

## CAPÍTULO 7

### DOCÊNCIA COMPARTILHADA: POSSIBILIDADE DE INOVAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL?

*Simone Borges Hochnadel*

*Elaine Conte*

#### 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao longo dos anos, o mundo mudou, as pessoas mudaram, os interesses e os hábitos sociais se transformaram radicalmente, e um dos exemplos é que atualmente passamos mais tempo conectadas no mundo virtual do que em outras ações conjuntas e projetos escolares. Mesmo com todo o processo de mudança social, a educação pouco avançou ou passou por transformações significativas, pois compreendemos que ainda continuamos com as concepções do século XIX, do professor como um mero depositador de conhecimentos, que somente avalia os educandos por uma prova ou que a educação visa somente fazer com que os estudantes assimilem os conteúdos, sem levar em conta sua dimensão emocional, comportamental, suas ações e potencialidades, conforme seus contextos socioculturais.

Percebemos esse atraso através de várias pesquisas que apontam os déficits e dificuldades crescentes cada vez mais no campo educativo, como o problema atual sobre a alfabetização e letramento, onde a criança torna-se capaz de identificar letras, palavras e frases, mas não compreende o sentido do que lê. É altíssimo o número de estudantes que terminam o Ensino Médio na condição de *analfabetos funcionais*. Fonte de dados da segunda Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização, a Prova ABC realizada pelo movimento Todos pela Educação, aponta que mais da metade (55,4%) dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental no país não leem e não interpretam um texto de forma correta. Desta forma, fica evidente a necessidade de uma maior atenção dos educadores no processo de alfabetização, acreditando que a docência compartilhada venha a contribuir significadamente neste aspecto. É clara a necessidade de uma transformação nas práticas pedagógicas, pois com o passar dos anos, isso foi ficando cada vez mais claro e urgente, principalmente quando o professor já não consegue mais manter o interesse dos seus estudantes nos seus planejamentos e atuações pedagógicas solitárias e centralizadas.

Por isso, apresentamos a ideia da docência compartilhada que consiste em mais de um professor na sala de aula para promover a ação educativa. A docência compartilhada surge como uma possibilidade de ser afetado, de tomar parte e participar com o outro profissional de uma formação conjunta que confere uma qualidade de docente ao ato de educar. Portanto, o compartilhamento da docência se dará na partilha, de forma cooperativa e solidária. Atualmente, esse tipo de experiência recebe maior destaque na Educação Infantil em virtude das leis que regem nos municípios, que determinam o número máximo de educandos por educador. Dessa forma, as salas geralmente são formadas por quinze, vinte ou vinte e cinco crianças de acordo com a faixa etária. As salas de Educação Infantil possuem mais de dois educadores, algumas chegando até a ter cinco em uma mesma sala de aula. Também encontramos a docência compartilhada em algumas escolas ou projetos transformadores de educação, como por exemplo, a Escola da Ponte, em Portugal e o Projeto Âncora, em São Paulo.

Há poucas referências que tratam da docência compartilhada na educação, especialmente no que se refere à relação com outros níveis de ensino, para além da Educação Infantil, tais como: escolas cicladas (inclusão), superior e a distância (EAD) e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A Docência Compartilhada

contribuiu com ricas oportunidades aos professores para o trabalho colaborativo, construindo ações mais criativas a partir do pensar e criar juntos. Este processo não pode ser considerado uma simples divisão de tarefas, mas sim a possibilidade de encontro e troca de ideias e experiências que agrega imensamente à práxis do educador. Podemos citar algumas referências que se destacam com contribuições significativas nessa temática, como Traversini (2012), Freire (2005), Tilton e Fernandes (2008), Beyer (2005), Libâneo (2007), Baptista (2006) e Nóvoa (2011).

Beyer (2006) trabalha a partir do termo *bidocência*, que seria a necessidade de se ter mais de um professor em uma turma com estudante de inclusão. Nessa mesma perspectiva, Traversini (2010) também realiza reflexões de acordo com suas experiências no Projeto Escola Cidadã no município de Porto Alegre/RS, também dentro da ideia de inclusão, mas voltado para o termo de *docência compartilhada*. Traversini, juntamente com Rodrigues e Freitas (2010) referem sobre a pesquisa desenvolvida com um grupo de estudos em escolas cicladas no município de Porto Alegre/RS, também ressaltam a questão da *Docência Compartilhada* e suas propostas pedagógicas, com seus benefícios para a aprendizagem de todos os participantes.

A partir destes elementos, apresentamos a problemática da pesquisa: de que forma a *docência compartilhada* poderia contribuir positivamente na prática educativa para o fortalecimento de processos cooperativos de aprendizagem? Acreditamos que com as mudanças dos últimos anos no campo educativo com o advento das tecnologias digitais, as crianças estão sendo muito mais estimuladas por tais dispositivos eletrônicos e os processos de ensino e aprendizagem em sala de aula acabam ficando sem segundo plano. Na verdade, os discursos educacionais se transformaram, mas podemos ver poucas mudanças na abertura e no trabalho articulado com o outro nas escolas. Por isso, o interesse de pesquisar na perspectiva de uma atuação compartilhada entre os professores, visando à evolução dos processos de ensino e de aprendizagem nas escolas.

Sem sombra de dúvidas, as experiências no trabalho de *docência compartilhada* revelam e oportunizam o exercício profissional com dimensões mais humanizadoras, visto que as relações interpessoais se fortalecem, pois ocorrem confrontos de ideias e um diálogo constante que contribui muito com uma educação mais potente em termos de reconstrução de projetos futuros. A atenção, o cuidado, a autoconfiança, a disposição para aprender, como também a aproximação de horizontes reflexivos entre os sujeitos é ampliada. Acreditamos que, uma escola transformadora e em diálogo com a sociedade é o caminho para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, comunicativa, que forme cidadãos mais críticos, participativos, pensantes e de relações humanas colaborativas para a melhoria das aprendizagens sociais.

Este estudo tem como enfoque metodológico a pesquisa-formação, dada a familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito a ponto de construir novas hipóteses. Tal perspectiva envolveu também a técnica de coleta de dados do questionário elaborado com perguntas semiestruturadas sobre as experiências de diferentes educadoras, buscando identificar o que contribui positivamente no trabalho compartilhado em sala de aula, assim como as dificuldades ou empecilhos encontrados durante o desenvolvimento dessa prática na sala de aula. O questionário foi distribuído para professores da Educação Infantil que aceitaram contribuir com a pesquisa, que trabalham com as faixas etárias de 0 a 2 anos, de diferentes escolas públicas dos municípios de Novo Hamburgo, Canoas, Esteio e Sapucaia do estado do Rio Grande do Sul, somando um total de 14 (catorze) professores entrevistados. As entrevistas foram importantes fontes para dialogar com os autores da área, como por exemplo, Traversini (2012), Tilton e Fernandes (2008), Baptista (2006) e Nóvoa (2011), pois trazem informações e significações da realidade dos sujeitos, suas percepções, angústias e sentimentos no cotidiano profissional. Duarte (2004, p. 215) afirma que:

Quando bem realizadas elas permitem ao pesquisador um mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo.

O foco da pesquisa qualitativa são as experiências e percepções das professoras a partir da realidade escolar que vivem. Quando trabalhamos com a educação, estamos focados no ser, em tudo que envolve o desenvolvimento do ser humano e no que os tornam pessoas melhores. Contudo, nos construímos em interação com os outros, afetamos e somos afetados pelo meio social em que estamos inseridos. Uma educação que denominamos de continuada, transformadora, segundo Josso (2004), é indispensável estar atrelada à narração das histórias de vida de seus partícipes, pois, são as narrações centradas na (auto/inter) formação ao longo da vida que revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto. Dessa forma,

O trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida ou, melhor dizendo, de histórias centradas na formação, efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc., esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social (JOSSO, 2004, p. 414).

O contato entre as pessoas nos trabalhos e artes de fazer na esfera coletiva provoca questões, inquietações e preocupações que nos tiram do isolamento, da passividade, do sempre igual, abrindo para outras reflexões, estratégias, recursos e cooperação. Josso (2004) afirma que pela mediação da pesquisa com histórias de vida, podemos pensar as facetas existenciais da identidade através de uma abordagem multireferencial que integra os diferentes registros do pensar humano (as crenças científicas, religiosas, esotéricas), bem como as diferentes dimensões do nosso ser e agir no mundo. Assim, percebemos que as situações educativas propiciam essa formação transformadora, pois na ação educativa são manifestados diferentes registros entre todos os envolvidos, possibilitando reflexões a qualquer momento, em uma mediação de conhecimento de si, do outro e do mundo.

O sujeito forma sua identidade através da relação sociofamiliar e socioeducativa, conforme as características culturais, políticas, econômicas e religiosas. O conhecimento perpassa essas vivências intersubjetivas durante toda a vida, por meio de encontros, atividades, acontecimentos pessoais e sociais, ou seja, situações formadoras e fundadoras de saber e da própria identidade. Muitas vezes, suas ideias já concebidas passam a ser (re)construídas pela aquisição de novos conhecimentos, uma prática dialética do pensar, ser e agir com o outro.

A formação do sujeito implica um processo de aquisição de conhecimentos, no qual os participantes constroem sua história, por meio de pesquisas, seguindo várias etapas, com trabalhos individuais e coletivos, retroalimentando o cenário de pesquisa-formação. Segundo Josso (2004), a reflexão sobre os processos de formação só é produtiva na medida em que os participantes investem ativamente cada etapa de trabalho neles mesmo, bem como nas interações que o grupo oferece.

Assim, nós qualificamos esse cenário como “pesquisa-formação” porque a atividade de pesquisa contribui para a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas, e situa-se em seu percurso de vida como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu(s) projeto(s) de vida e sua (s) demanda (s) de formação atual (JOSSO, 2004, p. 421).

O ser torna-se o autor de sua formação, seja ela psicológica, social, cultural, econômica, política, ética, estética e espiritual. Essas facetas fazem parte do processo de formação e são abordadas sob o ângulo das experiências vividas, sentidas e refletidas pelo próprio sujeito. Esse, então, constrói de forma globalizada e dinâmica sua existência, como um ser de sensibilidade, ser de ação, ser de emoções, ser de carne, ser de atenção, ser consciente, ser de imaginação, ser de afetividade e ser de cognição (JOSSO, 2004). “O ser de cognição está presente, principalmente, em um trabalho que analisa, compreende e interpreta os processos de formação e de conhecimento que fazem parte da vida contada” (JOSSO, 2004, p. 429). A transformação de si, através de uma *práxis* construtiva faz parte da reinvenção que o ser pesquisador enriquece por intermédio de suas narrativas e experiências de vida. Ricoeur (1991, p. 147) destaca a centralidade da história na constituição do que nós somos, afinal, “a pessoa, entendida como uma personagem na

história, não é uma identidade distinta de suas experiências, pelo contrário, compartilha o regime da sua identidade na dinâmica da história narrada”.

Nossa proposta de pesquisa leva também em consideração as histórias pessoais por meio de aplicação de um questionário aos docentes, contemplando suas visões e a própria cultura docente, incluindo um design de *triangulação sequencial*. Ou seja, o grupo como um coletivo, em diálogo com as teorias bibliográficas e a participação do pesquisador como integrante no cenário pesquisado (BOLÍVAR; FERNANDEZ; MOLINA, 2005), já que se trata de uma pesquisa-formação (JOSSO, 2004). Esta estratégia foi relevante para compreender as interações envolvidas entre os atores desse processo pesquisado, pois é através dessas relações que o profissional vai constituindo sua identidade profissional. Nesta relação de reconhecimento mútuo, a experiência da identidade é relevante, pois, como afirma Rui Canario (2008, p. 80):

Os professores e os alunos estão juntos, prisioneiros dos problemas e limitações que se baseiam o déficit de sentido das situações escolares. A construção de uma outra relação com o conhecimento, por parte dos alunos e uma outra maneira de viver a profissão, pelos professores, deve ser ao mesmo tempo. [...] A construção de outro profissionalismo pelos professores não deve vir antes, mas concomitantemente com a construção de um outro relacionamento com os alunos.

A partilha de experiências no cotidiano escolar pode ser enriquecedora e fortalecer a cooperação entre os docentes. Isso faz com que os conhecimentos e sugestões compartilhadas sejam fortalecidas e potencializadas, numa interativa construção do saber, uma verdadeira socialização e formação cultural. Essa troca de ideias, experiências e saberes reforçam e facilitam a prática idealizada do papel do professor, a práxis da ação-reflexão-ação. (SHÖN, 2000). Sobre o processo de interação, Nörnberg e Cava (2015, p. 3) afirmam que,

O aprendizado da docência se faz na interação com o outro, no espaço coletivo da escola. Por isso, não basta apenas discutir e reinventar práticas pedagógicas, mas, sobretudo, reinventar as interações profissionais, a organização do trabalho, o planejamento das situações de ensino e o modo de acompanhar as crianças em sua aprendizagem dos conhecimentos científico-culturais, bem como em seus processos de socialização e compreensão da escola como espaço de diálogo intercultural.

Ao realizar uma pesquisa com os professores de Educação Infantil, que trabalham com a perspectiva da docência compartilhada, pretendemos verificar as vantagens e desvantagens que apontam, identificando as dificuldades encontradas e a percepção quanto às aprendizagens evolutivas do desenvolvimento do capital cognitivo e social dos estudantes. Consideramos importante constatar, se há uma preferência pelos educadores de atuar em docência compartilhada. Analisar de que forma a docência compartilhada pode contribuir no sucesso do processo de ensino e de aprendizagem, verificando a viabilização de aprendizagens coletivas, conhecendo algumas experiências de grande repercussão que obtiveram sucesso e passaram a ser consideradas exemplos de escolas inovadoras. Além de identificar as vantagens e desvantagens dessa ação educativa, através das narrativas dos professores que trabalham e se reconhecem nos desafios da docência compartilhada.

O objetivo da educação sempre será o de formar uma sociedade mais justa, solidária, igualitária através da formação de sujeitos reflexivos, críticos e participativos. A docência compartilhada pode ser uma prática que contribui para o sucesso da aprendizagem e beneficia os educandos e educadores, por meio de estudos cooperativos. Os benefícios estão relacionados à possibilidade de inovação do processo educativo, fazendo com que contribua para a aprendizagem efetiva dos estudantes e conseqüentemente, proporcione maior satisfação ao professor, ao perceber maior eficácia na sua ação pedagógica.

## 2 ESCOLAS INOVADORAS E O TRABALHO EM GRUPO

Foi na Alemanha, na década de 1970, através das concepções pedagógicas da Escola Flämming, que a docência começou a ganhar espaço, pioneira na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

(CAUSSI, 2013). A Escola Flämming, em Berlim, ficou conhecida pelas suas concepções acerca da inclusão de crianças com necessidades educacionais específicas e seu conceito de defender a educação de crianças e jovens com deficiência no mesmo ambiente das sem deficiências. Seu desenvolvimento aconteceu por meio da iniciativa dos pais que integravam um grupo denominado “grupo terapêutico de pais e filhos” (BEYER, 2005). Nesse grupo, crianças com e sem deficiência brincavam e eram apoiadas conjuntamente, seguindo o princípio da vida em comum, sem classificar ou separar as crianças por causa de sua deficiência, pois como discorre Beyer (2005), o isolamento escolar tem como perigo posterior a desagregação dos adultos. Na concepção pedagógica da Escola Flämming, as ideias foram pensadas levando em consideração a heterogeneidade das crianças e a filosofia de que as crianças são todas diferentes entre si, sendo únicas em suas formas de pensar.

Uma classe inclusiva [...] é constituída por um grupo heterogêneo de alunos, onde há crianças com as mais variadas capacidades e necessidades. Pode-se afirmar que a classe inclusiva representa uma heterogeneidade desejada. Caso essa classe seja atendida apenas por um professor, ele conseguirá realizar a individualização do ensino com dificuldade. Para o trabalho docente no grupo heterogêneo se faz necessária a colaboração de um segundo educador (BEYER, 2005, p. 6).

Beyer (2005) traz essa discussão para o contexto educacional brasileiro por meio da afirmação de que toda criança é especial, mesmo não apresentando alguma deficiência, sendo errôneo exigir o mesmo desempenho e a mesma uniformidade de crianças que pertençam ao mesmo grupo. Assim, “o ensino deve ser organizado de forma que contemple as crianças e suas distintas capacidades” (BEYER, 2005, p. 5). Visando a uma maior assistência e percebendo a heterogeneidade das crianças, Beyer (2005) dá início às discussões sobre tema no Brasil. É nesse contexto que a docência passa a ser chamada também de docência compartilhada e começa a ganhar forma no meio educacional brasileiro, seja através da utilização de estagiários, professores auxiliares ou professores da sala de recurso, como sugeria Beyer (2005) quando começou a discutir essa ideia em seus textos. No Brasil, desde que a LDB instituiu políticas educacionais que têm como princípio a inclusão de crianças no ensino regular, as escolas começaram a se preparar para essa nova realidade, pois o processo de inclusão gera uma exigência de transformação escolar, tendo que se adaptar a essas particularidades, inserindo no ensino regular, estudantes que fazem parte do grupo atendido pela educação especial. Portanto, a inclusão acaba realizando um rompimento do modelo tradicional de ensino, pois, até então, as crianças de inclusão eram educadas apenas em escolas especiais. Embora essas informações são de fundamental importância para explicar o início das ações educativas em Docência Compartilhada, a pesquisa tem seu foco na ideia de que não é necessário ter um aluno de inclusão para desenvolver ações de Docência Compartilhada nas escolas.

Esse compartilhamento, como defendem Fernandes e Titton (2008), mais do que inovador, vem ao encontro à demanda atual da educação que busca a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade, pois com dois docentes em sala é possível uma utilização mais flexível e eficiente do tempo já que o professor se beneficia de diferentes estilos de ensino e busca em conjunto novas alternativas. A docência compartilhada exige o treinamento da alteridade, como salienta Traversini (2012), é necessário mais do que enxergar o outro, é necessário lidar com as diferenças e exercitar a generosidade. Cada sujeito deve expor suas ideias e através do olhar do outro, seja nas crenças mútuas ou nas ideias distintas, buscar a construção da prática docente.

Nesta perspectiva, podemos apresentar a realização de alguns projetos de escolas inovadoras, que estão obtendo bons resultados, ao estudante, instigando-o a ter interesse na escola, querendo aprender, pesquisar e ir além do que lhe é apresentado. Uma delas é a *Escola da Ponte*, localizada em Portugal, fundada em 1976, pelo professor *José Pacheco*. Trata-se de uma das primeiras inovações educacionais que surpreenderam pelo seu modo dinâmico, inédito e inovador de ensinar. Nesse ambiente, os educandos são os protagonistas na aquisição de seus conhecimentos. É uma escola pública, autônoma, avaliada e apontada pelo Ministério da Educação, no último relatório, como excelência acadêmica, que exerce a inclusão socioeducacional.

O seu método consiste em pesquisa, onde os estudantes pesquisam, coletam as informações e depois

compartilham os conhecimentos, procurando sempre a (re)construção dos saberes de forma conjunta e colaborativa. O estudante é o protagonista de todo o processo educativo e os educadores orientam e estimulam esse processo. As salas estão dispostas de modo a formar pequenos grupos e os recursos didáticos estão todos disponíveis. O objetivo dos professores é fazer com que todos aprendam e também desenvolvam suas competências e habilidades. Nesse processo, o trabalho é realizado sempre em grupos, pois entendem que a aprendizagem é mais significativa e construtiva, visto que estimula a busca do conhecimento, sanando as dúvidas e inquietações coletivas por meio da entreatura nas tarefas. Assim, falar da docência compartilhada é abordar o 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 (LOPES e COSTA, 2012). Segundo Pacheco (2011), escola não é um prédio, uma instituição, a escola são pessoas. Afirma que não é possível que estudantes do século XXI sejam educados por professores do século XX, com modelo epistemológico do século XIX.

Os estudantes formam grupos heterogêneos, não há salas de aula, mas espaços heterogêneos de trabalho. Não há professor responsável por uma turma, todos os estudantes trabalham com todos os orientadores educativos. Esquema claro de trabalho, buscando a resolução das dúvidas: primeiro individual, depois com os colegas, e, por último, com o professor. Os estudantes são incentivados pelos professores a questionarem, buscar os *porquês* e *para quês*, fazendo com que sejam coautores do processo de sua (auto) formação escolar.

No Brasil, temos um modelo de escola inovadora, fundada por brasileiros, mas que segue o mesmo modelo da Escola da Ponte, que rompe com o modelo da escola tradicional, o *Projeto Âncora*, e o Professor Pacheco acompanha esse projeto. Na verdade, o estudante desse projeto é aquele sujeito que foi excluído e desacomodado da escola regular, com vários problemas domésticos e de violência, da periferia de São Paulo. Esses são dois exemplos, mas existem mais de cem iniciativas de execução de uma educação libertadora e transformadora. Neste projeto-escola, não há séries, nem turmas, nem provas, e os alunos são agrupados em níveis de desenvolvimento da autonomia. A estrutura pedagógica é composta por uma série de dispositivos, que mostram as singularidades deste projeto educativo (PACHECO, 2012). Os educadores são professores, pedagogos, psicólogos, que são chamados de “tutores”, ou seja, toda a equipe trabalha junto, em colaboração com o objetivo de assegurar uma educação ampla, acessível e de efetivo sucesso.

### 3 DOCÊNCIA COMPARTILHADA: UM CAMINHO POSSÍVEL E NECESSÁRIO À DIVERSIDADE ATUAL

Em matéria publicada em um jornal de grande circulação do Rio Grande do Sul, “Diário Gaúcho”, o tema da docência compartilhada apareceu em destaque de 2015. A reportagem foi realizada em virtude de ser uma prática diferenciada, de construções inovadoras, que está ocorrendo em uma escola do município de São Leopoldo, com autorização da direção e Secretaria de Educação. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Irmão Weibert teve como idealizadoras do projeto de aula compartilhada, as professoras Ana Rauta e Gisele Giacomini. Por causa da repercussão dessa notícia, a universidade local do Vale dos Sinos (Unisinos) também abriu espaço em seu site, para esse debate sobre essa forma de aprender e ensinar por meio da docência compartilhada apresentada pelas professoras no projeto. Além de ousadia e força, há que se admitir que precisa ter muita coragem e determinação para propor mudanças em um sistema engessado e estagnado de ordem política, econômica e social da educação. A educação que projeta o futuro precisa contribuir para essa mudança cooperativa e comprometida, com os princípios éticos, como afirma Freire (1996, p. 18-19):

Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar.

A educação precisa ser considerada como a base da construção de uma sociedade emancipada, pois o sujeito em formação precisa emancipar-se coletivamente e criticamente (passa pela autocrítica de si e do outro) e tornar-se capaz de perceber e analisar sua realidade sociocultural, buscando a transformação social da realidade. Entretanto, tal dimensão não é aguçada nos processos de ensino e de aprendizagem. Percebemos que as mudanças na educação ocorrem muito lentamente, enquanto que as tecnologias e as redes virtuais se encontram em um acelerado e contínuo processo de transformação. A educação precisa acompanhar o progresso e o desenvolvimento global, mas para isso os professores necessitam unir forças intelectuais e emocionais em prol de um trabalho formativo, solidário e cooperativo. O papel do educador está mudando diante deste cenário de imensa divulgação de informação, não é mais o de apenas transmitir conhecimentos, aliás, implica cada vez mais a função de provocar e despertar o conhecimento, o espanto, a curiosidade pela superação da ingenuidade solipsista e fechada, mediante uma ação coletiva e interativa em busca do saber. Por essa razão, o trabalho do professor está se ampliando, aumentando suas responsabilidades e funções, assim como seus espaços de atuação quando é capaz de integrar ao processo educativo as tecnologias digitais. Para Libâneo (2007, p. 23),

O conceito de docência passa a não se constituir apenas de um ato restrito de ministrar aulas, nesse novo contexto, passa a ser entendido na amplitude do trabalho pedagógico, ou seja, toda atividade educativa desenvolvida em espaços escolares e não-escolares pode-se ter o entendimento de docência.

Segundo Freire (2005), os homens se educam entre si, através da mediação com o mundo. Essa relação de coletividade transforma o sujeito e o emancipa no contato provocador com o outro. Por essa razão, o homem é sempre ser em formação, “ser histórico e inacabado” (FREIRE, 2005, p. 83). Freire também compreende o diálogo como algo necessário, pois é através dele que as pessoas se abrem ao mundo e procuram respostas às inquietações e dúvidas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude (FREIRE, 1996). Freire acreditava que as mudanças na educação ocorreriam na medida em que o sujeito se conscientizasse de sua historicidade, de sua natureza de ser cultural e transformador. A mudança só acontece quando agimos criticamente, por isso o estudante precisa aprender elementos para a construção de uma identidade crítica emancipatória, que para Freire não acontece individualmente, mas somente a partir de uma ação coletiva e solidária do pensar e do (inter) agir com o outro. O diálogo é imprescindível no ato educativo, pois é o canal de comunicação entre o educar e o educar-se, o formar e o formar-se. Na docência compartilhada não é diferente, o diálogo se faz presente e necessário pela abertura ao aprender com o outro, em processo constante de comunhão de ideias, opiniões e informações.

É fato que a criança de hoje é hiperestimulada e mostra-se mais curiosa, criativa e ativa, requerendo novas formas de educar as novas gerações. A sala de aula também precisa se adequar a esse novo olhar, necessita ser organizada de maneira diversificada pela partilha de conhecimentos. Assim, como em um espetáculo, todos os integrantes trabalham em equipe para a apresentação ocorrer mais harmônica possível. Na escola, no processo educativo trabalhamos para que as crianças aprendam mais e melhor, buscando sempre o seu pleno desenvolvimento, como também seu sucesso nas aprendizagens. Todos os envolvidos querem obter sucesso nesse processo, porém, o professor nem sempre consegue mobilizar solitariamente práticas de mudança dentro de um sistema educacional limitador de espaços e tempos legalmente instituídos. Todo trabalho do educador está atrelado a essas leis estabelecidas, mas isso não o impede de fazer uma reflexão sobre sua prática, na ideia de continuar aperfeiçoando cada vez mais sua inter-relação pedagógica.

Para isso, os estudantes necessitam estar com real interesse, participando plenamente de todo processo, ativamente, sendo realmente protagonistas na aquisição de seus conhecimentos, de forma autônoma e interdependente. Ressaltamos que o papel do professor no processo de ensino e de aprendizagem deva ser de um provocador de novas relações entre os conhecimentos, sempre atento às expectativas e necessidades dos seus estudantes, projetando os recursos necessários, propondo desafios, permitindo situações em que os educandos desenvolvam suas habilidades

da melhor forma possível, permitindo assim, que realmente sejam atores na construção de seus saberes. O fato é que os educandos assimilam os conhecimentos num processo contínuo de (re)criação e pesquisa educativa e evolutiva dos próprios significados (MATURANA, 1998). Nessa perspectiva, Demo (2004, p. 60) afirma que a aprendizagem é um “processo dinâmico, complexo não linear, de teor autopoietico, hermenêutico, tipicamente interpretativo, fundado na condição de sujeito que participa desconstruindo e reconstruindo conhecimento”. Dessa maneira, pode-se considerar o ato de conhecer como um questionamento, sendo um processo dialético de reconstruir o conhecimento. Maturana (1998, p. 32) refere-se à aprendizagem humana da seguinte maneira:

A aprendizagem é o caminho da mudança estrutural que segue o organismo (incluindo seu sistema nervoso) em congruência com as mudanças estruturais do meio como resultado da recíproca seleção estrutural que se produz entre ele e este, durante a recorrência de suas interações, com conservação de suas respectivas identidades.

Citolin (2012, p. 118), partindo dos achados de sua pesquisa, afirma que a Docência Compartilhada envolve “[...] planejamento participativo, diálogo, troca de ideias e de concepções, atuação conjunta, resolução de imprevistos de modo colaborativo”. Nesse percurso ressalta ainda a importância de rever o trabalho através de uma (auto) avaliação e reflexão, na ideia de “[...] modificar posturas e aprender com o outro, reconhecendo-o como produtor de conhecimentos” (CITOLIN, 2012, p. 118).

A docência compartilhada requer uma nova postura dos professores em relação aos conhecimentos, que vai além da simples posse do saber e implica na abertura e no diálogo aprendente com o outro, na partilha, no reconhecimento e no respeito a novos e diferentes modos de ser e de atuar profissionalmente. Nesse novo fazer pedagógico, há trocas de ideias, experiências e reflexões, aumentando a qualidade da ação educativa. Dessa forma, o planejamento se torna mais rico, integrando novas perspectivas, atividades mais dinâmicas e ricas de relações nos processos de ensino. Para Traversini (2015, p. 158), na verdade “[...] o exercício de docência compartilhada é tarefa difícil, [...] a dois, exige reinventar-se continuamente como professor”. A constituição docente toma nova forma diariamente e também o professor precisa se recriar nessas relações estabelecidas, onde atuam e convergem diferentes crenças, princípios e experiências para construir um novo modo de ser docente, em parceria e atuação conjunta.

Tivemos a oportunidade de verificar na prática todos os benefícios dessa ação pedagógica, visto que a prática pedagógica realizada aconteceu em docência compartilhada. Durante a realização das atividades, constantemente nos questionamos sobre nossas práticas, trocando ideias e observações quanto aos alunos. Esses eram mais assistidos, pois tinham duas professoras à disposição, auxiliando, tirando dúvidas, dando apoio na realização das atividades. Para tanto, percebemos que a docência compartilhada exige o exercício de alteridade, como salienta Traversini (2012), é necessário mais do que enxergar o outro, é necessário lidar com as diferenças e exercitar a generosidade. Cada sujeito deve expor suas ideias e através do olhar do outro, seja nas crenças mútuas ou nas ideias distintas, buscar a construção da *práxis* docente.

O professor é o artífice no espaço escolar em que atua. Entretanto, a escola é um espaço coletivo, que forma cidadãos, e por isso, se torna relevante o trabalho do professor em equipe. Para Nóvoa (2001), o debate entre colegas professores é o melhor caminho para aprimorar a prática pedagógica em constante formação na *práxis* escolar. O trabalho coletivo também é defendido por Fernandes e Tilton (2008, p. 28), quando afirmam que “[...] a docência compartilhada passa por este reverter-se de uma missão comum, onde os docentes compartilham anseios que se encontram, incompletudes que se completam, inseguranças que são superadas, saberes que se completam, seres que necessitam viver em coletividade”. Por isso, torna-se indispensável refletir também como é importante a questão do saber coletivo na educação, que integra e aprende com as artes de fazer colaborativo, com as diferenças e potencialidades dos sujeitos.

Diante disso, destacamos um estudo realizado em escolas municipais cicladas de Porto Alegre em 2008 e criadas pelas políticas de inclusão, abrindo espaços para ingresso, atendimento e permanência de estudantes



habitualmente excluídos das escolas regulares, por diversos fatores como violência, desempenho escolar insuficiente, idade avançada, etc., ressaltando as metodologias de docência compartilhada nas propostas pedagógicas, bem como suas implicações na aprendizagem escolar (TRAVERSINI, 2012). A proposta foi organizada em três ciclos correspondentes às etapas de vida dos estudantes (infância, pré-adolescência e adolescência), visando respeitar o ritmo, o tempo, as experiências e as características da faixa etária dos estudantes, bem como dar continuidade às aprendizagens nos três anos de cada ciclo. A organização dos dois ciclos finais deu-se por áreas, com uma dimensão interdisciplinar, conforme especificado nas Bases Curriculares (2009). Por se tratar de estudantes excluídos de turmas regulares, as metodologias utilizadas foram focadas na alfabetização, tendo em vista que essa escolha foi necessária por causa do alto índice de estudantes com diferenças na aprendizagem cognitiva (silábica, pré-silábica, alfabética) e em momentos e fases diferentes de aquisição do conhecimento, em função da realidade escolar marcada pela inclusão-exclusão (TRAVERSINI, 2012). Houve então, a necessidade de se pensar criticamente no assunto a fim de repensar as ações hoje praticadas, vislumbrando novas experiências e projetos no ambiente escolar.

Para a criação dessa proposta inclusiva, as escolas se apoiaram, especialmente, nos estudos de autores como Baptista (2006) e Hugo Beyer (2006), os quais defendem que para um grupo supostamente mais homogêneo de crianças pode ser suficiente um professor, mas que numa classe inclusiva, é necessário um segundo professor, considerando-se as características de tais estudantes. Cabe destacar que esse cenário de diferenças gritantes não é exclusivo de classes especiais, pois o ensino regular apresenta turmas grandes, heterogêneas e com diferentes fases de desenvolvimento e de capital cognitivo e sociocultural. Baptista e Beyer (2006) defendem também a exigência de um número menor de estudantes por sala de aula, que vai à contracorrente das políticas de governo atuais de fechamento de escolas e aglomeração de estudantes, para permitir intervenções mais pontuais, contemplando as singularidades, aprendizagens prévias e diferentes tempos de aprender.

Segundo Baptista (2006), na Itália, há projetos de organização escolar defendendo a pluridocência, desde os primeiros anos do ensino fundamental. Neste ponto, a docência compartilhada contribui significadamente, pois pode viabilizar aos educadores a pautar suas ações nas particularidades de seus alunos, sanando as dificuldades de acordo com o desenvolvimento de cada um. O autor reforça a importância dos professores reinventar-se tanto na ação pedagógica em dupla na sala de aula, como na abordagem metodológica e escolha dos conteúdos escolares. Salienta a importância do diálogo entre os docentes para resolver as tensões que aparecerem no cotidiano escolar. A docência compartilhada exige um permanente processo de reinvenção da identidade docente, através da (auto) reflexão do professor sobre sua ação, com o olhar do colega docente, ele se transforma e repensa o seu agir (SHÖN, 2000). A docência compartilhada viabiliza as aprendizagens, pois se percebe uma atenção maior dos docentes, sendo um meio de sanar as dúvidas de forma rápida, respeitando as singulares e colaborando nas inquietações e pontuais da turma. Na perspectiva de Perrenoud (2000, p. 73),

Um dispositivo de pedagogia diferenciada aumenta a probabilidade de que cada indivíduo ou cada grupo encontre, na hora certa, um interlocutor bastante disponível e competente para assumir a situação e reorientar seu trabalho, se possível visando uma regulação não somente das atividades, mas também dos processos de aprendizagem.

Rosa (2012) também partilha suas experiências e de suas colegas do curso de Pedagogia, em seus estágios curriculares, enfatizando que todas as estagiárias se envolveram em docência compartilhada, seja com outra professora regente, monitora ou atendente na sala de aula. A maioria comentou sobre sua experiência com a docência compartilhada no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Tudo indica que todas as pessoas que fazem parte dessa mesma sociedade educadora compartilham as responsabilidades do ensino para com os educandos que ali se encontram, interagindo com as crianças presentes no ambiente escolar.–

Para 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 de formado”. Mas

de modo geral, a cultura escolar está ainda muito presa na unicidade e o surgimento da docência compartilhada está relacionado com a necessidade advinda da inclusão ou educação especial. Beyer (2006) traz a característica da sala de aula inclusiva como heterogênea e classifica a sala de aula não inclusiva como *grupo homogêneo*, já que não existe grupo homogêneo em se tratando de seres humanos. Com isso, abrem-se reflexões para pensarmos a docência compartilhada para além da inclusão, já que dificilmente teremos uma sala de aula homogênea, especialmente nos tempos de grandes desigualdades e dificuldades econômicas onde atuamos e vivemos. Rosa (2012) argumenta que o importante na docência compartilhada é que as trocas, angústias, alegrias e preocupações são divididas. Também há desafios, quando não há uma parceria efetiva, desencontro de perspectivas e concepções teórico-práticas, dificuldades quanto ao diálogo e reflexão conjunta, disputas competitivas entre os professores e falta de um comprometimento solidário. Acrescenta ao debate alguns desafios que precisam ser superados pelos professores, a saber: aprender a trabalhar coletivamente, cuidar para não desautorizar a outra professora, lidar com as diferenças, refletir e qualificar a prática pedagógica e priorizar o contexto do educando (ROSA, 2012). De acordo com Traversini, Rodrigues e Freitas (2010, p. 2),

A docência compartilhada remete para o envolvimento de toda a equipe das escolas [...] a Docência Compartilhada consiste em uma ação docente compartilhada entre dois professores em sala de aula e em um planejamento também compartilhado, ou seja, não é realizado apenas entre os professores, supõe a participação dos docentes envolvidos com o projeto e da equipe diretiva, em assessoramento pedagógico especializado.

Este compartilhamento de tempo, recursos e estudantes por dois ou mais educadores é, de fato, uma ideia inovadora que insiste em mostrar as ambiguidades, os aspectos positivos e negativos do fenômeno educativo na expressão e atuação artística e pedagógica. Tal perspectiva vem ao encontro dos interesses tão presentes e atuais que dizem respeito à multidisciplinaridade, bem como a interação entre todos os membros da comunidade escolar (FERNANDES; TITTON, 2008).

Seguindo esse raciocínio, Euzébio et al. (2013) apresentam reflexões e considerações sobre a experiência da docência compartilhada em uma turma *não inclusiva* do ensino fundamental. O objetivo principal é verificar se esta, também pode colaborar para a aprendizagem de turmas regulares. Todas as atividades foram realizadas em uma escola pública de Porto Alegre/RS, de forma colaborativa e compartilhada como demanda o próprio tema. Norteiam esse trabalho, além de autores já citados anteriormente, considerações e ideias de Fernández (1993), que defende a docência compartilhada como possibilidade de exercício para diferentes estilos e alternativas de ensino, incluindo o remanejamento de tempo e outros benefícios à aprendizagem. Tendo em vista que o conhecimento de que a docência compartilhada surgiu da necessidade de ensino em classes inclusivas, heterogêneas, as autoras pretendem desenvolver o mesmo princípio em aulas regulares, já que as turmas são heterogêneas em termos econômicos, sociais, culturais, religiosos, étnicos, e ainda trazem experiências de vida diversas.

A docência compartilhada começa no planejamento que, necessariamente, precisa ser realizado em conjunto porque é nesse momento que brotam e são compartilhadas as ideias e as distintas experiências docentes (EUZÉBIO et al., 2013). Assim, dois professores em sala de aula têm mais condições de atender às demandas dos estudantes da classe de forma personalizada e sincronizada em termos de intencionalidades pedagógicas, sobretudo, no que se refere ao tempo. Ao trabalharem de forma colaborativa unem forças para o entendimento do assunto, o que permite ainda oferecer aos participantes da aula duas formas (estilos) de interpretação do tema em questão, que se somam no ensino da compreensão, colaborando na qualidade da transposição didática. Tal forma de docência agrega também na questão interdisciplinar e afetiva da sala de aula pela presença constante de um ou outro professor na posição de monitoria. Reforçando essa ideia, Fernandes e Titton (2008, p. 2) afirmam que,

O ensino compartilhado traz evidentes benefícios ao rendimento dos alunos, se comparado a outras modalidades de ensinar. Tais benesses, podem estar relacionadas às trocas de informações, conhecimentos e técnicas de ensino que os professores têm condições de aprender nesta metodologia, ampliando, desta maneira, os horizontes da aprendizagem.

A docência compartilhada ao fazer parte desse processo pode beneficiar nas aprendizagens significativas e de valores, pois com a atuação de dois professores no mesmo tempo e espaço, estimula a prática e a reflexão do ensino pedagógico em um movimento de cooperação e articulação da ação pedagógica. A avaliação dos resultados dessa pesquisa foi evidenciada através da prática educativa, ou seja, ministraram as aulas de forma compartilhada seguindo o roteiro planejado e diariamente realizaram uma (re)avaliação, a fim de buscar respostas ao problema de pesquisa, com dois focos principais: verificar a aprendizagem da turma diante da docência compartilhada e a participação/aprendizagem individual dos educandos quanto aos conteúdos.

Para que esse processo de inovação ocorra de forma plena e consistente, é preciso que a escola constituída por professores, gestores, estudantes e a comunidade, esteja aberta a esta nova proposta, em busca de uma melhoria educacional. Carbonell (2002, p. 19) afirma que inovação seria “um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas”. A docência compartilhada, mais do que inovadora, vem ao encontro dos interesses tão presentes e atuais que dizem respeito à interdisciplinaridade e multidisciplinaridade, bem como ao fortalecimento da interação entre todos os membros da comunidade escolar. Assim, é importante que seja estimulado o trabalho em equipe que, como sugere Luís Maruny Curto (2000, p. 94), tem amplas possibilidades, visto que:

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. Na escola, tudo é grupal: os alunos nas aulas; os professores nos ciclos, departamentos e direção. Trabalhar em grupo é uma condição. Isto não é fácil, mas a aprendizagem compartilhada, o trabalho cooperativo, são mais eficientes para assegurar maior qualidade e resultados mais sólidos. A atribuição de melhorar o ensino requer muitos ombros juntos.

Vivemos em sociedade, precisamos diariamente nos relacionar com diversas pessoas. Essa relação, quando bem direcionada, agrega várias oportunidades de experiências e aprendizagens, que levamos adiante para nossas vidas. Isso não é diferente na área profissional, onde necessariamente, trabalhamos em equipe. Na escola, a equipe são os educadores, educandos, direção, funcionários e a comunidade. Todos precisam participar desse processo, pois assim, as chances de sucesso são maiores, visto que são mais ideias e forças, fortalecendo os laços de colaboração e aperfeiçoando que é o saber compartilhado.

#### 4 PESQUISA COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com o objetivo de agregar maiores conhecimentos e experiências vividas na prática da docência compartilhada na educação, realizamos um questionário com os profissionais da área que atuam nessa prática. Assim como presumido, as respostas vieram carregadas de grande valor para a pesquisa, pois retratam os sentimentos, inquietações, angústias e dificuldades daqueles que estão ali, na sala de aula, com os estudantes, num convívio constante, real e transformador.

Procuramos analisar os pontos negativos e positivos, de acordo com as opiniões de autores e narrativas de professoras da Educação Infantil. Apresentamos suas práticas, revelando acontecimentos, emoções e subjetividades que contribuem para uma relação cooperativa em sala de aula. Refletir sobre os desafios encontrados entre os professores, ao compartilhar suas práticas, preferências, respeitar o olhar do outro colega, e assim, enfrentá-los e superá-los no cotidiano escolar.

As entrevistas somam 14 (catorze), de um total de mais de 50 (cinquenta) entregues. Constatamos que o interesse em participar não foi muito motivador, talvez pela correria das suas atribuições ou por esquecimento. Os educadores pertencem às cidades de Canoas, Esteio, Novo Hamburgo e Sapucaia, escolas públicas e particulares de Educação Infantil. O questionário consistia em três aspectos básicos: pontos positivos, pontos negativos e

observações percebidas pelos professores em relação ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças em seu trabalho de docência compartilhada.

Destacamos as percepções mais apontadas, quanto aos pontos positivos: em primeiro lugar, a importância do partilhar ou compartilhar ideias, a parceria com o outro colega, compreendendo esforços no trabalho em equipe e também, a reflexão conjunta, podendo esta ser durante o planejamento ou nas avaliações de suas práticas ou de seus educandos. Seguidamente, aparecem outros aspectos relevantes, como: solidariedade, aprender com o outro educador, maiores conhecimentos envolvidos, atendimento em pequenos grupos, e, desta forma, dispensando maior atenção aos alunos, e diversidade de metodologias, trabalhos e estilos. Tais resultados confirmam o que Traversini (2012, p. 57) diz:

A docência compartilhada exige o treinamento de alteridade, é necessário mais do que enxergar o outro, é necessário lidar com as diferenças e exercitar a generosidade. Cada sujeito deve expor suas ideias e através do olhar do outro, seja nas crenças mútuas ou nas ideias distintas, buscar a construção da prática docente.

Dentre os aspectos negativos elencados pelas professoras, os mais citados em ordem de incidência foram: os dois primeiros empatados, falta de parceria e falta de “acordo” com a prática pedagógica, seguidos por dificuldades ou disputas entre os professores, falta de reflexão conjunta e falta de comprometimento. Percebemos que, a partir das ideias apontadas acima, os pontos positivos são em maior número e envolvem a ação pedagógica, assim como a aprendizagem efetiva dos estudantes e as relações entre todos os envolvidos no processo de ensino. Os resultados obtidos nos questionários são apontados por alguns autores, pois a docência compartilhada exige o treinamento de alteridade, como salienta Traversini (2012), é necessário mais do que enxergar o outro, é necessário lidar com as diferenças e exercitar a generosidade. Cada sujeito deve expor suas ideias e através do olhar do outro, seja nas crenças mútuas ou nas ideias distintas, buscar a construção da prática docente. A ação de compartilhar traz conflitos para ambos os docentes, pois no compartilhamento, acaba-se expondo de forma clara para o outro seus conceitos, métodos e práticas pedagógicas. Contudo, é por meio dessa colisão de pensamentos e exercícios que um novo protagonismo surge e uma nova prática é constituída dando maior visão ao coletivo e ao trabalho em grupo, como comenta Traversini (2012).

Ressaltamos ainda no estudo de campo verificado pelas narrativas descritas, a diversidade maior em conhecimentos, abordagens, ações educativas e o olhar mais direcionado às especificidades e diferenças. Quanto aos pontos negativos, foi verificado que todos os aspectos citados, referem-se tão somente à ação dos professores e a relação entre ambos. Assim sendo, pela opinião dos educadores, não existem pontos negativos aos estudantes, pelo contrário, são muitos os aspectos que contribuem significativamente à aprendizagem que passa pela valorização da diversidade das formas de ensinar e de aprender.

Em nenhuma das questões que se referem aos pontos negativos e positivos foi abordada a contribuição da docência compartilhada na questão da afetividade na relação professores-estudantes. Já nas observações, quanto ao desenvolvimento infantil, houve percepções cognitivas e também afetivas. Os professores que responderam ao questionário salientaram os seguintes aspectos: a possibilidade das crianças terem mais de uma referência em sala de aula, favorecendo o vínculo afetivo com mais de uma professora. Recebimento de um tratamento mais individualizado, facilitando a superação de suas dificuldades. Dessa forma, o processo de ensino e de aprendizagem obtém maior eficácia, com mais qualidade e sentido formativo. Foi relatado que as crianças apreciam essa ação partilhada dos educadores. Em apenas duas respostas foi apontada a perda da referência por parte dos educandos, sendo estas as únicas percepções negativas quanto à docência compartilhada.

Ilustramos, a seguir, alguns relatos dessa prática compartilhada: *“Professora, eu gosto de ter duas profs na sala, a gente aprende melhor, duas para explicar e ajudar a gente quando a gente chama”*. (Comentário de Carolina, aluna da turma). Através desse contato direto com os estudantes, algo nem sempre possível nas práticas

de unidocência com números elevados de educandos por turma, perceberam que eles aprenderam com a presença de duas professoras em sala de aula, demonstraram participação, interesse e se sentiram seguros e reconhecidos quando solicitavam auxílio nas atividades. Tinham sempre uma professora para o atendimento enquanto a outra professora prosseguia com a aula. A relação afetiva entre professores e estudantes também é intensificada. Esse maior tempo reflexivo com os professores oportunizou um maior conhecimento dos educandos, desenvolvendo a relação afetiva e potencializando as iniciativas dos professores e estudantes. Essa experiência também agregou o valor que possui o trabalho em grupo, ressaltando o diálogo, o respeito e a partilha de ideias, desenvolvendo habilidades de valores e convívio sociais, tão necessários hoje na vida em sociedade. Dentre as pesquisas coletadas até aqui, este trabalho foi o que apresentou de forma pontual as contribuições afetivas na prática da docência compartilhada.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos com o estudo que a docência compartilhada além de trazer aprendizagens mais significativas dessa relação no processo educativo contribui na criação de vínculos afetivos, melhorando a relação entre professores e estudantes. Enfim, ações que incentivem a afetividade e fortaleçam as relações e o sentimento de pertença no mundo é necessário na atualidade.

Os resultados evidenciam a importância de compartilhar a docência, afinal de contas, como salientam Platone e Hardy (2004, p. 15-18), “ninguém ensina sozinho”. Nessa perspectiva educativa, há o aprimoramento e o compartilhamento das relações pedagógicas, norteando diferentes anseios incompletudes, inseguranças, fragilidades e dificuldades que são superadas, conhecimentos que se somam em uma complementaridade e reconhecimento humano do viver em coletividade (FERNANDES; TITTON, 2008). Não é uma tarefa fácil, aliás, a efetivação de qualquer proposta inovadora, mas é preciso se arriscar em busca de uma educação de qualidade, que verdadeiramente, realize a aprendizagem efetiva dos estudantes, constituindo assim, uma sociedade mais justa e próspera. Para tanto, faz-se necessário o investimento na formação dos professores, para partilharem seus saberes de forma participativa e comunitária, no sentido de que ensinar é compartilhar.

Para Nóvoa (1995), o território da formação é habitado por atores individuais e coletivos. Portanto, a aprendizagem em comum facilita a consolidação de dispositivos de colaboração profissional e a concepção de espaços coletivos de trabalho pode constituir um excelente instrumento de formação. É no encontro dos professores, entre eles e com as crianças, que se abre lugar para a formação. No entanto, os espaços e os ambientes educativos podem se constituir num facilitador ou num entrave para o desenvolvimento e aprendizagem da docência pelas acadêmicas em formação. Enquanto *cenário das aprendizagens*, espaços devidamente estruturados e organizados podem viabilizar aprendizagens significativas, despertar o interesse, suscitar o desejo de aprender, incentivar a criatividade e diferentes formas de interação entre os componentes de um grupo (ZABALZA, 1998). Além de refletir sobre as capacidades e conhecimentos que precisam ser construídos, é preciso promover ações que contemplem a ampliação das formas de aproximação e inserção da acadêmica no ambiente de trabalho, ou seja, no efetivo trabalho de docência nas salas de aula da Educação Básica. Enfim, a aprendizagem da docência compartilhada em processos de formação inicial de professores e a qualificação do tempo dedicado à prática de ensino e aos estágios curriculares precisam acontecer como forma de reconhecimento do pensar-se professor (a), em contínua articulação com as instituições da Educação Básica ou com os possíveis campos de atuação, parceria Universidade-Escola/Campo de estágio.

## REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, C. R. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização** – múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 83-93.
- BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização** – múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73-81.
- BEYER, H. O. **Inclusão e Avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BEYER, H. O. O pioneirismo da escola flamming na proposta de integração (inclusão) escolar na Alemanha: aspectos pedagógicos decorrentes. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n 25, p. 9-23, jan. 2005. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revce/ceesp/2005/01/a1.htm>>. Acesso em: 25 mar. 2018.
- BOLÍVAR, A.; FERNÁNDEZ CRUZ, M; MOLINA, E. Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. **Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research**, 6 (1), art. 12, 2005. Disponível em: <<http://www.qualitative-research.net/fqstexte/105/05112s.htm>>. Acesso em: 21 jun. 2018.
- CANARIO, R. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos**, 12(2), p.73-81, maio/ago. 2008.
- CARBONELL, J. **A Aventura de Inovar: A mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CAUSSI, J. R. **Docência Compartilhada nos anos iniciais do ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/88077>>. Acesso em: 25 mar. 2018.
- CURTO, L. M. **Escrever e ler: Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- DEMO, P. **Aprendizagem no Brasil: ainda muito por fazer**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.
- EUZÉBIO, S. M. S. et al. Prática de docência compartilhada: uma experiência no terceiro ano do Ensino Fundamental. **Anais... Salão UFRGS 2013: IX SALÃO DE ENSINO**. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <[https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/90775/Ensino2013\\_Resumo\\_32705.pdf?sequence=1](https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/90775/Ensino2013_Resumo_32705.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 15 jan. 2018.
- FERNANDES, D. A. N.; TITTON, M. B. P. Docência compartilhada: o desafio de compartilhar. **Rede Românticos Conspiradores**, São Paulo. Discussão da Carta de Princípios, ago. 2008. Disponível em: <<http://rc-sp.forums-free.com/docencia-compartilhada-o-desafio-de-compartilhar-t11.html>>. Acesso em: 15 jan. 2018.
- FERNÁNDEZ, S. La Educación Adaptativa como Respuesta a la Diversidad. **QuadernsDigitals.NET**. Signos. Teoría y práctica de la educación, 8/9, p. 128-139, Enero/Junio de 1993. Disponível em: <[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=606](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=606)>. Acesso em: 15 jan. 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- JOSSO, M-C. **Experiências de vida e formação**. Préface à l'édition brésilienne de Cecilia Warschauer, adaptation et révision pour le Brésil de Cecilia Warschauer. São Paulo: Cortez, 2004.
- LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Cortez Editora, 2007.
- MATURANA, H. **Da biologia à psicologia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- NÓVOA, A. A formação contínua entre a Pessoa-Professor e a Organização-Escola. **Revista do Instituto de Inovação Educacional** – Inovação, v. 4, n. 1, 1991.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

- NÓVOA, A. Profissão docente: Há futuro para esse ofício? In: **VII Congresso Internacional de Educação**. Câmpus da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, de 22 a 24 de agosto de 2011.
- NÖRNBERG, M.; CAVA, P. P. Aprendizagem compartilhada da ação docente. In: **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis, 2015. p. 1-15. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-4274.pdf>> Acesso em: 22 abr. 2018.
- PACHECO, J. Conversões e resiliências. **Revista Educação**, Redação de 10 de setembro de 2011. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/conversoes-e-resiliencias>>. Acesso em: 15 jan. 2018.
- PACHECO, J. Escola dos sonhos existe há 25 anos em Portugal. **Portal Educacional**. Portugal, Entrevista n. 43, 2000. Disponível em: <<http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0043.asp>>. Acesso em: 15 jan. 2018.
- PACHECO, J.; FÁTIMA, M. (Orgs). **A Avaliação da Aprendizagem na Escola da Ponte**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.
- PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PLATONE, E; HARDY, M. (Orgs.). **Ninguém ensina sozinho: Responsabilidade coletiva na creche, no ensino fundamental e no ensino médio**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- RICOEUR, P. **O si-mesmo como um outro**. Trad. Luci Moreira Cesar. Campinas: Papirus, 1991.
- ROSA, K. R. da. **Docência Compartilhada: Como pensar na docência compartilhada na educação infantil. Trabalho de conclusão de Curso de Pedagogia: Licenciatura**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2012.
- SHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- TRAVERSINI, C. S.; RODRIGUES, M. B.; FREITAS, J. C. **O desafio de exercer a docência e constituir-se como aluno no projeto da docência compartilhada**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2010.
- TRAVERSINI, C. S. et al., Processos de Inclusão e Docência Compartilhada no III Ciclo. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, jun. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982012000200013>>. Acesso em: 05 out. 2017.
- TRAVERSINI, C. S. Inclusão Escolar e Docência Compartilhada: Reinventando Modos de Ser Professor. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (org.). **Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar**. São Carlos: Marquezzine e Maanzini/ABPEE, 2015. p. 147-164.
- ZABALZA, M. Á. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.