

## A EXPERIÊNCIA DA BIDOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

### THE CO-TEACHING EXPERIENCE IN THE DEAF EDUCATION

Ana Luísa Antunes<sup>10</sup>  
Luciana Moratelli Pinho<sup>11</sup>

#### RESUMO

Neste texto discutimos algumas possibilidades para a inclusão escolar de surdos em uma perspectiva intercultural a partir da experiência da bidocência em uma escola pública federal especializada na educação de surdos localizada no Rio de Janeiro. Para tanto dividimos o texto em três momentos; no primeiro iniciamos a argumentação apresentando a perspectiva bilíngue de educação para surdos e sua relação com o interculturalismo, no segundo problematizamos os desafios da educação bilíngue para surdos devido às dificuldades cotidianas dos professores e, por fim, apresentamos a experiência da bidocência em 2019 e suas implicações na execução de uma educação que pretende a inclusão em uma perspectiva intercultural.

**Palavras-chave:** Inclusão. Bidocência. Educação de surdos

#### ABSTRACT

In this text we discuss some possibilities for the educational inclusion of the deaf children in an intercultural perspective from the experience of co-teaching at a federal public school specializing in deaf education in Rio de Janeiro. To do this, we separate the text into three moments; in the first, we start the argument by presenting the bilingual perspective of education for the deaf and its relationship with interculturalism, in the second we problematize the challenges of bilingual education for the deaf arising from the daily difficulties of teachers and, finally, we present the experience of co-teaching, in 2009, and yours implications in the implementation of an education that aims to include in an intercultural perspective.

**Key-words:** Inclusion. Co-teaching. Deaf education

---

<sup>10</sup>É doutora em Educação pela PUC-Rio, professora da Educação Básica e vice-coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Pesquisadora sobre educação básica, educação de surdos e sociologia da educação. E-mail: ana.antunes2010@gmail.com. ORCID: 0000-0002-7888-2299.

<sup>11</sup>É mestre em Educação e Tecnologia pela UNICARIOCA, coordenadora de assuntos acadêmicos do Núcleo de Educação Online do Instituto Nacional de Educação de Surdos. E-mail:lulumoratelli@gmail.com. ORCID: 0000-0002-7569-9077.

Os surdos têm ao longo de décadas assumido o protagonismo na luta pelo fortalecimento e reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) inspirados na ação de outros movimentos sociais que demandam reconhecimento intercultural na América Latina.

A experiência intercultural indígena trouxe uma nova perspectiva de cultura para o espaço escolar onde “diferentes línguas foram o passo inicial para a proposição de um diálogo entre diferentes culturas” (CANDAU e RUSSO, 2011 p.64). Foram fundamentais, também, para que o bilinguismo deixasse de ser visto apenas como estratégia de transição ou meio para a manutenção de uma cultura ameaçada para passar a ser parte de uma educação intercultural onde o diálogo se torna instrumento fundamental à integração entre as diversas culturas e o saber sistematizado universal procurando assim valorizar as experiências dos sujeitos no contexto escolar.

Compreendemos que a educação bilíngue está estruturada em torno da língua de sinais que é a língua de aquisição natural dos surdo/a e a segunda língua é a língua majoritária da comunidade em que está inserido/a. Deste modo, a segunda língua é uma língua instrumental cujo ensino objetiva desenvolver no aprendiz habilidades de leitura e de escrita.

Um aspecto fundamental para o fortalecimento do bilinguismo no nosso país foi o reconhecimento por lei da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no ano de 2002, que culminou na publicação do Decreto da Presidência da República nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que propõe uma série de medidas, principalmente no âmbito educativo, para que sejam garantidos o uso e a difusão da língua de sinais.

Embora os documentos não se refiram ao bilinguismo, as disposições, tanto da Lei de 2002 quanto do Decreto de 2005, indicam para uma modalidade bilíngue de ensino ainda que propondo o uso funcional da língua de sinais no espaço escolar para viabilizar o aprendizado da língua portuguesa e os demais conhecimentos escolares.

No entanto, a educação bilíngue enquanto uma proposta que contemple as especificidades dos educandos surdos exigem recursos visuais, uso da língua de sinais, estratégias de ensino de língua portuguesa como segunda língua, além de uma série de outras (re)formulações que requerem uma sensibilidade do professor para o (re)conhecimento das necessidades educativas dos sujeitos.

Dentro deste contexto de experiências bilíngues apresentamos, enquanto professoras pesquisadoras, um pouco da experiência com a bidocência, refletindo sobre conquistas e desafios de tal organização em nossa escola.

Trata-se de um colégio federal de aplicação, referência na área da surdez, que atende crianças com surdez bilateral em todos os níveis da Educação Básica, desde a Educação Precoce (de recém nascidos a três anos), Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e também no Ensino Superior.

Em nossa escola a opção é pelo empoderamento da comunidade surda. Utilizamos a Libras como língua de instrução e os conhecimentos advindos da cultura de percepção visual dos surdos trabalhando dentro do paradigma do bilinguismo. Apesar de tratar-se de uma escola especializada na educação de surdos, nós atuamos na inclusão de alunos surdos com deficiências múltiplas para os quais temos estratégias diferenciadas considerando as potencialidades individuais.

Convergemos com uma visão interculturalista crítica que defende a criação de novas relações entre os sujeitos a partir do diálogo e propõe o empoderamento daqueles que são historicamente inferiorizados (WALSH, 2009).

O interculturalismo crítico, de acordo com Candau (2011 p.22-3),

visa questionar as diferenças e as desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, etnicorraciais, de gênero, orientação sexual, entre outros.

Defendemos a educação de surdos na perspectiva intercultural crítica como um direito à diferença onde o reconhecimento do outro e o diálogo entre os diferentes atores e suas culturas são parte do processo de (re)significação do Outro. Pretendemos negar a inclusão escolar como processo de igualdade, o qual tem submetido os diferentes a um processo normalizador e impositivo que tende a adequar os diferentes às práticas e às exigências da escola, e reconhecemos que as individualidades devem ser consideradas no processo educativo como potencializadora dos talentos individuais e desenvolvimento/aprendizado coletivo (PIERUCCI, 1999).

O lastro que supõe esta negação não só afeta as possibilidades de construir sociedades mais justas e inclusivas, como também que cada uma destas

sociedades possa utilizar todos os saberes e talentos a seu alcance para construir seu presente e futuro, em lugar de privar-se de aproveitar muitos deles. Negar aspectos de nós mesmos, automutilando-nos como sociedades amplas e complexas, é como caminhar sobre um só pé, ou talvez seja mais apropriado dizer de cabeça para baixo ou com a cabeça e “outro”. (MATO, 2009 p.6)

Neste estudo pretendemos compartilhar a vivência de dois docentes em uma mesma sala de aula apresentando alguns modelos deste tipo de organização sem nos aprofundar sobre as diferenças de terminologias. A vivência de dois docentes em uma mesma sala de aula tem sido nomeada de várias formas, ora como bidocência, segundo Beyer (2005) e Cunha e Siebert (2009), ora de docência compartilhada, e ainda como co-ensino, ensino colaborativo, entre outros que, de acordo com Christo e Mendes (2017; 2019), advém das palavras em inglês *co-teaching* e *collaborative teaching* que são traduzidas para o português de diferentes formas. Entendemos que apesar das diferentes terminologias, todas representam as relações interpessoais de mais de um docente em um ambiente educacional compartilhado.

De acordo com Beyer (2005), a bidocência está associada a um dos princípios pedagógicos adotados na década de 1970 pela escola Flämning (na Alemanha), instituição de referência na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, pioneira na prática com a presença de dois professores responsáveis pela aprendizagem dos alunos que compartilhavam de seus conhecimentos para alcançar os objetivos aventados no mesmo ambiente educacional.

Segundo Kinishita (2009), na Itália, durante a década de 1970, a bidocência materializava-se na junção da figura do professor de apoio atuando com o professor regente no mesmo ambiente educacional. Tal modelo ganhou forte atuação em turma de inclusão após um projeto de lei extinguir as instituições de educação especial integrando os alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares. Ainda segundo a autora, a atuação do professor de apoio era um suporte não apenas para os alunos, mas também para o professor regente.

Os desafios da profissão faz com que muitos docentes se desmotivem e automatizem os processos de ensino em função de decepções, frustrações e incertezas. Caussi (2013, p. 21) corrobora para o suporte e soma de aportes de conhecimentos e

estratégias dos docentes quando diz que “para conseguir dar conta da diversidade e complexidade do trabalho da sala de aula, esse profissional precisará ter alguém com quem compartilhar as dúvidas, alegrias e tristezas”.

Consideramos válido citar um trabalho chileno no qual Rojas & Cornejos (2014, p.305) relatam a existência de oito tipos de co-ensino/bidocência sendo: de observação onde um é o professor regente e outro ajuda alguns estudantes em particular; de apoio, no qual um é o professor regente e o outro se reveza entre os estudantes, proporcionando apoio individual e supervisionando; bidocência de grupos simultâneos nos quais os professores dividem a classe em dois grupos e lhes ensinam de forma paralela; bidocência de rotação entre grupos onde os professores trabalham com grupos diferentes de alunos e se revezam entre os grupos além de poder ter grupos sem o trabalho do professor; co-ensino em estações, no qual os docentes dividem o material e os alunos em estações de trabalho que funcionam de forma simultânea e durante o desenvolvimento os alunos vão revezando as estações e os professores; bidocência alternativa, que ocorre quando um docente trabalha com um grupo pequeno de alunos desenvolvendo atividades de reforço enquanto o outro docente trabalha com a turma toda; bidocência complementar no qual um professor realiza ações para melhorar ou complementar o ensino do outro professor; e por fim o co-ensino em equipe que consistente na atuação simultânea dos dois professores responsáveis pelo desenvolvimento da classe alternando-se nos papéis de conduzir e apoiar a classe de alunos (FRIEND et al., 2010; HUGHES & MURAWSKI, 2001; VILLA, THOUSAND & NEVIN, 2008 apud ROJAS e CORNEJOS, 2014, p.305)

A bidocência/co-ensino tem ganhado espaço em seus diversos modos, especialmente, na educação inclusiva e demonstra sua importância perante a heterogeneidade existente nas salas de aula de acordo com os exemplos dos estudos supracitados.

Neste sentido, Beyer (2005, p.5) amplia e dá início às discussões sobre o tema no Brasil ao afirmar que “o ensino deve ser organizado de forma que contemple as crianças e suas distintas capacidades”, ou seja, toda criança é singular, mesmo não possuindo qualquer tipo de deficiência. Estamos de acordo que é equivocado comparar desempenhos e exigir uma uniformidade de pessoas/alunos alocados em um mesmo grupo.

Em nosso levantamento bibliográfico, tanto as publicações nacionais como internacionais, convergem para os benefícios da parceria docente no trabalho com crianças que necessitam de atendimentos as suas especificidades.

Apresentaremos nossa escolha dentro da perspectiva de bidocência considerando os nossos limites neste artigo na construção da argumentação e exposição dos conceitos em nossa proposta de relatar a experiência enquanto professoras pesquisadoras.

Nossas opções são ousadas quando lidamos com crianças sem língua e muitas famílias que jamais pensaram em ter filhos surdo e resistem à imersão em uma outra língua, a língua de sinais. A dificuldade de congregar a família em torno de um mesmo objetivo, que é o desenvolvimento do sujeito surdo, muitas vezes nos leva ao enredamento em uma teia onde a solidão e a frustração com os desafios do trabalho docente não se constitui em algo proveitoso para o desenvolvimento do nosso alunado.

Podemos refletir que o fazer pedagógico nas instituições públicas de ensino se (re)constrói na medida em que a escola percorre por atualizações de caráter curricular e político pedagógico, seja para atender uma organização institucional seja para o cumprimento de diretrizes.

O crescente ingresso de crianças com deficiência e transtornos globais nas escolas refletem o impacto e a necessidade de atualização de legislações que tratam sobre a inclusão destes estudantes buscando diversas condições de aprendizagem em uma perspectiva inclusiva.

Cabe refletir que, quando em um grupo de alunos se encontram estudantes com necessidades educativas especiais, a parceria entre os professores na prática bidocente torna-se essencial para pensar em uma prática pedagógica que atenda as necessidades de aprendizagem de todo o grupo. Principalmente quando as necessidades educativas especiais são díspares entre os alunos.

No nosso contexto, o plano de trabalho dos professores da turma estão diretamente ligados à construção de situações de aprendizagem interdisciplinares, sendo este o ponto de partida inicial para uma reflexão sobre a organização pedagógica. Entendemos que o tempo vivenciado na escola e, sobretudo, na sala de aula, precisa ser considerado, pensando no atendimento às exigências do grupo de educandos com necessidades educativas

especiais/NEE (segundo a Resolução CNE/CEB Nº 4/2009, que estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica) e seu aproveitamento diante dos objetivos e das experiências de ensino-aprendizagem.

O trabalho de adaptação curricular que realizamos em nossa escola é importante para oportunizarmos a todos os alunos acesso ao mesmo conhecimento, respeitando suas especificidades. Cada um acessa da sua forma e dentro de suas possibilidades as mesmas situações de aprendizagem superando o paradigma da escolarização inclusiva de forma integrativa e trabalhando na perspectiva do interculturalismo crítico de equidade de oportunidades e atendimento às individualidades.

Entendemos que para a garantia de uma aprendizagem eficaz dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais devemos nos inserir em uma reflexão que aborde a temática investigativa sobre o currículo de maneira mais ampla (PERRENOUD, 2001; NÓVOA, 2001; YOUNG, 2014).

Young (2014) aponta que a organização curricular define o tipo de educação recebida pelas pessoas e será ela que poderá proporcionar um ensino que valorize a diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos.

Em nossa escola, a proposta de estruturação curricular que oportuniza o acesso ao conhecimento nas mesmas situações de aprendizagem fundamenta-se na elaboração de um Plano Educacional Individualizado (PEI). Glat et al. (2012, p. 84) conceituam esta prática como um “[...] planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em patamar atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização.”.

Nosso cotidiano converge em diversos graus para pesquisas que relatam desafios na educação de surdos como: as dificuldades comunicativas, a necessidade de conhecimentos sobre a língua de sinais, a ausência ou pouco conhecimento sobre surdez, pouca ou nenhuma participação dos surdos na aula, falta de interação/comunicação dos surdos com a turma e com os professores, dificuldade dos professores e alunos em compreender o papel do intérprete, dúvidas e insegurança quanto à prática realizada por parte dos docentes, dificuldade no ensino da língua portuguesa como segunda língua e dificuldade dos alunos em acompanhar as aulas. (PEDREIRA, 2008; ANTUNES e NASCIMENTO 2011).

Para os nossos alunos com NEE o PEI se torna um instrumento de planejamento multidisciplinar de referência amparado no currículo do ano/turma. A estrutura da adaptação curricular se dá a partir do planejamento comum para assim pensarmos em estratégias e objetivos específicos envolvendo a identidade do sujeito da aprendizagem de modo a permitir a sua (re)estruturação.

Sobre as adaptações curriculares busca-se atender às especificidades do aluno. Não há a criação de um novo currículo, o objetivo é torná-lo mais dinâmico, passível de alterações e ampliações para atender, de fato, todos os educandos.

O que considero importante na perspectiva intercultural é estimular o diálogo, o respeito mútuo e a construção de pontes e conhecimento comuns no cotidiano escolar, nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos nas salas de aula. (CANDAU, 2011 p. 26)

Na busca por construir uma proposta pedagógica de caráter inclusivo a mobilização de recursos e o trabalho colaborativo entre os docentes através de trocas de orientações, ideias e planejamentos que se convertem em estratégias implicam em uma parceria que gera resultados. Tudo porque convergimos sobre uma concepção de currículo que propicia flexibilidade para ampliar e (re)criar experiências que possibilitem a aprendizagem de cada aluno considerando as respectivas especificidades educacionais.

De fato, as angústias presentes nos professores e a dificuldade de sozinhos conseguirem compreender cada aluno e organizar as estratégias pedagógicas mais adequadas às especificidades de cada sujeito, que podem mudar a cada aula, nos levou a união de forças em torno do objetivo da ampliação de nosso repertório didático-pedagógico através da reflexão conjunta sobre como poderíamos otimizar as trocas pedagógicas em prol do aluno. A forma de ampliarmos o nosso repertório de ferramentas práticas e conceituais sobre o fazer docente que vislumbramos foi através de parcerias dos professores ao lidar com a regência da mesma turma.

Sabemos que toda a equipe que trabalha com o aluno é muito importante. Mas sabemos também que boa parte da observação do aluno acontece durante as aulas com o professor regente da turma. E, portanto, consideramos que a bidocência pode somar neste olhar ao aluno tendo em vista a possibilidade de reflexão e elaboração conjunta de

estratégias para ajudar o aluno em suas necessidades educativas mantendo-o motivado e estimulado a aprender e se desenvolver.

Sem dúvidas, poder dividir angústias, desafios e anseios com os colegas de profissão é importante. Mas é mais proveitoso ainda quando podemos ter o mesmo cenário com mais de uma perspectiva e elaboramos possibilidades de desenvolvimento em conjunto, seja com o par da bidocência e seja com a equipe escolar.

A prática da bidocência em nossa escola funciona do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental 1. A carga horária dos docentes em uma mesma turma é distribuída durante a semana pelo turno da manhã. Em relação às disciplinas, um dos docentes assume as disciplinas de Matemática e Ciências e o outro de Língua Portuguesa, História e Geografia, compartilhando o ambiente físico educativo. Além da dupla regência com o regime de bidocência os alunos possuem outros professores nas disciplinas de Libras, Artes e Educação Física.

É válido ressaltar que o ponto de partida para a presente reflexão parte das experiências docentes regentes de uma turma de 3º ano do ensino fundamental contendo alunos com Paralisia Cerebral e Déficit Cognitivo. Trazemos a prática da bidocência por meio das vivências até o momento, encaminhando-se para além da idealização teórica e metodológica partindo de fatores pertinentes que integram o ato educativo.

Como professoras desta primeira fase dos alunos com a bidocência percebemos que as dificuldades de organização do material e das disciplinas são facilmente superadas e geram nos alunos um senso de responsabilidade que consideramos bastante relevante para o amadurecimento e construção da autonomia.

Consideramos também que por ser a Libras uma língua visuo-espacial, os alunos ganham bastante em atenção em virtude da mudança do estilo de sinalização e das estratégias pedagógicas. Apesar do trabalho conjunto, cada profissional imprime sua marca no fazer pedagógico e destacamos isso como algo interessante para o aluno que fica mais atento ao conteúdo do que as estratégias intuitivas de desvendar a lógica do professor, dos exercícios e da avaliação de modo automático. A bidocência chama o aluno para a reflexão e a autonomia e uma segurança de conseguir comunicar-se e viver/experienciar a independência e a autonomia dentro da escola.

Falar de bidocência (...) é falar do encontro humano nas práticas colaborativas que são fundamentais para o desenvolvimento do trabalho em equipe, cujo desejo perpassa pelo autêntico encontro do “eu-tu” nas relações humanas e na construção do conhecimento. (CAUSSI apud LOPES e COSTA, 2013, p. 23).

Dentro da perspectiva intercultural crítica, reconhecemos cada sujeito e consideramos bastante proveitosa a possibilidade de reflexão sobre cada aluno e o pensar conjunto em estratégias de ensino para executarmos. De certo, a troca entre os pares profissionais possibilita um *improvement* no repertório profissional dos docentes e consideramos que a bidocência potencializa um ensino personalizado na medida em que além da troca de conhecimentos entre os membros da equipe, proporciona que os docentes pensem sobre cada aluno e seu microcosmo da sala de aula em parceria tanto na reflexão como elaboração de estratégias para a atuação.

Sobre a possibilidade de refletir em conjunto sobre a sala de aula onde precisamos agir na urgência e decidir na incerteza, Perrenoud (2001, p.64) nos alerta que não podemos esquecer “que o trabalho em sala de aula fornece as aprendizagens, as aspirações e até mesmo as avaliações formais que fundamentam a orientação e a seleção ou a intervenção de outros profissionais.”.

O compartilhamento da atuação entre dois docentes em um mesmo microcosmo (a sala de aula) no ambiente escolar possibilita uma flexibilização mais eficiente do tempo, já que o docente se beneficia em uma busca conjunta de novas alternativas e tem contato com diferentes estilos de ensino. Conforme ressaltam Fernandes e Tilton (2008), esta prática vem ao encontro da demanda atual da educação que objetiva a multidisciplinaridade e a interdisciplinaridade com efetividade em suas estratégias práticas e metodológicas.

Dessa maneira a bidocência busca assistir não apenas os alunos, mas também os professores que contam com o suporte um do outro para praticar a docência, sem se desvencilhar, das suas especificidades, já que na prática docente o decurso reflexivo apenas é constituído quando o docente se coloca como sujeito ativo do processo de ensino, aprendizagem e reflexão sobre sua prática tornando-se produtor de sua profissão.

Os docentes envolvidos na docência compartilhada ainda se beneficiam pela possibilidade de a todo o momento estar atuando como professor e aprendiz, ou seja, em

duas posições diferentes. Aprendemos muito nesta vivência de relações e de experiências estabelecendo um espaço de formação mútua, onde projetamos e almejamos um trabalho docente sem uma ordem hierárquica, constituindo-nos sujeitos ativos das situações cotidianas da sala de aula.

A prática da bidocência exige um exercício de alteridade, pois ao compartilhar o seu processo de trabalho é indispensável mais do que enxergar o outro, é saber lidar com as diferenças e exercer a generosidade, sem perder de vista a iniciativa e a subjetividade.

O ato de compartilhar não significa deixar de se responsabilizar, mas cada docente deve expressar suas ideias e através do olhar sobre o Outro, seja nas mútuas ou distintas convicções, buscar a construção da prática docente.

Sobre o ato de compartilhar entende-se que este traz conflitos para ambos os sujeitos, pois acabam expondo de forma clara para o outro toda a sua bagagem pedagógica, concepções e práticas pedagógicas que reconhecemos sempre em construção e aperfeiçoamento. Entretanto, é por meio deste confronto de ideias, pensamentos e exercícios que um novo protagonismo surge e uma nova prática é constituída dando mais ênfase ao trabalho colaborativo.

Trabalho colaborativo é a palavra necessária quando lidamos com um contingente que requer estratégias eficazes e muito bem pensadas para o processo de ensino e aprendizagem (PERRENOUD, 2001).

No Brasil, conforme comenta Arroyo (2000) ainda vemos o erro e a falha de forma extremamente pejorativa e negativa. Portanto, a presença do outro pode ser extremamente ameaçadora. Ao compartilhar o ambiente de ensino, o docente vive a insegurança de expor todas as suas concepções pedagógicas e expressar não apenas seus conhecimentos, mas também seus receios, como explica Beyer (2005).

É na partilha de conhecimentos e experiências que encontramos os mecanismos necessários para uma formação continuada e inovadora. Toda a intensidade na troca de vivências neste ambiente com suas alegrias e tristezas merecem ser compartilhadas e refletidas, consolidando espaços de formação mútua, nos quais cada docente desempenha, simultaneamente, o papel de formador e formado.

“A construção de dispositivos de (auto)formação assistida e participada através da diversificação das modalidades de apoio e de consultoria favorecem a elaboração de projetos pessoais de formação.” (NÓVOA, 1991, p.71).

Diante desta percepção evidencia-se a importância do apoio que um professor concede ao outro durante o trabalho da prática de bidocência, tendo com quem dividir as aflições e a rotina os docentes conseguem refletir sobre a prática pedagógica.

A troca de experiências é de suma importância para o compartilhamento da prática docente. Para Caussi (2013), não adianta dividir o mesmo ambiente de trabalho, os mesmo alunos e não trocarem experiências, não aceitarem, não permitirem viver a prática do outro. Portanto, a docência compartilhada não trata apenas da partilha do ambiente físico educacional, mas também de permitir deixar ser afetado pela prática do outro. Ver, refletir e nos sensibilizar a outros processos de ensino e aprendizagem que beneficiam não apenas aos alunos, mas também aos profissionais.

Romper com este *daltonismo cultural* e ter presente o *arco-íris das culturas* nas práticas educativas supõe todo um processo de desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente para sermos educadores/as capazes de criar novas maneiras de situar-nos e intervir no dia a dia de nossas escolas e salas de aula. Exige valorizar as histórias de vida de alunos/as e professores/as e a construção de suas identidades culturais, favorecendo a torça o intercâmbio e o reconhecimento mútuo, assim como estimular que professores/as e alunos/as se perguntem quem situam na categoria de “nós” e quem são os “outros” para eles. (CANDAUI, 2011 p.25)

Apesar de reconhecermos com muito valor as possibilidades proporcionadas pela nossa estrutura organizacional e pedagógica, que nos permite desfrutar da bidocência para melhorar nossa oferta de ensino de qualidade e ampliar nosso repertório de alternativas e estratégias por meio da criatividade e parcerias, sabemos que este é só o começo de um projeto de bidocência.

Reconhecemos os avanços desde a implementação da estrutura organizacional da bidocência em 2017 e que ainda precisamos aperfeiçoar alguns aspectos. Como toda prática inovadora, os desafios existem, mas precisamos documentar nossas tentativas com seus sucessos e desafios para que possamos com união e resiliência conseguimos analisar os erros e aperfeiçoar pouco a pouco nossos saberes e nossa prática em equipe pois, de fato, “o

essencial virá com o tempo, com a capacidade de reavaliar e de remanejar as estruturas criadas.” (PERRENOUD, 2001 p.177)

A construção de novas condições sociais, políticas e culturais e de pensamento vão muito além de uma visão pedagógica limitada à transmissão de saberes. Trata-se de uma forma de conceber a pedagogia como uma política cultural, envolvendo não apenas os espaços educativos formais, mas também as organizações dos movimentos sociais. (OLIVEIRA, 2009)

Como alerta Skliar (2003), a inclusão que almejamos não é questão apenas de agrupamento, mas sim de reformulação/transformação dos paradigmas sociais vigentes, de reflexão docente e inovação nas estratégias, para caminhar em direção a superação dos preconceitos e estigmas e um fazer pedagógico mais equânime e inclusivo.

#### Referências:

ANTUNES, A. L.; NASCIMENTO, M. das G. C. de A. **A profissão docente e a educação de surdos: demandas e dificuldades.** IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino – Para uma realidade complexa, que escola, que ensino?, Goiânia, 2011.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens.** Petropolis: Vozes, 2000.

BEYER, H. O. O pioneirismo da escola Flammig na proposta de integração (inclusão) escolar na Alemanha: aspectos pedagógicos decorrentes. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n 25, p. 9-23, jan. 2005. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revce/ceesp/2005/01/a1.htm>. Acesso em: 17/03/2020.

BRASIL. Decreto da Presidência da República nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

BRASIL. Lei da Presidência da República nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

CANDAU, V. M. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. In: CANDAU, V. M. (org.) **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos.** Rio de Janeiro, 7 Letras, 2011.

CAUSSI, J. R. **Docência Compartilhada nos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos.** Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/88077>. Acesso em: 17/03/2020.

CHRISRO, S. V. de e MENDES, G. M. L. Ensino colaborativo/coensino/biodocência para a educação inclusiva: as apostas da produção científica. **Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação**, Juiz de Fora, v. 21, n. 1, p. 33-44, 2019.

CHRISRO, S. V. e MENDES, G. M. L. **Ensino colaborativo/coensino/bidocência na educação inclusiva:** dos documentos legais ao contexto da prática. III COLBEDUCA – Colóquio Luso-brasileiro de Educação, 17 e 18 de outubro de 2017, Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/10737>. Acesso em: 16/03/2020.

CUNHA, C. M. D.; SIEBERT, E. C. **Bidocência:** inclusão ou exclusão dos alunos com necessidades especiais? IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE. III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA. 2009. Curitiba: PUC/PR, 2009.

FERNANDES, D. A. N. e TITTON, M. B. P. **Docência Compartilhada:** o desafio de compartilhar. Porto Alegre, UNIRITER, 2008. Disponível em: <http://rc-sp.forums-free.com/docencia-compartilhada-o-desafio-de-compartilhar-t11.html>. Acesso em: 17/03/2020.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ciências Humanas e Sociedade em Revista**, v. 12, n.34, p.84, 2012.

KINISHITA, J. H. **Docência Compartilhada:** dispositivo pedagógico para acolher diferenças? Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/17909/000726079.pdf?sequence=1>. Acesso em: 17/03/2020.

MATO, D. Diferenças culturais, Interculturalidade e Inclusão na produção de conhecimentos e práticas Socioeducativas. In: CANDAU, V. M. (org.) **Educação Intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

NÓVOA, A. A formação contínua entre pessoa-professor e a organização- escola. **Revista do Instituto de Inovação Educacional – Inovação**, Porto, v.4, n.1, 1991.

NÓVOA, A. Fala Mestre! Antonio Nóvoa - Professor se forma na escola. **Nova Escola**, n. 142, São Paulo, 2001.

OLIVEIRA, L. F. **Histórias da África e dos africanos na escola:** as perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular. Rio de Janeiro, 2009. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

PEDREIRA, S. M. F. **Porque a palavra não adianta:** um olhar sobre a inclusão escolar de surdos/as numa perspectiva intercultural. XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. CD ROM 1 Anais. Porto Alegre: ENDIPE, 2008.

PERRENOUD, P. **A Pedagogia na escola das diferenças:** Fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIERRUCI, A. F. A direita e a diferença: o dado empírico. In: PIERRUCI, A. F. (Org.) **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.

ROJAS, F. F. R. e CORNEJOS, C. J. O. Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. **Estudios Pedagógicos XL**, n. 2, p.303-319, 2014. Disponível em: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v40n2/art18.pdf>. Acesso em: 16/03/2020.

SKLIAR, C. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngüe para surdos. In: SILVA, S.; VIZIM, M. **Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: In-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M, (org.) **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

YOUNG, M. F. D. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.

Data do envio: 03/06/2021

Data do aceite: 10/03/2021