

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

JÉSSICA RECK CAUSSI

**DOCÊNCIA COMPARTILHADA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE 9 ANOS**

Porto Alegre
Segundo semestre de 2013.

Jéssica Reck Caussi

**DOCÊNCIA COMPARTILHADA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE 9 ANOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação como requisito parcial e obrigatório para a aprovação no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia. Realizado sob orientação do Prof^o Dr^o Gabriel de Andrade Junqueira Filho.

Porto Alegre
Segundo semestre de 2013.

Dedicado ao meu padrinho e amigo Antonio
Marcon

Agradecimentos

... Agradeço ao meu orientador, Gabriel de Andrade Junqueira Filho, por sua paciência, pela escuta e por me acolher como orientanda... Por compartilhar comigo vivências e saberes...

... Agradeço aos meus pais e minha família por todo esforço desempenhado para que eu estivesse em uma Universidade...

... Ao meu namorado, Kenny, por estar sempre do meu lado me apoiando...

... Aos meus amigos Camila, Tiago, Cláudia, Gabriela e Flávia pelos bons momentos durante a graduação... Por todos os conhecimentos que compartilhamos durante o curso... Pela amizade que levarei para a vida inteira...

... Aos meus professores da graduação, das escolas que frequentei como aluna e das escolas que frequentei como educadora... Aprendi muito com cada um de vocês...

... A toda equipe do Colégio de Aplicação da UFRGS pela acolhida durante o estágio...

...A minha professora titular do estágio obrigatório Daiane M. Bocasanta pela parceria, compartilhamento e amizade...

... A minha orientadora do estágio de docência obrigatório, Maria Luisa M. F. Xavier, pela amizade, apoio e compreensão durante o estágio e TCC...

... Por fim, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela formação de qualidade e excelência.

“Pra mim, a docência partilhada acontece quando a criança entra na sala de aula. Ela está a quase dois meses só comigo! Ai entra a estagiária. Ela [a estagiária] observa um tempo e daqui a pouco ela começa a dar aula. Quando o aluno entra na sala dos professores e diz assim: “Profe...!!!”, e vai falar com a estagiária, pra mim ali começou! Sabe, porque aí a relação tá mano a mano! Ela podia ter entrado ali e me chamado! [...] A criança tá dizendo que ela já percebeu que tem duas professoras ali. Então a notícia que a criança me dá é essa!” (professora titular C)

SUMÁRIO

Lista de figuras

Resumo

| | |
|--|----|
| 1. APRESENTAÇÃO | 9 |
| 2. COMO SURTIU O INTERESSE PELA DOCENCIA COMPARTILHADA | 10 |
| 3. METODOLOGIA | 14 |
| 3.1 Instrumentos utilizados para a geração dos dados analíticos..... | 14 |
| 3.2 Contexto do local de pesquisa..... | 15 |
| 3.3 Os sujeitos da pesquisa..... | 18 |
| 3.4 entrevistas..... | 18 |
| 4. COMPARTILHANDO COM OS AUTORES E OS SUJEITOS DA PESQUISA | 18 |
| 5. CONCEITOS NORTEADORES: DA BIDOCÊNCIA À DOCÊNCIA COMPARTILHADA | 19 |
| 6. CONTRIBUIÇÕES PARA A AMPLIAÇÃO DO CONCEITO E DOS FUNCIONAMENTOS DA DOCÊNCIA COMPARTILHADA: INDICADORES, DIMENSÕES, COMPLEXIDADES | 26 |
| 6.1 A relação de transitoriedade entre estagiário/professor titular..... | 28 |
| 6.2 A escuta como estratégia de conhecimento do outro..... | 30 |
| 6.3 Revezamento sem exclusão..... | 37 |
| 6.4 Identidade e diferença docente..... | 39 |
| 6.5 Quando as atitudes dos alunos são os indicadores de que a docência compartilhada está acontecendo..... | 43 |
| 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 45 |
| 8. REFERÊNCIAS | 48 |
| 9. APÊNDICES | 50 |

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- mapa conceitual sobre o conceito de docência compartilhada.....26

RESUMO:

O presente estudo busca explorar o conceito de docência compartilhada e, para tanto, investiga as experiências de alunos-estagiários da sétima etapa do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul junto a professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos de uma escola pública do município de Porto Alegre/RS. O interesse por essa temática surgiu da experiência de estágio obrigatório do curso de Pedagogia da pesquisadora, realizado na perspectiva de docência compartilhada com a professora titular. A questão norteadora da pesquisa ficou elaborada da seguinte maneira: Que características da relação entre estagiários e professores titulares podem contribuir para a (re) configuração do conceito e das dimensões e complexidade da docência compartilhada? A partir dela foi possível realizar os objetivos deste estudo, dentre eles, conhecer as dimensões e a complexidade das relações entre estagiários e professores titulares e explorar, problematizar e ampliar o conceito de docência compartilhada. Esta tarefa foi realizada a partir de entrevistas e das análises das narrativas dos sujeitos pesquisados. A fundamentação teórica encontrada para o presente estudo teve por base, inicialmente, a docência compartilhada articulada às demandas da educação inclusiva. Ao longo da pesquisa, estendeu-se para a docência compartilhada entre dois ou mais educadores, tendo em vista a qualificação do trabalho de ambos e com os alunos, fora da perspectiva inclusiva, a partir das contribuições de LOPES; COSTA (2008), TRAVERSINI; RODRIGUES; FREITAS (2007), FERNANDES; TITTON (2008). Dentre as principais conclusões deste estudo temos que, para que se configure a docência compartilhada entre professores e estagiários, não é preciso que estes sujeitos estejam o tempo todo juntos coordenando o trabalho na sala de aula. Além disso, que a escuta e o planejamento elaborado a partir de diálogos e trocas entre eles, são de grande importância para o reconhecimento e caracterização da docência compartilhada.

PALAVRAS- CHAVE: Docência Compartilhada. Anos iniciais do Ensino Fundamental. Formação de Professores

1. APRESENTAÇÃO:

O presente estudo trata do Estágio Curricular Obrigatório da sétima etapa do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), enfocando as experiências de docência compartilhada vividas em 2013/1 por alunos-estagiários da sétima etapa deste curso e pelos professores titulares que os acolheram em uma escola pública de Porto Alegre – RS. São oito os sujeitos dessa pesquisa: dentre os estagiários, um do sexo masculino e três do sexo feminino e, dentre as professoras titulares, todas as quatro do sexo feminino. As quatro turmas em que os estágios foram realizados fazem parte dos anos iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos: dois segundos anos, um terceiro e um quinto ano.

A intenção foi ouvir esses dois grupos de sujeitos – estagiários e professores titulares – para saber se, durante aquele período de estágio, viveram situações que os remeteram à prática de docência compartilhada, uma vez que este estudo tem como um de seus objetivos ampliar o conceito de docência compartilhada. O objetivo do presente estudo é, portanto, conhecer as dimensões e a complexidade das relações entre estagiários e professores titulares e explorar, problematizar e ampliar o conceito de docência compartilhada. Como o conceito de docência compartilhada é recente e ainda pouco desenvolvido, não tendo identificado no rastreamento bibliográfico muitos estudos sobre ele, decidi pesquisar indicativos de características que me permitissem a ampliação desse conceito, bem como, identificar os funcionamentos em produção de e entre os sujeitos que o vivem no dia a dia da escola nos anos iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos.

Para tanto, a questão que norteou a pesquisa foi: Que características da relação entre estagiários e professores titulares podem contribuir para a (re)configuração do conceito e das dimensões e complexidade da docência compartilhada?

O estudo está dividido em cinco capítulos. No primeiro, abordo sobre os caminhos que percorri até chegar a essa temática. No segundo capítulo, apresento a metodologia utilizada para a construção dos dados empíricos que compuseram as análises. No capítulo três, apresento o conceito de docência compartilhada e as contribuições desta pesquisa para ampliação do mesmo. No capítulo quatro, apresento, dentre as características das relações vividas entre os estagiários e os professores titulares que os acolheram, aquelas que nos permitem redimensionar as articulações e a complexidade da docência compartilhada. Nas Considerações Finais, proponho-me a

pensar nos diferentes modos de se compartilhar com o outro a docência em sala de aula.

2. COMO SURTIU O INTERESSE PELA DOCÊNCIA COMPARTILHADA:

Comecei a me interessar pelas relações entre os profissionais que compartilham a sala de aula por conta da experiência que tive durante o estágio não obrigatório que realizei em uma turma de Educação Infantil. Algo que me incomodava durante esse estágio era o fato de não me sentir protagonista na turma. Eu não tinha meu nome no mural de aniversariantes, só ajudava a professora titular nas tarefas que ela me demandava e não podia responder as perguntas dos pais sobre os funcionamentos e atitudes das crianças (com o argumento de não contradizer a titular). No fim do ano, percebi que, mesmo restrita a atuar “nos bastidores”, os pais me reconheciam como alguém importante, tanto que me homenagearam na formatura da turma. A professora dizia que me considerava importante, pois, sem mim, ela não teria conseguido dar conta das demandas da vida escolar das crianças em relação aos conteúdos, relacionamentos delas com os colegas e conosco... Então eu me questionava: “Por que eu deveria ser só a ajudante da professora quando nós podíamos trocar experiências e refletir em conjunto sobre tudo o que se passa na “nossa” sala de aula? Por que ser considerada pela escola como uma mera coadjuvante no processo de aprendizagem dos alunos, sendo que participava ativamente de todos os momentos de aprendizagem da turma? Por que ter que ficar na escola em período de férias sendo que todos estavam fora?”¹

Pensando com antecedência – um semestre antes – na escolha de um orientador para a elaboração do trabalho de conclusão de curso, procurei o professor Gabriel de Andrade Junqueira Filho e compartilhei com ele a ideia de realizar meu estudo sobre a relação entre professores titulares e estagiários na elaboração, implementação e avaliação do trabalho cotidiano de sala de aula, buscando a perspectiva da docência compartilhada, que foi muito bem-vinda pelo professor! No nosso primeiro encontro, percebi que essa era uma temática

¹ Em algumas escolas da rede particular de ensino, no período das férias, os estagiários trabalham em setores diferentes do seu (quem trabalha em sala de aula, fica na secretaria da escola), pois não há crianças em aula. Era o meu caso.

importante a ser estudada, pois as relações entre professor assistente e professor titular é algo mais complexo do que imaginava no início do estudo, por exemplo: parece que é muito comum, em municípios pelo Brasil afora, a realização de concursos distintos para professor assistente e para professor titular, com processos seletivos distintos e faixa salarial também distinta. Em alguns casos, professores que fazem concurso para serem assistentes passam no concurso e ficam sozinhos em sala de aula tendo que planejar, executar o planejamento e avaliar, sendo que não são pagos para isso, pois o concurso que fizeram não era para ser titular e, por isso, o salário que ganham é bem inferior ao dos titulares. Então, esses professores entram com processo judicial e ganham porque estão realizando um trabalho que não estão sendo pagos para realizar.

A partir desse exemplo, percebi que não bastava a escola querer que o estagiário planejasse junto com o titular porque isso implicaria pagar mais a esse profissional, o que seria inviável em algumas realidades. Mesmo assim, incomodava-me a divisão entre “os que pensam” (professores titulares) e “os que executam o trabalho braçal” (auxiliares) e queria pensar em uma relação diferente da comum nas escolas e na sociedade em geral, pois, em todas as profissões, há aqueles que pensam e aqueles que executam o “trabalho sujo”, digamos assim, como, por exemplo, na área da engenharia civil, há o engenheiro que projeta o espaço e os pedreiros que constroem. O trabalho de um não é nada sem o outro, mas quem executa a obra ganha muito menos do que quem elaborou o projeto da obra! Então, queria perceber se teria como, pelo menos na sala de aula, estas barreiras serem minimizadas, pois o professor auxiliar também é um professor que está em formação e, por isso, seria mais interessante para a formação desse aluno estagiário se ele pudesse ser também protagonista na sala de aula.

Isso me fez refletir sobre se havia outras maneiras de se organizar as relações entre os profissionais da educação que compartilham o espaço da mesma sala de aula. Então, fui para o estágio obrigatório... Escolhi realizá-lo em uma escola pública que era referência pelo trabalho conjunto entre professores e estagiários. Durante meu estágio, minhas expectativas foram confirmadas. Realizei um trabalho conjunto com a professora titular de uma turma de primeiro ano durante os três meses que estive na escola, a mesma escola em que esta

pesquisa foi realizada. Considero, mais do que nunca, após a realização deste estudo, que vivemos uma experiência de docência compartilhada.

Durante esse período, nós planejamos de forma conjunta os diferentes aspectos do projeto semestral, inclusive as atividades que o colocariam em desenvolvimento no dia a dia junto às crianças, além de termos escrito juntas os pareceres sobre os alunos. Também pude participar efetivamente do conselho de classe da turma. Ambas tínhamos autoridade para conversar e problematizar junto às crianças sobre situações em que as condutas delas não eram adequadas, bem como responder bilhetes nas agendas de comunicação entre escola e famílias. Nós refletíamos em conjunto sobre qualquer situação que ocorria em sala de aula, como, por exemplo, sobre as características do desenho e da escrita das crianças.

Houve uma situação em que trabalhamos com o “Livro da Família”, de Todd Parr, que tratava dos diferentes tipos de família, como, por exemplo: famílias que têm dois pais ou duas mães, têm só mãe ou só o pai, famílias em que os pais adotam filhos, famílias com padrastos/madrastas... Lendo esse livro, vimos que, por mais diversas que fossem as constituições familiares, ainda eram famílias, pois o que faz com que sejam uma família, segundo o livro, é gostarem de abraçar uns aos outros, todos gostarem de celebrar momentos especiais juntos e todos poderem ajudar uns aos outros a ser mais fortes. Depois da leitura da história, pedimos que os alunos desenhassem os membros de sua família. Quando analisamos os desenhos, percebemos que um menino que possuía pai e mãe e que convivia com ambos, na hora de desenhar a família, desenhou só a mãe e o cachorro. O menino havia desenhado uma casa enorme e apareciam ele, a mãe e o cachorro no centro da casa. Quando perguntamos a ele sobre o motivo do pai não estar presente, ele disse que não havia sobrado espaço para desenhar o pai. Essa criança falava constantemente no pai como alguém importante, que o ensinava e que brincava com ele, por isso nossa surpresa e estranhamento diante da ausência desse pai no desenho da família e dessa resposta do menino. Inferimos que ele devia estar chateado com o pai por algum motivo, ou poderia ser porque os pais eram separados e o pai realmente não morava com ele e com a mãe, então, para essa criança, não era considerado como família; ou ainda porque apenas não tinha espaço no desenho e ele não quis diminuir as paredes da casa que havia desenhado...

Também refletíamos conjuntamente sobre funcionamentos e atitudes das crianças: havia semanas que algumas chegavam diferentes da semana anterior (mais agitadas, mais tranquilas...), e pensávamos no que havia ocorrido para que houvesse mudanças tão significativas. Perguntávamos o que haviam feito no final de semana, se estava tudo bem com elas, se tinham brigado com alguém da família... Em uma dessas situações, um aluno que era calmo e amigo de todos na turma estava brigando com os colegas. Ao perguntar para ele se havia acontecido algo que ele não tinha gostado em casa, o menino respondeu que seu pai havia “quebrado seu coração”. Perguntamos o que o pai havia feito para isso acontecer e o menino respondeu que o pai havia obrigado ele a faltar à aula. No dia que essa criança havia faltado, nós tínhamos marcado uma reunião com o pai dele, pois o pai havia reclamado que um colega batia no menino. Esse pai respondeu que não via motivo para haver uma reunião e a coordenação pedagógica insistiu na reunião. Para não comparecer, o pai obrigou o menino a faltar à aula.

As situações que apresento levaram-me a refletir que é de grande valia ter com quem compartilhar o que pensamos sobre as mais diferentes situações que aparecem dia após dia na sala de aula, pois acredito que ter outra pessoa com vivências e, muitas vezes, com um olhar diferente do nosso, nos faz pensar em hipóteses e possibilidades que jamais consideraríamos se estivéssemos sozinhos diante das situações que a sala de aula nos apresenta:

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, p. 4)

Essa experiência me fez perceber que há outra maneira de atuar em sala de aula. Uma maneira menos solitária, com menos hierarquias impostas, com mais conversas e trocas. Saio desse estágio feliz por conta do meu trabalho e com a relação que estabeleci com a professora titular.

Por conta dessa experiência, pensando nela à luz do conceito de experiência como “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, de Jorge Larrosa (2002, p. 21), propus-me, na condição de pesquisadora, a ouvir meus quatro colegas que estagiaram nessa mesma escola em 2013/1 – em

duas turmas de 2º ano, em uma de 3º ano e em uma de 5º ano –, bem como as professoras titulares que os receberam, sobre a atuação docente de cada um deles, mais especificamente, sobre como foi organizar o trabalho, colocá-lo em prática, acompanhá-lo, avaliá-lo e refletir sobre as relações entre eles e estagiários e professores titulares e também com os alunos.

Fui para a elaboração do trabalho de conclusão de curso, portanto, muito envolvida com essa experiência e conversando com meu orientador percebemos que podíamos falar sobre ela e conversar com meus outros colegas que estagiaram nessa mesma escola e com as professoras titulares que os acolheram, sobre como viveram esse período de compartilhamento do trabalho e das relações e se, porventura, tiveram a mesma sorte que eu, ou seja, de vivenciá-la na perspectiva da docência compartilhada. Adianto que o que aprendi ao longo da pesquisa foi muito mais do que eu havia me proposto, e comemoro a possibilidade de compartilhar esse aprendizado com vocês.

3. METODOLOGIA:

Esse estudo utilizou como metodologia para a geração de dados a abordagem qualitativa, apoiada em LÜDKE e ANDRÉ (1986, p. 13) Bogdan e Biklen (1982) que argumentam que esse tipo de pesquisa

“envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos em contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se propõe a relatar a perspectiva dos participantes.”

Ou seja, neste estudo, a abordagem qualitativa foi focada prioritariamente na exploração da perspectiva dos sujeitos da pesquisa – estagiários e professores titulares – pois foram seus depoimentos e argumentos que possibilitaram a geração da maioria dos dados desta pesquisa.

3.1 Instrumentos utilizados para a geração dos dados analíticos:

Os instrumentos metodológicos utilizados para a geração dos dados necessários para elaborar a resposta à pergunta que norteou esse estudo – Que características da relação entre estagiários e professores titulares podem contribuir para a (re)configuração do conceito e das dimensões e complexidade da docência compartilhada? – foram dois: entrevistas semiestruturadas com um grupo de alunos-

estagiários do oitavo semestre do curso de Pedagogia, em 2013/1, e com as professoras titulares que os receberam em suas salas de aula. A escolha pelo uso das entrevistas semiestruturadas deu-se por considerarmos ser o instrumento mais adequado para conhecer o ponto de vista dos sujeitos da pesquisa sobre o seu fazer docente e sobre as relações entre eles. Segundo Lüdke e André:

Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica. (1986, p. 33-34)

Também foi utilizado, ao final das entrevistas, um questionário em forma de lista² de atividades pedagógicas e ou situações de aprendizagem vividas e realizadas pelos e entre os sujeitos da pesquisa, com a intenção que os entrevistados marcassem dentre as alternativas as que desempenharam sozinhos e as que desempenharam juntos².

Todas as informações obtidas têm por finalidade exclusiva a formulação da pesquisa, portanto não serão divulgados nomes pessoais e da instituição em que a pesquisa foi realizada, sendo preservada a identidade dos mesmos. Para conseguir autorização para a participação da instituição, das professoras titulares e dos estagiários, apresentei o Termo de Autorização da Instituição³ e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: para os estagiários⁴, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os professores titulares.⁵ Nesses documentos, consta a apresentação da pesquisa e cuidados com a ética da pesquisa.

3.2 Contexto do local de pesquisa:

A Escola em que a pesquisa foi realizada é da rede pública e está localizada na zona leste do município de Porto Alegre – RS. É uma escola que atende do 1º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos, funcionando em 3 turnos (manhã, tarde e noite). Nas turmas em que o presente estudo ocorreu, são atendidas cerca de 140 crianças, de 6 a 12 anos.

A escola atende crianças da zona leste de Porto Alegre, de Viamão e de algumas outras cidades da região metropolitana.

² Apêndice 3

³ Apêndice 4

⁴ Apêndice 6

⁵ Apêndice 5

A rotina das turmas pesquisadas – todas dos anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental de 9 anos – encontra-se organizada da seguinte maneira: na hora da entrada, as salas de aula ficam abertas, e os alunos dirigem-se até elas, onde esperam seus professores. O primeiro sinal para entrada bate às 8h (para os alunos entrarem) e o segundo as 8h05min (para os professores entrarem). Às 9h30 é a hora do lanche e as 10h15min é o recreio. Às 10h40 voltam para a sala de aula e a saída é às 12h, cujos alunos são acompanhados pelas professoras até a porta da escola.

Nas terças-feiras, ocorrem oficinas de temas diversos, como: africanidades, crianças do mundo, reciclagem, costura, música, balé, cuidados com os animais de rua, computação, educação física etc., escolhidos e organizados pelos professores, bolsistas e estagiários que atuam individualmente ou em grupos. A estratégia inicial de escolha dessas oficinas pelos alunos se dá a partir de elaboração, por esses adultos, de cartazes sobre cada uma delas (sem o nome de quem irá ministrá-las). Os alunos elegem qual lhes agradou mais e são distribuídos de acordo com as vagas oferecidas. Os estudos de LOPEZ (2010) apontam que essas oficinas foram criadas para minimizar o desinteresse dos alunos pelo trabalho em sala de aula, pois os professores percebiam que os alunos ficavam ansiosos pela chegada do recreio e pela hora da saída.

A escola possui sala de música, de teatro e de artes, laboratório de ciências e de informática, uma ampla biblioteca, duas quadras de futebol e um campo no pátio externo da escola e duas quadras no pátio das turmas de alfabetização. O espaço para o recreio é amplo, mas sem uma praça para que as crianças dos anos iniciais possam brincar durante o recreio. Além de diversos materiais pedagógicos disponíveis aos alunos e aos professores, cada aluno da escola possui um computador com seu nome que pode ser usado quando o professor julgar necessário.

A escola tem seus horários divididos por períodos em todas as turmas. Todas as quartas-feiras à tarde, a escola realiza reuniões pedagógicas com os professores. Dessas reuniões, participam obrigatoriamente os professores, membros do NOPE (Núcleo de Orientação Pedagógica) e direção. São convidados a participar: bolsistas, monitores e estagiários.

As reuniões com os pais que estão fora do calendário escolar – por demandas da escola ou das famílias, relacionadas às relações dos alunos com os professores, com os colegas e com os conteúdos – acontecem a qualquer momento do ano, de acordo com os horários disponíveis dos pais, dos professores e da equipe do NOPE. Dessas reuniões, participam os pais ou responsáveis pelos alunos, as professoras da

turma (titular e estagiária), a coordenadora pedagógica e os demais membros do NOPE (fonoaudióloga – se há necessidade –, supervisora, bolsistas do núcleo). É com a equipe desse núcleo que os/as professores/os recorrem quando há dúvidas em seus planejamentos, em manejos com os alunos, sobre o que podem fazer para ajudar nas dificuldades dos alunos, o que precisa ser conversado com os pais...

O PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola ainda está em construção, mas seu Plano de Ensino apresenta bem explicitamente os objetivos para as turmas de Alfabetização – chamadas Alfas – e os princípios orientadores do trabalho junto às mesmas:

[...] Visa propiciar um ambiente pedagógico acolhedor, que favoreça a convivência e a aprendizagem, via valorização da curiosidade, a orientação para o levantamento de problemas e hipóteses de solução, bem como para a realização de procedimentos que possibilitem a reconstrução de saberes e a construção de novos conhecimentos. Outro princípio orientador da Área é compreender a ALFABETIZAÇÃO não apenas como a apropriação da linguagem escrita e leitura, mas que esta aprendizagem engloba o reconhecimento e aprimoramento dos conhecimentos que as crianças já possuem, em um trabalho de sistematização e complexificação de conteúdos que abrangem diferentes áreas de conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, Música, Ética, Pluralidade Cultural) possibilitando o acesso destes alunos e alunas aos 'recursos culturais relevantes' que possibilitam a 'intervenção e a participação responsável na vida social'. (PCNs, 2001 pág. 33) (Plano de Ensino, 2012, p. 1)

Como referencial para tratar dos aspectos do desenvolvimento infantil, a escola segue o aporte teórico da epistemologia genética, sendo Jean Piaget o autor referência. A escola acredita que o aluno é o protagonista de seu próprio conhecimento e o professor é aquele que o ajuda nesse processo. A escola demonstra essa postura, dentre outras atitudes, a partir da elaboração junto às turmas (de alunos de 6 a 12 anos, do 1º ao 5º ano) dos Projetos de Iniciação Científica, organizados a partir de temas de interesse dos alunos que os estudam a partir da mediação do professor titular e de outro professor dentre as áreas específicas do conhecimento (música, línguas estrangeiras, artes e educação física).

Um dos critérios para participar do processo de seleção de professores nessa instituição é possuir diploma de mestre. As etapas desse processo preveem ainda uma prova objetiva, a análise de currículo e uma prática docente de dez minutos.

3.3 Os sujeitos da pesquisa:

As pessoas selecionadas para conceder as entrevistas e responder ao questionário foram quatro estagiários (três mulheres e um homem) e quatro professores titulares (quatro mulheres).

A escolha desses sujeitos se deu por dois motivos: 1) em relação aos estagiários, por terem estagiado na mesma escola em que eu estagiei, que têm como hábito a atuação conjunta de professores titulares e estagiários; 2) em relação às suas respectivas professoras titulares, queria vislumbrar se e, se sim, como se caracterizou a docência compartilhada nesse período e; se não, que situações da relação entre estagiários e professores titulares se colocaram como empecilho.

Para serem selecionados como sujeitos da pesquisa, os estagiários deveriam atender a apenas um critério: ter estagiado nos anos iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos daquela escola em 2013/1. E os professores titulares da escola também deveriam atender a um único critério: ter recebido estagiários em 2013/1. Foram quatro as turmas selecionadas para fazer parte da pesquisa: dois segundos anos, um terceiro e um quinto ano.

3.4 entrevistas:

As entrevistas foram realizadas nos meses de setembro e outubro de 2013. Ocorreram na escola campo da pesquisa e na Faculdade de Educação da UFRGS. Os dias, horários e locais para que elas ocorressem ficaram combinadas de acordo com a disponibilidade dos sujeitos da pesquisa.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas. O tempo de duração das entrevistas ficou em torno de 15 a 30 minutos.

4. COMPARTILHANDO COM OS AUTORES E OS SUJEITOS DA PESQUISA:

Para a fundamentação teórica do presente estudo, pesquisei em diversas plataformas virtuais como Sciello, Lume, SabiUFRGS, Cappes Periódicos etc.

Tive, inicialmente, muita dificuldade em encontrar publicações que abordassem a docência compartilhada sob uma perspectiva que não fosse a da Inclusão. Minha hipótese a esse respeito é devido às origens desses estudos, que surgiram de uma demanda da educação inclusiva, por isso, utilizo o referencial de Hugo Otto Beyer para situar o contexto em que surgiu a preocupação de haver dois profissionais da educação compartilhando o trabalho em sala de aula. Em um primeiro momento, portanto, trago como parceiros teóricos autores ligados ao estudo de práticas compartilhadas entre profissionais da educação, independentemente se o objetivo do compartilhamento tenha a ver ou não com demandas da inclusão – BEYER (2005 e 2006) FERNANDES e TITTON (2008), LOPES e COSTA (2008), TRAVERSINI, RODRIGUES e FREITAS (2007).

Para falar sobre o trabalho docente, faço referência a Paulo Freire (1996) e a JUNQUEIRA FILHO (2006), pois acredito que o trabalho em sala de aula só funciona efetivamente se há dialogicidade entre os membros que a compõem (alunos, professores, monitores, estagiários...) e quando aprendemos uns com os outros e uns aos outros.

Além da docência compartilhada, no capítulo das análises, abordo aspectos ligados à identidade e a diferença entre os educadores. Os estudos sobre identidade e diferença se tornaram importantes ao longo das análises das entrevistas, pois percebi que, ao mesmo tempo que as diferenças se mostravam um fator positivo para alguns sujeitos, principalmente quando ocorriam trocas de experiências e de compartilhamento de aprendizagens, reconhecer pontos de identidade entre eles, por outro lado, tornou-se fundamental, pois, em alguns casos, ser diferente do titular foi visto como algo negativo, como sobreposição e disputa, como se a docência de cada um se desenvolvesse numa relação de concorrência e competição, buscando o reconhecimento junto aos alunos e seus familiares; e, também, que ter opiniões diferentes impede de fazer um bom trabalho, conseqüentemente, é empecilho para o desenvolvimento da docência compartilhada. Por conta disso, busquei falar sobre identidade e diferença entre os sujeitos da pesquisa e tive como parceiros as leituras de GALLO (2009), MORIN (2000), SILVA (2000), TRAVERSINI, RODRIGUES e FREITAS (2010) e VALINO (2007).

5. CONCEITOS NORTEADORES: DA BIDOCÊNCIA À DOCÊNCIA COMPARTILHADA

Um dos objetivos e desafios deste estudo foi caracterizar a docência compartilhada, buscando também explorar, elaborar e ampliar um pouco mais esse conceito. Para começar a falar em docência compartilhada, inicio pelo conceito de docência, recorrendo a Junqueira Filho (2006) para falar sobre o processo de tornar-se professor, ou seja docente:

[...] A profissão de professor, portanto, tem estrutura e regras próprias de funcionamento, o que a distingue das demais profissões. E cada um que assume esse papel – o de professora ou professor –, deve conhecer e colocar em funcionamento a estrutura e as regras dessa profissão, apropriando-se delas, vivenciando-as, refletindo sobre elas, recriando-as a sua maneira, continuando a produzi-las e reinventá-las com o seu jeito próprio de ser professora ou professor. Cada professor – ser social e singular – pode ser lido como linguagem porque pode ser aprendido – objeto de conhecimento que é – na sua relação com a produção de si por si mesmo; cada um a partir de sua estrutura e regras que o põem em funcionamento como ser humano e professor. (JUNQUEIRA FILHO, 2006, 71-72)

Ou seja, cada pessoa produz o seu jeito de ser professor a partir do que significa sobre a figura desse profissional, que, por sua vez, se dá a partir do que cada um conhece e acredita tendo em vista sua bagagem teórica, sua história de vida, experiências etc., ratificando a ideia de Paulo Freire (1996, p. 25) de que o professor “aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 25). Sendo assim, acredito que o professor não é superior ou mais inteligente só porque domina conhecimentos que o educando ainda não domina, mas, assim como o aluno, também aprende nessa relação, também aprende essa relação, também se aprende nessa relação entre os sujeitos e com o conhecimento, pois a considero uma possibilidade de compartilhamento entre os educadores e uma possibilidade de compartilhamento também dos educadores com os alunos. Sendo assim, imaginava se meus colegas estagiários também tinham vivido com as professoras titulares que os acolheram a docência nessa perspectiva freireana, em que tanto o aluno quanto os professores são protagonistas do mesmo processo de ensino e aprendizagem e, por isso, ter uma relação de compartilhamento com o professor titular que qualificasse o trabalho de todos os sujeitos que compunham a turma (professor titular, estagiário e crianças).

Durante a fase inicial do levantamento bibliográfico, deparei-me com um dado que foi uma surpresa para mim: a associação praticamente restrita entre docência compartilhada e a educação especial, pois entendi que foi a partir dos estudos produzidos nessa área que o termo começou a se organizar, tomar corpo e se fazer presente nas discussões no campo da educação em geral. O termo docência compartilhada parece ter sido cunhado depois do termo bidocência, que, por sua vez, está associado a um dos princípios pedagógicos adotados na década de 70 pela escola Flämming, na Alemanha, pioneira na inclusão de alunos com necessidades especiais. Ao apresentar as características da proposta pedagógica dessa escola, Beyer (2006) explica a importância e a necessidade da bidocência nas salas de aula inclusivas:

[...] uma classe inclusiva é constituída por um grupo de alunos, onde há crianças com as mais variadas capacidades, e, também, necessidades. Caso essa classe seja atendida por um professor, ele conseguirá realizar a individualização do ensino com dificuldade. (BEYER, 2006, p. 33)

Beyer (2006) parte do pressuposto que as salas de aula precisam ser entendidas como locais inclusivos, ou seja, que os professores precisam acompanhar os alunos de acordo com suas peculiaridades, pois todos os alunos que as compõem são diferentes, diversos em suas personalidades, saberes, vivências, aprendizagens, capacidades e necessidades... Essa também é minha posição, e digo que os professores precisam estar atentos à diversidade dos alunos porque nem sempre vemos nas salas de aula propostas que respeitem as diferentes demandas das crianças (às vezes, as elas demandam propostas de valorização das diferenças, por exemplo, e o trabalho do professor está focado nos animais), que acolhem sem excluir de determinadas atividades os alunos que necessitam de mais atenção, que respeitem os saberes e vivências dos alunos. Segundo Curto (2000), em algumas salas de aula, encontramos professores que atuam sozinhos e que, mesmo assim, conseguem dar conta dessas especificidades, em contrapartida, as possibilidades de inovação ficam mais restritas:

Uma pessoa sozinha pode aprender, mas se aprende melhor em grupo, é mais rentável. Um professor isolado pode inovar, mas os limites são mais estreitos e o esforço muito maior para um rendimento menor. (CURTO, 2000, p. 94)

Para conseguir dar conta da diversidade e complexidade do trabalho da sala de aula, esse profissional precisará ter alguém com quem compartilhar as dúvidas, alegrias

e tristezas, seja essa pessoa o(a) coordenador(a) pedagógico(a), o(a) estagiário(a) ou o(a) professor(a).

Segundo o dicionário Aurélio, Docência significa: 1. Ato de ensinar. 2. Qualidade de docente. No mesmo dicionário, Compartilhar significa: 1. Ter parte em, participar de. 2. Partilhar com alguém. Logo, “Docência compartilhada” pode ser significada como “Ato de ensinar partilhando com alguém”. Mas será que se trata apenas de ensinar? Acrescento ao significado de Docência que ela não trata somente do ato de ensinar, como é abordado pelo dicionário. Além de um ato de ensinar, a docência trata também de um ato de aprender. Mas não só aprender com o(s) colega(s) professor(es)/estagiário(s) na companhia de quem o professor exerce a docência; aprender também com os alunos, com as famílias desses alunos, com a equipe da escola...

Outro ponto a ser explorado relativo ao significado apresentado pelo dicionário trás que compartilhar trata de “Partilhar com alguém”: será que na docência compartilhada compartilhamos com “um” alguém? Em turmas de educação infantil, existem mais de dois professores em sala de aula, por isso também se trata de compartilhar a ação docente com mais de um profissional da área da educação (professor auxiliar, professores titulares, professores estagiários...).

Apresento, como exemplo de compartilhamento entre mais de dois educadores, uma situação vivida no meu período de estágio, em que a professora titular da turma em que eu estagiava (1º ano) e eu, durante o Conselho de Classe⁶, compartilhamos com os professores de áreas específicas (língua estrangeira, música, educação física e artes), o que estávamos vivendo com os alunos em relação à parte do currículo que estava sob nossa responsabilidade (língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia) e, nessa troca, conhecemos as avaliações deles sobre os alunos em relação à parte do currículo que estava sob a responsabilidade deles, possibilitando que escrevêssemos os pareceres descritivos dos alunos. Em dias específicos (segundas e quartas-feiras), compartilhávamos o trabalho também com a professora que estava realizando formação continuada na nossa turma, construindo o planejamento em trio, trocando, atuando em conjunto na turma, ou seja, em dois dias da semana, nossos alunos tinham três professoras em sala de aula. Nesses momentos, todos nós, profissionais da educação,

⁶ Na escola em que ocorreu a pesquisa, o Conselho de Classe é visto como uma estratégia de troca entre os professores das diferentes áreas do conhecimento que acompanham a turma e a equipe diretiva para que construam em conjunto os pareceres descritivos dos alunos.

aprendíamos uns com os outros sobre diferentes abordagens de conteúdos, atividades novas, novos olhares sobre a mesma situação. Minha titular e eu compartilhávamos as conquistas dos alunos, suas dificuldades e comparávamos suas produções relativas aos componentes curriculares e atitudes de relacionamento com os colegas e conosco naquele momento em relação a outros momentos ao longo do semestre. Por tudo isso, compartilho das ideias de LOPES e COSTA (2011) quando argumentam que

Falar da docência compartilhada [...] é falar do encontro humano nas práticas colaborativas que são fundamentais para o desenvolvimento do trabalho em equipe, cujo desejo perpassa pelo autêntico encontro do “eu-tu”, nas relações humanas e na construção do conhecimento. (p. 71)

Ou seja, profissionais da educação pensando intencional, consentida e conjuntamente em propostas, refletindo em conjunto sobre seu fazer docente e das situações cotidianas da sala de aula, visando melhorar as relações e as aprendizagens entre todos os sujeitos dessa relação – professor-professor, professores-alunos, alunos-alunos. Os estudos de Traversini, Rodrigues e Freitas (2007) afirmam que [...] a docência compartilhada consiste em uma ação docente compartilhada entre dois professores em sala de aula e em um planejamento também compartilhado [...] (p. 2). Mas, para mim, vai além do planejamento e sua implementação, acompanhamento e avaliação. Passa também pelas minúcias cotidianas do ser professor, como, por exemplo, supervisionar a limpeza/higiene das crianças no banheiro, amarrar ou ensiná-las a amarrar os sapatos, a mediar conflitos entre elas, pela arrumação da sala de aula etc., pois, como observa Montserrat Fabrés (2011, p. 58) *apud* Martins Filho (2013, p. 116), “(...) no dia a dia, nada é banal, nada é rotina, mas tudo depende do valor que se dá a cada momento da relação com a criança e com a profissão”.

Portanto, longe da perspectiva da divisão de tarefas, em que um dos professores se responsabiliza pelo aspecto mais intelectual do trabalho e o outro pelo aspecto mais “braçal”, penso a docência compartilhada como a articulação intencional e consensual entre dois professores para, produzindo essa relação na condição de protagonistas, vislumbrarem as demandas do trabalho docente e se organizarem para atendê-la, sem hierarquia entre ambos, de modo que o compartilhamento não seja significado como divisão-subtração, intrínsecos à disputa pelo poder e sua conseqüente fragmentação do trabalho, e, sim, como divisão-troca, divisão-adição, multiplicação, caracterizando o trabalho pela vida da corresponsabilidade e parceria. O compartilhamento de todos os

aspectos e momentos do trabalho ao qual me refiro trata-se de os professores realizarem indiscriminadamente todas as tarefas relativas ao trabalho de sala de aula, ou seja, que ambos possam planejar, participar de reuniões; saber que são responsáveis pelas crianças enquanto elas estão na escola, seja para tratar das aprendizagens ou das relações dos alunos entre si ou conosco, seja para comunicarem aos pais se seus filhos deixaram de lanchar ou que alguém sentiu dores. O cuidar faz tão parte da docência quanto o educar, tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais do ensino fundamental. As crianças precisam ser cuidadas e educadas, e esse é um processo que não se esgota nas relações entre professores e alunos nem quando o aluno já está na universidade. FOREST e WEISS (2005) apontam que o cuidado traz consigo imbricações no desenvolvimento do aluno como ser humano e das suas capacidades:

O mais importante, no cuidado humano, é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades [...] (FOREST e WEISS, 2005, p. 4)

Além de compartilharem o planejamento e as minúcias do cotidiano escolar, acredito que, para que a relação entre os educadores que somam para qualificar o trabalho na sala de aula seja legitimamente caracterizada como “docência compartilhada”, ambos os profissionais precisam acompanhar as crianças em aula, avaliar a turma, seguir com as crianças até o banheiro e o refeitório para o lanche, elaborar material didático (temas de casa, jogos, alfabetos de parede, quadro de ajudantes do dia, confecção de calendário) nas dinâmicas propostas, atender às famílias, escrever nas agendas, acompanhar as crianças ao banheiro (no caso da educação infantil, em que muitas crianças ainda não sabem se limpar após fazer cocô) etc., Mas, principalmente, serem reconhecidos da mesma forma pelos alunos, pois uma das situações que podem ocorrer tendo dois professores atuando em conjunto é que um deles se torne referência de comando para os alunos e outro fique sendo visto como o ajudante do professor.

Esse olhar das crianças de reconhecer que entre os dois professores há um deles que comanda, coordena, toma a iniciativa, vai na dianteira, solicita e outro que espera, disponibiliza-se, observa, atende e executa os comandos e demandas é resultado da relação estabelecida entre os dois educadores, pois as crianças percebem quando há uma hierarquia, quando um deles tem maior poder para tomar decisões e que sempre delega tarefas ao colega, que as realiza sem esboçar oposição. Percebem

que um dos professores sempre delega ao outro – no caso deste estudo ao professor/estagiário – tarefas como, por exemplo, ajudar a criança a amarrar o calçado, ou acompanhar uma delas ao banheiro, como já mencionado. As crianças, atentas à recorrência dessas atitudes entre os professores, pedem sempre para esse mesmo professor amarrar seu calçado. Ou seja, essa hierarquia e divisão de papéis – do meu ponto de vista, muito diferente do compartilhamento e mais ainda do exercício da docência compartilhada – tendem a refletir nas atitudes das crianças em relação aos professores. Explico a partir de situações indicadas pelos estagiários entrevistados: com um deles, com o professor que coordenada, os combinados sobre que quer que seja serão respeitados pelos alunos e, com o outro, com o professor subordinado, os alunos irão virar as costas e continuar a fazer o que faziam antes dos combinados. Por isso, depende das relações entre os professores o aprendizado das crianças de saber se podem ou não contar com ambos tanto para amarrar seus calçados quanto para dialogarem quando não entenderam algum conteúdo, ou quando brigaram com algum colega, por exemplo.

O protagonismo vale tanto para os dois professores titulares de uma mesma sala de aula quanto para os meus colegas estagiários sujeitos dessa pesquisa, pois além da necessidade das crianças reconhecerem que todos os educadores têm o mesmo papel – o de protagonistas –, os estagiários também precisam se reconhecer como professores e protagonistas no espaço e nas relações da sala de aula, tanto quanto as crianças e a professora titular. Falo, portanto, da importância e necessidade desses três sujeitos – professores, alunos e estagiários – se produzirem como tal – na relação uns com os outros e todos com o conhecimento – na perspectiva do compartilhamento do protagonismo

[...] em que professores e alunos são interlocutores à altura uns dos outros, reconhecendo-se como pares de aprendizagem, rumo à aventura do conhecimento. (Gaulke, 2013, p. 16)

Digo isso porque, muitas vezes, o compartilhamento não revela e, tampouco, gera uma identidade de pensamentos ou de ações entre os professores e sim uma diferença. Para Silva (2000), identidade e diferença dizem respeito a uma disputa de poder; no caso desse estudo, especificamente, as relações de poder estariam sendo analisadas a partir das relações entre dois professores, um deles, professor titular e o outro, estagiário do curso de Pedagogia, no que diz respeito à organização,

acompanhamento e avaliação do trabalho de sala de aula. Ouçamos o que Tomaz Tadeu da Silva (2000) tem a nos dizer sobre identidade e diferença:

Elas [referindo-se à identidade e diferença] não só são definidas como também impostas, elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas. A identidade e diferença estão, pois, em estreita conexão com a relação de poder: o poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. (p. 81)

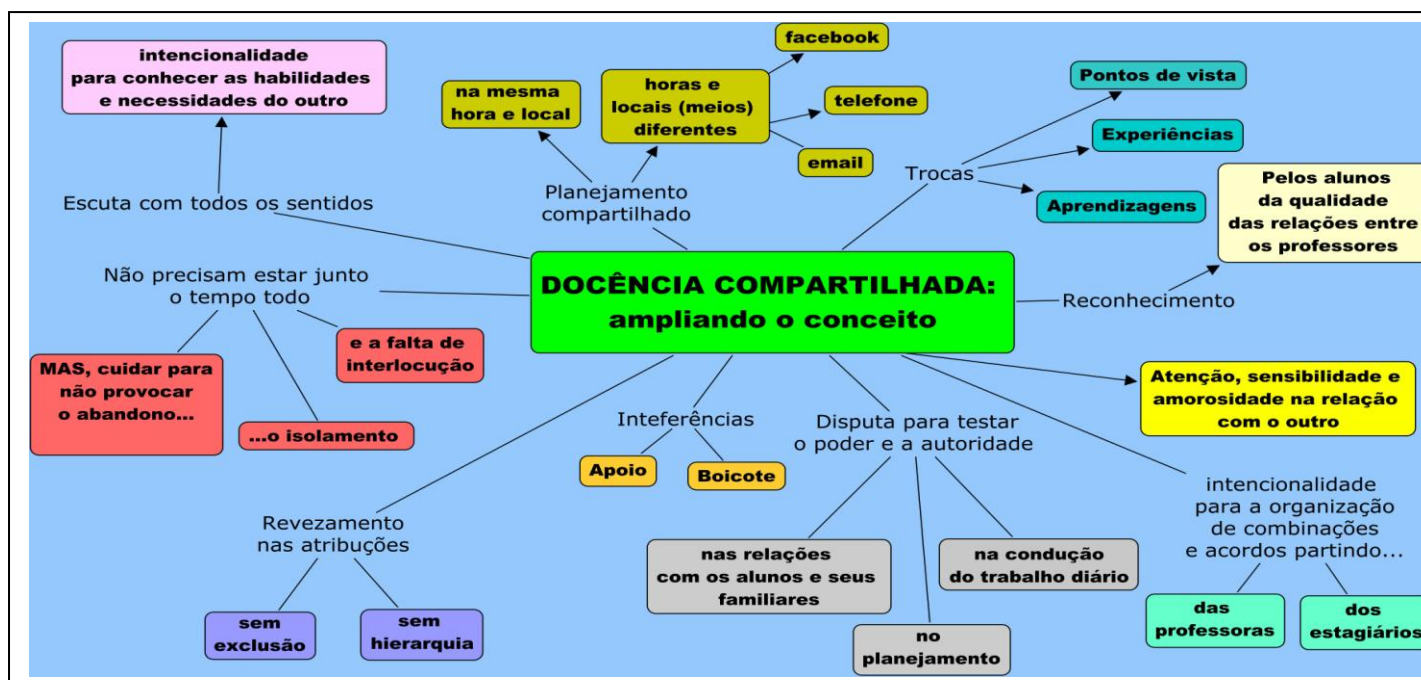
Acredito que, na docência compartilhada, é preciso que haja diferença entre os educadores, pois como trocar ideias e vivências com quem pensa da mesma forma? Como planejar em conjunto se esses dois profissionais não expuserem, inclusive, suas divergências sobre o que e de que maneira gostariam de abordar o que quer que seja em aula? E se não há diferenças, como pode haver ideias e vivências para dividir?

Por um lado, é preciso que haja identidade entre eles, para que os alunos e familiares os considerem iguais do ponto de vista da autoridade (seja em relação ao trato com o conhecimento, seja em relação às regras e combinados com o grupo), recorrendo seguramente a qualquer um dos professores quando precisam conversar sobre os diferentes aspectos da vida escolar das crianças. Diante disso, penso que um dos grandes desafios e das maiores dificuldades dessa relação é responder na prática a seguinte questão: como divergir do meu colega (professor titular ou estagiário) e mesmo assim ser visto pelos alunos e seus familiares como uma referência tanto quanto o ele? Essa relação com a diferença pode provocar diversos sentimentos nos educadores, como o de que está sendo apoiado ou boicotado pelo colega; que as trocas estão sendo vistas como forma de qualificar o trabalho ou de disputar para ver quem sabe e pode mais; se precisam estar o tempo todo juntos ou se se sentem à vontade e confiantes para realizar revezamentos vez ou outra etc. Muitos desses sentimentos foram experimentados pelos professores titulares e estagiários que participaram desta pesquisa. No capítulo seguinte, veremos o que foi marcante nas relações entre eles a partir das suas próprias falas, fundamental para identificar os indicadores que possibilitaram a almejada (re)configuração do conceito de docência compartilhada, bem como o subsequente trabalho de articulação das diferentes dimensões que cada um deles representa, desafiando-nos rumo à complexidade desse tema.

6. CONTRIBUIÇÕES PARA A AMPLIAÇÃO DO CONCEITO E DOS FUNCIONAMENTOS DA DOCÊNCIA COMPARTILHADA: INDICADORES, DIMENSÕES, COMPLEXIDADES

Neste momento, considero oportuno apresentar o mapa conceitual que elaborei sobre docência compartilhada, resultado de uma das tarefas realizadas diante do desafio de identificar indicadores para sua (re)configuração, bem como os funcionamentos de cada um deles – e entre eles –, postos em prática pelos sujeitos da pesquisa. Ao longo deste capítulo, na companhia dos autores estudados, busco desenvolver e articular as diferentes dimensões identificadas, que nos chama a atenção para a complexidade desse tema:

Figura 1- mapa conceitual sobre o conceito de docência compartilhada:



Tendo como referência esse mapa conceitual, inicio formalmente as análises das entrevistas, tendo em vista conhecer as relações entre os professores e estagiários entrevistados, no sentido de gerar elementos para caracterizar a docência compartilhada em suas dimensões e complexidade.

O primeiro eixo a ser explorado diz respeito à relação de transitoriedade que marca as relações entre professores titulares e estagiários. A seguir, trataremos da imprescindibilidade da escuta entre esses sujeitos e, conseqüentemente, do aprendizado do outro, com o outro e da relação, origem dos primeiros

indicadores sobre as características do trabalho compartilhado. O terceiro eixo de análise trata da possibilidade do compartilhamento a partir da divisão do trabalho, mas sem hierarquia e sem exclusão, ou seja, ambos são responsáveis por todos os aspectos do trabalho docente, tanto da elaboração quanto da execução, realizando-os ao mesmo tempo e no mesmo local, ou em tempos e locais distintos. O quarto eixo diz respeito à administração das diferenças, à produção de diferença e a busca de pontos de identidade no trabalho conjunto. O último eixo trata do reconhecimento, pelos alunos, de que os professores e estagiários realizavam um trabalho compartilhado. Gostaria ainda de esclarecer que os estagiários serão identificados por letras do alfabeto, como estagiários A, B, C e D, sendo o estagiário D o único do sexo masculino; da mesma maneira, as professoras titulares, havendo uma correspondência direta de letras entre o/a estagiário/a e o/a professora titular, ou seja, a estagiária A teve como par a professora titular A, e assim sucessivamente.

6.1 A relação de transitoriedade entre estagiário e professor titular:

Essa relação pode se configurar de diversas formas nos estágios de docência do curso de Pedagogia da UFRGS: pode ter se desenvolvido como parceria, como concorrência, como se fosse orientação, como se houvesse uma hierarquia... Cada sala de aula é diversa e cada situação é única, mas algo é comum a todas essas relações: a relação estagiário/professor titular já nasce na transitoriedade. Ela tem início e fim bem estipulados e de curto prazo – em média, três meses.⁷

Na relação entre professor-estagiário e professor titular, existe a concessão da parte do professor titular de “algo” (a turma) para outra pessoa (o estagiário). Nesse ato de concessão, o professor titular assume todo e qualquer risco que a entrada desse professor-estudante possa gerar nas relações entre eles e entre eles e os alunos, como, por exemplo, o vínculo que o estagiário irá estabelecer com a turma (que pode gerar ciúme no titular; ou os alunos que podem ficar apegados ao estagiário e se entristecerem com a saída deste ao

⁷ O estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia da UFRGS tem a duração de duas semanas de observação (40h) e treze semanas de prática (260h), totalizando 300h de carga horária. Os alunos podem optar por estagiar na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental ou Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em geral, os alunos estagiários ficam no mínimo um mês antes da matrícula na disciplina do estágio em contato com a escola e com a documentação em tramitação. O início da observação se dá na segunda semana letiva dos semestres.

final do estágio); o trabalho que vinha se encaminhando de uma forma, antes da chegada do estagiário, e que muda com a chegada do estagiário-professor e que vai se encaminhar de modo diferente, mais uma vez, com o final do estágio e a despedida do estagiário-professor, quando o professor titular se vê novamente sozinho e responsável exclusivamente pelo trabalho etc. Então, muitas vezes, a relação entre esses dois sujeitos, que poderia ser de compartilhamento e parceria, de escuta, troca, revisão e transformação, principalmente de posturas, abordagens e práticas, não se configura dessa forma por conta do titular já saber que em pouco tempo o estagiário vai embora.

Para o estagiário, a situação se complica ainda mais porque sua saída da turma não é uma escolha, ele precisa sair quando terminar o período de estágio. Muitas vezes, não intervém em algumas situações, como auxiliar mais de perto no processo de alfabetização de uma criança que possui dificuldades porque vai embora em pouco tempo e não vai dar conta dessa tarefa nesse curto período. Ainda assim, para a professora titular D, o estágio é um momento DO ESTAGIÁRIO se ver como professor. Ouçamos a titular D a esse respeito:

“ [...] Eu só fico um pouco preocupada de não assumir demais... porque eu acho assim... é compartilhado, mas é um momento de aprendizado pra alguns estagiários que talvez seja o único! Eu tive colegas no mestrado que a única experiência deles em sala de aula foi o estágio da Pedagogia.... Então... se também eu assumir demais [o protagonismo], não deixar esse aluno professor estagiário criar, inventar, assumir, tomar conta, eu não sei se esse estágio vai ser tão produtivo quando poderia ser. Então eu tomo muito esse cuidado, estar sempre dando suporte! Mas em vários momentos eu digo: “Vai lá...!!! Faz tu, cria tu, vai tu na frente, tu fala, tu prepara, tu vê lá com eles...” (professora titular D)

Para ela, esse curto período do estágio obrigatório pode ser a única experiência de viver integralmente a profissão para a qual os estudantes estão se preparando para exercer: a de professor. Portanto, pergunto: mesmo diante da transitoriedade intrínseca à natureza do estágio, é possível e desejável que o professor-estagiário e o professor-titular realizem um trabalho conjunto e de parceria? Respondo que sim, a partir de Lopes e Costa (2008), desde que esse trabalho seja construído

[...] na troca, na parceria e no companheirismo, que resulta numa formação pessoal e profissional de cada um de nós, o que oportunizou e tem oportunizado um “ensinar e aprender/aprender e ensinar” constante, no ouvir o outro e estar aberto às suas diferenças, respeitar sua historicidade, seu saber e seu conteúdo. (LOPES e COSTA, 2008, p. 70)

Partilhando do mesmo pressuposto, eu diria que o trabalho conjunto, em que haja trocas de ensinamentos e de aprendizagem, é desejável e possível, sim! Na minha experiência de estágio obrigatório, a professora titular e eu, entre outras coisas, planejamos o Projeto de Iniciação Científica que continuou até mesmo quando eu terminei o estágio. Nós pensamos e providenciamos diferentes aspectos do trabalho da nossa sala de aula sem nos preocuparmos com o como ficariam os alunos e o trabalho quando eu concluísse o estágio e fosse embora. Tanto é assim que planejamos juntas o projeto semestral para aquela turma, independentemente de saber que partes dele seriam desenvolvidas até o final do estágio e por quem. Muitas das atividades e murais que montamos durante o estágio continuaram expostos até o fim do ano de 2013; pude constatar isso porque continuei a visitar a turma até esse período, quando era reconhecida e saudada pelas crianças como “a professora Jéssica”.

6.2 A escuta como estratégia de conhecimento do outro:

Nesta pesquisa, a escuta foi um elemento fundamental para que as relações se configurassem de maneira compartilhada e parceira. Não a escuta como possibilidade auditiva, mas a escuta como estar aberto para aprender com o outro e para **aprender o outro**, como aponta Junqueira Filho (2006, p. 74-75)

Saber-se observado-lido-ouvido, como professor, é fundamental para aprender-se, olhar-se, ouvir-se, ler-se **e aprender o outro, pelo olhar dele a nosso respeito**. Aprender olhar-ouvir-ler seus alunos - e saber-se aprendido-olhado-ouvido-lido por eles - incorpora a perspectiva de saber-se olhado-ouvido-lido por quem quer que seja, e saber-se olhando-ouvindo-lendo quem quer que seja.

Escutar se mostrou fundamental para conhecer o outro e um pouco mais sobre si mesmo e, principalmente, para a troca de ideias e reinvenção das práticas em sala de aula, como aponta Paulo Freire

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, [...] significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me

opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. (FREIRE, 1996, p. 75)

Nessa perspectiva, a escuta foi utilizada pelos professores titulares e estagiários como uma estratégia de intencionalidade para dar-se a conhecer e também conhecer as habilidades e necessidades do outro, portanto, uma estratégia de **conhecer o outro**, como diria Junqueira Filho (2006). Ou seja, a escuta realizada como uma escolha e um exercício planejado para auxiliar os processos desses sujeitos de se conhecerem um ao outro e, simultaneamente, refletirem em conjunto sobre os diversos aspectos do fazer docente de ambos:

“Às vezes, eu pensava: ‘Bah!!! Eu to percebendo isso, mas será que é bem isso?’ Ter o olhar do outro ajuda a dividir um pouco. ‘Ah, mas eu to angustiada, porque o fulaninho não aprende!’ [...] com as pessoas da equipe que não estão em sala de aula no dia a dia a gente também divide coisas [...], mas é diferente com quem tá acompanhando ali, de quem tá vendo o L. se desorganizar, de quem tá vendo o M. bater. Então eu acho que divide esse olhar e essa angústia pra gente não se sentir muito sozinha!” (Titular C)

Para a professora titular C, a presença da estagiária na turma foi importante, pois juntas puderam acompanhar as mais diversas situações do dia a dia, puderam conversar sobre elas expondo suas percepções, buscando encontrar estratégias para, por exemplo, auxiliar as crianças na reflexão e, com isso, ajudá-las na resolução dos conflitos vividos por elas, para resolução de dúvidas nas aprendizagens dos alunos, para comemorar sobre as conquistas e os avanços deles, para selecionar os recursos pedagógicos mais adequados para as abordagens em sala de aula, para o esclarecimento de dúvidas das famílias sobre o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula... Nas relações em que há dois profissionais atuando em uma turma, as pessoas podem tanto escutar umas às outras para expor, propor ou contrapor pontos de vista, como podem – intencional e objetivamente, ou sem palavras, silenciosa e tacitamente – dividir o trabalho e ficar uma pessoa com o trabalho, digamos, “intelectual” – de planejar, implementar o planejamento, acompanhar os alunos e avaliar as escolhas feitas e seus desdobramentos, e a outra pessoa ficar com o trabalho “braçal”, como auxiliar as crianças na higiene, acompanhar as crianças nos deslocamentos pela escola (biblioteca, refeitório, banheiro...), arrumar a sala

etc., em que o estagiário é visto como alguém que não tem a formação acadêmica completa e, por isso, não sabe o que diz quando sugere algo ao professor titular, devendo, portanto, ater-se aos comandos desse professor, mais experiente. Ou ainda, mesmo que corresponsáveis pela elaboração e desenvolvimento do trabalho junto à turma, não se sentem confortáveis para falar e ouvir o outro, como ocorreu com a estagiária B:

[...] não foi tão... tão como eu esperava que fosse! [...] em alguns momentos, ela **[titular]** interferia na minha prática! Algumas coisas que eu pensava em fazer ela meio que entrava e fazia meio diferente do que eu estava pensando em fazer e não chegava assim, “Ah... Isso que tu quer fazer? É assim que tu quer fazer?”... Quando eu via, ela entrava e eu tava ali e ela fazia diferente, daí isso interferia na minha prática [...] Eu me senti meio boicotada, não bem... Como se realmente ela tivesse no comando naquele momento... Não questão de comando, mas tipo... Eu estava ali, tava falando com a turma e de repente vinha aquela interferência! [...] O que às vezes me incomodava, era a questão da interferência nas coisas que eu tava falando... Porque às vezes falar na frente do aluno tu acaba perdendo um pouco da tua autoridade, da tua autonomia, te cortando [...] Algumas atividades eu queria fazer em grupo... botava eles sentados juntos e ela vinha “Ah, não! Fulano não pode ficar com fulano porque eles conversavam!”. Daí ela separava... Esse tipo de coisa que eu achava ruim... Se eles tiverem conversando sobre o assunto tudo bem! Mas agora se virar bagunça, aí separa. Mas não! Ela já foi separando! [...] (Estagiária B)

Para a estagiária B, ter a professora titular interferindo na prática dela sem antes terem conversado sobre as divergências de ponto de vista e consequentes encaminhamentos junto às crianças foi visto como boicote. A partir da fala dessa estagiária, trago a seguinte reflexão: Será que foi a professora titular que não se mostrou disponível para exercer um trabalho em conjunto com a estagiária por conta de, quem sabe, ciúme e um sentimento de posse em relação aos alunos e a autoria do trabalho? Ou será que foi a estagiária que não chegou para relação com vontade de discutir e combinar as estratégias de sala de aula com a professora titular?

No entanto, o saldo das entrevistas aponta algo diferente do exemplo em questão, em que a interferência da professora titular nas práticas dos professores-estagiários não foi vista como um boicote, mas como apoio e um

modo de passar segurança aqueles que estão começando na profissão. A partir da pergunta “A quem você recorria quando tinha dúvidas durante o estágio?”, os estagiários apontaram as titulares, a orientadora e os colegas estagiários de turmas distintas como importantes interlocutores. E, ao fazerem isso, perceberam que algumas situações não eram exclusividade das suas turmas. É o que nos ensina o estagiário D:

[...] cada um tem um olhar diferente pra certas situações... Então, de uma maneira que o colega pensava, talvez eu nunca pensei... Então, a gente vai juntando os pensamentos e as ideias e vai formulando algo que se encaixe na nossa prática... Mesmo que os colegas fossem de anos inferiores... Então, cada um tem a agregar na nossa prática! (Estagiário D)

Para ele, o compartilhamento de ideias, de trocas e reflexões pode acontecer também entre os colegas estagiários de outras turmas. É importante salientar que, nas escolas, estamos sempre compartilhando com alguém. Mesmo que o professor não tenha um estagiário na sua turma, atuando em conjunto com ele, ele sempre compartilha as alegrias, as angústias, as hipóteses das crianças, as situações da sala de aula (vexames que passaram, atividades que não deram certo, atividades que deram muito certo) etc. com outros professores que possuem mais afinidades, com membros da equipe pedagógica, com amigos(as) professores(as) de outras escolas... Para Antonio Nóvoa (1991, p. 71) “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formado.” Isso significa que, ao compartilhar e trocar experiências, os docentes aprendem com o outro colega e ensinam ao mesmo tempo outras formas de significar e agir diante das mais diferentes situações.

Para a estagiária C, as conversas com a titular ajudaram tanto quanto a orientação do estágio, pois era a titular que estava com ela diariamente e a observava atuando:

[...] Com a titular! Muito mais do que com a minha orientadora! [...] era mais com a titular e com as minhas colegas... com algumas amigas que eu tenho que já são professoras!! [e como tu avalia essas conversas?] foram muito produtivas! Principalmente com a titular! Fizemos toda a diferença... até porque ela tava vendo, não era só meu relato... ela tava vendo como eu fazia.. então ela tinha até mais autoridade pra aconselhar e também muita bagagem teórica pra me ajudar. (Estagiária C)

Vistas como apoio ou como boicote, de modo geral, as relações humanas são complexas e entre professores e estagiários, ou entre professores já de longa data, não seria diferente. Sobre a complexidade das relações entre professores trabalhando em conjunto, Traversini *et al.* (2010) apontam, a partir dos estudos de MOREIRA (2009), que a

Docência compartilhada é complexa, pois atuam duas pessoas diferentes em seus modos de pensar e propor as ações pedagógicas na mesma sala de aula. São pessoas que se conhecem por trabalhar na mesma escola, mas no cotidiano da sala de aula é preciso “aparar arestas”, negociar posições sobre a própria docência. (Traversini *apud* Moreira, 2010, p. 5)

Essa posição me leva ao seguinte questionamento: será que para que ocorra uma situação de docência compartilhada é necessário que os professores **apenas** estejam juntos no espaço da sala de aula? Será que só por estarem na mesma turma, a relação estabelecida por eles é de compartilhamento e parceria?

Para o dicionário Aurélio Online, parceiro significa: 1. Pessoa com quem se está associado em um jogo, divertimento, exercício, empresa etc. 2. Associado em geral; companheiro. Tomemos um dos significados de parceria para esse mesmo dicionário: 1. Reunião de indivíduos para certo fim com interesse comum. Ou seja, é possível dizer, sobre a articulação desses conceitos em relação aos profissionais da educação, que são parceiros (companheiros) os que se unem e se reúnem para conseguir atingir um objetivo em comum, seja em relação às aprendizagens, às condutas, ou às relações dos alunos etc., para fazer com que esses aspectos se tornem melhores a partir de suas intervenções organizadas em parceria.

A fala da estagiária B, portanto, não me parece sugerir uma situação de parceria, e sim de competição, pois quando a estagiária menciona o termo “boicote”, referindo-se as interferências da professora titular na sua prática, entendo que elas não foram parceiras, e sim utilizaram a mesma sala de aula e atuaram junto aos alunos desarticulada e paralelamente durante um semestre, mesmo que ambas objetivassem o aprendizado dos mesmos.

Diante disso, eu me pergunto: é preciso atuarem o tempo todo juntos (professora-estagiária e professora titular, ou professores entre si) para que se configure a docência compartilhada, como uma premissa que favoreça a relação de parceria entre os professores? O estagiário D, em dois momentos da

entrevista, nos mostra que não é necessário estar o tempo todo junto para ser parceiro e trabalhar em conjunto com a professora titular:

Pesquisadora: Em que momentos tu considera que houve docência compartilhada na tua turma?

Estagiário D: Eu acho que foi durante todo o estágio... Mas a DC não é questão de estar na sala de aula porque eu passei a maior parte do tempo sozinho, até por combinações, pra eu aprender mesmo... Mas na questão do planejamento foi tudo junto [...] dava ideias, a gente planejava junto, a gente via o que não ia dar certo junto [...]. Então, fora da sala de aula, foi muito compartilhado [...] No começo, foi pra eu já ir me ambientando... A gente foi combinando... Às vezes, eu ficava um pouco sozinho, e tal, mas qualquer dúvida, qualquer apoio, era só chamar que ela vinha [titular]... Então isso foi bem compartilhado... (estagiário D)

O estagiário D fala sobre não ter sua titular (professora titular D) sempre com ele em sala de aula, mas que mesmo assim considera que o trabalho foi feito em conjunto. O que ele aborda nesse trecho da entrevista diz respeito aos acordos que foram feitos durante o trabalho entre ambos. Ao contrário do que acontece em muitas escolas, em que o professor estagiário entra por uma porta e o titular sai pela outra, no caso do estagiário D, a saída da professora da sala em alguns momentos foi discutida e acordada entre eles, o que favoreceu a prática desse estagiário, não causando angústia por estar sozinho (e tampouco sentiu-se abandonado), e com isso, fez com que ele sentisse segurança em atuar em sala de aula. Vale lembrar, como vimos na fala da professora titular D no item sobre a natureza transitória do estágio, que ela considera o estágio como um momento por excelência do estagiário se experimentar como professor, portanto, compreensível que chegassem a esse termo.

Analisando a perspectiva do atuar sozinho porque se combinou e não porque foi abandonado, presente no relato do estagiário D, proponho mais uma reflexão: é possível afirmar que entre ele e a professora titular não ocorreu docência compartilhada em decorrência de a titular não estar o tempo todo na sala de aula com ele? Será que basta só estar na sala de aula ao mesmo tempo para configurar a docência compartilhada?

Na sala de aula do estagiário D e da professora titular D, o trabalho foi sim compartilhado, mas não restritivamente como a execução e o acompanhamento conjunto em sala de aula de um planejamento elaborado em comum, mas como a

confiança, fruto do vínculo estabelecido entre ambos, de ausentarem-se e saberem que o outro estará seguro ao trabalhar sozinho com a turma.

Mas, diante dessa ausência, como fica o postulado pelos educadores alemães da inclusão que criaram a bidocência, defendendo que dois profissionais juntos qualificam o trabalho junto às crianças? O que pensar quando há dois profissionais e eles consideram que a presença de um apenas de cada vez pode ser bom e caracterizar um atendimento qualificado também? Estariam pensando também nos alunos ou mais especificamente na formação individual de cada um desses profissionais? É possível dizer que a qualificação se dará também a partir da saída de um deles? Minha resposta é que a qualificação se dará no sentido de um professor não precisar pensar sozinho nas intervenções que fará para atender os alunos nos diferentes aspectos da vida escolar deles, uma vez que o fato de estar momentaneamente sozinho em sala não implica que o trabalho não foi planejado em conjunto, bem como que o outro professor encontra-se na escola e à disposição para qualquer situação em que o estagiário precise trocar ideias e impressões. No entanto, penso que os dois juntos, durante mais tempo, podem conhecer melhor os alunos e acompanhá-los mais de perto, atendendo mais singularmente suas demandas de interesses e necessidades.

A estagiária C percebeu, diferentemente do estagiário D, os momentos que a titular não estava presente na sala de aula:

[...] tu tá ali, pra dar aula e começa a acontecer algum conflito... que na verdade tu tem que parar e conversar com as pessoas... Só que não consegue fazer tudo ao mesmo tempo. Então, quando a titular não tava, essa era a principal dificuldade... Que eu tinha que deixar de fazer uma intervenção legal nos trabalhos dos alunos, deixar da aula pra parar e resolver um conflito, e isso era o pior! Porque tu tinha que se desdobrar em duas pra dar conta do cognitivo, de fazer perguntas e intervenções interessantes pra ter que parar e resolver um conflito! E se tu não parasse pra resolver, o conflito aumentava. Eu já testei isso de dizer só um: "PARA DE BRIGAR!"... Até podia resolver na hora, mas depois ficava pior se tu não parava pra CONVERSAR e resolver! (estagiária C)

Para a estagiária C, o compartilhamento se deu pelo gosto e pela necessidade de estar junto com a professora titular C, e pela compreensão e cumplicidade em não deixar qualquer um dos dois educadores com toda a carga do trabalho sozinho, pois, para ela, não contar com a titular o tempo todo na sala de aula dificultava o seu trabalho com a turma, acarretando o aumento da carga de trabalho sobre uma pessoa e a perda de qualidade no atendimento aos alunos, pois, se ela não parasse o trabalho para ajudar os alunos a resolverem

os seus conflitos, nada iria ser resolvido e nenhum dos alunos prestaria atenção nas explicações dela, pois estariam envolvidos em assistir ao desfecho dos conflitos entre os colegas. De acordo com FERNANDES e TITTON (2008), para que ocorra um trabalho compartilhado, é necessário mais do que a atuação conjunta em sala de aula, ou seja, é preciso também

[...] Compartilhar quinhões de conhecimento e de dúvidas, de saberes e inseguranças, de vivências, alegrias e sofrimentos tendo um colega como parceiro. (2008, p. 3)

Sendo assim, ter um colega como um parceiro com quem possa compartilhar as vivências, as inseguranças, as alegrias, os saberes, os sofrimentos, vai além do previsível trabalho do planejamento conjunto, desdobrando-se para outras tantas dimensões da vida dos professores e dos alunos na sala de aula! Por isso, identificar demandas e propor e ou elaborar conjuntamente acordos com o colega é fundamental para decidir o que é melhor tanto para as demandas da turma, quanto para as dos professores, em relação ao trabalho cotidiano.

6.3 Revezamento sem exclusão:

Início este item com uma fala da estagiária A, narrando uma situação vivida por ela e a professora titular A, pois acredito que exemplifica bem o que estou chamando de revezamento sem exclusão e o que isso tem a ver com o trabalho compartilhado:

Enquanto eu estou coordenando uma ação, explicando uma coisa no quadro, a titular estava passando nas mesas e olhando... Daí a gente via que eles não compreenderam direito pela minha explicação... A titular vinha e tentava explicar por uma outra forma, e eu ia passando nas classes para ver o que estava acontecendo." (estagiária A)

Ou seja, nessa situação, ambas estavam envolvidas com a mesma situação, tanto assim que a professora titular, que estava acompanhando a apropriação feita pelos alunos sobre as instruções da professora-estagiária, avalia que não foram bem entendidas e troca de posição com a estagiária, retomando as instruções de outra maneira, com o objetivo de que os alunos entendessem e realizassem o que estava sendo proposto. Do meu ponto de vista, esse revezamento deixa claro que elas dominam e estão juntas na

realização dos diferentes aspectos do trabalho. Penso também que, aos olhos dos alunos, ao vê-las nesse revezamento, consideram-nas referências de igual importância, sentindo-se seguros para consultá-las, pedindo ajuda e orientação em relação a qualquer aspecto da sua vida escolar. Outra forma de compartilhamento sem exclusão pode se dar no compartilhamento do planejamento em momentos e espaços distintos, como a estagiária A também aborda:

Bom, as atividades eram planejadas por mim... Nós estávamos juntas em sala de aula executando um planejamento que era feito por mim... Ela dava algumas opiniões [pelo facebook e *e-mail*], a gente transformava algumas coisas que ela apontava [para acrescentar ideias para a execução do planejamento], mas o planejamento era feito integralmente por mim! (Estagiária A)

Para essa estagiária, planejar sozinha não prejudicou de forma alguma sua relação de parceria com a professora titular, pois o planejamento era compartilhado, mas em tempos distintos. Elas não escreviam na mesma hora e local o planejamento; a estagiária começava escrevendo, enviava para a titular via *e-mail* ou Facebook e ela completava esse plano de aula. Então, tinha um pouquinho das ideias de cada uma delas no planejamento.

O trecho a seguir aponta que o apoio, as trocas e os combinados entre a estagiária A e a titular A, bem como a atuação conjunta em sala de aula, foram suficientes para se configurar, do ponto de vista dela, o compartilhamento, a docência compartilhada, pois a atenção que a titular dispensou a ela durante o estágio foi mais importante que simplesmente planejar as aulas na mesma hora e lugar:

Me dava segurança por ter mais uma professora ali junto comigo, pensando junto as situações complexas do dia a dia numa sala de aula... Quando alguma atividade não dava certo, a gente parava tudo. Não só refletir nós duas, mas refletir junto com a turma sobre o porquê ela não deu certo e o que a gente pode fazer pra trazer essa atividade numa outra forma [...] Então essa coisa do segundo olhar... Ter alguém para quem olhar e desabafar quando as coisas não dão certo... Que é muito importante desabar, refletir e ter um apoio... Teve de muito significativo o apoio que ela me dava, de estar comigo em sala de aula, permanecer presente, me ajudar em questões como: escrever nas agendas pros pais... Porque tudo isso eu não sabia... Eu tava também em período de adaptação e ela também, de certa forma. Então ela me ajudava nesse quesito de escrever nas agendas, conversar com os pais, tudo isso... Eu tinha uma segurança de estar ali com outra pessoa que podia me dar apoio, outra pessoa também como autoridade de ensino pra vir quando vinham os problemas todos em cima da gente, a gente poder falar com autoridade com os pais [...]. O planejamento era eu que fazia, mas a gente executava ali na sala de aula. (Estagiária A)

Essa estagiária, tal qual o estagiário D, nos chama a atenção no sentido de nos fazer pensar que a docência compartilhada pode se dar transcendendo a barreira física da sala de aula. Os depoimentos de ambos nos fazem retomar uma das perguntas centrais dessa pesquisa: o que é mesmo docência compartilhada? Será que é ter duas pessoas fisicamente o tempo todo compartilhando o espaço e as responsabilidades de sala de aula? Ou será que pode se dar também pela alternância da presença dessas duas pessoas, porque confiam uma na outra, uma vez que realizam trocas em diferentes momentos, lugares e canais de comunicação, podendo, por isso, estarem fisicamente sozinhas com os alunos e se sentirem seguras e acompanhadas pela outra, investindo, cada uma, em concordância uma com a outra, no projeto elaborado por ambas junto à turma? Essas falas nos abrem a possibilidade para pensar que estar cada sujeito em um lugar (um professor na sala de aula e outro na sala dos professores, por exemplo), mas apoiando o outro, em uma relação de confiança mútua, é tão compartilhado quanto planejar e executar o planejamento conjuntamente em sala de aula.

Para a estagiária A, a sutileza da professora titular de estar junto com ela orientando-a em tarefas consideradas banais, como escrever nas agendas, teve tanto significado quanto a elaboração conjunta do planejamento. A formação superior não enfatiza essas pequenas situações da sala de aula, no entanto, a realidade do estágio nos chama e nos pede atenção para essas minúcias do cotidiano, afinal, como vou saber escrever em uma agenda de algum aluno se nunca escrevi em uma antes? Como me refiro aos pais: Senhores pais? Prezadas famílias? O que respondo quando há um bilhete endereçado às professoras? Será que só coloco um “ok”? O que precisa ser comunicado aos pais, diante de tantos acontecimentos cotidianos? Estas são situações que, por mais banais que pareçam, pedem a presença pontual da professora titular, cujas considerações transformam o susto e o desespero de uma estagiária iniciante no exercício da docência numa experiência acolhedora, organizativa e tranquilizadora! Refiro-me à presença da titular como apoio, como uma pessoa que o estagiário pode contar nesses momentos, alguém com quem ele possa aprender e com isso, re-significar seu jeito de ser professor.

6.4 Identidade e diferença docente:

Apesar de atuarem em conjunto, as singularidades dos profissionais que compartilham as responsabilidades do trabalho de sala de aula não podem ser perdidas, pois somos diferentes por natureza e essa diferença não pode ser negada, ou seja, “a diferença está aí, sempre esteve, para quem teve olhos para ver... E não está para ser reconhecida, respeitada, tolerada. Tudo isso implica tentar apagar a diferença, não vê-la e vivê-la”. (GALLO, 2009, p. 7)

No entanto, para a estagiária B, pensar diferente – na relação professor-estagiário e professor titular – é um empecilho para o trabalho em sala de aula:

[...] Eu acredito que seria bom ter outra pessoa comigo, mas o principal é ter um bom relacionamento, não haver rivalidade, trabalhar junto, caminhar junto, **ter o mesmo pensamento... não ter pensamento ao contrário, como foi meu estágio! Pensamento muito diferente não rola!** [grifo meu] (Estagiária B)

Fica evidente, na fala dessa estagiária, que a diferença é algo que impede o andamento do trabalho. O ponto de vista dela é que só pode compartilhar quem pensa igual, e isso, do meu ponto de vista e dos autores com os quais compartilho as ideias que fundamentam este trabalho, é limitador e reacionário. As pessoas se identificam mais com algumas ideias do que com outras, mas não pensam tudo da mesma forma e todo o tempo. E esse pensamento contrário precisa ser manifestado, conhecido, ponderado entre professor-estagiário e o professor titular, pois eles terão que conviver na mesma turma, tomar decisões em relação a diferentes aspectos do trabalho, tudo isso aos olhos dos alunos, dos familiares dos alunos, da equipe de profissionais da escola, da supervisão de estágio... Para Edgar Morin (2000)

A verdadeira tolerância não é indiferente às ideias ou ao ceticismo generalizados. Supõe convicção, fé, escolha ética e ao mesmo tempo aceitação da expressão das ideias, convicções, escolhas contrárias às nossas. A tolerância supõe sofrimento ao suportar a expressão de ideias negativas ou, segundo nossa opinião, nefastas, e vontade de assumir este sofrimento. (MORIN 2000, p. 101-102)

Ou seja, conviver com o outro é dar o próprio consentimento para o exercício das diferenças, é aceitar os pensamentos do outro quando estes são contrários aos nossos e pensar que para compartilhar é preciso também fazer

concessões. A professora C exemplifica com a própria experiência os argumentos defendidos por Morin (2000), comentando sobre a mudança de direção do trabalho quando ele se dá de maneira compartilhada com outro professor, pois, para ela, a chegada de outro profissional para compartilhar o trabalho não pode ser considerado um empecilho para o trabalho que vinha sendo desenvolvido, e sim como um exercício para a qualificação do trabalho docente de ambos:

[...] na pouca experiência que eu tenho, isso vai mudando... Mas eu vou construindo um caminhozinho: “Eu acho que pra trabalhar isso eu vou por aqui. Acho que pra trabalhar aquilo outro eu vou por ali”. Eu vou construindo as minhas verdades e o que eu me sinto confortável de fazer! Quando entra uma outra pessoa, o caminho que eu vou seguir em sala de aula, no planejamento, tem que ser discutido e construído com a outra pessoa! [...] Mas tu tem que, de repente: “Eu faria por aqui, mas eu to vendo que a outra pessoa tá percebendo por aqui, então vamos por aqui” [mostra uma direção diferente das outras duas]”... Não é reduzir...mas mudar o caminho às vezes! Porque se eu tô sozinha em sala de aula: “Tá, eu vou fazer isso e pronto, não vou discutir com ninguém, e deu!”. Mas se eu tô com outra pessoa: “Bah...!!! Eu tinha pensado que a gente poderia ter ido por aqui”. Mas daí eu não vou por ali pra acrescentar [...] de outra pessoa que tá trabalhando comigo. Tem muito a ver com o trabalho em equipe mesmo. (Professora C)

O estagiário D reforça o olhar da professora C sobre “mudar de direção” no trabalho, sobre pensar diferente e somar aprendizagens, ao compartilhar as vivências em sala de aula com o professor titular, argumentando:

[...] a gente soma conhecimento, porque ele traz bagagens que eu talvez não tenha e eu trago umas que talvez o outro professor não tenha... A gente vai somando: “Nisso eu aprendo com as atitudes dele de como lidar com aquela situação, como que eu vou fazer isso, como que ele faz...” Então, nessas observações, a gente vai somando bastante. [...] Multiplicamos as aprendizagens, e também as experiências... A gente multiplica as aprendizagens tanto dos alunos como as nossas... E as experiências, multiplicamos as nossas, porque observando outro professor a gente extrai o que vimos de bom e o que a gente não achou apropriado a gente tira pra não seguir isso... E com as aprendizagens dos alunos também... Cada um tem um ponto de vista e isso faz com que a aula flua melhor. (Estagiário D)

Ainda a esse respeito, Traversini *et al.* (2010), salientam que

A partir do olhar do outro, o docente pode produzir a diferença em si mesmo, se multiplica, se transforma. 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 individualmente com cada aluno. Nesse contexto, cada um dos professores passa a fazer a desconstrução do seu modo de ser docente pra construir outro. (2010, p. 5)

Tanto a estagiária B, quanto o estagiário D e a professora titular C expõem a relevância dos embates que envolvem a questão da identidade docente na produção do trabalho compartilhado, cada um sob uma perspectiva. Para Valino (2007, P. 3), identidade pode ser considerada:

[...] a capacidade de perceber-se semelhante às outras pessoas no grupo e, simultaneamente, permanecer o que se é [...]. No entanto, essa identidade necessita ser reconhecida para poder constituir-se. O processo de diferenciar-se das outras pessoas exige o reconhecimento da diferença por parte do outro. [...] Cada pessoa precisa reconhecer-se semelhante aos outros (reconhecer-se e ser reconhecida) e, ao mesmo tempo, afirmar sua singularidade.

A partir disso, acredito que a docência **compartilhada** também tem a ver com mudar a direção do trabalho que era de uma forma, quando organizado por uma única professora, e passa a se configurar de outra, quando passa a ser organizado a partir da chegada de outra professora ou estagiária, pois as ideias, quando expostas, desenvolvidas, argumentadas, se multiplicam e podem produzir novos sentidos e transformações nas práticas docentes de ambos os professores – pode produzir identidade –, o que não significa que deixarão de ser quem são, que estarão ameaçados em sua singularidade. Portanto, agregar ideias, aprender com o outro, divergir de opiniões e formular novos pontos de vista, faz parte da produção dinâmica da singularidade – da produção de identidade e de diferença – e não deve ser evitado sob a hipótese de anulação da própria singularidade, pois, se há anulação da própria identidade, não há como produzir a docência compartilhada. Ou, nas palavras de Traversini *et al.* (2010)

[...] o exercício da docência compartilhada consiste em um permanente processo de desconstrução/invenção de sua identidade docente, ou seja, se constitui, muitas vezes, a partir da diferença de certos modelos e padrões de ser professor que a modernidade preconizava. **Muitas vezes, a partir de um olhar para outras experiências docentes, produz-se a diferença, não exatamente uma “identidade”**. [grifo meu] (2010, p. 5)

A estagiária C reforça esse argumento e acrescenta que para se viver a docência compartilhada é preciso

[...] ter respeito, saber ser criticado, saber escutar. E, no meu caso, o que ajudou, não sei se dá pra estabelecer como regra, mas o que ajudou foi a minha admiração pela pessoa dela [referindo-se à professora titular] e a admiração dela pela minha pessoa. Então, eu sempre levava muito em conta o que ela me falava. Não só “porque ela era responsável pela turma e eu tinha que escutar ela”, mas porque eu, como pessoa, admirava ela! [...] Então, a admiração por ela fazia com que eu sempre quisesse escutar ela em relação a tudo, mesmo em situações que eu não precisava escutar ela. E, assim, ela comigo também, a admiração dela pela minha pessoa acho que ajudou! (estagiária C)

O que ela diz, com outras palavras, diz respeito a estar aberto a possíveis mudanças no fazer docente que compartilhar com o outro pode trazer, pois ouvir e ser ouvido, aprender com o outro, aprendê-lo e ensiná-lo, aprender-se na relação com o outro, pode produzir transformações irreversíveis nas ações dos sujeitos. Mas, para que isso aconteça, é preciso que os professores se questionem e coloquem sob suspeita suas escolhas constantemente, aceitando que não são professores acabados e perfeitos, mas que estão em dinâmico aprendizado da sua profissão, pois “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 1996, p. 43-44)

Apesar da importância da produção da diferença nas relações entre professores e estagiários, é preciso que, do ponto de vista dos alunos que estão sob sua responsabilidade, ambos compartilhem a mesma identidade, principalmente nos aspectos relativos à autoridade e à autonomia, pois, para os educandos, é importante reconhecer – para que se sintam seguros e à vontade – que tanto faz procurar um ou outro em uma situação de conflito, por exemplo, pois qualquer um deles vai atendê-los e orientá-los devidamente. E, por falar nos alunos, passemos ao último indicador gerado pela pesquisa sobre a produção de docência compartilhada.

6.5 Quando as atitudes dos alunos são os indicadores de que a docência compartilhada está acontecendo:

Um aspecto que se fez presente em todas as entrevistas foi o reconhecimento, a partir das atitudes dos alunos, de que a docência estava se

dando de maneira compartilhada. Além do próprio ponto de vista, o ponto de vista dos alunos foi de extrema importância para a professora C:

Pra mim, a docência partilhada acontece quando a criança entra na sala de aula... Ela tá há quase dois meses só comigo! Aí entra a estagiária... Ela observa um tempo... Daqui a pouco ela começa a dar aula... Quando o aluno entra na sala dos professores e diz assim: “Profe!!!”, e vai falar com a estagiária, pra mim, ali começou! Sabe, porque aí a relação tá mano a mano [risos]... Entendeu? Ela podia ter entrado ali e me chamado! Ou então, quando ela sente alguma coisa e ao invés de vir pra mim ela vai pra estagiária. A criança tá dizendo que ela já percebeu que tem duas professoras ali. Então, a notícia que a criança me dá é essa! E entre eu e ela, quando a gente vai trocando assim...os papéis...as duas orientam a tarefa lá na frente, as duas orientam no pequeno grupo. (Professora C)

A estagiária C e o estagiário D também perceberam que estavam sendo vistos da mesma forma que os titulares quando as crianças, recorrente e indiscriminadamente, se dirigiam a eles ou aos titulares para os auxiliarem na resolução de conflitos, ou quando algum dos alunos se machucava, por exemplo, pois perceberam que tanto fazia quem os atendia, pois ambos eram professores e adultos aos quais poderiam recorrer com segurança e tranquilidade:

[...] logo eles me viram como a professora deles; me deram esse papel... Sempre junto com a titular
 [...] *Pesquisadora: de que forma eles demonstravam que reconheciam as duas como titulares?*
 Estagiária C: [...] de falar quando eles estavam com problemas, de recorrer a mim pra resolver problemas... Na verdade, era bem dividido, porque era quem estava na sala... (ou seja, os alunos se dirigiam ao adulto que estava na sala, uma vez que, como vimos, a estagiária C e a titular C se planejaram para não estarem o tempo todo juntas) Não tinha uma pessoa certa... Quem estava disponível, eu ou a titular... Eu vi que eles chegavam tanto em mim quanto nela. (Estagiária C)

[...] alguns problemas mais sérios eles se dirigiam a mim... pra resolver [...] teve sangramento em sala de aula, brigas... Eles sempre vinham: “Oh, sor! Vem resolver não sei o quê!” [...] (Estagiário D)

A estagiária B aborda essa questão sob outra perspectiva, a de que a professora titular B perdeu um pouco sua referência na turma e que, em um determinado momento, ela era mais referência do que a titular:

[...] muitas coisas eles vinham perguntar pra mim e às vezes pra ela! É claro que no começo era mais ela, aí eu fui entrando e aí era mais a mim do que ela! Mas era uma relação muito boa com os alunos. (Estagiária B)

Para essa estagiária, em um determinado momento da sua atuação, ela sentiu-se mais em evidência e sendo mais referência para os alunos do que a professora titular. Talvez, porque, como vimos nos excertos das entrevistas de ambas, as diferenças entre elas tenha provocado o afastamento da titular B da sala de aula, como estratégia para evitar mais embates e conflitos, fazendo com que, aos olhos das crianças, a estagiária B fosse vista hierarquicamente superior a professora B, devido ao tempo maior passado com ela na organização do trabalho e da rotina de sala de aula. Como vimos, quando se compartilha com outro professor, não pode haver hierarquias, pois o trabalho é conjunto, então, ambos são protagonistas, ambos tem a mesma autoridade para auxiliar as crianças na reflexão para que consigam resolver seus conflitos e esclarecer dúvidas sobre questões relativas aos conteúdos estudados. Mas, o que pode ter acontecido entre a titular B e a estagiária B foi o contrário disso, ou seja, ambas, de alguma maneira, disputaram o protagonismo, querendo-o como exclusivo de uma delas, produzindo na estagiária B, quem sabe, a ilusão de que, enfim, ela foi mais protagonista que a titular B.

Mesmo que diferentes, as falas desses quatro sujeitos têm um aspecto em comum: todos acreditam que a docência compartilhada se confirma a partir da perspectiva dos alunos. Para os entrevistados, são os alunos que materializam as características das relações entre eles a partir do tratamento que oferecem a ambos, não diferenciando a quem recorrem para resolver os conflitos, quando se machucam, ou para pedir ajuda em relação a algo que não está claro no conteúdo que está sendo estudado. Se para os alunos não fizer diferença a quem recorrer quando necessitam de ajuda, então, a relação é de igualdade na sala de aula, logo, esses sujeitos estão produzindo a docência de cada um e de ambos de maneira compartilhada.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Ao longo da escrita do texto, percebi que a docência compartilhada pode ter configurações diferentes das abordadas pelo conceito de bidocência, da escola Flämming, da Alemanha da década de 70, e até mesmo do que eu mesma acreditava que era docência compartilhada. Partilhando, inicialmente, o princípio da bidocência,

pensava que a docência compartilhada só acontecia se dois professores permanecessem o tempo todo juntos lidando com os diversos aspectos do trabalho de sala de aula.

Durante a análise do material empírico, percebi que o conceito de docência compartilhada vai além e independe dos sujeitos estarem o tempo todo juntos, pois, como vimos, há situações em que os estagiários e os professores estão juntos, mas não são parceiros, não se escutam, não trocam, não estão porosos um ao outro, não permitem serem afetados pela prática um do outro, não permitem serem transformados pela prática um do outro... E, em outros, esses sujeitos, apesar de não compartilharem o tempo todo o mesmo espaço, compartilham, cada qual do lugar em que se encontram, suas vivências, dúvidas, inseguranças, pontos de vista, aprendizagens, deixando-se tocar e se transformar pelo outro.

Ao final desses escritos, posso afirmar seguramente que os motivos que possibilitaram o compartilhamento entre os sujeitos desta pesquisa têm a ver com algo muito importante nas relações em geral e na vivência conjunta de situações cotidianas, em qualquer que seja o contexto de vida entre as pessoas: o consentimento e a disponibilidade para o encontro, do qual o compartilhamento é elemento fundamental, mas não natural; precisa ser aprendido na produção dinâmica da relação entre os sujeitos que, por sua vez, produzem, pelo mérito daqueles que se dedicam à relação, à cumplicidade e à parceria!

Novamente, recorro ao dicionário do Aurélio Online, que significa cumplicidade como convivência, entendimento; e parceria, como reunião de indivíduos para certo fim com interesse comum. Como vimos, nas relações estabelecidas entre os sujeitos analisados, para alguns deles, apesar da convivência, não houve convivência, não houve entendimento e, por causa disso, os interesses comuns – na elaboração, proposição, acompanhamento e avaliação de um projeto político-pedagógico junto aos alunos – ficaram em suspenso, adiados, prejudicados porque, na falta de consenso, prevaleceram e foram postos em prática os interesses particulares, inviabilizando, dessa maneira, também a parceria e, conseqüentemente, o compartilhamento e a docência compartilhada. Quando isso aconteceu, os sujeitos estiveram juntos, mas não se encontraram; cada um chegou com seu universo singular de referências, mas não conseguiu que ele fizesse sentido ao outro, sendo testados como possibilidade final diretamente junto aos alunos e seus familiares, dando origem a uma relação de paralelismo, em que cada um corre em raia própria e, para o prejuízo de todos, numa perspectiva de desconfiança, insegurança, embate, competição e disputa pela

autoridade, numa demonstração de força e de poder contrária e inibidora da aproximação pelo reconhecimento da própria insegurança e fragilidade, tão comum, por exemplo, entre os estagiários. Digo isso porque entendi que o compartilhamento pode ocorrer, inicialmente, também pela insegurança dos estagiários de entrarem sozinhos em uma turma, com todos aqueles olhinhos olhando para eles e eles pensando: “O que eu digo agora?”, “Como começo?”, “Por onde começo?”, “Como abordo essa temática?”, “O que faço primeiro?”... Nessa hora, não há planejamento impresso que nos salve!

Trabalhando nas análises das entrevistas, fui recobrando mais uma vez minha experiência de estágio e, como alguns de meus colegas estagiários sujeitos desta pesquisa, certificando-me, por exemplo, que o início do compartilhamento entre a professora titular que me acolheu e eu, ocorreu inicialmente pela minha insegurança. Eu queria a presença dela, pois precisava do olhar e da aprovação dela em relação às atividades que eu desempenhava. E essa demanda, tendo como origem minha insegurança, não foi obstáculo para a minha disponibilidade para o encontro e realização dos desafios colocados pelo estágio, e transformou-se, com o passar do tempo e com as trocas entre nós, em prazer pela companhia uma da outra, grande parte pela compreensão e amorosidade da professora titular diante das minhas limitações e da sinceridade do meu pedido de ajuda. A coragem da exposição da minha condição foi acolhida amorosa e compreensivamente por ela e, talvez, esse tenha sido o início do nosso encontro e da produção dos vínculos de admiração, respeito e confiança entre nós, que nos levou, na continuidade das trocas, ao compartilhamento, à cumplicidade, à parceria, à docência compartilhada. Com o passar do tempo, eu queria a presença da titular comigo simplesmente e justamente por querer que ela ficasse lá, e ela ficava, porque ela também queria, porque ela gostava de viver os momentos da sala de aula junto comigo.

Essa é parte da minha relação com a produção da docência compartilhada, mas, como vimos, há titulares que, de comum acordo, e por iniciativa dos estagiários, concordam em deixá-los sozinhos – diferentemente de abandoná-los à própria sorte – para experienciarem os desafios da sala de aula e testarem suas habilidades e avaliarem seus limites como professor.

Mesmo em diferentes configurações de compartilhamento, ninguém quer ficar isolado ou abandonado pelo outro. Eles podem não querer atuar ao mesmo tempo na sala de aula, mas querem se sentir seguros por terem com quem contar fora dela, seja com a titular, com a orientadora do estágio, com os colegas estagiários, com outro

professor da escola etc., pois um estagiário sem experiência, ou com pouca experiência de sala de aula, precisa se sentir amparado e seguro para, principalmente, construir sua autonomia, seu próprio caminho, sua singularidade, seu jeito em dinâmica produção de ser professor, sabendo que, se alguma de suas intervenções nas relações entre os alunos ou nos conteúdos não der certo, ele terá os outros para pensar junto sobre como melhorar o fazer docente.

Compartilhar a docência com a professora titular que me acolheu no estágio e conhecer as características das relações de docência compartilhada (ou não) dos meus colegas estagiários com suas professoras titulares me fez pensar na docência de um jeito diferente do que vinha pensando até então: que ninguém se constitui professor sozinho. Ou, lembrando Freire (1987; pag. 68), em relação ao trabalho da educação, que “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

No que diz respeito a esta pesquisa, para ser compartilhada, a docência precisa se produzir nas relações entre os sujeitos que a constituem e a colocam em produção – estagiários, professores titulares, equipe de trabalho, supervisão de estágio, alunos, familiares dos alunos... –, intermediadas pelo mundo de cada um que chega para a produção dessa relação. Não é pouca coisa. Não há garantia de que os sujeitos conseguirão. Tampouco tem uma fórmula, mas pode ser uma solução para o isolamento, a desolação, a negligência, o abandono, a rivalidade, a competição, a exclusão, a fragmentaridade, os paralelismos, os binarismos, as (bi)polaridades das relações...

8. REFERÊNCIAS:

AURÉLIO, Dicionário Online. Disponível em <<http://www.dicionariodoaurelio.com/>> Acesso em 05/08/13

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência.** Revista Brasileira de Educação. n.19, 2002.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na Escola com Alunos com Necessidades Educacionais.** Porto Alegre: Mediação, 2006

_____. **O pioneirismo da escola de flämming na proposta de integração (inclusão) escolar na Alemanha:** aspectos pedagógicos decorrentes. Revista Educação Especial, Santa Maria, nº 25, p. 9-23, jan. 2005. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/01/a1.htm>> Acesso em 26/08/13.

CURTO, Lluís Maruny. **Escrever e ler:** como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FERNANDES, Denise Armany Nery e TITTON, Maria Beatriz Pauperio. **Docência Compartilhada: o desafio de compartilhar.** Porto Alegre, UNIRITER, 2008. Disponível em: <[HTTP://rc-sp.forums-free.com/docencia-compartilhada-o-desafio-de-compartilhar-t11.html](http://rc-sp.forums-free.com/docencia-compartilhada-o-desafio-de-compartilhar-t11.html)> Acesso em 07/06/13.

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

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FOREST, Nilza Aparecida; WEISS, Silvio Luiz Indrusiak. **Cuidar e Educar.** Perspectiva para a prática pedagógica na educação infantil. Blumenau, 2005. <http://www.icpg.com.br/artigos/rev03-07.pdf> . acesso em 01/12/13

GALLO, Silvio **Uma apresentação: diferenças e educação;** governo e resistência. In: LOPES, M. C.; HATTGE, M. D. (Org.) **Inclusão escolar – conjuntos de práticas que governam.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GAULKE, Alvine Genz. **A Relação Professor-Aluno-Conhecimento na Educação Infantil:** Princípios, Práticas e Reflexões sobre Protagonismo Compartilhado. Dissertação de Mestrado vincula aos Estudos sobre Infâncias do Programa de Pós-Graduação da UFRGS. UFRGS: Porto Alegre, 2013.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Interdisciplinaridade: o professor e suas múltiplas linguagens.** In. FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Interdisciplinaridade na formação de professores:** da teoria à prática. Canoas, ULBRA, 2006. V.01. 190p

LOPES, Lucia H. C. de Oliveira; COSTA, Simone do Nascimento e ALONSO, Hugo Fonseca Júnior. **TUTORIA: a docência compartilhada**. São Paulo, 2011.

LOPEZ, Danusa Mansur. **O que pode ser tão interessante na escola quanto à hora do recreio?**: em busca de práticas alternativas na escola contemporânea. UFRGS: Porto Alegre, 2010.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil**. Porto Alegre, 2013.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NÓVOA, António. **A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização da escola**. In: revista do Instituto de Inovação Educacional-Inovação. 1991. Volume 4. Nº1

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença** –a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, 133p.

TRAVERSINI, Clarice Salette. RODRIGUES, Maria Bernadette de Castro. FREITAS, Juliana. **O desafio de exercer a docência e constituir-se como aluno no projeto da docência compartilhada**. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

VALINO, Maria de Lurdes. **Identidade e Alfabetização**.16º COLE- Congresso de Leitura do Brasil, 2007, Campinas. Anais do 16 COLE, 2007. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem01pdf/sm01ss04_04.pdf> Acesso em 14/05/13.

9. APÊNDICES:

Apêndice 1: Questionários de entrevistas dos estagiários:

Idade: _____ Sexo: _____

- Você cursou magistério?
- Você trabalha/ou já trabalhou em escolas?
- É/era da rede pública ou particular?
- Com qual faixa etária?
- Desde quando?
- E, antes disso, já trabalhou em alguma outra escola?
- Como se deu sua acolhida, recepção quando você chegou na escola? Quem lhe recebeu...?
- Com que turma você estagiou?
- Conte um pouco sobre como foi sua relação com as crianças e adultos que compunham a turma?
- Quais foram os melhores momentos que você viveu em sala de aula durante o seu estágio?
- Quais foram os grandes desafios enfrentados por você durante o estágio? Você conversou com alguém a respeito deles? Com quem? Como avaliou essa conversa?
- Quais foram os momentos mais críticos do seu estágio? Você conversou com alguém a respeito deles? Com quem? Como avaliou essa conversa?
- Quando você teve dúvidas sobre o seu trabalho (planejamento, resolução de conflitos entre as crianças, organização da rotina, avaliação...), a quem você recorreu?
- Como foi ter sua titular na turma com você?
- Que atividades você realizou durante o estágio?
- Que atividades você realizou durante o estágio que mais lhe realizaram como professora-estagiária?
- Que atividades a professora titular realizou durante o seu estágio?
- Houve atividades realizadas pela professora titular durante o estágio que contribuíram significativamente para a sua formação como professora-estagiária?
- De um modo geral, você se sentiu protagonista no seu estágio? Por exemplo?
- Você acha que é possível ser protagonista estando sozinho? De que forma?
- De um modo geral, os alunos te viam tão titular quanto a sua titular? Por exemplo?
- Fale 3 coisas que você mais gostou e 3 que você menos gostou durante o estágio.
- Quais as principais dificuldades que, na sua opinião, um/a aluno/a-estagiário/a? enfrenta estando sozinho na sala de aula, em uma turma como a que você estagiou?
- Para você, como seria se, nas suas próximas práticas, houvesse outro professor atuando em conjunto com você em sala de aula?

- Para você, o que precisa ocorrer entre dois profissionais, e, no seu caso, mais especificamente, entre você, professor/a-estagiário/a e a professora titular, para que ocorra a docência compartilhada?

- Você sentiu que em algum momento a relação estabelecida entre você e a professora titular caracterizou-se como docência compartilhada?

Brincadeira:

Ao compartilharmos as vivências de sala de aula: o que somamos?

Ao compartilharmos as vivências de sala de aula: o que subtraímos?

Ao compartilharmos as vivências de sala de aula: o que multiplicamos?

Ao compartilharmos as vivências de sala de aula: o que dividimos?

Agora, vamos voltar a essas questões... diga-me por que escolheu essas palavras?

Apêndice 2: Questionários de entrevistas dos professores titulares:

Idade: _____ Sexo: _____

- Qual sua formação?
- Quais foram suas experiências profissionais anteriores?
- Com quais faixas etárias já trabalhou?
- Desde quando trabalha na escola?
- Você trabalha em outra escola no turno inverso?
- Da rede pública ou privada?
- Qual a sua carga horária semanal?
- Com quais faixas etárias?
- Quando você tem dúvidas sobre o seu trabalho (planejamento, resolução de conflitos entre as crianças, organização da rotina, avaliação...) a quem você recorre? Com quem na escola você costuma compartilhar as vivências da sala de aula?
- Você considera seus alunos como interlocutores? De que forma eles contribuem para o seu planejamento?
- Você costuma receber estagiários para estágios de docência como aconteceu no semestre passado?
- O que você sentiu ao compartilhar as vivências de sala de aula com seu(sua) estagiário(a)?
- Quais você considera que foram as demandas do/da seu/sua estagiário/a em relação a você ao longo do estágio? Como vocês lidaram com isso?
- Quais foram os melhores momentos que você viveu em sala de aula na companhia da sua estagiária? Por que escolheu esses momentos? Comente sua resposta.
- Quais foram os momentos mais desafiadores que você viveu em sala de aula na companhia da sua estagiária? Por que escolheu esses momentos? Comente sua resposta.
- Ao longo da sua trajetória como professora, quais as principais dificuldades que você enfrentou estando sozinho na sala de aula?
- Quando você está sozinho, como acontece o protagonismo? De que maneira? Exemplos?
- Para você, o que precisa ocorrer entre dois profissionais, mas, no seu caso, mais especificamente, na condição de professora titular com seu estagiário, para que ocorra a docência compartilhada?
- Você sentiu que em algum momento a relação estabelecida entre você e a sua(o seu) estagiária(o) caracterizou-se como docência compartilhada?

Brincadeira:

Ao compartilharmos as vivências de sala de aula: o que somamos?

Ao compartilharmos as vivências de sala de aula: o que subtraímos?

Ao compartilharmos as vivências de sala de aula: o que multiplicamos?

Ao compartilharmos as vivências de sala de aula: o que dividimos?

Agora, vamos voltar a essas questões... diga-me por que escolheu essas palavras?

Apêndice 3: Lista

Nome:

Idade:

Ano/Turma em que trabalha:

Desde quando:

Formação:

Há quanto tempo trabalha nesta instituição:

Por favor, assinalar de acordo com a legenda abaixo:

(1) Realizei sozinho (2) Professora titular realizou sozinha (3) Realizei em conjunto com a professora titular.

Atividades:

- () Planejamento semanal;
- () Planejamento do Projeto semestral;
- () Planejamento do Projeto de Iniciação Científica
- () Contação de histórias;
- () Elaboração de materiais pedagógicos;
- () Planejamento das avaliações das crianças (definições de critérios e instrumentos);
- () Elaboração dos instrumentos avaliativos (testagens para verificar níveis de escrita, provas, trabalhos...);
- () Escrita de pareceres (avaliação semestral);
- () Escolha e elaboração dos enunciados dos temas de casa;
- () Encaminhamento, explicação e Correção dos temas de casa;
- () Abordagem dos conteúdos em sala de aula;
- () Acompanhamento e atendimento das crianças durante as atividades;
- () Reflexões e conversas sobre as práticas docentes diárias;
- () Conversas para a elaboração de combinações para a convivência na sala de aula e na escola.
- () conversas e problematizações junto às crianças sobre a quebra dos combinados e conflitos com outros colegas
- () Acompanhamento nas Saídas de Campo;
- () Combinações para as Saídas de Campo;
- () Fotografar as Saídas de Campo;
- () Produção de registros/documentação em sala de aula;
- () Participação em reuniões pedagógicas com os pais;
- () Participação em reuniões pedagógicas com a direção da escola;
- () Participação em reuniões pedagógicas com a coordenação pedagógica;

Apêndice 4: termo de compromisso para a instituição:

11. Termo de Consentimento

Meu nome é Jéssica Reck Caussi e sou aluna do oitavo semestre do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O referido projeto, “Estágio e experiências de docência”, sob orientação do Profº Drº Gabriel de Andrade Junqueira Filho, tem como objetivo analisar as experiências docentes dos estagiários de sétimo semestre do curso de Pedagogia da FACED-UFRGS, em 2013/1, na escola pesquisada, e de suas respectivas professoras titulares (professoras das turmas Alfa 2A, Alfa 2B, Alfa 3 e Alfa 5). Trata-se de uma pesquisa que gerará dados para a elaboração do meu trabalho de conclusão do curso de Pedagogia.

Gostaria de sua autorização para realizar a pesquisa junto a esta instituição e, mediante seu consentimento, gravar (em áudio) entrevistas junto aos professores e também aplicar um questionário. Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho. As entrevistas ocorrerão no turno da manhã ou da tarde, em local e data a serem combinados com os participantes, com tempo máximo de uma hora por sessão.

Os dados e resultados dessa pesquisa estarão protegidos pelo sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes e tampouco da instituição em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

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 participar da pesquisa denominada “Estágio e experiências de docência”, desenvolvida pela pesquisadora Jéssica Reck Caussi, graduanda do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação do professor Gabriel de Andrade Junqueira Filho.

Assinatura do/a Participante

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura do Professor Orientador

Porto Alegre, ____ de _____ de _____

Apêndice 5: termo de compromisso para os professores titulares:

11. Termo de Consentimento

Meu nome é Jéssica Reck Caussi e sou aluna do oitavo semestre do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O referido projeto, “Estágio e experiências de docência”, sob orientação do Profº Drº Gabriel de Andrade Junqueira Filho, tem como objetivo analisar as experiências docentes dos estagiários de sétimo semestre do curso de Pedagogia da FACED-UFRGS, em 2013/1, na escola pesquisada, e de suas respectivas professoras titulares (professoras das turmas Alfa 2A, Alfa 2B, Alfa 3 e Alfa 5). Trata-se de uma pesquisa que gerará dados para a elaboração do meu trabalho de conclusão do curso de Pedagogia.

Gostaria de convidá-la(o) a participar da pesquisa e, mediante seu consentimento, gravar (em áudio) entrevista e também aplicar um questionário. Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho. As entrevistas ocorrerão no turno da manhã ou da tarde, em local e data a serem combinados, com tempo máximo de uma hora por sessão.

Os dados e resultados dessa pesquisa estarão protegidos pelo sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes, e tampouco da instituição, em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

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 participar da pesquisa denominada “Estágio e experiências de docência”, desenvolvida pela pesquisadora Jéssica Reck Caussi, graduanda do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação do professor Gabriel de Andrade Junqueira Filho.

Fui esclarecido(a) de que minha participação na pesquisa se dará a partir de entrevista gravada em áudio e de respostas a um questionário. Minha participação é feita por ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa.

Fui esclarecido(a) de que posso recusar minha participação ou me retirar da pesquisa, em qualquer momento, sem que isto me acarrete qualquer prejuízo pessoal ou profissional.

A pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas que tiver quanto ao desenvolvimento da pesquisa.

Estou ciente de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados, por isso, autorizo a divulgação das informações geradas pelo questionário e entrevista, observados os devidos pressupostos éticos, para fins exclusivos de publicação e divulgação científica e para atividades formativas de educadores.

Assinatura do/a Participante

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura do Professor Orientador

Porto Alegre, ____ de _____ de _____

Apêndice 6: termo de compromisso para os professores estagiários:

11. Termo de Consentimento

Meu nome é Jéssica Reck Caussi e sou aluna do oitavo semestre do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O referido projeto, “Estágio e experiências de docência”, sob orientação do Profº Drº Gabriel de Andrade Junqueira Filho, tem como objetivo analisar as experiências docentes dos estagiários de sétimo semestre do curso de Pedagogia da FACED-UFRGS, em 2013/1, na escola pesquisada, e de suas respectivas professoras titulares (professoras das turmas Alfa 2A, Alfa 2B, Alfa 3 e Alfa 5). Trata-se de uma pesquisa que gerará dados para a elaboração do meu trabalho de conclusão do curso de Pedagogia.

Gostaria de convidá-lo (a) a participar da pesquisa e, mediante seu consentimento, gravar (em áudio) entrevista e também aplicar um questionário. Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho. As entrevistas ocorrerão no turno da manhã ou da tarde, em local e data a serem combinados, com tempo máximo de uma hora por sessão.

Os dados e resultados dessa pesquisa estarão protegidos pelo sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

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 participar da pesquisa denominada “Estágio e experiências de docência”, desenvolvida pela pesquisadora Jéssica Reck Caussi, graduanda do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação do professor Gabriel de Andrade Junqueira Filho.

Fui esclarecido (a) de que minha participação na pesquisa se dará a partir de entrevista gravada em áudio e de respostas a um questionário. Minha participação é feita por ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa.

Fui esclarecido (a) de que posso recusar minha participação ou me retirar da pesquisa, em qualquer momento, sem que isto me acarrete qualquer prejuízo pessoal ou profissional.

A pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas que tiver quanto ao desenvolvimento da pesquisa.

Estou ciente de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados, por isso, autorizo a divulgação das informações geradas pelo questionário e entrevista, observados os devidos pressupostos éticos, para fins exclusivos de publicação e divulgação científica e para atividades formativas de educadores.

Assinatura do/a Participante

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura do Professor Orientador

Porto Alegre, ____ de _____ de _____

Em caso de necessidade, entrar em contato com a pesquisadora: Jéssica Reck Caussi. jessicareck@hotmail.com. (51) 91008422. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.