



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**DOCÊNCIA COMPARTILHADA:
DO SOLITÁRIO AO SOLIDÁRIO**

LUCIANA ROCHA DE ALMEIDA

**BRASÍLIA – DF
JUNHO DE 2015**

LUCIANA ROCHA DE ALMEIDA

**DOCÊNCIA COMPARTILHADA:
DO SOLITÁRIO AO SOLIDÁRIO**

Trabalho de Final de Curso apresentado ao curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Massot Madeira Coelho.

**BRASÍLIA – DF
JUNHO DE 2015**

LUCIANA ROCHA DE ALMEIDA

**DOCÊNCIA COMPARTILHADA:
DO SOLITÁRIO AO SOLIDÁRIO**

Trabalho de Final de Curso apresentado ao curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Massot Madeira Coelho.

Comissão Examinadora:

Professora Doutora Cristina Massot Madeira Coelho (Orientadora)
Faculdade de Educação/Universidade de Brasília

Professora Doutora Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire (Examinadora)
Faculdade de Educação/Universidade de Brasília

Professora Doutora Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias (Examinadora)

Professora Doutora Cristina Maria Costa Leite (Suplente)
Faculdade de Educação/Universidade de Brasília

Brasília, 10 de julho de 2015.

Dedico este trabalho à pequena Maria Antônia, que insiste em trazer cor para os meus dias, que arranca de mim os mais sinceros sorrisos e afagos... Que me faz querer ser melhor a cada dia.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me permitir vivenciar o bem e o belo.

À minha família por compartilhar comigo essa caminhada que chamamos de vida. À minha mãe por toda sua paciência com o meu ser e por sempre acreditar em mim. A minha irmã, porque amor igual ao nosso não existe... Obrigada pelo apoio incondicional, pela ajuda constante e por tornar os dias mais fáceis. Ao meu cunhado-irmão que nunca se negou a ajudar nas minhas ideias mais ousadas.

Aos homens da minha vida, vô João, vô Antônio e meu pai Aníbal, por me ensinarem o sentido mais grandioso da paixão. Paixão por Deus, pela família, pela vida, pelos amigos, pelos estudos, pelo trabalho, pelos livros e pelas pessoas.

Aos amigos que chegaram até aqui comigo... À Clara e Lara por fazerem parte do meu ser. À Ana por ser essa amiga sem data de validade e à Laís por todos os ensinamentos pessoais e acadêmicos.

Aos mestres que me acolheram nesse universo chamado Universidade de Brasília, e me conduziram a um mundo de ideias e teorias. Agradeço à Cristina Coelho, Viviane, Paula, Sandra, Francisco, Renato, Ana Dilma, Cristina Leite, Cristiano. Aqui em especial o meu muito obrigado à Cristina Coelho, por me receber em suas disciplinas e projetos todos esses anos, por acreditar em mim e no meu trabalho, por escutar minhas angústias e comemorar minhas vitórias e por fim por me orientar de forma tão sensível no desenrolar desse trabalho.

À querida Tia Ju, por ter sido anjo quando precisei, e inspiração quando foi necessário. Obrigada por ser essa referência tão marcante em minha vida, por me receber de braços abertos em suas salas de aula, por confiar em mim e me ensinar na prática o que é compartilhar. Por fazer parte da minha vida e da minha história.

Às professoras que me receberam e que me ensinaram o dia-a-dia da sala de aula. À Kelli e à Hellen por fazerem parte da minha formação.

Às crianças, por me aceitarem em suas vidas, por me ensinarem quando me propus a lecionar, por me envolverem em seus sinceros abraços, por me alegrarem com os mais singelos desenhos todos os dias. Em especial, ao Luiz, por me mostrar o mundo real, por confiar em mim e despertar no meu ser o gosto pelo desafio e o sonho por mudanças.

- "- São as minha memórias, dona Benta.
- Que memórias, Emília?
- As memórias que o Visconde começou e eu estou concluindo. Neste momento estou contando o que se passou comigo em Hollywood, com a Shirley Temple, o anjinho e o sabugo. É um ensaio duma fita para a Paramount.
- Emília! exclamou dona Benta. Você quer nos tapear. Em memórias a gente só conta a verdade, o que houve, o que se passou. Você nunca esteve em Hollywood, nem conhece a Shirley. Como então se põe a inventar tudo isso?
- Minhas memórias, explicou Emília, são diferentes de todas as outras. Eu conto o que houve e o que deveria haver[...]"

(Monteiro Lobato)

SUMÁRIO

RESUMO	vii
ABSTRACT.....	viii
MEMORIAL.....	9
INTRODUÇÃO	15
1. DOCÊNCIA COMPARTILHADA.....	19
2. O SUJEITO PROFESSOR E A SUA FORMAÇÃO DOCENTE.....	28
2.1 SER SUJEITO.....	29
2.2 SER PROFESSOR E A FORMAÇÃO DOCENTE.....	31
2.3 Vivência como construção da subjetividade.....	36
3. METODOLOGIA.....	39
3.1 Objetivo	39
3.2 Abordagem Qualitativa	39
3.3 Relato de experiência	41
3.4 Análise de Episódios.....	47
3.4.1 Episódio 1 – Conflito no parque.....	47
3.4.2 Episódio 2 – O <i>feedback</i> de A.....	48
3.4.3 Episódio 3 – Quem pensa e quem executa.....	50
3.4.4 Episódio 4 – Auxílio aos alunos com necessidades educacionais especiais.....	51
3.5 Algumas Observações.....	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	59
PERSPECTIVAS PROFISSIONIAS	62

RESUMO

A escola é um local de trabalho em equipe, onde alunos e professores se organizam em grupos. Contudo a prática docente ainda é uma forma de trabalho que cultiva a solidão e o individualismo. Mediante a prática da docência compartilhada que conforme Beyer (2005), foi importada da Alemanha pelo pioneirismo da Escola Flämming, o professor passa a ter a companhia de outro docente em sala de aula para conseguir trabalhar com a demanda da diversidade e da especificidade do processo de aprendizagem de cada aluno presente na sala de aula. Dessa forma este trabalho tem como objetivo compreender os aspectos da docência compartilhada em relação aos sujeitos que ensinam e a articulação de suas ações na atividade da docência. Para tal fim, fez-se necessária também a discussão da categoria de sujeito, presente na teoria de González Rey (2003) em relação à formação docente, que busca um sujeito ativo e um professor reflexivo, já que o convívio com o semelhante abre espaço para uma formação mútua, onde se aprende e se ensina e se ensina e se aprende sem saber certamente as delimitações dessas atividades. A metodologia se baseia na abordagem qualitativa de Lüdke e André (1986), em um estudo de caso originário do relato de experiência da autora durante seus estágios no curso de pedagogia. Como conclusão encontra-se a possibilidade da docência compartilhada como inovação da prática pedagógica, além da compreensão dessa correlação pautada no encontro de dois docentes que dentro de suas subjetividades compartilham os saberes e o exercício docente.

Palavras-chaves: docência compartilhada, sujeito, formação docente.

ABSTRACT

The school is a workplace team, where students and teachers are organized in groups, yet the teaching practice is still a form of work that cultivates solitude and individualism. Through the practice of shared teaching that as Beyer (2005), was imported from Germany by pioneering Flaming School, the teacher is replaced by the other teaching company in the classroom to get to work with the demand of diversity and specificity of the learning process of each student in this classroom. Thus this work aims to understand aspects of shared teaching in relation to the subjects they teach and the articulation of their actions in the teaching activity. To this end, also made the necessary discussion of the subject category, this in theory González Rey (2003) in relation to teacher education, which seeks an active subject and a reflective teacher, since the contact with the similar open space for mutual training, where they learn and teach and teach and learn without certainly know the boundaries of these activities. The methodology is based on qualitative approach Lüdke and Andrew (1986), in a case study originating from the experience of the author's account during its stages in the course of pedagogy. In conclusion is the possibility of shared teaching as pedagogical innovation practice, beyond the understanding of this correlation guided the meeting of two teachers who within their subjectivities share the knowledge and the teaching exercise.

Keywords: shared teaching, subject, teacher training.

MEMORIAL

Minha opção pelo curso de pedagogia se deu no meio do ano de 2011, quando, após seis meses turvos, resolvi me dar uma chance de recomeçar. Já formada em Gastronomia, mas com apenas 20 anos, eu sabia que algo estava errado. Não queria seguir apenas rodeada de panelas, faltava vida, cozinhar era apenas um hobby, não uma profissão ou uma paixão.

Dessa maneira estava na hora de decidir um novo começo, e eu tinha guardado muito bem a minha vontade de ser professora, contudo, contar ao mundo esse desejo era tão difícil como dizer que eu iria começar tudo novamente. Ainda bem que nesse percurso não me faltaram amigos, e após o resultado positivo do vestibular eu começava um novo ciclo.

Quando entrei pela primeira vez em uma sala de aula para fazer observações através do Projeto 3 – Sujeito, Linguagem e Aprendizagem, obtive a certeza que dessa vez eu tinha feito a escolha correta. Entrei na sala de aula como aluna de Projeto 3, passei pela experiência do PIBID (Programa de Iniciação a Docência), depois fiz Projeto 4 e ainda meu estágio extracurricular. Ao entrar em sala de aula, fiz questão de não sair mais. Ironia da vida, a sala de aula, lugar que sempre reneguei na infância e passei a gostar apenas na adolescência, se tornara agora o lugar onde eu passava a maior parte do meu dia.

Sempre gostei muito de estudar, sempre me agarrei ao lema do meu querido avô João, de que a única coisa que ninguém jamais poderia retirar de mim é o que sei. Sendo assim cresci em uma família que sempre valorizou e fez o possível para fornecer a melhor educação. Estudei nas melhores escolas da cidade, fiz curso de línguas, sempre tive livre acesso a livros, músicas, jornais e revistas. Cresci vendo meu pai ler livros e mais livros, e discutindo em família sobre política e economia na hora do jantar.

Entretanto, não bastou a meu gosto pelos estudos para que minha adaptação ao ambiente escola fosse tranquila. Durante minha educação infantil e meu ensino fundamental tive inúmeros problemas de adaptação em variadas escolas. Iniciei minha trajetória em uma escola pequena do bairro dando muito

trabalho aos meus pais e às queridas Tia Bia e Tia Fátima. Como foi penoso aceitar a escola.

A cada nova turma, ou “tia”, tudo era complicado, era uma nova fase de choro, insegurança e medo. Mesmo ficando por muitos anos na mesma escola, mudar de professora por alcançar uma nova série era desordenado, todos sentiam a tensão, familiares, professoras, coordenadores. Cheguei a cursar duas vezes o Maternal I pelo fato de não me adaptar à professora do Maternal II.

Entre minhas lágrimas e dificuldades de adaptação não posso negar as maravilhosas professoras que encontrei na minha educação infantil, como foram pacientes comigo, como foram carinhosas ao me conquistar e a percorrer cada ano ao meu lado. Tia Fátima e o seu sorriso largo. Tia Lora e as letras cursivas, Tia Dilmara repleta de alegria e a querida Tia Andréa repleta de corações e ensinamentos sobre as horas e as palavras. Que lembrança saborosa, o dia em que aprendi a ver as horas no gigante relógio de ponteiro em formato de urso panda no fundo da sala, e o deslumbre de ler as primeiras palavras. Quanta paixão eu possuo por esse momento mágico da alfabetização.

Toda essa paixão por ler e escrever fez com que com apenas sete anos eu ensinasse a filha da minha babá a ler e a escrever enquanto brincávamos de escolinhas todos os dias pela manhã. Lembro-me de pedir para meus pais um quadro negro, afinal escola que é escola possuía quadro. Minha vontade de ser professora era latente. Hoje me pergunto onde essa vontade se escondeu por tantos anos?

Contudo, o jardim não poderia se manter florido por muito tempo, voltei a ter problemas de adaptação ao me deparar com uma nova escola. Surgiu no bairro uma nova instituição cheia de promessas e novidades, eu e minha irmã mudamos de escola, para mim a mudança só durou alguns meses, já que não me adaptei e acabei retornando para a escola anterior. Todavia, cheguei ao ponto de não querer mais nem a antiga escola. Ir a escola se tornou um fardo pesado e um sentimento doloroso, quantas barbaridades eu fazia para não chegar até a escola.

Retornei para a escola antiga, mas continuava a renegar o ambiente escolar e as professoras. E foi em meio a todos esses problemas que me

deparei com ela, com a amada Tia Ju, não sei bem se ela é anjo ou se é flor... Só sei que hoje ela é minha maior inspiração. Com muita calma, paciência, organização e principalmente determinação ela fez com que eu me livrasse de toda a minha revolta a voltasse a frequentar a escola. Fiquei sob sua proteção o restante do ano, contudo agora era necessário mudar de escola, não tinha como ficar na escola pequena do bairro. Algo maior e novo me esperava.

Não gostei da nova escola, nem me adaptei totalmente, contudo não dava mais para ficar dando trabalho aos meus pais, agora já era ensino fundamental II e as coisas eram diferentes. Nessa nova escola era fácil tirar boas notas, entretanto eu me sentia bastante deslocada, então a única coisa que eu fazia era estudar e cultivar o único amigo que fiz por lá.

No ano seguinte mudei de escola e fui para a escola que eu tanto queria, fiquei por lá até concluir o ensino médio e tenho excelentes recordações. Era responsável por mim mesma e possuía grande desenvoltura pelos corredores da escola. Fui representante de turma, líder de feira-cultural e organizadora de festas. Fiz grandes amigos e vivenciei diversas experiências. Certamente a escola nos carimba de uma forma singular e passar a adolescência dentro de uma escola de referência me agregou muito. Agora eu era íntima da sala de aula.

Quantos professores maravilhosos eu tive nessa fase! Não posso deixar de citar também, os bedéis que cuidavam de todos pelos corredores, os porteiros sempre amáveis que nos reconheciam pelo nome.

Os anos foram passando e tínhamos que cumprir uma vasta carga horária com aulas de teatro, música, sociologia e diversos laboratórios no turno contrário. Passávamos o dia na escola, saíamos apenas para almoçar rapidamente um sanduíche, perdi as contas de quantos sanduíches de almôndegas eu comi nos últimos três anos de escola.

Fui foragida cativa nas aulas de teatro do criativo Ricardo Gutí, como eu fugia de suas dinâmicas e demonstrações teatrais! Sempre fui fã de teoria e as aulas que possuíam prática me deixavam vulnerável. Desenvolvi meu gosto pela história da arte e me arrebatei por diversos pintores. Fiz amigos diferenciados no laboratório de física, e me lembro com detalhes da última aula sobre teoria da relatividade – Como Einstein pensou tudo isso? A escola

certamente é um lugar para ser saboreado e desfrutado. A escola deve ser vivida através dos nossos cinco sentidos.

Com toda a intensidade do ensino médio chegou a hora de escolher o futuro, sempre achei injusto ter que decidir o futuro tendo apenas dezessete anos, mas eu não possuía outra opção, todos já sabiam ou pelo menos possuíam alguma área de interesse, eu me afundava em diversos almanaques de estudante procurando uma direção.

Sem muita certeza, resolvi fazer Gastronomia, sempre gostei de cozinhar e os feitiços das receitas sempre me encantaram. Aproveitei intensamente cada aula, me diverti criando receitas e aprendi muita coisa nova. Contudo, com o final do curso, eu sabia que não queria cozinhar por obrigação, por profissão. E assim começava minha longa caminhada em busca do meu futuro, me permitindo uma nova oportunidade.

Ingressei na Universidade de Brasília em 2011 e pude deleitar-me com diversas experiências. Tudo era novo, agora sim eu poderia desfrutar de toda a jovialidade da faculdade, e buscar voos mais altos. Incrível como a Universidade me modificou. Engraçado lembrar todas as vezes que não consegui achar um livro na biblioteca, que me senti intimidada em andar pelo ICC, ou eufórica por almoçar no Restaurante Universitário. Quantos lugares e quantas pessoas, alguns lugares passaram a me pertencer, algumas pessoas também. Eu, Clara e Lara formamos um trio coeso, “as meninas superpoderosas”, desbravamos cada trabalho, galgamos cada objetivo juntas, a Universidade nos presenteia com uma dádiva chamada amizade.

Quantas pessoas passaram por mim nesses últimos quatro anos, quantas deixaram suas marcas, com quantas pessoas eu desfrutei conversas e mais conversas, sim, depois da UnB eu passei a conversar com qualquer pessoa que puxasse um assunto, comecei a enxergar a gama de sujeitos que me cercavam, comecei a enxergar o outro e suas possibilidades. Com certeza a Universidade me impactou educacionalmente, mas meu maior ganho foi social, eu não sou mais um “*bicho do mato*”.

Conheci professores incríveis que não apenas me passaram conteúdos, mas acreditaram em mim e me fizeram autoconfiante. Posso começar pela minha querida orientadora Cristina Coelho, agradeço o dia em que a vi pela TV e tive a certeza que com ela eu queria estudar, com seu apoio consegui

apresentar um trabalho e vivenciar um congresso de educação internacional. E em seus projetos pude usufruir da sensação de “ser professora” desde cedo. Por suas indicações conheci pessoas incríveis que apenas agregaram no meu ser e foram adicionando sementes e mais sementes nessa professora em formação.

Não posso deixar de citar professoras como Sandra Ferraz e Paula Cobucci, duas pessoas graciosas que demonstram um amor incondicional pela educação. A professora Paula, com toda sua sensibilidade, me mostrou o que era compartilhar na Universidade, convidando suas monitoras para juntamente com ela planejar a disciplina de Processos de Alfabetização. Um momento riquíssimo de troca de saberes e experiências, onde todos podiam expressar suas vivências a cerca de disciplina e contribuir para um aperfeiçoamento das aulas.

Com as professoras Maria Emilia e Solange, pude desenvolver minhas habilidades de gestão e coordenação na organização dos projetos do PIBID. O PIBID foi meu desabrochar como professora. Peguei um desafio logo no começo, quanta saudade eu carrego ao falar do Centro de Ensino Fundamental 01 da Vila Planalto, lá descobri que não era apenas responsável por mim, mas por todo um futuro. Lá descobri o que eu queria ser e o que eu não queria. E claro, que eu não superei esse desafio sozinha, compartilhei cada dia, cada aluno, cada problema e principalmente cada vitória com a Iara. Meu primeiro compartilhamento da docência.

Agora já no final do curso tive a inebriante oportunidade de me encontrar novamente com a Tia Ju, aquela que eu não sei se é anjo ou flor... Fui sua estagiária, ela não me ensinava mais a ler ou a contar e sim a ser professora. Compartilhar a docência com alguém que um dia foi minha professora, foi um grande presente. Fomos juntas, nos permitindo, nos afetando, nos encontrando, enfim, buscando um futuro melhor.

A vida é um eterno compartilhamento, não fazemos nada sozinhos, dialogamos, brincamos e sempre buscamos o outro, somos seres coletivos, sujeitos que buscam afetar e serem afetados. Nosso ciclo vivencial só possui sentido e existe por causa do outro. O outro nos complementa, e é a todos os outros que passaram por mim nesses vinte quatro anos que tenho que atribuir a busca do meu melhor a cada dia, e é pelo outro que estarei lá na frente

determinada e acreditando em dias melhores. Entrei na Universidade Luciana e saio como uma Luciana eterna confiante no outro.

INTRODUÇÃO

As experiências vivenciadas no contexto escolar durante o período da graduação provocam inquietações, conhecimentos e questionamentos que são construídos graças à possibilidade de se experimentar a profissão ainda no começo da faculdade, permitindo fazer a fusão entre teoria e prática.

O assunto do presente trabalho surge justamente no período de estágio supervisionado da autora. Estágio esse nomeado pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como Projeto 4. A oportunidade de vivenciar o dia-a-dia da sala de aula entremeado com a teoria é um momento singular no decorrer da graduação. A inserção na prática docente e a sua reflexão continuada permitem ao futuro professor articular a vida real com as teorias sistematizadas no curso.

A permissão de se integrar a um grupo escolar ainda na graduação possibilita ao aluno a oportunidade de ser um sujeito ativo e reflexivo em sua formação, pois ele acaba aprendendo a docência também na prática, exercitando não apenas a observação, mas vivenciando os fatos cotidianos do ambiente escolar.

Segundo Nóvoa (1992) a formação docente busca incitar uma perspectiva crítico-reflexiva, que resulte ao professor pensamentos e atitudes autônomas. Entretanto só se pode criticar e refletir caso seja possível viver e experimentar a situação, e possuindo a chance de analisar a ação, em um exercício contínuo de reflexão, pois como elucidam Freire, Bahia, Estrela e Amaral (2012) a reflexão se dá antes, durante e depois da prática pedagógica. Com base nesse pretexto deve-se entender a formação docente que busca a autonomia como uma tríade que entrelaça ação, reflexão e ação.

Exatamente buscando a reflexão sobre as ações vivenciadas no Projeto 4 que a docência compartilhada adentra os estudos da autora e culmina nesse trabalho de conclusão de curso.

Falar de docência compartilhada ainda é muito novo no Brasil, poucos trabalhos são publicados sobre o tema e a maior quantidade de referencial está relacionada com a educação especial. Realmente, é através das intervenções da educação especial que a bidocência, ou a codocência

ganha espaço e passa a ser percebida até alcançar um patamar mais elevado e ser denominada de docência compartilhada.

Na escola nos deparamos com o compartilhamento em diferentes momentos, o trabalho em grupo é praticamente intrínseco ao ambiente escolar, os alunos vivem em grupo, os professores se organizam em disciplinas, séries, cadeiras, e a direção se estrutura na maior parte das vezes por meio de equipes de coordenadores, psicopedagogos, diretores. Contudo, mesmo com essa organização em equipe sistematizada, o professor ainda exerce a docência de forma isolada, sendo um sujeito solitário com suas angústias, conquistas e inquietações.

Tomando como ponto de partida a diversidade constante em salas de aula e a complexidade da prática docente, cada dia mais se pode perceber a presença de mais de um profissional em sala de aula, seja em turmas que fazem inclusão seja na educação infantil da rede particular de ensino. E essa necessidade se dá justamente pelo fato de que o professor isolado não possui com quem compartilhar o seu trabalho, e sua assistência a todas as especificidades da sala de aula pode ficar comprometida.

Esse compartilhamento, como já foi dito, ainda é muito inovador e desperta as mais variadas reações nos docentes, pois a ideia central da docência compartilhada é a criação de um novo protagonismo, protagonismo em que os dois docentes são considerados sujeitos ativos do processo de ensino e aprendizagem das crianças, sem ordem hierárquica.

Os sujeitos envolvidos na docência compartilhada ainda possuem a possibilidade de a todo o momento estar em duas posições diferentes, a de professor e a de aprendiz. Muito se aprende com o outro, o professor é um ser constituído das relações e de experiências e, tendo essa vivência em equipe constantemente, consolida-se o ambiente como um espaço de formação mútua.

Dessa maneira a docência compartilhada busca um auxílio não apenas para as crianças, mas também para os professores que contam com o apoio um do outro para praticar a docência, sem se desprenderem, obviamente, das suas especificidades, já que o exercício reflexivo da prática docente apenas é construído quando o professor se coloca como sujeito do ato

de ensinar, de aprender e de refletir sobre sua prática tornando-se produtor de sua profissão.

Evidentemente a questão econômica do Brasil interfere nessa forma de prática pedagógica, afinal faltam profissionais no quadro efetivo de diversas escolas espalhadas pelo território nacional, como explica Pinto (2014). Faltando professores para turmas convencionais, claramente não restam profissionais para compartilhar a sala de aula com os professores já efetivados. Dessa forma, pensar a docência compartilhada pode ser fantasioso e utópico.

Entretanto, pode-se pensar a docência compartilhada por meio da utilização de outros profissionais que já estão lotados dentro da escola. Inicialmente pode-se pensar na presença dos estagiários e professores em início de carreira, que necessitam da vivência para aperfeiçoar sua prática, do reagrupamento, não apenas dos alunos, mas também dos professores nas turmas do Bloco Inicial de Alfabetização, que assim trocariam experiências e saberes a cerca da alfabetização em diversas fases.

Outras opções para a docência compartilhada no país é a sua utilização como estratégia de determinadas situações específicas como a inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais específicas, ou como enfrentamento em relação ao fracasso escolar. Contudo, para esses aspectos serem contemplados e ao menos utilizados como possíveis de tentativa, se faz necessário que antes a docência compartilhada seja amplamente discutida nos meios educacionais.

Para alcançar o objetivo de compreender os aspectos da docência compartilhada em relação aos sujeitos que ensinam, foi necessária uma pesquisa que fosse além da evolução e da discussão acerca do que venha a ser a docência compartilhada. Dessa forma o presente trabalho também trata do professor como um sujeito ativo e reflexivo e da formação docente, já que considero que a docência compartilhada caminha na direção da constituição de espaços de formação mútua.

Portando, para relatar a pesquisa sobre o tema da docência compartilhada, este texto se organiza da seguinte forma: o primeiro capítulo sistematiza e discute a docência compartilhada como um todo, buscando não apenas definir seu significado, mas também explorar sua evolução e seu caminhar como prática docente inovadora; o segundo capítulo desenvolve a

discussão de que o professor é uma pessoa e necessita ser um sujeito que faz parte ativamente de seus processos de consolidação e construção, seja profissional e ou pessoal, sendo assim expõe-se o conceito de sujeito e a categoria de sujeito teorizada por González Rey (2003), em seguida explica-se sobre a formação do docente, na qualidade de sujeito da experiência e, por fim, o capítulo discute a interferência da emoção na subjetividade docente.

No terceiro capítulo, foi traçado o percurso metodológico realizado neste trabalho, de pesquisa qualitativa, um estudo de caso pautado na história de vida da autora. A narrativa, presente no capítulo, conta o desenrolar da experiência da autora durante o ano letivo de 2014 em seus estágios, e a vivência pautada no compartilhamento da docência. Em seguida, o leitor encontrará a análise de episódios que buscam evidenciar os objetivos específicos desse trabalho, algumas observações acerca do trabalho, além das considerações finais. Por último, foram apresentadas as expectativas profissionais almejadas.

1. DOCÊNCIA COMPARTILHADA

Quando se buscam referências bibliográficas sobre a docência compartilhada, ou a bidocência, as publicações encontradas resultam em pesquisas da área de inclusão e poucas pesquisas discorrem sobre essa experiência no Brasil. Certamente, entende-se que a ideia de mais de um professor em sala de aula seja ilusória, já que em diversos municípios e estados brasileiros existe uma carência de corpo docente nas escolas públicas.

Hugo Otto Beyer, autor de diversos textos e de livros na área de inclusão escolar, foi um dos pesquisadores que mais escreveu sobre a bidocência no Brasil. Beyer (2005) retrata em seu texto as experiências da Escola Flämming na Alemanha.

Beyer (2005), sabendo das condições da educação brasileira, propõe expandir a ideia da bidocência no Brasil através de outras disponibilidades e arranjos de atendimento como, por exemplo, com os próprios professores do quadro escolar. Entretanto, para esse fim, se faz necessário uma maior expansão desse assunto.

De tal modo, o texto que segue busca evidenciar os princípios da bidocência e o seu caminhar até a docência compartilhada entre os diversos educadores que compõem o ambiente escolar.

Na área da educação de surdos, muito se fala sobre a codocência, referindo-se à atuação dos professores regentes juntamente com os intérpretes nas salas de aula. (TUXI, 2009, p.31)

Falando de docência compartilhada, podem-se encontrar diversas nomenclaturas que denominam a mesma experiência, mais de um professor por sala de aula. A vivência de dois profissionais em sala de aula, já foi denominada de bidocência, de co-docência e hoje é mais difundida como docência compartilhada. Tuxi (2009) faz uma distinção entre os termos bastante interessante. Para a autora o trabalho com a co-docência é quando os profissionais trabalham em comunhão, ambos se responsabilizam por todos os alunos, e caso isso não ocorra, o simples fato de existirem dois profissionais em sala é denominado de bidocência.

Entretanto, essa é uma diferença terminológica consolidada por essa autora em especial, os demais autores que serão citados no decorrer do texto

que segue mostram as variadas nomenclaturas como uma evolução do vocábulo que caminha em comunhão com as evoluções pedagógicas estimadas pela sociedade. Assim sendo, o uso de diferentes termos em diferentes momentos expressam mais do que a evolução da nomenclatura, mas também a evolução das relações interpessoais no ambiente escolar, assim como os progressos educacionais.

A partir dos estudos na área de inclusão, a bidocência, ganhou espaço e se fez presente em diversas discussões no campo da educação, como já foi dito anteriormente. Inicialmente foi na Alemanha na década de 1970, através das concepções pedagógicas da Escola Flämming, que a bidocência começou a ganhar espaço.

O termo docência compartilhada parece ter sido cunhado depois do termo bidocência, que, por sua vez, está associado a um dos princípios pedagógicos adotados na década de 70 pela escola Flämming, na Alemanha, pioneira na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. (CAUSSI, 2013, p.21)

A Escola Flämming, em Berlim, ficou conhecida através de suas considerações 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 se deu diretamente por meio da iniciativa dos pais que integravam um grupo denominado “grupo terapêutico de pais e filhos”, como explica 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.

Dessa maneira para se realizar um trabalho de qualidade e voltado para a individualização dos alvos, da avaliação e da didática como se pretendia fazer, era necessário mais de um docente por sala de aula, podendo o segundo

docente ter sua atuação apenas em tempo parcial, como comenta Beyer (2005).

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 conseguira realizar a individualização do ensino com dificuldade. Para o trabalho docente no grupo heterogêneo se faz necessária à colaboração de um segundo educador. (BEYER, 2005, p. 6)

Dessa forma, uma classe inclusiva deve dispor do atendimento de um segundo professor, se possível especialista, que facilitará a orientação individual focando nas necessidades e as possibilidades de cada criança.

Segundo Kinochita (2009) a participação de um segundo professor em turma de inclusão também começa a ganhar força na Itália, na década de 70, onde um projeto de lei busca extinguir as escolas de educação especial, e integrar os alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular. Segundo a autora, o professor de apoio chega às salas de aula italianas dando suporte não apenas para os alunos, mas também para o professor. Pois como pressupõe Caussi (2013, p. 21), “para conseguir dar conta da diversidade e complexidade do trabalho da sala de aula, esse profissional precisará ter alguém com quem compartilhar as dúvidas, alegrias e tristezas”.

A bidocência dessa forma, ganha espaço sendo discutida apenas na área de inclusão e defendendo sua existência atrás da diversidade existente em salas de aula inclusivas. Entretanto, Beyer (2005) traz essa discussão para o Brasil através 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. Dessa forma “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. E a bidocência, passa a ser chamada também de docência compartilhada e começa a ganhar forma no meio educacional brasileiro, em especial em algumas salas de aulas, seja através da utilização de estagiários, professores

auxiliares ou professores da sala de recurso, como sugeria Beyer lá no início, quando começou a discutir essa ideia em seus textos.

Esse compartilhamento como defendem Fernandes e Titton (2008), mais do que inovador, vem ao encontro da 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.

Dessa maneira a docência compartilhada é entendida segundo Traversini, Rodrigues e Freitas (*apud* CAUSSI, 2013, p. 23) “uma ação docente compartilhada entre dois professores em sala de aula”. As definições de docência compartilhada sempre trilham um caminho que busca a não divisão do trabalho, ambos os professores estão ali presentes, planejando e ministrando atividades, com suas subjetividades, buscando intencionalmente o fazer docente e o aperfeiçoamento das aprendizagens.

Busca-se uma relação de dois protagonistas que projetam e almejam o trabalho docente sem uma ordem hierárquica, um não demanda comando para o outro, ambos são participantes ativos das situações cotidianas da sala de aula.

Falar da docência compartilhada (...) é falar do encontro humano nas práticas colaborativas que são fundamentais para o desenvolvimento do trabalho em equipe, cujo desejo perpassa pelo autêntico encontro do “eu-tu” nas relações humanas e na construção do conhecimento. (CAUSSI *apud* LOPES e COSTA, 2013, p. 23)

Todo esse compartilhamento de ideias, horários, alunos, obrigações e deveres deve tornar gratificante o processo de ensinar e aprender como defende Fernandes e Titton (2008), já que essa correlação na atividade docente deve também compartilhar os conhecimentos e as dúvidas. Compartilhar com outro profissional o seu processo de trabalho, torna-se necessário o desprendimento do eu, mas jamais a perda da iniciativa e da subjetividade, pois como reafirmam as mesmas autoras, compartilhar não significa deixar de se responsabilizar, e mesmo compartilhando, em algum momento será necessário assumir e reger a turma de forma individual.

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 Gimenes e Almeida (2014).

O professor, como constata Arroyo (2000), é um ser solitário, isolado em sua docência, que apenas busca desculpas variadas para se reunir em palestras, conferências e congressos. E esses eventos nada mais são do que oportunidades de trocar experiências, de pensar em grupo e se sentirem apoiados. Porém, esse ser solitário, o professor, pode se sentir extremamente invadido e desconfortável com a experiência da regência compartilhada, afinal como nos relembra Fernandes e Titton (2008), “a cultura escolar ainda está arraigada na unidocência e em uma única autoridade em sala de aula (...)”. Apesar de a escola ser um lugar grupal, na qual trabalhar em grupo é uma realidade.

Ao compartilhar a sala de aula, o professor passa a expor toda a sua bagagem pedagógica e compartilha não apenas seus conhecimentos, mas também suas falhas e medos, como explica Beyer (2005). No Brasil, como comenta Arroyo (2000) ainda se vê o erro e a falha de forma extremamente pejorativa e negativa, sendo assim a presença do outro pode ser extremamente ameaçadora.

Apesar dos medos e conflitos, o que se deve esperar do compartilhamento da docência é justamente o encontro de saberes e de não saberes. Cada professor, como evidencia Kinoshita(2009), traz sua bagagem de formação, e na constituição de um espaço real de compartilhamento nasce uma relação de ajuda e de partilha de conhecimentos em busca de um fim comum, o movimento que antes era solitário passa a ser um movimento solidário.

A realidade de se ter com quem dividir a complexidade da sala de aula possibilita a multiplicação do comprometimento, e induz a um novo protagonismo do professor, reforçando a grandeza reflexiva da prática docente. A escola mais do que um lugar de aprendizagem é um lugar de vida, como afirma Nóvoa (1991) que ainda completa a complexidade desse ambiente assegurando que “a educação não encontra a sua razão de ser apenas no razoável, mas também no trágico; a educação não é unicamente um acto racional, mas também dramático” (NÓVOA, 1991, p. 65). Ou seja, toda a intensidade desse ambiente com suas alegrias e tristezas merece ser compartilhada, dividida e refletida. Pois é na partilha que encontramos os dispositivos necessários para uma formação continuada e inovadora.

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mutua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado. A construção de dispositivos de (auto)formação assistida e participada através da diversificação das modalidades de apoio e de consultoria, favorece a elaboração de projetos pessoais de formação. (NÓVOA, 1991, p.71)

Nesse entendimento fica evidente a importância do apoio que um docente concede ao outro durante o trabalho de docência compartilhada. Tendo com quem dividir as angústias e o trabalho de cada dia, os docentes podem observar e refletir mais intensamente o seu eu docente, e a sua prática pedagógica. Contar com um parceiro em sala de aula não significa uma subtração ou uma divisão matemática, mas sim uma troca de experiências, uma adição ou até mesmo uma multiplicação do trabalho, uma corresponsabilidade com a vida.

Barbosa (2006) constata que a monodocência, a atuação do professor sozinho em sua sala de aula, com seus alunos e todos os outros componentes que se associam ao trabalho docente, como preocupações, angústias, metas e alegrias, é muito solitário. Algumas vezes, o professor pode até compartilhar com os alunos alguns fatos, alguns sentimentos, algum trabalho. Contudo, como afirma a autora, em uma vivência de compartilhamento com o colega de profissão, as relações de envolvimento e o trabalho tomam contornos interessantes.

Ao planejar uma aula em dupla, existe a possibilidade de optar pelo caminho mais fácil de ter apenas uma ideia ou abrir mão da opinião do outro, contudo, com a riqueza de oportunidades existentes quando dois professores planejam o que historicamente e culturalmente é trabalho de apenas um, pode-se ganhar criatividade, apropriando-se melhor dos assuntos através das discussões e ainda é possível promover um melhor retorno aos alunos. (BARBOSA, 2006)

Barbosa (2006) comenta sobre sua experiência na docência compartilhada que foi como multiplicar o trabalho e não dividir. A docência compartilhada é uma brincadeira matemática, onde as regras da aritmética não se enquadram, pois dividir, multiplicar e somar não necessitam de um resultado padrão. Dividir pode ter como resultado final uma soma ou uma multiplicação, como relata a autora no trecho que explica os bons resultados de sua experiência na docência compartilhada.

Ao fazer as contas à alegria que ambas não conseguimos conter, e que por isso partilhámos, não consegui obter os resultados da aplicação dos princípios da divisão. A alegria sentida, a dividir por dois resultou em dupla alegria. (BARBOSA, 2006, p. 3)

Estamos falando de dois sujeitos que irão dentro de suas especificidades encontrarem-se humanamente, e isso só será possível caso haja um consentimento e uma disponibilidade em buscar algo em comum. Um objetivo que entrelace o convívio do dia-a-dia.

(...) o compartilhamento é elemento fundamental, mas não natural; precisa ser aprendido na produção dinâmica da relação entre os sujeitos que, por sua vez, produzem pelo mérito daqueles que se dedicam à relação, à cumplicidade e à parceria. (CAUSSI, p. 46, 2013)

Ambos os sujeitos presentes nesse processo inovador devem estar cientes da importância da parceria entre eles. Para Causi (2013), não adianta dividir o mesmo ambiente de trabalho, os mesmo alunos e não trocarem experiências, não aceitarem, não se permitirem viver a prática do outro. A docência compartilhada não é apenas a partilha dos meios físicos, mas o consenso de se deixar ser afetado pela prática do outro. É enxergar no outro os processos de ensino e aprendizagem que favorecem não apenas aos alunos, mas também a si.

Para Nóvoa (1992) a troca de conhecimentos e a partilha de saberes materializam espaços de formação recíprocos, nos quais cada docente atua simultaneamente no papel de formador e de formando. Existe uma troca atemporal que coloca o professor nessa dualidade de papéis enriquecedora não apenas para a sua atuação em sala de aula, mas também, para a sua formação continuada.

Se a docência compartilhada seguir seu caminho agregando valor à formação docente, pode-se ir ao encontro do discurso de Paiva (2009) que afirma que as experiências que cada educador leva para o colégio se compõem de uma ferramenta importante para troca com os colegas, visando ao aperfeiçoamento do trabalho docente. Já que a reflexão, a partilha e o desabafo quando trabalhados no coletivo deveriam responder aos desafios das salas de aula.

Hoje em dia, é normal encontrar mais de um profissional em sala de aula, principalmente quando se fala de educação infantil na rede particular de ensino. Contudo, esse trabalho fica bem dividido e hierarquizado através da dicotomia cuidar/educar. Muito desse pensamento vem da conotação assistencialista existente até hoje, infelizmente, nas escolas de educação infantil como relatam Forest e Weiss (2008).

Nas percepções da proposta pedagógica das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), fica evidente a relação existente entre cuidar e educar, sendo assim essas ações não devem caminhar separadas na educação infantil. Para Forest e Weiss (2008, p.2) “(...) cuidar e educar caminham simultaneamente e de maneira indissociável, possibilitando que ambas as ações construam na totalidade, a identidade e a autonomia das crianças.”

A ação conjunta dos educadores e demais membros da equipe da instituição é essencial para garantir que o cuidar e o educar aconteçam de forma integrada. Essa atitude deve ser contemplada desde o planejamento educacional até a realização das atividades em si. (FOREST, Nilza; WEISS, Silvio; 2008, p.2)

Com salas de aulas repletas de crianças pequenas, a até mesmo superlotadas, é extremamente difícil que um único professor dê conta de possuir uma visão integrada do desenvolvimento de todas as crianças com

base na diversidade, entendendo que cada ser é global e não fragmentado, como comentam os autores já mencionados.

Contudo, o trabalho nas salas de aula da Educação Infantil costuma seguir uma hierarquização e uma distinção entre o sujeito que cuida e o sujeito que educa. Monitores e estagiários fazem o papel de cuidar das crianças e o professor cumpre com a sua obrigação de educar. Todavia, com essa distinção muito se perde no dia-a-dia, pois o ato de cuidar está repleto de instrumentos de cunho pedagógico, como relatam Fores e Weiss (2008).

Os autores ainda completam seus pensamentos, enfatizando que o educar não deve trabalhar apenas o intelectual da criança, já que todos os momentos vividos por ela dentro do ambiente escolar lhe proporcionam a possibilidade de crescer, de refletir.

Com essa nova visão sobre o educar e o cuidar na educação infantil, percebe-se como a dicotomia de papéis na educação causa mais perdas do que ganhos. Sendo assim, a busca por uma dimensão global na educação infantil perpassa a necessidade da comunhão entre os sujeitos do processo.

2. O SUJEITO PROFESSOR E A SUA FORMAÇÃO DOCENTE

A intenção de discorrer sobre as relações humanas e sua forte conexão com a educação é porque o processo educativo é constituído por pessoas, sendo o professor um sujeito presente e idealizado nesse território. Arroyo (2000, p.53) afirma que “não nascemos humanos, nos fazemos”, defendendo assim a ideia de que passamos a nossa vida buscando agregar saberes, conhecimentos e experiências.

As ideias acima mencionadas de Arroyo (2000) coincidem com o discurso de Paiva (2009) que segue com o raciocínio e afirma que a conduta dos indivíduos desde o nascimento depende do aprendizado.

Como explica Arroyo (2000) esse aprendizado é pautado nas trocas de saberes, nas imitações, nas relações humanas e na valorização do tempo, convergindo assim, para a formação da história cultural dos indivíduos. E é na escola que essa sistematização acontece.

A relevância da escola está em que essa imitação, esse diálogo de gerações, não se dá de maneira espontânea, como em outras relações e espaços sociais, mais de maneira pedagógica, intencional e cuidadosa. O tempo de escola é um diálogo de gerações programado por adultos que dominam o saber do ofício. (ARROYO, 2000, p. 54)

O aprender a ser humano baseia-se em uma das mais básicas dimensões educativas, o convívio com o semelhante em diversas temporalidades, como defende Arroyo (2000). Sendo assim, a escola possui sua imagem social, de formar seres humanos, sujeitos com capacidades e qualidades humanas, como define Ferreira (2003).

Toda essa amplitude da escola converge para dois pontos de discussão de Ferreira (2003), que busca esclarecer o ritmo contínuo do desenvolvimento e o surgimento da educação como sendo uma relação pautada nas trocas entre o homem e o mundo. Conceitos esses que hoje se chocam com o sistema educacional que busca cada vez mais padronizar os processos educativos, descartando a ideia de particularidade de cada sujeito, como protesta o autor. Seja esse o sujeito aluno ou o sujeito professor.

Se a escola é um espaço tão arraigado de imagens sociais, o professor, o profissional de maior aparição, acaba sendo uma identidade socialmente determinada na maioria das vezes, a sociedade já estabeleceu a postura que espera de um docente, e não apenas a sua de agir, mas também a sua forma de falar de se vestir de interagir com a sociedade. O professor acabou, com o tempo, se transformando em uma imagem social de traços marcantes e embaralhados, tornou-se uma forma de ser e não apenas o exercício de uma função profissional (Arroyo, 2000).

Assim, a imagem do professor perpassa por muitos conceitos sociais que acabam ocultando o sujeito repleto de sentido subjetivo presente em cada docente. Para se enxergar o professor em sua completude, é necessário compreender inicialmente que ele é um sujeito dotado de subjetividade que passa por formação profissional que culmina em sua prática docente. Com esse raciocínio, concretiza-se no texto que segue a ideia de entender o professor como sujeito, como pessoa profissionalizada que busca através de sua formação princípios para a sua ação docente.

2.1 SER SUJEITO

Durante muito tempo a ideia de sujeito esteve ligada ao conceito universal de ordem e inteligibilidade, o que definia o sujeito como sendo um ser racional. Essa concepção de sujeito estava enraizada na filosofia modernista e nos princípios cartesianos, como discute González Rey (2003).

A ideia de um sujeito de razão, capaz de dominar o mundo e a si mesmo na produção de verdades universais, constituiu uma representação que arraigou fortemente na cultura ocidental, mediando seus diferentes modelos de ciência, política e educação, assim como a produção de do sentido comum. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 221)

Madeira-Coelho (2009) esclarece que os mais diferenciados termos já foram utilizados e ainda são usados para explicar toda particularidade existente no termo sujeito. Independente do termo, a expressão associada ao sujeito busca sempre fazer uma correlação com a noção humana, como defende a autora.

No senso comum, *sujeito* alinha-se com *indivíduo*, *pessoa*, *eu*. Na tradição filosófica encontramos as expressões *alma*, *ser*, *espírito*, que na tradição

psicológica se torna *consciência, mente, personalidade, self*. (MADEIRA-COELHO, 2009, p.33)

O sujeito pode ser biológico, focado apenas no orgânico, como também pode ser positivista, a escola positivista fundamenta o seu conceito de sujeito em suas bases repletas de dicotomias. Ou ainda, relacionado à linguagem, ou classificado como universal e imanente, como classifica a autora acima citada. Ao explicar essa última classificação – o sujeito universal e imanente –, Madeira-Coelho (2009) esclarece que essa definição decorre dos princípios do filósofo Immanuel Kant (1724 – 1804), que trata o sujeito como um ser universal e atemporal, um ser abstrato e padronizado.

Outras duas concepções de sujeito ainda são discutidas por Madeira-Coelho (2009), são elas o sujeito da complexidade e o sujeito histórico cultural, essa última noção de sujeito está alinhada às concepções de L.S. Vigotski. O sujeito nessa nova visão leva em consideração os valores transmitidos coletivamente pela comunidade, que acabam por constituir esse sujeito, mas são também constituídos por ele.

Para González Rey (2003) só é possível entender a essência histórico-cultural do sujeito quando as ideias de sujeito preenchidas de modernismos e da submissão forem destruídas, dando lugar a uma constituição de sujeito que está fortemente ligada a uma representação dialética do homem. A definição de sujeito ainda é vista pelo autor como conflitante com o determinismo mecanicista, pois o sujeito é imprevisível.

A ideia de sujeito recupera o caráter dialético e complexo do homem, de um homem que de forma simultânea representa uma singularidade e um ser social, relação esta que não é uma relação de determinação externa, mas uma relação recursiva em que cada um está simultaneamente implicado na configuração plurideterminada dentro da qual se manifesta a ação do outro. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 224)

Dessa forma, a visão de sujeito se constitui na relação com o outro, pois como explica González Rey (2003), a ação do sujeito mesmo individual é uma ação sempre socialmente produzida. Essa relação do sujeito com o social é uma complexa inter-relação repleta de processos característicos do desenvolvimento social e da ação social do homem.

O autor ainda discorre que a consciência é um momento essencial na definição de sujeito, pois é por meio da capacidade de construção consciente

que o sujeito se torna um sujeito ativo. Contudo González Rey (2003) esclarece que consciência não é razão.

A consciência não é um sinônimo de razão, é sinônimo de representação, intencionalidade e reflexividade enquanto processos comprometidos com a ação do sujeito, embora cada um destes processos esteja subjetivamente constituído sobre configurações de elementos inconscientes que são fonte de seu sentido subjetivo. [...] Reconhecer um sujeito ativo é reconhecer sua capacidade de construção consciente como momento de seus processos atuais de subjetivação, o que não significa que estes se ajustem a um exercício da razão; entre outras coisas, porque, a partir de nossa compreensão da subjetividade humana, as construções da consciência são produções de sentido, não construções racionais. (GONZÁLEZ REY, 2003, p.226)

E esse sujeito, se constitui como elemento central da subjetividade, quando consegue produzir rupturas através do seu sentido de pensar por meio dos elementos centrais do desenvolvimento, como explica González Rey (2003).

Esse sujeito ativo, que é um ser histórico e cultural, e que possui a competência de subjetivar suas experiências, ou seja, que perceber que nada está acabado, é um sujeito em constante modificação que busca sempre dar sentido aos seus atos, como conclui Paiva (2009).

2.2 SER PROFESSOR E A FORMAÇÃO DOCENTE

Ser professor é deparar-se diariamente com uma imagem criada socialmente, como afirma Arroyo (2000), que ainda reitera garantindo que ser professor é um modo de ser e não apenas uma profissão. O professor representa um papel marcante e delimitado na sociedade, Ferreira (2003, p.2) escreve que “o discurso pedagógico hiper-responsabiliza os professores em relação à prática pedagógica”, transferindo assim, aos docentes um número cada vez maior de funções.

Esse acúmulo, cada vez maior de tarefas, leva o professor a caminhar por atalhos e a economizar esforços, como explica Apple & Jungk (apud Nóvoa, 1992), que ainda completa afirmando que dessa forma “a qualidade acaba dando lugar à quantidade.” (1992, p.12)

Entretanto, quem é esse profissional tão marcado e visado pela sociedade? Arroyo (2000) defende que poucas profissões utilizam o verbo ser

de forma tão apropriada como a docência. Para o autor, não se exerce apenas uma função docente, se é docente. O professor que existe em cada docente é carregado da escola para casa, de casa para os congressos, e todas as amarguras e conquistas da profissão rodeiam esse sujeito constantemente, sem ficar no local de trabalho, no final do expediente. (Arroyo, 2000)

Somos, não apenas exercemos a função docente. [...] Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal. Os tempos da escola invadem todos os outros tempos. Levamos para casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e de casa para a escola. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte de nossa vida pessoal. É o outro em nós. (ARROYO, 2000, p. 27)

O professor acaba representando um papel social, acaba sendo o que os outros acreditam que ele é mesmo essa imagem não sendo única e bem definida como já foi comentado por Arroyo (2000).

Cada professor acaba por ter uma imagem e uma autoimagem, sendo a imagem a desenvolvida pela história e pela cultura de nossa sociedade e a autoimagem os contornos internos e os dilemas presentes na representação que cada docente faz de si mesmo e dos demais colegas de profissão, como explana Arroyo (2000), que ainda completa seu pensamento confirmando que cada professor carrega consigo a função que exerce, mas também a imagem internalizada do que é ser professor.

As formas como essa imagem e essa autoimagem se criam são bastante curiosas, pois, como pode se entender através de Arroyo (2000), os traços de personalidade dos seres humanos são conquistados mediante as vivências, pelo contágio e pela prática vivencial existente entre os seres humanos, as conquistas são adquiridas através da experiência e da troca, e esse é um caminhar lento.

Convivemos com a imagem do professor em nossa sociedade de uma forma extremamente próxima, pois obtemos longos anos de convivência por meio da escola, desde o maternal. Arroyo (2000) afirma que cada mestre que passa por nossa vida deixa marcas, e suas formas de ser nos contaminam. Segundo o autor, “as lembranças dos mestres que tivemos podem ter sido nosso primeiro aprendizado como professores” (Arroyo, 2000, p.124)

Levando em considerações todos os pressupostos de Arroyo (2000) é possível entender que não se nasce professor, se torna professor, através das convivências, dos experimentos, dos sentimentos e do dia-a-dia desse ofício.

O professor ainda carrega em sua imagem, constituída através dos valores históricos que foram formados culturalmente e socialmente, a ideia da profissão como vocação, como algo divino que nos coloca frente ao social e assistencial, como explica Arroyo (2000), já que “o ofício de mestre faz parte de um imaginário onde se cruzam traços sociais afetivos, religiosos, culturais” (Arroyo, 2000, p.33). Mesmo sendo essa uma visão aparentemente dos séculos passado, a imagem formada culturalmente do professor ainda possui uma distância significativa da profissionalização da docência.

Apesar de a imagem docente ainda possuir características arcaicas, a figura social do educador evoluiu juntamente com a importância do cuidado à infância, o reconhecimento social do pedagogo e sua evolução profissional se dá ao fato da profissão andar lado a lado com os conceitos evolutivos decorrentes do reconhecimento da criança e do jovem. (Arroyo, 2000)

Assim sendo, com a evolução dos conceitos e dos cuidados com a infância hoje o professor possui uma imagem menos romântica, voltada para a sua profissionalização e sua formação continuada. Ferreira (2003) utiliza de dois conceitos bases para definir a imagem do professor atualmente. Sua primeira definição é de que ser professor é tomar decisões pessoais e particulares constantes, entretanto, sempre ajustadas por normas coletivas e subsídios institucionais. Essa definição de Ferreira (2003) dialoga com a ideia de Nóvoa (1992) de que professores são seres obrigados a afrontar e resolver diversas situações excepcionais que exigem respostas únicas.

Para se apoderar desses novos significados docentes, é necessário pensar na formação do docente, pois segundo Nóvoa (1992) apenas com investimentos positivos na formação docente que o professor poderá se tornar reflexivo a cerca de seus saberes para solucionar as situações. A formação segundo o autor deve buscar o alargamento profissional através de uma autonomia contextualizada que promova o perfil reflexivo e responsável nos docente.

O professor deve manter-se sempre em contínua formação, já que como explica Ferreira (2003) o conhecimento não é estático e sim um

processo de construção. O autor ainda comenta que dentro dessas novas perspectivas não é aceitável que a escola permaneça com seus padrões atuais, devendo assim, buscar um processo de formação amplo e contínuo que levem seus professores a serem produtores de duas profissões como esclarece Nóvoa (1992, p.17).

O autor (1992), afirma que para se obter uma melhor profissionalização do docente e seu desabrochar através da formação, é preciso reencontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais desse indivíduo. Pois, como já foi descrito anteriormente mediante as ideias de Arroyo, a imagem do professor é pouco profissionalizada.

Antes de se fazer possível o reencontro entre os polos pessoais e profissionais dos professores, é imprescindível o entendimento do professor como pessoa, pois como dizia Nias (apud Nóvoa, 1992, p.13) “o professor é a pessoa. E uma parte importante do professor é a pessoa”. Entendendo o professor como sujeito de sua formação, de sua profissionalização e vida a formação lhe trará outro sentido, porque como explica Nóvoa (1992) à formação não lhe oferecerá apenas sentido profissional, mas também pessoal. A formação docente deve incitar uma perspectiva crítico reflexiva, que facilite ao professor a dinâmica do seu dia-a-dia.

O processo de formação alimenta-se de modelos educativos, mas asfixia quando se torna demasiado “educado”. A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoa. (Nóvoa, 1992, p. 13)

Nóvoa (1992) reforça a necessidade de uma formação que leve o docente a um trabalho de reflexão crítica, entretanto, defende que para isso deve ficar claro que a formação não se estabelece através do acúmulo de técnica, conhecimentos ou cursos. Mas sim, sobre uma reflexão a cerca da prática. Sendo assim, a novidade proposta por Nóvoa (1992) é o saber da experiência, já que o que o adulto retém como saber está ligado a sua experiência e a sua identidade. A experiência está localizada em uma área de produção de saberes, por isso o cuidado de se abordar também algumas características da vida pessoal do docente, pois a produção de saberes a partir da experiência busca um processo interativo que engloba o sujeito como um todo.

Paiva (2009) acredita em uma formação docente que dê conta dos desafios e das particularidades da aprendizagem, pensamento semelhante com outros autores acima mencionados, contudo, sua ideia vai à frente e defende que a formação docente deve ultrapassar os meios acadêmicos, já que o sujeito professor é um ser dinâmico envolto a diversas experiências.

Evidenciando a experiência, Nóvoa (1992) deixa evidente em conceitos a cerca do professor reflexivo que a constituição do professor passa pela experiência, pela inovação e pela vivência do trabalho pedagógico. Essa visão de Nóvoa (1992) vai ao encontro da visão de formação docente de Araújo, Santos e Malanchen que defendem uma formação concreta do exercício da profissão, que apenas pode ser alcançada com a prática.

Bondía (2002, p. 25) esclarece que “a experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta que se prova”. Evidenciando dessa maneira, a necessidade de se pensar a educação por meio da dicotomia experiência/sentido. O autor ainda comenta que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, sendo assim, é necessário se permitir passar pela experiência, através do parar para refletir, do parar para pensar, para escutar, para olhar e fazer tudo isso mais lentamente ainda caso seja necessário.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2002, p. 19)

Se confrontarmos a ideia de Bondía (2002) do sujeito da experiência, que define o sujeito sobretudo como um espaço onde tem lugar os acontecimentos e os pensamentos de Nóvoa (1992) acerca do professor reflexivo será possível perceber a necessidade da vivência na prática docente. Passando assim a formação docente de uma prática pautada em teorias e catálogos para uma formação reflexiva que valoriza a prática.

Como conclui Paiva (2009) não se pode pensar na formação do docente apenas valorizando os conhecimentos acadêmicos, pois o professor reflexivo, o professor sujeito da experiência, produz sentidos subjetivos das mais diversas práticas podendo contribuir assim para a sua formação continuada e para suas ações em sala de aula através de uma prática pedagógica pautada na experiência e na reflexão. O professor toma para si a produção da sua profissão e de seu aperfeiçoamento pedagógico, como explica Nóvoa (1992).

2.3 Vivência como construção da subjetividade

Segundo Nóvoa (1992) é necessário investir não apenas na formação pedagógica do professor, mas também em seu desenvolvimento pessoal. Essa ideia como visto anteriormente vem de encontro com a constatação de Paiva (2009) de que o professor ao se colocar no patamar de sujeito reflexivo consegue produzir sentidos subjetivos por meio de suas experiências.

Dessa forma, não se pensa apenas na racionalização da prática pedagógica, mas também nas dimensões afetivas da profissão, como explicam Freire, Bahia, Estrela e Amaral (2012), as autoras ainda afirmam o caráter emocional do trabalho docente, já que o mesmo é experimentado cotidianamente por uma pessoa.

Arroyo (2000), como comentado anteriormente defende, a ideia de que nenhuma outra profissão se adéqua de maneira tão plena ao verbo “ser” como a docência. Sendo assim, fica evidente a ideia de que para ser professor não adianta apenas reunir diplomas e títulos, mas se tem a necessidade de experimentar a prática e dessa forma como dito anteriormente produzir conhecimento.

É justamente da ideia de experimentar, de conhecer a prática, que se constitui a ideia de vivência. Explicada por Viesenteiner (2013, p.1) como: “o anseio por uma relação imediata entre o homem e o mundo”. Dessa forma voltamos a Bondía (2002) e suas reflexões a cerca de que experiência é algo que nos toca, nos afeta. Sendo assim, muito do aspecto pessoal do professor entremeia a sua prática.

Se o pessoal do professor perpassa sua prática, muito de sua subjetividade está presente em seus atos. E é justamente na tentativa de não reduzir o exercício docente ou torná-lo mecanicista que a Teoria da

Subjetividade de González Rey (2003) adentra a prática docente. Para compreender a subjetividade é necessário entender que o sujeito, a subjetividade e a cultura, são fenômenos não idênticos que se relacionam de forma recursiva, ou seja, a relação existente entre esses fenômenos ocorre repetidas vezes em uma quantidade indefinida. (González Rey, 2003)

Para González Rey subjetividade se constitui

(...) um complexo e plurideterminado sistema, afetado pelo próprio curso da sociedade e das pessoas que a constituem dentro do contínuo movimento das complexas redes de relações que caracterizam o desenvolvimento social. Essa visão da subjetividade está apoiada com particular força no conceito de sentido subjetivo, que representa a forma essencial dos processos de subjetivação”(GONZÁLEZ REY, 2003, p. 09).

A teoria de González Rey perpassa pela compreensão histórico-cultural do homem, e sua tentativa é justamente quebrar a dicotomia existente entre o sujeito e sociedade, pautando suas explicações na unidade dialética existente entre o homem e a sociedade, como explicam Silva e Cappelle (2013).

A subjetividade é validada pelo fato de ser “uma produção de sentidos subjetivos que transcende toda a influência linear e direta de outros sistemas da realidade” (SILVA;CAPPELLE apud REY, 2013, p. 3).

O conceito de sentido subjetivo desenvolvido por González Rey (2003) é constituído a partir de uma definição de sentido pela sua relação intrínseca com a subjetividade, assim ele delibera sentido como sentido subjetivo, que é:

“a unidade inseparável dos processos simbólicos e as emoções num mesmo sistema, no qual a presença de um desses elementos evoca o 5 outro, sem que seja absorvido pelo outro. (...) O sentido subjetivo representa uma definição ontológica diferente para a compreensão da psique como produção cultural” (REY, 2003, p. 127).

Dessa forma, nossas emoções perpassam todo esse processo da vivencia resultando na constante formação da subjetividade de cada sujeito.

As emoções representam um momento essencial na definição do sentido subjetivo dos processos e relações do sujeito. Uma experiência ou ação só tem sentido quando é portadora de uma carga emocional. (GONZÁLEZ REY, 2003, p.249)

E nessa interação entre sujeito, subjetividade, sociedade e emoção encontra-se um conceito russo de Vygotsky (1999) pouco utilizado, pertinente

com a experiência emocional vivenciada pelo sujeito: *perezhivanie* (Heemann, 2012).

Segundo Heemann (2012), o termo expressa a ideia de que uma mesma circunstância pode ser interpretada e percebida de forma diferente conforme a experiência emocional de cada sujeito. Assim fica evidente que não são os fatores que determinam o curso do desenvolvimento de uma pessoa, mas a experiência emocional dessa pessoa, o quão envolvida ela está com a situação. Sendo assim, as relações emocionais influenciam diretamente os contornos que a experiência ganhará. Portanto, *perezhivanie* é o tipo de experiência memorável que colabora para o desenvolvimento da personalidade de uma pessoa.

O professor visto como sujeito da experiência, como ser reflexivo, que constantemente pensa sua prática e produz sobre ela sentidos subjetivos, como elucida Paiva (2009), perpassa a todo o momento pela sua experiência emocional. Evidenciando assim, que na construção do sujeito professor, a formação docente toma por base não apenas aspectos racionais e simbólicos, mas, e principalmente, aspectos das vivências emocionais de cada indivíduo.

3. METODOLOGIA

3.1 Objetivo

O objetivo geral desse trabalho é compreender os aspectos da docência compartilhada em relação aos sujeitos que ensinam e a articulação de suas ações na atividade da docência.

Para alcançar o objetivo acima mencionado, foram traçados os seguintes objetivos específicos.

- Identificar os aspectos da docência compartilhada através do arranjo professora regente e estagiária;
- Perceber o professor como um sujeito da experiência dotado de subjetividade;
- Discutir a docência compartilhada como opção de formação continuada através da troca de saberes docentes.

3.2 Abordagem Qualitativa

O presente trabalho utilizou como metodologia para construção de dados uma abordagem qualitativa, apoiada em Lüdke e André (1986), que evidenciam o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação investigada. Afirmando que uma das características da abordagem qualitativa é o ambiente natural como fonte direta e o pesquisador como sendo o principal instrumento.

Dentro da abordagem qualitativa o método de pesquisa do estudo de caso foi escolhido, por ser uma investigação empírica, que nasce a partir de experiências, observações e do objeto a ser estudado. No estudo de caso as fases da pesquisa não são lineares elas “se interpolam em vários momentos, sugerindo apenas um movimento constante no confronto teoria-empíria” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p 23).

O tema da pesquisa surge por meio da narrativa de vida, na qual o método se baseia na história de vida tópica, onde conta-se apenas um segmento da vida do sujeito, como explica Oliveira (2008, p. 13).

Segundo Cunha (1997) já faz algum tempo que pesquisadores qualitativos, buscam reflexões em suas experiências de vida. Utilizando narrativas também conhecidas como relatos de experiência. Connely e

Clandinin (apud Cunha, 1997) dizem que os seres humanos são estruturas contadoras de histórias, estruturas que individualmente ou socialmente vivem vidas contadas. Pensamento esse semelhante ao de Bruner (2002).

Nós estamos eternamente contando histórias sobre nós mesmos. Ao contar essas auto-histórias para os outros, tendo em vista muitos propósitos, pode-se dizer que estamos desempenhando ações narrativas diretas. (Bruner apud Júnior, 2005, p 38)

González Rey (1996) também trata da importância dos relatos da história de vida, como sendo um enfoque importante para registrar as representações que o sujeito possui sobre sua subjetividade, sendo para o autor acima citado, o relato da história de vida uma técnica que contorna de forma radicalmente diferente o conhecimento particular sobre si mesmo e as informações adquiridas.

El método de historia de vida es una de las vías importantes para rescatar la subjetividade como dimensión esencial de la investigación social, el cual puede ser muy enriquecido por la psicología y la etnografía desde el punto de vista instrumental. (GONZÁLEZ REY, 1996, p.83)

Quando o sujeito organiza suas experiências para compartilhá-las seja de forma oral ou escrita, a experiência é recuperada de forma reflexiva, desencadeando novas compreensões sobre suas práticas, como explica Cunha (1997).

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, só ser transformadora da própria realidade. (Cunha, 1997, p 2)

Dessa forma, esse trabalho busca por meio do relato de experiência da autora, compreender os aspectos da docência compartilhada, mediante relatos do cotidiano. O relato de experiência que segue se constitui a partir das vivências da autora durante o ano letivo de 2014.

Os episódios narrados fazem referências a três momentos distintos. Minha atuação como estagiária da turma do segundo período da educação infantil em um Jardim de Infância da Secretaria de Educação do Distrito Federal, localizado no Plano Piloto, minha atuação na mesma turma através do

Programa de Iniciação a Docência – Pibid, e ainda fatos de minha rotina como estagiária da rede particular de ensino.

O relato de experiência foi construído com base em anotações cotidianas sobre a rotina da turma do Jardim de Infância, reflexões quanto ao trabalho na rede particular de ensino e desdobramentos oriundos do relatório de estágio supervisionado.

A estrutura escolhida para o trabalho foi a seleção de episódios vivenciados pela autora, para que a partir dos mesmos fosse possível compreender os aspectos da docência compartilhada, assim como a influência dessas experiências na formação docente.

Inicialmente apresenta-se o relato de experiência completo, em seguida, foram selecionados episódios que, recortados do relato de experiência, puderam ser analisados de forma isolada, evidenciando no cotidiano os traços característicos da docência compartilhada, que impactaram minhas reflexões durante a formação docente.

Buscou-se manter a privacidade não apenas das intuições de ensino comentadas, mas também a utilização apenas da inicial do nome das crianças que se encontram no relato de experiência. O relato de experiência completo é apresentado dentro de uma moldura para diferenciá-lo do texto de análise.

3.3 Relato de experiência

Inicialmente cheguei à turma do Segundo Período do Jardim de Infância no início do ano letivo de 2014, através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID. No segundo semestre do ano, passei à função de estagiária da turma, por meio da matrícula no Projeto 4 – estágio curricular do meu curso de Pedagogia. Eu já estava extremamente habituada à rotina da sala, em sintonia com a professora regente, e já tinha tido algumas vezes a experiência de está com a turma sem a presença dela. Além de mim e da professora, no segundo semestre, a sala ainda passou a contar com dois estagiários da Educação Física que frequentavam as aulas quinzenalmente e uma nova pibidiana que uma vez por semana auxiliava a turma.

Assim que me tornei a estagiária da turma, senti muitas dificuldades em cumprir as minhas horas de regência pré-estabelecidas pela carga horária do estágio, algumas vezes me perguntei se isso seria ocasionado pelo fato de já

pertencer à turma. Nessa turma, jamais tive papel secundário, de auxiliar, de estagiária ou qualquer outro papel que me colocasse hierarquicamente inferior à professora regente, não existia o sentimento de competição. Eu e a professora já nos conhecíamos, pois ela fora minha professora anos antes quando cursei a antiga terceira série do Ensino Fundamental.

Sempre possuí total autonomia para conduzir atividades, transitar com os alunos pelas áreas da escola, iniciar e terminar atividades, assim como responder bilhetes e comunicados aos pais por meio da agenda. Sem falar, obviamente, do trato rotineiro de uma escola de educação infantil, como supervisionar a higiene e a utilização dos banheiros, amarrar sapatos, organização no horário do lanche e até a resolução de conflitos entre as crianças. Se eu estivesse solucionando um conflito raramente a outra professora interferia, e essa atitude não era de descaso, e sim de respeito com as minhas atitudes e decisões.

Certa manhã, já no último horário, fomos, eu e a turma, ao parque, enquanto a professora regente dirigiu-se à sala dos professores para resolver algumas pendências. No parquinho, houve alguns problemas no balanço. Como havia apenas dois balanços e a grande maioria das crianças desejava balançar, algumas tentavam organizar a situação, outras apenas brigavam, e o S começou a jogar areia nas crianças para afastá-las do balanço e poder ficar com a vez do brinquedo para ele. Imediatamente intervi na situação retirando-o do parque, pois sua atitude de agredir os outros colegas não poderia passar despercebida. Ele se sentou ao meu lado e ficou observando as outras crianças enquanto conversávamos sobre sua atitude, no mínimo desrespeitosa. Com o aparecimento da professora regente no parque, rapidamente ele se pôs de pé e perguntou para ela se poderia voltar a brincar. A professora muito calmamente explicou que eu estava resolvendo os conflitos e as circunstâncias daquele momento, que ele deveria se dirigir a mim e não a ela para resolver seu problema.

No meio da rotina da turma eu já estava cumprindo o meu papel de regente, já estava vivenciando minhas horas de regência, pois lá no Jardim, naquela turma, não existia distinção entre quem pensava o trabalho e quem fazia o trabalho, não existia quem cuidava e quem educava.

Característica essa que ficou mais explícita quando, nas minhas últimas aulas, apliquei um projeto de oficinas de produção criativa de texto com as crianças e a professora regente me ajudou a executar as tarefas que não tinham sido projetadas e idealizadas por ela. No momento em que uma de nós estava no papel de protagonista, a outra rapidamente auxiliava e ajudava nos processos da melhor maneira possível para o sucesso da atividade.

A oficina foi pensada por mim e mais duas colegas durante a produção do trabalho final da disciplina Pedagogia da Criatividade, que cursei no último semestre de 2014. Apresentei o projeto para a professora regente da turma que prontamente aceitou e disponibilizou as sextas-feiras para que fosse possível realizar a atividade. Na primeira sexta-feira, todo o grupo de estudantes da Universidade pôde comparecer à oficina, contudo nas oficinas seguintes apenas eu fui à escola, e a regente prontamente me auxiliou em toda a aula. Conversamos, trocamos ideias e sugestões e acabamos juntas fazendo a oficina por mais algumas sextas-feiras. Durante aquelas manhãs, ela me auxiliava, eu tinha planejado e pensado, ela executava juntamente comigo. Dessa forma, ficava claro que entre a gente não existia a distinção de quem pensava o trabalho e de quem fazia o trabalho.

Sempre que era possível, compartilhávamos também os assuntos das reuniões e coordenações pedagógicas, as interferências que as outras áreas da escola tinham no desenrolar da nossa sala de aula e as relações com as famílias.

A turma era reduzida por possuir um aluno com Síndrome de Down, o que nos possibilitou, nos últimos meses do ano, a presença de uma monitora que ficava em sala das 8h às 10h da manhã, pois outra turma da escola também necessitava de seu acompanhamento. Contudo, o papel dessa monitora era de auxiliar nos cuidados e principalmente na higiene dessa criança. Sua presença ou não na sala não influenciava nas práticas pedagógicas.

O aluno com Síndrome de Down pouquíssimas vezes realizava as atividades da turma, frequentemente se negava a seguir comandos fosse para a realização de tarefas fosse para a realização de hábitos rotineiros, como lavar as mãos para o lanche ou formar roda ou fila. Quando cheguei à turma a professora logo me deixou ciente dessa dificuldade e me contou que era muito

habitual ele brincar embaixo da mesa dela durante a aula, fato esse que acabava promovendo a falta de disciplina, já que logo os demais alunos também estavam embaixo da mesa brincando.

Com nós duas em sala, essas ocorrências foram diminuindo, ou nos dividíamos no trabalho entre a turma e ele, ou mantínhamos o foco ambas em não permitir a dispersão dos demais alunos da classe. Nossas atitudes contribuíram para que, sem a atenção dos colegas e o incentivo para as brincadeiras, logo ele se dispusesse ao menos a sair de baixo da mesa e arriscar alguns desenhos em suas tarefas.

Adultos não faltavam na sala de aula, mas toda vez que era necessário que alguém se responsabilizasse pela turma no lugar da professora regente, eu assumia o comando, ministrava as atividades, fazia rodinha, lia as histórias, enfim, fazendo a sala de aula caminhar normalmente. Essa atitude me fez algumas vezes ouvir de outros colegas estagiários a reafirmação de que ali eu era estagiária também.

Já as crianças, nos reconheciam ambas como referência de liderança, aceitando nossas subjetividades e particularidades. A primeira vez que ministrei a aula inteira sozinha, previamente tinha realizado o planejamento com a professora e tinha incluído algumas características específicas como a leitura de um livro literário no início da aula e outro no final e uma dinâmica de grupo com bola.

A aula seria inteira minha naquela manhã, eu deveria fazer a rodinha, a contagem de meninos e meninas além da avaliação do tempo. Perpassando pelas atividades cotidianas e pedagógicas deles, mas com algumas características sugeridas por mim. Levei muito mais tempo na rodinha, pois além de permitir a fala de todos, utilizei de material concreto para fazer a contagem do “quantos somos” e comecei a introduzir a ideia de dezena com eles. Quando fechei o último livro e a música utilizada como sinal tocou, A. chegou bem perto de mim e disse que eu dava aula diferente da outra professora, mas que era legal também. As próprias crianças já entendiam que éramos duas professoras, dois sujeitos, cada uma com o seu modo de agir nas situações.

Comecei a refletir sobre a relação que existia entre mim e a professora do Jardim de Infância quando me peguei fazendo comparações entre o meu

papel como estagiária dessa turma específica e da turma onde trabalhava em meu estágio extracurricular, na rede particular de ensino. A relação que eu possuía com a professora do Jardim de Infância era de partilha, ou melhor, de compartilhamento. Dentro e fora da sala de aula conversamos insistentemente sobre o desenvolvimento dos alunos, assim como, sobre o planejamento e os projetos a desenvolver com a turma.

Pensávamos sobre as mais diferentes situações e acabávamos assim compartilhando as dificuldades e as felicidades de cada acontecimento da sala de aula. Naquela sala eu era sujeito, e a cada encontro me constituía professora por meio da minha relação com a professora regente. Debruçávamo-nos, as duas, sobre nossas angústias e dividíamos nossas conquistas, e sentia que as angústias não eram minhas e as conquistas dela, ali os sentimentos eram nossos.

Muitas vezes, ao longo das manhãs, quando eu não estava na escola, eu recebia fotos e mensagens dos acontecimentos matinais da turma, enviadas pela professora. Compartilhei com a turma cada projeto, cada banho de mangueira, cada desfile, cada festa, mesmo não sendo meu dia de estágio, e claro que fiz questão de modificar várias vezes os meus horários para acompanhá-los em passeios e estar presente nas festividades da escola. Minha presença naquela turma não se fazia apenas no físico, eu era parte constituinte daquele espaço e daquelas vidas.

Durante minhas manhãs eu possuía a experiência de ser um sujeito ativo e participativo dentro da sala de aula do Jardim de Infância. Eu me constituía sujeito, protagonista e professora.

Enquanto minhas manhãs eram na rede pública de ensino, à tarde eu fazia estágio extracurricular na rede particular. Entretanto meu papel era bem diferente, na escola particular, onde eu me sentia objeto, auxiliar, complemento.

As experiências de poder circular com as crianças pela escola, de resolver conflitos e de me constituir sujeito nas relações não existia. Meu papel como auxiliar era muito claro e distinto, a professora regente pensava, eu preparava para ela executar, ela educava, eu cuidava. As idas à enfermaria eram minhas, o cuidado com a higiene era meu, a hora do lanche, a organização dos materiais, o trabalho braçal ficava comigo, com a auxiliar.

Dessa maneira, se fez, aos poucos, perceptível até pelas próprias crianças a distinção entre nossos papéis. Quando era possível fazer papel de professora, era com os dois alunos especiais da turma, que permaneciam atrasados diante dos demais colegas e precisavam de atenção extra.

Minha turma na escola particular contava com a inclusão de dois alunos, um com laudo de autismo e o outro ainda sem laudo, sob investigação, mas com comprometimentos visíveis aos olhos até mesmo das outras crianças. Enquanto os demais alunos da turma percorriam as fases da alfabetização e participavam ativamente das atividades de matemática, essas duas crianças incluídas ficavam nas margens dos acontecimentos. Acabava acontecendo uma exclusão na inclusão, e, quando eles ficavam muito atrás da turma eu deveria me sentar junto a eles e acelerar a produção das atividades. Nada muito elaborado ou sistematizado, a minha função ali era parecida com a de uma professora particular, atender os dois, individualmente, tentando sanar as dúvidas, por mais que muitas vezes fosse notável que as dúvidas não existiam, pois os dois não possuíam envolvimento com os assuntos que estávamos trabalhando, simplesmente as atividades não faziam sentido para eles.

O meu auxílio passava a ser apenas para com os dois, muito diferente do meu trabalho no Jardim de Infância, lá eu não era exclusiva do aluno com Síndrome de Down, eu e a regente nos dividíamos aleatoriamente nas atividades com ele e com a turma, algumas vezes eu ficava com ele e ela assistia à turma. Outras vezes ela ficava mais próxima dele e eu assumia a turma, um formato de assistência global, considerando também as ocasiões na qual ele participava junto com o grupo e assim podíamos as duas auxiliar a todos.

Durante as festividades anuais, como dia dos pais ou das mães, festa junina, feira do livro, exposição de arte, entre outras, a distinção entre a regente e eu na escola particular ainda era mais marcante, pois eu passava semanas cortando e organizando papéis, ensaiando músicas e coreografias, para no dia da apresentação não poder nem assistir as crianças, a ordem que eu recebia da escola era de que a minha presença era proibida naquele dia.

As festividades na rede particular de ensino eram grandes eventos que envolviam produções múltiplas que variavam conforme as festividades do nosso calendário nacional. Essas festas aumentavam consideravelmente a

quantidade de trabalho que tínhamos para executar, pois tudo era confeccionado na própria instituição.

A distinção que existia entre o protagonismo de nos duas, eu como estagiária e a regente da escola particular, tornava difícil até mesmo conquistar o respeito das crianças, muitas já sabiam que, se eu tomasse uma decisão, a professora regente passaria por cima e faria da maneira dela, que muitas vezes era idêntica a minha, mas ela deveria fazer, o comando dela deveria ser o último.

A sintonia necessária para existir um compartilhamento da docência não existia. Então os papéis eram distintos, nossas atitudes eram distintas e nossas produções eram distintas. Ali não se fazia um novo protagonismo, e sim o tradicional e habitual.

3.4 Análise de Episódios

3.4.1 Episódio 1 – Conflito no parque

Certa manhã, já no último horário, fomos, eu e a turma, ao parque, a professora regente dirigiu-se a sala dos professores para resolver algumas pendências. No parquinho, houve alguns problemas no balanço. Como havia apenas dois balanços e a grande maioria das crianças desejava balançar, algumas tentavam organizar a situação outras apenas brigavam, e o S começou a jogar areia nas crianças para afastá-las do balanço e poder ficar com a vez do brincar para ele. Imediatamente intervi na situação retirando-o do parque, pois sua atitude de agredir os outros colegas não poderia passar despercebida. Ele se sentou ao meu lado e ficou observando as outras crianças enquanto conversávamos sobre sua atitude, no mínimo deselegante. Com o aparecimento da professora regente no parque, rapidamente ele se pôs de pé e perguntou para ela se poderia voltar a brincar. A professora muito calmamente explicou que eu estava resolvendo os conflitos e as circunstâncias daquele momento, que ele deveria se dirigir a mim e não a ela para resolver seu problema.

Análise

O episódio relata um momento muito habitual vivenciado em turmas que possuem mais de um professor, a criança busca uma solução para o seu problema, tentando confrontar as decisões e atitudes dos dois professores. Os

dois professores são colocados frequentemente à prova de suas sintonias e tomadas conjuntas de atitudes.

Em uma turma na qual a docência compartilhada acontece efetivamente, um professor jamais usa a hierarquia para sobrepor a sua decisão perante as decisões do outro docente. O trabalho é em equipe, sendo assim, frente aos alunos, a decisão e fala de um docente é a do outro também. Um professor jamais desautoriza ou invalida a fala ou a decisão do outro. Dissolvendo a ideia de apenas uma autoridade por sala de aula. Como exposto por Fernandes e Titton (2008), o compartilhamento envolve as ideias, os alunos, os horários, as obrigações e os deveres e, assim, sendo as decisões tomadas perante os alunos também.

Nesse evento, a professora regente permite à estagiária ter autonomia perante a resolução do problema, enfatizando, assim ao aluno a imagem da estagiária como professora. Os dois professores são sujeitos ativos que em uma relação de simetria não ordenam para o outro. Como visto por meio de Rodrigues e Freitas (apud CAUSSI, 2013), a docência compartilhada trilha um caminho que busca o protagonismo conjunto dos dois professores. Dessa forma, ambas participam ativamente do cotidiano da sala de aula, não apenas ministrando atividades ou cuidando das crianças, mas também atuando nos conflitos.

3.4.2 Episódio 2 – O *feedback* de A

A primeira vez que ministrei a aula inteira sozinha, previamente tinha realizado o planejamento com a professora e tinha incluído algumas características específicas como a leitura de um livro literário no início da aula e outro no final e uma dinâmica de grupo com bola.

A aula seria inteira minha naquela manhã, eu deveria fazer a rodinha, a contagem de meninos e meninas além da avaliação do tempo. Perpassando pelas atividades cotidianas e pedagógicas deles, mas com algumas características sugeridas por mim. Levei muito mais tempo na rodinha, pois além de permitir a fala de todos, utilizei de material concreto para fazer a contagem do “quantos somos” e comecei a introduzir a ideia de dezena com eles. Quando fechei o último livro e a música utilizada

como sinal tocou, a aluna A chegou bem perto de mim e disse que eu dava aula diferente da outra professora, mas que era legal também.

Análise

A docência compartilhada acontece por meio de etapas do trabalho docente realizadas por dois docentes. Seja o planejamento, a aplicação das atividades ou a avaliação. O fato de a professora regente não estar presente nesse dia não descaracteriza a docência compartilhada, já que ela problematizou, planejou e discutiu a realização das atividades daquela manhã. Pois, como relata Caussi (2013), compartilhar a docência vai além de dividir o espaço da sala de aula, os professores devem planejar e avaliar o processo de forma conjunta.

Entretanto, o episódio relatado busca demonstrar a necessidade de o professor não perder a sua individualidade, pois em alguns momentos será necessário ministrar aula de forma individual. O professor precisará contemplar aquela turma estando sozinho, sendo assim, sua subjetividade e sua iniciativa nunca devem ser deixadas de lado ou não trabalhadas. Segundo Fernandes e Tilton (2008), a docência compartilhada necessita de desprendimento do eu, mas jamais a perda da individualidade, da iniciativa e da subjetividade, pois em alguns momentos será necessário assumir a turma de forma individual.

O episódio também evidencia a bagagem de sujeito existente em cada professor. A criança habituada à docência compartilhada consegue enxergar em cada professor um sujeito singular e ativo no processo de ensino e aprendizagem. Os dois professores não são, em momento algum, confundidos ou visto como um só personagem. Na docência compartilhada os dois professores se fazem presente, mesmo com a presença de apenas um em sala, pois o segundo professor participou do planejamento e da organização da aula. É através das ideias em comum que se busca a construção do compartilhamento, pois como comentado por Traversini (2012), é na colisão do pensamento dos dois professores que é constituída a visão de coletividade que se desdobra em um novo protagonismo dos sujeitos.

3.4.3 Episódio 3 – Quem pensa e quem executa

(...) nas minhas últimas aulas, apliquei um projeto de oficinas de produção criativa de texto com as crianças e a professora regente me ajudou a executar as tarefas que não tinham sido projetadas e idealizadas por ela. No momento em que uma de nós estava no papel de protagonista, a outra rapidamente auxiliava e ajudava nos processos da melhor maneira possível para o sucesso da atividade.

A oficina foi pensada por mim e mais duas colegas durante a produção do trabalho final da disciplina Pedagogia da Criatividade que cursei no último semestre do ano de 2014. Apresentei o projeto para a professora regente da turma que prontamente aceitou e disponibilizou as sextas-feiras para que fosse possível realizar a atividade. Na primeira sexta-feira todo o grupo de estudantes da Universidade pode comparecer na oficina, contudo nas oficinas seguintes apenas eu fui à escola, e a regente prontamente me auxiliou em toda a aula. Conversamos, trocamos ideias e sugestões e acabamos juntas fazendo a oficina por mais algumas sextas-feiras. Durante aquelas manhãs ela me auxiliava, eu tinha planejado e pensado, ela executava juntamente comigo. Dessa forma ficava claro que entre a gente não existia a distinção de quem pensava o trabalho e de quem fazia o trabalho.

Análise

Nesse episódio podemos perceber que na turma do Jardim de Infância não existiu distinção entre quem pensa o trabalho pedagógico e quem executa o trabalho. Ambas as professoras ali presentes buscavam apenas a consolidação do trabalho e o aprimoramento do processo de aprendizagem das crianças. As duas, como afirma Caussi (2013), buscam intencionalmente o fazer docente e o aperfeiçoamento da aprendizagem dos alunos. O fato de as oficinas serem pensadas e elaboradas pela estagiária, não foi empecilho para a sua realização. As dicotomias pensar/executar e cuidar/educar não se faziam presentes.

Buscando o aprimoramento das práticas pedagógicas e da formação continuada, ambas as professoras se permitiram aprender com a outra, compartilhar o fazer docente, cada uma do seu modo e com a sua bagagem particular. Pois, como já foi comentado através de Kinochita (2009), cada professor carrega consigo sua bagagem de formação. E como revelado por

Caussi (2013) não basta dividir os espaços físicos e os alunos, os professores que ensinam através do compartilhamento da docência precisam habitualmente exercitar a troca de experiências e se permitirem viver a prática do outro professor, a docência compartilhada se constitui no encontro dos saberes desses dois sujeitos.

Nessa troca de experiências para aplicar a oficina, as personagens se colocaram em um papel de formadoras e de formandas, pois ambas ensinaram uma à outra como aprenderam também, a dualidade da educação se fez presente. Além do apoio que uma deu para a outra por meio da assistência concedida. Assim, transformando o ambiente da sala de aula como um local de formação mútua, local onde as duas trocam experiências e vivências e vão agregando conhecimentos e novos valores para as suas práticas docentes. Essa visão possui forte relação com o sujeito da experiência de Bondía (2002), que evidencia a necessidade de troca de experiências que, depois de avaliadas e refletidas, são capazes de reorganizar a prática docente, como evidencia Nóvoa (1992) quando nos contempla com a ideia do professor reflexivo.

As dicotomias pensar/executar e cuidar/educar fogem à regra no momento em que ao deslocar-se do seu posto hierárquico de professora regente, ela passa a executar as atividades pensadas pela estagiária e assim trabalha em parceria sem que uma imponha ordens para a outra. Assim, fica caracterizado que mesmo deslocando-se do seu posto e partindo para uma posição de partilha, nenhuma das duas perde o seu significado como sujeito ativo no desenvolvimento da atividade proposta. Pois conseguem, com a troca com o meio social, subjetivar a experiência e buscar novas práticas mediante a ideia de que seus atos sempre devem possuir sentido, como explica Paiva (2009)

3.4.4 Episódio 4 – Auxílio aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Minha turma na escola particular contava com a inclusão de dois alunos, um com laudo de autismo e o outro ainda sem laudo, sob investigação, mas com comprometimento visíveis aos olhos até mesmo das outras crianças. Enquanto os demais alunos da turma percorriam as fases da alfabetização e participação ativamente das atividades de matemática, essas duas crianças incluídas ficavam nas margens dos

acontecimentos. Acabava acontecendo uma exclusão na inclusão, e quando eles ficavam muito atrás da turma eu deveria me sentar junto a eles e acelerar a produção das atividades. Nada muito elaborado ou sistematizado, a minha função ali era parecido com a de uma professora particular, atender os dois individualmente tentando sanar as dúvidas, por mais que muitas vezes fosse notável que as dúvidas não existiam, pois os dois não possuíam envolvimento com os assuntos que estávamos trabalhando.

O meu auxílio passava a ser apenas para com os dois, muito diferente do meu trabalho no Jardim de Infância, lá eu não era exclusiva do aluno com Síndrome de Down, eu e a regente nos dividíamos aleatoriamente nas atividades com ele e com a turma, algumas vezes eu ficava com ele e ela assistia a turma outras vezes ela ficava mais próxima dele e eu assumia a turma, um formato de assistência global, considerando também as ocasiões na qual ele participada junto com o grupo e assim podíamos as duas auxiliar a todos.

Análise

Como mencionado anteriormente através da Escola Flämming e sua filosofia com a educação especial, foi a educação inclusiva que desenvolveu a prática da docência compartilhada na educação, para o enfrentamento da diversidade e da singularidade de cada criança em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Segundo Beyer (2005), a escola Flämming, na Alemanha, buscava o princípio da vida em comum, exercitando o convívio de crianças deficientes com as demais, buscando um trabalho de qualidade que valorizasse o desenvolvimento de cada indivíduo.

O segundo professor aparece na Escola Flämming como um especialista que busca auxiliar a criança no seu desenvolvimento, contudo sem retirá-la do seu contexto de inclusão, pois, como afirma o autor citado, a vida deveria ser experimentada em comunidade, sem distinções e isolamentos. A criança não fica excluída das outras por possuir esse auxílio extra de outro professor, ela continua em sua sala, fazendo parte do cotidiano e das atividades, assim como seus demais colegas, como evidencia Beyer (2005).

O que o episódio mostra é justamente o contrário, as duas crianças com necessidades educacionais específicas, alunas da rede particular de ensino, sofrem a exclusão da inclusão, pois, mesmo pertencendo à turma, possuem um atendimento reservado e individualizado por não caminharem

juntamente com a turma. E o segundo professor fica restrito a essas crianças, exercendo sua prática apenas ali na individualidade presente. A ideia de unidocência explicada por Fernandes e Tilton (2008) vem de encontro com essa prática, pois os dois professores não dividem as responsabilidades, nem prática e muito menos os saberes, constituem-se dentro da sala de aula dois universos paralelos.

Essa sistematização se opõe à ideia da docência compartilhada italiana, tal como exposta por Kinoshita (2009), já que o segundo professor vem para a sala de aula não apenas para auxiliar as crianças com necessidades, mas também a turma e, principalmente, para apoiar o colega de trabalho. Os dois devem trabalhar multiplicando a atenção e não dividindo o grupo e excluindo das práticas os alunos que recebem atenção individual. Os dois docentes devem estar dispostos a atender todas as crianças, não segregando a prática docente conforme a necessidade de cada grupo ou criança específica, afinal, como já visto em Beyer (2005), a docência compartilhada nasce da busca de uma vivência comum entre todas as crianças e suas especificidades.

3.5 Algumas Observações

A partir do recorte de episódios para fins de análises, pude verificar que os objetivos específicos de perceber o professor como sujeito ativo, e de entender a docência compartilhada como opção de formação através da troca de saberes, não se concentrava em um episódio ou outro, mas em todo o contexto do relato de experiência.

As posturas das professoras se faziam diferenciadas durante todo o processo, ambas estavam presentes, em meio a suas subjetividades, como sujeitos ativos do processo de ensinar e cuidar com as crianças. As duas se posicionaram como sujeitos histórico-culturais, baseando-se em uma representação dialética do homem, como pondera González Rey (2003). De forma simultânea, ambas representavam um ser singular, repleto de subjetividade, mas também um ser social construído pela imagem do que é ser professor.

No momento em que González Rey (2003, p,26) afirma que “a consciência (...) é sinônimo de representação, intencionalidade e reflexividade”

da ação dos sujeitos, caminhamos ao encontro do professor reflexivo explicado por Nóvoa (1992), que possui a capacidade de, por meio de sua reflexão crítica acerca da prática, utilizar suas vivências para produzir sentidos subjetivos sobre seus exercícios docentes. Aprimorando, dessa forma, o seu fazer docente, como comenta Paiva (2009).

Assim sendo, o encontro entre mim e a professora permitiu mais do que a troca de saberes ou apenas a minha formação docente, permitiu que nós duas, como sujeitos ativos dos processos, fôssemos capazes de utilizar nossas experiências para refletir e, assim, assumirmos o desenrolar de nossas práticas profissionais.

Nóvoa (1992) apresenta a necessidade da relação entre os aspectos profissionais e pessoais do professor para que seja possível que suas experiências agreguem novos sentidos não apenas à vida profissional, mas também à história pessoal de cada um, sendo assim, e lembrando que a minha história e a da professora se encontram em dois momentos distintos de nossas vidas, mas repletos de significados, nossa relação pessoal se reflete em diversos aspectos da nossa prática docente conjunta, aspectos esses que podem ser exemplificados por meio de nossa confiança mútua e da nossa sintonia em compartilhar a totalidade da sala de aula.

A minha forte relação emocional com a professora faz com que eu interpretasse essa vivência e essa experiência de uma forma única, que contribuiu para o desenvolvimento da minha personalidade enquanto sujeito, mas também da minha profissionalidade enquanto docente. Como vimos, através de Heemann (2012) e Vygotsky (1999) *perezhivanie*, é um termo russo que faz relação com a experiência emocional de cada sujeito, com a forma que cada sujeito interpreta, reage e se envolve em determinadas situações.

Há dezesseis anos a professora me acolheu de forma sensível e carinhosa em sua sala de aula, e se tornou uma pessoa marcante em minha trajetória de vida. Uma pessoa a quem sempre fiz referência quando o assunto era dedicação e sensibilidade. Ao me encontrar novamente com ela, certamente minha prática docente foi tomada por nossa relação pessoal, que é repleta de emoções e vivências conjuntas. Talvez minha visão em relação a ela ainda seja a mesma da criança de oito anos que pede de forma inconsciente ajuda para enfrentar os percalços da escola. Dessa forma, por meio da minha

forte ligação emocional, me entreguei ao estágio de forma tamanha que foi possível vivência a prática aqui explicitada por meio do meu relato de experiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das vivências do estágio supervisionado se construiu um estudo de caso pautado nas relações que organizam uma docência compartilhada. Dessa forma, o objetivo traçado para esse trabalho foi compreender os aspectos da docência compartilhada em relação aos sujeitos que ensinam e a articulação de suas ações na atividade da docência. Para se alcançar esse objetivo se fez necessário um estudo bibliográfico não apenas sobre a docência compartilhada, mas também sobre o sujeito que se constitui professor e sobre a formação docente.

Realizar esse trabalho foi como um grande desafio já que a docência compartilhada ainda é um tema pouco difundido e discutido no Brasil. Outro desafio foi a organização metodológica do relato de uma experiência pessoal como conjunto de dados. Entretanto, acredito que os resultados obtidos apenas evidenciam as possibilidades que se configuraram para mim na experiência da docência compartilhada.

Com as análises dos episódios foi possível destacar, identificar e compreender aspectos da docência compartilhada que ocorreram durante o processo do estágio supervisionado entre a professora regente e a estagiária.

Na análise do relato de experiência, os objetivos de identificar o professor com um sujeito ativo, e entender a docência compartilhada como opção de formação mútua através da troca de saberes foi alcançado, pois por meio da análise do processo vivenciado se percebeu que, eram aspectos abrangentes que não apareceram demarcados apenas em situações específicas, mas em todos os momentos do processo.

Ao alcançar o objetivo de entender a docência compartilhada como opção de formação mútua através da troca de saberes, o objetivo também passou a ser uma conclusão frente ao trabalho, pois o exercício da docência compartilhada apenas tem sua finalidade concretizada no momento em que o encontro dos docentes passa a ser também um encontro de saberes e não saberes.

A docência compartilhada só acontece quando dois seres humanos com suas especificidades, mas dotados de objetivos comuns, permitem se encontrar. Aceitam serem afetados um pelo outro. O professor é um sujeito

constituído nas relações, que possui a possibilidade de, por meio de suas reflexões perante a prática docente, produzir novos sentidos e reformular constantemente sua atuação em sala de aula.

O verdadeiro significado de compartilhar a docência é estar ao lado do seu colega de trabalho, viver na coletividade a subjetividade, contemplar as diferenças e utilizá-las para aperfeiçoar os processos de ensino e aprendizagem. Nos assuntos educacionais, a afirmação de que ninguém aprende sozinho, de que ninguém educa sozinho já é comum, sendo assim podemos dizer então que ensinar é compartilhar. Dessa forma, ser professor não é viver na solidão, ninguém se constitui professor sozinho. Na parceria encontramos o outro e a nós mesmo.

Não é garantido que se colocarmos dois professores em sala a docência será compartilhada, não existe fórmula para essa prática, não existem certezas, existe apenas a vontade de que os professores longe da solidão sejam os condutores das inovações pedagógicas.

Inovação pedagógica essa que deve ser pautada e entendida na produção da educação, pois quando se fala em compartilhar a docência estamos dando ênfase ao processo e não apenas aos resultados, na educação que acontece na troca, no convívio e principalmente nos acontecimentos do cotidiano, que nos ajudam a constituir quem somos como parte de um todo maior, chamado sociedade.

Ao deparar com o próximo no cotidiano, forma-se um espaço de formação mútua, momento marcado pela face da correlação docente, na atuação conjunta de dois professores, não se sabe exatamente o momento em que se ensina ou se aprende, pois a troca é contínua e inerente, ao mesmo tempo em que o professor se propõe a lecionar, aprende na partilha com o seu colega, na troca da bagagem pedagógica que cada um carrega consigo.

Essa bagagem pedagógica que é constituída no desenrolar da vida escolar e acadêmica carrega não apenas teorias e conteúdos acerca da educação, mas aglomerados de observações, condutas e emocionalidades que nos formam professores. Nossas práticas estão repletas dos outros professores com quem convivemos ainda crianças em nossa época de escola, ou nas oportunidades de vivências acadêmicas que a Universidade nos

ofereceu e com as quais em movimentos recursivos, geramos novas formas de estarmos na docência e sermos docentes.

O sujeito professor se constitui sobre sua subjetividade, sobre o seu eu pessoal e o seu eu profissional, sobre as suas vivências, o professor se constitui nas relações e no convívio com o outro. Não se é professor sozinho, necessita-se ter com quem compartilhar o saber, o ensinar e o aprender.

A constituição da rede profissional via docência compartilhada oportuniza a experiência como produção de saber, por meio das trocas ocorridas entre os professores que passam a assumir suas profissões em um processo interativo e dinâmico. O professor é chamado a assumir simultaneamente o papel de formador e de formado. Nessa perspectiva a docência compartilhada faz mais pela educação do que apenas um auxílio maior dentro da sala de aula, ela funciona como formadora docente, como formação continuada, como prática de formação docente através das trocas de saberes e experiências entre professores.

A docência compartilhada acaba por possibilitar aos alunos inserção na coletividade, pois a educação ainda arraigada de unidocência em hierarquias acaba transformando o convívio escolar em uma regra retilínea, em que alguns mandam e outros obedecem. Contudo, com essa nova prática o aluno já se insere no contexto diferentemente, pois convive com dois adultos que buscam de forma comum o desenvolvimento e anseiam pela prática coletiva, valorizando as afinidades e as diferenças que cada um possui em relação ao outro.

Com a docência compartilhada pode-se recuperar uma das noções mais básicas da educação, o convívio com o outro, a vivência com o semelhante. A companhia do outro desfaz o recorte artificial e solitário do professor. Abrem-se portas para as interações humanas, que dão base à prática pedagógica no convívio com o semelhante, sendo possível encontrar-nos uns aos outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Roberta Negrão; SANTOS, Silvia Alves dos; MALANCHEN, Julia. Formação de professores: diferentes enfoques e algumas contradições. **XIV Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Caxias do Sul, Julho de 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1101/570>> . Acessado em: 12 jun 2015.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2000.

BEYER, Hugo Otto. **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>> Acessado em: 02 dez 2014.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência**. Revista Brasileira de Educação. n 19, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acessado em 02 dez 2014.

CAUSSI, Jéssica Reck. **Docência Compartilhada nos anos iniciais do ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/88077>>. Acessado em 05 dez 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! **As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensaio**. Revista Faculdade de Educação, São Paulo, v. 23, n. 1-2, Jan./Dec. 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010> Acessado em: 15 mai 2015.

DEUS, Adélia Meireles; Cunha, Djanira do Espírito S.L.; MACIEL, Emanoela Moreira. **Estudo de caso na pesquisa qualitativa em educação: uma metodologia**. Piauí, 2010. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_14.pdf>. Acessado em: 03 jun 2015.

FERNANDES, Denise Armany Nery e TITTON, Maria Beatriz Pauperio. **Docência Compartilhada: o desafio de compartilhar**. Porto Alegre, UNIRITER, 2008. Disponível em: <http://rc-sp.forums-free.com/docencia-compartilhada-o-desafio-de-compartilhar-t11.html>>. Acessado: 02 dez 2014.

FERREIRA, Jorge Carlos Felz. **Reflexões sobre o ser professor: a construção de um professor intelectual**. Espírito Santo, 2003. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/felz-jorge-reflexoes-sobre-ser-professor.pdf> >. Acessado em: 03 jun 2015.

FOREST, Nilza Aparecida; WEISS, Silvio Luiz Indrusiak. **Cuidar e Educar: perspectivas para a prática pedagógica na educação infantil**. Santa Catarina, 2008.

Disponível em: < <http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev03-07.pdf>>. Acessado em: 10 jun 2015.

FREIRE, Isabel; BAHIA, Sara; ESTRELA, Maria Teresa; AMARAL, Analice. **A Dimensão Emocional da Docência**: Contributo para a Formação de Professores. **Revista portuguesa de pedagogia**. V. 46, n. 2, 2012, p. 151- 171. Disponível em: <<http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/viewFile/1742/1118>> . Acessado em: 01 jul 2015.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem, na Psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, Maria Carmem Villela Rosa (Org.) **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Alínea, 2008.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. **Problemas epistemológicos de la psicología**. Habana: Editora Acadêmica, 1993.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. **Sujeito e Subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learnig, 2003.

HEEMANN, Christiane. **A experiência emocional vivenciada em uma comunidade virtual de aprendizagem**. **XVI ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP, Campinas , 2012. Disponível em:< http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2995c.pdf>. Acessado em: 03 jul 2015.

JUNIOR, Bianor Domingues Barra. **O preconceito da deficiência nas relações afetivas**: a constituição subjetiva de um deficiente físico. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação – UNB, 2005, p 36-40.

KINISHITA, Julia Harue. **Docência Compartilhada**: dispositivo pedagógico para acolher diferenças? Porto Alegre, 2009. Disponível em: < <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/17909/000726079.pdf?sequence=1>> Acessado em: 15 mai 2015.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MADEIRA-COELHO, Cristina MAssot. Sujeito Linguagem e Aprendizagem. In MARTÍNEZ, Albertina Mitjás; TACCA, Maria Carmem Villela Rosa (Org.) **A complexidade da Aprendizagem**: Destaque ao ensino superior. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

NÓVOA, Antônio. A formação contínua entre pessoa-professor e a organização-escola. In: **Revista do Instituto de Inovação Educacional** – Inovação. Porto, v.4, n.1, 1991.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: < <http://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>>. Acessado em: 28 mai 2015.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. Um apanhado teórico-conceitual sobre pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessias**, Cascavel. v.2, n.3, 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122/2459>>. Acesso em: 15 maio 2015.

PAIVA, Vanessa de Mello. **Sentido Subjetivo de professores sobre o processo de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais**. Trabalho de conclusão de curso. Faculdade de Educação – UNB, 2009.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? **Jornal de políticas educacionais**. Paraná, n 15, Jan –Jun, 2014, p. 03-12. Disponível em: http://www.jpe.ufpr.br/n15_1.pdf>. Acessado em: 02 jun 2015.

ROSA, Kelly Rodrigues da. **Docência(s) Compartilhada(s): Como pensar a docência compartilhada na Educação Infantil**. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/55700>>. Acessado em: 01 dez 2014.

SILVA, Késia Aparecida Teixeira; CAPPELLE, Mônica Carvalho Alves. A Teoria da Subjetividade e a Epistemologia Qualitativa de Gonzalez Rey como Possibilidade Teórico-Metodológica nos Estudos de Administração. **IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade**. Brasília, nov, 2013. Disponível em: http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2013/2013_EnEPQ67.pdf> Acessado em: 28 jun 2015.

VIESENTEINER, Jorge Luiz. **O conceito de vivência (Erlebnis) em Nietzsche: gênese, significado e recepção**. *Kriterion*, v. 54, n 127, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2013000100008>. Acessado em: 02 jun 2015.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PERSPECTIVAS PROFISSIONIAS

Após mais essa etapa da minha formação, tenho a certeza de não querer me afastar da Universidade, adicionando a meus planos um mestrado e um doutorado na área de formação docente. Nunca tinha imaginado que iria me interessar por essa área, mas após as pesquisas que realizei nos últimos semestres e a realização deste trabalho, me vi bastante interessada no tema, e repleta de perguntas.

Entremeando os meus almeados passos na instituição acadêmica, não posso me esquecer da sala de aula, local que me recebeu e se tornou meu ambiente diário. Dessa forma espero encontrar nesse local outras dúvidas e outras respostas por meio do exercício da docência, nas escolas públicas do Distrito Federal. Essa preferência se dá pelo fato de eu ter experimentado a prática nas duas instituições, pública e particular, e acreditar que na escola pública podemos fazer muito mais pela educação. O ensino não é fixo, as colaborações não são podadas e o universo das escolas públicas é muito mais amplo para projetos e inovações.

Após trabalhar em sala de aula e conseguir concretizar meus desejos acadêmicos, espero poder retornar à Universidade de Brasília para trabalhar com pesquisa e principalmente com a formação de novos professores. Pois, acredito que a educação em nosso país apenas sofrerá mudanças quando os novos professores forem mais bem capacitados.