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

TAINARA FERNANDES MACHADO

DOCÊNCIA COMPARTILHADA NO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NA EJA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO/A PROFESSOR/A

Porto Alegre
2013

TAINARA FERNANDES MACHADO

DOCÊNCIA COMPARTILHADA NO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NA EJA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO/A PROFESSOR/A

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

Orientadora: Profa. Dra. Sandra dos Santos Andrade

Porto Alegre

2013

AGRADECIMENTOS

A transição de uma etapa na vida, por mais simples que esta possa parecer, não é nada fácil. Temos que nos acostumar com a mudança, com os desafios que iremos encontrar e, acima de tudo, confiarmos na nossa capacidade; até porque se chegamos até a etapa anterior é porque conseguimos ultrapassá-la para a próxima. Comigo foi um pouco diferente, ultrapassei três etapas ao mesmo tempo. Vez em quando pensava comigo que, durante meus poucos 20 e tantos anos, a maioria das etapas que eu ultrapassei foram um pouco (às vezes muito) 'sentidas'. Não havia só o sentimento racional; havia também o sentimento corporal, doído. Sentimento no sentido de viver aquela transição intensamente (cabeça e corpo). E dessa vez não foi diferente. Desdobrei-me em três para poder sentir o que cada uma das etapas estava exigindo-me e fazendo-me sentir. Diante disso quatro pessoas foram muito importantes pra mim.

Três dessas pessoas são da minha família. Mãe e pai, não teria conseguido sem o apoio de vocês. Uma, meio dura, sincera (por vezes doía, mas choques de realidade são necessários) e muito amorosa (como uma leoa que cuida de seu filhote); o outro, carinhoso, um pouco atrapalhado e muito presente nas reflexões e no auxílio da escrita deste trabalho. Já meu irmão, sempre preocupado, apesar da pouca idade e da dificuldade de entender o que se passava com a 'Lalala' (é assim que ele me chama). Família, dedico este trabalho inteiramente a vocês, pois vocês estão em cada palavra, reflexão e dedicação deste estudo. Foi a força que vocês me deram que tornou este trabalho possível. Eu os admiro muito, mais ainda por serem professores e sempre batalharem para dar o seu melhor, mesmo em condições não tão favoráveis de salário e qualidade de vida que a profissão acarreta. Vocês são meu exemplo – amo vocês!

Agradeço imensamente à minha orientadora. Desde 2011, já havíamos conversado sobre a orientação após a conclusão da disciplina de 'Seminário de docência: saberes e constituição da docência – 6 a 10 anos ou EJA', que é onde acontece a última prática pedagógica do semestre do curso de Pedagogia, antes do estágio obrigatório. Curiosamente, a disciplina é ministrada com a união das duas turmas do semestre e com as duas professoras da disciplina; uma delas é Sandra Andrade. Contudo naquele ano eu não imaginava que essa docência compartilhada seria o tema do meu trabalho de conclusão de curso. Sabia que a Sandra era uma

ótima professora, muito dedicada, organizada e desafiadora. Instigava, a todo tempo, que refletíssemos sobre o que dizíamos querer realizar na prática pedagógica e o que aquilo significava. Apesar do susto que tive naquele semestre, quando recebi meu planejamento da semana de prática e ela havia escrito que eu não estava liberada para a prática – tive que o refazer por completo –, ela instigou-me a superar, a ir mais além, porque, sim, eu podia. Após esse acontecimento, tive certeza de que gostaria de aprender mais com a professora Sandra, pois sabia que ela seria maravilhosa em me auxiliar (e provocar) nas reflexões da etapa final do curso. Obrigada por sempre me instigar a querer buscar mais, por me inspirar e ser tão presente nesta etapa.

RESUMO

Este trabalho de conclusão tem como tema a docência compartilhada (DC) no estágio obrigatório da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os questionamentos centrais deste estudo são: a experiência de docência compartilhada no estágio docente, do curso de Pedagogia da UFRGS, incide na formação de alunos/as estagiários/as da EJA? Que possibilidades e desafios essa prática pode proporcionar a professores/as em formação? A metodologia de pesquisa centrou-se na entrevista semiestruturada e foi subsidiada pelos textos de Silveira (2007) e Andrade (2012). Realizei quatro entrevistas com alunas que vivenciaram essa prática em seus estágios obrigatórios. Utilizei a análise de conteúdo para pensar o material empírico produzido, ancorada em Bardin (2011) e Szymanski (2002). Foram organizadas cinco categorias de análise, operando centralmente com os conceitos de DC e EJA. Percebi que é importante: aprender a trabalhar em grupo; reconhecer e exercitar múltiplas perspectivas; permitir-se silenciar e respeitar o posicionamento do outro no exercício da docência. Diferentemente de outras experiências de DC, nos casos estudados o compartilhamento da docência se deu, na maioria das vezes, entre estagiários/as. Constatei, assim, que a DC é uma alternativa importante na formação docente, pois se vivencia de outro modo o processo de ensino-aprendizagem, qualificando a experiência e contribuindo para novas formas de organização pedagógica e de trabalho na educação de jovens e adultos.

Palavras-chave: Docência compartilhada. Formação docente. Educação de Jovens e Adultos.

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO..... 6

2 EXPERIENCIANDO O COMPARTILHAR..... 8

3 POR QUE COMPARTILHAR?..... 12

3.1 O QUE É DOCÊNCIA COMPARTILHADA?..... 15

4 PESQUISANDO A DOCÊNCIA COMPARTILHADA..... 18

4.1 METODOLOGIA DE ANÁLISE..... 20

4.2 "DUAS CABEÇAS PENSAM MELHOR DO QUE UMA"..... 22

4.2.1 Formação..... 22

4.2.2 Uma possibilidade no estágio..... 25

4.2.3 Prática pedagógica..... 28

4.2.4 Desafios da prática..... 29

4.2.5 Planejamento..... 31

5 POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA DOCÊNCIA COMPARTILHADA.... 34

REFERÊNCIAS..... 37

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... 40

1 APRESENTAÇÃO

A docência compartilhada (DC) é um tema comumente tratado em projetos educativos com alunos com necessidades especiais, na área de inclusão. Tive a oportunidade de conhecer esse dispositivo no meu estágio obrigatório na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Como se trata de um tema com pouca referência por mim conhecida, com foco na EJA, interessou-me descobrir como os/as alunos/as em formação pedagógica que passaram por essa experiência no estágio obrigatório organizaram-se e a vivenciaram já que, aparentemente, não há um modelo a ser seguido. Importou-me, também, agregar a minha experiência no estágio obrigatório a estes relatos, já que essa foi a motivação para a realização deste estudo.

Pouco estudei sobre o tema na faculdade, por isso essa experiência, que foi muito significativa e rica, me despertou a atenção. Ao pesquisar sobre a temática 'docência compartilhada' na biblioteca da UFRGS e em sites de busca, confirmei que ela está relacionada, de fato, muito mais às práticas voltadas à educação inclusiva. Como meu foco de pesquisa inclui a EJA, foi necessário transpor a ideia da DC para o campo de interesse, e isso se mostrou possível e desejável.

Moreira (2009) afirma que a "docência compartilhada se caracteriza por ser uma ação/intervenção conjunta de trabalho entre dois ou mais professores em uma mesma sala de aula" (p. 17). É essa perspectiva que abordo ao longo do trabalho e foi a partir dela que exerci a DC em meu estágio obrigatório no sétimo semestre da graduação. Outros autores que fazem referência a esse tipo de prática ajudaram a compor minhas reflexões neste texto, como Fernandes e Titton (2008), Rosa (2012) e Traversini, Rodrigues e Freitas (2007 apud ROSA, 2012), por exemplo.

A metodologia de pesquisa utilizada neste trabalho de conclusão de curso ancorou-se nas entrevistas individuais e semiestruturadas. Compreendo o entrevistador

> [...] como copartícipe (de certa maneira, colocutor) da mesma, o abandono da expectativa de encontro e levantamento de verdades, o perscrutar de uma lógica interna, discursiva, dos próprios relatos, das respostas curtas, que se tecem às perguntas desse ora arrogante, ora constrangido, mas sempre um pouco incômodo personagem – o/a entrevistador/a. (SILVEIRA, 2007, p. 136).

Tomando como referência esse modo de ser pesquisadora, entrevistei quatro alunas-estagiárias do curso de graduação em Pedagogia da UFRGS que realizaram sua docência compartilhada em turmas de EJA.

Já a metodologia de análise foi inspirada nos estudos de análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (2011) e Szymanski (2002). A partir das entrevistas e da minha experiência, tenho como objetivo principal refletir sobre a experiência de docência compartilhada no estágio obrigatório realizado na EJA. Assim, minhas questões de pesquisa perguntam especificadamente: a experiência de docência compartilhada no estágio docente, do curso de Pedagogia da UFRGS, incide na formação de alunos/as estagiários/as da Educação de Jovens e Adultos? Que possibilidades e desafios essa prática pode proporcionar aos/às professores/as em formação?

2 EXPERIENCIANDO O COMPARTILHAR

Experienciei a prática de docência compartilhada em uma turma de EJA, durante o estágio obrigatório do sétimo semestre do curso de Pedagogia, no segundo semestre de 2012. Acredito ser um tema relevante para se pensar nas possibilidades e nos desafios que essa prática de ensino pode trazer para a educação e para a formação do/a docente. Essa prática foi realizada em uma escola da rede estadual no município de Porto Alegre que oferece no turno da noite a educação de jovens e adultos.

Já havia ocorrido o partilhamento de turma nesta escola, por pelo menos duas duplas de estagiários/as do curso de Pedagogia da UFRGS. E foi pelo depoimento de uma dessas experiências que eu e a minha colega de disciplina (Kelli Marchioro) decidimos experienciar.

A turma T2 (que é a junção das Totalidades[1] 1 e 2) era muito heterogênea – o que fazia parecer que havia o dobro de estudantes em aula – e caracterizada por alguns já estarem há muito tempo ali. Tínhamos alunas/os com 17 até 65 anos e, apesar da assiduidade ter sido muito pequena, estes/as demandavam muita atenção e necessidades diferentes entre si. Estarmos em duas tornava-se, assim, um ponto chave. Não houve estranhamento da prática de compartilhamento da docência pelo grupo de alunos/as, pois há dois semestres os/as estagiários/as tinham se organizado dessa forma na turma.

Foi interessante porque conseguíamos atender e auxiliar os/as estudantes de uma forma mais individual, de acordo com as suas necessidades. Havia momentos em que nos diziam que não queriam participar de alguma atividade, pois já sabiam a matéria desta. Procurávamos fazê-los compreender que isso é natural, pois temos mais facilidade em alguns conteúdos e práticas da sala de aula, mas isso não quer dizer que não devemos sempre refletir sobre estes e auxiliar os/as colegas a compreender também. Lidar com essa diferença de saberes foi um desafio no planejamento e na prática pedagógica.

O planejamento era feito praticamente todo em conjunto por mim e por minha colega – apenas dividimos uma semana para cada, assim cada uma ficava

[1] A organização curricular na EJA se dá através das Totalidades de Conhecimento, as quais correspondem a níveis que envolvem a Alfabetização (T1 a T3), ou seja, aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º a 5º ano), e pós-alfabetização (T4 a T6), às Totalidades Finais.

responsável em dar o rascunho inicial da semana. Com o passar das semanas, era possível nos enxergarmos no planejamento e, também, percebermos mais claramente as demandas individuais das/os alunas/os.

Resumindo a docência compartilhada em uma expressão, esta seria: a ação de ‘complementar’. Isso é o que eu sinto em relação à experiência do segundo semestre de 2012. Complementação. Nesse sentido, Moura exemplifica a complexidade da prática de compartilhar a docência:

> [...] 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. (2009, p. 23 apud ROSA, 2012, p. 25).

Não consigo imaginar ter feito tudo sozinha. A fluidez e o entrosamento com a colega foram tão grandes que acredito que, se todos/as os/as estudantes do curso de Pedagogia pudessem ter essa vivência, seria de grande valia.

A experiência contribui para aprender a trabalhar em grupo, em dar-se conta de que ninguém é dono da verdade, em permitir-se calar e deixar o outro tomar conta da situação. Parece-me que as dificuldades, os anseios e as preocupações foram divididos, em vez de multiplicados por dois, o que possibilitou transformá-los em desafios, e não tomá-los como empecilhos. Muitas vezes fizemos, sem perceber e quase que instintivamente, “de um limão, uma limonada”, como a professora Denise Comerlato[2] costumava dizer.

A partir dessa experiência tão significativa, tenho dois objetivos norteadores para este trabalho:

- refletir sobre experiências de docência compartilhada no estágio docente em EJA do curso de Pedagogia da UFRGS;
- analisar se e como a docência compartilhada pode incidir na formação dos/as estagiários/as.

Para compreender e analisar o significado dessa prática no estágio obrigatório, pretendi, ainda:

- entrevistar pedagogos/as que tiveram a experiência de docência compartilhada em seus estágios obrigatórios no curso de Pedagogia da UFRGS;

[2] Professora da disciplina de Reflexão ao Estágio Docente em EJA no ano de 2012/2, da Faculdade de Educação da UFRGS.

- averiguar o que essa experiência proporcionou em suas aprendizagens;
- estudar o conceito de docência compartilhada;
- refletir sobre a docência compartilhada como possibilidade de um novo fazer docente na EJA.

Acredito que possibilitar essa prática no estágio obrigatório é multiplicar as aprendizagens realizadas pelas/os alunas/os e pelo/a professor/a envolvidos/as no processo. O parecer 27/2001, do Conselho Nacional de Educação[3], assegura "um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes" (BRASIL, 2001). Portanto há um amparo legal para a DC, mas com a ressalva de os/as estagiários/as serem assistentes, e não protagonistas dessa prática. O movimento que está acontecendo no estágio obrigatório em EJA do curso de Pedagogia da UFRGS é diferente. Os/as próprios/as estagiários/as, em sua maioria, são os/as protagonistas da docência.

Há outra questão – a qual não desenvolverei em profundidade aqui – que é uma discussão fervorosa dentro do curso: de que as/os professoras/os titulares 'aproveitam' quando têm estagiários/as em suas turmas e 'somem' da escola, retornando somente no período de avaliação da turma – ou seja, no final do semestre. Não é uma atitude generalizada, contudo causa sofrimento e insegurança às/aos estagiárias/os inexperientes e que são 'estranhos' à turma de alunos/as, ao menos no primeiro momento. Nesses casos, não vigora o que está amparado por lei para esse momento de estágio obrigatório, que é o/a estudante ser um assistente, e não um substituto do/a professor/a titular. Se muitos/as desses/as docentes que somem quando há um/a estagiário/a em sua turma ficassem e vivessem o estágio juntamente com o/a estagiário/a – ou seja, de forma compartilhada, como o exemplo de uma das entrevistas deste estudo –, a possibilidade de aprendizagens para ambos seria multiplicada.

Nesse contexto, reapresento as perguntas que nortearam minha investigação: a experiência de docência compartilhada no estágio docente, do curso de Pedagogia da UFRGS, incide na formação de alunos/as estagiários/as da educação de jovens e

[3] O CNE é responsável pelo "desempenho das funções e atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira". Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14303%3Acne-atribuicoes&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=754>. Acesso em: 23 jun. 2013.

adultos? Que possibilidades e desafios essa prática pode proporcionar aos professores/as em formação?

3 POR QUE COMPARTILHAR?

A visibilidade e o interesse pela educação de jovens e adultos ainda caminham a passos lentos. Andrade (2008) constatou que havia pouca procura pela cadeira eletiva de EJA, antes da mudança curricular do curso de Pedagogia, no tempo em que só havia essa disciplina voltada aos jovens e adultos na Faculdade de Educação (Faced) da UFRGS. A autora narra que encontrou um cartaz cancelando a disciplina por poucos alunos inscritos – apenas um. É possível, a meu ver, que o novo currículo caracterize uma tentativa de mostrar aos estudantes a importância dessa modalidade de ensino, tornando a disciplina obrigatória e separando a EJA dos Anos Iniciais no estágio obrigatório do curso de Pedagogia. Isso por entender-se que as reflexões do ensino de jovens e adultos têm suas particularidades, necessidades, especificidades e diferenças outras em relação às crianças de seis a 10 anos[4]. O que é ótimo e construtivo para a produção de uma prática reflexiva para os/as alunos/as de ambas as áreas.

Porém percebi que o pouco interesse pela modalidade ainda se faz presente no curso, sendo legitimado pelos/as próprios/as estudantes da Pedagogia. Um exemplo foi a Semana Acadêmica do curso, em 2013, não oferecer nenhum grupo de apresentação com a temática da EJA. Ao indagarmos sobre isso, já que havíamos sugerido tal temática na pesquisa realizada pelo diretório acadêmico do curso, a resposta foi que não houve um grande número de sugestões para tanto. Há também a baixa procura pelos estágios na educação de jovens e adultos. Não estou dizendo que esse não deveria ser o procedimento, afinal foi uma consulta pública e democrática aos/às estudantes do curso, todavia poder-se-ia fazer um exercício reflexivo sobre por que algumas temáticas não mobilizam tanto o interesse acadêmico. Poderia ter sido proposta, pelo menos, uma reflexão sobre a importância de certas temáticas ausentes nas proposições da Semana Acadêmica e, talvez, concluir que estas não foram escolhidas pelo pouco conhecimento dos/as estudantes sobre elas. Ou ainda que justamente não foram elencadas por serem posicionadas no lugar da diferença, da anormalidade. Sabemos que aprendemos

[4] Informação dada pela professora Denise Comerlato, no segundo semestre de 2012, na disciplina de Reflexão da Prática Docente, em que nos orientava nos estágios. A professora passou por esse processo de separação da EJA e dos Anos Iniciais nas orientações de estágio, tendo propriedade para afirmar tais questionamentos.

com a diferença, com o múltiplo, com a novidade. Ou seja, com o que nos desafia. Laffin afirmava, ao citar Ribeiro (1999), que

> [...] os estudos acadêmicos vêm denunciando práticas de EJA que não correspondem às suas particularidades e à necessidade de condições de formação docente correspondentes às exigências da Educação de Jovens e Adultos. Levanta, ainda, a insuficiência dos conhecimentos que a academia tem produzido sobre as práticas e formação docente de Educação de Jovens e Adultos a esse respeito. (LAFFIN, 2007, p. 5).

Ainda é perceptível uma prática de não conhecimento pela maioria dos/as estudantes, diferentemente de como é realizado na Educação Infantil e nos Anos Iniciais. É visível também o baixo número de discentes do curso que escolhem essa modalidade de ensino para seu estágio obrigatório, tendo, em média, em torno de cinco a seis alunos/as; em contrapartida, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais o número dobra ou triplica.

Outra questão é a quantidade reduzida de escolas com essa modalidade de ensino, gerando como alternativa para os/as alunos/as do estágio na EJA a docência compartilhada. Esse compartilhamento vem acontecendo por, no mínimo, três semestres seguidos, tornando-se uma possibilidade de prática – desejada – para as/os discentes ingressantes no estágio obrigatório do curso de Pedagogia. Conforme nos aponta Andrade (2008), à época de sua pesquisa percebeu que os estudantes dessa modalidade de ensino eram vistos como fora da norma. Entendo que, de certa forma, isso ainda não mudou. Pode-se observar esse fato, inclusive, no documento que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, conforme evidencia Laffin (2007), ao analisar o CNE/CP nº 5/2005:

> [...] se apresenta uma contradição, o documento situa a Educação de Jovens e Adultos como uma concepção de uma prática educativa que se dá fora da "*idade própria*" para aprender, como se existisse uma idade para tal. Ao mesmo tempo, admite a atuação de diferentes fases do desenvolvimento humano, logo, a idade adulta também é entendida como fase de desenvolvimento e aprendizagem. (LAFFIN, 2007, p. 3).

Além dessa problemática, Andrade (2008) constata uma crescente juvenilização da EJA, fenômeno que merece destaque, pois se caracteriza pelo ingresso de jovens cada vez mais jovens nessa modalidade de ensino. A questão não tangencia os objetivos desta pesquisa, entretanto tal fenômeno continua acontecendo no ensino noturno, já que em meu estágio obrigatório era possível notar um número mais elevado de jovens do que de adultos nas salas de aulas, salvo as Totalidades 1 e 2, que caracterizam a alfabetização. Corroborando para o

que a autora afirma, os jovens já alfabetizados mas fora da idade dita ‘correta’ estão sendo convidados, ou migram por vontade própria, para o ensino noturno.

A partir desses fatores, é reconfortante estar em dupla no momento do estágio obrigatório, quando se vivem inseguranças, novidades e muitos desafios – ao menos para a maioria dos/as estudantes. Todas as alunas entrevistadas falaram o quanto estar em dupla, tanto com um/a colega quanto com a professora titular, foi muito motivador e tranquilizante nesse momento de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto que vale a pena ressaltar, que surge desta prática, é o estar em dupla, ou seja, o trabalho em grupo caracteriza-se como necessário no compartilhamento da docência. A professora Ana Maria Morales ilustra de forma significativa uma das consequências do ‘estar em dupla’: “E especialmente, tem me chamado muito a atenção que nós vamos poder ser exemplo pra eles do que é trabalhar em grupo. Sendo diferente, pensando muitas vezes diferente, mas trabalhando em grupo” (EXPERIÊNCIAS DE DOCÊNCIA COMPARTILHADA EM PORTO ALEGRE, 2009).

Acredito que a DC é uma maneira de os/as estagiários/as conseguirem abranger as especificidades dos/as discentes constituintes da EJA e também dos seus próprios processos de ensino-aprendizagem. Nas falas das entrevistadas apresentadas no texto, são materializados

> [...] indícios de práticas organizadas diferentemente das previstas na escola dita “regular”, na qual temos um conteúdo programático previsto e todos os alunos devem apreendê-los ao mesmo tempo, como se os sujeitos tivessem os mesmos ritmos de aprendizagens. (LAFFIN, 2007, p. 9).

A autora, ao citar as Diretrizes Curriculares Nacionais de EJA, afirma que a preparação de um docente que atuará na EJA deve incluir,

> [...] além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas *relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino*. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes *e de estabelecer o exercício do diálogo*. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra *do geral e também das especificidades* que a habilitação como formação sistemática requer. (ibidem, p. 4, grifos da autora).

Sendo assim, trabalhar de forma compartilhada é possibilitar uma atenção maior à complexidade dessa modalidade de ensino e proporcionar uma formação qualificada e reflexiva para os docentes.

3.1 O QUE É DOCÊNCIA COMPARTILHADA?

A docência compartilhada, comumente voltada para a educação inclusiva, trata-se do compartilhamento da docência em uma turma. Na temática da educação de jovens e adultos, especificamente, não foram encontrados muitos materiais relacionados à DC. Porém localizei estudos pioneiros como o 'Projeto Docência Compartilhada', desenvolvido na Escola Municipal Gilberto Jorge em Porto Alegre[5], e também textos relacionados à formação docente nos quais são relatadas experiências no Programa de Iniciação à Docência (Pibid), de forma compartilhada (SIMIÃO, 2012; ALMEIDA; BERGAMASCHI, 2012) e sobre a legislação nacional constituinte do curso de Pedagogia e a EJA (LAFFIN, 2007).

Ao procurar no dicionário cada um dos termos para ter um ponto de partida para a conceituação, encontrei que docência é: 1) a ação ou o resultado de ensinar; 2) ato de exercer o magistério, de dar aulas. 3) Característica de docente. Já o termo compartilhar é: 1) participar de; 2) tomar parte em; 3) partilhar com alguém[6]. Unindo os dois conceitos, tem-se que docência compartilhada é o partilhamento da ação ou resultado de ensinar. Como se trata de partilha, esta pode ser feita entre dois ou mais docentes.

A docência compartilhada não é necessariamente vivida somente por dois professores, pois a experiência de B[7] (entrevistada) mostra-nos um exemplo de três docentes em sala de aula simultaneamente, e funcionando de acordo com o depoimento dos/as alunos/as.

> **B:** Era muito bom porque a terceira professora, ela e a professora titular, antes da minha chegada já tinham essa relação de quem fica mais no comando e de quem fica auxiliando os alunos. Então, no caso, ela ficava auxiliando os alunos enquanto a professora titular e eu comandávamos as atividades.
>
> **Entrevistadora:** E os alunos gostavam?
>
> **B:** Eles sempre achavam bom, sempre diziam até que era melhor. No final, quando realizamos a avaliação, de forma geral, disseram que pra eles é bom porque gostam de ter um professor próximo deles, uma intervenção mais específica na dificuldade.

---

[5] Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/portal_pmpa_estudante/default.php?p_noticia=129165>. Acesso em: 10 jun. 2013.

[6] Disponível em: <http://www.dicio.com.br/docencia> e <http://www.dicionarioweb.com.br/compartilhado.html>. Acesso em: 19 abr. 2013.

[7] Substituí os nomes das entrevistadas por letras, devido à questão ética de pesquisa.

Assim, o relato de B pode ser considerado como exemplo dessa afirmação, ou seja, uma ação/intervenção de três docentes (uma destas estagiária) em uma mesma sala de aula. Podemos acrescentar ainda a ação de ensinar mas também aprender compartilhadamente, pois ao ensinar aprendemos com os/as discentes. Assim, caracteriza-se de forma total o processo de ensino-aprendizagem vivenciado no estágio obrigatório, na medida em que, ao mesmo tempo em que somos docentes, somos discentes avaliados/as e supervisionados/as por uma professora do curso.

Por tratar-se de uma prática inovadora, tanto no campo da educação inclusiva quanto na EJA, tornam-se necessárias algumas ressignificações da escola e dos/as docentes sobre suas ações e lugares no processo de ensino e aprendizagem. Suzana Moreira Pacheco diz que essa "experiência consiste numa nova organização dos tempos e espaços da docência e da percepção do lugar das diferenças na escola. É necessário que a escola ressignifique seu fazer e sua função para acolher as diferentes infâncias e juventudes da contemporaneidade" (EXPERIÊNCIAS..., 2009).

Cada vez mais percebemos que nos constituímos na diferença. Como o documentário 'Experiências de docência compartilhada em Porto Alegre' trata da prática em uma escola que tem o projeto de DC vinculado à inclusão (dois professores/as para contribuir na inclusão de estudantes deficientes no ensino regular), a diferença como algo positivo parece ficar em destaque. Como todos/as os/as estudantes são diferentes entre si, demandam atenções diferentes. Fernandes e Titton (2008, s/p) complementam enfatizando que a

> [...] Docência Compartilhada, portanto, passa por este "revestir-se de uma missão comum", onde os docentes compartilham anseios que se encontram, incompletudes que se completam, inseguranças que são superadas, saberes que se complementam, alunos que necessitam viver em coletividade.

"Pensar a coletividade" é uma frase muito usada nos tempos atuais, mas muito pouco realizada na prática em nossa sociedade individualista e capitalista, em que a necessidade de "viver em coletividade" torna-se cada vez mais presente. Ser exemplo de coletividade docente contribui para esse pensar e viver em coletividade citado pelas autoras. Além disso, Traversini, Rodrigues e Freitas (2007) sustentam que DC é ir mais além, que o compartilhamento ultrapassa a sala de aula. O planejamento também é compartilhado, e não só pelos/as docentes, mas como

envolvimento de toda a equipe escolar. Ou seja, podemos observar que há várias constituições de docência compartilhada, porém em todas elas a característica constituinte é o ato de compartilhar: compartilhar a docência, os sentimentos, o planejamento, os desafios, as possibilidades. Nota-se que não há uma fórmula, mas, sim, diferentes formas de organização.

A partir dessas conceituações, proponho-me a pensar essa experiência no campo da EJA e do estágio obrigatório. Seriam tão diferentes assim os pressupostos dessa prática para a educação de jovens e adultos?

4 PESQUISANDO A DOCÊNCIA COMPARTILHADA

Utilizei entrevistas semiestruturadas como metodologia de pesquisa qualitativa, levando comigo algumas questões que gostaria que fossem abordadas, porém deixando que a conversa fluísse no rumo dado pela entrevistada (tanto na questão do tempo quanto na abordagem dos temas). À medida que algumas palavras-chave eram ditas, eu as retomava, puxando para minhas questões de interesse prévio.

A base teórica para o entendimento de como se constitui uma entrevista e a sua elaboração foi possível a partir da leitura de Silveira (2007) e Andrade (2012). Silveira (2007) foca em questões necessárias para reflexão sobre a entrevista em educação. Define a entrevista como uma prática que envolve tanto o/a entrevistado/a como o entrevistador/a. Este/a fará uma releitura e análise das falas do/a entrevistado/a (que tem como autor coletivo as experiências cotidianas, culturais e os discursos que possui, contidos em suas falas) trazendo, assim, outros sentidos a esses ditos. Já para a vivência de entrevistadora, Andrade (2012) auxiliou na reflexão sobre respeitar o tempo do/a entrevistado/a e de que a entrevista deve ser aberta e não ter um roteiro rígido e que a análise dos ditos das entrevistas sempre será uma interpretação parcial. A autora retrata de forma muito esclarecedora algo que também não é o objetivo desta pesquisa, ou seja, “oferecer *a verdade* ou *uma verdade* de tais imagens [narrativas], pois estas são resultados de uma interpretação que é particular, única, contingente e provisória” (2012, p. 183).

Partindo disso, a primeira pergunta – necessária para a formalização do início da entrevista – foi sempre: “Como foi a experiência de docência compartilhada?”. E então a conversa estava iniciada. Em algumas entrevistas, foi preciso continuar questionando, não necessariamente na ordem das minhas questões; porém, em outras, eu apenas fazia considerações e questionamentos no meio das narrativas. As perguntas não são para extração de verdades e, sim, provocadoras, já que estão estabelecidas em situações, experiências particulares. Não são feitas à toa, mas propositalmente para o/a entrevistado/a, como salienta Silveira (2007).

As questões que norteavam as entrevistas foram:

1) Quais eram as tuas expectativas e os teus anseios antes de vivenciar a docência compartilhada?

2) Como faziam o planejamento? Como foi dividir o planejamento com outro docente?
3) O que te pareceu mais complicado? E o mais interessante?
4) Quais possibilidades e diferenciais pôde experienciar nesse período?
5) Farias novamente? Por quê?

A partir das entrevistas, foi possível construir meu material empírico, pois obtive depoimentos que tocavam diretamente a minha área de interesse: a docência compartilhada na educação de adultos e jovens. A escolha das entrevistadas se deu por um único critério: ter vivenciado a DC no estágio obrigatório na EJA. A disponibilidade também foi um fator importante. Escolhi apenas quatro entrevistadas devido ao tempo curto de realização do trabalho de conclusão.

Todas as entrevistas foram realizadas na Faculdade de Educação da UFRGS, isso porque, de certa forma, todas as entrevistadas ainda frequentam a Faced, e também por localizar-se em uma área central, de fácil acesso para entrevistadora e entrevistadas. O tempo máximo de duração de cada entrevista foi de 30 minutos. Como eu não disponibilizava de uma sala específica (somente na entrevista de L), os encontros ocorreram onde foi possível – locais mais calmos e lanchonete. Como são locais públicos, em alguns momentos passavam pessoas, mas nada que interferisse diretamente na construção do material empírico deste trabalho. A seguir, apresento as entrevistadas,

A estagiária F formou-se em 2012 no curso de Pedagogia. Durante a faculdade, foi bolsista de iniciação científica, não tendo contato com a docência fora desse meio. Fez o estágio em uma escola estadual em Porto Alegre. Compartilhou a docência com um colega do curso, sendo os primeiros estagiários a experienciar a DC no estágio obrigatório na EJA. É muito calma, sua fala é tranquila e fluente. No dia da entrevista, fiquei trancada no trânsito por mais de 40 minutos, atrasando o horário que havíamos combinado. Mesmo assim, F esperou-me e ainda me recebeu com um sorriso simpático. Eu tinha a preocupação de chegar no horário, pois ela está esperando nenê, o que me deixou mais aflita, podendo ter afetado um pouco a minha performance de pesquisadora.

L também se formou em 2012. Não tinha experiência anterior no campo da docência. Fez parte da segunda dupla de estagiários que vivenciou a DC, numa escola estadual. Está trabalhando em uma escola particular numa turma de 1º ano, porém seu desejo é trabalhar na EJA. Está no aguardo de concursos para que seu

desejo seja possível, contudo relata esse desejo com falta de esperança. É muito tranquila e sua fala é rápida. Aparenta muita firmeza e clareza no que diz, como se tudo o que falasse já tivesse sido pensado e bem elaborado por si. É um pouco sarcástica, com um toque de bom humor. Foi a primeira entrevistada e a mais tímida de todas, mesmo isso parecendo contraditório com seu sarcasmo.

B é graduanda do curso. Realizou o estágio numa escola municipal de Porto Alegre e compartilhou a docência com a professora titular da turma no segundo semestre de 2012. Nunca havia experienciado a docência por um período tão longo quanto o que viveu no estágio. Foi a única das entrevistadas que abordou praticamente todos os tópicos sem a necessidade de eu os perguntar. A sua narrativa do estágio fluiu naturalmente, de uma forma impressionante. B é tímida e valoriza bastante as aprendizagens que a experiência proporcionou para ela. Tem por característica uma fala mansa e pensativa.

K realizou a DC comigo em 2012/2, em uma escola estadual. É formanda do curso de Pedagogia deste semestre (2013/1). Apesar de trabalhar em uma escola particular, não tinha experiência da docência fora do campo acadêmico. Fala rápido e é muito bem humorada, talvez pela nossa intimidade devido ao estágio. Foi uma entrevista regada de boas lembranças e muitas gargalhadas. É bom reviver o momento do estágio e refletir sobre as aprendizagens e as situações proporcionadas por essa experiência. Foi necessário, algumas vezes, direcionar a entrevista, pois ficávamos lembrando sobre o que vivemos.

Todas as alunas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e seus nomes foram substituídos por letras (APÊNDICE A).

4.1 METODOLOGIA DE ANÁLISE

Para analisar o material empírico produzido, busquei inspiração na teoria da análise de conteúdo, pois esta permite o agrupamento e o desagrupamento do conteúdo estudado, para que seja possível enxergar o todo e o que o sustenta, suas partes. Utilizo o termo inspiração, porque, na tentativa de não burocratizar a análise, utilizo a essência dos ditos – o que não é caracterizado pela abordagem realizada por Bardin (2011), contudo é bem explicitado por Szymanski (2002), apesar de sua abordagem ser na área da Psicologia. Triviños (2009) também traz contribuições

para a reflexão sobre a análise de conteúdo, porém foi necessário transpô-las das ciências sociais para a educação.

Primeiramente, segui a sugestão de Andrade (2012, p. 178), quando diz que começou “a ler o texto das entrevistas como quem lia um romance, deixando em suspenso, por um instante, a atitude investigativa e o rigor teórico-metodológico”. A partir disso, realizei a categorização baseada em cinco categorias, as quais se relacionam diretamente com os questionamentos principais elaborados previamente por mim. Szymanski define a categorização como constituída das

> [...] leituras e releituras do texto completo das entrevistas, com anotações às margens, permitem ao longo do tempo a elaboração de sínteses provisórias, de pequenos *insights* e a visualização de falas dos participantes, referindo-se aos mesmos assuntos. (2002, p. 75).

Sendo assim, as categorias elencadas são: a) formação docente; b) uma possibilidade no estágio; c) prática pedagógica; d) desafios da prática; e, e) planejamento. Após a transcrição/revivência das entrevistas, realizei a categorização que se concretiza

> [...] da imersão do pesquisador nos dados e a sua forma particular de agrupá-los segundo a sua compreensão. Podemos chamar este momento de “explicitação de significados”. Diferentes pesquisadores podem construir diferentes categorias a partir do mesmo conjunto de dados, pois essa construção depende da experiência pessoal, das teorias do seu conhecimento e das suas crenças e valores. (ibidem, p. 75).

Foi nesse processo que construí as categorias, a partir da minha compreensão do material empírico. Sendo assim, corroboro com o afirmado por Andrade (2012), que o objetivo não é oferecer uma verdade, mas uma interpretação dos ditos, entre tantas outras possíveis.

Conforme Bardin (2012), a “análise de enunciação” considera o uso da palavra no momento em que foi dita. Ou seja, considera que na altura da produção da palavra é feito um trabalho, é elaborado um sentido e são operadas transformações: “O discurso não é um produto acabado mas um momento num processo de elaboração, com tudo o que isso comporta de contradições, de incoerências, de imperfeições” (p. 218).

Portanto esses ditos também não são detentores de uma verdade, mas expressam o processo pelo qual as entrevistadas viveram e elaboraram essas narrativas no momento da entrevista.

4.2 “DUAS CABEÇAS PENSAM MELHOR DO QUE UMA”

Como já apontado, foram elencadas cinco categorias para a análise do material empírico produzido.

4.2.1 Formação

Ao questioná-las sobre uma possível contribuição na formação docente, todas as entrevistadas responderam afirmativamente. De certo modo, elas utilizam o aprendizado do estágio em seus trabalhos atuais, após esta experiência e não necessariamente compartilhando a docência. Muitas foram as colaborações para a formação. No caso de B, por exemplo, a experiência e a compreensão da professora titular auxiliaram em sua inexperiência, deixando a estagiária livre em alguns momentos para experienciar desafios.

> **B:** [...] a experiência dela com a minha não experiência, e a compreensão dela com relação a isso, do saber em que momentos me deixar lidar, livre pra eu poder viver o meu estágio, a minha atitude de professora. E de entrar em cena, em momentos que a minha falta de experiência não daria conta, eu acho que é o mais importante pra mim, o que fez mais diferença. Em ter junto comigo uma professora...

Esse processo de aprendizagem que B pôde vivenciar certamente será crucial em seu fazer docente após a graduação. Sentir-se-á mais segura, pois foi possível aprender quando entrar em cena e de que forma. E, acima de tudo, teve uma maneira atenciosa e compreensiva como exemplo para a prática pedagógica, como foi a atitude dessa professora titular. A questão de dar suporte, segurança e “deixar livre” quando julgou necessário é a aprendizagem mais importante, pois é na prática que aprendemos a ser docentes. Aí está o processo mais interessante desse exemplo: a aprendizagem mútua de quando devemos agir e quando devemos “sair de cena”. É uma questão forte para professores/as que estão acostumados a protagonizar a sala de aula sozinho/a.

Para F, o enriquecimento dessa prática foi a legitimação de um velho ditado, “de que duas cabeças pensam melhor do que uma”. Isso porque, na medida em que se compartilham as angústias da sala de aula, ao mesmo tempo é um desafio

trabalhar com o que se desconhece, sendo o que mais proporcionou aprendizagens. O pensar a dois sobre as angústias e abrir-se com o colega, mesmo sendo "desconhecido", de certa forma permite maior visibilidade de ações e, também, acreditar no outro. Além disso, salienta-se para a parceria que constroem, pois há a divisão de tudo o que acontece em sala de aula, e não somente a troca de conteúdos.

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

A entrevistada K foca na possibilidade de ampliação, de criação de atividades possibilitadas pela DC, ou seja, a divisão e a complementação. Exemplifica, também, com o ditado: "duas cabeças pensam melhor que uma".

> **K:** [...] porque, de uma mesma proposta, tu pode criar várias atividades, sendo que quando é uma pessoa só tu fica restrito ao teu pensamento, às tuas ideias [...]. O outro dividindo contigo, complementando, tu lança [...] uma ideia inicial, e o outro vai lá complementa, e daí tu já tem outra ideia mais louca ainda, e o outro já tem outra e vai indo...isso que, sozinho tu não chega a tanto, tu tem ali um limite de ideia, de pensamento [...] então isso eu acho que facilita a DC, é trocar mesmo, é ampliar, porque como sempre dizia a minha mãe... "duas cabeças pensam melhor que uma", né.

Outra questão muito interessante colocada pela entrevistada foram as diferentes abordagens dos docentes ao tratar de um mesmo conteúdo, possibilitando contemplar a compreensão de um número maior de estudantes.

> **K:** O campo de ideias que é muito maior do que um só um professor, a forma como tu propõe as atividades [...] no momento de expor as atividades pros alunos, cada um vai ter o seu jeito, [...] de variar, de mesclar. Não sendo sempre aquele mesmo professor com aquela mesma fala, com aqueles mesmos vícios, não! Tu tens dois docentes, pra te passar as atividades, [...] pra te auxiliar na hora, no momento de tirar as dúvidas... de explicar, porque às vezes um, o único que tu tens lá na frente não consegue tirar as dúvidas do aluno.

Complementando, L cita um motivo muito interessante de contribuição para a formação, que é de nós mesmos acreditarmos na nossa capacidade de dividir, trabalhar em grupo por vivermos em uma sociedade muito voltada ao individualismo.

> **L:** [...] a própria questão de trabalhar junto, vou vir com um discurso um pouco contra capitalismo, mas a gente é muito acostumado a achar que a gente faz tudo sozinho, ou que a gente consegue resolver todos os problemas sozinhas, enfim, tudo muito individualista e até não acredita na nossa própria capacidade de saber dividir, de saber ouvir, abrir mão de coisas que daqui a pouco tu gostaria de fazer... E nesse sentido foi uma surpresa que... não que eu me achasse muito egoísta, mas eu tinha várias expectativas de que talvez não desse certo, e todas caíram por terra.

A questão do capitalismo e sua individualização era muito criticada por Paulo Freire (1996), um dos autores mais importantes sobre a temática de educação de jovens e adultos no Brasil, pois defendia que o ensinar é um processo de dois caminhos. Aprendemos a ensinar e ensinamos aprendendo, como salienta Cunha (2010, p. 123), ao conceitualizar as palavras “discência/docência”.

Na sociedade em que vivemos, somos conduzidos a pensamentos individuais e, por vezes, egoístas; estes vão de encontro à aparente lógica da docência compartilhada, que é trabalhar junto e compartilhar (sentimentos, docência, tristezas, alegrias, conquistas, desafios, aprendizagens etc.).

> O capitalismo nos dividiu, fragmentou-nos. Precisamos com urgência reaprender a nos construir por inteiro. E para isso é preciso que desenvolvamos ações concretas que sejam realizadas coletivamente e um conjunto de atividades que sejam colocadas à disposição das novas gerações para que elas percebam que o caminho não é único. E que não existe apenas um caminho, mas um jeito novo de caminhar, como nos ensina o poeta Tiago Homem de Melo. Mas que novos caminhos se fazem ao andar. E podem ser muito mais prazerosos, podem dar muito mais sentido em nossas vidas do que a sociedade atual oferece. (GÓES, 2010, p. 86).

Essa reflexão se faz ao conceitualizar a palavra ‘coletivo’, o que confronta com a sociedade capitalista em que vivemos e corrobora com o que a entrevistada L salientou sobre seu discurso contra o capitalismo e sobre estarmos acostumados a achar que podemos fazer tudo sozinhos. Estar disposto a vivenciar uma prática coletiva, numa sociedade que a todo tempo nos remete a nós mesmos e às nossas vontades e necessidades sem pensar no outro, é no mínimo desafiador, pois faz-nos a todo tempo confrontar-nos, de certa forma, com as ideias e formas de ser do outro. É justamente nesta complexidade que se encontra o rico na formação do docente: justamente por nos confrontarmos com o outro, e a partir disso termos que nos repensar a todo tempo em consonância com o repensar do outro, para a construção de “um jeito novo de caminhar... junto”.

4.2.2 Uma possibilidade no estágio

A conceitualização da palavra ‘possibilidade’, conforme Herbert (2012, p. 324), “está associada a uma atitude transformadora que o educador necessita ter frente à realidade observada”. Os relatos das entrevistadas sobre esse aspecto remetem à vivência dessa observação da realidade escolar e à atitude de escolha de uma nova forma de organização no estágio (atitude transformadora). O autor ainda complementa que “a possibilidade se encontra entrelaçada com pré-condições e com a abertura para novas realidades visando à transformação” (ibidem, p. 325).

Praticamente todas as entrevistadas não sabiam da possibilidade de exercer a DC no estágio obrigatório. Apenas K que, ao ouvir o relato de colegas do semestre anterior, optou por compartilhar com uma colega. Indagadas sobre as expectativas, à exceção de K, todas em um primeiro momento disseram não ter expectativas, pois desconheciam a prática. Contudo, aprofundando um pouco mais a conversa, consegui depoimentos muito interessantes, conforme B nos relata.

> **B:** [...] expectativa com relação à docência compartilhada eu não tinha, porque eu nunca tinha tido experienciado, mas desde o início, como eu conversei com a professora, e nós alinhamos as nossas ideias, eu achei que ia ser uma coisa boa, e realmente foi. Não teria nada do que me queixar com relação à experiência. Pra mim foi muito boa, e o aprendizado que eu tive com ela [professora titular] também daria para fazer um parágrafo. Pela experiência dela e pelo comprometimento também.

A entrevistada F também comenta que ela e seu colega não haviam pensado nessa possibilidade. Os dois queriam realizar o estágio na EJA, mas não cogitaram essa prática.

> **F:** No início, quando nos matriculamos, os dois queriam fazer o estágio na EJA mas não tínhamos pensado nessa possibilidade. E aí, chegando até a escola, nós vimos que as turmas eram juntas [T1e T2]. Fizemos as observações juntos na sala e começamos a conversar, porque eram poucos alunos e fazer essa divisão: colocar um em cada sala, para separar os níveis, perderia um pouco da questão do vínculo que o grupo já tinha, e pra nós iria ser uma experiência diferente, porque nenhum dos dois tinha passado por isso.

No caso da entrevistada L, o contexto – ou seja, o desejo de realizar o estágio perto de casa e a falta de vagas para a demanda de estagiários no ensino básico

noturno – levou-a à realização dessa prática, conforme nos é explicitado por sua narrativa.

> **L:** Digamos [...] que o contexto foi levando a, porque eu acho que todo mundo que faz o estágio na EJA tem esse problema de não ter muita turma de alfabetização. Então as que têm são as escolas que sempre recebem... Conforme o semestre foi começando, conversando com a professora da disciplina de estágio, surgiu esta possibilidade da escola X... Eu fui lá tentar uma vaga, sem saber que duas colegas já tinham tentado. Uma delas acabou desistindo do semestre... E como lá T1 e T2 são juntas, a diretora disse assim: "Ah, semestre passado já teve um casal, que fez o estágio juntos... mas a gente também dá a possibilidade de dividir a turma...". Então foi uma coisa que foi sendo, acontecendo, a gente não escolheu – de certa forma – fazer assim... No início eu tive um pouco de medo, porque eu não conhecia a minha colega... Então, eu não sabia se seria um problema ou uma solução...

A ideia surgiu a partir do depoimento de colegas do semestre anterior, que haviam vivenciado essa prática, e também pela falta de vagas no ensino noturno.

> **K:** [...] na hora eu e a minha colega nos olhamos [...] e conversamos sobre. Eu ainda estava procurando escola, e ela também. Uma semana passou e nós ainda não tínhamos encontrado escola. Estávamos já na primeira e segunda semana de aula, e éramos as únicas que ainda não tinham encontrado escola. Minha colega foi até a escola, conversou com a coordenadora pedagógica, e, a partir disso, ela conseguiu a vaga, e então surgiu a possibilidade de iniciarmos.

São interessantes as diferentes narrativas de como se deu a constituição da DC no estágio das entrevistadas. Cada uma, a seu modo, decidiu experimentar, mesmo não conhecendo a prática de compartilhar a docência. Essa 'não' expectativa pela falta da vivência de tal prática talvez tenha sido positiva, porque foi necessário inventar-se na prática docente, já que não houve, por parte das entrevistadas, experimentação de outras configurações pedagógicas no curso de graduação.

A primeira questão dá-se pelo número reduzido de escolas de ensino noturno com EJA que aceitam estagiárias do curso de Pedagogia. Como nos delimitamos até a Totalidade 3, devido às competências curriculares de nossa licenciatura, há um contingente muito grande para poucas vagas disponibilizadas. Esse dado foi observado por mim no momento do meu estágio obrigatório. Sobre a segunda questão, de fato não há possibilidade na grade curricular do curso de Pedagogia da UFRGS para a experimentação de outras formas e configurações de docência.

Porém houve, sim, um exemplo desse tipo de prática por parte de professores/as da graduação, que juntaram suas turmas e compartilharam a docência. É uma experiência diferente – pois se é aluno/a em vez de ser docente da turma em questão –, contudo possibilita uma referência importante para repensar-se e ter, de certa forma, uma base para uma possível prática de docência compartilhada. Pude perceber o entrosamento e o alinhamento de ideias, princípios e prática docente. Não havia uma só em sala de aula, mas as duas completavam-se, permitindo-nos vivenciar um compartilhamento, e não somente a junção de duas turmas.

Por outro lado, a dificuldade de haver expectativas claras e objetivas para as estagiárias pode dar-se pelo fato de que

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

Estar em dupla ou em grupo (como exemplificado anteriormente pelo relato de B) no momento do estágio obrigatório pode trazer-nos maior confiança e segurança para o exercício da prática pedagógica. Mas isso nos remete a uma desconstrução/reinvenção, conforme as autoras, que está intrínseca a esse fazer pedagógico e que, talvez por falta de experiência, não fique claro às estagiárias; esse é um dos pontos-chave que torna tal prática, de certa forma, mais complexa do que a docência individual, pois esse reinventar-se é multiplicado por dois ou mais.

> Ao dar corpo aos acontecimentos do cotidiano da sala de aula com docência compartilhada passamos a entender a formação docente como reinvenção constante, "assumida como uma escolha da própria existência", conforme Fischer (2009, p. 95), "com entrega ao genuíno desejo de desaprender o que já não nos serve e municiar-se de discursos que nos incitam a agir eticamente e a nos transformar. (TRAVERSINI, 2013, p. 8).

Ou seja, não se busca apenas reinventar-se, mas também agir corretamente e transformar-se, porque o processo de ensino-aprendizagem acarreta em vivermos essas experiências.

4.2.3 Prática pedagógica

Nesta categoria, reuni as falas que caracterizam as possibilidades de aprendizado que a docência compartilhada pôde proporcionar na perspectiva de cada estagiária entrevistada. A entrevistada B ressalta que o mais interessante foi a possibilidade de troca, de compartilhamento e a cumplicidade para/com a professora titular da turma.

> **B:** [...] o mais interessante acho que foi o compartilhamento mesmo, a troca de ideias, a cumplicidade de, assim, tem uma hora tu trava, não sabe o que dizer, um momento de conflito, ou até de alguma coisa que tu não sabe explicar. E a outra pessoa [professora titular] vem e explica; vem e te ajuda. Então acho que essa cumplicidade, esse compartilhamento na sala de aula e, fora dela, também, nos momentos de planejamento, de unir conhecimentos, de alinhar práticas, objetivos e princípios, o que eu achava relevante, e o que ela [professora titular] achava bom. Para, diante de cada situação, pensarmos o que nós iríamos fazer com o que estava posto?! Eu acho que esses exemplos são o mais interessante da experiência, essa troca.

Outro aspecto informado foi a possibilidade de dar mais atenção aos/às alunos/as sem preocupar-se em estar deixando os/as demais sem suporte; fazer um atendimento mais individualizado, personalizado e menos demorado. Assim, no avaliar torna-se possível contrapor os – no mínimo – dois olhares sobre o processo de cada estudante.

> **F:** [...] penso que na hora de avaliar, porque por mais que tu sentasse junto pra ver, cada um tem um olhar...
>
> **Entrevistadora:** No caso avaliar o aluno?
>
> **F:** O aluno, é... O bom foi essa questão de poder dar uma atenção melhor pro aluno, porque, se tu tá sozinho, é bem difícil de tu conseguir sentar com todos, esse atendimento mais individualizado... principalmente os alunos que estão na fase da alfabetização. “Ah, então vamo tentar como é que escreve casa”, então tu, “Não, não é assim, então como é que faz, tenta de novo”. E aí tu sabe que tu pode sentar ali com mais calma porque tem o outro colega.

As estagiárias K e L complementam-se, na medida em que dizem que o trabalhar junto, a capacidade de saber dividir, de ouvir e abrir mão de atividades e planejamentos que talvez gostaria de realizar antes de compartilhar a docência são alguns dos pontos mais significativos. E K ainda afirma que não ter havido nenhuma

desavença também foi um aspecto muito positivo, porque resulta no compartilhamento que foi construído pelas duas estagiárias.

> (Re)pensar o já vivido no fazer da docência, em seus domínios epistemológicos, políticos e ético-estéticos, possibilitando uma descolonização do pensamento (GALLO, 2006), pode nos permitir deixar tocar e transformar com e pelo outro, em direções desconhecidas – criadas no encontro –, tornando os fazeres docentes experiências criativas a cada circunstância que nos acontece. (TRAVERSINI et al., 2012, p. 293).

Esse “deixar tocar e transformar com e pelo outro” foi vivido na prática pelas estagiárias e a professora titular, possibilitanto vivências ímpares e construtivas de conhecimento e aprendizagens, na medida em que fazemos isto com o outro.

4.2.4 Desafios da prática

Em uma experiência nova e desafiadora no estágio docente, sempre haverá momentos complicados/complexos e outros mais interessantes/motivadores. Ao deparar-se na fase decisiva do curso de Pedagogia, quando tudo o que se estudou nos quatro anos do curso (ou mais, para aqueles alunos/as que optam por não realizar todas as disciplinas obrigatórias de cada semestre), os desafios e os receios dos estagiários aparentemente parecem ampliar-se. Percebemos pelas categorias anteriores aspectos positivos da DC relatados pelas entrevistadas. Todavia é sabido que na prática pedagógica sempre haverá momentos desafiadores e que, por vezes, podem nos deixar receosos e aflitos.

> **B:** [...] o mais complicado foi eu me colocar no lugar de pessoas não alfabetizadas. Diante disso, eu tive dificuldades com relação às tarefas, com relação ao ver que aquelas tarefas não seriam tão simples de elaborar quanto eu achava que eram. Isso porque eu partia do meu conhecimento. Depois eu me dei conta disso, eu via que tava acontecendo um confronto [dos/as alunos/as com as atividades elaboradas], era difícil sabe. Eu caí nessa armadilha várias vezes, de planejar coisas que eles não davam conta de fazer pela formalização, pela escolaridade daquilo, que era uma coisa que eles não tinham. [...] E na sala de aula, no início, eu tive dificuldade de me colocar como professora também da turma. E como eles tinham duas professoras, eu era uma terceira. E aí também, pelo fato de eu ser muito jovem, né. Eu tive um pouco de dificuldade, de entrar e de me posicionar.

Ao mesmo tempo em que B relata ter sido muito significativa a experiência de docência compartilhada, aponta uma dificuldade de se colocar como professora da

turma, por ser uma “terceira” na sala de aula e ter pouca idade, constatando um pouco de dificuldade de posicionar-se. Ora, a tendência é pensarmos que isso pode ter ocorrido, talvez, por certo intimidamento com a professora titular e a professora que auxilia no compartilhamento, da dificuldade da estagiária em se colocar na docência compartilhada que já acontecia, que lugar ela ocuparia – talvez tenha demorado a perceber que ela seria mais uma a compartilhar. Porém também foi informada por ela a riqueza de aprendizagens que teve com a experiência, já que a DC não se dá como mágica e demora a ajustar-se.

Portanto o raciocínio, aqui, é ao contrário. Pensemos se ela estivesse sozinha na sala de aula, enfrentando as indecisões e indagações sobre as atividades que não estavam sendo realizadas pelos/as alunos/as e, também, a dificuldade de posicionar-se. Lidar com esses anseios, conjuntamente a um planejamento semestral, semanal e uma disciplina de seminário sobre a prática que está sendo exercida no estágio é um tanto desafiador para o/a estagiário/a. Justamente por ela ser novata, inexperiente e sentir-se sem meios de posicionar-se em sala, o compartilhamento tornou-se parte decisiva dessa experiência, pois possibilitou à estagiária ficar um pouco mais tranquila, já que foi resguardada pelo apoio da DC. Ou, se ela estivesse sozinha, sem tantos olhos para si e para os/as alunos/as, teria se intimidado menos e se experimentado mais; teria que dar conta. A partir do diálogo, experimentamos,

> [...] inúmeras vezes, o enfrentamento aos vários desafios de uma nova concepção educacional, que implica em mudanças, sendo estas necessárias na busca por melhoria nas relações de ensino-aprendizagem de forma democrática e problematizadora, as quais sentimos na nossa prática e atuação que o aprender “é construir, reconstruir, constatar para mudar”. (LOPES; COSTA; ALONSO JÚNIOR, 2012, p. 69).

Há os desafios que são de concepções, princípios. A entrevistada F relata que a relação com a professora titular foi difícil e deixou-a um pouco chateada, pois ela não aparecia durante o semestre. Voltou para as aulas no momento de avaliação dos/as alunos/as com uma prova no estilo tradicional, contrariando a concepção e o estilo de aula dos/as estagiários/as, que considerava o/a discente como parâmetro de si mesmo/a.

Já a estagiária K não conseguia lidar com situações em que a colega de docência demonstrava ter alguma dificuldade com os/as discentes ou com a prática em si. Relatou que achava que tudo deveria ser compartilhado, e tinha receio em ser

a referência nesses momentos de dificuldade de sua colega. Isso foi tão intenso, que a entrevistada só conseguiu resolver os obstáculos de aproximação e relacionamento que uma aluna tinha com ela após a colega conseguir lidar com as situações difíceis em sala de aula. Ou seja, o compartilhar nessa experiência foi tão intenso que até mesmo a dificuldade foi compartilhada. K não conseguiu se colocar à frente da turma, mesmo quando isso pareceu necessário devido a algumas dificuldades da colega, não havendo uma troca de protagonismo durante a aula frente a um desafio. K afirma que tinha medo de dar conta sozinha das situações porque, segundo ela, tudo havia de ser compartilhado e ela não gostaria de ser o centro desse processo de ensino-aprendizagem.

Para alunos/as com dificuldades de expressão e protagonismo na fala em grupo, a DC pode ser um potencializador de possibilidades de enfrentamento de tal dificuldade na perspectiva de aprendizagem. O depoimento de L traz um exemplo disso:

> **L:** [...] em alguns campos que talvez eu tivesse mais dificuldade, como, por exemplo, lidar com alguns alunos – tinha um menino, principalmente, que ele vinha de uma realidade bem distante da minha, na qual ele também já tinha passado por esses lugares assim, de estar preso, de ter um controle na chamada e de chegar drogado, coisas assim –, claro que, quando tu tá na situação tu acaba sabendo como lidar, tu acha um jeito de lidar, mas como a minha colega já tinha mais esse desprendimento, ela lidava muito melhor com isso do que eu, então dava esse jogo de cintura... Mas eu não consigo nem lembrar de um problema, porque a gente levou tudo muito bem assim, justamente por isso, quando desestabilizava uma, a outra segurava.

Ou seja, houve uma parceria notável entre as colegas nos momentos de dificuldades, e isso caracteriza o potencial pedagógico para o estágio obrigatório devido ao momento desafiador que representa para os/as alunos/as.

4.2.5 Planejamento

O ato de compartilhar transcende a prática e envolve o planejamento. Todas as entrevistadas relataram fazer o planejamento de forma conjunta com o/a colega/a ou professora titular. Devido a cada pessoa ter o seu modo de organização, tanto no trabalho em dupla/grupo quanto individualmente, analisar como se deu o planejamento conjunto é essencial, pois é um dos aspectos fundamentais da

docência compartilhada. Por mais que seja em conjunto, cada docente demonstra facilidades e dificuldades em áreas do conhecimento e em situações que podem ocorrer em sala de aula. A professora titular e a estagiária B conseguiram alinhar princípios e ideias parecidas.

> **B:** [...] desde o início a gente se deu bem, eu vi que ela tinha uns princípios e algumas ideias parecidas com as minhas. E além da experiência gigantesca que ela tinha com alfabetização de jovens e adultos. Então, fazíamos os planejamentos juntas. Geralmente na sexta-feira, depois das reuniões pedagógicas da escola.
>
> **Entrevistadora:** E todo o planejamento junto ou ela esperava que tu viesse com ideias...?
>
> **B:** É, eu vinha sempre com algo pré pensado porque como, até foi um acordo que a gente fez no início, era o meu momento de estágio, era melhor que eu trouxesse algumas ideias ou a continuidade do que nós estávamos fazendo, e aí, juntas, a gente via o que usaríamos, porque nem sempre tudo cabia naquela semana ou de repente, alguma coisa por falta de experiência mesmo minha, que eu achava que ia dar, de cara ela já via que não ia dar. Aí mudávamos a forma de fazer, ou realmente mudávamos o conteúdo em si. Então pra mim, isso foi muito bom. Foi um aprendizado muito grande, ela tinha bastante paciência comigo também.

Com F não foi diferente:

> **F:** [...] nós nos encontrávamos pra planejar, planejávamos uma semana sempre com antecedência. Assim, por exemplo, se a aula ia começar na semana que vem, no dia 16, a gente se encontrava nessa semana, pra planejar, e a gente sempre procurava sentar junto [...].

Com K e L, a organização foi um pouco diferente. K relata que no início cada uma das estagiárias ficava responsável em pensar atividades possíveis, assim discutiam e organizavam o planejamento para organizar a semana de trabalho. Como moravam distantes e trabalhavam em locais distantes, também não conseguiam se reunir durante a semana. A maior parte dos compartilhamentos e da organização dos materiais dava-se antes do horário da aula, via e-mail e contato telefônico. Essa foi uma organização inicial, pois afirma que após um tempo tudo acabou se misturando e não havia mais semana desta ou daquela, e sim um conjunto de atividades e propostas pensadas pelas duas estagiárias. Ou seja, novamente o compartilhamento nasce além da prática docente e emerge na

produção do planejamento, mas exige paciência e a busca de um funcionamento comum.

Na experiência de L, percebe-se um olhar mais atento e sensível ao ato de compartilhar, pois foram criadas estratégias relevantes para o conhecimento da colega, tanto teoricamente quanto academicamente.

> **L:** [...] na primeira semana eu mandei vários trabalhos meus pra minha colega, e ela mandou vários trabalhos dela pra mim, e então pudemos nos conhecer academicamente... Mas como só tínhamos esse conhecimento teórico, combinamos que no planejamento das duas primeiras semanas, e a professora do estágio foi de acordo com isso, nós dividiríamos. Ou seja, eu planejei a primeira semana, e a segunda semana minha colega planejou. Quem havia planejado era quem tinha "protagonismo" na semana, e a outra era uma assistente. Isto serviu – e foi pra isso que a gente fez – pra que cada uma também se conhecesse naquele espaço de docência... Então, a partir da terceira semana, a gente começou a se encontrar na casa da minha colega, e fazíamos o planejamento, eu já levava algumas ideias previamente elaboradas, mas sentadas conversávamos o que tinha acontecido nas semanas anteriores e o que a gente achava que podia ser produtivo e legal para esta semana.

É interessante observar as várias formas de organização possíveis dentro de uma prática de DC. Nota-se que não há um caminho correto, mas caminhos trilhados de acordo com a vivência do estágio de cada um. Deve-se "mobilizar um pensamento crítico sobre as condições em que elas [as ações pedagógicas] se constituem, objetivando repensar as ações e criar outras experiências no espaço escolar" (TRAVERSINI et al., 2012, p. 291). Isso é possível pela movimentação que caracteriza o planejamento, o repensar de ações para criação de experiências escolares.

Concluindo esta parte, Nóvoa (1991, p. 71) exemplifica esse processo de ensino-aprendizagem em que 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". Acredito ser esta a relevância de proporcionar tal tipo de prática no estágio aos/às futuros/as pedagogos/as do curso: sentir-se no processo duplo de formador e formado, buscando sempre recriar-se.

5 POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA DOCÊNCIA COMPARTILHADA

Neste capítulo de conclusão, proponho-me a pensar o que pude aprender com a realização deste trabalho. Voltando ao início, meus objetivos norteadores deste, eram:

- refletir sobre experiências de docência compartilhada no estágio docente em EJA do curso de Pedagogia da UFRGS;
- analisar se e como a docência compartilhada pode incidir na formação dos/as estagiários/as.

Primeiro, expus qual a motivação que me levou a pesquisar sobre esse tema – que foi minha própria experiência de docência compartilhada no estágio obrigatório – e também refletir sobre como se deu a organização de outras vivências de DC no estágio obrigatório do curso de Pedagogia da UFRGS. O material empírico permitiu-me entender como essa prática foi sentida e vivida pelas estagiárias entrevistadas e pude perceber o quão inovadora, possibilitadora e ampliadora de aprendizagens ela é. Sendo assim, defino a DC como um partilhamento da ação ou resultado de ensinar.

Por meio da análise das narrativas das entrevistadas sobre as suas experiências, foi possível criar cinco categorias: a) formação docente; b) uma possibilidade no estágio; c) prática pedagógica; d) desafios da prática; e, e) planejamento. Essas categorias representam as partes que caracterizam a DC. Contata-se que a DC: contribui para uma formação mais heterogênea de docência e que acarreta em repensar-se junto com o repensar do outro; possibilita desconstruir-se/reconstruir-se com mais confiança por estar compartilhando os desafios que o estágio remete aos/às professores/as novatos/as; possibilita a ampliação da criatividade e das aprendizagens pelo fato de compartilhar a construção da prática pedagógica (o ensinar); promove a união de dificuldades, anseios e preocupações que, em vez de multiplicados por dois, foram transformados em desafios construtivos; e faz perceber as várias formas de organização possíveis para a construção de um planejamento que alinhe princípios e objetivos da prática pedagógica dos estagiários, considerando o contexto em que a escola está inserida e a especificidade de cada aluno/o.

Um dos aspectos surpreendentes da pesquisa foi a positivação, por vezes um pouco excessiva, pelas estagiárias e também por mim. Ao pensarmos no quanto foi

positiva a experiência que tivemos, é um pouco difícil observar os desafios que a prática compartilhada também contém. A tendência das entrevistadas foi concluir que a experiência positiva que obtiveram no estágio foi algo que jamais se repetirá. Tratam como algo específico daquele momento e inclusive demonstram certo receio de repeti-la sem conhecer a pessoa com quem compartilhariam. É no mínimo interessante, pois nenhuma delas conhecia profundamente suas colegas de compartilhamento, e nem por isso o trabalho ficou sobrecarregado para um dos lados, ou houve algum tipo de desavença ou conflito de ideias. Pelo contrário, houve o cuidado e a reflexão de que não se estava sozinho e que por isso se devia compartilhar, apesar dos desafios (período de finalização de curso, quando é necessário colocar em prática as aprendizagens realizadas durante o período de graduação até aquele momento) que essa etapa do curso apresenta. E é esse o ponto mais significativo que pude perceber neste trabalho. Assim, o movimento da escrita deste organiza-se em: conceitualização, categorização (divisão em partes) para a posterior compreensão, ou seja, constituição da DC (o todo).

Aprendi que não há uma fórmula de se fazer a docência compartilhada, há múltiplas formas. Ela é construída/reconstruída e transformada por cada participante. E essa é a riqueza de tal prática. Não há como ser uma prática mecanizada e técnica, pois é construída por cada participante e reconstruída a cada semana planejada. As possibilidades e os desafios que podem ser provocados nos/as estudantes de graduação são a transformação e uma reinvenção do seu papel de educador e de discente – por exemplo, ao mesmo tempo em que a experiência da professora titular é um facilitador para a prática, a inexperiência também traz desafios para colocar-se como docente; viver uma experiência que possibilita dividir, trabalhar em grupo, contrariando a lógica da sociedade capitalista – facilitando aos/às jovens professores/as constituírem-se/transformarem-se nos educadores que almejam ser. Não há uma fórmula universal, mas a construção contínua do ensino-aprendizagem pelos/as envolvidos/as.

> Não é simples o objetivo almejado por esta forma de organizar o ensino. Mas, é bem verdade, fazer meramente o trivial, sem jamais se arriscarem não condiz com aqueles que se predispõem a seguir a carreira, ou melhor, a vida docente. Pois, afinal de contas, ensinar é compartilhar. (FERNANDES; TITTON, 2008, s/p).

Conclui-se, provisoriamente, que repensar as práticas modernas de organização da escola e as práticas pedagógicas é uma alternativa para dar-se

conta das especificidades e heterogeneidades cada vez maiores dos/as discentes em formação, do contexto escolar, de seus/suas alunos/as e da sociedade na qual vivemos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dóris Bittencourt; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Iniciação à docência em Pedagogia**: memórias que contam histórias. São Leopoldo: Oikos, 2012.

ANDRADE, Sandra dos Santos. **Juventudes e processos de escolarização**: uma abordagem cultural. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

_____. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 173-194.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer Nº 27/2001 – Altera a redação referente ao estágio obrigatório nas Diretrizes Curriculares de Formação de Professores. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 jan. 2002, seção 1, p. 31.

CUNHA, Maria Isabel da. Discência/Docência. In: ZITKOSKI, Jaime José; REDIN, Euclides; STRECK, Danilo R. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 123-124

EXPERIÊNCIAS de docência compartilhada em Porto Alegre. Porto Alegre: Ray, [2009]. 1 DVD.

FERNANDES, Denise Armani Nery; TITTON, Maria Beatriz Pauperio. **Docência Compartilhada**: o desafio de compartilhar. 2008. Disponível em: **<**http://rc-sp.forums-free.com/docencia-compartilhada-o-desafio-de-compartilhar-t11.html>. Acesso em: 18 fev. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GÓES, Moacir de. Coletivo. In: ZITKOSKI, Jaime José; REDIN, Euclides; STRECK, Danilo R. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 84-86.

HERBERT, Sérgio Pedro. Possibilidade. In: ZITKOSKI, Jaime José; REDIN, Euclides; STRECK, Danilo R. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 324-325.

KINOSHITA, Julia Harue. **Docência compartilhada**: dispositivo pedagógico para acolher as diferenças? Monografia (Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

LOPES, Lucia H. C de Oliveira; COSTA, Simone do Nascimento da; ALONSO JÚNIOR, Hugo Fonseca. Tutoria: a docência compartilhada. In: AZEVEDO, Adriana; JOSGRILBERG, Fabio; LI, Francisco. **Educação e tecnologia na universidade**: concepções e práticas. São Paulo: Editora Umesp, 2012. p. 61-79.

LAFFIN, M. Hermínia l. F. A constituição da docência na educação de jovens e adultos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambú. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/gt18-2847--int.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2013.

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

NÓVOA, António. A formação contínua entre a Pessoa-Professor e a Organização-Escola. **Revista do Instituto de Inovação educacional – Inovação**. v. 4, n. 1, 1991.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Escola Gilberto Jorge recebe prêmio em Brasília**. Site Secretaria Municipal de Educação. 2010. Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/portal_pmpa_estudante/default.php?p_noticia=129165>. Acesso em: 10 jun. 2013.

ROSA, Kelly Rodrigues da. **Docência(s) compartilhada(s)**: como pensar a docência compartilhada na educação infantil. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 119-141.

SIMIÃO, Lucélio Ferreira. A formação docente compartilhada entre a universidade e a escola de educação básica: experiências vivenciadas no PIBID. In: ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., Campinas, 2012. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2012.

SZYMANSKI, Heloisa (org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano Editora, 2002.

TRAVERSINI, Clarice Salete et al. Processos de inclusão e docência compartilhada no III ciclo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 285-308, jun. 2012.

_____. Inclusão escolar e docência compartilhada: reinventando modos de ser professor. 2013. No prelo.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado/a entrevistado/a:

A pesquisa que estou realizando tem como objetivo entrevistar graduandos/as e graduados/as do/no no curso de Pedagogia da UFRGS que tenham realizado seus estágios obrigatórios do sétimos semestre por docência compartilhada. O objetivo das entrevistas é conhecer alguns dos aspectos que permeiam a docência compartilhada e o que estes provocam na formação de docentes no curso de Pedagogia da UFRGS. Cada participante da pesquisa será entrevistado individualmente, no horário e local combinados previamente. As conversas serão gravadas para fins de pesquisa.

A partir da minha experiência de docência compartilhada no estágio obrigatório do sétimo semestre de Pedagogia, creio ser um tema e uma prática de extrema relevância para a formação dos docentes com ênfase na EJA. Por ser uma prática inovadora e ter sido experimentada fora do contexto de um ambiente de educação especial, a docência compartilhada é um assunto muito pouco explorado nas pesquisas educacionais.

Pelo presente termo de consentimento, declaro que fui informado/a, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento ou coerção, dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos a que serei submetido/a. Fui igualmente informado/a:

1. Da garantia de receber respostas a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa.

2. Da liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento e deixar de participar das entrevistas, sem que isso me traga nenhum tipo de prejuízo.

3. Da segurança de que não serei identificado/a e que se manterá o caráter confidencial e anônimo das informações. Assim, as informações e os resultados desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

4. Da ausência de custos pessoais.

A pesquisadora responsável por este projeto de pesquisa é a graduanda Tainara Fernandes Machado (fone: 51-3381-3700), orientada pela Profa. Dra. Sandra dos Santos Andrade (fone: 51-3307-9186).

_____

Assinatura do/a participante da pesquisa

_____

Assinatura da responsável pela pesquisa

Porto Alegre, _____ de 2013.