

A docência compartilhada em um Programa de Educação Bilíngue

Co-teaching in a Bilingual Education Program

Mirela Cristina Leite Mothé¹

RESUMO

Este estudo investiga as interações colaborativas que sustentam a docência compartilhada em um programa de educação bilíngue na Rede Pública Municipal de Blumenau/SC. A pesquisa, de abordagem qualitativa, analisa as experiências de pedagogos e professores de língua adicional no ensino fundamental, destacando as redes de colaboração, os desafios e as contribuições dessa prática pedagógica. A partir de questionários e entrevistas semiestruturadas, identificam-se as estratégias utilizadas para o coplanejamento, coensino e coavaliação, além das dificuldades enfrentadas, como a necessidade de formação continuada e a rotatividade de duplas docentes. O referencial teórico baseia-se em autores como Marilyn Friend, Andrea Honigsfeld, Maria G. Dove, Antonieta Megale e Michele El Kadri, abordando conceitos de docência compartilhada, translanguagem e Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Língua (CLIL). Os resultados indicam que a docência compartilhada favorece o desenvolvimento profissional e a aprendizagem integrada, mas requer suporte institucional e estrutura adequada para sua consolidação na educação pública bilíngue.

Palavras-chave: docência compartilhada; educação bilíngue; colaboração docente; formação de professores; ensino integrado.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau/SC. Docente da rede pública de ensino de Navegantes/SC. E-mail: mirelaleite@navegantes.edu.sc.gov.br. ORCID: 0000-0002-1321-3932.

ABSTRACT

This study investigates the collaborative interactions that sustain co-teaching in a Bilingual Education program within the Blumenau Municipal Public School System. The qualitative research analyzes the experiences of pedagogues and additional language teachers in elementary education, highlighting collaborative networks, challenges, and contributions of this pedagogical practice. Through questionnaires and semi-structured interviews, the study identifies strategies used for co-planning, co-teaching, and co-assessment, as well as the difficulties faced, such as the need for continuous professional development and the turnover of teaching pairs. The theoretical framework is based on authors such as Marilyn Friend, Andrea Honigsfeld, Maria G. Dove, Antonieta Megale, and Michele El Kadri, addressing concepts of co-teaching, translanguaging, and Content and Language Integrated Learning (CLIL). The results indicate that co-teaching fosters professional development and integrated learning but requires institutional support and adequate structure for its consolidation in public bilingual education.

Keywords: co-teaching; bilingual education; teacher collaboration; teacher training; integrated teaching.

1 INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, a comunicação entre diferentes culturas é essencial (El Kadri, 2022). O inglês, reconhecido como língua global, consolidou-se como meio central no intercâmbio internacional, impulsionado pela globalização. Nesse contexto, seu ensino nas escolas públicas vai além de uma habilidade acadêmica, sendo um instrumento de inclusão que rompe com perspectivas restritivas do passado.

El Kadri (2022) e Rocha e Megale (2023) destacam a educação linguística como fundamental para a equidade social. Historicamente, a fluência em inglês esteve associada a grupos privilegiados, uma realidade que deve ser repensada. Como língua global, o inglês deve ser acessível a todos, considerando seu papel comunicativo. Ao garantir um ensino inclusivo, as escolas democratizam oportunidades, permitindo que estudantes, independentemente de sua origem, desenvolvam competências linguísticas que ampliam sua participação na sociedade globalizada.

Crystal (2003) explica que a posição do inglês como língua global reflete a influência histórica de países anglófonos em diversas áreas, como política, economia e cultura. Essa presença foi reforçada pela indústria cultural – cinema, música – e, mais recentemente, pela internet e por novas tecnologias, consolidando o inglês como língua franca. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) incorporou o ensino da língua inglesa para preparar os estudantes para interações globais. Com a Lei 13.415/2017 e a atualização da BNCC em 2018, o ensino do inglês ganhou maior destaque, sendo reconhecido como ferramenta essencial para a participação social e a mobilidade global (Brasil, 2018).

Autores como Gimenez (2015) analisam o inglês como língua franca, ressaltando que seu ensino não deve focar na reprodução nativa, mas sim na comunicação efetiva em contextos internacionais, priorizando a interação e adaptação a diferentes realidades culturais.

A educação bilíngue, nesse contexto, apresenta-se como um campo dinâmico, moldado por fatores históricos, políticos e sociais. Megale e El Kadri (2023) destacam que seu papel é ampliar as possibilidades de aprendizagem, incentivando a participação ativa dos estudantes no mundo globalizado. A metáfora do “tecido complexo e interconectado” ilustra bem a interdependência entre línguas, culturas e identidades, ressaltando a importância de abordagens que reconheçam e valorizem essa diversidade. Assim, os debates contemporâneos sobre

educação bilíngue expandem as reflexões sobre a formação de professores e alunos em contextos multilíngues, reforçando a necessidade de um ensino que fomente o diálogo, o pensamento crítico e a valorização da diversidade cultural e linguística (Megale; El Kadri, 2023).

Este estudo teve como objetivo compreender as dinâmicas colaborativas que impulsionam a docência compartilhada em um programa de educação bilíngue, analisando as interações e relações entre os professores envolvidos, bem como as estratégias pedagógicas adotadas. A docência compartilhada consiste na atuação simultânea de dois docentes em sala de aula, promovendo colaboração em todas as etapas do processo educativo. Esse modelo valoriza a cooperação entre professores especializados em diferentes línguas e áreas do conhecimento, favorecendo a interculturalidade e a integração de múltiplas perspectivas culturais e linguísticas. No caso desta pesquisa, os docentes envolvidos são o pedagogo e o professor de língua adicional.

A justificativa do estudo está na necessidade de aprofundar a compreensão da docência compartilhada na educação bilíngue, especialmente no ensino público, em que essas práticas ainda são pouco exploradas. A crescente diversidade cultural e linguística na sociedade contemporânea reforça a importância do aprendizado de idiomas e da interação entre culturas. Esse contexto impulsionou a ampliação das escolas bilíngues no Brasil, tanto no setor privado quanto, mais recentemente, na rede pública, visando uma formação mais abrangente e equitativa. Thiesen (2017) aponta que a internacionalização da Educação Básica está atrelada às relações interculturais, sociais e educacionais, evidenciando a relevância de práticas que promovam a troca de saberes e a cooperação em contextos linguísticos diversos.

Diante disso, a pesquisa se orientou pelas seguintes questões: como se dá a colaboração pedagógica entre professores no Programa de Educação Bilíngue da Rede Pública Municipal de Blumenau? Quais foram os principais aprendizados e desafios da docência compartilhada nesse contexto?

As iniciativas voltadas à educação bilíngue na rede pública buscam responder aos desafios da globalização e à necessidade de equidade no acesso à educação. Essas ações são baseadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Plano Nacional de Educação (PNE), que orientam políticas para o ensino de línguas adicionais. A docência compartilhada se apresenta como uma prática inovadora que demanda estudos aprofundados sobre seus

impactos. A revisão do Estado do Conhecimento, realizada na Biblioteca Online da Universidade Regional de Blumenau (FURB), na Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD), no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na Scientific Electronic Library Online (SciELO) e no Google Acadêmico, com os descritores "educação bilíngue", "docência compartilhada" e "codocência" (co-teaching), em português e inglês, no recorte temporal de 2018 a 2023, revelou escassez de estudos nacionais que relacionem a docência compartilhada à educação bilíngue, embora haja uma produção acadêmica significativa sobre docência compartilhada na Educação Especial, sobretudo em língua inglesa.

A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa e exploratória, permitindo uma análise detalhada do fenômeno investigado. O estudo foi realizado na primeira Escola de Educação Bilíngue (português/inglês) da Rede Pública Municipal de Blumenau, instituída por legislação municipal, configurando-se como um caso de relevância para a análise. A pesquisa concentrou-se especificamente no Ensino Fundamental I (anos iniciais), etapa em que a docência compartilhada entre pedagogo e professor de língua adicional se encontra consolidada nessa proposta de educação bilíngue.

A opção pela metodologia qualitativa possibilitou captar nuances e significados inacessíveis por métodos quantitativos. Para geração de dados, utilizaram-se questionários para traçar o perfil dos participantes e entrevistas semiestruturadas com docentes, permitindo uma visão abrangente da docência compartilhada. A análise de dados seguiu a abordagem de análise de conteúdo de Bardin (2016), identificando categorias e padrões relevantes para compreender as dinâmicas colaborativas entre professores.

O referencial teórico se fundamenta em autores que investigam a docência compartilhada em contextos bilíngues, como Marilyn Friend (2007; 2008), Andrea Honigsfeld e Maria G. Dove (2010-2016), além das pesquisadoras brasileiras Antonieta Megale (2018-2023) e Michele El Kadri (2022; 2023). Com base nesse aporte teórico, a pesquisa buscou ampliar a compreensão sobre estratégias de colaboração docente e sua relação com as políticas de educação bilíngue, tanto em Blumenau quanto em outras localidades com iniciativas semelhantes.

2 CONCEITOS SOBRE A DOCÊNCIA COMPARTILHADA EM PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Ao abordar o conceito de bilinguismo, é fundamental destacar uma distinção importante entre o aprendizado de uma língua adicional por meio de estruturas linguísticas e a aquisição de competências comunicativas ao aprender utilizando a língua adicional. Cremonesi (2023, p. 179) enfatiza essa diferença ao afirmar que:

Quando falamos de bilinguismo, precisamos lembrar que não estamos aprendendo O inglês (abordagem baseada em estruturas linguísticas), estamos aprendendo EM inglês (abordagem comunicativa)! E há uma grande diferença aí! (Cremonesi, 2023, p. 179).

Essa observação crítica de Cremonesi (2023) ilustra a ideia de que, ao tratar do bilinguismo, não estamos apenas lidando com as estruturas gramaticais da língua, mas sim com uma abordagem comunicativa integrada. O CLIL, ao unir língua e conteúdo, propõe um processo educativo que favorece o desenvolvimento linguístico ao mesmo tempo em que promove o conhecimento substancial.

Embora o termo CLIL tenha sido adotado formalmente na Europa na década de 1990, suas raízes remontam a práticas educacionais muito mais antigas. Mehisto, Frigols e Marsh (2008) destacam que abordagens pedagógicas similares ao CLIL podem ser rastreadas em contextos históricos remotos, como na antiga Suméria, onde, há cerca de 5 mil anos, o ensino de diversos conteúdos, como zoologia e teologia, foi realizado em uma língua estrangeira após a conquista suméria pelos acadianos. Esses primeiros exemplos de ensino em língua adicional demonstram como esse recurso pode ser utilizado como ferramenta pedagógica. Modelos de instrução semelhantes apareceram ao longo da história, em contextos religiosos e educacionais diversos, refletindo as variações sociais, econômicas, geográficas e políticas que moldaram o bilinguismo e o multilinguismo nas práticas educacionais. Em consonância com essas abordagens históricas, Megale (2019) argumenta que o ensino de uma língua adicional visa, fundamentalmente, a formação de um cidadão apto a atuar em contextos superdiversos. Segundo a autora:

[...] o ensino de uma língua adicional tem por propósito geral a formação de um cidadão capaz de atuar em cenários superdiversos da atualidade. Isso ocorre uma vez que o educando se torna cada vez mais capaz de avaliar seu lugar na sociedade e

compreender como as diferenças foram produzidas, ao ter a possibilidade de acessar a multiplicidade de discursos que circulam no mundo e, desse modo, ampliar seu repertório cultural e sua perspectiva, o que caracteriza uma formação inter/multicultural (Megale, 2019, p. 83).

Essa visão está alinhada ao que defendem Mehisto, Frigols e Marsh (2008), que descrevem a abordagem CLIL como uma metodologia que utiliza a língua adicional para o ensino de conteúdos variados, promovendo não apenas o aprendizado linguístico, mas também a capacidade dos alunos de se inserir e atuar de maneira eficaz em contextos culturais e sociais diversos.

A expansão do ensino bilíngue no Brasil, especialmente nas escolas com inglês e português, levanta questões sobre a formação de educadores. Megale (2020) destaca que a oferta de cursos superiores para esse contexto ainda é insuficiente: “Se cresce o número de escolas, cresce também a demanda por professores, não é mesmo? Embora pareça óbvio, ainda não estamos ofertando cursos no Ensino Superior que abordem essa realidade” (Megale, 2020, p. 15). El Kadri (2022) também aponta que a formação de professores bilíngues não acompanha o crescimento das instituições bilíngues, ficando, muitas vezes, a cargo das próprias escolas. A formação, além do domínio linguístico, precisa incluir práticas colaborativas, como a docência compartilhada, fundamental para superar a falta de professores qualificados em línguas adicionais.

Honigsfeld e Dove (2012) destacam os benefícios de uma estrutura colaborativa para alunos de inglês como segunda língua (ELLs), ao garantir que o apoio da equipe docente seja contínuo:

Quando uma estrutura inclusiva e colaborativa está em vigor, o programa de ESL² não existe isoladamente; os estudantes de inglês como segunda língua (ELLs³) e seus especialistas em desenvolvimento de inglês não se tornam marginalizados [...], e a educação dos ELLs torna-se uma prioridade de todos (Honigsfeld; Dove, 2012, p. 44, tradução nossa)⁴.

A colaboração resulta em uma cultura pedagógica inclusiva, favorecendo o aprendizado de todos os alunos, incluindo os bilíngues. A docência compartilhada surge como um modelo

² Sigla em inglês para: “*English as a second language*” – Inglês como segunda língua” (tradução nossa).

³ Sigla em inglês para: “*English Language Learners*” – Aprendizes de língua inglesa (tradução nossa).

⁴ Citação na íntegra: “*When an inclusive, collaborative framework is in place, the ESL program does not exist in isolation; ELLs and their ESL and English language development specialists do not become marginalized [...] and ELLs’ education becomes everyone’s priority.*” (p. 44)

inovador para promover a interação docente e atender à diversidade dos estudantes. Franco (2012) complementa, destacando que a organização da sala de aula reflete práticas pedagógicas interligadas, alinhadas às expectativas educacionais da comunidade.

Marilyn Friend (2008a) define a docência compartilhada como a colaboração entre educadores com qualificações equivalentes, especialmente no contexto da educação especial, garantindo que todos os alunos, incluindo os com deficiência, acessem o currículo regular. Posteriormente, em seus estudos, Friend (2008b) aplica esse conceito ao ensino bilíngue, onde a colaboração entre professores cria ambientes de aprendizado dinâmicos, adaptáveis e alinhados às necessidades individuais dos alunos, integrando diferentes habilidades docentes.

A docência compartilhada em programas de educação bilíngue revela a interconexão de conhecimentos entre docentes e uma organização voltada para uma educação colaborativa. Friend (2008b) alerta, no entanto, para um desafio:

Para ser bem-sucedida, a docência compartilhada depende de dois educadores comprometidos que se importam profundamente em alcançar seus estudantes e trabalham diligentemente para alcançar esse objetivo (Friend, 2008b, p. 13, tradução nossa)⁵.

A reflexão apresentada por Friend destaca um ponto crucial: a falta de profissionais com habilidades complementares, o que dificulta a combinação de competências dentro da docência compartilhada. Esse desafio é ainda mais relevante em escolas bilíngues, onde a escassez de professores qualificados compromete a efetiva implementação de programas para o desenvolvimento da proficiência nas duas línguas. Dessa forma, a docência compartilhada se torna essencial para o sucesso de programas bilíngues, exigindo comprometimento e colaboração contínua entre os educadores, o que revela a necessidade de superar as barreiras existentes para garantir a aplicação dessa abordagem.

Além disso, a contribuição das autoras Honigsfeld e Dove se mostra crucial, uma vez que oferecem *insights* valiosos sobre como a docência compartilhada pode ser aplicada em contextos bilíngues. Sua experiência prática e teórica no desenvolvimento de estratégias pedagógicas para estudantes multilíngues, especialmente nos Estados Unidos, traz uma base sólida para compreender como essa metodologia pode ser implementada em cenários de ensino

⁵ Citação na íntegra: “*To be succesful, co-teaching relies on two committed educators who care deeply about reaching their students and work diligently to achieve that goal*”.

bílingue, com ênfase na adaptação curricular e na promoção de um ambiente inclusivo que favoreça a aprendizagem de todos os estudantes, especialmente os bilíngues.

As autoras, em suas diversas publicações, também ampliam a definição de docência compartilhada, destacando a importância de uma colaboração não apenas entre professores de educação geral e especial, mas também entre especialistas em diferentes áreas do currículo, como matemática, leitura e o ensino de inglês como segunda língua. Essa evolução do conceito demonstra a flexibilidade da abordagem, permitindo que se adapte a diferentes contextos e necessidades dos alunos. Dove (2010) reforça: “Nossa prática confirmou que boas parcerias são fundamentais para que os educadores se apoiem mutuamente em busca de um objetivo comum” (Dove, 2010, p. 29, tradução nossa)⁶.

Já Murawski e Lochner (2011) ressaltam a importância de três componentes essenciais para o sucesso da docência compartilhada: coplanejamento, coensino e coavaliação. Sem esses três componentes, a docência compartilhada não se concretiza” (Murawski; Lochner, 2011, p. 175, tradução nossa)⁷. Para as autoras, a ausência de qualquer um desses elementos comprometeria a implementação efetiva dessa abordagem, que visa uma prática integrada e coesa entre os educadores. Esse ponto destaca a necessidade de uma colaboração profunda entre os docentes, não apenas no compartilhamento de responsabilidades, mas também na criação de um ambiente de aprendizado fluido e eficiente.

Além disso, a reflexão de Megale (2020) sobre a falta de uma legislação clara que oriente a formação docente para a educação bilíngue enfatiza uma lacuna crítica no sistema educacional. A ausência de normativas específicas para esse modelo formativo torna ainda mais desafiadora a adaptação dos educadores a esse tipo de prática, o que demanda um olhar atento para as questões legais e pedagógicas que envolvem sua implementação.

Honigsfeld e Dove (2014) também destacam a crescente adoção da docência compartilhada, especialmente em contextos escolares como os de Blumenau, observando que, embora essa prática tenha uma longa história, ela ainda está em expansão. O alerta das autoras sobre a necessidade de continuar refletindo sobre sua implementação em diferentes comunidades escolares é crucial, especialmente à medida que políticas e iniciativas novas

⁶ Citação na íntegra: “Our practice affirmed that good partnerships fundamentally help educators support one another when they have a common goal”.

⁷ Citação na íntegra: “What Is Required for Effective Co-Teaching? Co-teaching requires three components: co-planning, co-instructing, and co-assessing. Without all three, co-teaching is not occurring”.

surgem. A docência compartilhada, embora seja um modelo promissor, ainda enfrenta desafios de implementação que variam de acordo com o contexto, sendo necessário considerar as particularidades de cada escola e os avanços que ainda precisam ser feitos. No caso específico de Blumenau, onde a implementação de abordagens bilíngues é uma demanda recente e crescente, a docência compartilhada se apresenta como uma prática emergente que requer uma integração estratégica entre os diversos componentes pedagógicos e legais. O alinhamento entre os professores, a adaptação das metodologias de ensino e a superação dos desafios formativos são fundamentais para garantir a efetividade dessa abordagem.

Em relação às diferentes visões sobre a docência compartilhada, três perspectivas se destacam: (i) em salas de aula repletas de estudantes com uma variedade de necessidades de aprendizado, dois professores podem ser melhores do que um (Friend; Cook, 2007, p. 48, tradução nossa)⁸; (ii) a experiência demonstra que, com muita frequência, o ensino colaborativo é visto simplesmente como mais um par de mãos, isto é, uma atitude que considera que dois professores são melhores do que um (Davison, 2006, p. 456, tradução nossa)⁹; (iii) as escolas têm a tendência de focar apenas no coensino. O perigo aqui é que isso pode facilmente se tornar um cenário de “inserir e afastar”, no qual a sala de aula oferece apenas um espaço compartilhado sem metas, instrução e avaliação compartilhadas. Uma das preocupações que ouvimos com mais frequência dos educadores é que o professor de ESL é relegado ao papel de auxiliar, que rotineiramente precisa perguntar: “O que vamos fazer hoje?” (Honigsfeld; Dove, 2016, p. 57, tradução nossa)¹⁰. Essas perspectivas revelam diferentes formas de enxergar a docência compartilhada e convidam à reflexão sobre como implementá-la de maneira mais eficaz em contextos bilíngues, reconhecendo os desafios e as oportunidades dessa prática colaborativa. A variedade de conceitos que cercam essa prática sublinha a necessidade de uma análise aprofundada para garantir que sua implementação seja efetiva e bem-sucedida. A docência

⁸ Citação na íntegra: “*In classrooms filled with students with a variety of learning needs, two teachers can be better than one*”.

⁹ Citação na íntegra: “*Experience demonstrates that all too often collaborative teaching is seen as simply a case of another pair of hands; an attitude that ‘two teachers are better than one’*”.

¹⁰ Citação na íntegra: “*Schools have a tendency to focus on co-teaching only. The danger here is that it may easily turn into a ‘push-in and pull-aside’ scenario, in which the classroom merely offers shared classroom space without shared goals, shared instruction, and shared assessment. One of the concerns we hear most frequently from educators is that the ESL teacher is relegated to the role of the helper who routinely has to ask, ‘What are we doing today?’*”

compartilhada é, portanto, uma prática multifacetada, com diferentes interpretações que, em algumas situações, podem até ser conflitantes.

Com essas considerações em mente, ao transitar para a seção metodológica, a pesquisa será orientada por essas diferentes perspectivas, buscando, ao mesmo tempo, fundamentar a abordagem adotada com base nas nuances e desafios da docência compartilhada, respeitando as diretrizes legais que regem a educação, e considerando a realidade do contexto educacional estudado.

3 RECURSOS METODOLÓGICOS

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, visando estabelecer uma conexão sólida entre esses elementos para compreender as redes colaborativas na docência compartilhada em programas de educação bilíngue. Segundo Minayo (2010) e Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa permite explorar percepções, crenças e significados atribuídos pelos docentes. O estudo foi realizado na Rede Municipal de Ensino de Blumenau, onde a colaboração entre pedagogos e professores de língua adicional é incentivada pela Resolução Municipal CME nº 01/2018, apesar de o termo "docência compartilhada" não estar formalmente mencionado.

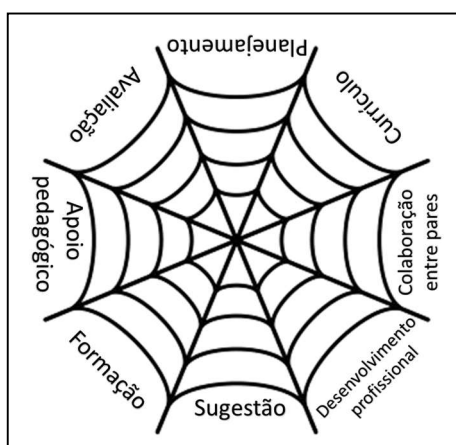
No que se refere ao campo empírico, a Escola Básica Municipal Bilíngue Professor Fernando Ostermann foi escolhida por sua experiência consolidada na docência compartilhada e por ser pioneira na implementação da educação bilíngue no município (conforme o Decreto Municipal nº 11.850/2018). Em 2023, contava com 192 estudantes e 44 docentes, sendo que 10 atuavam no sistema de docência compartilhada no Ensino Fundamental I. Participaram do estudo seis professores do programa, selecionados por sua experiência com essa prática pedagógica. A pesquisa seguiu rigorosos princípios éticos, garantindo anonimato e sigilo das informações. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi apresentado e assinado por todos os participantes, e o estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (parecer nº 6.721.394/2024).

Os dados foram gerados por meio de questionário estruturado e entrevista semiestruturada. O questionário buscou mapear o perfil acadêmico e profissional das participantes, revelando que todas eram do gênero feminino, três tinham licenciatura em

Pedagogia e três em Letras/Inglês. O tempo de experiência variava de três a 22 anos, com 66,7% das docentes possuindo pós-graduação *lato sensu*.

A entrevista semiestruturada permitiu explorar percepções e experiências sobre a colaboração pedagógica. Durante as entrevistas, aplicou-se uma dinâmica em que cada participante preencheu individualmente uma teia, colorindo as lacunas entre oito palavras-chave dispostas ao redor do centro – planejamento, currículo, avaliação, colaboração entre pares, apoio pedagógico, formação, desenvolvimento profissional e sugestões – em uma escala progressiva, na qual o centro representa a mínima adaptação, facilidade ou compreensão do processo, e as extremidades indicam seu aumento progressivo, conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1 – Dinâmica de preenchimento individual da teia



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A ideia central dessa dinâmica era oferecer um panorama visual que permitisse identificar, de forma clara, as áreas em que as docentes se sentem mais ou menos confortáveis, além de evidenciar as dimensões que apresentam maior ou menor necessidade de aprimoramento, de modo que a estratégia contribuiu significativamente para uma visualização mais clara dos desafios e potencialidades da docência compartilhada.

A análise de conteúdo proposta por Bardin (2016) foi utilizada para interpretar os dados, permitindo a identificação de padrões e temas emergentes. A metodologia favoreceu a compreensão das redes colaborativas e desafios enfrentados pelos docentes, alinhando-se aos objetivos da pesquisa: (a) identificar as teias colaborativas que contribuem para o desenvolvimento profissional da docência compartilhada em uma escola da Rede Pública

Municipal de Blumenau; e (b) analisar contribuições e desafios da docência compartilhada para a educação bilíngue a partir das experiências docentes. Dessa forma, a análise de conteúdo permitiu uma investigação aprofundada das experiências docentes e do impacto desse modelo pedagógico no contexto da educação bilíngue municipal.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, reúnem-se em conjunto os achados da pesquisa, organizados em três subseções: as teias de aprendizado e as teias de desafio construídas a partir das entrevistas, seguidas da síntese das percepções registradas na dinâmica das teias aplicada às seis docentes. Cabe destacar que os dados aqui discutidos se referem às percepções e experiências relatadas pelas próprias docentes participantes, obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas e da dinâmica das teias. O estudo não incluiu avaliação direta de desempenho, produções ou registros de aprendizagem dos estudantes, de modo que eventuais referências a efeitos sobre a aprendizagem discente expressam a percepção das docentes, não uma mensuração do desempenho estudantil.

4.1 Teias de aprendizado: percepções docentes sobre os ganhos da docência compartilhada

Nesta seção, apresenta-se como as interações e práticas colaborativas entre as docentes promovem o desenvolvimento da docência compartilhada. A análise evidencia como essas “teias de aprendizagem” favorecem a troca de conhecimentos e incentivam a inovação pedagógica, ao abordar a aplicação do CLIL, com foco na integração de conteúdos e da língua adicional no processo de ensino-aprendizagem. A partir dos relatos e experiências das docentes, busca-se compreender como essa metodologia é concretizada na prática.

Excerto 1: Então, essa para mim é a pergunta mais difícil de responder. Porque CLIL, ver acontecer eu já vi. [...] Um dia, quando eu for hábil o suficiente, fluente em inglês para sustentar uma aula do início ao fim, pretendo fazer; mas, no momento atual que a gente vive, não é CLIL. O que a gente faz em sala de aula não é CLIL. (Entrevista concedida em abril de 2024).

O excerto 1 reflete a perspectiva da docente sobre a implementação do CLIL na prática pedagógica. Ela expressa a dificuldade de realizar o CLIL conforme o modelo proposto, apontando a necessidade de proficiência na língua adicional e de habilidades pedagógicas específicas. A docente menciona que, apesar de ver a aplicação do CLIL, a sua implementação completa ainda é um desafio. Como ela mesma declara: “Um dia, quando eu for hábil o suficiente, fluente em inglês para sustentar uma aula do início ao fim... O que a gente faz em sala de aula não é CLIL”. (P1¹¹, entrevista concedida em abril de 2024). Essa dificuldade se alinha à crítica de Meaney (2021), que discute a dificuldade de integração efetiva entre os objetivos de aprendizagem da língua adicional e outros componentes curriculares dentro do CLIL. Embora P1 reconheça a importância do CLIL e seus benefícios potenciais, ela também observa as limitações práticas que enfrentam: “E não é por má vontade, porque a gente tem informações diferentes que nos trouxeram até aqui” (Entrevista concedida em abril de 2024). Essa reflexão ilustra como, mesmo reconhecendo os benefícios do CLIL, a implementação plena desse modelo encontra desafios consideráveis na prática pedagógica.

Essa tensão relatada por P1 pode ser lida à luz do conceito de translanguagem, entendida não como mera alternância de código, mas como conjunto de múltiplas práticas discursivas pelas quais sujeitos bilíngues constroem sentido a partir de todo o seu repertório linguístico (García, 2009; García; Wei, 2014). Nessa perspectiva, García, Johnson e Seltzer (2017) propõem três elementos de uma pedagogia translíngue: a atitude (*stance*) do professor em relação ao bi/multilinguismo, o *design* das práticas pedagógicas voltadas a esse repertório e o ajuste contínuo (*shift*) dessas práticas conforme a resposta dos estudantes. O relato de P1 evidencia justamente uma atitude (*stance*) ainda em transição: ao afirmar que “o que a gente faz em sala de aula não é CLIL”, a docente mede sua prática por um parâmetro estrutural de proficiência plena na língua adicional, e não pelo uso translíngue efetivamente mobilizado em sala. Sob a ótica da translanguagem, contudo, o trânsito entre português e inglês relatado pelas docentes já constitui uma prática pedagógica legítima, ainda que não corresponda ao modelo monolíngue de CLIL almejado por P1. Essa leitura sugere que o desafio não é apenas de proficiência linguística, mas também de mudança de concepção sobre o que conta como ensino bilíngue eficaz.

¹¹ Pseudônimo atribuído a uma das entrevistadas, a fim da preservação da garantia de anonimato.

Esse cenário encontra ressonância na observação de El Kadri (2022), que enfatiza a importância de práticas sociais autênticas no currículo bilíngue. Segundo El Kadri, é crucial oferecer oportunidades para que os estudantes se engajem em atividades sociais reais, utilizando a linguagem de forma efetiva em contextos variados. Ela afirma:

A meu ver, trazer as práticas sociais para educação bilíngue torna-se essencial. [...] Isso porque, ao propiciarmos no currículo oportunidades para que os alunos se engajem em atividades sociais reais de uso da linguagem e tenham que experimentar, participar e, efetivamente, agir por meio da linguagem, damos condições para que eles empreguem a língua para performar nesse mundo. Entretanto, compreendo que isso também está relacionado à necessidade de mudança de concepção de língua, haja vista a noção estrutural ainda direcionar muitas práticas em nosso país (El Kadri, 2022, p. 139).

No entanto, para que isso seja viável, El Kadri ressalta que é necessária uma mudança na concepção de língua, muitas vezes ainda centrada em abordagens estruturais, o que dificulta a implementação de metodologias como o CLIL. Superar essa barreira e adotar uma visão mais integrada e dinâmica da linguagem pode possibilitar que práticas como o CLIL atinjam seu potencial transformador na educação bilíngue. Assim, o excerto 1 exemplifica a percepção da docente sobre as limitações práticas para realizar o CLIL de maneira completa, embora reconheça seus benefícios quando aplicado, destacando a necessidade de superar desafios estruturais e pedagógicos. Seguimos com P2, que inicia seu relato:

Excerto 2: A gente está sempre aprendendo uma com a outra, cada um com o seu conhecimento. Então, às vezes, o jeito de uma ensinar [pausa], apesar de nosso jeito ser muito parecido, às vezes a gente vai aprendendo com a outra. A questão da dinâmica, das atividades, eu tenho aprendido mais (Entrevista concedida em abril de 2024, grifos nossos).

A reflexão de P2¹² sobre a aprendizagem mútua e a dinâmica das atividades na docência compartilhada reforça a ideia de colaboração e construção de conhecimento entre as professoras. Isso se aproxima da abordagem de Friend (2008b), que sugere que:

[...] o coensino sugere que profissionais que compartilham a instrução podem combinar seus conhecimentos e habilidades para criar ambientes de aprendizado nos quais a instrução seja ao mesmo tempo rigorosa e flexível, baseada em padrões, mas

¹² Pseudônimo atribuído a uma das entrevistadas afim da preservação da garantia de anonimato.

adaptada às necessidades de aprendizado únicas de cada aluno" (Friend, 2008b, p. 11, tradução nossa)¹³.

O relato de P2 está em consonância com essa perspectiva, pois evidencia que a docência compartilhada não se limita à divisão de tarefas, mas envolve a integração de conhecimentos para promover ambientes de aprendizagem mais dinâmicos. A flexibilidade mencionada por P2 reflete a capacidade dos docentes de ajustar a instrução conforme as necessidades individuais dos estudantes, um aspecto central do coensino (Friend, 2008b). Assim, a colaboração contínua e a adaptação pedagógica tornam-se elementos essenciais desse modelo de ensino. De forma semelhante, P3¹⁴ destaca o impacto das trocas e interações no ambiente educacional para o desenvolvimento docente em áreas como metodologia, língua inglesa e alfabetização, conforme descrito no excerto 3: “As trocas, elas favorecem o nosso aprendizado docente na metodologia, na língua inglesa, na alfabetização” (Entrevista concedida em abril de 2024).

Esse apontamento reforça a ideia de que a colaboração e a troca de experiências entre os professores são fundamentais para o crescimento profissional e a qualificação das práticas pedagógicas. Essas interações possibilitam um aprendizado mútuo, no qual cada docente contribui com seu conhecimento e expertise, ampliando e enriquecendo a abordagem de ensino. Essa perspectiva dialoga com Davison (2006), que enfatiza a importância da colaboração entre professores de língua adicional e docentes de outras áreas para o fortalecimento das práticas pedagógicas:

O desenvolvimento de uma maior colaboração ou “parcerias” entre professores de inglês como Segunda/Adicional Língua (ESL/EAL) e seus colegas da área principal/de conteúdo tem sido defendido há muito tempo na profissão de ensino de língua inglesa (Davison, 2006, p. 454, tradução nossa)¹⁵.

Embora a colaboração e o aprendizado mútuo entre as docentes sejam essenciais para o fortalecimento da docência compartilhada, é igualmente necessário reconhecer os desafios que permeiam essa prática, os quais serão abordados a seguir.

¹³ Citação na íntegra: “[...] *co-teaching suggests that professionals who share instruction can combine their knowledge and skills to create learning environments in which instruction is both rigorous and flexible, standards-based but accommodated to each student's unique learning needs*”.

¹⁴ Pseudônimo atribuído a uma das entrevistadas afim da preservação da garantia de anonimato.

¹⁵ Citação na íntegra: “*The development of greater collaboration or ‘partnerships’ between English as a Second/Additional Language (ESL/EAL) teachers and their mainstream/ content-area colleagues has long been advocated in the English language teaching profession*”.

4.2 Teias de desafio: percepções docentes sobre as dificuldades da docência compartilhada

Nesta subseção, exploramos os principais desafios que surgem na prática da docência compartilhada, analisando como as responsabilidades compartilhadas afetam tanto o processo educativo quanto o desenvolvimento pedagógico das docentes. A partir das experiências e obstáculos identificados, busca-se entender as complexidades dessa abordagem colaborativa.

Iniciamos com a análise de P1, que destaca três desafios principais para a prática da docência compartilhada. No excerto 4, a docente fornece uma perspectiva ampla, enfatizando a importância do planejamento conjunto, das habilidades linguísticas dos docentes e das dificuldades ocasionadas por colegas que não dominam o inglês, um requisito fundamental no contexto bilíngue. Ela aponta que essas diferenças não se restringem apenas ao domínio da língua, mas se estendem também às concepções divergentes sobre ensino-aprendizagem e o papel do aluno. A falta de coesão nessas áreas, particularmente em um contexto bilíngue, torna o processo de coensino mais desafiador.

Excerto 4: Mais difícil mesmo são as diferenças em relação a concepções de ensino-aprendizagem dos professores, a concepção de estudante, como essa criança aprende, quem é ela, por que ela está ali, o que ela está fazendo, o seu papel de professor, como você se concebe nesse lugar. Então, essas diferenças por conta do percurso formativo de cada um, né? Professor que não sabe falar inglês, já tivemos, [...] isso é bem pesado mesmo (Entrevista concedida em abril de 2024, grifo nosso).

A análise de P1 remete à teoria de docência compartilhada de Murawski e Lochner (2011), que sugere que a eficácia desse modelo depende da colaboração estreita e do alinhamento das competências e concepções entre os docentes. A ausência de alinhamento, especialmente nas habilidades linguísticas, compromete não só a integração curricular, mas também as relações pedagógicas entre os professores, criando barreiras significativas para a implementação do modelo bilíngue. A experiência de P4¹⁶ complementa a reflexão de P1, mas também revela um desconforto mais profundo com as exigências da docência compartilhada. P4 expressa sua dificuldade em transitar de um papel de professora experiente para o de

¹⁶ Pseudônimo atribuído a uma das entrevistadas, a fim da preservação da garantia de anonimato.

coensino, um movimento que exige uma mudança considerável não apenas na metodologia, mas também na identidade profissional.

Excerto 5: Eu gostaria de ressaltar [...]; eu acho difícil, sim, a docência compartilhada e a educação bilíngue [...]; não é um processo fácil. Eu estive 15 anos na sala de aula [...] e aí agora sair deste lugar para construir um outro papel compartilhado não é fácil, é difícil. [...] eu penso que a gente perde muito é quando todo ano tem que começar do zero, com uma nova dupla. Não é fácil fazer esse casamento [...] porque há um tempo aí que a gente precisa de entrosamento, de vinculação, de confiar uma na outra, de entender o funcionamento uma da outra... quando vê, é julho, quando vê [pausa], estamos em dezembro, aí vamos ter que mudar tudo de novo. Então esse é um ponto que eu acho difícil. Casar todo ano, sabe? (Entrevista concedida em abril de 2024).

O desafio relatado por P4 pode ser compreendido à luz da literatura sobre a transição de professores para modelos de coensino. Segundo alguns estudos (Murawski; Lochner, 2011), a adaptação a esse novo papel de coensino pode ser particularmente difícil, pois envolve não apenas a reorganização do trabalho pedagógico, mas também uma transformação na identidade profissional do docente. P4 descreve a dificuldade de “deixar a sala de aula”, indicando que a transição para um modelo colaborativo é mais do que uma adaptação pedagógica, mas um processo psicológico que desafia a visão tradicional de ensino. Além disso, a constante mudança de parceiros de coensino a cada ano é outro fator que compromete a continuidade e o fortalecimento das práticas pedagógicas. Como P4 aponta, “casar todo ano” com uma nova dupla impede que as docentes construam uma parceria sólida, o que é essencial para o coplanejamento, o coensino e a coavaliação. A rotatividade das duplas cria um ciclo de reinício contínuo, dificultando o desenvolvimento de um entendimento mútuo e a confiança necessária para uma colaboração eficaz.

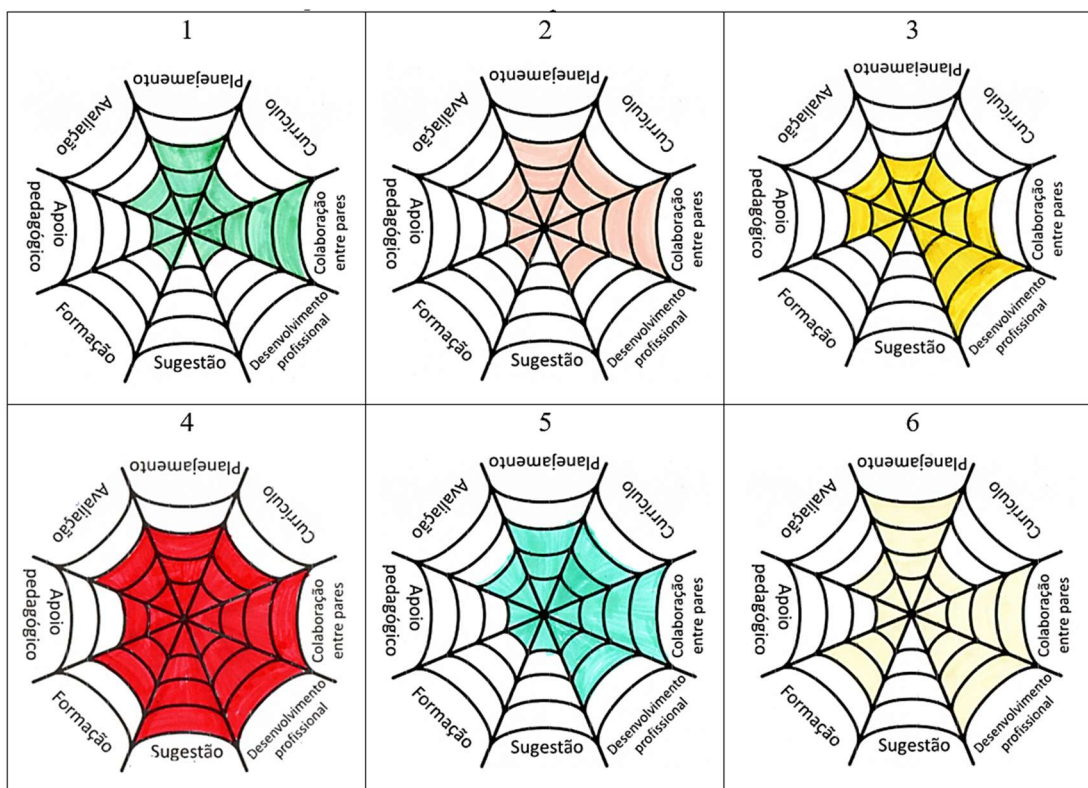
Essa instabilidade não apenas afeta as práticas pedagógicas, mas também provoca desgaste emocional entre as docentes. A construção de uma parceria efetiva, que demanda tempo, confiança e entendimento mútuo, é comprometida pela possibilidade de alterações anuais na composição das duplas, dificultando a consolidação do trabalho colaborativo. Desse modo, para além de questões pedagógicas, como o alinhamento de concepções e habilidades linguísticas, é necessário considerar os aspectos relacionais envolvidos nesse processo. A necessidade recorrente de adaptação a novas parcerias pode comprometer tanto a continuidade das ações desenvolvidas quanto a construção de uma prática pedagógica coesa e consistente.

4.3 Síntese das teias: panorama geral das percepções docentes que mobilizam a docência compartilhada

Nesta etapa, apresenta-se a análise das percepções das docentes sobre as diferentes dimensões da docência compartilhada em um Programa de Educação Bilíngue, a partir dos dados gerados por uma atividade interativa. Para essa atividade, as docentes receberam uma folha com uma teia centralizada, cercada por palavras-chave essenciais, tais como: planejamento (relativo ao planejamento conjunto), currículo (relacionado à educação bilíngue), avaliação (focada na avaliação da aprendizagem bilíngue), colaboração entre pares (característica central do sistema de docência compartilhada), apoio pedagógico (suporte educacional fornecido às docentes), formação (continuada), desenvolvimento profissional (proveniente da atuação compartilhada) e sugestões (aspectos adicionais pertinentes).

A dinâmica consistiu em preencher a teia, colorindo as lacunas entre as palavras-chave, começando do centro (que representava a maior compreensão ou adaptação ao processo) e indo em direção às extremidades, que indicavam o aumento progressivo dessas condições. Para essa análise, organizamos as seis teias de forma ordenada, numeradas de um a seis, como ilustrado no Quadro 1:

Quadro 1 – Síntese das respostas da dinâmica das teias



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

A análise de cada teia permitiu identificar as percepções das docentes, destacando áreas sensíveis e possíveis lacunas no processo da docência compartilhada dentro da educação bilíngue. Cada docente preencheu a teia individualmente, o que resultou em uma visão coletiva das conquistas e desafios enfrentados. Os dados gerados a partir dessas teias oferecem uma compreensão das experiências das participantes e das perspectivas sobre a prática pedagógica colaborativa.

Cada teia colorida representa uma docente, com as palavras-chave dispostas nas arestas para destacar os eixos principais que orientam sua prática pedagógica. A análise dos padrões de preenchimento das teias revelou áreas de maior engajamento, como a colaboração entre pares e o desenvolvimento profissional, e áreas que necessitam de maior atenção, como apoio pedagógico, formação docente e avaliação.

O **apoio pedagógico** foi identificado como o aspecto mais crítico, com um índice de satisfação de apenas 30%. Esse percentual foi obtido a partir da leitura comparativa das seis teias individuais (Quadro 1): para cada categoria, observou-se a extensão da coloração de cada

docente no eixo entre o centro (satisfação mínima) e a extremidade (satisfação máxima); e a proporção média de preenchimento em direção às extremidades, entre as seis participantes, resultou no percentual apresentado. No caso do apoio pedagógico, a maioria das docentes coloriu apenas uma pequena fração próxima ao centro da teia, o que resultou no índice mais baixo entre as categorias avaliadas. Esse percentual reduzido reflete as dificuldades enfrentadas pelas docentes em relação ao suporte técnico e profissional para a implementação da docência compartilhada. A escassez de orientações, materiais didáticos adequados e acompanhamento contínuo se destacaram como os principais obstáculos à melhoria das práticas pedagógicas no contexto bilíngue. Essa carência de apoio é um fator limitante, já que a falta de recursos e de assistência especializada impede o desenvolvimento efetivo das práticas colaborativas e, consequentemente, o aprimoramento do modelo pedagógico. A reflexão de Friend e Cook (2007) sobre a importância do suporte institucional na prática colaborativa se alinha diretamente com os dados apresentados.

Outro ponto sensível é a **formação docente**, que apresentou uma avaliação insatisfatória. As docentes sinalizaram a necessidade de programas de capacitação mais específicos e alinhados às exigências do ensino bilíngue. Este fator é crucial, pois a eficácia da docência compartilhada depende não apenas da colaboração entre as docentes, mas também de uma preparação constante e direcionada às particularidades da educação bilíngue. A formação continuada, como apontado por Murawski e Lochner (2011), deve ser contextualizada, visando uma atualização contínua das práticas pedagógicas e do domínio da língua adicional.

A **avaliação** também se revelou como uma área de dificuldade. O processo de avaliação entre as duplas de docentes, particularmente entre a pedagoga e a professora de língua adicional, mostrou-se complexo, dado o tempo necessário para analisar as interações linguísticas e alinhar as práticas pedagógicas. Isso exigiu maior carga horária, o que impactou a organização do tempo e o planejamento. As reflexões de Dieker e Murawski (2003) corroboram essa complexidade, sugerindo que a docência compartilhada requer uma organização mais flexível e integrada, capaz de lidar com as interdependências entre as diferentes áreas do conhecimento e a língua adicional.

A **elaboração curricular**, no contexto bilíngue, transcende a simples organização de conteúdos. Como propõem os teóricos, o currículo se configura como um espaço de construção colaborativa, no qual a articulação entre a língua adicional e os diversos conteúdos curriculares

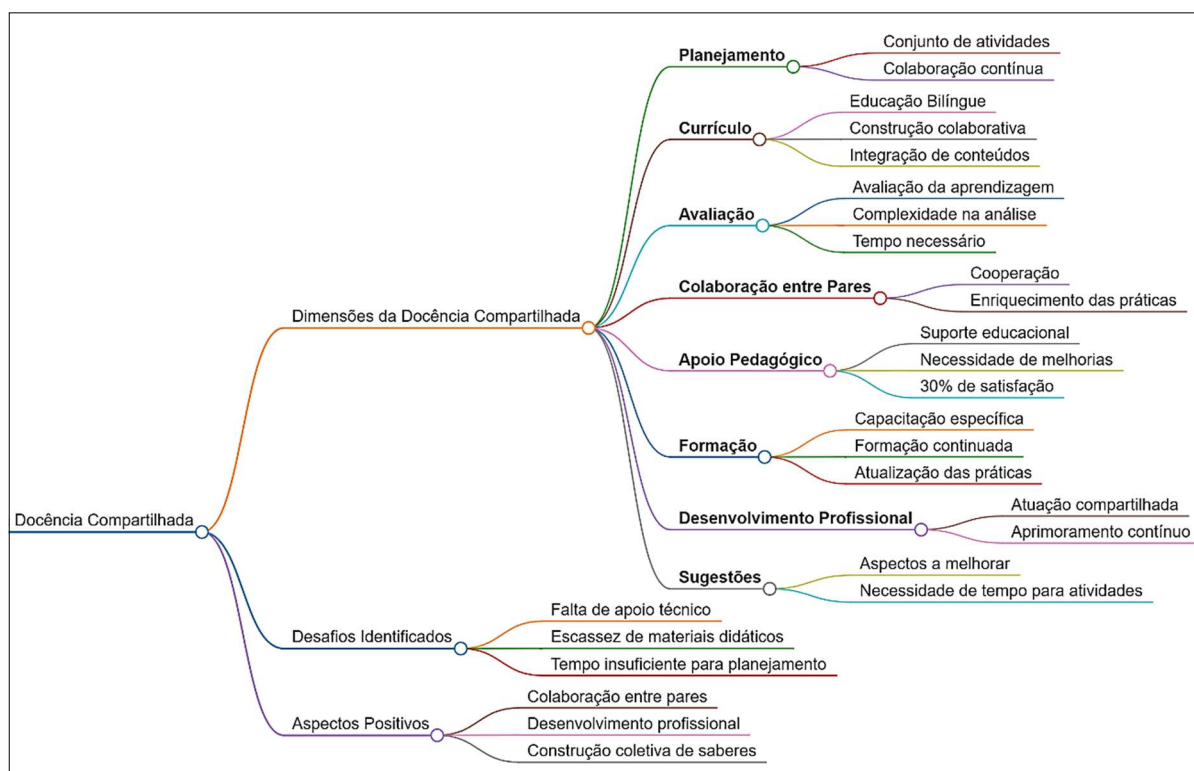
é essencial para a formação de um currículo culturalmente relevante. Esse currículo, dinâmico e flexível, deve permitir a integração de conhecimentos de maneira orgânica, respeitando as especificidades dos estudantes e as realidades culturais presentes na sala de aula.

O **planejamento conjunto** ocupa uma posição central na prática da docência compartilhada. Além de organizar as atividades pedagógicas, o planejamento requer uma colaboração contínua na formulação de objetivos, metodologias e estratégias avaliativas. Esse processo é fundamental para garantir que a aprendizagem da língua adicional e o desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais dos estudantes estejam alinhados. As docentes enfatizaram que o tempo disponível para o planejamento é insuficiente, o que prejudica a qualidade do coplanejamento e o desenvolvimento de uma prática pedagógica integrada. A falta de tempo foi um fator recorrente nas entrevistas, com uma das participantes sugerindo a necessidade de “tempo de hora atividade” para facilitar essa colaboração.

Apesar das dificuldades mencionadas, a **colaboração entre pares** e o **desenvolvimento profissional** emergiram como os aspectos mais positivos da prática pedagógica. As docentes destacaram com entusiasmo como a cooperação no processo de ensino-aprendizagem contribui para o enriquecimento de suas práticas e para o aprimoramento contínuo de suas competências pedagógicas. Esse aspecto colaborativo fortalece o trabalho conjunto, favorecendo a construção coletiva dos saberes e, consequentemente, o aprendizado dos estudantes.

Esse *feedback* positivo reflete as considerações de Friend (2008a, 2008b) sobre os benefícios da docência compartilhada, especialmente no que diz respeito ao impacto no desenvolvimento profissional e à complementaridade de saberes, essencial para o sucesso de modelos pedagógicos mais complexos, como o bilíngue. A análise da docência compartilhada no programa de educação bilíngue revelou tanto avanços significativos quanto desafios persistentes, que exigem uma atenção cuidadosa para aprimorar a prática pedagógica e os resultados educacionais. Para ilustrar essas conclusões, apresenta-se a Figura 2, que expande a compreensão dos achados desta pesquisa, oferecendo uma visão das principais lacunas e avanços identificados.

Figura 2 – Análise das teias



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi compreender as dinâmicas colaborativas que impulsionam a docência compartilhada em um Programa de Educação Bilingue. A partir de dois objetivos específicos – identificar as teias colaborativas que contribuem para o desenvolvimento profissional da docência compartilhada em uma escola da Rede Pública Municipal de Blumenau e analisar contribuições e desafios da docência compartilhada para a educação bilíngue a partir das experiências docentes –, foi possível revelar a complexidade desse processo educacional. A análise da produção científica nacional revelou lacunas no estudo sobre o processo investigativo da docência compartilhada em contextos bilíngues, o que reforça a relevância deste estudo como uma contribuição significativa ao debate acadêmico e profissional na área.

A partir das entrevistas realizadas, emergiram três dimensões centrais que guiaram a análise. A primeira, **colaboração entre docentes**, revelou que o trabalho conjunto é fundamental para o desenvolvimento do programa, especialmente no que se refere à

flexibilidade curricular e ao planejamento conjunto. Entretanto, as docentes destacaram a carência de apoio pedagógico, de formação e de orientações claras para a condução do processo, aspectos necessários à promoção de um planejamento e de uma execução didática mais integrados e eficazes.

A segunda dimensão, **desafios compartilhados**, reúne aspectos como a escassez de recursos, a resistência à mudança e a necessidade de formação continuada, apontados pelas professoras como fatores que dificultam a implementação do programa. Além disso, a alta rotatividade de docentes, descrita por uma das entrevistadas como “casar todo ano”, agrava esse cenário ao comprometer a continuidade das práticas pedagógicas colaborativas.

A terceira dimensão, **percepções sobre a aprendizagem discente**, refere-se à maneira como as docentes entrevistadas avaliam os efeitos do modelo de programa bilíngue adotado pelo município investigado. Na percepção das participantes, esse modelo favorece o desenvolvimento linguístico dos alunos, a assimilação dos conteúdos curriculares e o engajamento estudantil. Como o estudo se baseou nos relatos das docentes e não realizou avaliação direta do desempenho, das produções ou dos registros de aprendizagem dos estudantes, tais observações devem ser compreendidas como percepções acerca dos efeitos da docência compartilhada, e não como resultados de uma avaliação da aprendizagem discente.

Os achados evidenciam, ainda, a necessidade de políticas educacionais mais bem estruturadas e de programas contínuos de formação docente, considerados elementos essenciais para a consolidação e o aprimoramento da proposta.

Nesse contexto, a docência compartilhada surge como uma alternativa viável para viabilizar e fortalecer essa proposta educacional. Para que a educação bilíngue se torne uma política pública consolidada, é imprescindível o aprimoramento contínuo das regulamentações e a ampliação do suporte aos professores. Isso inclui a oferta de formação complementar e a implementação de um currículo integrado, que favoreça práticas pedagógicas alinhadas à realidade das escolas bilíngues.

Ao refletir sobre as experiências relatadas pelas docentes, pode-se afirmar que “a sala de aula organiza-se pela teia de práticas pedagógicas que a envolve e com ela dialoga” (Franco, 2012, p. 159). Essa reflexão reforça a importância de metodologias colaborativas, integração curricular e o desenvolvimento de competências linguísticas e interculturais para consolidar a educação bilíngue. Assim, as políticas educacionais devem valorizar a diversidade linguística

e cultural, preparando os estudantes para os desafios de um mundo globalizado e promovendo a valorização das línguas e culturas presentes nas escolas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1. ed., 3. reimp. São Paulo: Edições 70, 2016.

BLUMENAU. Prefeitura Municipal de Blumenau. **Resolução nº 01, de julho de 2018**. Estabelece normas para a oferta da Escola Bilíngue de Educação Infantil e Ensino Fundamental pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Blumenau. *Diário Oficial dos Municípios de Santa Catarina*, Blumenau, SC, ed. 2667, ato n. 1787258, p. 118, 30 set. 2018a. Disponível em: <https://diariomunicipal.sc.gov.br/atos/1787258>. Acesso em: out. 2023.

BLUMENAU. Prefeitura Municipal de Blumenau. **Decreto nº 11.850, de 24 de julho de 2018**. Dispõe sobre a criação, no Sistema Municipal de Ensino de Blumenau, da Escola Bilíngue nas Escolas Básicas Municipais Erich Klabunde e Professor Fernando Ostermann. Blumenau, SC, 2018b. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/b/blumenau/decreto/2018/1185/11850>. Acesso em: out. 2023.

BLUMENAU. Prefeitura Municipal de Blumenau. **Decreto nº 12.886, de 23 de outubro de 2020**. Dispõe sobre a Educação Bilíngue no Sistema Municipal de Ensino de Blumenau. *Diário Oficial dos Municípios de Santa Catarina*, Blumenau, SC, ed. 3305, ato n. 2696481, p. 280, 29 out. 2020. Disponível em: https://s3cache.dom.sc.gov.br/edicoes/2020/10/1603999128_edicao_3305__assinado.pdf#page=280. Acesso em: out. 2023.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 out. 2023.

CREMONESI, R. Code-mixing, code-switching e translanguaging: por que a criança mistura os idiomas? Ela está se confundindo? In: CHIMIM, R.; CONDI, R.; CHAVES, R. (org.). **Mais práticas na educação bilíngue: educação básica e formação de professores**. São Paulo: BOC, 2023.

CRYSTAL, David. **English as a global language**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DAVISON, Chris. Collaboration between ESL and content teachers: how do we know when we are doing it right? **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, [S. l.], v. 9, n. 4, p. 454-475, 2006.

DIEKER, Lisa A.; MURAWSKI, Wendy W. Co-teaching at the secondary level: unique issues, current trends, and suggestions for success. **The High School Journal**, [S. l.], v. 86, n. 4, p. 1-13, 2003.

DOVE, Maria G. Grassroots approach to co-teaching for English language learners. In: HONIGSFELD, Andrea; COHAN, Audrey (ed.). **Breaking the mold of school instruction and organization: innovative and successful practices for the twenty-first century**. Lanham: Rowman & Littlefield Education, 2010. p. 25-29.

EL KADRI, Michele Salles. Criando inéditos-viáveis na educação bilíngue: proposta do material “Global Kids” para a construção de uma educação bi/multilíngue crítica. In: EL KADRI, Michele Salles; SAVIOLLI, Viviane B.; MOLINARI, Andressa (org.). **Educação de professores para o contexto bi/multilíngue: perspectivas e práticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 155-178.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIEND, Marilyn; COOK, Lynne. Co-teaching. **Educational Leadership**, [S. l.], v. 64, n. 5, p. 48-52, 2007.

FRIEND, Marilyn. **Co-teach! A manual for creating and sustaining classroom partnerships in inclusive schools**. [S. l.]: Marilyn Friend, 2008a.

FRIEND, Marilyn. Co-teaching: a simple solution that isn't simple after all. **Journal of Curriculum and Instruction**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 9-19, 2008b.

GARCÍA, Ofelia. **Bilingual education in the 21st century: a global perspective**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. **Translanguaging: language, bilingualism and education**. London: Palgrave Macmillan, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1057/9781137385765>.

GARCÍA, Ofelia; JOHNSON, Susana Ibarra; SELTZER, Kate. **The translanguaging classroom: leveraging student bilingualism for learning**. Philadelphia: Caslon, 2017.

GIMENEZ, Telma. Renomeando o inglês e formando professores de uma língua global. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 52, p. 73-93, 2015.

HONIGSFELD, Andrea; DOVE, Maria G. **Collaboration and co-teaching: strategies for English learners**. Thousand Oaks: Corwin Press, 2010.

HONIGSFELD, Andrea; DOVE, Maria G. Collaborative practices to support all students. **Principal Leadership**, [S. l.], v. 12, n. 6, p. 40-44, 2012.

HONIGSFELD, Andrea; DOVE, Maria G. Co-teaching: a look-back, a look-ahead, and the look-fors. **MinneTESOL Journal**, [S. l.], Fall/Winter, 2014.

HONIGSFELD, Andrea; DOVE, Maria G. Co-teaching ELLs: riding a tandem bike. **Educational Leadership**, [S. l.], v. 73, n. 4, p. 56-60, 2016.

MEANEY, Maria Cristina. Linguagem em diferentes áreas do conhecimento na educação bilíngue. In: MEGALE, Antonieta (org.). **Educação bilíngue: como fazer?** v. 3. São Paulo: Fundação Santillana, 2021. p. 45.

MEGALE, Antonieta. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. **The ESPECIALIST**, [S. l.], v. 39, n. 2, 2018.

MEGALE, Antonieta H. **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

MEGALE, Antonieta H. **Desafios e práticas na educação bilíngue**. v. 2. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

MEGALE, Antonieta (org.). **Educação bilíngue: como fazer?** v. 3. São Paulo: Fundação Santillana, 2021.

MEGALE, Antonieta H.; EL KADRI, Michele Salles. **Escola bilíngue: e agora? (Trans)formando saberes na educação de professores**. São Paulo: Fundação Santillana, 2023.

MEHISTO, Peeter; FRIGOLS, María Jesús; MARSH, David. **Uncovering CLIL: content and language integrated learning in bilingual and multilingual education**. Oxford: Macmillan Education, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MURAWSKI, Wendy W.; LOCHNER, Wendy W. Observing co-teaching: what to ask for, look for, and listen for. **Intervention in School and Clinic**, [S. l.], v. 46, n. 3, p. 174-183, 2011.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MEGALE, Antonieta Heyden. Translinguagem e seus atravessamentos: da história, dos entendimentos e das possibilidades para decolonizar a educação linguística contemporânea. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 39, 2023.

THIESEN, Juares da Silva. Internacionalização dos currículos na educação básica: concepções e contextos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 991-1017, 2017.

Recebido em: **23/02/2026**

Aprovado em: **10/09/2026**