdotados e talentosos) e que o apoio não se limitava aos alunos com deficiência e ao seu acesso ao currículo regular. Depois que as equipes compartilharam suas experiências no desenvolvimento de suas respectivas unidades de trabalho com todas as equipes, comentários muito explícitos sobre esses benefícios foram feitos e confirmados por colegas de todas as equipes. (BEAMISH, BRYER, DAVIES, 2006, p. 17, tradução nossa)⁷⁵

Em sua revisão da literatura, os autores encontram uma importante construção derivada da ação docente compartilhada: os achados deste estudo indicam que, após um tempo de parceria entre os professores, houve “a mudança de ênfase em ‘nossos’ alunos em vez de ‘seus’ e ‘meus’ em abordagens inclusivas.” (Beamish, Bryer, Davies, 2006, p. 17, tradução nossa)⁷⁶. Ao dialogarmos com tais afirmações, podemos destacar o desenvolvimento da articulação entre a educação especial e educação geral como um elemento perturbador, no sentido proposto por Maturana e Varela (2001)⁷⁷ em relação às noções historicamente construídas em relação aos

⁷⁴ Co-teaching is defined as one general education teacher and one special education teacher assigned to a single classroom for the purpose of jointly delivering general education curriculum instruction to students with disabilities and their typical peers in ways responsive to their diverse learning needs (JOHNSON; KING-SEARS, 2020, p. 51)

⁷⁵ Once co-teaching sessions progressed, teachers commented that co-teaching had benefits for many students with diverse needs (viz., learning difficulties, gifted and talented) and that support was not confined to students with disabilities and their access to regular curriculum. After teams shared their experiences in developing their respective units of work with all teams, very explicit remarks about these benefits were made and confirmed by colleagues across all teams. (BEAMISH, BRYER, DAVIES, 2006, p. 17).

⁷⁶ “the changed emphasis on ‘our’ students rather than ‘yours’ and ‘mine’ in inclusive approaches.” (BEAMISH, BRYER, DAVIES, 2006, p. 17)

⁷⁷ As interações de um sistema vivo com o meio constituem perturbações recíprocas cujo resultado se configura em mudanças estruturais mútuas e congruentes. Esta interação não tem uma dimensão instrutiva, porque ela não determina as mudanças que deverão ocorrer, mas desencadeia auto-organizações. Neste sentido, as mudanças que resultam da interação entre os seres vivos e os seus ambientes são ocasionadas por agentes perturbadores, mas determinadas pela estrutura do sistema perturbado. (MATURANA; VARELA, 2001).

sujeitos com deficiência e os espaços/possibilidades a eles destinados.

Ainda, altera as noções de responsabilidade pedagógica historicamente divididas entre professor de educação especial responsável pelo aluno público da educação especial; professor do ensino comum responsável pelos alunos em geral. Ou seja, provoca uma virada conceitual no sentido de ressignificar a ideia de “nós” e “o outro”, em busca do reconhecimento da diversidade como constituinte do humano e, dessa forma, como elemento fundante da instituição escola.

5.3- Ação docente compartilhada como promotora de movimentos de aprendizagem docente

Nesse subcapítulo, direcionamos o foco atencional ao quarto eixo de discussão, relacionado à *aprendizagem docente*. Esse eixo refere-se a uma importante recorrência distinguida no contexto das produções analisadas, a qual relaciona-se à potência da ação docente compartilhada em sua dimensão formativa.

Resgatamos, na interlocução com esse eixo de discussão, a proposição do que podemos distinguir acerca do próprio processo de aprendizagem. O que é aprender? Encontramos em Maturana e Varela (1992) a construção de que “o aprender é conviver, quer dizer, o aprender se dá de uma maneira ou de outra na transformação que tem lugar na convivência, e consiste em viver o mundo que surge com o outro” (MATURANA; VARELA, 1992, p. 244). Aprendemos, pois, no devir no nosso processo vital, nas relações com o outro e com o meio. Aprendemos vivendo. Nas produções analisadas, o contexto da aprendizagem docente aparece fortemente vinculado à prática cotidiana, atribuindo ênfase ao compartilhamento de saberes e fazeres docentes no cotidiano da ação compartilhada. Aos professores da educação geral e educação especial “O trabalho em coensino permite a produção de novos conhecimentos e formação continuada durante a própria prática dentro da sala de aula, possibilita aos profissionais troca de saberes e experiências (VILARONGA; MENDES; ZERBATO, 2016, p.85). Para além de contextos formais de estudo teórico-conceitual, a aprendizagem docente aparece vinculada às sutilezas do cotidiano em sala de aula.

Observar as práticas do seu parceiro, compartilhar experiências, refletir sobre a prática, explorar estratégias diversificadas, são processos analisados como constituintes do processo formativo que acontece na prática do trabalho

compartilhado.

A perspectiva de múltiplas estratégias de ensino utilizadas numa aula de co-ensino pode capitalizar os pontos fortes individuais dos professores, bem como proporcionar oportunidades para os professores desenvolverem novas práticas instrucionais. Ao observar e implementar estratégias utilizadas pelo seu parceiro de co-ensino, o desenvolvimento profissional está inserido no contexto do co-ensino. O co-ensino oferece uma oportunidade para os colegas fornecerem feedback e análises reflexivas das práticas de ensino. O educador geral compartilha práticas pedagógicas específicas de conteúdo (como conhecimento do conteúdo, estratégias de ensino eficazes e equívocos comuns dos alunos) com seu parceiro de co-ensino. (WILLARD, 2019, p.94, tradução nossa)⁷⁸

A dimensão formativa no contexto da prática articulada é problematizada, também, no que se refere aos saberes teórico-práticos construídos ao longo de experiências de colaboração, produzidas e/ou contempladas por pesquisas específicas.

Os padrões de pensamento e crenças dos professores mudaram apesar do período relativamente curto deste ciclo de investigação. Esses professores, que optaram por se engajar ativamente no estudo, reorganizaram e ramificaram suas reflexões sobre as unidades de trabalho. Anteriormente, planejavam unidades de trabalho em torno de objetivos para alunos individuais, especialmente aqueles com deficiência em programas alternativos, mas este tema era o menos importante. Após a terceira sessão, foram planejadas unidades de trabalho para que todos os alunos alcançassem resultados de aprendizagem: O tema dos alunos tornou-se o grupo mais dominante e continha um conjunto estreitamente interligado de conceitos centrados nos professores, no planejamento e na aprendizagem. O conceito-chave de apoio integrou então o trabalho dos alunos em sala de aula com temas de ensino e tempo (para planejar unidades). A sobreposição destes temas e a força dos temas dos alunos combinaram-se para indicar que o co-ensino aumentou a sensibilidade às necessidades de aprendizagem de todos os alunos. (BEAMISH; BRYER; DAVIES, 2006, p.17, tradução nossa)⁷⁹

⁷⁸ The prospect of multiple teaching strategies used in a coteaching class can capitalize on individual teacher strengths as well as provide opportunities for teachers to develop new instructional practices. By observing and implementing strategies utilized by their coteaching partner, professional development is embedded within the context of coteaching. Coteaching offers an occasion for colleagues to provide feedback and reflective analysis of teaching practices. The general educator shares content-specific pedagogical practices (such as content knowledge, effective teaching strategies, and common student misconceptions) with their coteaching partner. (WILLARD, 2019, p.94)

⁷⁹ Patterns of teacher thought and beliefs changed despite the relatively brief time frame of this research cycle. These teachers, who chose to be actively engaged in the study, reorganised and branched out in their reflections about units of work. Previously, they planned units of work around goals for individual students, particularly those with disabilities on alternative program, but this theme was the least important theme. Following the third session, units of work were planned for all students to achieve learning outcomes: The students theme became the most dominant cluster and contained a closely

Ao explorar a primeira questão de investigação, o estudo concluiu que, depois de receberem desenvolvimento profissional em co-ensino, os participantes sentiram-se mais eficazes na sua capacidade de envolver os alunos e implementar práticas bem-sucedidas de gestão de sala de aula, mas não na implementação de estratégias instrucionais. (COLSON; XIANG; SMOTHERS, 2021, p. 26-27, tradução nossa)⁸⁰

As pesquisas oferecem subsídios para analisarmos a dimensão formativa da ação docente compartilhada. Ao tecer conexões entre processos formativos teórico-conceituais e a experiência prática, construída e vivenciada no cotidiano escolar, os professores encontram possibilidades de ressignificar seus saberes-fazer sobre a docência. Nessa direção, Tardif (2002) considera que o saber profissional é fundamentado e legitimado no fazer cotidiano da docência. Este saber constitui um amálgama de diferentes saberes, provenientes de fontes distintas, construídos pelos professores ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, de acordo com as exigências de sua profissão.

Dentre os saberes que constituem o saber profissional docente, distingue os *saberes experienciais*, compreendidos como aqueles construídos na experiência profissional dos professores e por ela validados. Constituem um conjunto de representações por meio das quais os professores podem refletir e ressignificar sua ação e sua profissão. (TARDIF, 2002). Na interlocução com essas afirmações, podemos compreender que a ação docente compartilhada, na medida em que altera as práticas desenvolvidas no contexto escolar, oferece outras-novas possibilidades relacionais para construção de saberes docentes pertinentes à promoção de uma escola para todos.

Ao referirmos, no diálogo com as produções científicas analisadas, a experiência de ação docente compartilhada em seu elemento formativo, atribuímos ênfase à característica relacional e diversa do próprio processo de construção de conhecimentos. Encontramos aporte em Maturana e Varela (2001) ao considerarem que toda experiência mobiliza a construção de conhecimentos, em uma relação

linked array of concepts focused on teachers, planning, and learning. The key concept of support then integrated students' classroom work with themes of teaching and time (to plan units). The overlapping of these themes and the strength of the students themes combined to indicate that co-teaching increased sensitivity to the learning needs of all students. (BEAMISH; BRYER; DAVIES, 2006, p.17)

⁸⁰ While exploring the first research question, the study found that after receiving professional development in co-teaching, participants felt more efficacious in their ability to engage students and implement successful classroom management practices, but not in their implementation of instructional strategies. (COLSON; XIANG; SMOTHERS, 2021, p. 26- 27)

recursiva entre indivíduo e meio, onde ambos são produtor e produto um do outro. Contudo, a influência do meio sobre o indivíduo nunca é instrutiva, de maneira que apenas são construídos os conhecimentos que a estrutura individual permitir, a partir de sua ontogenia

as mudanças que resultam da interação entre indivíduo e meio são desencadeadas pelo agente perturbador e determinadas pela estrutura do sistema perturbado. O mesmo vale para o meio ambiente: o ser vivo é uma fonte de perturbações, e não de instruções. (MATURANA, VARELA, 2001, p.108.).

Em uma relação recursiva, a cultura educacional/escolar mobiliza processos formativos docentes e os professores, por sua vez, ao construírem novos conhecimentos aliados à sua prática, oferecem elementos transformadores à cultura da escola. Nessa direção, o encontro com as produções analisadas possibilita a compreensão acerca da ação docente compartilhada como um elemento transformador do atual sistema educacional, mobilizando a construção de saberes docentes e a resignificação do espaço escolar. Desses movimentos, emergem novas/outras possibilidades de vivenciar a escola para todos os sujeitos pertencentes e construtores do espaço escolar, envolvendo estudantes e professores.

6. SOBRE OS DESAFIOS VINCULADOS À AÇÃO DOCENTE COMPARTILHADA: UM OLHAR PARA O CONTEXTO E SUAS RELAÇÕES

“No fundo, a pergunta é: O que queremos da educação?”
(MATURANA, 1998, p.12)

Essa dimensão distingue elementos tensionados nas produções científicas como desafios impostos à promoção da ação docente compartilhada no contexto da educação para todos. A aproximação com as produções científicas possibilitou reconhecer padrões que se repetem em diferentes contextos e, de forma recorrente, produzem efeitos sobre as possibilidades de implementação e qualificação da articulação entre a educação especial e o ensino comum. Destacam-se *desafios* relacionados à *formação docente*, *gestão escolar* e *ausência de tempo comum para planejamento*. A figura 17 ilustra essa organização.

Figura 18: Dimensão analítica- desafios



Fonte: elaboração própria da autora.

Torna-se fundamental elucidar que os desafios aqui distinguidos não relacionam-se à articulação docente em si, mas ao contexto em que essas práticas são produzidas. Ou seja, trata-se de problematizar aspectos relacionados à oferta das condições necessárias para a efetivação dessa prática no contexto da escola, a partir do diálogo com os pontos que se conectam em relação aos distintos contextos contemplados nesta pesquisa.

É unânime nas produções analisadas a compreensão de que a ação docente compartilhada entre a educação especial e educação geral configura-se como um elemento positivo e qualificador das práticas pedagógicas desenvolvidas. Contudo, é da mesma forma recorrente a problematização acerca da dimensão contextual que produz efeitos sobre a maneira como essa articulação torna-se possível no cenário educacional.

6.1- Formação docente

Esse subcapítulo apresenta o primeiro eixo de discussão vinculado a dimensão analítica dos desafios, direcionado à *formação de professores*. O eixo refere-se, pois, às fragilidades anunciadas pelos pesquisadores e participantes das pesquisas em

relação ao processo formativo dos professores. Assim, esse eixo de discussão debruça-se sobre a interconexão entre aspectos abordados em distintos artigos, trazendo um elemento em comum: a compreensão de que o investimento nos processos formativos docentes qualifica a promoção da ação docente compartilhada.

No diálogo com as produções, encontramos referências ao fortalecimento da formação docente como produtor de novas-outras possibilidades na articulação entre a educação especial e educação geral. Para Alabdallat, Alkhamra e Alkhamra (2021) “o acordo sobre determinados papéis (ou seja, a instrução) denota alguma mudança na preparação dos professores, principalmente na construção de alguns programas educacionais, a fim de adotar a ideia de educação inclusiva” (ALABDALLAT; ALKHAMRA; ALKHAMRA, 2021, p.08, tradução nossa).⁸¹

Para Tardif (2002), os saberes docentes são construídos em diversos tempos/espacos, sendo a formação inicial um período crucial da aprendizagem docente, tendo em vista que é neste percurso que os professores em formação tem contato com os conhecimentos próprios da docência, estratégias metodológicas e experiências práticas fundamentais para a construção de suas concepções sobre a docência.

Em relação à formação inicial de professores, encontramos nas produções científicas destaques relacionados à necessidade de qualificação desse processo, distinguido como elemento essencial para a qualificação da articulação estabelecida e das práticas realizadas. Tokko, Takala e Pihlaja (2021) destacam que “A prática do coensino poderia fazer parte da formação de professores de turmas, disciplinas e professores de educação especial e, assim, funcionar como uma ferramenta para trabalhar em turmas heterogêneas que visam valores inclusivos” (Tokko; Takala; Pihlaja, 2021, p.127, tradução nossa)⁸². Costas e Honnef (2015) contribuem:

[...] entende-se como essencial que discussões sobre essa articulação e sobre o trabalho docente articulado aconteçam na formação inicial dos professores. O trabalho docente articulado precisa ser debatido e pleiteado na formação dos professores, pois, com isso, acredita-se que poderá se tornar efetivo no contexto educacional. (COSTAS; HONNEF, 2015, p.10).

⁸¹“the agreement about certain roles (i.e., instruction) denotes some change in the preparation of teachers mainly in the construct of some educational programs in order to adopt to the idea of inclusive education” (ALABDALLAT; ALKHAMRA; ALKHAMRA, 2021, p.08).

⁸² “Practising co-teaching could form part of teacher education for class, subject and special education teachers and thus act as a tool for working in heterogeneous classes that aim for inclusive values” (TOKKO; TAKALA; PIHLAJA, 2021, p.127)

Chitiyo problematiza, a partir dos resultados de sua pesquisa, a necessidade de ampliação da oferta de saberes vinculados ao ensino na formação universitária de professores, destacando que os documentos legais que orientam a educação em uma perspectiva inclusiva preveem a inserção desses saberes na formação docente inicial.

Primeiro, apenas 44% dos participantes aprenderam sobre o co-ensino através da formação universitária. Isso significa que mais da metade dos professores pesquisados não tinha formação universitária em coensino. Isto levanta alguma preocupação, considerando que muitas salas de aula são agora salas de aula inclusivas, portanto, os professores devem ser adequadamente formados em práticas que promovam a educação inclusiva, como o co-ensino. (CHITIYO. 2017, p. 62, tradução nossa)⁸³

A demanda relacionada à formação apareceu, também, como indicação dos próprios professores que passaram a atuar de forma compartilhada. O estudo realizado por Brendle, Lock e Piazza (2017) encontrou como um de seus resultados que a expressiva maioria dos professores que estava desenvolvendo práticas pedagógicas articuladas não havia recebido formação específica, possuindo conhecimentos gerais sobre essa alternativa de organização da ação docente.

A escala de avaliação e as entrevistas indicaram que os co-professores deste estudo possuíam apenas um conhecimento geral das estratégias de co-ensino, devido à falta de formação. Nenhum dos professores deste estudo tinha participado em formação sobre co-ensino em conjunto, um professor de educação especial relatou frequentar uma formação de co-ensino e os outros três professores não tinham frequentado formação de co-ensino. Consequentemente, embora os professores tenham relatado apoio positivo do gestor, eles tinham preocupações quanto à necessidade de formação inicial e contínua em estratégias de coensino. (BRENDLE; LOCK; PIAZZA, 2017, p.546, tradução nossa)⁸⁴

⁸³ First, only 44% of the participants learned about co-teaching through university training. This means that more than half of the teachers surveyed had no university training in coteaching. This raises some concern considering that many classrooms are now inclusive classrooms, hence, teachers are supposed to be adequately trained in practices that promote inclusive education such as co-teaching. (CHITIYO, 2017, p. 62)

⁸⁴ The rating scale and interviews indicated the co-teachers in this study possessed only a general knowledge of co-teaching strategies as a result of a lack of training. None of the teachers in this study had participated in training on co-teaching together, one special education teacher reported attending a co-teach training and the other three teachers had not attended co-teaching training. Consequently, even though the teachers reported positive administrator support, they had concerns regarding the need for initial and ongoing training in co-teaching strategies. (BRENDLE; LOCK; PIAZZA, 2017, p.546)

Os achados de Brendle, Lock e Piazza (2017) indicam a demanda do coletivo de professores relacionada a espaços formativos que favoreçam a construção de saberes pertinentes à organização da ação docente compartilhada. Para Tardif (2012), os saberes docentes que embasam a ação pedagógica são construídos ao longo dos processos de formação inicial e continuada, de experiências profissionais, do currículo e da formação cultural dos professores, bem como nas demais experiências pessoais. Trata-se de um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2002, p.54). O saber profissional dos professores é construído na confluência entre distintas fontes de saberes, mobilizadas ao longo da história e vida individual, da sociedade, das instituições escolares e de ensino superior e dos diversos contextos relacionais. (TARDIF, 2002).

Nesse sentido, podemos compreender que a construção de saberes docentes pertinentes à produção de práticas pedagógicas na perspectiva da ação docente compartilhada perpassa pela interconexão de conhecimentos teóricos e práticos. Nessa direção, ao abordar a formação inicial de professores, Chityio afirma:

[...] a colocação de futuros professores deve ser feita em salas de aula onde o co-ensino é o principal modelo de ensino utilizado. Isto permitirá que os futuros professores vejam o co-ensino na prática, proporcionando-lhes assim a tão necessária experiência prática. (CHITIYO, 2017, p.63, tradução nossa).⁸⁵

Assim, ressalta-se a complexidade do processo de construção de saberes docentes, o qual entende-se potencializado a partir da articulação entre as dimensões teórica e prática. Acerca da dimensão prática como propulsora da aprendizagem docente, encontramos em Ricci, Perciani e Williams (2019):

Estar em uma sala de aula real com aplicação prática intensiva de habilidades de ensino também pode ensinar aos residentes que a interação com outras pessoas é muito mais sutil do que eles pensavam inicialmente. Nessas colocações, os residentes obtêm conhecimento em primeira mão sobre as realidades da colaboração diária e do co-planejamento nas escolas. (RICCI; PERCIANI; WILLIAMS, 2019, p. 47, tradução nossa)⁸⁶

⁸⁵ [...] placement for student teachers should be made in classrooms where co-teaching is the primary instructional delivery model used. This will allow the prospective teachers to see coteaching in practice, thereby, giving them the much needed practical experience. (CHITIYO, 2017, p.63).

⁸⁶ Being in a real classroom with intensive practical application of teaching skills can also teach residents that interacting with others is much more nuanced than they initially thought. In these placements, residents get first-hand knowledge about the realities of daily collaboration and co-planning at school sites. (RICCI; PERCIANI; WILLIAMS, 2019, p. 47)

Em relação a articulação dos saberes teórico-práticos no processo formativo docente, Imbernón (2009) considera mais relevante uma formação aliada a um projeto de trabalho, no lugar de processos separados: primeiro a formação e, após, elaboração de um projeto de trabalho. Assume destaque, assim, o experienciar ativo como mobilizador da aprendizagem docente. Em consonância com a proposição de que os saberes docentes são construídos em diferentes espaços-tempos, encontramos nas pesquisas problematizações acerca da necessidade de complementaridade nos processos formativos iniciais e continuados.

Aos professores e demais profissionais envolvidos no processo de escolarização de alunos PAEE devem ser oferecidos cursos de formação inicial e continuada de qualidade para poderem lidar de forma eficaz com os desafios da inclusão. Formações que abordem as preocupações dos professores em salas de aula podem reduzir a resistência à inclusão. Competências dos professores, por si só, não são suficientes. Todos os aspectos da organização escolar devem ser cuidadosamente planejados para acontecer a inclusão escolar bem sucedida, incluindo a elaboração do currículo, instalações, serviços de apoio, colaboração e envolvimento dos pais. (VILARONGA; MENDES; ZERBATO, 2016, p.68-69)

Assim, reitera-se a formação docente como uma dimensão a ser qualificada, tendo em vista a necessidade de mudança conceitual e atitudinal frente às demandas de compartilhar o espaço e o processo de ensino-aprendizagem, bem como de promover alternativas metodológicas para grupos heterogêneos. Chitiyo (2017) contribui:

Com base nas conclusões deste estudo, é evidente que existe uma necessidade urgente de os professores serem adequadamente formados na prática do co-ensino. Os programas de formação de professores precisam de desenvolver e oferecer cursos obrigatórios aos futuros professores centrados no co-ensino. Isso garantirá que eles tenham o conhecimento conceitual necessário para o uso do co-ensino antes de serem contratados. (CHITIYO, 2017, p.63, tradução nossa)⁸⁷

Acerca dos processos formativos docentes como propulsores da mudança cultural acerca da promoção de práticas pedagógicas em uma escola democrática, encontramos em Capellini e Zerbato (2019) tensionamentos tanto no que se refere à

⁸⁷ Based on the findings of this study, it is apparent that there is an urgent need for teachers to be adequately trained in the use of co-teaching. Teacher education programs need to develop and offer mandatory courses to prospective teachers focused on co-teaching. This will ensure that they have conceptual knowledge needed for the use co-teaching before they are hired. (CHITIYO, 2017, p.63)

formação inicial quanto continuada dos professores:

Comumente, professores iniciantes relatam não ter formação suficiente para trabalhar com esses estudantes e professores já atuantes reclamam da falta de cursos de formação para atualização de seus conhecimentos. Portanto, implementar o Ensino Colaborativo como filosofia de trabalho implica, antes de tudo, em formar os seus profissionais para a construção de habilidades colaborativas e, principalmente, para ter fundamentos teóricos que sustentem a construção de uma cultura colaborativa e inclusiva no ambiente de trabalho. (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 60).

Torna-se pertinente, pois, a problematização acerca das possibilidades de construção de saberes sobre a docência em um contexto educacional constituído pela diversidade. Assumimos que a construção de práticas compartilhadas não está condicionada, linearmente, à oferta de saberes teóricos conceituais ao longo do percurso formativo na universidade, tampouco pertence à uma dimensão que pode ser antecipada e decifrada antes do experienciar. Trata-se de um processo de conhecimento que acontecerá no viver da prática articulada.

Na relação professor-aluno, algo é construído com fios invisíveis, quase frágeis, um saber que dificilmente se sabe a priori, e que só é possível que se erga pela escuta de si e do outro, espaço igualmente difícil de ver a olho nu, mas no qual as palavras fazem suas travessias entre o eu e o outro, lugar de intercâmbio de histórias. (FASOLO, GURSKI, 2018).

Há saberes relacionados à construção de alternativas metodológicas pertinentes à educação em um contexto de diversidade, bem como ao desenvolvimento de uma parceria entre professores, que não podem ser antecipados. São saberes que se constroem na ação, no encontro, no momento exato da relação com o outro e na possibilidade de reflexão sobre o fazer cotidiano.

Contudo, inferimos que os professores não poderão projetar em suas práticas saberes teóricos-conceituais os quais desconhecem, ou seja, os professores precisam saber da existência dessa alternativa organizacional das práticas pedagógicas para que possam refletir sobre ela e suas possibilidades de implementação.

Somos convidados então, a uma ampliação de foco para o complexo sistema relacional que compõe o processo formativo docente. Esse amplo sistema relacional é composto por muitos outros aspectos, relacionados à experiências escolares dos professores formadores e em formação, aos processos formativos, ao projeto político-pedagógico, à composição do fazer pedagógico das instituições escolares que

acolherão os acadêmicos em suas experiências de estágio, dentre muitos outros aspectos.

No que se refere à complexidade do processo e construção de saberes docentes, encontramos em Tardif (2002) a discussão acerca dos distintos espaços-tempos que exercem influência na constituição do ser professor, perpassando desde experiências vivenciadas ao longo da trajetória de vida, mesmo antes do ingresso em um curso de formação, contemplando os processos formativos durante a formação inicial e [re]alimentando-se no cotidiano das práticas pedagógicas na escola.

Nessa perspectiva, a partir da compreensão de que os saberes docentes constituem-se de amálgama complexo, construídos na interlocução entre diferentes tempos e contextos (TARDIF, 2002), trazemos à cena a potência da escola como um espaço formativo. A possibilidade de vivenciar a prática pedagógica, bem como a presença de espaço para reflexão sobre o fazer cotidiano podem ser compreendidos como importantes elementos formativos. Para tanto, a escola também necessita assumir-se enquanto espaço de formação de professores.

6.2- Gestão escolar

Nesse subcapítulo somos direcionados a outro eixo de discussão distinguido na dimensão dos desafios relacionados à ação docente compartilhada, no contexto das produções científicas contempladas nesse estudo: *a gestão escolar*. No cenário da produção científica sobre a ação docente compartilhada entre a educação especial e educação geral, o papel dos gestores escolares recebe importante ênfase.

Dentro do universo escolar, o papel dos diretores e coordenadores como articuladores para o desenvolvimento de uma comunidade colaborativa na escola é muito importante, pois são eles que proverão os recursos para a formação continuada dos profissionais e recursos componentes necessários ao coensino, como o tamanho da sala de aula, o horário dos especialistas, o número de professores de Educação Especial necessário para o atendimento em sala, a adequação do tempo de trabalho para realização do planejamento comum. (MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2018, p. 33).

A falta de apoio administrativo para encontrar e designar de forma criativa o tempo de planejamento mútuo geralmente se traduz em falta de tempo durante o dia escolar para planejamento colaborativo de aulas e discussão do progresso do aluno e áreas de necessidade (SHAMBERGER; FRIEND, 2013, p. 125, tradução nossa)⁸⁸

⁸⁸ Lack of administrative support in creatively finding and designating mutual planning time usually translates to lack of time during the school day for collaborative lesson planning and discussion of student progress and areas of need. (SHAMBERGER; FRIEND, 2013, p. 125)

Aos gestores escolares são atribuídas demandas relacionadas à promoção das condições necessárias para a efetivação das práticas pedagógicas na perspectiva da ação docente compartilhada, dentro do contexto do que é possível ser pensado internamente na dinâmica da escola.

O apoio administrativo adequado aos co-professores inclui permitir aos professores tempo de planejamento adequado, ouvir suas necessidades, fornecer formação extensiva e contínua às equipes de co-ensino nas áreas de modelos de co-ensino e estratégias de implementação que incluem co-planejamento, co-instrução e co-avaliação (BRENDLE, LOCK, PIAZZA, 2017, p. 547, tradução nossa)⁸⁹

A respeito dessa problematização, torna-se necessário trazer à cena a existência de processos que, especialmente na rede pública de ensino, extrapolam o contexto da tomada de decisão por parte da equipe gestora, tais como ausência de professores, quantitativo de professores de educação especial destinados à escola, ausência de carga horária destinada à reuniões pedagógicas, dentre outras decisões impostas pelas redes de ensino.

No que se refere aos processos relacionados à gestão escolar, as pesquisas destacam, dentre as demandas atribuídas aos gestores, a dimensão de oferta formativa aos professores. Referente a esse processo, Chitiyo (2017) destaca que “Os administradores escolares e distritais precisam desenvolver e oferecer oportunidades de desenvolvimento profissional regularmente, centradas na implementação do co-ensino aos seus professores.” (CHITIYO, 2017, p. 63, tradução nossa)⁹⁰. Walker e Graff (2022) contribuem:

É importante que os profissionais da gestão da escola participem desse processo, a fim de promover as condições necessárias para que os percursos de formação continuada de professores envolvam essa temática e problematizem os elementos que a demanda do trabalho em grupo/conjunto exige, além de viabilizar as condições materiais e estruturais para esse tipo de trabalho – como a compatibilização das cargas horárias de modo a possibilitar o encontro entre os profissionais envolvidos para planejamento e avaliação.(WALKER; GRAFF, 2022, p.09, tradução nossa)

Quanto à atuação da equipe gestora, enfatiza-se a necessidade do

⁸⁹ Appropriate administrative support for co-teachers includes allowing teachers adequate planning time, listening to teacher needs, providing extensive and ongoing training to coteaching teams in the areas of co-teach models and strategies of implementation that include co-planning, co-instructing and co-assessing (BRENDLE, LOCK, PIAZZA, 2017, p. 547)

⁹⁰ School and district administrators need to develop and offer professional development opportunities on a regular basis centered on the implementation of co-teaching to their teachers. (CHITIYO, 2017, p.63)

conhecimento acerca das possibilidades de compartilhamento entre a educação especial e educação geral, qualificação das possibilidades de desenvolvimento dessa prática, bem como, orientação e oferta de formação aos professores em relação ao tema.

Os professores deste estudo relataram que os administradores agendaram um tempo de planejamento adequado para se prepararem para o co-ensino, no entanto, os professores não receberam formação nas melhores práticas de co-planejamento, co-instrução e co-avaliação, porque o tempo não foi utilizado de forma eficaz. Todos os professores participantes necessitaram de formação adicional em co-ensino para uma implementação eficaz. (BRENDELE; LOCK; PIAZZA, 2017, p. 547, tradução nossa)⁹¹

Destacam-se aspectos relacionados ao desconhecimento, por parte da equipe gestora, acerca dos processos vinculados à ação pedagógica em educação especial e sua articulação à educação geral, de modo a comprometer seu desenvolvimento:

Os professores atribuem à gestão a responsabilidade quanto à implementação eficaz do programa porque, embora utilizem os materiais correspondentes, relegam o programa de integração escolar para segundo plano, principalmente porque devido à sua desinformação não compreendem do que se trata. Se tiverem que reorganizar ou reduzir horários para que outras áreas do estabelecimento funcionem, não têm problema em fazê-lo (SAGREDO-LILLO; MUÑOZ; BUTTER, 2020, p.352, tradução nossa)⁹²

Os achados de Sagredo-Lillo; Muñoz; Butter (2020, p. 352) tensionam um desafio relacionado à gestão das demandas escolares e a tendência de despriorização daquelas relacionadas à educação especial, em detrimento de outras, consideradas mais urgentes. Para os autores, em muitos casos esse processo está imbricado pelo desconhecimento acerca das dimensões que envolvem as práticas

⁹¹ The teacher's in this study reported administrators scheduled adequate planning time to prepare for co-teaching, however, the teachers did not receive training in best practices of co-planning, co-instructing and co-assessing, so the time was not utilized effectively. All the participating teachers required additional co-teaching training for effective implementation. (BRENDELE; LOCK; PIAZZA, 2017, p. 547)

⁹² Los docentes le atribuyen responsabilidad a la gestión directiva respecto de la implementación efectiva del programa por cuanto, si bien emplean los materiales que corresponden, relegan el pie a segundo plano, principalmente porque debido a su desinformación no comprenden de qué se trata. Si tienen que reorganizar o reducir horas para que otras áreas del establecimiento funcionen, no tienen inconvenientes en hacerlo (SAGREDO-LILLO; MUÑOZ; BUTTER, 2020, p.352)

pedagógicas em educação especial e os movimentos de articulação à educação geral. Dessa forma, a efetivação de tais práticas acaba fragilizada.

Assume relevância a reafirmação do papel da equipe gestora na construção de uma cultura de colaboração na escola e na oferta das condições para a promoção da ação docente compartilhada. Articula-se, transversalmente, a essa problemática, a denúncia reiterada constantemente de uma tendência de fragmentação dos saberes, a tendência a uma fantasiosa compreensão de um saber específico que somente pode ser pauta de uma área específica. Ou seja, continua-se retroalimentando uma noção de que os saberes relacionados à educação especial e, especificamente, as suas possibilidades de articulação à educação geral, deveriam ser de responsabilidade exclusiva do professor dessa área.

Nesse viés, a construção de uma cultura colaborativa na escola perpassa pela ressignificação, não somente de papéis, mas dos modos de ser-estar-produzir o mundo por parte de todos os profissionais do contexto escolar.

[...] a proposta do trabalho em parceria voltado para inclusão implica em uma reformulação dos atores envolvidos de modo global, onde tanto a prática do professor do ensino comum quanto do professor especialista deverá ser reconfigurada. Além do que, todos os demais profissionais que trabalham na escola, incluindo a equipe gestora, deverão participar ativamente do trabalho voltado para o ensino colaborativo. (PINHEIRO; CARVALHO, 2016, p. 38)

Em uma perspectiva relacional recursiva, se a equipe gestora promove a inserção da ação docente compartilhada à proposta pedagógica da escola e, no cotidiano do fazer pedagógico, constrói uma narrativa sobre essa prática, todos os agentes desse espaço terão a possibilidade de refletir e aprender sobre a proposta.

Se minha estrutura muda, muda meu modo de estar em relação com os demais e, portanto, muda meu linguajar. Se muda meu linguajar, muda o espaço do linguajeio no qual estou, e mudam as interações das quais participo com meu linguajeio. Mas a linguagem se constitui e se dá no fluir das coordenações consensuais de ação, e não na cabeça, ou no cérebro ou na estrutura do corpo, nem na gramática ou na sintaxe. (MATURANA, 1998, p. 27-28)

6.3- Ausência de tempo comum para planejamento.

Esse subcapítulo nos direciona ao último eixo de discussão relacionado à dimensão dos desafios: a ausência de tempo comum para planejamento entre os professores da educação especial e educação geral.

Um aspecto que assume relevância no processo de conhecimento dos distintos processos e práticas expressos nas produções científicas diz respeito ao *tempo comum de planejamento* entre os professores envolvidos na articulação da ação docente. Tal elemento compõe o terceiro eixo de discussão e recebe especial lugar na reflexão acerca das possibilidades e desafios da construção da ação docente compartilhada entre a educação especial e ensino comum.

Os autores destacam o planejamento conjunto como um dos aspectos essenciais para o sucesso do coensino, enfatizando que “[...] o co-ensino de qualidade baseia-se no tempo de co-planejamento comum, o que leva a uma implementação mais consistente e cuidadosa do co-ensino.” (Simmons; Magiera, 2007, s/p, tradução nossa)⁹³. Alsarawi (2019), aporta-se em Causton e Kluth (2016) para enfatizar que “o cerne de uma parceria de sucesso no co-ensino é estabelecer um tempo específico para reflexão e planejamento, considerando esta prática como uma das prioridades da lista de tarefas.” (ALSARAWI, 2019, p.09, tradução nossa)⁹⁴.

O planejamento comum entre os docentes do ensino geral e educação especial também é abordado no que se refere à sua dimensão formativa, destacando que “Construir confiança e programar tempo suficiente para o co-planejamento desempenha um papel importante na transformação de uma parceria de co-ensino numa ferramenta de aprendizagem profissional.” (RYTIVAARA; PULKKINEN; PALMU, 2021, p.10, tradução nossa)⁹⁵.

Reconhecida a importância do planejamento compartilhado como elemento crucial ao desenvolvimento de práticas colaborativas entre a educação geral e educação especial, as produções científicas problematizam, internacionalmente, os efeitos produzidos pela ausência de tempo destinado a essa atividade.

Pesquisas realizadas a partir da análise de experiências práticas de articulação docente denunciam a predominância de possibilidades organizacionais que

⁹³ [...] quality co-teaching is predicated on common co-planning time, which leads to more consistent and thoughtful implementation of coteaching. (SIMMONS; MAGIERA, 2007, s/p).

⁹⁴ “the core of a successful partnership in co-teaching is setting a specific time for reflecting and planning by considering this practice as one of the priorities of the to-do list.” (ALSARAWI, 2019, p.09).

⁹⁵ “Building trust and scheduling sufficiently time for co-planning play major role in turning a co-teaching partnership into a tool of professional learning.” (RYTIVAARA; PULKKINEN; PALMU, 2021, p.10).

inviabilizam a existência de um tempo comum para o ato de planejar. Sinclair, et.al (2019), em sua pesquisa realizada em escola nos EUA, encontram o planejamento em colaboração como uma exceção à regra, observando que predominam parcerias em que a dimensão do planejamento não é compartilhada e, quando é, apenas é viabilizada pela disponibilidades dos professores em planejarem fora de seus horário de trabalho.

todas as duplas de coensino descritas estavam limitadas a nenhum tempo de coplanejamento. Apenas uma dupla de co-professores indicou que tinha tempo suficiente para planejar. Essa dupla também indicou que planejavam juntos fora do horário de trabalho, além do tempo alocado durante o horário escolar. (SINCLAIR, et.al, 2019, p.312, tradução nossa)⁹⁶.

Keeley, Brown e Knapp (2017) corroboram com essa problematização ao indicarem que “[...] os impedimentos estruturais para os co-professores incluem aqueles elementos do sistema escolar fora do controle direto do professor. Por exemplo, a falta de tempo no dia escolar para co-planejar [...]” (Keeley; Brown; Knapp, 2017, p. 521, tradução nossa)⁹⁷. No Brasil, o estudo de Costas e Honnef (2015) acerca do Trabalho Docente Articulado reafirmam a problemática da fragilidade na dimensão do planejamento compartilhado:

Efetivar todos os momentos do trabalho docente articulado, entretanto, não é algo simples. Afirma-se isso tendo por base os escritos de Fontes (2008), Capellini (2004) e alguns momentos registrados no diário de campo, em que, mesmo havendo a proposição desse trabalho no IFFarroupilha – Campus São Borja, sua realização, de forma plena, nos três aspectos que envolvem essa prática, ainda pouco acontece. Isso, principalmente por não existirem momentos de planejamento articulado ou por estes existirem em um primeiro momento e, depois, não se conseguir mantê-los devido a outras tarefas dos docentes ou da própria professora de Educação Especial, o que ocorre também com o desenvolvimento da aula e da avaliação de forma articulada. (COSTAS; HONNEF, 2015, p.09)

A fragilidade relacionada à disponibilização de um tempo comum para o planejamento assume destaque como um dos principais desafios apontados pelas pesquisas. Encontramos em Tokko, Takala e Pihlaja (2021) a consideração de que “O desafio mais comumente relatado foi a falta de tempo de planejamento comum.”

⁹⁶ [...] all of the coteaching pairs described limited to no coplanning time. Only one coteaching pair indicated that they had sufficient planning time. This pair also indicated that they planned together outside of the workday in addition to time allotted during the school day. (SINCLAIR, et.al, 2019, p.312).

⁹⁷ [...]structural deterrents for co-teachers include those elements of the school system out of direct teacher control. For example, a lack of time in the school day for co-planning [...] (KEELEY; BROWN; KNAPP, 2017, p. 521)

(Tokko; Takala; Pihlaja, 2021, p.12, tradução nossa)⁹⁸. Na mesma direção, Alsarawi (2019) problematiza que “Encontrar tempo para planejar é um dos desafios mais significativos para os professores auxiliares, especialmente os professores de educação especial, que trabalham com mais de um professor de educação geral em diferentes níveis de escolaridade.” (ALSARAWI, 2019, p.07, tradução nossa)⁹⁹

As pesquisas destacam, ainda, movimentos protagonizados pelos professores que atuam de forma compartilhada no sentido da construção de estratégias que viabilizem o planejamento conjunto.

Em alguns casos, encontrou-se tempo de planejamento comum nos intervalos das aulas ou em momentos nos quais os alunos realizavam atividades práticas. Em outros casos, esse planejamento não ocorreu, sendo realizado inicialmente o apoio em sala de aula, o que ilustra que existem estratégias de planejamento na atual estrutura escolar, porém, os professores dizem que são necessárias mudanças na escola, para que exista um planejamento sistematizado na busca de atividades inclusivas baseadas no currículo dos alunos.(VILARONGA; MENDES., 2014, p.148)

Como alternativa à ausência da institucionalização de um tempo comum para planejamento, diversas pesquisas apontam um movimento, por parte dos professores, de realização do planejamento em seu tempo livre, fora do horário de trabalho. Tal movimento é apontado, também, no estudo realizado por Sagredo-Lillo, Muñoz, Butter (2020), ao afirmarem que “É evidente que os participantes dos estabelecimentos de ensino estudados organizam o tempo de trabalho colaborativo a partir da sua própria distribuição, incorporando tempos livres e instâncias informais, para funcionar.” (SAGREDO-LILLO; MUÑOZ; BUTTER, 2020 p.353, tradução nossa)¹⁰⁰. Tais narrativas trazem à cena um processo de responsabilização direcionada aos professores no que se refere à efetivação da ação docente compartilhada: no cotidiano escolar, percebem a importância de um planejamento conjunto e, na ausência de um tempo comum para essa tarefa durante seu horário de trabalho, encontram maneiras de realizá-la em situações informais.

Encontramos endosso para a discussão nos tensionamentos prepostos por

⁹⁸ “The most commonly reported challenge was the lack of common planning time.” (TOKKO; TAKALA; PIHLAJA, 2021, p.12).

⁹⁹ “Finding time for planning is one of the most significant challenges for co-teachersteachers, particularly special education teachers, who work with more than one general education teacher across different grade levels.” (ALSARAWI, 2019, p.07)

¹⁰⁰ “se evidencia que los participantes de los establecimientos educacionales estudiados organizan el tiempo de trabajo colaborativo desde su propia distribución, incorporando tiempos libres e instancias informales, para poder funcionar.(SAGREDO-LILLO; MUÑOZ; BUTTER, 2020 p.353)

Alsarawi (2019), indicando que “O co-ensino às vezes requer discussões diárias, seja para abordar situações e preocupações inesperadas ou para refletir sobre os processos de aprendizagem dos alunos. Esse horário geralmente é planejado para o período entre as aulas ou no final do dia letivo.” (ALSARAWI, 2019, p.18, tradução nossa)¹⁰¹. Na mesma tangente, González-Laguillo e Domínguez (2022) materializam essa fragilidade na dimensão do planejamento, anunciando como um dos resultados de seu estudo que, em relação ao tempo de planejamento comum por parte dos co-professores, “33% não têm tempo para se reunir com o profissional de Educação Especial e portanto não o fazem, 34% se reúnem com ele no tempo livre” (GONZÁLES-LAGUILLO; DOMÍNGUEZ, 2022, p.137, tradução nossa)¹⁰². Assim, o encontro com as produções analisadas possibilita identificar a ausência de tempo comum para planejamento como um dos principais desafios relacionados à efetivação da ação docente compartilhada.

Ao retomarmos as tendências conceituais de ação docente compartilhada nos artigos analisados, encontramos a articulação entre a educação especial e educação geral no planejamento como um importante elemento constitutivo dessa prática, aliado à instrução e ao processo avaliativo. Nesse viés, assume relevância tangenciarmos os efeitos que essa lacuna no processo de planejar pode produzir em relação às possibilidades de colaboração.

Encontramos, nos artigos analisados, problematizações acerca desses possíveis efeitos. Para González-Laguillo e Dominguez (2022) “A falta de tempo para planejar as aulas é o principal inconveniente para o correto desenvolvimento deste modelo.” (GONZÁLES-LAGUILLO; DOMÍNGUEZ, 2022, p.140, tradução nossa)¹⁰³. Para os autores, a ausência de um tempo comum para o planejamento pode ser compreendida como um dos principais fatores de influência nas fragilidades encontradas na implementação de ações compartilhadas.

Uma das fragilidades na realização da ação docente compartilhada que aparece relacionada à ausência de tempo para planejamento diz respeito às

¹⁰¹ “Co-teaching sometimes requires daily discussions, either to address unexpected situations and concerns or to reflect on students’ learning processes. This time is usually planned for the period between classes or at the end of the school day.” (ALSARAWI, 2019, p.18).

¹⁰² “El 33% no dispone de tiempo para reunirse con el profesional de Educación Especial y por lo tanto no lo hace, el 34% se reúne con ellos en su tiempo libre” (GONZÁLES-LAGUILLO; DOMÍNGUEZ, 2022 p.137).

¹⁰³ “La falta de tiempo para planificar las lecciones es el principal inconveniente para el correcto desarrollo de este modelo.” (GONZÁLES-LAGUILLO, DOMÍNGUEZ, 2022 p.140).

definições de papéis e configuração do trabalho de ambos os professores. Em alguns artigos, essa lacuna é problematizada como produtora das possibilidades de estabelecimento de determinados tipos de parceria entre os professores.

Sem tempo disponível para planeamento, só seria possível trabalhar em dupla de coensino a nível de cuidados ou de apoio (Bacharach et al., 2014), pois para avançar para o trabalho paralelo ou em equipe – níveis ideais de coensino – é necessária uma coordenação ativa e intencional, para a qual é claramente necessário tempo (SAGREDO-LILLO; MUÑOZ; BUTTER, 2020 p.357, tradução nossa)¹⁰⁴

[...] passamos por estágios previsíveis de crescimento do colegiado desde o estágio de desenvolvimento até o estágio de compromisso (Gately & Gately, 2001), mas lutamos para alcançar o terceiro estágio de colaboração devido a alguns problemas de paridade, tempo de planeamento insuficiente e brevidade do projeto. (TOBIN, 2005, p. 790-791, tradução nossa)¹⁰⁵

Sinclair, et.al (2019) reiteram essa perspectiva, salientando a inexistência do planeamento coletivo como definidora dos papéis e responsabilidades assumidas pelos professores em sala de aula. “Vários professores relataram que essa falta de tempo de planeamento moldou seus papéis na sala de aula. O professor de área assumiu o papel principal de ensino na sala de aula porque ele/ela planejou a maior parte das aulas.” (SINCLAIR; et.al, 2019, p.312, tradução nossa)¹⁰⁶. Encontramos, no diálogo com autores nacionais e internacionais que dedicam-se à pesquisas e práticas vinculadas às possibilidades de articulação entre a educação especial e educação geral, aporte para a discussão acerca da [in]existência de tempo comum para planeamento dos professores

Os professores que visam trabalhar nessa proposta, sem tempo, acabam trabalhando superficialmente em planejamentos que acontecem fora do espaço escolar, e quando possível. Esse planeamento acaba se limitando às preparações superficiais do Ensino Colaborativo ou de um trabalho individual. (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p.72)

¹⁰⁴ Sin tiempo disponible para su planificación, solo sería posible trabajar en dupla de coenseñanza en un nivel asistencial o de apoyo (Bacharach et al., 2014), porque para avanzar hacia el trabajo paralelo o en equipo —niveles ideales de la coenseñanza—, se requiere una coordinación activa e intencionada, para la cual claramente se requiere tiempo (SAGREDO-LILLO; MUÑOZ; BUTTER, 2020 p.357)

¹⁰⁵ [...] we went through predictable stages of collegial growth from the developmental stage to the compromising stage (Gately & Gately, 2001), but struggled to achieve the third stage of collaboration due to some parity issues, insufficient planning time, and the brevity of the project. (TOBIN, 2005, p. 790-791)

¹⁰⁶ “Several teachers reported that this lack of planning time shaped their roles in the classroom. The CAT took the lead instructional role in the classroom because she or he planned the bulk of the lessons.” (SINCLAIR; et.al, 2019, p.312)

Em relação a essa problemática, Sinclair, et.al (2019) atribui ênfase à uma dissonância entre a carga horária de educação especial na escola e as altas demandas atribuídas ao professor de educação especial como fragilizadora do planejamento compartilhado. Segundo os autores, os professores

[...]indicaram que as responsabilidades do professor da educação especial fora da sala de aula compartilhada (como múltiplos co-professores entre muitas áreas do conhecimento, reuniões do programa de educação individualizada) influenciaram a ausência de tempo para o co-planejamento (SINCLAIR, et. al., 2019, p 312, tradução nossa)¹⁰⁷.

Assume destaque a problematização acerca da relação entre a carga horária de educação especial na escola e as demandas existentes nesse contexto. Nesse sentido, emerge a reflexão relacionada à presença de recursos humanos suficientes para a promoção da ação docente articulada.

[...] os professores de educação especial possuem uma demanda excessiva de atendimento individual nas salas de recursos multifuncionais, não existindo tempo para a formação específica do profissional durante a carga horária de trabalho e para a atuação em colaboração com o professor da sala comum. (VILARONGA; MENDES, 2014, p.141)

Essas problematizações trazem à cena a complexa rede de relações produtoras das possibilidades de efetivação da ação docente compartilhada. Distintas dimensões que se retroalimentam, como engrenagens cujo movimento acontece, necessariamente, na relação entre as peças e de cada peça com o todo. Podemos reconhecer uma interconexão entre os desafios distinguidos nesta dimensão, e desta com as demais dimensões, como um grande sistema relacional.

Compreendemos, pois, que os desafios relacionados à formação de professores, ao apoio da gestão escolar e à ausência de tempo comum para planejamento não acontecem de forma isolada. São produtos e produtores de um processo que se retroalimenta, permeado por inúmeras tensões que extrapolam o que pode ser decidido dentro dos limites de uma instituição escolar.

Rememoramos, então, o questionamento apresentado no início deste capítulo: “O que queremos da educação?” (MATURANA, 1998, p.12) e, a partir desta indagação, trazemos outra: quantos e quais “quereres” (BAPTISTA, 2019) estão

¹⁰⁷“ indicated that SET responsibilities outside of the cotaught classroom (e.g., multiple coteachers across multiple subjects, Individualized Education Program meetings) influenced the lack of coplanning time.” (SINCLAIR, et. al., 2019, p 312).

historicamente constituindo o campo educacional? Consideramos fundamental que olhar para os desafios tensionados neste capítulo seja permeado pela consciência acerca desses questionamentos.

7. SOBRE FIOS E CONEXÕES: PONTOS DE SUSTENTAÇÃO PARA UMA AÇÃO DOCENTE COMPARTILHADA

“Todo conhecer humano [...] é sempre vivido numa tradição cultural”

(MATURANA; VARELA, 2011, p.265)

Esse capítulo pretende reunir e problematizar pontos de conexão que se articulam entre as dimensões analíticas distinguidas nesta pesquisa, buscando olhar para as relações constituídas e constituintes desses processos. Ainda, apresenta movimentos de reflexão pertinentes aos objetivos da pesquisa, ao mesmo tempo em que se produzem novos/outros questionamentos.

Compreendendo o sistema educacional como um todo integrado (VASCONCELLOS, 2018), reconhecemos o amplo movimento relacional produzido e, ao mesmo tempo, produtor de suas partes constituintes. O processo de distinção e análise das partes, então, pressupõe um necessário movimento anterior de conhecimento acerca das relações existentes entre elas (BATESON, 1979). Nesse sentido, propomos um resgate às dimensões dos movimentos, tendências, possibilidades e desafios, a fim de identificar pontos de conexão entre as diferentes experiências e contextos de produção da ação docente compartilhada, dentro do domínio possibilitado pelas produções científicas analisadas.

Ao imergir no contexto das produções científicas produzidas em diferentes países, distinguimos um importante domínio consensual que reconhece a ação compartilhada entre a educação especial e educação geral como uma alternativa

promissora e fundamental para a qualificação das práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula regulares. Desse modo, articula-se ao primado da educação inclusiva, ao favorecer a qualificação do espaço escolar, com vistas a tornar possível o acesso ao currículo e à aprendizagem de todos os estudantes.

Assumimos, então, a ação docente compartilhada como uma possibilidade de trabalho que oferece elementos fundamentais ao processo de rompimento com modelos segmentados e restritos de atendimento educacional aos estudantes considerados público da educação especial. Em distintas possibilidades organizacionais e constituídas em/por diferentes contextos, todas as experiências e análises pertinentes a essa articulação contempladas nas produções analisadas reiteram essa premissa.

Assim, podemos compreender que a possibilidade de ação docente compartilhada entre a educação especial e educação geral favorece o movimento constitutivo de uma escola mais democrática, alicerçada na premissa do direito universal de acesso e aprendizagem, na medida em que: qualifica as possibilidades de ser/estar no espaço escolar dos estudantes considerados público da educação especial; aprimora as práticas pedagógicas desenvolvidas e, dessa forma, favorece a aprendizagem de todos os estudantes; e impulsiona processos formativos docentes.

Ao serem modificadas as maneiras de relacionar-se no contexto educacional, modificam-se, também, as possibilidades de existência dos indivíduos. “A educação como ‘sistema educacional’ configura um mundo, e os educandos confirmam em seu viver o mundo que viveram em sua educação. Os educadores, por sua vez, confirmam o mundo que viveram ao ser educados no educar”. (MATURANA, 1998, p. 29). O movimento em prol de modelos de atendimento educacional pautados no coletivo e na aceitação do “outro como legítimo outro” (MATURANA, 2002, p.30), são capazes de modificar o sistema relacional de convivência dos sujeitos (alunos, professores, gestores, etc.) envolvidos na ação educativa.

[...] toda história individual humana é sempre uma epigênese na convivência humana. Isto é, toda história individual humana é a transformação de uma estrutura inicial hominídea fundadora, de maneira contingente com uma história particular de interações que se dá constitutivamente no espaço humano. (MATURANA, 1998, p. 28).

Em consonância com os movimentos pertinentes à promoção de uma educação para todos, o desenvolvimento de práticas pedagógicas no contexto da

ação docente compartilhada demonstra ganhar espaço ao longo das últimas décadas. Nos diferentes países contemplados nesta pesquisa, embora sejam reconhecidas as especificidades de cada contexto, encontramos pontos de conexão em alguns *desafios* relacionados à efetivação da articulação entre a educação especial e educação geral na promoção da aprendizagem para toda a turma: *ausência ou insuficiência na formação de professores; ausência de tempo comum para planejamento entre os professores; e fragilidades no apoio da gestão escolar.*

Associadas a esses desafios, podemos analisar as fragilidades identificadas na constituição dos tipos de parceria entre o professor de educação especial e de educação geral, bem como das práticas pedagógicas desenvolvidas nesses contextos. Por exemplo, sem tempo para planejamento conjunto e com restritas orientações e suporte da equipe gestora, as possibilidades de definição de papéis e de ressignificação das práticas a serem desenvolvidas apresentam-se fragilizadas aos professores. Dessa forma, tendem a retroalimentar os modelos educacionais onde há um professor responsável pela turma e outro, dotado de um saber específico, responsável pelos estudantes considerados público da educação especial.

No contexto das produções analisadas, observamos que a existência desses desafios perdura apesar da presença de fatores importantes como políticas educacionais nacionais que regulamentam o coensino como modalidade de atendimento em educação especial e a inserção de professores de educação especial nas salas de aula regulares, atuando de maneira articulada aos professores de educação geral.

Tais aspectos podem ser compreendidos como elementos basilares fundamentais à construção da ação docente compartilhada, sendo que a inclusão dessa proposta nas políticas educacionais tende a favorecer os processos de inserção de professores de educação especial nas turmas a nível de sistema educacional nacional, e não somente em contextos específicos. Contudo, o encontro com as produções científicas que tangenciam, internacionalmente, os conceitos, discussões e práticas vinculadas à ação docente articulada indicam que sua efetivação não está associada a fatores isolados.

No que se refere aos processos formativos docentes, observamos significativa recorrência relacionada à atribuição da ausência ou insuficiência de formação dos professores como um desafio à implementação da ação docente compartilhada. Destacamos, assim, alguns movimentos atrelados à qualificação da oferta de

discussões pertinentes à promoção de uma escola para todos no âmbito dos cursos de licenciatura.

Em relação à formação inicial de professores, no cenário educacional brasileiro, a partir dos anos dois mil, significativos movimentos foram intensificados no que se refere à inserção de conteúdos e disciplinas vinculados à diversidade e educação inclusiva nos cursos de licenciatura. Distinguimos, nessa análise, as orientações da Resolução nº 2, de 01 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015).

Assume destaque a relevância da qualificação da formação inicial de professores no sentido de promover a construção de conhecimentos pertinentes à diversidade como elemento constituinte do cenário educacional. Tais saberes, contudo, serão construídos na relação com a cultura e história de vida dos futuros professores. Nessa direção, encontramos aporte em Tardif (2002):

Para atingir fins pedagógicos, o professor também se baseia em juízos provenientes de tradições escolares, pedagógicas e profissionais que ele mesmo assimilou e interiorizou. Ele se baseia, enfim, em sua experiência vivida enquanto fonte viva de sentidos a partir da qual o próprio passado lhe possibilita esclarecer o presente e antecipar o futuro. (TARDIF, 2002, p.66).

A aprendizagem docente perpassa, pois, pela relação entre os percursos de vida e formativos de cada indivíduo, suas experiências como estudante, as interconexões com o contexto da prática (TARDIF, 2002). Nesse sentido, assume-se como fundamental o fortalecimento da oferta de conhecimentos ao longo da formação inicial, contudo, não é possível pressupor uma previsibilidade acerca de como tais saberes serão construídos.

Assume relevância, então, a problematização pertinente às possibilidades de constituição da ação docente compartilhada, perpassadas pelo complexo conjunto relacional que compõe o sistema educacional. Reconhecemos que, em se tratando de sua complexidade, a efetivação da ação docente compartilhada como alternativa para a promoção das possibilidades de acesso ao currículo e aprendizagem de todos os estudantes pressupõe a garantia das condições necessárias ao seu desenvolvimento.

Atribuiremos, aqui, especial ênfase ao contexto. Reportamo-nos, pois, a Maturana (1998), quando problematiza que “[...] não se pode refletir sobre a educação sem antes, ou simultaneamente, refletir sobre essa coisa tão fundamental no viver cotidiano que é o projeto de país no qual estão inseridas nossas reflexões sobre a educação (MATURANA, 1998, p.12). Para além dos distintos domínios conceituais e múltiplas definições teóricas, quais elementos de reflexão nos oferecem o sistema social-cultural em âmbito nacional e internacional? Quais “quereres” (BAPTISTA, 2019), dizeres e fazeres permeiam e constituem, historicamente, as possibilidades de desenvolvimento da ação docente compartilhada?

Resgatamos, pois, a necessária relação recursiva entre escola e sociedade, as quais se constituem como produtora e produto uma da outra. As maneiras de ser-estar no mundo configuram as possibilidades de existência e relações no contexto escolar. “Como vivermos é como educaremos, e conservaremos no viver o mundo que vivermos como educandos. E educaremos outros com nosso viver com eles, o mundo que vivermos no conviver.” (MATURANA, 1998, p. 30).

Assume relevância a problematização acerca do contexto sociocultural em que são construídos os movimentos de ação docente compartilhada. Se, por um lado, as tendências conceituais pertinentes à articulação entre educação especial e educação geral assumem como premissas basilares o rompimento com práticas fragmentadas e segregadas e a promoção do acesso ao currículo e aprendizagem de todos os estudantes, por outro lado, persiste culturalmente a noção de que a educação especial corresponde a um outro que é diferente, específico, separado.

A automação facilita a emergência do mito que em certa medida tem se mantido: o outro é diferente de mim. Mas a diferença aqui assume uma dimensão estrutural, basilar, constitutiva. Apesar dos avanços do conhecimento científico, apesar do questionamento relativo às fronteiras entre a normalidade e a anormalidade [...] há uma tendência clara de atualização da cisão entre os fenômenos (e os sujeitos)

considerados normais e anormais. Da religião para a medicina, desta para a psicologia...o mito da diferença constitutiva é, sem dúvida, ainda muito poderoso. (BAPTISTA, 2019, p.22)

Dessa forma, as possibilidades de existência da educação especial dentro da escola são construídas em uma relação intrínseca com a carga histórica de sua constituição enquanto campo do saber. É inegável que estejamos avançando, em termos políticos, tendências e práticas, no sentido de uma construção cultural capaz de compreender a educação especial como parte integrante da educação geral. Contudo, ao direcionarmos o olhar para o contexto das relações que se estabelecem nesse processo, podemos observar a permanência de modos de perceber o outro que se aproximam, em grande medida, daqueles que predominaram em diferentes momentos históricos.

Nessa perspectiva, emerge uma importante problematização no que se refere aos movimentos de ressignificação dos modos de compreender a educação em sua dimensão inclusiva. Encontramos aporte em Baptista (2019) para analisarmos que, para que sejam qualificados os avanços no sentido da constituição de práticas para todos é necessário um rompimento com a primazia da técnica específica, sobre a qual o autor afirma:

De acordo com esse pressuposto, a tipologia da anormalidade determina (e limita) a possibilidade da ação educativa, concebida em sentido amplo. Tais sujeitos poderiam se beneficiar apenas de certos tipos de intervenção que ora assume facetas de reabilitação clínica, ora de treinamento de habilidades. (BAPTISTA, 2019, p. 23)

A persistência de noções historicamente construídas sobre a educação especial pode ser analisada em suas relações com as tendências e desafios da ação docente compartilhada. A aposta na colaboração como alternativa para a ressignificação das práticas pedagógicas em sala de aula, primando pela aprendizagem de todos demanda, necessariamente, a constituição da noção de co-responsabilidade pelos processos de aprendizagem de todos os estudantes.

Tais movimentos de mudança deveriam estar pautados, pois, na compreensão da educação e da escola como espaço democrático, universal, alicerçado na diversidade como seu elemento constituinte. Reconhecemos que tal mudança cultural, em nível macro, torna-se possível no relacionar de diversas dimensões, as

quais envolvem, dentre muitas outras, processos formativos, experiências práticas e, necessariamente, a produção de movimentos legais.

Os efeitos dessas aventuras de deslocamento não dizem respeito apenas à qualificação profissional de percursos pedagógicos, mas esbarram em movimentos de escolhas políticas que orientam práticas muito mais amplas do que aquelas que dizem respeito ao nosso ato de ensinar e aprender. (BAPTISTA; JESUS, 2009, p.25)

Com base nas reflexões pontuadas, reiteramos a potência da ação docente compartilhada e problematizamos as condições existentes para a sua implementação. Encontramos, na literatura nacional e internacional, considerações acerca de elementos considerados essenciais para a implementação do coensino. Capellini e Zerbato (2019), sugerem que a implementação do Ensino Colaborativo demanda mudanças na organização escolar, envolvendo:

Contratação de professores de educação especial em número suficiente para oferecer suporte nas classes comuns; Formação de equipe de consultoria colaborativa, contando com a atuação de equipes multidisciplinares na escola comum; Inserção dos recursos humanos e materiais necessários dentro da sala de aula; Formação continuada e em serviço de toda equipe escolar; Momentos de reflexão, construção e de divulgação de novas práticas pedagógicas, para a melhoria do ensino de todos os alunos. (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p.37, grifos nossos)

Hughes e Schumm (2000), sugerem que a implementação do coensino pressupõe a presença de alguns fatores¹⁰⁸, de modo a favorecer uma experiência bem sucedida dessa prática: Tempo para planejamento comum; flexibilidade; correr riscos; Definição de papéis e responsabilidades; Compatibilidade; Habilidades de Comunicação; Suporte Administrativo. Observamos, pois, que os desafios relacionados ao desenvolvimento da ação docente compartilhada identificados nesta pesquisa, encontram pontos de conexão com o arcabouço teórico- conceitual sobre o tema, em especial no que se refere aos recursos humanos, suporte da gestão e tempo comum para planejamento.

Atribuindo ênfase à promoção das condições necessárias para a consolidação da ação docente compartilhada como alternativa para a qualificação das possibilidades de aprendizagem de todos os estudantes, retomamos o caráter relacional constitutivo desse processo. Identificamos que a construção da articulação entre a educação geral e educação especial denota a reconfiguração e garantia de

¹⁰⁸ Common Planning time; flexibility; risk taking; defined roles and responsibilities; compatibility; communication skills; administrative support. (HUGHES; SCHUMM, 2000).

distintos fatores. A existência de experiências distintas nos diferentes países, cujos desafios encontrados possibilitam a identificação de pontos de conexão, possibilitam analisar que a construção das condições de desenvolvimento da ação docente compartilhada não ampara-se na ressignificação de fatores (políticas, estrutura, recursos humanos, gestão, dentre outros) de forma isolada.

A tendência ao estabelecimento de parcerias entre os professores vinculadas ao modelo um professor/um auxiliar, por exemplo, é destacada tanto em países onde o coensino é regulamentado como modelo de prestação de serviços em educação especial, quanto em países em que a possibilidade de articulação entre educação especial e geral é mencionada de forma tímida nos documentos legais.

Assumimos, então, a defesa em relação à promoção da ação docente compartilhada como forma de organização das práticas pedagógicas em um contexto educacional democrático, primando pela aprendizagem de todos os estudantes. Reconhecemos, contudo, que a consolidação dessa prática denota a oferta das condições necessárias, as quais são constituídas por distintos elementos que, em uma relação recursiva com a dimensão cultural, são capazes de promover a mudança na forma de organização da ação docente e das práticas pedagógicas desenvolvidas.

Com base nos movimentos, tendências, possibilidades e desafios pertinentes à ação docente compartilhada distinguidos nesta pesquisa, problematizamos como pontos de sustentação a serem garantidos como forma que promover as condições de efetivação da ação docente compartilhada: previsão da ação docente compartilhada como um modelo organizacional do atendimento em educação especial no âmbito das políticas educacionais; investimento nos processos formativos docentes, no âmbito da formação inicial e continuada, com ênfase na diversidade como constituinte da educação e no reconhecimento da existência de distintos estilos de aprendizagem; disponibilização de recursos e investimento necessário na estrutura escolar; garantia de recursos humanos suficientes, envolvendo a contratação de professores de educação geral e educação especial; instituição do tempo comum de planejamento entre professor geral e professor de educação especial como proposta da escola.

Tais elementos relacionam-se, necessariamente, a uma mudança na cultura sobre a escola, a educação especial, a diversidade... reconhecemos que a garantia das condições identificadas como necessárias ao desenvolvimento da ação docente compartilhada sem que haja uma mudança cultural sobre educação e diversidade

pode acarretar no desenvolvimento de “mais do mesmo”. Ou seja, permanência de modelos de articulação onde predomina “nós” e “eles”. Assumimos, porém, que a interconexão entre os diferentes fatores, ao possibilitar a promoção da ação docente compartilhada e a reflexão sobre ela, mobiliza a mudança na cultura educacional.

A figura 19 sistematiza pontos de sustentação problematizados como fundamentais para a promoção das condições de desenvolvimento da ação docente compartilhada. Tais elementos são compreendidos como um todo articulado, incidindo efeitos uns sobre os outros. A espiral ao fundo faz referência ao contexto cultural sócio-educacional, que oferece sustentação para cada elemento distinguido, ao mesmo tempo em que sofre perturbações a partir das ressignificações em cada dimensão específica.

Figura 19: Pontos de sustentação da ação docente compartilhada.



Fonte: elaboração própria da autora.

No que se refere à formação de professores como ponto de sustentação para uma ação docente compartilhada, problematizamos a necessidade de fortalecimento

das possibilidades de construção de saberes docentes, no âmbito da formação inicial e continuada, com ênfase na diversidade como constituinte da educação e no reconhecimento da existência de distintos estilos de aprendizagem. Tal processo formativo, contudo, potencializa-se na ampliação do foco para além da noção de técnicas específicas direcionadas aos estudantes considerados público da educação especial. Trata-se, pois, da construção de saberes docentes alicerçados na compreensão da diversidade como constituinte dos sistemas educacionais, reconhecendo a existência de distintos estilos de aprendizagem e construindo uma cultura de co-responsabilidade pela educação de todos os estudantes.

A construção de saberes pertinentes à promoção da ação docente compartilhada, como todo o processo de conhecer, é complexa e acontece na congruência com nosso processo vital, em um constante relacionar entre indivíduo e meio. Para Maturana e Varela (1990) a vida e a cognição são processos indissociáveis, ou seja, “Viver é conhecer” (MATURANA; VARELA, 1990, p. 116). Assim, ao olhar para os processos formativos docentes como um dos pontos de sustentação para o desenvolvimento da ação docente compartilhada, compreendemo-os necessariamente vinculados à vida cotidiana dos professores e futuros professores, mobilizados por suas experiências pessoais, sociais, culturais e profissionais.

[...] ao usar a palavra cognição na vida cotidiana em nossas coordenações de ações e relações interpessoais quando respondemos perguntas no domínio do conhecer, o que nós observadores conotamos ou referimos com ela deve revelar o que fazemos ou como operamos nessas coordenações de ações e relações ao gerarmos nossas afirmações cognitivas. (MATURANA, 2006, p. 127).

Nesse viés, a qualificação dos processos formativos docentes perpassa, também, pela garantia das condições de desenvolvimento da ação docente compartilhada nos contextos escolares, de forma a proporcionar outras formas de relacionar-se na escola para educadores e alunos. Ao vivenciar formas diversificadas de desenvolvimento da ação docente, o professor pode lançar mão de elementos da experiência para reformular a própria experiência’ (MATURANA, 2014). Assume-se, então, a complexidade relacional constituinte da ação docente compartilhada e dos pontos de sustentação para seu desenvolvimento.

Outro aspecto que assume relevância refere-se à garantia de recursos humanos suficientes, ampliando a contratação de professores de educação geral e educação especial nas instituições educacionais. Tal elemento nos convoca a tensionar que a garantia das condições para a construção da ação docente compartilhada evoca, necessariamente, o investimento na educação pública, gratuita e de qualidade, primando pela qualificação dos aspectos estruturais, disponibilização de recursos e de professores.

No que se refere à ampliação da contratação de professores de educação especial, com vistas à efetivação da ação docente compartilhada, consideramos que a presença de mais professores na escola constitui-se como ponto de sustentação fundamental à articulação da educação especial e educação geral nas dimensões do planejamento, desenvolvimento das atividades e avaliação. Nesse sentido, mobiliza uma ressignificação da dimensão cultural que vem sendo construída e intensificada, que condiciona os processos de escolarização dos estudantes considerados público da educação especial à presença de um profissional de apoio/monitor.

No contexto educacional nacional, temos observado uma demanda crescente de contratação de profissionais de apoio/monitores que, embora as orientações legais relacionadas à sua atuação enfatizem o apoio na alimentação, higiene e locomoção, segundo Fonseca (2019), as escolas têm delegado aos monitores uma função pedagógica. Assim,

nos últimos anos, o “profissional de apoio”, que geralmente não dispõe de formação no ensino superior e que deveria ter sua ação restrita a cuidados de acompanhamento e higiene, vem ganhando destaque no cenário nacional, com uma espécie de expansão de responsabilidades relativas à organização dos serviços educacionais. (MARQUET, SILVA, BAPTISTA, 2022, p. 1592)

Nessa direção, problematiza-se a tendência do deslocamento das atribuições do professor de educação especial ao monitor, denunciando uma solução simplista e economicamente favorável para a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Sobre essa problemática, Marquet, Silva e Baptista (2022) enfatizam os riscos dessa configuração “no sentido de uma tendência à simplificação das propostas didáticas, afastamento do projeto de ação desenvolvido pelos demais alunos e enclausuramento em um apoio que, não sendo sistêmico, limita e não desafia.”(MARQUET; SILVA; BAPTISTA, 2022, p. 1592). Assim, destaca-se a necessidade do resgate da dimensão pedagógica constituinte

dos processos de escolarização e aprendizagem, a qual, necessariamente, vincula-se à figura do professor.

Nessa direção, reiteramos que a ação docente compartilhada está alicerçada na parceria entre professores de educação especial e educação geral, os quais co-responsabilizam-se pelos processos de aprendizagem de todos os estudantes, por meio da qualificação das práticas pedagógicas desenvolvidas. Portanto, a ampliação da contratação de professores de educação especial, com a referida formação, torna-se um ponto de sustentação fundamental para a promoção de uma escola mais democrática.

Aliado aos demais pontos de sustentação, a institucionalização e garantia de tempo de planejamento conjunto entre professor da educação especial e professor do ensino comum. Assumimos que esse processo interrelaciona-se à garantia de recursos financeiros e humanos para as instituições escolares, de forma a viabilizar a inclusão, na carga horária docente, de tempo para planejamento entre os professores.

Reiteramos, pois, a articulação entre os pontos de sustentação aqui distinguidos como produtora de uma mudança cultural no que se refere aos processos de escolarização de todos os estudantes. Ao alterar as formas de ser-estar na escola de todos os sujeitos, a ação docente compartilhada modifica, também, as possibilidades de construção de conhecimentos, tanto no âmbito da formação docente, quanto no que se refere ao acesso ao currículo escolar por todos os estudantes.

Destacamos que a distinção dos pontos de sustentação aqui problematizados não pretende esgotar a dimensão da oferta de condições para o desenvolvimento da ação docente compartilhada, tampouco inferir que serão suficientes, sozinhos, para promover a mudança cultural necessária. Trata-se, pois, da distinção de um contexto relacional, possível no encontro com diferentes autores, a partir de diferentes estudos, que busca anunciar caminhos possíveis para avançarmos no sentido da promoção de uma escola democrática.

Consideramos, então, a ação docente articulada como importante forma de organização do trabalho docente no que se refere à promoção da aprendizagem no contexto educacional que tem buscado, em sua história recente, constituir-se em uma perspectiva inclusiva. Sua construção demanda a garantia das condições necessárias, as quais se constituem em uma relação recursiva com a dimensão

cultural historicamente construída sobre as possibilidades de existência e aprendizagem dos sujeitos considerados público da educação especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em consonância com a premissa da educação como um direito universal e compreendendo a ação docente compartilhada entre a educação geral e educação especial como alternativa qualificadora dos processos de escolarização e aprendizagem de todos os estudantes, essa pesquisa teve como objetivo conhecer a ação docente compartilhada em âmbito nacional e internacional a partir da produção científica no campo educacional.

Na relação com as produções analisadas, foram distinguidas quatro principais dimensões analíticas, as quais são compreendidas de forma articulada, como engrenagens cujo movimento acontece sempre na relação entre as peças. Constituída por três eixos de discussão, contempla os movimentos legais internacionais, documentos nacionais pertinentes à educação para todos e orientações específicas relacionadas à colaboração entre educação geral e educação especial.

A primeira dimensão considerou os movimentos que produziram e foram produzidos, internacionalmente, na relação com políticas de inclusão educacional. Nessa dimensão, assumiu destaque as reverberações da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) como movimento internacional produtor de efeitos sobre as políticas e práticas desenvolvidas no âmbito específico dos países.

Em relação aos movimentos políticos produzidos nacionalmente, no cenário dos países contemplados na revisão integrativa, destacam-se importantes avanços na construção de orientações e normativas pertinentes à educação para todos. Tais movimentos, embora assumam especificidades em cada país, encontram pontos de conexão na premissa de promoção de uma escola democrática, favorecendo as possibilidades de escolarização e aprendizagem de todos.

No que se refere às orientações específicas relacionadas à colaboração entre educação geral e educação especial, as pesquisas permitem analisar distintas possibilidades de tradução dos movimentos internacionais nos diferentes países. Em

alguns países, o coensino é mencionado nos documentos orientadores e normatizadores como forma de organização do trabalho docente, em outros casos, é referida a necessidade de compartilhamento entre a educação especial e educação geral, sem referências específicas que possibilitem caracterizar tal articulação. Embora assumam organizações distintas, a presença de tais orientações no contexto das políticas educacionais configura um importante elemento produto e produtor dos movimentos em prol de uma escola mais democrática.

A segunda dimensão compreende as tendências que vêm sendo construídas no que se refere à promoção da ação docente compartilhada como alternativa à promoção de uma educação democrática. Constituída por quatro eixos de discussão, contemplou aspectos relacionados à *conceituação* das práticas desenvolvidas, os *tipos de parceria* que predominam nos diferentes contextos, a *distribuição dos papéis entre os co-professores* e a *natureza das atividades desenvolvidas*.

Em relação à conceituação das práticas desenvolvidas no âmbito da ação docente compartilhada, as pesquisas analisadas indicaram uma tendência predominante de adoção do conceito de “*co-teaching*” proposto por Cook e Friend (1995), bem como em definições conceituais propostas como reformulações desse conceito inicial. Destaca-se que as distintas nomenclaturas utilizadas para referir a ação docente compartilhada apresentam-se embasadas em premissas comuns, como os profissionais envolvidos (professor de educação geral e professor de educação especial), a noção de corresponsabilidade na construção das práticas e pelo processo de aprendizagem dos estudantes, a equidade entre os profissionais e o estabelecimento de objetivos comuns para a aprendizagem de todos os estudantes.

Merece destaque, ainda, a possibilidade de existência da articulação entre a educação especial e educação geral em arranjos organizacionais que não se vinculam, necessariamente, aos pressupostos de diretrizes de conceitos específicos, mas que são produzidas no cotidiano do fazer docente, em consonância com a realidade de cada contexto escolar.

Em relação ao tipo de parceria construída entre os co-professores, as pesquisas indicam uma tendência ao estabelecimento de parcerias do tipo “um professor/um auxiliar” (COOK; FRIEND, 1995), onde a presença do professor de educação especial na sala de aula comum assume um caráter de apoio específico, não havendo equidade entre os docentes. Nessa direção, problematizamos a presença de noções culturalmente construídas que remontam a ruptura histórica

entre educação especial e educação geral, trazendo como alicerce de sua constituição a compreensão de que existe um grupo de estudantes cuja possibilidade de aprendizagem está condicionada ao suporte de um professor com formação específica.

Destacamos, contudo, que embora seja identificada a necessidade de ressignificação de muitos aspectos pertinentes ao cenário educacional no sentido de promover uma ruptura com a carga histórica de constituição da educação especial, a ação docente compartilhada possibilita a identificação de avanços nas formas de atuação da educação especial, abrindo espaço para a área dentro das salas de aula comuns.

No que se refere à distribuição dos papéis entre os co-professores, as pesquisas indicaram uma tendência de atribuir ao professor de educação especial a responsabilidade de realização de adaptações das atividades para os estudantes considerados público da educação especial. Aliada a esse processo, assume destaque a tendência de oferta de atividades diferenciadas aos estudantes considerados público da educação especial.

A terceira dimensão, por sua vez, reúne aspectos avaliados como positivos nas experiências de ação docente compartilhada que originaram as produções científicas analisadas. Constituída por quatro eixos de discussão, contemplou a potência da ação docente compartilhada como promotora dos processos de inclusão e aprendizagem dos estudantes considerados público da educação especial, qualificadora das práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula geral, favorecendo a aprendizagem de toda a turma, bem como, promotora de movimentos de aprendizagem docente.

As recorrências identificadas nas pesquisas apontam a ação docente compartilhada como qualificadora dos processos de escolarização e aprendizagem de todos os estudantes, na medida em que favorece a promoção de práticas pedagógicas diversificadas e maior atenção às individualidades que constituem a turma. Ainda, contribui com a promoção de uma escola mais democrática na medida em que altera as noções de responsabilidade pedagógica historicamente divididas entre professor de educação especial responsável pelo aluno público da educação especial e professor do ensino comum responsável pelos alunos em geral.

No que se refere à dimensão formativa da ação docente compartilhada

podemos compreender que, na medida em que altera as práticas desenvolvidas no contexto escolar, oferece outras-novas possibilidades relacionais para construção de saberes docentes pertinentes à promoção de uma escola para todos. Assim, assume ênfase, a potência da ação docente compartilhada no que se refere à promoção de práticas pedagógicas pertinentes à uma educação democrática

Por fim, a quarta dimensão tangencia os aspectos anunciados como desafiadores para a construção de práticas pedagógicas no viés da ação docente compartilhada e suas interconexões com as possibilidades de promoção de uma educação democrática. Constituída por três eixos de discussão, contemplou desafios relacionados à formação docente, gestão escolar e ausência de tempo comum para planejamento.

As pesquisas indicam uma unanimidade relacionada à compreensão de que a ação docente compartilhada entre a educação especial e educação geral configura-se como um elemento positivo e qualificador das possibilidades de promoção de uma escola mais democrática. Contudo, problematizam a necessidade de qualificação de aspectos necessários para que esse compartilhamento torne-se possível no cenário educacional.

Consideramos, pois, a articulação entre a educação especial e educação geral em sua dimensão qualificadora do movimento constitutivo de uma escola mais democrática, alicerçada na premissa do direito universal de acesso e aprendizagem, na medida em que: qualifica as possibilidades de ser/estar no espaço escolar dos estudantes considerados público da educação especial; aprimora as práticas pedagógicas desenvolvidas e, dessa forma, favorece a aprendizagem de todos estudantes; e impulsiona processos formativos docentes.

Com base nos movimentos, tendências, possibilidades e desafios pertinentes à ação docente compartilhada distinguidos nesta pesquisa, compreendemos a necessidade de qualificação das condições necessárias ao desenvolvimento dessa prática. Nesse sentido, problematizamos como pontos de sustentação a serem garantidos: previsão da ação docente compartilhada como um modelo organizacional do atendimento em educação especial no âmbito das políticas educacionais; investimento nos processos formativos docentes, no âmbito da formação inicial e continuada, com ênfase na diversidade como constituinte da educação e no reconhecimento da existência de distintos estilos de aprendizagem; disponibilização de recursos e investimento necessário na estrutura escolar; garantia de recursos

humanos suficientes, envolvendo a contratação de professores de educação geral e educação especial; instituição do tempo comum de planejamento entre professor geral e professor de educação especial como proposta da escola.

Assumimos, pois, que a interconexão entre os diferentes pontos de sustentação, torna possível a promoção da ação docente compartilhada e favorece a construção de uma escola mais democrática. Ainda, ao alterar os modos de ser-estar e se relacionar na escola de todos os sujeitos, mobiliza a ruptura com noções culturalmente construídas acerca de “normalidade” e “anormalidade” e, assim, promove importante mudança na cultura educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALABDALLAT, Bassam; ALKHAMRA, Hatem; ALKHAMRA, Rana. Special Education and General Education Teacher Perceptions of Collaborative Teaching: Responsibilities and Attitudes Towards an Inclusive Environment in Jordan. **Frontiers in Education**. v. 6, p. 1-11. Disponível em:

<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2021.739384/full>. Acesso em: 22 jun. 2022

ALSARAWI, A. A process, framework, and set of tools for facilitating co-planning among co-teachers. **International Journal of Whole Schooling**, v. 15, 1-23, 2019. Acesso em: 22, jun. 2022.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. **Inclusão e escolarização: Múltiplas perspectivas..** Porto Alegre: Mediação, 2019.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. **Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil**. Educação e Pesquisa, São Paulo, 2019.

BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles. **Avanços em Políticas de Inclusão: O contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BATESON, Gregory. **Mente e natureza**. Trad. Claudia Gerpe. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986. (Tradução do original: Mind and nature: a necessary unity, 1979).

BOUCK, Emily C. Co-Teaching... Not Just a Textbook Term: Implications for Practice. **Preventing School Failure**. v. 51, n. 2, p. 46-51, 2007. Acesso em: 23 jun. 2022.

BRASIL, **DECRETO Nº 3.298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999.**

BRASIL, **DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

BRASIL, **DECRETO-LEI Nº 464, DE 11 DE FEVEREIRO DE 1969.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0464.htm Acesso em: 18/05/2023

BRASIL, Lei Nº 4.024, De 20 De Dezembro De 1961 - Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19/03/2023

BRASIL, **LEI Nº 7.853**, DE 24 DE NOVEMBRO DE 1989

BRASIL, **LEI Nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação**. Rio de Janeiro, n.8, out. 1962. p.24-31.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1/MEC/SEESP- Brasília: a Secretaria, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI. DF, 2008

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Lei nº 13.146, 06 de julho, Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, DF, 2013.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa; HONNEF, Cláucia; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. **As traduções da Declaração de Salamanca no Brasil**. Journal of Research in Special Educational Needs, Volume 16 , Number s1 2016. 187–191 doi: 10.1111/1471-3802.12280

BRENDLE, J., LOCK, R., PIAZZA, K. A Study of Co-Teaching Identifying Effective Implementation Strategies. **International Journal of Special Education**. v. 32, p. 538-550, 2017. Acesso em: 21 jun. 2022.

BURKS-KEELEY, R. G., BROWN, M. R. Students and Teacher Perceptions of the Five Co-Teaching Models: A Pilot Study. **Journal of the American Academy of Special Education Professionals**. p. 149-185, 2014. Acesso em: 23 jun. 2022.

CAPELLINI, V. L. M. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. Tese (Doutorado em Educação Especial) Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, UFSCar, São Carlos, 2004.

CÉSPEDES, Ignacio F., GUAJARDO, Gonzalo S., CÁRCAMO, Jorge S., YÁÑEZ-URBINA, Christopher. Co-Teaching Between Primary and Special Education Teachers: Critical Incidents in Collaborative Practice in Educational Integration Projects. **Revista de Investigación Educativa Latinoamericana**. p. 1-15, 2020. Acesso em: 24 jun. 2022.

CHITIYO, J. Challenges to the use of Co-teaching by Teachers. **International Journal of whole schooling**. v. 13, p. 55-66, 2017. Acesso em: 21 jun. 2022.

CORREIA, G. B. Deficiência. **Conhecimento e aprendizagem**: Uma análise relativa à produção acadêmica sobre Educação Especial e Currículo. Dissertação

(Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

COSTAS, Fabiane A. T.; HONNEF, Cláucia. Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Implicações para o Trabalho Docente Articulado no Ensino Médio e Tecnológico. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. v. 23, n. 35, p. 1-17, 2015. Acesso em: 23 jun. 2022.

GHEDIN, Elisabetta; Aquario, Debora. Collaborative teaching in mainstream schools: Research with general education and support teachers. **International Journal of Whole Schooling**. v. 16, n. 2, p. 1-34, 2020. Acesso em: 23 jun. 2022.

GOMES, Kelly M. L. R., BARBY, Ana A. O. M. Coensino, ensino colaborativo e docência compartilhada na inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista: uma revisão integrativa. **Educação em Revista**. n. 23, p. 281-304, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2022.v23n1.p287>. Acesso em 23 jun. 2022.

GONZÁLEZ-LAGUILLO, B., DOMÍNGUEZ, S. C. La Co-enseñanza como modelo de inclusión en el contexto educativo español. **Revista Prisma Social**. p. 123-147, 2022. Acesso em: 21 jun. 2022.

HONNEF, C. **Trabalho docente articulado**: a relação entre a educação especial e o ensino médio tecnológico. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSM, Santa Maria, 2013.

HUGHES, C. E., MURAWSKI, W.A. Lessons From Another Field: Applying Coteaching Strategies to Gifted Education. v. 25, p. 195-204, 2009. Acesso em: 21 jun. 2022.

JANUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas,SP: Autores Associados, 2012.

JOHNSON, Todd M.; KING-SEARS, Margaret E. Eliciting Students' Perspectives About Their Co-Teaching Experiences. **Intervention in School and Clinic**. v. 56, n. 1, p. 51-55, 2020. Acesso em: 23 jun. 2022.

JONES, N., WINTERS, M. A. Are Two Teachers Better Than One? The Effect of Co-Teaching on Students With and Without Disabilities. **Journal of Human Resources**. v. 58, p. 1-37, 2022. Acesso em: 24 jun. 2022.

KASTRUP, Virgínia. **A atenção cartográfica e o gosto pelos problemas**. Rev. Polis e Psique; 20 ANOS DO PPGPSI/UFRGS, 2019: 99 - 106

LAGO, Danúsia Cardoso. **Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios**. São Carlos, UFSCar: 2014.

LOZANO, Paulina A. B.; MELO, C. C. E.; BRICEÑO, M. O. Dispositivo Didático Rei, Co-enseñanza e Identidad Docente en Contextos de Inclusión Educativa. **Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos**. v. 17, p. 186-198, 2021. Acesso em: 21 jun. 2022.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana.** São Paulo, Palas Athena, 2001.

_____. **Cognição, ciência e vida cotidiana.** Trad. Cristina Magro, Victor Paredes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender...sim, mas como?** trad. Vanise Dresch - 7 e.d. - Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **A pedagogia entre o Dizer e o Fazer: A coragem de começar.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **O Ensino Colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar.** São Paulo: Educare, Vol. 2 nº 4 jul./dez. 2007p. 113-128.

OLIVEIRA, Marilda O.; MOSSI, Cristian P. **Cartografia como estratégia metodológica: inflexões para pesquisas em educação.** Conjectura:Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 19, n. 3, p. 185-198, set./dez. 2014

PINHEIRO, V. C. S., CARVALHO, C. A. A. M. A bidocência como uma proposta inclusiva. **Journal of Research in Special Educational Needs.** v. 16, p. 37-40. Acesso em: 24 jun. 2022.

Pozzana, L. e Kastrup, V. (2009) Cartografar é acompanhar processos. In: In: Passos, E., Kastrup, V. e Escóssia, L. (Orgs) **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.**V. 1. Porto Alegre: Sulina, 2009.p. 52-75.

RAZALLI, Abdul R.; HASHIM, Abdul T.; MAMAT, Nordin; ARIFFIN, Azli. Collaborative Teaching between Special Education Teachers and Mainstream Teachers in Inclusive Educational Program. **International Journal of Academic Research in Business & Social Sciences.** n. 10, p. 1055-1065, 2020. Disponível em: https://hrmars.com/papers_submitted/7713/collaborative-teaching-between-special-education-teachers-and-mainstream-teachers-in-inclusive-education-program.pdf. Acesso em: 23 jun. 2022.

RYTIVAARA, A.; PULKKINEN, J.; PALMU, lines. Learning about students in co-teaching teams. **International Journal of Inclusive Education.** v. 27. p. 803-818. Jan, 2021. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2021.1878299>. Acesso em: 21 jun. 2022.

SAGREDO-LILLO, E. J.; MUÑOZ, M. P. B.; BUTTER, M. C. Gestión del tempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa. **Revista Colombiana de Educación,** 78, p. 343-360, 2020. Disponível em:

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/9526>. Acesso em: 21 jun. 2022.

SINCLAIR, A. C., BRAY, L. E., WEI, Y., CLANCY, E. E., WEXLER, J., KEARNS, D. M., LEMONS, C. J. Coteaching in Content Area Classrooms: Lessons and Guiding Questions for Administrators. **NASSP Bulletin**. v. 102, p. 303-322, 2019. Acesso em: 21 jun. 2022.

SOARES, Carlos H. R., BAPTISTA, Claudio R., ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E EDUCAÇÃO FÍSICA: POSSIBILIDADES COOPERATIVAS NO COTIDIANO ESCOLAR. **Revista Cocar**, Belém, n. 1, p. 57-79, 2015. Acesso em: 24 jun. 2022.

STROGILOS, V., KING-SEARS, M. E., TRAGOULIA, E., VOULAGKA, A., STEFANIDIS, A. A meta-synthesis of co-teaching students with and without disabilities. **Educational Research Review**. v. 38, p. 1-19. Acesso em: 24 jun. 2022.

SWICEGOOD, Philip; MILLER, Melinda. Co-teaching students with mild to moderate disabilities using literature-based reading instruction. **Texas Journal of Literacy Education**. v. 3, p. 69-80, 2015. Acesso em: 23 jun. 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THOMAS-BROWN, Karen A.; SEPETYS, Peggy. A Veteran Special Education Teacher and a General Education Social Studies Teacher Model Co-teaching: The CoPD Model. **Journal of the American Academy of Special Education Professionals**, p. 109-125, 2011. Acesso em: 19 jun. 2022.

TOBIN, R. Co-Teaching in Language Arts: Supporting Students with Learning Disabilities. **Canadian Journal of Education**. v. 28, p.784-801, 2005. Acesso em: 23 jun. 2022.

UNESCO. **Educação: Um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da

Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 1996.

VARELA, F. J. Prefácio. In: MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **De máquina e seres vivos: Autopoiese - a organização do vivo**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.