

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Elaine Luiza Foss Montemezzo

**DOCÊNCIA COMPARTILHADA NAS TOTALIDADES INICIAIS DA EJA: um olhar  
sob a perspectiva da Educação Popular.**

Porto Alegre

2º semestre

2014

Elaine Luiza Foss Montemezzo

**DOCÊNCIA COMPARTILHADA NAS TOTALIDADES INICIAIS DA EJA: um olhar  
sob a perspectiva da Educação Popular.**

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Aline Lemos da Cunha.

Porto Alegre

2º semestre

2014

*Se você treme de indignação perante uma injustiça no mundo,  
então somos companheiros.*

*Ernesto (Che) Guevara de la Serna*

*“[...] é necessário sair da ilha para ver a ilha, que não  
nos vemos se não saímos de nós [...]*

*José Saramago*

## **Agradecimentos**

Se tem uma coisa nessa vida de que eu tenho certeza, é que é impossível construir uma caminhada estando sozinho(a). Por isso, esta parte do TCC é tão importante quanto toda pesquisa realizada neste semestre. É aqui que aparecem todas as pessoas que de uma forma ou de outra me incentivaram a buscar meu sonho de ser professora.

Quero iniciar agradecendo à minha mãe Eli Foss Montemezzo e ao meu pai Janiro Luiz Montemezzo que não mediram esforços para me ajudar durante os cinco anos e meio que fiquei na graduação. Agradeço toda dedicação da minha mãe cuidando das minhas coisas e deixando a melhor comida do mundo pronta para quando eu chegasse das aulas as 14 horas da tarde. Agradeço ao meu pai pelo apoio em tudo. Por todos os dias que eu tive aula que me levou até a parada de ônibus ou na estação de trem as 5 e meia da manhã. Agradeço ainda toda ajuda que vocês nos dão depois que eu e o Rafael resolvemos morar juntos. Obrigada por não deixarem eu desistir. Amo vocês infinitamente!

Em 2008 conheci uma pessoa que mudou o rumo de minha vida, que me fez mais feliz e que me fez pensar em ter filhos, planejar o futuro ou deixar acontecer... Agradeço a ti, Rafael Fabiano Schüler, meu amor, minha vida, meu marido, meu companheiro, que a cada vez que pensei em desistir ou que estava cansada ouviu minhas lamentações e me motivou a continuar. Se não fosse tu, eu não chegaria até aqui. A cada dia aprendo a ser uma pessoa melhor ao teu lado. Te amo!

Ah, meu irmão Dionatan Luiz Foss Montemezzo! Pode parecer pra ti que tu não tenha me incentivado muito nesta caminhada, mas ao contrário, por ti, pra te mostrar que existem vários tipos de professores e que talvez tu não teve a sorte de cruzar com professores que te incentivassem mais, que acreditassem no teu potencial e que fossem mais humanos, que eu agradeço e dedico minha diplomação. Depois que iniciei a graduação em Pedagogia vi o quanto muitas vezes eu te julgava de forma errada em algumas questões referentes ao teu processo na escola. Minhas sinceras desculpas. Te amo!

À minha cunhada Dandara Sauthier por ser esta pessoa querida e amiga que meu irmão tem compartilhado a vida.

Agradeço a família que eu ganhei ao conhecer o Rafael: minha sogra Gerdy Schüler e sogro Ildo Schüler, minha cunhada Raquel Fabiana Schüler e minha sobrinha/afilhada Ágata Selles Pedroso. Obrigada pelo carinho, pela amorosidade e respeito com que me acolheram.

Obrigada à Poliana Martini, minha amiga desde o Ensino Médio que apesar da vida corrida (que temos) sempre deu um jeito para nos vermos.

Obrigada à “minha dupla”, minha amiga que fiz na UFRGS e que levarei pro resto da vida. Mariana obrigada por compartilhar comigo o estágio, por me ajudar das diferentes maneiras, por me ouvir nos momentos de esgotamento intelectual e por rir da vida comigo.

Obrigada a todas as colegas que tive, por todos os momentos de troca sobre “o que é ser docente”. Um obrigada especial pela amizade de Simone Dornelles e Viviane Malheiro.

Um agradecimento especial ao grupo de “Bolsistas Musas”: Clarissa, Aninha, Laura Martini, Marina e Maéli. Obrigada por todo aprendizado, pela amizade e alegrias. Adoro vocês!

Dani e Sal, só tenho a agradecer por terem cruzado meu caminho. Vocês são muito especiais e espero cultivar nossa amizade mesmo “morando longe”.

À companheira Cheron Moretti pela confiança e ter sido mediadora do meu encontro com Aline Lemos da Cunha, minha orientadora.

À minha querida amiga e professora orientadora, Aline, por ter me dado a honra de participar de sua pesquisa “Conhecimento que se tece e destece”, como bolsista e ter possibilitado minha caminhada na Iniciação Científica onde tive muitos aprendizados e trocas. Obrigada por ser minha orientadora do TCC, pela paciência, dedicação e confiança.

Às professoras e professores que tive desde o colégio até a graduação. Talvez seja até injustiça citar apenas alguns, mas gostaria de agradecer do fundo do coração aos professores(as), Merci Kunzler, Paulo Albuquerque, Maribel Susane Selli, Maria Bernadette Castro Rodrigues, Ilza Jardim, Denise Comerlato Malvina do Amaral Dorneles, Luiz Carlos Bombassaro e Leila Mury Bergmann e tantas outras e outros que me fizeram refletir sobre a Educação.

Obrigada a todas as escolas que abriram suas portas para observações e mini práticas. Obrigada especialmente ao Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores (CMET) Paulo Freire por me receber como estagiária. Obrigada às professoras, as educandas e educandos da turma T1 que me acolheram de braços abertos e principalmente por me ensinarem muito.

Gostaria de agradecer, também, as mulheres que participaram dos grupos de artesanato que ensinei Fuxico e depois auxiliei a Sal (bolsista). Estar com vocês toda a semana me deixava mais leve. Obrigada por tudo que aprendi com vocês. Meu eterno carinho.

À minha avó Elsa (in Memoriam), que não aguentou esperar minha saída da faculdade, mas que me brindou com toda sua sabedoria desde que me conheço por gente até seus 92 anos.

À todas amigas e amigos queridos que fazem parte da minha vida, que me deram força nas horas difíceis e que me auxiliaram de uma maneira ou de outra. Obrigada!

## Resumo

Este trabalho, de abordagem qualitativa, teve como objetivo refletir, considerando alguns princípios da Educação Popular, sobre as possibilidades e desafios da docência compartilhada na Educação de Jovens e Adultos (EJA) apontados nas falas de professoras e estagiárias de turmas de Totalidades Iniciais. As motivações para a escolha e desenvolvimento desta pesquisa estão relacionadas à experiência de estágio realizado em uma turma de EJA, por meio da docência compartilhada no primeiro semestre de 2014. Este trabalho de conclusão fundamentou-se em Brandão (2006; 2005) e Freire (2006) compreendendo a Educação Popular como uma concepção educativa que visa à reflexão sobre o caráter político do ensinar e do aprender, na concretização de alternativas para a transformação social e que esta se dá a partir do diálogo horizontal entre educadores e educandos. Pensar a docência sob este viés é pensar no trabalho coletivo, portanto considera-se a docência compartilhada como uma destas possibilidades. Neste sentido compreendemos que compartilhar a docência não só diz respeito aos educadores, mas também aos educandos. A metodologia adotada tem inspiração na pesquisa-formação (JOSSO, 2004), pois tanto a pesquisadora como as investigadas lançam um olhar sobre a sua trajetória como profissionais ou profissionais em formação. Para o *corpus* de análise foram realizadas entrevistas individuais e grupais, a partir de tópicos-guia pré-estabelecidos (GASKELL, 2002) com professoras e estagiárias que atuam/atuaram em docência compartilhada na EJA em uma escola da rede municipal de Porto Alegre. Partindo dos princípios *partilha, diálogo e autoridade*, foi possível refletir sobre esta ação pedagógica como uma importante alternativa que qualifica o trabalho na EJA. Identificou-se que partilhar a docência possibilita também, trocas entre as professoras e entre essas e os educandos, a autonomia e incentivo ao trabalho coletivo, em consonância com pressupostos da Educação Popular. Entre os desafios, podemos considerar a necessária sensibilidade às falas do outro para se estabelecer um diálogo mais horizontal; e a clareza dos princípios que envolvem a EJA e a docência compartilhada, para que não seja uma opção de “parceria” para facilitar o trabalho, mas sim de companheirismo, a fim de “fazer com” e não se acomodar com as rotinas escolares.

**Palavras-chave:** Docência compartilhada. Educação de Jovens e Adultos. Educação Popular.

## SUMÁRIO

<b>1 - INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>2 - COMPREENDENDO O CONCEITO DE DOCÊNCIA COMPARTILHADA.....</b>	<b>12</b>
2.1 - Docência compartilhada em foco.....	12
2.2 - A docência compartilhada: fundamentos da Educação Popular na EJA. ....	16
2.3 - Docência compartilhada no Estágio na EJA.....	17
2.4 - Partilha na docência em EJA: os “óculos” da Educação Popular .....	19
<b>3 - METODOLOGIA.....</b>	<b>23</b>
<b>4 - PARTILHA, DIÁLOGO E AUTORIDADE: PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO POPULAR E DOCÊNCIA COMPARTILHADA NA EJA. ....</b>	<b>29</b>
4.1 - A partilha.....	29
4.1.1 - A docência compartilhada no CMET Paulo Freire. ....	29
4.1.2 - Os referenciais adotados para a prática na EJA e suas relações com a docência compartilhada.....	34
4.1.3 - O que é a docência compartilhada e o que é necessário para que ela ocorra .....	37
4.2 - Diálogo.....	39
4.2.1 - Diálogo entre as docentes.....	40
4.2.2 - Diálogo na sala de aula.....	42
4.3 - Autoridade .....	44
<b>5 - DESAFIOS E POSSIBILIDADES: “PARCERIA”, “UM CASAMENTO PEDAGÓGICO” OU “O FIM DA SOLIDÃO PEDAGÓGICA”? CONSIDERAÇÕES FINAIS ACERCA DA DOCÊNCIA COMPARTILHADA NOS ANOS INICIAIS DA EJA .....</b>	<b>47</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>50</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>55</b>
APÊNDICE 1 - Tabela de artigos, livros e trabalhos acadêmicos sobre docência compartilhada ....	56
<b>ANEXOS .....</b>	<b>58</b>
ANEXO A - Termo de consentimento.....	59
ANEXO B - Termo de consentimento livre e esclarecido .....	60

## 1 - INTRODUÇÃO

Início este trabalho relatando um pouco do percurso que me levou ao curso de Pedagogia, bem como ao desejo de estudar sobre a docência compartilhada na Educação de Jovens e Adultos. Desde que concluí o Ensino Médio, tinha a certeza de que queria ser professora. Na época pensava em estudar Licenciatura em Matemática. Estudar na Universidade Federal do Rio Grande do Sul parecia uma realidade que não aconteceria na minha vida, primeiro porque sabia pouco a respeito de sua existência e os cursos oferecidos e segundo porque ficava em Porto Alegre e a “Capital” para mim era um lugar distante<sup>1</sup>. Em contrapartida, estudar em uma universidade próxima também não foi possível, pois o que ganhava trabalhando em um mercado, não era suficiente para ajudar em casa e pagar mensalidades. Diante disso, passei cerca de seis anos trabalhando, sem prosseguir nos estudos.

Durante esse tempo iniciei minha militância em um partido político de esquerda e conheci algumas pessoas que moravam em Porto Alegre. Participando de diversas reuniões ia com frequência à capital e percebi que não era tão longe como eu sempre imaginei. Fiz amigos e amigas que estudavam na UFRGS em diferentes cursos, porém conversando com alguns, vi que a Pedagogia se apresentava como a melhor possibilidade de eu ingressar na vida acadêmica, visto que meu objetivo era ser professora. Dediquei-me a estudar e fiz o vestibular em 2008. Não passei naquele ano, mas não desisti e fiz novamente em 2009 e ingressei no segundo semestre.

Comecei fazendo poucas disciplinas, pois não tinha condições de pagar passagens todos os dias. No início, o curso tratava basicamente da Educação Infantil e Séries Iniciais, modalidades em que eu não me via como docente, pois pensava que não tinha “jeito” com crianças<sup>2</sup>. Mesmo com o enfoque para tais modalidades, sabia das diferentes possibilidades que eu poderia ter na carreira docente. Como acompanhei e ajudei minha mãe que concluiu seus estudos no Ensino Médio modalidade EJA, tinha muito interesse em estudar a respeito.

No primeiro semestre de 2010 cursei a disciplina “Seminário Infâncias, Juventude e Vida Adulta” e no segundo semestre “Ação Pedagógica com Jovens e Adultos” que proporcionaram conhecimentos e o interesse em fazer o estágio curricular na EJA. No final do

---

<sup>1</sup> Mesmo residindo em Novo Hamburgo (RS).

<sup>2</sup> Hoje, depois das experiências e estudos proporcionados pelo curso de Pedagogia, compreendo-me como educadora, independente da faixa etária. De um modo geral a docência me encanta.



ano de 2010, conversando com a Professora Aline<sup>3</sup>, fui convidada a participar como bolsista da pesquisa “Conhecimento que se tece e destece: diálogos com mulheres que ensinam e aprendem artesanato problematizando pressupostos na Educação de Jovens e Adultos”. A proposta foi feita, pois a professora e coordenadora da pesquisa conhecia o meu trabalho como artesã confeccionando flores de fuxico e, para tal pesquisa, necessitava de alguém que fosse do curso de Pedagogia, tivesse interesse na EJA para atuar em grupos de mulheres e, além de realizar observação participante, ensinar artesanato. Aceitei prontamente o convite, exatamente por estar inserido na área de meu interesse e por poder aliar ao artesanato, que inicialmente eu via apenas como forma de gerar renda extra para minhas despesas.

Estar na pesquisa possibilitou outro olhar sobre o ensino e a aprendizagem, principalmente no que diz respeito à figura de professor(a), pois no grupo de artesanato eu sempre estava acompanhada de outra bolsista que, como eu, também tinha a atribuição de ensinar, logo havia, pelo menos, duas professoras. Como permaneci do início ao fim da pesquisa, tive quatro parceiras que dividiram comigo a mediação dos encontros dos grupos. Prefiro dizer que dividiram comigo a mediação, pois chegou um momento em que as mulheres que frequentavam os mesmos, sabiam fazer o artesanato e então elas também ensinavam para as novas integrantes, ou seja, havia várias professoras em um mesmo espaço.

Essa experiência, de planejar as inserções, de atuar junto e de refletir sobre os grupos foi desafiadora porque cada colega com quem atuei tinha seus pensamentos, suas convicções, e, algumas vezes, bastantes diferentes das minhas e era necessário que isso gerasse aprendizagens e não que criasse antagonismos por conta das diferenças. Confesso que não foi fácil, mas um bom momento de amadurecimento, percepção e respeito ao outro. Essa vivência mostrou que há importantes considerações a serem feitas quando pretendemos compartilhar a docência. É necessária uma sintonia entre as partes que vai além, muitas vezes, da amizade que possa existir. Ou seja, para um trabalho conjunto, compartilhado, neste sentido, é necessário que a visão de mundo e as concepções sobre a aprendizagem, por exemplo, não sejam antagônicas, pois desta forma não há diálogo, de acordo com Paulo Freire (2001) e não havendo diálogo, é inviável compartilhar a docência. Para Freire, o diálogo não se dá entre pessoas de pensamento antagônico. Dá-se, apenas, entre iguais e diferentes. O que ocorre entre os antagônicos, em alguns momentos, é um pacto que pode ser quebrado. Tal pensamento é aprofundado pelo autor a partir da divisão de classe, em que a classe dominada

---

<sup>3</sup>Área de Educação de Jovens e Adultos, do Departamento de Estudos Especializados (FACED/UFRGS)

não dialoga com a classe dominante, pois são antagônicas, no máximo toleram a existência de uma e de outra.

Costumo dizer que iniciei a docência de forma diferenciada, começando em um espaço não escolar e ensinando algo que não faz parte do currículo na escola. Compartilhei a docência com várias pessoas e houve um período no qual éramos três bolsistas. Em outro momento tivemos a presença de uma professora de corte e costura, onde auxiliávamos no que sabíamos ou no que aprendíamos com ela. Neste espaço, comecei a notar que compartilhar as tarefas facilitava os processos de aprendizagem das mulheres, pois às vezes eu explicava alguma técnica, mas minha colega explicava novamente ou mostrava outra forma de chegar no mesmo resultado e era melhor compreendida.

O tempo na graduação foi passando e eu e a colega Mariana<sup>4</sup> fomos nos aproximando e nos tornamos amigas. A partir de 2011 sempre combinávamos de nos matricularmos para as mesmas disciplinas e nas oportunidades de trabalho em dupla ou em grupo, sempre realizamos juntas. Trabalhámos juntas sempre “deu certo”, pois nos comprometíamos com o que nos propúnhamos a fazer, mas mais do que isso, aprendemos uma com a outra em cada trabalho e em cada aula trocando opiniões.

A ideia de realizarmos o estágio obrigatório do sétimo semestre do curso de Pedagogia, em docência compartilhada na Educação de Jovens e Adultos, começou a ser pensada no início de 2013, quando conhecemos as propostas das professoras orientadoras dos estágios em cada modalidade. O estágio em EJA era o único que apresentava a possibilidade da docência compartilhada entre colegas e, então, vimos nessa ideia ganhos tanto para nós, como para os educandos, caso conseguíssemos realizar em alguma escola que aceitasse duas professoras na mesma sala de aula. No nosso caso, pensamos que a caminhada compartilhada, faria com que nossas incertezas e angústias fossem minimizadas, pois no decorrer do curso, sempre uma apoiou a outra em diferentes momentos. No caso dos educandos, duas docentes, em nossa opinião, poderiam fazer intervenções mais individualizadas, trabalhar no corpo-a-corpo e como eu havia tido a experiência nos grupos de artesanato, sabia que a partilha na docência qualificava o trabalho.

Para de fato fazer a escolha de realizar a docência compartilhada, tivemos ainda um semestre inteiro e durante este tempo ouvi de algumas pessoas, contrárias à prática, que era um momento onde eu iria me constituir enquanto docente e que estando com outra pessoa atuando conjuntamente, talvez não fosse possível que eu me enxergasse enquanto professora.

---

<sup>4</sup>Mariana Ferrão de Souza, graduanda do Curso de Pedagogia da UFRGS.

Refleti muito a respeito e inclusive lembrei-me dos momentos que não deram certo compartilhar com algumas bolsistas no grupo de artesanato. Porém, apesar de ter opiniões diferentes sobre determinados assuntos, lembrei-me de tudo que realizamos juntas e então considerei que estaríamos nos formando como professoras de outra forma, indo na contramão do exercício solitário da docência em sala de aula, podendo ser incentivo para um trabalho mais coletivo, pois é assim que penso que a escola precisa ser.

De nossa parte, chegamos à disciplina de estágio em EJA dispostas a realizar a docência compartilhada, mas para que isso se concretizasse dependíamos de uma escola que concordasse com a prática. Fomos felizes em estagiar no Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores (CMET) Paulo Freire<sup>5</sup>, referencia no trabalho com jovens e adultos em Porto Alegre, atuando em uma turma de Totalidade 1, onde havia duas professoras titulares, compartilhando a docência. A partir da observação de como se dava o trabalho das professoras titulares e posteriormente do estágio compartilhado com Mariana, decidi desenvolver meus estudos sobre a docência compartilhada na EJA.

Afinal, como podemos compreender/conceber a docência compartilhada na Educação de Jovens e Adultos? Partindo do que já mencionei anteriormente é possível refletir sobre este tema, considerando que, em suma, “a docência compartilhada se caracteriza por ser uma ação/intervenção conjunta de trabalho entre dois ou mais professores em uma mesma sala de aula” (MOREIRA, 2009, p.17). Enquanto estagiárias na EJA, compartilhamos a docência com uma colega, mas ao chegar à escola, ainda tivemos o suporte das professoras titulares, então, nossa experiência se deu com quatro professoras em sala de aula em boa parte do tempo. Na aula em si, as titulares intervinham nos momentos em que pensavam que os educandos estavam com mais dificuldade em realizar alguma atividade ou quando a mesma demandava de maiores explicações individuais em que nós permanecíamos, por algum tempo, com cada estudante. O planejamento era sempre realizado em conjunto com elas.

A docência compartilhada é comumente estudada na área da inclusão, conforme abordo em um capítulo deste trabalho. Traversini et all. (2010, 2012, 2013), Xavier et all. (2008) e Fernandes e Titton (2008), entre outras, são exemplos de autoras que estudam e fazem referência a esta prática. Para além do campo da inclusão, foram encontradas apenas quatro experiências bastante recentes: Rosa (2012) e Caussi (2013) discorrem respectivamente sobre a docência compartilhada na Educação Infantil e no Ensino Fundamental de 9 anos. Machado (2013), por sua vez, trata desta prática na Educação de

---

<sup>5</sup> A direção da escola assinou um termo de consentimento concordando com a utilização de seu nome na pesquisa.

Jovens e Adultos, pensando as possibilidades e desafios na formação de professores que atuam neste formato. Por fim, há a experiência do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) Pedagogia (ALMEIDA; BERGAMASCHI, 2013 e GIMENES, 2013), cujas bolsistas realizam intervenções nas escolas em docência compartilhada.

**Neste trabalho de conclusão buscamos analisar, considerando alguns princípios da Educação Popular, as possibilidades e desafios da docência compartilhada na EJA apontados nas falas de professoras e estagiárias de turmas de Totalidades Iniciais.** É importante ressaltar que este trabalho de conclusão está lançando um olhar sob a ótica de conceitos da Educação Popular, a fim de contribuir para a consolidação desta prática na EJA, bem como ampliar a reflexão sobre o que já vem sendo abordado a respeito, compreendendo que turmas são heterogêneas, independente de terem alunos com deficiência e independente da modalidade.

O trabalho está organizado da seguinte forma: no capítulo dois, trago o referencial para a compreensão do que tem sido estudado sobre a docência compartilhada, apresentando diferentes produções acadêmicas sobre a temática. Discorro sobre a Educação Popular e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), trato da possibilidade do estágio na EJA ser em docência compartilhada e apresento a docência compartilhada a partir de três conceitos: partilha, diálogo e autoridade, permeados, ainda, por outros que vão ao seu encontro. No terceiro capítulo, apresento a metodologia utilizada nesta pesquisa. Em seguida uma análise e a problematização da temática, considerando as entrevistas com professoras e estagiárias que atuaram em docência compartilhada. Por fim, faço considerações sobre o tema, a fim de contribuir para a efetivação desta prática na EJA.

## **2 - COMPREENDENDO O CONCEITO DE DOCÊNCIA COMPARTILHADA**

Neste capítulo apresento algumas considerações acerca do referencial teórico ao qual me reportei inicialmente para compreender a docência compartilhada, os quais se tornam necessários para uma melhor elucidação do tema proposto.

### **2.1 - Docência compartilhada em foco**

Quando decidi realizar um estudo sobre docência compartilhada na Educação de Jovens e Adultos, busquei referenciais que tratassem do tema. Lembrei, num primeiro momento, que havia estudado sobre o “sistema de bidocência”, que consiste na presença de dois professores em uma mesma sala de aula, por meio da Disciplina “Educação especial e inclusão”. Pois bem, meu trabalho não irá tratar da inclusão, mas faz-se necessário apresentar o conceito de bidocência, visto que ao pesquisar sobre docência compartilhada, a maioria dos escritos encontrados são inicialmente voltados à educação inclusiva como podemos ver na sistematização (Apêndice 1) dos artigos, livros e outros trabalhos acadêmicos encontrados na plataforma LUME<sup>6</sup>.

A bidocência foi adotada como princípio pedagógico pela escola de ensino fundamental Flämming<sup>7</sup>, na Alemanha, que se destaca pelo pioneirismo na integração de alunos com deficiência na década de 70. Hugo Otto Beyer (2005; 2006) fala da experiência dessa instituição e de como se organizam as classes de inclusão, para se pensar possibilidades para as escolas brasileiras. O autor relata a importância da presença de um segundo professor (com apenas algumas horas semanais) e que, de preferência, tenha formação em Educação Especial. Apesar da ênfase de que o professor irá acompanhar as demandas do estudante especial, ele salienta que estes educadores devem procurar atender também ao restante do grupo de estudantes, quando houver necessidade. Além disso, Beyer (2005) já dá pistas de um

---

<sup>6</sup>Pesquisa realizada com base no período de 2009 a 2013, no Repositório digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (LUME).

<sup>7</sup>Também conhecida como modelo Flämming, pois foi uma inovação na experiência de integração que levou a outras experiências.

trabalho compartilhado, quando trata das mudanças relacionadas às atitudes em um trabalho neste sistema, ao salientar que

O conceito do professor isolado perante a tarefa docente fragmenta-se positivamente diante da possibilidade de compartilhar com outro colega as experiências do cotidiano escolar. Embora esta situação possa provocar ansiedades nos professores envolvidos em tal experiência, constitui também uma excelente oportunidade para o aperfeiçoamento profissional e pessoal. (BEYER, 2005, s/p)

É a partir da ideia de se ter alternativas para superar processos de exclusão que, em Porto Alegre, algumas escolas da rede municipal adotaram a experiência de docência compartilhada. A exemplo disto, temos a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Gilberto Jorge Gonçalves da Silva que, de acordo com Kinoshita (2009) implementou em 2006 o “Projeto Docência Compartilhada”<sup>8</sup>, após este ter sido aceito em caráter experimental pela Secretaria Municipal de Educação, como projeto piloto. A escola, na época, reuniu-se com Hugo Otto Beyer e estudou a respeito de suas ideias sobre a inclusão na escola regular, a partir do conceito de bidocência.

O projeto surgiu da preocupação com o que estava acontecendo nas Turmas de Progressão, organizadas em todos os Ciclos de Formação<sup>9</sup>, que atendem estudantes com defasagem entre sua faixa etária e a escolaridade, assim como estudantes novos que são matriculados nas escolas e não apresentam os conhecimentos que condizem com sua idade/Ciclo, a fim de ser uma turma de passagem que promovesse a inclusão. Logo, nestas turmas, o estudante pode avançar a qualquer momento, porém Kinoshita (2009) destaca algumas pesquisas sobre o tema e também a própria experiência da escola Gilberto Jorge, em que essas turmas acabam se caracterizando pela presença de muitos estudantes que eram de classes especiais, repetentes e excluídos da escola, os quais permaneciam por mais tempo em um mesmo nível. Estas turmas, que deveriam ser provisórias, tornavam-se permanentes, não atingindo o objetivo de inclusão e tornavam-se alvo de preconceitos.

A partir desta realidade, nas palavras de Kinoshita (2009),

A finalidade do projeto era “desconstruir” as Turmas de Progressão, mas com a garantia de que os alunos com necessidades especiais não se tornassem “invisíveis” nas turmas regulares dos anos-Ciclos. A solução foi juntar os alunos das Turmas de Progressão com as turmas regulares e viabilizar mais um professor na sala de aula, constituindo a docência compartilhada. (KINOSHITA, 2009, p. 45)

<sup>8</sup>Em 2008 o projeto estava implementado em quatro escolas da rede.

<sup>9</sup>Estruturação curricular implementada em Porto Alegre no ano de 1995, em que os alunos são agrupados pela aproximação das idades e não mais pelos conhecimentos pré-adquiridos. São considerados as características e potencialidades da etapa de vida (infância, pré-adolescência e adolescência). Em Porto Alegre a organização se dá em três Ciclos (I Ciclo – dos 6 aos 8 anos e 11 meses, II Ciclo – dos 9 aos 11 anos e 11 meses e III Ciclo dos 12 aos 14 anos e 11 meses)

Conforme referido anteriormente, o objetivo comum desta prática é superar processos de exclusão. Portanto, é importante salientar que, em cada Ciclo, a docência compartilhada tem características próprias, há diferenças de escola para escola, bem como problemas em sua execução. Isto requer, sem dúvida, a análise de como o projeto funciona nas escolas que o implementaram e em cada Ciclo, temas nos quais não nos aprofundaremos durante a escrita deste trabalho de conclusão. Cabe mencionar que há estudos que realizam estas análises. O foco que daremos, neste momento, ainda a partir destes estudos realizados com a perspectiva da inclusão, será em relação a pressupostos que remetem a um trabalho em docência compartilhada para posteriormente apontar que os mesmos podem ser ou já são pensados para além, compreendendo turmas como heterogêneas, independente da presença ou não de estudantes com deficiência e em todas as modalidades da educação básica.

Clarice Traversini *et al* (2012) ao analisarem práticas de docência compartilhada, nos fazem refletir sobre a complexidade desta prática, que exige ouvir o outro, planejar e refletir conjuntamente, buscando, apesar das diferenças, objetivos comuns. Trata-se de um constante aprendizado de ser/fazer docente, em que um aprende com o outro, construindo uma forma própria de atuar em sala de aula. Nessa direção, a autora explicita que:

[...] o exercício da D.C. consiste em um permanente processo de desconstrução/reinvenção da identidade docente. A ação de compartilhar traz tensões para ambos os docentes, pois é a exposição mais íntima e detalhada de suas crenças pedagógicas, é o embate entre a proposta planejada para o aluno e a concretização da mesma “a dois”, assumindo riscos, realizações e fracassos no coletivo da turma e com cada aluno, individualmente. Nesse contexto, cada um dos professores passa a fazer a desconstrução do seu modo de ser docente para construir outro. (TRAVERSINI, 2012, p.295)

Diante disso e pela experiência que tive no estágio, é importante que os docentes que se propõem a compartilhar a docência acreditem na proposta, realizando-a com seriedade e de fato compartilhando todos os momentos e não somente o espaço da sala de aula. É necessário respeito e sintonia entre estes professores, pois se não, não ocorre o compartilhamento. Neste sentido,

A Docência Compartilhada, portanto, passa por este “revestir-se de uma missão comum”, onde os docentes compartilham anseios que se encontram, incompletudes que se completam, inseguranças que são superadas, saberes que se complementam, alunos que necessitam viver em coletividade. (FERNANDES e TITTON, 2008, s/p)

A ideia de coletividade me parece também ser um ponto em que a docência compartilhada pode suscitar nos estudantes este pensamento coletivo, que nos dias atuais pode ser visto como algo frágil. Mas, para que isso ocorra demanda, conforme já mencionei, de que os docentes acreditem e realizem a proposta como companheiros.

É a partir dessas ideias gerais sobre a docência compartilhada que penso essa prática para a Educação de Jovens e Adultos. Tratando especificamente da EJA, encontrei apenas dois trabalhos que tratam desta experiência. O primeiro, diz respeito ao estágio obrigatório realizado em docência compartilhada, assim como a experiência que tive e relatei anteriormente. Porém, a autora buscou em seu trabalho de conclusão tratar de como o estágio, neste formato, incide na formação de alunos/as estagiários/as da EJA e as possibilidades e desafios proporcionadas por esta (MACHADO, 2013). A segunda experiência destaca a docência compartilhada como uma das ações que foram implantadas na EJA, no município de Esteio. FERREIRA (2012) salienta o termo “docência compartilhada” como sinônimo de “bidocência” e destaca a qualificação e a melhoria nas condições de trabalho para os professores, considerando a importância de atendimentos individuais aos educandos. Comenta ainda sobre a existência de estudantes com deficiência, logo, é possível compreender o foco principal, que levou à esta prática: a inclusão.

Rosa (2012) e Caussi (2013), também discutem a temática, abordando a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O primeiro discute a docência compartilhada na Educação Infantil e considera que não são apenas dois professores na sala de aula, mas que todas as pessoas no interior da instituição são educadores, portanto sempre há o compartilhamento. O segundo aborda esta prática nos anos iniciais do ensino fundamental de 9 anos, mas na configuração do compartilhamento entre estagiário e professor titular da turma que o recebeu. Ela destaca que não há uma fórmula para esta configuração, mas que pode ser uma alternativa ao isolamento que muitas vezes ocorre. Compartilhar a docência com o titular também não significa que os dois precisam estar sempre juntos na sala, mas no planejamento é importante que ocorra diálogos e trocas entre ambos.

Temos ainda experiências bastante recentes na formação de professores, envolvendo o Programa Institucional de Iniciação a Docência (PIBID) na UFRGS (ALMEIDA E BERGAMASCHI, 2013; GIMENES, 2013), que tem como objetivo a docência compartilhada, onde mais de um bolsista realiza atividades nas escolas que recebem o projeto.

As considerações realizadas até aqui, a partir de referências sobre docência compartilhada e como esta se consolida em diferentes modalidades, para mim, mostra que este tema precisa ser melhor aprofundado no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos. Porém, destaco a relevância de outro “óculos”: alguns conceitos pertinentes à Educação Popular, sem que, com isto, venhamos a desconsiderar o que já foi pensado a respeito. Nosso desejo é contribuir para a consolidação desta prática nas turmas desta modalidade.



## 2.2 - A docência compartilhada: fundamentos da Educação Popular na EJA.

Neste momento iremos tratar da docência compartilhada na Educação de Jovens e Adultos, a partir de conceitos da Educação Popular. A fim de melhor entendimento do tema proposto, pensamos ser necessário esclarecer a relação que compreendemos existir entre Educação Popular e a EJA, para, em seguida, mostrarmos como é possível transpor alguns estigmas para se pensar a docência compartilhada nesta modalidade.

A partir dos escritos de Brandão (2006; 2005), a Educação Popular é uma concepção educativa que visa à reflexão sob o caráter político do ensinar e do aprender, na concretização de alternativas para a transformação social. Trata-se de uma educação *do e com* o povo. Ela vai além do aprendizado de conhecimentos sistematizados sob a forma de conteúdos escolares. Parte dos conhecimentos dos educandos e especificamente, na alfabetização, de palavras geradoras e temas do cotidiano. É uma educação que se dá através do diálogo horizontal entre educadores e educandos, apresentado por Freire (2006), Brandão (2005), dentre outros, através dos “Círculos de Cultura”, onde cada um pode partilhar, em uma roda, suas experiências e seus conhecimentos.

A Educação de Jovens e Adultos, por sua vez, de acordo com a Lei 9.394/96 passou a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, usufruindo de especificidade própria. A EJA é constituída por educandos jovens<sup>10</sup> e adultos de diferentes idades que não tiveram acesso ou foram excluídos da escola. Diante dos diferentes motivos que levam as pessoas a não terem frequentado o ambiente escolar na infância ou adolescência, a EJA possui três funções, descritas no Parecer CNE/CEB 11/2000: reparadora, no sentido de reparar um direito que foi negado, reconhecendo que o sujeito não é o culpado por não ter frequentado a escola; equalizadora, na tentativa de equiparação das desigualdades; e qualificadora ou de caráter permanente, que visa ensinar e aprender ao longo da vida, reconhecendo o inacabamento do ser humano.

Tendo em vista o referido acima, para estabelecermos uma relação da EJA com a Educação Popular hoje, é necessário voltarmos aos anos 60, em que, Paulo Freire desenvolve uma proposta específica para a alfabetização de adultos. Esta proposta foi fundamentada em princípios da Educação Popular, que teve Freire como um dos grandes inspiradores, no Brasil (BAQUERO, 2010).

Se pensarmos a EJA a partir das suas funções, acreditamos ser imprescindível nos reportarmos aos princípios da Educação Popular. Neste sentido, estamos pensando uma

---

<sup>10</sup>A partir de 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 para o Ensino Médio.

educação com compromisso político e social, visando à emancipação dos sujeitos. Lembrando ainda, conforme Paulo Freire, que a educação não é neutra, logo, é necessário o educador pensar a favor de que e quem ele está. Se os educandos já não tiveram a oportunidade de ou foram excluídos do sistema escolar, é necessária uma prática que os valorize e os considere como sujeitos que podem transformar o meio em que vivem e não gere novas exclusões.

### **2.3 - Docência compartilhada no Estágio na EJA**

A possibilidade de realizarmos docência compartilhada com um(a) colega no estágio obrigatório do sétimo semestre, apenas ocorre na Educação de Jovens e Adultos. Observa-se que tem aumentado a procura das estudantes em realizar seu estágio obrigatório nesta modalidade. Em 2014/1, no grupo de estágio havia 20 alunas(os) matriculadas(os) e alguns(as) destes(as) chegaram com a perspectiva do trabalho em docência compartilhada com algum(a) colega que já tinha afinidade, pois no ano anterior as professoras orientadoras do estágio em EJA, apresentaram a proposta do estágio curricular com esta possibilidade.

Busquei saber por que o estágio na Educação de Jovens e Adultos nos abre a oportunidade de um trabalho em docência compartilhada, quando as escolas também concordam, visto que esta é uma prática com maior abrangência em turmas de crianças com estudantes de inclusão, conforme levantamento feito anteriormente. Durante o estágio não ficou claro, por parte das professoras orientadoras, a intencionalidade de um trabalho compartilhado entre as(os) próprias(os) estagiárias(os). Mesmo depois de ver na prática a potencialidade da docência compartilhada em uma turma, os ganhos no atendimento dos sujeitos, na explicação das atividades, bem como a qualidade que se tem ao pensar e planejar junto, eu desejava compreender como essa ideia tomou forma na EJA.

Antes mesmo de realizar esta pesquisa, busquei conversar com a professora coordenadora<sup>11</sup> da equipe de estágio na EJA e esta me relatou que ainda é necessária uma reflexão mais densa sobre essa experiência, mas que o objetivo está situado na ideia de que, às vezes, intervenções diferentes produzem outros resultados no sujeito, sendo outra perspectiva de aula. Contou que a primeira experiência de docência compartilhada no estágio curricular obrigatório da Pedagogia da UFRGS, na EJA, se deu por uma situação inesperada. Uma escola estadual que havia oferecido duas vagas para estágio, uma na T1 e outra na T2, em seguida, com a “enturmação” promovida pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC),

---

<sup>11</sup> Professora Denise Maria Comerlato (UFRGS, Faculdade de Educação, Departamento de Estudos Especializados).

estas turmas foram aglutinadas. Os estagiários iniciaram o trabalho separando as turmas, mas depois sugeriram trabalhar juntos, pois várias atividades foram propostas em conjunto. Como a turma já estava aglutinada pela SEDUC, quando o estágio fosse concluído, elas voltariam a ficar juntas, então decidiram, em consonância com a escola, promover uma prática de docência compartilhada.

A professora Denise salientou que esta prática não ocorre pelo fato de existirem poucas escolas com turmas de EJA (Anos Iniciais), pois sempre houve escolas suficientes para as vagas oferecidas no estágio<sup>12</sup>. A compreensão de que a docência compartilhada é algo que acrescenta, é pressuposto na área de Educação de Jovens e Adultos, embora as experiências ainda não tenham sido sistematizadas, como já referido. Assim como, também, não é um facilitador para a(o) estagiária(o), mas uma perspectiva diferenciada, visto que cada um tem suas especificidades. Considera, também, que o trabalho enriquece, mas isso ocorre quando a dupla tem afinidade. Ela percebe que há muita discussão entre os estagiários que realizam a docência compartilhada, que tende a diminuir a intervenção do orientador, diferentemente de uma pessoa que está sozinha e que o orientador vai ser o primeiro interlocutor a questionar sobre o planejamento, a prática e a concepção de educação.

Conforme já mencionado, eu e minha dupla de estágio, pensamos ser interessante atuarmos juntas, visto que no decorrer do curso, além de amigas, muitas vezes realizamos reflexões coletivas, configurando-se um grande companheirismo e troca de saberes. Pensando na nossa formação, eu inicialmente tive um pouco de receio, pois o estágio é o momento de colocar em prática nossos aprendizados e nos percebermos de fato como docentes e como constatar isso atuando conjuntamente? De certa forma, em parte, as falas que traziam dúvidas sobre a possibilidade de constituição da docência na partilha, me afetavam. Lancei-me ao desafio. Não deixei de ser professora, fui mais uma professora. Superamos a ideia tradicional da docência solitária e experienciamos um novo modo de ser/fazer docente.

Na turma que realizamos o estágio, já havia o compartilhamento de docência pelas professoras titulares, que reuniram duas turmas de Totalidade 1. Então como as duas semanas iniciais do estágio foram de observação, foi possível perceber como as professoras trabalhavam e como esta proposta era vista pelos educandos, para pensar na nossa forma de intervenção.

---

<sup>12</sup> Esta declaração contrapõe o que Machado (2013, p.13) expõem em seu TCC, afirmando que a quantidade reduzida de escolas que oferecem EJA é um fator que leva a ter a alternativa da docência compartilhada nesta modalidade.

Já na primeira conversa que tivemos com uma das professoras titulares, esta falou que quando atuavam sozinhas elas não conseguiam enxergar outras possibilidades de trabalho com os estudantes. Ela, particularmente, disse estar aprendendo a lidar melhor com a ansiedade que tem, pois não está solitária. Percebe a cumplicidade no trabalho e tem confiança na colega professora que atua em conjunto com ela<sup>13</sup>. Percebo que a fala da professora vai ao encontro do que a professora Denise Comerlato considerou a respeito da docência compartilhada, neste sentido, vejo também como uma justificativa para a temática trazida para reflexão neste trabalho de conclusão de curso, pois de fato, é uma prática que vem acontecendo, não só no CMET Paulo Freire, como em outras escolas, nas quais, mesmo que não atuem duas professoras titulares juntas, passam a ser aceitas(os) duas(dois) estagiárias(os), compartilhando a docência, numa mesma turma.

#### **2.4 - Partilha na docência em EJA: os “óculos” da Educação Popular**

A priori, podemos observar que a docência compartilhada, na modalidade EJA, se constitui como uma das ações pedagógicas que mais se aproxima dos princípios da Educação Popular. Tal constatação se deu a partir de minha já relatada experiência docente durante o período de estágio obrigatório, em uma turma de totalidade 1, também com professoras titulares compartilhando a docência.

Partindo deste pressuposto, os conceitos de partilha e diálogo da Educação Popular encontram-se como peças chaves dessa ação, tanto no que diz respeito à relação dos dois professores que se inserem em uma turma, como na relação deles com os educandos. Veremos que partilha e diálogo estão permeados ainda por outros conceitos que sustentam esta prática compartilhada. É importante destacar, que além do pedagógico, estamos tratando do político da docência, pois tais ideias remetem a uma tomada de posição, ou seja, a uma educação que busca saídas a um modelo que tem o individualismo e a competição como pontos principais.

Ao buscarmos o significado da palavra compartilhar, vemos que sua definição pode ser associada facilmente a “partilhar algo com alguém”. A partilha, na obra de José Martí, de acordo com Streck (2008), está diretamente relacionada aos saberes, ou seja, é entendida como a oportunidade de dividir, repartir com os outros os conhecimentos numa troca mútua, onde uns aprendem com os outros. Esta ideia nos leva a pensar no termo “companheiro (a)”,

---

<sup>13</sup>Dados retirados do diário de classe produzido no período do estágio obrigatório.

palavra que poderia sintetizar a relação entre docentes que partilham a prática. Conforme Brandão (2005) “[...] em latim “companheiro” quer dizer: “com o pão”. [...] “aquele que come o pão comigo”. “Aquele que reparte comigo o pão” (p.24). Além da troca de saberes estabelecida nos momentos de planejamento e com os estudantes, a partilha da docência é mais ampla, pois também são partilhadas as angústias, dúvidas, inseguranças e alegrias. Neste sentido somente como companheiros(as), dividindo todos os momentos desta prática, desde sua formulação até sua concretização em sala de aula, é que é possível ter dizer-se partilhando.

Não é conveniente pensar a docência compartilhada apenas sob a perspectiva dos professores, pois assim como na unidocência, ela se dá na relação destes com os estudantes. Portanto, é imprescindível destacar que uma dupla de educadores promove um melhor acolhimento dos educandos, assim favorecendo que se estabeleça uma relação de companheirismo, pela possibilidade de maior aproximação dos mesmos.

A partilha de saberes e o companheirismo são estabelecidos em ambas as relações, a partir do diálogo. Diálogo este que, nesta proposta, precisa buscar relações mais horizontais entre os sujeitos (professor – professor, professores – educandos). Superando, assim, a verticalidade encontrada no que Freire define como educação bancária (2005; 2001), onde a sala de aula é composta por uma hierarquia que tem no seu ápice o professor se sobrepondo ao pensamento dos estudantes, como detentor do conhecimento. Ainda, de acordo com o autor,

o diálogo só se dá entre iguais e diferentes, nunca entre antagônicos. No máximo pode haver um pacto. Em determinado momento a classe dominada aceita um pacto com a dominante, mas passada a situação que gerou a necessidade do pacto o conflito se reacende. (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 2001, p. 123-124)

Assim, os sujeitos professores que compartilham a docência não compartilhariam se tivessem visões de mundo antagônicas, sob pena de o diálogo entre os dois jamais se estabelecer. Diferentemente de eles terem pensamentos diferentes, em que por meio do diálogo ocorrerá a reflexão e ampliação dos objetivos em comum, haverá concessões de pensamentos e não diálogo. É apenas através deste que será possível caminharem juntos, sendo realmente companheiros, partilhando de um mesmo ideal e escrevendo sua práxis.

Ainda, nessa relação, não há diálogo se não houver humildade, pois “a auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo.” (FREIRE, 2005, p. 93). Ao encontro disto, a confiança também é um elemento que se estabelece, pois o companheirismo só ocorrerá na medida em que houver, na relação entre

os docentes, bem como na relação entre os docentes e os educandos, uma confiabilidade mútua. Ou seja,

Um falso amor, uma falsa humildade, uma debilitada fé nos homens não podem gerar confiança. A confiança implica o testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Não pode existir, se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos. Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser estímulo à confiança. (FREIRE, 2005, p. 94)

Outro aspecto importante é a perspectiva solidária na docência. Na docência compartilhada, a partir dos pressupostos da Educação Popular, podemos superar uma visão distorcida do que seja solidariedade, por vezes confundida com “fazer por”. Através do pensamento Freireano, a ideia de união das classes menos favorecidas em oposição aos seus opressores é compreendida como perspectiva solidária (ADAMS, 2010). Em suma, a solidariedade, na docência compartilhada implica que ambos os docentes estejam inseridos em uma visão de educação como prática de liberdade, pois convivemos em uma sociedade com referências anti-solidárias e individualistas, se consideramos nossas vivências contemporâneas. Optar pela docência compartilhada é, solidariamente, buscar a mudança de um paradigma. Sendo assim, como já salientamos, ser solidário na escola não envolve apenas os docentes, mas também os docentes e educandos, as famílias, objetivando a superação de ideias desumanizantes e coisificadoras para que todos se reconheçam como sujeitos da história. Nas palavras de Freire (2005), “Não é como ‘coisas’ [...] que os oprimidos se libertam, mas como homens” (p.205).

A docência compartilhada supõe pensarmos sobre a autoridade. Na sala de aula, o professor é autoridade. Esta afirmação, não vai de encontro ao que foi destacado até aqui, ao contrário, pois a autoridade defendida por Freire (1996) não deve ser confundida com o autoritarismo, que é uma imposição vertical; ou a licenciosidade, que é o deixar ao acaso. Então,

[...] o fato de que o educador revolucionário se torne companheiro de seus educandos não significa que renuncie à responsabilidade que tem, inclusive de comandar, em muitos momentos, a prática. O educador tem de ensinar. Não é possível deixar a prática do ensino entregue ao acaso. (TORRES, 1987, p. 102)<sup>14</sup>

Tratando-se da docência compartilhada, podemos afirmar algo semelhante. Ser revolucionário e companheiro, não significa renunciar à sua responsabilidade docente no trabalho coletivo. Dois professores exercem essa autoridade, portanto, ambos precisam estar em sintonia em seu discurso e sua práxis, sem receio de “perder o seu lugar”. Passa-se a

---

<sup>14</sup>Fala de Paulo Freire em entrevista.

assumir um novo lugar, partilhado e solidário, sendo necessária a busca de um equilíbrio nas relações.

Aqui é importante destacar algo que, de certa forma, está nas entrelinhas de tudo que foi tratado até o momento, que é a compreensão que os docentes devem ter do que é ensinar. Para Freire ensinar e aprender não estão dissociados, ao afirmar que “não há docência sem discência” (1996, p. 21). Ainda em suas palavras, “é aprendendo que eu ensino e é ensinando que eu aprendo. Mas isto não significa de forma alguma diminuir, castrar, negar o dever e o direito que o educador tem de ensinar.” (FREIRE, 1987, p.103). E ensinar não é transmitir conhecimentos, portanto reafirma-se que a autoridade não se dá por imposição, mas sim pelo diálogo. Sendo assim, na docência compartilhada é possível ter mais um espaço de aprendizagens e conhecimentos, além daquele que é proporcionado no convívio com os estudantes: o olhar do outro que partilha a docência comigo.

Por fim, sabemos que historicamente o modo de produção capitalista contribuiu para o processo de divisão, fragmentação e individualização do trabalho e das pessoas. Portanto, ao olharmos a docência compartilhada e a educação como um todo, como um processo de libertação dos paradigmas dominantes, podemos nos voltar às duas questões chaves propostas por Freire: a dialogicidade e a solidariedade. É no coletivo que buscamos alternativas para superação do processo de individualização e coisificação. O exercício de compartilhar a docência pode vir a ser um exemplo para os educandos e para outros professores que ainda trabalham sozinhos e sequer compartilham projetos em uma escola. Este movimento contribui para que a rede de relações aumente e se pense o trabalho coletivo na escola.

### 3 - METODOLOGIA

Como já relatado, o interesse em pesquisar a docência compartilhada na Educação de Jovens e Adultos surgiu durante o estágio obrigatório do sétimo semestre do curso de Pedagogia o qual realizei compartilhando a docência com uma colega em uma turma de Totalidade 1 da Educação de Jovens e Adultos, que também possuía duas professoras titulares em docência compartilhada. Pela experiência em espaço não-escolar, ensinando artesanato para mulheres e compartilhando com outras bolsistas, entendia que o trabalho coletivo, muitas vezes, não é fácil, porém, diante da observação e da própria prática no estágio, vi muitas possibilidades tanto no que diz respeito à relação entre as docentes como das docentes com os educandos. Diante disso, parto do pressuposto que a docência compartilhada na Educação de Jovens e Adultos constitui como uma das ações pedagógicas que mais se aproxima de alguns princípios da Educação Popular, conforme tratado no capítulo anterior.

A partir de minhas ideias iniciais e do suporte teórico para compreender a docência compartilhada e alguns conceitos da Educação Popular percebidos na caminhada do estágio, foi elaborada a seguinte questão:

Quais as possibilidades e desafios da docência compartilhada na EJA apontados nas falas de professoras e estagiárias de turmas de Totalidades Iniciais, considerando alguns princípios da Educação Popular?

Diante deste questionamento central o objetivo geral deste trabalho de conclusão foi **Analisar, considerando alguns princípios da Educação Popular, as possibilidades e desafios da docência compartilhada na EJA apontados nas falas de professoras e estagiárias de turmas de Totalidades Iniciais.**

Através do olhar reflexivo sobre a vivência do estágio e entrevistas com professoras e estagiárias que atuam/atuaram em docência compartilhada, bem como a retomada de alguns conceitos da Educação Popular a partir de Paulo Freire (1996; 2005; 2006), Carlos Rodrigues Brandão (2005; 2010) entre outros, buscamos:

- **refletir sobre a docência compartilhada em turmas de totalidades iniciais da EJA;**



- **conhecer práticas de docência compartilhada nesta modalidade, a fim de problematizá-las;**
- **contribuir para reflexões sobre esta prática nas turmas desta modalidade nas Totalidades Iniciais.**

Este trabalho trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa inspirada na pesquisa formação (JOSSO, 2004). A pesquisa qualitativa é compreendida como uma forma de assumir diferentes técnicas de pesquisa visando descobrir e analisar os componentes de um sistema complexo de significados. Ou seja, a partir da pesquisa qualitativa é possível esmiuçar o que está sendo pesquisado, no caso deste trabalho, as possibilidades e desafios da docência compartilhada à luz de alguns conceitos da Educação Popular. Segundo Martins (2004) “A pesquisa qualitativa é definida como aquela que privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento de análise” (p. 289). Ainda, Gaskell (2002) afirma que, “A finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão. (p.68).

Como o ponto de partida foi a minha experiência na docência compartilhada, este trabalho está inspirado na pesquisa formação (JOSSO, 2004). O primeiro movimento que realizei foi olhar para a experiência do estágio e refletir sobre a mesma, o que Josso chama de “caminhar para si”. A pesquisa formação trata de narrativas biográficas que permitem olhar para o percurso e ver como vamos nos formando na experiência. O objetivo não é apenas coletar dados sobre a docência compartilhada e analisá-los, mas ajudar a compreender melhor esta forma de trabalho posta em dúvida no início do estágio quando me questionavam sobre se eu estaria realmente me formando professora em docência compartilhada, conforme já mencionado na introdução, logo, também estou aprofundando a minha formação com esta prática investigadora. Desta forma:

A participação do formador na pesquisa-formação por meio do trabalho sobre a sua própria biografia é mais um ato de reciprocidade e uma marca de confiança numa pesquisa participativa que um enriquecimento real para o formador-pesquisador: o trabalho sobre seu próprio processo de formação e de conhecimento torna sua sensibilidade mais apurada para pressentir as dinâmicas dos outros e questionar as suas articulações. (JOSSO, 2004, p.126)

O segundo movimento foi conversar com professoras e estagiárias em docência compartilhada realizando entrevistas com tópicos-guia (GASKELL, 2002). É importante

salientar que ao nos referirmos a esta pesquisa como inspirada na pesquisa formação, queremos expressar que não foram utilizados todos os procedimentos da mesma, como por exemplo, realizar vários encontros com os participantes para dialogar sobre suas narrativas. Apenas uma entrevista foi feita, porém, a mesma tinha como objetivo que as entrevistadas lançassem seu olhar sobre sua própria trajetória em docência compartilhada, caracterizando-se como um “olhar para si” e possibilitando que aprofundassem sua reflexão sobre esta prática.

Os sujeitos escolhidos para a entrevista foram professoras e estagiárias que atuam/atuaram no Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores (CMET) Paulo Freire. Foram entrevistadas cinco professoras titulares e três estagiárias. Esta escolha foi feita por estarem inseridas na mesma escola que fiz meu estágio e por trabalharem com docência compartilhada em diferentes turmas. Inicialmente a entrevista seria realizada com cada dupla de docentes, porém de acordo com a disponibilidade de algumas, foi possível entrevistar duas professoras titulares e duas estagiárias que realizam a docência compartilhada, juntas, as demais foram entrevistadas individualmente. Uma estagiária foi entrevistada na Faculdade de Educação e as demais entrevistas ocorreram na escola em dias e momentos combinados previamente.

Os nomes das entrevistadas foram substituídos para assegurar a privacidade de todas. Como parto de minha vivência no estágio com Mariana, resolvi nomear os sujeitos de minha pesquisa a partir de seu nome. Pesquisando sobre o nome “Mariana” descobri, entre outras coisas, que ele é formado da união dos nomes de Maria e Ana. Como se tratam de oito entrevistadas, para melhor organização, optei por chamar quatro de Maria e quatro de Ana. As Marias e as Anas serão diferenciadas ainda por números, I, II, III e IV.

O critério de escolha das entrevistadas foi pensado de forma que contemplasse o trabalho realizado com turmas de uma mesma totalidade e com turmas que reúnem duas totalidades diferentes. Maria I e Ana I foram escolhidas por estarem com uma turma de Totalidade 1(T1) e por serem as titulares da turma que realizei o estágio. Quando entrevistei Maria I, tive a grata oportunidade de juntamente poder entrevistar Maria II, que também compartilha a docência com Maria I, porém em outro turno, podendo desta forma ver nas falas de Maria I como é compartilhar com pessoas diferentes em momentos diferentes. A ideia de conversar com Maria II surgiu no momento que iria entrevistar Maria I e que imaginei que talvez não conseguisse marcar uma entrevista com Ana I, o que depois não se confirmou. Ana I foi entrevistada na semana seguinte, individualmente.

Escolhi Maria III e Ana II por serem titulares de uma turma que elas denominam “Turma de Projeto” por se tratar de uma turma que reúne duas totalidades, no caso, T1 e T2.

Como apresento o meu olhar sobre a docência compartilhada na turma que realizei o estágio, também optei por escolher duas estagiárias que atuaram com a Turma de Projeto. Contudo, a entrevista ocorreu apenas com uma delas, Ana III, pois no dia marcado a outra integrante da dupla não pode comparecer e não indicou outro dia que estivesse disponível. Por fim, foram entrevistadas também outras duas estagiárias, Maria IV e Ana IV, que estão atuando neste semestre corrente em uma turma de Totalidade 2, onde havia apenas uma professora titular. Desta forma, elas trazem o olhar sobre as mudanças que ocorreram nesta nova perspectiva de docência.

A seguir, segue um quadro das entrevistadas e dos critérios de escolha para melhor visualização e compreensão:

**Maria I e Ana I** – Professoras que reúnem duas turmas de Totalidade 1;

**Maria II** – Professora que trabalha com Maria I em um dos turnos;

**Maria III e Ana II** – Professoras da “Turma de Projeto” (T1 e T2);

**Ana III** – Estagiária na “Turma de Projeto”;

**Maria IV e Ana IV** – Estagiárias em uma turma de Totalidade 2, que possui apenas uma professora titular.

A escolha por entrevistas com tópicos-guia foi justamente para que cada entrevistada discorresse sobre o assunto, a partir de conceitos que dão conta dos fins e objetivos da pesquisa, mas de uma forma mais natural então, “não é uma série extensa de perguntas específicas, mas ao contrário, um conjunto de títulos de parágrafos. Ele funciona como um lembrete para o entrevistador [...]” (GASKELL, 2002, p.66). Desta forma, foram selecionados três tópicos que foram abordados com cada entrevistada e de acordo com o que declaravam eram feitas outras perguntas para dar continuidade ao diálogo. Como salienta Gaskell:

[...] a ideia não é fazer um conjunto de perguntas padronizadas em categorias específicas de resposta. As perguntas são quase que um convite ao entrevistado para falar longamente, com suas próprias palavras e com tempo para refletir. Além do mais, diferentemente do levantamento, o pesquisador pode obter esclarecimentos e acréscimos em pontos importantes com sondagens apropriadas e questionamentos específicos. (GASKELL, 2002, p.73)

Com este intuito, foram definidos os seguintes tópicos:

Tópico 1 – Partilha da docência – justificativas para a adoção, referenciais teóricos de trabalho, o que pensam sobre a docência compartilhada e uma palavra ou termo que define a docência compartilhada.

Tópico 2 – Diálogo – compreensões sobre o diálogo e como esse se dá com o outro professor e estes com os educandos;

Tópico 3 – Autoridade – Compreensão sobre a autoridade e como esta se dá na sala de aula em docência compartilhada.

As entrevistas iniciaram com uma breve apresentação sobre meu tema de pesquisa, a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a solicitação para gravar o diálogo. O início da conversa foi a respeito do tempo de docência e de docência compartilhada de cada entrevistada. Partindo dos tópicos-guia mencionados, solicitei que me contassem sobre a docência compartilhada que realizam, os motivos, como a compreendiam e suas referências. Em relação ao diálogo e à autoridade, da mesma forma fui conversando sobre como se estabeleciam essas relações, se havia conflitos e, quando necessário, fiz perguntas específicas para obter uma resposta mais objetiva, ou para a entrevistada compreender melhor do que estava tratando. Para as estagiárias na turma onde havia apenas uma professora titular, questionei especificamente o que notaram de diferença em relação à docência compartilhada naquela turma. Para a outra estagiária da Turma de Projeto, a pergunta específica sobre a diferença que via da prática com sua dupla em relação às titulares não precisou ser feita, pois sua fala no decorrer da conversa trouxe esta informação.

As entrevistas foram transcritas e posteriormente as falas que consideramos significativas, de cada tópico-guia, foram separadas para as análises. Para melhor compreensão do leitor, as falas são apresentadas com correções que não alteram seu sentido. Quando algum termo for suprimido da fala aparecerá o símbolo: [...]. Quando houver a inclusão de uma palavra, a mesma estará entre colchetes [ ]. A exemplo deste processo segue uma frase dita por uma das entrevistadas e posteriormente sua reescrita com as supressões e inclusões de termos mais oportunos:

Eu acho que é necessário ta aberto, ta disponível a novas experiências.
---

Eu acho que é necessário [...][estar] aberto, [...] [estar] disponível a novas experiências.
--

Dentre as dificuldades e facilidades para a realização desta pesquisa, destaco a menor disponibilidade de algumas participantes em detrimento de outras. Contudo, de uma forma geral, todas me deixaram à vontade dentro de seu tempo e se colocaram à disposição para qualquer dúvida posterior.

Algo importante de destacar é que ao terminar a entrevista com Maria I e agradecer a ela, fui surpreendida com suas palavras que me comoveram profundamente, pois expressaram o quanto foi importante o estágio que eu e Mariana realizamos naquela turma:

[...] e vocês vem e como é bom e eu adoro quando tu vem ou se a Mariana pudesse também [...] [estar] aqui com a gente. Porque eu sinto, assim, vocês pra nós é como, sabe, vocês, é uma família que a gente criou, não sei se é família, mas é o grupo né, um grupo de trabalho, mas é um grupo de trabalho que tem confiança, que tem troca, que tem isso Elaine que é tão difícil. E sabe e assim, o pouco da experiência que a gente tem adquirido ao longo, tanto eu como a Ana I como a Maria II e a gente poder trocar isso com quem [...] [está] começando, eu acho bárbaro. (MARIA I, trecho da entrevista realizada em outubro de 2014.)

Suas palavras justificam a nossa escolha por inspirar-nos na pesquisa-formação, pois fica claro em sua fala o seu processo de reflexão, que foi e tem sido na troca com os outros, neste sentido:

[...] o trabalho biográfico faz parte do processo de formação; ele dá sentido, ajuda-nos a descobrir a origem daquilo que somos hoje. É uma experiência formadora que tem lugar na continuidade do questionamento sobre nós mesmos e de nossas relações com o meio. Este mesmo trabalho evidencia também que o processo de formação é balizado por acontecimentos, por situações, por vivências não orientadas, por reações apenas para experimentar, [...] (JOSSO, 2004, p. 130)

Ao entrevistar as professoras e estagiárias compreendi melhor a origem e os fundamentos da docência compartilhada no CMET Paulo Freire, seus desafios e suas possibilidades levando em consideração princípios da Educação Popular. Tais discussões estão sistematizadas no decorrer deste trabalho.

## **4 - PARTILHA, DIÁLOGO E AUTORIDADE: PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO POPULAR E DOCÊNCIA COMPARTILHADA NA EJA.**

Neste capítulo pretendemos apresentar os pontos relevantes das entrevistas realizadas com as professoras e estagiárias que atuam/atuaram em docência compartilhada no CMET Paulo Freire. A abordagem está organizada a partir dos tópicos-guia que foram sistematizados para a entrevista e que são considerados categorias importantes a serem discutidas e pensadas por docentes que atuam em docência compartilhada, a fim de contribuir nesta prática pedagógica: *partilha, diálogo e autoridade*.

### **4.1 - A partilha**

A partilha é a categoria destacada *a priori*, pois se trata da troca de saberes estabelecida na relação entre os(as) dois(duas) professores(as) que atuam em docência compartilhada, bem como entre esses(as) professores(as) e os(as) educandos(as). Conforme já destacamos, ela está intimamente ligada à palavra “companheiro(a)” que nos levou a refletir que a *partilha da docência* na EJA assume um sentido mais amplo, pois os(as) educadores(as) que realmente a partilham, não apenas dividem o planejamento e a sala de aula, mas ainda as angústias, inseguranças e momentos de alegria.

Consideramos que a docência compartilhada não pode surgir do acaso e na perspectiva da Educação Popular, partilha e companheirismo são conceitos muito importantes para a mudança da prática pedagógica e para a transformação social. Veremos que alguns conceitos são trazidos como fundamentais por algumas professoras, mas que, às vezes, são confundidos por elas e assim não se efetivando a *práxis*, ou seja, teoria e prática ficam dissociadas.

#### **4.1.1 - A docência compartilhada no CMET Paulo Freire.**

As experiências de docência compartilhada no CMET Paulo Freire iniciaram com a perspectiva de se buscar pedagogicamente uma alternativa que qualificasse o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos, a fim de perceber melhor os educandos, de acordo com a fala

da docente Maria II. Ela e as demais professoras entrevistadas disseram que a proposta surgiu, de fato, a partir da realização de um projeto de final de ano chamado “África”, em que foram reunidas três Totalidades iniciais. Há controvérsias em relação ao ano de início, sendo referenciadas as datas de 2009 pela professora Ana I e 2011 por Maria II, porém, independente do ano, a história contada é a mesma. Maria II ainda faz um adendo comentando que já havia trabalhado em conjunto com outra colega professora em 1991, porém não deu maiores detalhes, apenas disse que foi por conta das circunstâncias da época. Com relação à experiência que iniciou a partir do projeto “África”, Maria II destaca,

[...] Nós fizemos um trabalho sobre a África. Então, nós fizemos uma, literalmente, uma mistura das iniciais e dos alunos, todos misturados, T1, T2 e T3. As professoras também e a gente organizou a mostra pro final do ano, um trabalho sobre a África que foram durante duas semanas. E aí, a partir dali, se fez uma avaliação tanto com os alunos, os alunos neste grupo novo, como de novo nas suas salas, na sua turma de origem, fizemos essas duas avaliações e junto aos professores. Então a avaliação foi super positiva, né, para a maioria, [...] e aí então a gente resolveu, a título de experiência, né, no ano seguinte, então, fazer esse trabalho dessa docência compartilhada e, e ir fazendo essa avaliação ao longo do ano, [...]. (MARIA II, trecho da entrevista realizada em outubro de 2014)

A partir desta fala nota-se que o objetivo inicial eram as trocas possíveis entre os educandos de diferentes totalidades, mas no decorrer da conversa ela conta que a avaliação mostrou, a partir das falas das professoras e dos estudantes da T1, que para alguns não foi tão benéfico:

[Os educandos] colocavam, timidamente, muito timidamente essa situação de que, [...] no frigar dos ovos, não foi tão proveitoso ficar com colegas que estão lendo muito [...] e a escrita vai, entre aspas, um pouco, de uma forma mais tranqüila, com mais autonomia e eles precisando, né, de um professor mais próximo, né, de uma coisa mais miudinha, de uma atenção mais individual no momento da produção, da produção individual, vamos dizer assim. Então isso também foi uma avaliação, então ela, tanto ali pelos professores como dos próprios alunos que não tem [...] essa questão alfabética e ortográfica ainda não [...] [está] construída, né, [...] então se fez isso, numa avaliação de todos, então a T1 saiu desse compartilhar com outras Ts [...]. (Maria II, trecho da entrevista realizada em outubro de 2014)

Ana I também pontua que a avaliação realizada mostrou que o trabalho era dificultado com as três totalidades reunidas, destacando como realizavam o planejamento:

[...] a T1, a T2 e a T3 era muito complicado porque em muitos, nesses momentos né, nós tínhamos um planejamento assim ó, nós planejávamos, era um planejamento nosso. Nós três nos reuníamos e aí tinha um momento que era o planejamento da T1 e às vezes um planejamento da T2 e da T3. Então, em muitos momentos, nós dividíamos o planejamento e outros momentos era um planejamento coletivo, uma atividade pra toda turma. Mas quando a gente ia pra questão mais da escrita e da produção dos alunos, nós tínhamos que ter dois planejamentos, um pra T1, outro pra T2 e pra T3. E até em sala de aula, muitos momentos até nós tínhamos que dividir o canto lá da T1 e o canto lá da T2 e da T3 pra poder fazer um trabalho diferenciado e atender às necessidades dos alunos, se não, a gente não ia dar conta, né? (ANA I, trecho da entrevista realizada em outubro de 2014.)

Apesar do trabalho ser realizado por três professoras, com estas turmas que reuniam as totalidades iniciais, a proximidade dos educandos não se efetivava com qualidade, pois para que a aproximação acontecesse se dividiam as totalidades em alguns momentos, o que configurava novamente uma professora para cada totalidade, sendo diferente do que observei no estágio.

Ainda em relação ao trabalho entre as três totalidades, com três professoras, Maria III contribui com sua fala para pensarmos como foi sua partilha com estas colegas, a partir das especificidades de cada uma, das especificidades e do número de estudantes:

Olha, foi complicado no início né, porque toda uma nova situação, que no caso eu não tinha ainda [...] vivenciado né, porque além da grande diversidade, como eu te disse, numa mesma totalidade, nós já temos ali uma complexidade dos alunos em vários aspectos né, que aqui no CMET não só além do conhecimento específico né, do processo de aquisição nas iniciais a aquisição mais específica, [...], do processo de alfabetização, leitura e escrita, do código matemático também, mas também os nossos alunos, [...], com os alunos especiais né, os alunos idosos, então nós tínhamos uma turma com trinta e poucos alunos né, [...] com toda essa diversidade e também professores bem diferentes, com três características né, três pessoas com características também bem diferentes. Então [...] foi um processo [...] de conhecimento nosso, nós já nos conhecíamos [...] claro, como colegas [...]. Uma delas já conhecia há bastante tempo, inclusive [...]. Isso claro que facilita a comunicação e o fato de nós termos [...] uma visão [...] de educação e princípios já construídos ao longo desse tempo [...]. (MARIA III, trecho da entrevista realizada em outubro de 2014.)

Apesar das dificuldades, que diante da fala desta docente eram resolvidas com o tempo pelo diálogo entre as professoras, essas experiências iniciais mostraram que quando as diferenças nas aprendizagens entre os educandos de T1 e T3 era muito grande, o trabalho não ocorria como se pressupunha. Então, é neste momento que a T1 deixa de compor esta forma de compartilhar, mas foi pensado um novo formato que é o de compartilhar entre turmas de mesma totalidade ou totalidades próximas. Essa mudança é justificada por Maria II, quando declara:

[...] por causa dessa diferença de ter [...] outro olhar ao mesmo tempo, ao mesmo momento, sabe? Assim, enquanto um professor [...] [está] dando aquelas explicações [...] o outro colega [...] [está] um pouquinho mais na retaguarda, digamos assim. [...] [Está] percebendo o aluno, [...] [está] fazendo essa leitura do corpo, do olhar, dessa compreensão. Enquanto um discute, tu faz uma outra intervenção.[...] Isso foi muito importante, tanto que hoje a gente tem [...] uma realidade com mais turmas [...]. (MARIA II, trecho da entrevista realizada em outubro de 2014.)

Aqui destacamos um ponto importante, pois de um modo geral, nesta nova configuração que começou a ser adotada para a docência compartilhada, a avaliação dos educandos foi mais positiva, de acordo com Maria II, identificando que era muito importante ter dois professores para serem atendidos de maneira mais individualizada. Neste sentido, nos voltamos ao que observei no estágio, pois as/os estudantes sempre avaliavam como importante a presença das duas professoras titulares e posteriormente da minha presença e de



minha colega como professoras estagiárias, nas intervenções. As contribuições de Cunha (2010) quanto ao ensino de artesanato também vão ao encontro desta percepção, pois, nos grupos de artesanato, as mulheres destacavam a importância de ter mais de uma artesã ensinando as “manualidades”. Então, notamos que na EJA o contato corpo-a-corpo é um princípio importante para o sujeito se sentir parte, se sentir exclusivo depois de tanto tempo de exclusão e massificação que possa ter sofrido em outros momentos escolares.

Após a contextualização histórica, as professoras responderam sobre as principais justificativas para a adoção da docência compartilhada em suas turmas e as respostas foram convergentes ao que fora referido até aqui. Ana II e Maria III, que compartilham a docência neste ano, respectivamente afirmam que:

[...] É que, na verdade, é um projeto de escola [...].[...] Aqueles que, em tese, estão em T2, pra fazer as trocas e ajudar aqueles que estão em T1 [...]. Fazer a troca dos conhecimentos. Então, uma postura, [...] um projeto adotado pela escola e que agente [...], por **afinidade e parceria**<sup>15</sup>, resolveu trabalhar junto e optou por isso esse ano. (ANA II, trecho da entrevista realizada em outubro de 2014.) (grifo meu)

[...] Tendo duas pessoas, acaba facilitando o atendimento, principalmente nesse processo de alfabetização, onde eles solicitam bastante [...] a nossa intervenção. (MARIA III, trecho da entrevista realizada em outubro de 2014.)

Ainda a esse respeito, Maria I que compartilha em um turno com Maria II e outro com Ana I, contou que as turmas têm características diferentes, mas que para ambas é muito importante ter duas professoras. Sua fala considerou que a docência compartilhada, em ambas as turmas, é também bastante positiva para ela enquanto docente:

E uma coisa que eu descobri: é muito melhor trabalhar assim, [...] do que trabalhar sozinha, entende? Não quero mais voltar a trabalhar sozinha. Porque, o que que eu me dei conta? As angústias que eu tinha, [...], que eu passava [...] porque que os alunos não [...] [estão] aprendendo, porque eu já fiz tantas e várias vezes determinadas coisas e vejo que aquele aluno continua [...], não evoluiu, parece que não, [que] não saiu daquele lugar, [...] a gente sofre muito. E assim, compartilhando com a Maria II, compartilhando com a Ana I, porque de repente elas me colocam coisas que eu também não tinha me dado conta. (MARIA I, trecho da entrevista realizada em outubro de 2014.)

Assim como ocorreu comigo, as estagiárias entrevistadas não sabiam o porquê de a escola adotar a docência compartilhada em suas turmas de Totalidades Iniciais. Maria IV e Ana IV responderam que escolheram realizar o estágio em docência compartilhada pela insegurança que tinham, pois nunca lecionaram além das semanas de prática proporcionadas pelo curso de Pedagogia. Ana IV concordou com Maria IV quando esta disse:

---

<sup>15</sup> Estes termos serão discutidos adiante.

[...] Eu [estava] [...] bem insegura de fazer um semestre todo. [...] Fazer planejamento toda semana [...]E [dar][...] uma aula todos os dias [para] [...] uma turma. Eu [estava] [...] com bastante medo. Eu [estava] [...] bem insegura. (MARIA IV, trecho da entrevista realizada em outubro de 2014)

Ao longo de nossa conversa Maria IV e Ana IV destacaram as diferenças que perceberam na turma por estarem em docência compartilhada visto que esta possui apenas uma professora titular. Elas comentaram que a professora titular pensa em adotar a docência compartilhada na turma, mas não teve oportunidade até o momento. As diferenças destacadas convergem com o que abordam as professoras que realizam a partilha da docência.

[...] Eu acho que agora eles vêem que tem mais atenção, [...] porque [...] um chama dum lado, aí vai uma. O outro chama lá do outro lado. Tu [podes] [...] atender mais pessoas, [dar] [...] uma atenção melhor, [...] sem ter que deixar toda [a] turma esperando. (ANA IV, trecho da entrevista realizada em outubro de 2014)

[...] e eu acho que também, [...] não sei se é mais confiança. [...]Não sei a palavra, assim, mas, [...]porque quando a gente [...] [está] dando aula [...], por exemplo, numa aula de matemática, que uma [...] [está] falando uma coisa, a outra não consegue explicar, a outra vai lá e explica, sabe? Parece que a turma consegue entender melhor [...]. (MARIA IV, trecho da entrevista realizada em outubro de 2014)

As duas estagiárias comentam que entre elas e a professora titular houve compartilhamento de ideias nos planejamentos, mas que na aula ela procura não intervir. Penso que talvez fosse interessante para ela compartilhar mais a sala com as estagiárias, pois a troca seria maior e como manifestou a vontade de adotar a docência compartilhada esta seria uma primeira experiência.

Diferentemente da turma de Maria IV e Ana IV, a turma de Ana III possuía duas professoras titulares. De acordo com Ana III podemos perceber que a partilha deve ser efetiva e proporcionar momentos de trocas entre os educandos. O atendimento individualizado é valorizado e avaliado pelos estudantes como um diferencial. Podemos também considerar na fala de Ana III a preocupação com as atividades que são levadas aos estudantes:

O que agente viu antes, elas davam trabalho meio infantilizado pra eles e aquilo ali nos deixou muito chateadas sabe? Folhinha da Turma da Mônica e quebra-cabeça. É, eu achei meio assim e eu não sei se é porque a gente também teve outra formação [...], do que elas tiveram, em trazer realmente o aluno pro espaço de debate, sabe? Porque isso não acontecia e quando a gente saiu, quando a gente se despediu dos nossos alunos, foi bem emocionante porque eles disseram isso: “Professora vocês pegaram junto com a gente. Vocês foram até as nossas mesas e nos ajudaram ali e é isso que [...] [está] faltando pra gente. [...] Vocês conseguiram fazer isso em todas as aulas”. E aquilo foi muito emocionante [...] porque realmente a gente fazia isso, a gente [...] ia [...] [de] classe [...] [em] classe, ia ajudar a escrever. A matemática, sabe? Ajudava tudo, um por um.[...] A gente fazia nosso planejamento e a gente cumpria a metade dele, mas a gente preferia fazer assim do que deixar no quadro. (ANA III, trecho da entrevista realizada em outubro de 2014)

Mais uma vez aparece a importância do trabalho no corpo-a-corpo com os educandos, considerado importante por eles na fala de Ana III. Ainda, esse depoimento apresenta elementos que questionam o que se viu até aqui sobre as justificativas das professoras para a

adoção da docência compartilhada na escola. As perguntas que ficam, depois dessa colocação são: se as professoras consideram importante as trocas entre os educandos e este é um dos objetivos para adoção da docência compartilhada, por que elas não se efetivam, muitas vezes, na prática? A fala desta estagiária cita a utilização de atividades infantilizadas. Como isso ocorre em uma escola que somente trabalha com a EJA e realiza discussões a respeito do currículo para esta modalidade?

#### ***4.1.2 - Os referenciais adotados para a prática na EJA e suas relações com a docência compartilhada***

Vimos até o momento que a docência compartilhada não ocorreu/ocorre por acaso, mas foi pensada para atender algumas demandas. Veremos agora como estas docentes se utilizam da teoria em sua prática.

Ao conversar com as entrevistadas sobre os referenciais que se apropriaram para exercer a docência em EJA, é unânime em todas as falas a referência a Paulo Freire e conceitos da Educação Popular. Dentre os conceitos destacados estão: autonomia, diálogo<sup>16</sup>, trocas, olhar crítico e partir do interesse do educando. Iniciando pela autonomia temos as palavras de Maria II, com o acordo de Maria I que nos coloca:

[...] essa questão da autonomia, assim.[...]Mesmo que tu, teoricamente,[...] ocupe um espaço com mais professores, [...]tem [...] outros desafios [...] naquele momento, naquele trabalho. Um professor lança outro desafio ali, entende? É um olhar de um outro professor que desafia o aluno [...] naquele mesmo trabalho de uma outra forma. Então o aluno, naquele momento, ele deixa de ter a referência só de um professor [...].Nesse sentido [...] de buscar outras respostas e no sentido de [...] [estar] muito dependente, que parece contraditório. Ele [...] [está] vendo um referencial, uma reflexão de um outro professor, então isso também vai contribuir na sua formação, no seu questionamento, na sua forma também [...] de mostrar este outro caminho, de perceber. Bom, se um professor explica diferente, se um professor ouve também diferente, faz uma intervenção diferente, também tem a minha possibilidade de me colocar de uma forma diferente[...] entende? Tu não tem um mestre, um único jeito de explicar [...].(MARIA II, trecho da entrevista realizada em outubro de 2014)

A autonomia é compreendida no sentido de o estudante se perceber como detentor de opinião, a partir do momento que vê as duas professoras em sala de aula expressando pensamentos diferentes sobre determinados assuntos. Então, é fundamental, pois este movimento se dá não apenas na tentativa da professora instigar o educando a dizer a sua palavra, mas ele tem a oportunidade de conviver com ideias diferentes, e pode gerar maior ou menor discussão. Esta é uma categoria da docência compartilhada surgida a partir do diálogo

<sup>16</sup> Tratado em tópico específico deste trabalho.

com as professoras. Considero que a docência na EJA deve primar para que ocorra a autonomia dos sujeitos e as professoras referiram o fato de serem exemplos dessa autonomia, na palavra. Pode-se compreender que o educando, tendo a visão de apenas um professor, pode ficar dependente daquela visão e, com outro docente, ele verá que há outros pontos de vista e que ele também pode ter o seu e isso contribui para sua autonomia. A reflexão das professoras caminha no sentido do que Freire propõe sobre a autonomia, a partir do paradoxo autonomia/dependência resgatada por Machado (2010):

Por sermos seres de cultura, nós, homens e mulheres, somos necessariamente dependentes. Assim, ser autônomo é ter a capacidade de assumir essa dependência radical derivada de nossa finitude, estando assim livres para deixar cair às barreiras que não permitem que os outros sejam outros e não um espelho de nós mesmos. (MACHADO, 2010, p.53)

Compreende-se que essa autonomia vai ser conquistada pelo sujeito. Não são os professores que darão autonomia ao educando, mas sim ele, a partir das diferentes opiniões e experiências, vai construindo suas ideias. Assim, “a autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas.” (FREIRE, 1996. p.107).

Também essa fala remete a pensarmos a autonomia dos(as) professores(as) que atuam em docência compartilhada. Se segundo a professora, manifestar as diferentes opiniões gera autonomia dos estudantes, na docência também é importante que os(as) professores(as) que a compartilham se sintam autônomos, embora caminhando no mesmo sentido e sendo necessários os acordos. São diferentes, mas não antagônicos, pois aí, de fato, não caminham ao mesmo lado e não buscam a educação como prática da liberdade, a partir da solidariedade, que é onde a autonomia de todos se constrói.

O olhar de Maria III, com relação aos referenciais que adota em sua prática, relaciona-os às trocas e olhar crítico possibilitados pela partilha da docência. Esta troca de que ela trata condiz com a partilha de saberes referidas José Martí (STRECK, 2008), porém, seu foco ao tratar do assunto, foi relacionado apenas às professoras:

A troca entre os professores [...]. Nesse ponto de vista assim, ela sempre, eu acho que vai enriquecer o trabalho [...], porque mesmo que tenham essas [...] diferenças que possam ser momentos, digamos, conflitantes até, em algumas situações, mas eles vêm também a acrescentar no trabalho da gente. Porque é um olhar crítico [...] do colega. Na medida [em] que a gente consegue trabalhar com essa nossa diversidade, assim como agente tem que trabalhar com a diversidade do aluno [...], a gente consegue [...] dialogar e [...] tentar [...] trabalhar com as nossas diferenças e a partir dali construir algo. (MARIA III, trecho da entrevista realizada em outubro de 2014)

Ana II, dupla de Maria III, falou que seu principal referencial é, “tentar buscar temática relativa ao interesse [dos] [educandos], uma coisa **não tão infantilizada**”(grifo meu). Talvez aqui esteja corroborado o uso de atividades infantilizadas levantada pela

estagiária e comentada anteriormente, porque “uma coisa não tão infantilizada” remete a pensar que se abre a possibilidade de trazer algumas atividades infantilizadas. Percebe-se, então, uma possível falta de compreensão de quais poderiam ser os interesses de educandos adultos, legitimando o pensamento de alguns estudantes da EJA de que para aprenderem, por exemplo, a ler e escrever precisam fazer atividades que não fizeram enquanto crianças. Já ao falar da docência compartilhada ela afirma “que esta contribui para o trabalho de Educação Popular” (Ana II), indo ao encontro do que defendemos até aqui, porém, não aprofundando, apenas salientando que são duas pessoas interagindo ao mesmo tempo na turma a partir desta proposta.

A estagiária Ana III ao pensar sobre os conceitos relevantes de Paulo Freire, que elencou como sua principal referência na prática, fez uma pontuação sobre o diálogo, pois considerou mais uma divergência à prática que percebeu das titulares:

[...] Eu acho que [...] aquela coisa que ele fala da questão de Educação Popular [...] de dialogar entre professor e aluno, eu acho que isso foi fundamental pra nossa aula porque a nossa turma tinha uma característica de só escutar a professora e a gente perceber que eles não [estavam] [...] entendendo o que [estava] [...] acontecendo. Então [...] fazer a roda, aproximar o aluno [...], trazer o aluno [...] [para o] quadro e debater com ele, trocar ideias com ele, não só trazer conceitos prontos, fazer com que eles fizessem o conceito, e agente debatesse a partir daquilo ali. (ANA III, trecho da entrevista realizada em outubro de 2014)

Em algumas das falas, parece que o diálogo só foi estabelecido entre as professoras titulares nessa docência compartilhada. Isso se expressa na fala sobre as trocas que Maria III percebe como referência no trabalho da docência compartilhada e na contradição de princípios, pois se a estagiária diz que não via diálogo das professoras com os educandos, como a professora titular Ana II tem como principal referência buscar a temática relativa ao interesse dos educandos? Novamente afirmo que a docência compartilhada não diz respeito apenas aos professores, mas ela está diretamente ligada à relação com os educandos, assim como a unidocência. Então, a partilha e as trocas são estabelecidas pelo diálogo entre todos.

Maria IV e Ana IV reafirmam a importância do diálogo, tendo como referência partir dos estudantes: “A gente sempre parte do aluno [...] Então, do que ele [...] [está] falando pra nós. Porque o aluno nos diz muita coisa [...] na sala de aula” (MARIA IV, entrevista realizada em outubro de 2014). Esta fala é justificada em seguida com o projeto sobre “memórias, que realizavam. Não se trata de falar da vida dos educandos a todo o momento, mas partir das vivências e ouvi-los é fundamental. É desta maneira que se supera a verticalidade entre professores(as) e educandos(as) e se superam as lógicas da educação bancária (FREIRE, 2005; 2001), onde “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 2005, p. 66)

#### **4.1.3 - O que é a docência compartilhada e o que é necessário para que ela ocorra**

Definir a docência compartilhada poderia ser apenas dizer que se trata do trabalho de dois ou mais professores em uma sala de aula, mas a partir de algumas considerações das entrevistadas podemos notar que estas discorrem sobre sentimentos e a importância que envolve esta prática.

Então, a docência compartilhada é a oportunidade de duas pessoas, duas, três, em geral são duas [...] de poder [...] [estar] junto, de pensar junto, na avaliação, no progresso [...] ou na permanência daquele aluno, nas dificuldades, é mais um olhar sobre o aluno, sobre a turma [...]. [ANA II, trecho da entrevista realizada em outubro de 2014)

Ah, eu acho que a docência compartilhada é realmente essa troca, [...] essa troca de ideias, de pensamentos. Não que a gente tenha o pensamento diferente, mas, mesmo tu tendo o mesmo pensamento, uma sempre complementa uma coisinha, [...] acho que é isso, é esse complemento. [ANA IV, trecho da entrevista realizada em outubro de 2014)

[...] [Para] mim a docência compartilhada acho que é essa questão de [...] eu conseguir trocar ideias com a minha colega e de coisas assim que sozinha eu não vou pensar, entendeu?! (ANA III, trecho da entrevista realizada em outubro de 2014)

Identifica-se que a docência compartilhada é um envolvimento entre as docentes que vai além de fazer uma intervenção na sala de aula, no ensino e aprendizagem dos educandos, como algo automático e sem construção. As três narrativas reafirmam as trocas que podem ser estabelecidas na partilha da docência. Pode-se compreender que o sentido de complemento utilizado por Ana IV ocorre no momento que se pensa junto, pois é neste momento que as ideias se organizam, mesmo se são diferentes. Além de, como expressa Ana II ser mais um olhar sobre o educando. Tanto na intervenção como na avaliação do progresso dos estudantes, uma só pessoa fica restrita. Há de se pensar até na questão de aproximação de alguns educandos, que podem se identificar mais com uma ou outra docente e que se fosse apenas uma talvez tivesse mais dificuldade em todo seu processo.

Da mesma forma que a opção pelo trabalho em docência compartilhada tem suas justificativas, também vimos nas falas das entrevistadas o que é necessário para que duas pessoas escolham trabalhar partilhando a docência. As entrevistadas Maria II e Maria IV trazem o aspecto da confiança:

A gente pode até falar assim o que seria politicamente correto, que tem a questão do trabalho pedagógico, isso é fundamental, então é isso que vai orientar o trabalho [...]. Mas tem que ter uma confiança no colega. Simplesmente, não é o fato de estarmos todos nessa escola que vai fazer com que eu compartilhe com uma outra colega. [...] Tu tem que confiar no colega [...], tu tem que saber que a colocação do outro [...], se foi de uma forma diferente, ela não é rasteira, ela é pra qualificar, [...] tem uma questão pessoal aí, que tu vai construindo um trabalho [...]. (MARIA II, trecho da entrevista realizada em outubro de 2014)

E a confiança também (MARIA IV, trecho da entrevista realizada em outubro de 2014)

A confiança, segundo Freire (2005, p.94) se instaura com o diálogo. A fala de Maria II nos leva a compreender que estes princípios são uma parte do trabalho em docência compartilhada e que tanto no decorrer deste trabalho, como antes de optar por ele, vai se construindo esta confiança (na medida em que os sujeitos dialogam). “A confiança implica o testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções.” (FREIRE, 2005, p. 94), ou seja, dizer uma coisa e fazer outra, não é premissa de confiança. Com estas falas podemos refletir que as pessoas terem pensamentos diferentes não quer dizer que não são confiáveis, pois o que lhe dará confiabilidade é que sua prática irá condizer com o que defende.

Maria II salienta que há algo de ordem subjetiva, no que se refere à escolha em se trabalhar em docência compartilhada:

[...] tem que ter essa coisa do olho, essa coisa de, não sei te dizer, mas tem uma coisa mais subjetiva aí que ela tem que [...] [estar] presente e não dá pra negar, não dá pra dizer que isso não existe. (MARIA II, trecho da entrevista realizada em outubro de 2014)

Diante do que foi apresentado, vimos que a docência compartilhada na referida escola, é uma escolha dos professores. Ao optarem pela docência compartilhada, já se conhecem por trabalharem juntas na mesma instituição logo, podemos pressupor que se identificam em alguns aspectos. Inclusive, a questão da confiança já inicia antes mesmo do trabalho conjunto.

Penso que os fragmentos seguintes, que também tratam do que é necessário para a escolha da partilha da docência, podem elucidar um pouco mais sobre a hipótese levantada por Maria II na fala anterior:

Assim com o a diferença, ela vem acrescentar também, mas algumas afinidades [...] também precisam, algumas empatias também precisam [...] existir, pra que tu possas desenvolver o trabalho. (MARIA III, trecho da entrevista realizada em outubro de 2014)

Primeiro lugar a afinidade, porque se não tem uma tolerância, se as pessoas se odeiam, já nem conseguem trabalhar juntas, por mais ideologia. É questão de afinidade. (ANA II, trecho da entrevista realizada em outubro de 2014)

Eu acho que primeiro tem que ter empatia [...], assim. Eu acho que elas tem que ter [...] um coleguismo, uma cumplicidade, se não, não rola, (ANA III, trecho da entrevista realizada em outubro de 2014)

A cumplicidade foi elencada por uma estagiária e remete a pensar em todo envolvimento em trabalhos que durante o curso de Pedagogia ela teve com sua dupla. Em relação às professoras de uma escola, a cumplicidade pode vir a se instaurar apenas depois que se consolida o trabalho em partilha. Antes disso, afinidade, empatia, simpatia ou até outros substantivos talvez possam definir melhor os critérios da escolha por docência compartilhada.

Por fim, temos o pensamento de Ana I:

Eu acho que é necessário [...] [estar] aberto, [...] [estar] disponível a novas experiências [...]. Ter disponibilidade de aceitar o outro, aceitar [...] que nada é perfeito, que tu vai construindo ao longo do processo uma caminhada, aceitar isso [...], se abrir para a possibilidade. (ANA I, trecho da entrevista realizada em outubro de 2014)

Mesmo estando por último, o que a professora aborda talvez seja a premissa para o trabalho em docência compartilhada. A predisposição, o estar aberto às novas experiências é uma forma de mostrar as intenções e dali buscar a confiança do outro e nele confiar, ou seja, tem relação com o aspecto elencado anteriormente. A fala também remete a pensar que não há um modelo de docência compartilhada que deva ser seguido, mas que cada dupla constrói o seu modo. Estar aberto pode ser também compreender isto, pois se convive com o outro para construir algo junto com ele. “Aceitar que nada é perfeito” é ter noção de que na caminhada ocorrerão erros, porque a docência compartilhada não significa perfeição e que todos os objetivos serão alcançados. Como exposto por Ana I, trata-se de uma possibilidade de trabalho.

## 4.2 - Diálogo

O diálogo trata-se de um elemento essencial para que ocorra a partilha, ou ainda, diálogo é partilha. É por ele que cada um diz a sua palavra e as trocas são estabelecidas como já referimos. Neste sentido, lembramos aqui da importância de que este diálogo seja horizontal, isso significa não ser a imposição da palavra de uma pessoa sobre outra(as). O



diálogo deve existir, a fim de superar a verticalidade historicamente presente na educação bancária, conforme destaca Freire (1996; 2005). Lembrando que outro ponto fundamental é que este diálogo só se dá entre iguais e diferentes. Portanto, pessoas com visões de mundo antagônicas não dialogam e a partilha também não ocorre de fato. O que pode ocorrer são concessões. Nesta categoria, buscaremos nas falas das entrevistadas algumas considerações sobre o diálogo em diferentes momentos da partilha da docência.

#### **4.2.1 - Diálogo entre as docentes**

O diálogo apresenta-se para as entrevistadas como elemento fundamental da docência compartilhada e é citado por elas como possibilidade de trocas de ideias.

E o diálogo entre nós duas [...]...Nossa, é muito rico, assim, para surgir ideias né. (MARIA IV, trecho da entrevista realizada em outubro de 2014)

Como também não está dissociado da partilha, nas entrelinhas pode-se compreender até aqui, que ele é constante no processo de avaliação da prática da docência compartilhada, desde as primeiras experiências. Tratamos, a seguir, a respeito do diálogo no planejamento e sobre os possíveis conflitos.

[...] se eu [...] [estou] pensando em fazer um trabalho e a Ana I não concorda ou eu acho que não é por aí, a gente consegue conversar numa boa, cada uma coloca a sua opinião, e agente consegue encontrar uma outra forma. Então vamos pensar de outro jeito [...], porque [...] é óbvio que a gente não pensa sempre a mesma coisa. (MARIA I, trecho da entrevista realizada em outubro de 2014)

Também sobre este aspecto, Ana I, dupla de Maria I em um dos turnos, ressalta as trocas e a construção no planejamento e que não há espaço para divergências, pois se faz tudo pensando nos educandos. Se pensam em propostas diferentes, buscam fazer com que as ideias se unifiquem ou, diante das ideias, aprimoram a que definem como mais apropriada. Comenta que o diálogo fica difícil se as pessoas divergem e são irredutíveis, mas que não passou por isso na docência compartilhada, apenas em outros trabalhos com professores. Afirma ainda, que o diálogo é constante entre ela e Maria I, tendo em vista a avaliação e acompanhamento dos educandos.

Maria I também faz outra colocação a respeito

[...] talvez nunca tenha dado nenhum atrito mais assim, porque eu sou uma pessoa que eu tenho uma sensibilidade muito grande [...] [para] tudo. (MARIA I, trecho da entrevista realizada em outubro de 2014)

Esta sensibilidade que ela diz ter, nos leva a pensar sobre como o diálogo pode ser encaminhado pelos sujeitos. Diante de ideias diferentes é importante ter ponderação nas palavras que são usadas para que ocorra o diálogo horizontal. Se a contrariedade de ideias for feita de forma a se tornar um eterno “bater de frente”, não se traduz em um diálogo horizontal, torna-se imposição de uma das partes. Da mesma forma, percebemos a relevância da humildade que, na concepção deste trabalho, busca sentido nas definições de Paulo Freire e não no que diz o dicionário ou o senso comum a respeito. Se os professores escolheram partilhar a docência é porque levaram diversas questões em consideração, conforme estamos abordando neste capítulo, e estão inseridas em um mesmo projeto. Neste sentido, ser humilde, “(...) vem junto com a exigência da amorosidade, do respeito por si e pelos outros, da tolerância (...)” (REDIN, 2010, p. 2012).

Maria IV e Ana IV caminham no sentido do que Ana I pontuou sobre não haver conflito, dizendo que se cada uma pensou atividades diferentes elas param, respiram e depois continuam, cada uma defendendo seu ponto de vista com seus argumentos. Se um dos lados não aceitar a ideia, buscam pensar algo que contemple ambos os pensamentos.

Seguindo, Maria III e Ana II afirmam que o diálogo no planejamento delas é tranquilo e são feitas muitas trocas. Da mesma forma como respondeu sobre o que é necessário para que ocorra a docência compartilhada, Ana II define que a afinidade entre elas é que faz com que não tenham conflitos sem solução, no diálogo que desenvolvem na hora do planejamento.

Não, por isso que eu disse em primeiro lugar a afinidade. Tendo afinidade [...] nunca deu conflito nenhum. (Ana II, trecho da entrevista realizada em outubro de 2014)

A estagiária Ana III registra em seu depoimento que o diálogo entre ela e sua dupla na hora do planejamento foi bastante difícil:

A gente teve assim, no início acho que um, meio que um “quebra pau”, [...] porque ela queria muita coisa libertadora e eu acho que eu tava muito fechada [...] e ela não aceitava muito as minhas ideias. Só que, ao mesmo tempo que eu sou fechada, eu [...] estou sempre aceitando ideias, porque eu acho que se agente [...] [está] fazendo docência compartilhada é muito válido eu ver o que que ela [...] [estava] pensando e tal e aí nisso a [...] [minha dupla] era muito fechada que era só a ideia dela que tinha que prevalecer. [...] [Teve] um dia que eu me irritei e disse “Ai[...] [colega], assim não vai dar. Eu [...] [estou] sempre aceitando as tuas ideias e tu não [...] está aceitando as minhas. A gente vai ter que **negociar**. E aí acho que, a partir daquilo ali, ela começou a aceitar mais as minhas ideias. [...] (ANA III, trecho da entrevista realizada em outubro de 2014)

Notamos novamente a importância da horizontalidade do diálogo. A palavra *negociar* leva a pensar em diálogos, conflitos, acordos e cedências, mas talvez, neste ponto, não exprima projetos coletivos. Do ponto de vista do diálogo isso vem a ser uma concessão e esta prática está ligada ao antagonismo de ideias. Vejamos, então, outra colocação de Ana III para continuarmos a tratar desta questão:

Eu acho que talvez a minha [ideia] que ela não aceitava era muito a questão de currículo, de eu trabalhar muito assunto do currículo, assim. Eu queria, por exemplo, trabalhar assim, questões de português, acentuação, parágrafo, pontuação e eu [...] vi que ela achou que era muito engessado isso. Só que eu achava que tinha que [...] trabalhar isso pra trabalhar texto, pra trabalhar diferentes formas de texto e tal, é mais ou menos isso assim. Eu queria uma coisa muito, acho que as vezes partir do início de coisas bem pontuais do currículo, assim, talvez bem [...] matéria mesmo que ela não curtiu a ideia. (ANA III, trecho da entrevista realizada em outubro de 2014)

Pode-se entender da fala da estagiária que havia uma diferença expressiva de ideias sobre o que ensinar e como. Porém, Ana III, depois dessa colocação, pontuou que no momento que ela pressionou dizendo que suas ideias nunca eram aceitas por sua colega, conseguiram mediar mais as atividades. Neste sentido, podemos analisar que foi neste momento que o diálogo começou a tornar-se horizontal, tanto que Ana III já não se utiliza do termo *negociar*, trocando-o por *dialogar*.

[...] eu acho que ela abriu um pouco a mente dela também e a gente conseguiu dialogar e eu consegui sair um pouco do currículo e ela entrar um pouco mais no currículo. Eu acho que a gente trocou mais ou menos, assim, a ideia [...](ANA III, trecho da entrevista realizada em outubro de 2014)

Por fim, ela considera que ambas tem a mesma concepção de educação, apenas ocorreram pensamentos diferentes e que, talvez, ela tenha estabelecido o conflito por ser uma pessoa que “bate mais de frente”. Aqui, podemos nos reportar à questão da sensibilidade, tratada anteriormente na fala de Maria I. Talvez este venha a ser o desafio do diálogo entre pessoas que compartilham a docência.

#### **4.2.2 - Diálogo na sala de aula**

A questão do diálogo na sala de aula, na fala das docentes, se deteve a dois pontos: a relação entre as docentes no momento da aula e o diálogo com os educandos.

Ana I e Maria III, ao tratarem deste assunto, lembram como se dava o diálogo quando trabalhavam compartilhando com três Ts:

[...] mesmo que agente conversasse, planejasse, na hora de aplicar a atividade, às vezes dava um “quiprocó”, [...] uma pensou de um jeito a outra pensou de outro e achou que fosse daquele jeito e aí a gente tinha que reunir rapidinho [...] daí já meio que adaptava na hora. (ANA I, trecho da entrevista realizada em outubro de 2014)

[...] muitas vezes ali na hora mesmo agente tinha que conversar [...]. Tentávamos, claro, [...] resolver na hora se surgia um conflito. Nós fazíamos combinações. Então [...], claro que surgiam situações com as quais a gente não esperava [...], que aparecessem. Elas apareciam, nós tínhamos que dar conta ali no momento e a partir dali a gente conversava e tentava ver [...] formas de lidar com aquela situação. (MARIA III, trecho da entrevista realizada em outubro de 2014)

Apesar do uso da palavra *conflito* por Maria III em sua fala, as colocações nos levam a entender que havia apenas diferenças na forma de conduzir as atividades e que estas eram resolvidas na hora, através do diálogo. Outra questão interessante colocada por Maria III é que, nessas ocasiões, os educandos percebiam as incompatibilidades e as tentativas de reorganização, mas que não viam problemas quanto a isso, porque não havia disputas de diferentes projetos. Consideramos que mesmo sendo pontuações relativas aos trabalhos iniciais, estas falas mostram a importância das combinações serem bem feitas. Podemos elencar este como um desafio do diálogo entre as docentes já no planejamento, pois mesmo que não ocorra conflito, pensar em adaptar as atividades na hora, também não nos parece uma alternativa viável.

Ana I e Maria III frisaram que atualmente compartilhando entre duas professoras, não ocorrem estes problemas de diferenças na condução das atividades. As demais também não percebem problemas quanto a este aspecto e nem quanto ao diálogo entre elas no andamento geral das aulas realizada por duas professoras.

O diálogo com os estudantes já foi destacado por Ana III como referência de sua prática docente em EJA, na categoria partilha. A fala de Maria IV sobre este aspecto vai ao encontro do que pensa Ana III:

[...] acho que é um ponto essencial assim, pra [...] fazer o planejamento, principalmente o diálogo com a turma, diálogo até, às vezes, com algum aluno específico, separado. (MARIA IV, trecho da entrevista realizada em outubro de 2014)

Sobre o diálogo com os educandos, trago uma fala de Maria I que parece ser emblemática no que diz respeito à posição que os/as professores(as), em docência compartilhada, assumem em uma proposta emancipatória, se despidendo do posicionamento vertical de “detentores do conhecimento”:

[...] a gente tem que permitir que o aluno também diga o que ele [...] [está] pensando pra nós, [...] de uma maneira tranquila. Que ele seja honesto, que ele seja sincero, [...] pra gente reavaliar o nosso trabalho [...]. Não é fácil ouvir os alunos, ouvir uma crítica, entende? A gente tem que se permitir ouvir. E mesmo que a gente não concorde muito com aquela crítica, eu tenho que fazer de alguma maneira no meu trabalho que eles também, possam [...] sentir que eles estão fazendo parte desse planejamento, entende?(MARIA I, trecho da entrevista realizada em outubro de 2014)

Mesmo que no tópico da partilha tenha sido levantada a questão da falta de diálogo com os educandos em uma das práticas, o diálogo horizontal foi apontado por todas como tentativa de qualificar a relação professoras-educandos.

### 4.3 - Autoridade

Outra temática abordada nas entrevistas foi a autoridade na docência compartilhada. Pedagógica e politicamente, a questão da autoridade para Freire (2010) assume o papel de superar o autoritarismo e a licenciosidade. O professor, em sala de aula, é a autoridade de determinados conhecimentos e tem a responsabilidade de conduzir o ensino, compreendendo que não é o detentor único do saber. Por isso, para esta autoridade não ser concebida como autoritarismo, deve garantir que todos possam dizer a sua palavra, ou seja, não se trata da imposição do professor de suas ideias, mas sim do diálogo que possibilita a reflexão. Na docência compartilhada, dois professores exercem essa autoridade, então, da mesma forma, um não pode se sobrepor ao outro, nem aos educandos.

Diante desses pensamentos a conversa discorreu sobre o que elas entendem sobre o conceito de autoridade, levando em consideração a questão de estarem em dupla enquanto docentes. Percebem que uma tem mais autoridade que a outra? Como veem o comportamento dos educandos com relação às duas professoras como autoridades?

Poderemos ver nas respostas de algumas entrevistadas o quanto a palavra “autoridade”, por si só, provoca uma espécie de estranhamento em seu uso. Mesmo que algumas deixem entendido nas entrelinhas que sua prática se dá com base na tentativa do diálogo horizontal, o conceito de autoridade, para elas, está mais voltado ao fato de ser *líder* naquele espaço. Em várias das falas, autoridade e autoritarismo aparecem como se fossem sinônimos. Além disto, parece que o exercício de autoridade se dá, apenas, pela disciplina.

[...] tem ali o nosso papel de ser professor [...], só que a gente tem esse papel de autoridade, **só que ao mesmo tempo a gente tem um relacionamento muito aberto, de muita, de muito diálogo, de muita compreensão.** Então, assim, eu não vejo essa questão da autoridade. Eu sei que o meu papel é ser professora, ensinar e o aluno tem o papel dele. **Essa questão da autoridade, [...], não, ela não aparece como autoridade, nem como autoritarismo.** Não, a gente [...] [está] ali pra cumprir com o nosso papel que é ensinar e fazer uma troca e mediar e é [...] esse o meu papel. **Não é uma coisa de autoridade, de autoritarismo,** de impor alguma coisa, não, é de mediação. (ANA I, trecho da entrevista realizada em outubro de 2014) (Grifo meu)

**A autoridade é quando a tua palavra tem um peso. Aí, na verdade, quer dizer a autoridade, autoritarismo, é que, não sei explicar direito.** Assim, a palavra tem um peso e **tu é respeitada por aquilo,** não pela força, mas pelas ideias e, na verdade, claro, perante os alunos pelo cargo em si que tu ocupa [...], não precisa nem dizer que é autoritária, mas tu [...] [está] ocupando um cargo [...] ali, de liderança, querendo ou não é uma liderança. Então, tu é autoridade dentro daquele espaço. **Quando tu acha que eles passam do limite, daí tu toma tuas providências dentro daquilo que tu acredita. Em alguns momentos é mais permissiva, em outros momentos pode ser mais enérgica.** (ANA II, trecho da entrevista realizada em outubro de 2014) (Grifo meu)

Acho que autoridade com os adultos é tu conseguir **conquistar o respeito e a confiança deles,** assim. Porque [...] **eu não me vejo sabendo mais do que eles,** bem pelo contrário [...]. (ANA IV, trecho da entrevista realizada em outubro de 2014) (Grifo meu)

Eu acho que na Educação de Jovens e Adultos é difícil, não sei, tu não tem, não é autoridade. **Realmente acho que autoridade se define em respeito na sala de aula,** [...] sabe, porque eu não me vejo assim, **porque eu penso na autoridade, por exemplo, eu penso na Educação Infantil, tu fica mandando os alunos toda hora né?** ‘Shhh! Fica quieto. Vai sentar. Vai, não sei o que’ e na Educação de Jovens e Adultos tu nunca vai fazer isso, pelo menos [...], claro deve ter professor que faz. (MARIA IV, trecho da entrevista realizada em outubro de 2014) (Grifo meu)

Porém, uma das entrevistadas manifesta uma concepção mais aproximada do pensamento Freireano.

Aquela clássica ideia de que autoridade não é autoritarismo. Basicamente isso. Eu acho que a gente, sim, tem que ser, **mostrar que tem autoridade dentro da sala de aula. Acho que mostrar o teu papel, que tu é professora ali, tem alguém ali, que é diferente dos alunos, mas que não que isso não possa se misturar.** Não que a autoridade não possa se misturar com os alunos, ali, sabe? (ANA III, trecho da entrevista realizada em outubro de 2014) (Grifo meu)

Com relação à autoridade e a docência compartilhada, uma das entrevistadas expressou uma fala que converge com os princípios da Educação Popular que viemos abordando até aqui:

Mas a questão da autoridade, [...]. Eu acho que isso **é uma construção que a gente vai fazendo,** assim, ó, como é que eu vou te dizer isso? Eu nunca tive receio de perder essa autoridade, porque eu acho assim, isso eu tive sempre muito claro pra mim: isso eu construo e conquisto no dia a dia do trabalho. [...] Tem a ver com a postura, mas isso **pra mim é muito mais o fazer do dia a dia, entende? Na maneira como tu conduz o trabalho, na maneira como tu se relaciona com a tua colega, ou com os teus alunos.** E isso pra mim sempre foi muito claro. Então, eu nunca tive esse receio de achar que, por abrir espaço pra uma outra pessoa eu ia [perder], muito pelo contrário, eu sempre achei que eu ia [...] [estar] ganhando e sempre houve essa questão de troca, comigo sempre foi assim. (MARIA I, trecho da entrevista realizada em outubro de 2014) (Grifo meu)

A última fala também nos faz refletir sobre a docência compartilhada e a autoridade do conhecimento. Então, nas falas, foi unânime que é importante um equilíbrio entre as docentes, que não se sentem perdendo seu lugar, pois dependendo do assunto ou momento, sempre uma irá falar mais que a outra, expor-se mais que a outra, mas isso não significa que a outra não está fazendo sua função, conforme Maria I argumenta:

[...] eu comecei a me dar conta, [...] porque ela [Ana I] [...] [está] mais preocupada com aquela explicação mais geral, de fazer eles entenderem. Eu vou indo no “tete a tete”, com cada aluno e aí eu vou vendo: mas o que que [...] aquela aluna entendeu do que a Ana I disse? Aí eu fui entendendo, mas [...] o outro já pensou diferente e ali eu vou indo, entendeu? Eu vou fazendo [...], como se fosse os ajustes ou as outras explicações [...]. (MARIA I, trecho da entrevista realizada em outubro de 2014)

Por fim, todas as docentes deixam claro que, na prática compartilhada, não vêem os educandos fazerem distinção em termos de perceber uma como professora e outra como ajudante, por exemplo. Diante de toda as conversas, apesar de algumas contradições entre teoria e prática que puderam ser vistas no decorrer de algumas falas, compreende-se que o trabalho em docência compartilhada é visto pelos educandos como de duas professoras, duas autoridades do conhecimento na sala de aula a quem recorrer em alguma dúvida ou colocação. Apenas Ana I destaca a questão da aproximação que alguns de seus educandos podem ter com uma ou com outra, o que não parece um problema ou dificuldade.

[...] São duas pessoas diferentes, então assim, [...] a gente tem laços de amizade [...] com os alunos. Então, os laços de amizade são diferentes. [...] Tem uns que são mais amigos de um, mais amigas de outro, [...] não sei. (ANA I, trecho da entrevista realizada em outubro de 2014)

Acredito que essa relação apresentada pela professora não se trata do âmbito do não reconhecimento da autoridade do conhecimento, pois o estudante pode enxergar os dois como professores, mas ser mais próximo de um no sentido de se sentir mais à vontade. Então, ele não nega a autoridade do outro professor, mas de fato, para compreendermos melhor estas questões precisaríamos ter dialogado com os estudantes, o que não foi o foco desta pesquisa.

## **5 - DESAFIOS E POSSIBILIDADES: “PARCERIA”, “UM CASAMENTO PEDAGÓGICO” OU “O FIM DA SOLIDÃO PEDAGÓGICA”? CONSIDERAÇÕES FINAIS ACERCA DA DOCÊNCIA COMPARTILHADA NOS ANOS INICIAIS DA EJA**

Início as considerações finais deste trabalho sobre a docência compartilhada nos anos iniciais da EJA, partindo de algumas definições trazidas pelas entrevistadas. Ao finalizar as entrevistas com o questionamento sobre qual palavra ou termo definiria melhor, para cada uma, o compartilhar a docência, diante de tudo que haviam falado, confesso que esperava o surgimento da palavra “companheiro” ou “companheirismo”. No entanto, a palavra mais citada foi “parceria” que, mesmo tendo sido apresentada pelas professoras como um possível sinônimo à palavra “companheirismo”, em nossas reflexões é compreendida como oposta, em alguns aspectos. Outros termos, que também chamaram a atenção foram: “casamento pedagógico”, trazido por duas docentes e “fim da solidão pedagógica”, por outra.

Em um dos capítulos deste TCC, partilha e companheirismo foram conceitos elencados como importantes para pensarmos a docência compartilhada, a partir de uma perspectiva de Educação Popular. Todas as docentes citam Paulo Freire como referência para o trabalho com a EJA. Numa relação de *parceria*, conceito que não aparece nos escritos do referido autor, compreendemos que ambas as partes envolvidas podem estar juntas para um determinado fim, porém cada uma exerce uma parte do trabalho, sem necessariamente precisarem estar numa mesma sintonia, ou seja, cada uma faz uma parte, mesmo que seus pensamentos sejam completamente antagônicos. Ser companheiro, por sua vez, é “fazer com”, pois, além de fazer parte do processo, é necessário que comunguem dos mesmos princípios. Trata-se de um conceito que nas obras de Freire está vinculado à transformação social, logo, a superação do individualismo. Parceiro e companheiro, diante dessas definições, não são sinônimos, mesmo que as professoras assim o concebiam. Portanto, parceria vai de encontro, em alguns aspectos, com as falas a respeito das trocas, do diálogo horizontal, da confiança, cumplicidade, que foram defendidas na relação de docência compartilhada pelas docentes. Talvez o uso deste conceito tenha sido equivocado, por parte de algumas, por não fazerem a



reflexão do que ele representa<sup>17</sup>. Numa perspectiva de educação como prática da liberdade, os educadores são companheiros dos educandos e entre si.

A docência compartilhada, então, pode ser vista como “um casamento pedagógico”? Esta ideia foi trazida nas entrevistas, mas a professora já havia utilizado desta terminologia enquanto realizei meu estágio e foi algo que refleti durante a pesquisa. Após as conversas, compreendi que o uso da palavra “casamento” está no sentido de união e é expresso na fala de uma das docentes que esta união é algo construído no dia-a-dia da convivência: “[...] Ao compartilhar a sala de aula ele foi se construindo, por isso deu certo, a gente fala dos casamentos pedagógicos que tem [...] e este é um que a gente quer continuar [...]” (MARIA II, trecho da entrevista realizada em outubro de 2014).

Pressupõe que a maioria das pessoas se unem pelas afinidades e isso também apareceu como elemento que leva duas professoras a compartilharem a docência. Porém, talvez a palavra casamento destoe um pouco, por sua etimologia estar imbricada ao sentido de matrimônio. Agora, se considerarmos que hoje há um processo de ressignificação do termo “casamento”, em suas múltiplas possibilidades, é possível compreender tal colocação da professora e a ideia de “casamento pedagógico” torna-se pertinente, pois se trata da “partilha com”. Cabe-nos perguntar se dois homens, compartilhando a docência, trariam a palavra “casamento” para definir sua atuação em docência compartilhada, da mesma forma como foram encaradas pelas entrevistadas que fizeram esta referência?

“O fim da solidão pedagógica” foi referido com a seguinte justificativa:

[...] Porque [...] até essa experiência de docência compartilhada eu me sentia [...] muito sozinha com a minha turma. Então, eu tinha as minhas questões, eu queria conversar com alguém, [...] queria dizer “o que tu acha desse aluno?” [...] Eu não tinha ninguém pra trocar, pra desabafar [...]. Eu acho que a docência compartilhada é isso, é essa possibilidade, dessa troca, desse diálogo pra gente poder se ver, enxergar o processo e se enxergar no processo, eu acho que é [...] importante isso, [...] porque muitas vezes o teu colega [...] te diz algumas coisas que também te [...] fazem refletir. (ANA I, trecho da entrevista realizada em outubro de 2014)

Pode ser este um termo interessante na definição da docência compartilhada sobre a perspectiva da ação docente que tradicionalmente se compôs no seu exercício solitário. Considero que ele também explicita o “fazer junto”, a “segurança” e a “confiança”, assim como converge com ideias defendidas até aqui, no que diz respeito aos conceitos da Educação Popular. Porém, é importante lembrar que refletir sobre a partilha da docência nas totalidades iniciais da EJA, vai além de pensar apenas na relação dos dois professores conforme as definições problematizadas anteriormente.

<sup>17</sup> Parceria “público-privado”, por exemplo.

Neste trabalho me propus a analisar desafios e possibilidades da docência compartilhada, tendo em vista alguns pressupostos da Educação Popular e foi possível confirmar que esta ação pedagógica é uma importante alternativa que qualifica o trabalho com jovens e adultos, pois as ideias de intervenção são aprimoradas quando pensadas em conjunto e ainda proporciona um atendimento mais individualizado, no corpo-a-corpo, fazendo com que os educandos sintam-se acolhidos, estes que em algum momento de suas vidas escolares, passaram por processos de exclusão e massificação.

São notáveis as possibilidades de trocas onde o diálogo horizontal é estabelecido, tanto entre as professoras como entre essas e os educandos. Uma consideração nova que surgiu na fala de uma das entrevistadas foi que dois professores proporcionam a autonomia dos sujeitos no sentido de serem exemplos, em alguns momentos, de pontos de vista diferentes, fazendo com que ele também se permita a dizer a sua palavra e construir o seu ponto de vista, não se limitando ao pensamento de um docente e buscando a sua autonomia. A avaliação dos estudantes também tem ganhos significativos, pois são dois olhares sobre o processo do sujeito.

A docência compartilhada trata-se de um movimento que serve de exemplo/incentivo para outras ações coletivas na escola. Apenas uma professora considerou que não vê o trabalho de dois professores fazer com que os educandos se abram para pensar em trabalhos mais conjuntos com os colegas, pois de acordo com ela trata-se de uma característica individual da pessoa que não muda sendo unidocência ou docência compartilhada.

Adotar a docência compartilhada na EJA nem sempre quer dizer que se tem claro princípios como partilha, diálogo e autoridade. Neste sentido, é desafio desta prática, além da reflexão a partir da avaliação que mencionaram realizar, se manter em constante formação sobre os fundamentos da Educação Popular, incorporando-os a esta prática. Outro desafio é ser sensível ao que o outro fala, tanto o professor que divide a prática como os educandos. Isso é garantia de que o diálogo horizontal prevalece.

Apesar de ter se confirmado toda relevância desta prática, ela não pode ser “romantizada” e nem tomada como alternativa que facilite a vida dos docentes, pois não é um trabalho fácil e não demanda apenas de afinidade com o colega de trabalho. É importante que os docentes não se acomodem e pensem essa prática como alternativa na mudança de pensamentos individualistas, instaurados em nossa sociedade.

## REFERÊNCIAS

ADAMS, Telmo. Solidariedade. In: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **O PIBID Pedagogia desenhando modos de fazer a docência**. In: BELLO, Samuel Edmundo Lopez. UBERTI, Luciane (orgs). Iniciação à Docência: articulações entre ensino e pesquisa. São Leopoldo: Oikos, 2013.

BAQUERO, Rute. Educação de Adultos. In: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BEYER, Hugo Otto. **O pioneirismo da escola de Flämming na proposta de integração (inclusão) escolar na Alemanha: aspectos pedagógicos decorrentes**. Revista Educação Especial, Santa Maria, n 25, s/p, jan 2005. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/01/a1.htm>> acesso em: 22 set.2014.

BEYER. Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Cultura Popular. In: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire, o menino que lia o mundo: Uma história de pessoas, de letras e de palavras**. São Paulo: Unesp, 2005. 151 p.

BRASIL, Lei nº 9394/96 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília: Df. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)> Acesso em: 07 nov. 2014.

BRASIL. Parecer CNE/CBE nº 11/2000 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Conselho Nacional de Educação (CNE). Brasília: MEC, maio de 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf)> Acesso em: 07 nov. 2014.

CAUSSI, Jéssica Reck. **Docência compartilhada nos anos iniciais do ensino fundamental de 9 anos.** (Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/88077>> Acesso em: 09 set. 2014.

CUNHA, Aline Lemos da. **Histórias em múltiplos fios: o ensino de *manualidades* entre mulheres negras em Rio Grande (RS – Brasil) e Capitán Bermúdez (Sta. Fe – Argentina) (re)inventando pedagogias da não-formalidade ou das tramas complexas.** 2010. 266 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, [2010]. Disponível em: <<http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/tede/AlineCunhaEducacao.pdf>> Acesso em 10 set. 2014.

FERNANDES, Cleoni. Confiança. In: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire.** 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FERNANDES, Denise Armani Nery. TITTON, Maria Beatriz Paupério. **Docência Compartilhada: o desafio de compartilhar.** Porto Alegre. Uniritter, 2008. Disponível em: <<http://rc-sp.foruns-fre.com/docencia-compartilhada-o-desafio-de-compartilhar-t11.html>> acesso em: 01 set. 2014.

FERREIRA, Elaine Silveira Teixeira. **A importância da Educação de Jovens e Adultos CEJA e EJA: uma abordagem alternativa de organização escolar?** In: Educação de Jovens e Adultos. Secretaria Municipal de Educação e Esporte e Instituto Integrar. Ano 3. N. 3, Esteio, 2012. Disponível em: <[http://www.integrar.org.br/arquivos\\_publicacoes/Revista%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Jovens%20e%20Adultos%20-%20Esteio%20-%20RS.pdf](http://www.integrar.org.br/arquivos_publicacoes/Revista%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Jovens%20e%20Adultos%20-%20Esteio%20-%20RS.pdf)> Acesso em 14 nov. 2014.

FETZNER. Andréa Rosana. **A implementação dos ciclos de formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do espaço-tempo escolar.** Revista Brasileira de Educação. v. 14, n. 40. Rio de Janeiro: Jan/abril 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a05.pdf>> Acesso em 22 set. 2014..

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira.** 8. ed. São Paulo: Olho D' Água, 2006. 120 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148p.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de; GHIGGI, Gomercindo; CAVALCANTE, Márcia H. Koboldt (Org.). **Leituras de Paulo Freire na partilha de experiências.** Porto Alegre: Edipucrs, 2011. 109 p.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 127 p.

GASKELL, George. Entrevistas Individuais e Grupais. In.: BAUER, Martin W., \_\_\_\_\_ . **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 5.ed. Petrópolis: RJ, Vozes, 2002. p. 64-89.

GHIGGI, Gomercindo. Autoridade. In: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GIMENES, Cristiane Camargo. **Experiências docentes no programa institucional de bolsas de iniciação à docência: possíveis marcas na constituição das professoras**. (Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/88134>> Acesso em 10 set. 2014.

GÓES, Moacir de. Coletivo. In: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004

KINOSHITA, Julia Harue. **Docência Compartilhada: dispositivo pedagógico para acolher as diferenças?** (Trabalho de Conclusão de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/10183/17909>. Acesso em: 07 set. 2014.

MACHADO, Rita de Cássia Fraga. Autonomia. In: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MACHADO, Tainara Fernandes. **Docência compartilhada no estágio obrigatório na EJA: possibilidades e desafios na formação do/a professor/a**. 2013. 41 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/77302>> Acesso em: 14 nov. 2014.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.30, n.2, p.289-300, maio/ago.2004.

MESOMO, Juliana Feronatto. **Sentidos da inclusão escolar em uma escola da rede municipal de Porto Alegre –RS**. (Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura em

Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/32050>> Acesso em: 09 set. 2014.

MONTEIRO, Maria Rosangela Carrasco. **Todos os alunos podem aprender: a inclusão de alunos com deficiências do III Ciclo.** (Dissertação de Mestrado) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/27045>> Acesso em: 09/set.2014.

MOREIRA, Taís Espíndula. **“Hoje em dia, trabalhar sozinho é humanamente impossível”:** um percurso entre o isolamento docente e a docência compartilhada. (Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: Impresso.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. In: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire.** 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

REDIN, Euclides. Humildade. In: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire.** 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

REIS, Julia Milani. **Os incluídos chegaram?!: narrativas de professores do projeto de Docência Compartilhada sobre a avaliação diferenciada.** (Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/56378>> Acesso em: 09 set.2014.

ROSA, Kelly Rodrigues da. **Docência(s) Compartilhada(s): Como pensar a docência compartilhada na Educação Infantil.** (Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/55700>> Acesso em: 07 set. 2014.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Ciclos de Formação: Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã.** Cadernos Pedagógicos nº 9. Porto Alegre, dez. 1996.

SEVERINO. Antônio Joaquim. **Dimensão ética da investigação científica.** In: Praxis Educativa, Ponta Grossa, *Ahead of Print*, v. 9, n. 1, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5927/3809>> Acesso em: 22 set. 2014.

STRECK, Danilo Romeu. **José Martí e a Educação Popular: um retorno as fontes.** Educação e Pesquisa. vol.34 no.1 São Paulo Jan./Abr. 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022008000100002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022008000100002&script=sci_arttext) Acesso em 10 nov. 2014.

TORRES, Rosa Maria (Org). **Educação Popular: Um encontro com Paulo Freire**. 2ª ed. São Paulo: Loyola. 1987.

TRAVERSINI, Clarice Salette. FREITAS, Juliana V. **O desafio de exercer a docência e constituir-se como aluno no projeto docência compartilhada**. In: XV ENDIPE, 2010, Belo Horizonte. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

TRAVERSINI, Clarice Salette. XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas. RODRIGUES, Maria Bernadette Castro. DALLA ZEN, Maria Isabel Habkcost. SOUZA, Nádia Geisa Silveira de. **Processos de inclusão e docência compartilhada no III ciclo**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v28. N2, p. 285-308, Junho 2012.

TRAVERSINI, Clarice Salette. DALLA ZEN, Maria Isabel Habkcost. FABRIS, Eli Terezinha Henn. DAL'LGNA, Maria Cláudia. (orgs). **Currículo e inclusão na escola de Ensino Fundamental**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.

XAVIER, Maria Luisa M. *et al* **A prática da docência compartilhada e os conselhos de classe como dispositivos pedagógicos implicados na constituição do aluno**. In: FETZNER, Andrea Rosana (Org). Ciclos em revista: A aprendizagem em diálogo com as diferenças. V. 3. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 119 p.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/dialogicidade. In: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

## **APÊNDICES**



**APÊNDICE 1 - Tabela de artigos, livros e trabalhos acadêmicos sobre docência compartilhada**

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Temática</b>	<b>Área de conhecimento</b>	<b>Ano</b>	<b>Tipo</b>
Docência compartilhada – o desafio de compartilhar	Denise Armani Nery Fernandes Maria Beatriz Pauperio Titton	Docência compartilhada (em escola de Porto Alegre); Autoridade; Identidade; Identidade coletiva; Inovação;	Pedagogia (Centro Universitário Ritter dos Reis)	2008	Artigo
Docência Compartilhada: dispositivo pedagógico para acolher as diferenças?	Julia Harue Kinoshita	Educação Especial; Processos inclusivos; Turmas de progressão; Docência compartilhada; Educação inclusiva;	Educação UFRGS	2009	Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos
“Hoje em dia, trabalhar sozinho é humanamente impossível”: um percurso entre o isolamento docente e a docência compartilhada	Taís Espindula Moreira	Políticas Públicas em Educação; Docência Compartilhada (a escola pesquisada adotou a DC em função da inclusão) Formação continuada	Pedagogia UFRGS	2009	Trabalho de conclusão de graduação
Todos os alunos podem aprender: a inclusão de alunos com deficiências no III Ciclo	Maria Rosangela Carrasco Monteiro	Educação especial; Inclusão escolar; Diferença; Identidade; Prática Pedagógica; Aprendizagem; Estudos culturais; Docência compartilhada como alternativa para a inclusão;	Educação UFRGS	2010	Dissertação de Mestrado
Sentidos da inclusão escolar em uma escola da rede municipal de Porto Alegre - RS	Juliana Feronatto Mesomo	Inclusão escolar; Escola contemporânea; Escola ciclada; Docência compartilhada como estratégia para a inclusão;	Pedagogia UFRGS	2011	Trabalho de conclusão de graduação
Os incluídos chegaram?!: narrativas de professores do projeto de Docência Compartilhada sobre a avaliação diferenciada	Julia Milani Reis	In/exclusão; Avaliação diferenciada; Docência compartilhada;	Pedagogia UFRGS	2012	Trabalho de conclusão de graduação
Docência compartilhada no III Ciclo: rompendo barreiras na construção de uma proposta de inclusão e de trabalho conjunto;	Rejane Tesch Barreto Noal	Educação Inclusiva; Bidocência; Docência compartilhada; Professor de apoio; Professor Generalista;	Educação UFRGS	2012	Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos
Processos de inclusão e docência	Clarice Salette Traversini;	Práticas de Inclusão; Docência Compartilhada;	Educação	2012	Artigo

compartilhada no III Ciclo	Maria Luisa Merino de Freitas Xavier; Maria Bernadette C. Rodrigues; Maria Isabel Habkcost Dalla Zen; Nádia Geisa Silveira de Souza;	Constituição do sujeito aluno; Práticas Curriculares;			
Docência(s) compartilhada(s): Como pensar a docência compartilhada na Educação Infantil	Kelly Rodrigues da Rosa	Docência compartilhada; Educação Infantil; Estágio Curricular;	Pedagogia UFRGS	2012	Trabalho de conclusão de graduação
A importância da Educação de Jovens e Adultos CEJA e EJA: uma abordagem alternativa de organização escolar?	Elaine Silveira Teixeira Ferreira	Experiências; Vivências na EJA; Docência Compartilhada;	Educação – Secretaria Municipal de Esteio	2012	Artigo da Revista Educação de Jovens e Adultos
Docência Compartilhada no estágio obrigatório na EJA: possibilidades e desafios na formação do/a professor/a	Tainara Fernandes Machado	Docência compartilhada fora do âmbito da inclusão; Formação Docente; Educação de Jovens e Adultos;	Pedagogia UFRGS	2013	Trabalho de conclusão de graduação
Docência compartilhada nos anos iniciais do ensino fundamental de 9 anos	Jéssica Reck Caussi	Docência compartilhada fora do âmbito da inclusão; Anos iniciais do Ensino Fundamental; Formação de professores;	Pedagogia UFRGS	2013	Trabalho de conclusão de graduação
Experiências docentes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência: possíveis marcas na constituição das professoras	Cristiane Camargo Gimenes	Formação docente; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência; Docência compartilhada;	Pedagogia UFRGS	2013	Trabalho de conclusão de graduação
O PIBID Pedagogia desenhando modos de fazer a docência (In: Iniciação à Docência: articulações entre ensino e pesquisa)	Dóris Bittencourt Almeida; Maria Aparecida Bergamaschi;	Trajetória do PIBID no Curso de Pedagogia; Experiências de bolsistas no PIBID em docência Compartilhada; Formação de professores;	Educação	2013	Livro
Currículo e inclusão na escola	Clarice S.Traversini; Maria Isabel H. Dalla Zen; Elí T.Henn Fabris; Maria Cláudia Dal'Igna; (Orgs)	Livro que contém 5 textos sobre Docência compartilhada na área da inclusão;	Educação	2013	Livro de artigos

## **ANEXOS**

## ANEXO A



FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS ESPECIALIZADOS  
**TERMO DE CONSENTIMENTO\***

SENHOR/A DIRETOR/A:

Meu nome é Elaine Luiza Foss Montemezzo e sou aluna do oitavo semestre do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientada pela ProfªDrª Aline Lemos da Cunha, estou realizando minha pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso investigando a docência compartilhada na Educação de Jovens e Adultos. Tenho como objetivo “Analisar as possibilidades e desafios da docência compartilhada na Educação de Jovens e Adultos considerando alguns pressupostos da Educação Popular.” Esta pesquisa será realizada com professoras que compartilham a docência e também com estagiárias que realizaram e/ou estão realizando seu estágio em docência compartilhada nesta escola.

Para este fim, gostaria de sua autorização para realizar a pesquisa junto a esta instituição e, mediante seu consentimento, gravar (em áudio) uma entrevista com os/as professores que realizam docência compartilhada, com roteiro pré-estipulado sobre o tema e se necessário, observar algumas aulas. As entrevistas ocorrerão de acordo com a disponibilidade dos professores, pois serão realizadas com cada dupla que se dispor a contribuir com a pesquisa.

Os dados e resultados dessa pesquisa estarão protegidos pelo sigilo ético. Os participantes terão seus nomes substituídos por nomes fictícios segundo critérios que serão adotados pela pesquisadora e sua orientadora.

Elaine Luiza Foss Montemezzo  
Pesquisadora  
UFRGS

Aline Lemos da Cunha  
Orientadora  
UFRGS

Telefone para contato: 92205397  
e-mail: elaine7luiza@gmail.com

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas;

Eu, \_\_\_\_\_, portador do RG de número \_\_\_\_\_, aceito que seja realizada a pesquisa sobre docência compartilhada na Educação de Jovens e Adultos, ( ) estando de acordo/ ( ) não estando de acordo que o nome da escola seja citado. Estou ciente que esta pesquisa será desenvolvida pela pesquisadora Elaine Luiza Foss Montemezzo, graduanda do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação da professora Aline Lemos da Cunha.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/a Diretor (a) ou Responsável

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\*O original encontra-se assinado.

## ANEXO B



FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS ESPECIALIZADOS  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO\***

A(o) Sr(a) foi escolhida(o) e está sendo convidada (o) para participar da pesquisa realizada para elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia (Pedagogia – UFRGS) de ELAINE LUIZA FOSS MONTEMEZZO, que tem por objetivo tratar da docência compartilhada na Educação de Jovens e Adultos. Este é um estudo baseado em uma abordagem qualitativa, utilizando como método a entrevista grupal com tópicos guias.

A pesquisa terá duração de um semestre, com o término previsto para 01 de dezembro de 2014. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de acordo com critérios adotados pela pesquisadora e sua orientadora. Os dados coletados serão utilizados apenas NESTA pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas e na banca de avaliação do TCC. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Sua colaboração nesta pesquisa consistirá em participar de uma entrevista, agendada previamente e se a pesquisadora considerar necessário, permitir a realização de um dia de observação em sua turma.

A entrevista será gravada em áudio digital para posterior transcrição, que será guardada por cinco (05) anos e deletado após este período.

A(o) Sr(a) não terá nenhum custo ou qualquer compensações financeiras. Não haverá riscos de qualquer natureza relacionada à sua participação. O benefício relacionado a ela será o de ampliar o conhecimento científico para a área de Educação, contribuindo para inovações na prática pedagógica com Jovens e Adultos.

A(o) Sr(a) receberá uma cópia deste termo no qual consta o telefone e e-mail da pesquisadora e da orientadora do TCC, podendo tirar as suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação, agora ou a qualquer momento. Desde já agradecemos!

Elaine Luiza Foss Montemezzo  
Pesquisadora  
UFRGS

Aline Lemos da Cunha  
Orientadora  
UFRGS

Telefone para contato: 92205397  
e-mail: elaine7luiza@gmail.com

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Participante: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_ Telefone para contato: \_\_\_\_\_

Assinatura da(o) Participante

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

\*O original encontra-se assinado.