

**DOSSIÊ TEMÁTICO**

Formação e Prática Pedagógica

DOI: <https://doi.org/10.22481/praxis.v14i30.4364>**EXPRESSÕES DA “DOCÊNCIA COMPARTILHADA” NA FORMAÇÃO INICIAL  
DE PROFESSORES<sup>1</sup>**

SHARED TEACHING EXPRESSIONS IN INITIAL TRAINING TEACHERS

EXPRESIONES DE LA DOCENCIA COMPARTIDA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE  
PROFESORES*Helena Maria dos Santos Felício*

Universidade Federal de Alfenas – Brasil

*Daniela Schiabel*

Universidade Federal de Alfenas – Brasil

**Resumo:** Este texto objetiva problematizar a Docência Compartilhada enquanto estratégia metodológica/formativa, no interior da prática pedagógica, a partir dos significados atribuídos pelas acadêmicas do curso de Pedagogia à esta experiência. Deste modo, realizamos a coleta das informações a partir dos relatos em reuniões com acadêmicas que participam do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e dos registros coletivos construídos no “google drive” de março a junho de 2017. Para a análise dos resultados, nos servimos dos pressupostos da epistemologia qualitativa construtiva interpretativa, buscando a apreensão de significados na fala dos sujeitos, interligados ao contexto em que eles se inserem. Assim, foi possível evidenciar elementos que apontam para tensões, como a desmotivação profissional, que se explicita na ausência de relações horizontais entre professor e acadêmica e na falta de autonomia do professor nas decisões pedagógicas para sua sala de aula. Em contrapartida, identificamos possibilidades reverberadas no trabalho coletivo/colaborativo e no diálogo. Deste modo, conscientes de que a profissionalidade docente se constrói entre tensões e possibilidades, assumimos a Docência Compartilhada como uma importante estratégia metodológica que contribui para a formação dos futuros professores, na medida em que ela oferece a possibilidade de, ainda na formação inicial, aproximar-se da complexidade que compreende a sala de aula, bem como fazer o exercício da integração dos elementos aprofundados no campo teórico.

**Palavras-chave:** Docência Compartilhada; Formação Inicial de Professores; PIBID.

**Abstract:** This text has as goal to problematize the Shared Teaching as a methodological/training strategy, In pedagogical practice core, from the meanings given by academics of Pedagogy course

<sup>1</sup> Texto construído a partir do trabalho apresentado no “II Colóquio Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores”, realizado em setembro de 2017, na Universidade do Minho, Portugal.

toward this experience. In this way, we have performed the information collect from meetings reports with academics that have participated of PIBID, and from collective records built in “Google Drive” from March to June 2017. To the analysis, we have had recourse to assumptions of interpretative constructive qualitative epistemology, which, search meaning seizure in the speech of subjects, connected to the context that ones are inserted. So, it was possible to spot elements that point to the tensions, as the professional demotivation that are evidenced in horizontal relations between teacher and academy, and in the lack of teacher’s autonomy in class. On the other hand, we have identified reverberated possibilities in collective/collaborative work and in dialog. Thus, aware of teacher profession is built between tensions and possibilities, we assume the Shared Teaching as an important methodological strategy that contributes to future teacher training, to the extent that it offers possibility to, even in teacher training, get closer to the complexity that comprehend in classroom, as well as doing the integration exercise of detailed elements in the theoretical field.

**Key-words:** Shared Teaching; Initial Teacher Training; PIBID.

**Resumen:** Este texto objetiva problematizar la Docencia Compartida como estrategia metodológico / formativa, dentro de la práctica pedagógica, a partir de los significados atribuidos por las académicas del curso de Pedagogía a esta experiencia. De este modo, realizamos la recolección de las informaciones a partir de los relatos en reuniones con académicos que participan en el PIBID, y de los registros colectivos construidos en el "google drive" de marzo a junio de 2017. Para el análisis, usamos los presupuestos de la epistemología cualitativa constructiva interpretativa, buscando la aprehensión de significados en el habla de los sujetos, interconectadas al contexto en que ellos se insertan. Así, fue posible evidenciar elementos que apuntan a tensiones, como la desmotivación profesional que se explicita en la ausencia de relaciones horizontales entre profesor y academia, y en la falta de autonomía del profesor en las decisiones pedagógicas para su aula. En contrapartida, identificamos posibilidades reverberadas en el trabajo colectivo / colaborativo y en el diálogo. De este modo, sieno conscientes de que la profesionalidad docente se construye entre tensiones y posibilidades; asumimos la Docencia Compartida como una importante estrategia metodológica que contribuye con la formación de futuros profesores, en la medida de lo posible, aún en la formación inicial, se aproxima a la complejidad que comprende el aula, así como el hacer del ejercicio de integración de los elementos profundizados en el campo teórico.

**Palabras-clave:** Docencia Compartida; Formación Inicial de Profesores; PIBID.

## Introdução

O presente trabalho tem por objetivo problematizar a “Docência Compartilhada”, enquanto estratégia metodológica/formativa, no interior da prática pedagógica, a partir dos significados atribuídos por acadêmicas, analisando os elementos que facilitam e/ou dificultam a experiência de partilhar a docência ainda no período de formação inicial.

No Brasil, as Diretrizes Curriculares para a formação de professores (BRASIL, 2015), atualizando as edições anteriores, apontam que a prática pedagógica, enquanto componente obrigatório no currículo, deve ser desenvolvida ao longo do curso, e caracterizada enquanto

atividades articuladas aos sistemas de ensino e instituições educativas de modo a favorecer vivências nas diferentes áreas do campo educacional, garantindo, no decorrer do processo, a efetiva e concomitante relação entre a teoria e prática.

Para Gomes e Felício (2012, p. 17), a teoria e a prática devem “constituir-se como dimensões de um mesmo processo formativo, em que a teoria é formulada a partir da realidade educacional e a prática, por sua vez, é alimentada pela teoria”, contribuindo para que as mesmas não sejam assumidas como elementos trabalhados em tempos e espaços diferentes no processo de formação inicial, mas articulados na relação Universidade-Escola, integrados nos diferentes componentes curriculares que compõem o curso de formação e materializados na Prática Pedagógica.

De igual forma, autores como Gatti (2011) e Mizukami (2002), têm identificado nos últimos trinta anos a importância, e mesmo a fragilidade, da compreensão, do planejamento e da execução de uma prática pedagógica no contexto de atividade profissional que, efetivamente, se constitua enquanto elemento significativo no processo de formação de novos professores. Para as autoras, a prática pedagógica é apresentada como um componente curricular de menor importância, em relação aos componentes que se dedicam às questões consideradas mais teóricas, e estruturada de forma fragmentada ou acumulada no final do curso.

Para Felício e Silva (2015), a prática pedagógica deve ser pensada na perspectiva de contribuir para que os futuros professores experienciem a docência no seu contexto real, ou seja, na escola, considerando que ela é o ambiente privilegiado de construção de saberes da docência.

Entendemos que no processo de formação inicial de professores a prática pedagógica é um componente curricular que, essencialmente, pode contribuir para a efetivação, e mesmo o estreitamento, das relações entre a universidade e a escola básica, reconstruindo “o espaço acadêmico da formação de professores num quadro de reforço das redes de colaboração e de cooperação, criando novas instituições que juntem a realidade escolar e a realidade das escolas de formação (universidades)” (NÓVOA, 2012, p. 20), de modo que a formação de novos profissionais possa ser assumida por esses dois “espaços”, conservando, obviamente, as particularidades, as especificidades e as obrigações de cada um, reconhecendo as potencialidades e responsabilidades que cada um desses espaços tem no processo de formação de novos professores.

Há de se considerar as fragilidades para o estabelecimento e/ou fortalecimento desta

relação entre espaço de formação inicial e espaço de atuação profissional, sobretudo pela posição hierarquizada estabelecida entre a universidade e a escola, onde a primeira se sobrepõe à segunda; da mesma forma, pela dificuldade de reconhecer a diferença entre a natureza do conhecimento produzido no interior da universidade e daquele produzido no interior da prática profissional.

Na tentativa de superar esta condição, nos últimos dez anos, no Brasil, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem-se fortalecido como um mecanismo de articulação entre os diferentes espaços de formação inicial de professores – entre a universidade e as escolas de educação básica – de modo que a formação de novos professores também se desenvolva a partir do contexto escolar, onde o exercício da docência se efetiva em meio a toda complexidade que esse contexto apresenta.

No nosso entendimento, o programa permite problematizar e redimensionar a relação entre o espaço da formação e o espaço da atuação profissional docente, tomando-a como “uma diretriz para o desenvolvimento de uma formação de melhor qualidade, diretamente implicada “no” e “com” o espaço de atuação profissional” (GOMES; SANTOS; FELÍCIO, 2014, p. 16), possibilitando um processo de indagações e de reflexões em uma perspectiva dialógica, na medida em que a alternância entre esses diferentes espaços, ainda no período da formação inicial, favorece o exercício da práxis, mediante a relação significativa entre teoria e prática.

Para o subprojeto de Pedagogia, desenvolvido no âmbito do Projeto Institucional do PIBID da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), as vinte acadêmicas, nele vinculadas, participam do cotidiano das salas de aula em duas escolas parceiras, pelo período de oito horas semanais. Esta inserção no espaço escolar é proposta na perspectiva da “Docência Compartilhada”, entendida como um dos pilares teórico-metodológico do subprojeto, que sustenta a relação entre teoria e prática, entre o espaço de formação e o espaço do exercício profissional. Com esta perspectiva pretende-se promover a aproximação/articulação entre as candidatas à docência e os docentes em exercício em torno do complexo processo de ensino e de aprendizagem, onde a prática pedagógica é desenvolvida de forma intencional e pode ser compartilhada por esses dois sujeitos presentes no contexto.

Nesta proposição de interação entre acadêmica e profissional, por intermédio do PIBID, a Docência Compartilhada deve ser assumida como característica marcante do desenvolvimento do subprojeto

[...] porque entendemos que iniciar os licenciandos na docência não significa oferecer oportunidades para que os mesmos assumam o “lugar” dos professores nas Escolas Públicas. Muito pelo contrário, entendemos que os licenciandos devem compartilhar da experiência que os professores já construíram em sua trajetória profissional. (GOMES; FELÍCIO, 2015, p. 92).

Deste modo, pretendemos problematizar a Docência Compartilhada, evidenciando suas possibilidades e tensões, nas interações entre sujeitos que estão em formação inicial e docentes, no desenvolvimento da prática pedagógica. Para tanto, organizamos este texto apontando, num primeiro momento, a compreensão de Docência Compartilhada que norteia este trabalho. Posteriormente, descrevemos a metodologia utilizada para a realização do estudo e, finalmente, apresentamos um exercício reflexivo de análise de dados recolhidos para compreender os sentidos e os significados atribuídos pelas acadêmicas, bem como para sistematizar elementos que permitam avançar na concepção da Docência Compartilhada como instrumento crítico e reflexivo na formação inicial e continuada de professores.

### **A Docência Compartilhada em foco**

Tradicionalmente, a Docência Compartilhada, e a utilização desta prática no campo educacional, tem as suas origens nas experiências de educação destinadas aos processos de inclusão, em que a necessidade de mais de um professor em sala de aula se mostra pertinente em função da heterogeneidade do grupo de estudantes que constituem uma sala de aula inclusiva (BAYER, 2006). O autor, em sua produção, apresenta o conceito de “bidocência” para expressar a presença de dois professores, profissionais, na mesma sala de aula, a fim de que sejam atendidas as diferentes necessidades de aprendizagens apresentadas pelos educandos, de modo que a atenção individualizada aos mesmos seja efetivada satisfatoriamente.

Considerando que todo e qualquer contexto educativo deve ser reconhecido como heterogêneo e diverso, até mesmo as salas de aula consideradas “regulares”, e que o processo formativo é permeado por relações entre diferentes sujeitos que interagem e se confrontam, que se complementam e dialogam entre si, queremos ampliar este princípio para outras experiências educacionais, nomeadamente, para o campo da formação inicial de professores, no desenvolvimento da prática pedagógica, que pode encontrar nos princípios da Docência Compartilhada oportunidades para a aprendizagem da docência em contextos reais de ensino

e de aprendizagem, em meio à toda a complexidade que a mesma encerra (MIZUKAMI, 2002).

Segundo Nóvoa (2012, p. 20), é “preciso passar a formação de professores para dentro da profissão”, o que significa “dar aos professores um maior peso na formação de seus futuros colegas e dos seus pares”. Em outras palavras, é preciso reconhecer os professores das escolas básicas como co-formadores, uma vez que, no desenvolvimento da prática pedagógica nos contextos educacionais, são eles os que mais oferecem aos futuros professores elementos que constituem um saber profissional capazes de contribuir, satisfatoriamente, para o processo daquele que está em formação inicial.

No nosso entendimento, essa demanda vai ao encontro da necessária articulação entre a universidade e a escola na formação inicial de professores, pela qual é possível compreender este processo em um movimento de alternância (FELÍCIO; OLIVEIRA, 2008) que não se limita no trânsito entre os diferentes espaços e tempos, mas também, e sobretudo, deve reverberar em um trânsito entre saberes, práticas, experiências e concepções da atividade profissional, em uma perspectiva praxiológica, capaz de problematizar os eventos da prática à luz de um referencial teórico, ao mesmo tempo de rever a teoria a partir da prática, com o intuito de um novo fazer transformador do complexo contexto de ensino e de aprendizagem.

Deste modo, entendemos que é imprescindível agregar a formação inicial de professores ao exercício da profissionalidade docente, de modo que os futuros professores compreendam o contexto escolar, em toda a sua complexidade, não só como *locus* de sua atuação profissional, mas, também, enquanto contexto que contribui, significativamente, para o processo de tornar-se professor, na medida em que seu exercício profissional é construído.

E como a escola pode se tornar um contexto de ação/formação para o futuro professor? Em primeiro lugar, quando é possível assumir que a formação inicial de professores pode não ser de responsabilidade única e exclusiva da universidade. Embora esta legitima e certifica a formação profissional, não é possível compreender a complexidade do fenômeno educacional, sobretudo da Educação Básica, sem participar do seu próprio “campo” de desenvolvimento.

Em segundo lugar, embora tenhamos consciência de que a ação do professor, enquanto prática docente, é uma ação intencional, reconhecemos que ela é também “resultante de uma *finalidade existencial* e de uma *prática experimental*, que representam a maneira como ele responde aos desafios da realidade” (ABDALA, 2006, p. 58). Consequentemente, caracterizada por um “modo” singular de desenvolvimento, resultante do encontro do sujeito (professor) com o conhecimento.

Em terceiro lugar, entender que a prática pedagógica, embora seja individual, não é solitária, ou seja, esta prática é contextualizada em uma instituição específica, que por meio de seus mecanismos e projetos, estrutura e organiza o trabalho pedagógico de toda escola. Portanto, trata-se de uma prática que se constrói em uma perspectiva coletiva para a qual é necessário a construção de uma cultura colaborativa, possibilitando que “os desafios enfrentados em relação ao trabalho de sala de aula e ao contexto da escola, como um todo, sejam compartilhados por uma maioria” (ABDALA, 2006, p. 57).

Em quarto lugar, para Marcelo (2009), não só o coletivo de profissionais, mas também o contexto de trabalho local, determinado por diversos fatores (políticos, sociais, econômicos, culturais, curriculares, entre outros), contribui para o desenvolvimento das competências profissionais dos professores, de modo que a ação pedagógica dos mesmos esteja sempre articulada com as expressões deste mesmo contexto.

Em último lugar, tendo a convicção de que a formação de professores é um processo contínuo, do qual “a formação inicial constitui o primeiro passo de um longo e permanente processo formativo, ao longo de toda a carreira, que prepara apenas para a entrada na profissão” (FLORES, 2003, p. 139), entendemos que, para legitimar a sua formação inicial e ingressar na profissão docente, é importante e mesmo fundamental “aprender” a profissão também com aqueles que já estão em serviço.

À vista disso, a Docência Compartilhada pode ser constituída como um “terceiro espaço” que, para Zeichner (2010), é caracterizado pela elaboração de *espaços/tempos* híbridos que reúnem o conhecimento prático ao acadêmico de modos menos hierárquicos, tendo em vista a criação de novas oportunidades de aprendizagem da docência para professores em formação. Isto requer a compreensão de que a construção do conhecimento sobre a docência não se deve dar de “fora para dentro”, evidenciada, muitas vezes, pela preponderância da universidade sobre a escola, nem de “dentro para fora”, o que evidenciaria o não reconhecimento dos saberes acadêmicos, necessários e fundamentais à formação profissional. Muito pelo contrário, na lógica desse “terceiro espaço”, o conhecimento sobre a docência deve ser construído por intermédio da relação dialética e compartilhada desses dois espaços formativos, ou seja, a universidade e a escola (FELÍCIO, 2014, p. 422).

Assim, assumimos a Docência Compartilhada enquanto possibilidade de um exercício metodológico formativo, por intermédio do qual é possível que o professor profissional e o futuro professor partilhem o trabalho docente em sua plenitude e, conseqüentemente, possam “propor e realizar conjuntamente atividades docentes que redundem em qualificação tanto do

trabalho quanto da formação dos que estiverem envolvidos no processo” (CALDERANO, 2012, p. 174).

### **Caminho Metodológico**

A investigação sobre a “Docência Compartilhada”, enquanto estratégia metodológica/formativa, no interior da prática pedagógica, desenvolvida neste trabalho, caracterizou-se como uma pesquisa prática, fundamentando-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa em função da “sua ênfase no tratamento holístico dos fenômenos” (STAKE, 2011, p. 42), pois considera a totalidade do objeto de estudo em suas relações com os intervenientes de diferentes naturezas, inclusive as elaborações realizadas pelo próprio pesquisador.

A coleta de dados se concretizou a partir de relatos verbalizados nas reuniões com as vinte acadêmicas do curso de Pedagogia que participam do PIBID, ocorridas quinzenalmente, de março a junho de 2017, bem como de registros coletivos construídos no “google drive” durante este mesmo período, em que as mesmas tiveram oportunidade de registrar, semanalmente, suas experiências e reflexões vivenciadas nas escolas.

O aprofundamento e a valorização dessas relações no desenvolvimento da investigação qualitativa contribuem para que diferentes epistemologias investigativas se construam e sejam consolidadas na construção do conhecimento no campo da pesquisa social. Uma delas diz respeito à “epistemologia qualitativa construtiva interpretativa” que se “caracteriza por buscar uma apreensão de significados na fala dos sujeitos, interligada ao contexto em que eles se inserem e delimitada pela abordagem conceitual (teoria) do pesquisador” (FERNANDES *apud* ALVES; SILVA, 1992, p. 65), trazendo à tona a sistematização baseada na qualidade, mesmo porque um trabalho dessa natureza não tem a pretensão de atingir o limite da representatividade, e, sim, de “apreender o caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, bem como captar os diferentes significados de uma experiência vivida, auxiliando a compreensão do indivíduo no seu contexto” (ALVES; SILVA, 1992, p. 61).

Metodologicamente, a construção de uma pesquisa a partir do pressuposto construtivo interpretativo traça uma ordem cronológica. Primeiramente, após a reunião das informações, são estabelecidos os pré-indicadores; num segundo momento, são sistematizados os indicadores e, por último, constroem-se os núcleos de significação.

Os pré-indicadores constituem a primeira etapa desse percurso metodológico, sendo a

identificação de palavras que revelam indícios da forma de pensar, de sentir e de agir do sujeito. A construção dos pré-indicadores é um ponto de partida do pesquisador, pois esse é apenas um momento em que o pesquisador se dedica, por meio de leituras do material de pesquisa, ao primeiro inventário das significações constituídas pelo sujeito frente à realidade.

Segundo Aguiar e Ozella (2013), o processo de articulação dos pré-indicadores resultará na sistematização dos indicadores. Os indicadores consistem na segunda etapa, sendo mais sucintos que os pré-indicadores, por caracterizar a compilação dos mesmos, seja pela similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição, de modo que nos levem a uma menor diversidade.

A terceira etapa é a construção dos núcleos de significação que, por sua vez, são a sistematização dos indicadores, constituindo um panorama para a análise dos significados. Este processo “já é construtivo-interpretativo, pois é atravessado pela compreensão crítica do pesquisador em relação à realidade” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 310), conseqüentemente, evidencia a construção de conhecimento acerca do objeto em estudo.

Este percurso metodológico pode ser evidenciado no Quadro 01, onde procuramos sintetizar os “pré-indicadores”, os “indicadores” e os “núcleos de significação” em torno da Docência Compartilhada, vivenciada pelas acadêmicas em suas experiências nas escolas de Educação Básica.

Quadro 01: Tensões e Possibilidades na Docência Compartilhada



Fonte: Autoras

## Construindo o significado da Docência Compartilhada

O significado atribuído pelas acadêmicas do curso de Pedagogia, participantes do PIBID, à experiência da “Docência Compartilhada”, evidencia elementos de tensões e de possibilidades da mesma, enquanto uma importante estratégia metodológica no processo de tornar-se professor.

Interpretadas como núcleos de significação, as tensões e possibilidades, manifestam um conjunto de situações que contribuem para problematizar a Prática Pedagógica, enquanto componente formativo que deve receber, no período de formação inicial, uma considerada atenção.

É perceptível que a situação de compartilhar da atividade profissional de um professor, em sala de aula, é uma ocorrência que provoca, muitas vezes, desconforto para ambos os sujeitos: professor efetivo da sala e acadêmico. No entanto, se bem encaminhada pode evoluir para uma condição adequada de formação inicial e continuada no próprio contexto de trabalho.

### Núcleo 1: As Tensões na Docência Compartilhada

Na construção deste núcleo de significação, a *Desmotivação Profissional* se configura enquanto um indicador de análise, materializada nas situações em que, por vezes, as acadêmicas são consideradas como *ajudantes*, no cotidiano da sala de aula. Isso pode ocorrer por alguns motivos identificados pela análise de dados realizada. Um desses motivos se encontra no fato de que a professora não considera a acadêmica como uma profissional e sim como alguém ainda incapaz de assumir a responsabilidade de condução da turma de forma autônoma. Outro dos motivos faz evidência da acadêmica como uma aprendiz, que se encontra distante do complexo contexto, configurante do cotidiano escolar. Também podemos ainda ponderar a situação de que as acadêmicas são consideradas como espectadoras e, como tal, não fazendo parte integrante e plena do processo de ensino e de aprendizagem.

As professoras tendem a requisitar as acadêmicas como ajudantes para que as mesmas se ocupem de tarefas relacionadas à organização da sala e do trabalho pedagógico, como fazer murais, corrigir tarefas, organizar materiais, entre outros afazeres; e também as requisitam em situações que podem ser entendidas como as mais problemáticas para o regular funcionamento das atividades em sala de aula, solicitando que se ocupem, por exemplo, dos

estudantes que apresentam déficit de aprendizagem, hiperatividade, indisciplina, entre outras consideradas similares.

Desde modo, por um lado, ao delegar nas acadêmicas uma tarefa ou o cuidado de um determinado grupo de estudantes, o professor regente impossibilita que as mesmas participem, vivenciem e tenham a experiência “do todo” que compreende a situação pedagógica de sala de aula. Por outro lado, destinar às acadêmicas a assistência aos estudantes que apresentam necessidades especiais, evidencia uma certa “transferência” de responsabilidade para a qual, a título de competência, nem os professores, nem as acadêmicas se consideram preparadas para agir de forma apropriada na necessidade da inclusão escolar. Pode ainda se considerar, por fim, que esta atitude de atribuir tarefas ou delegar responsabilidades implica uma clara divisão de atividades no contexto de sala de aula, sem qualquer tipo denexo de significatividade pedagógica ou intencionalidade educativa entre as mesmas.

No entanto, compreendemos que as professoras regentes necessitam de apoio e assistência especializada de outros profissionais para desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade com esses estudantes que demandam mais tempo e atenção. Da mesma forma que é compreensível, na urgência do cotidiano, que as mesmas percebam nas acadêmicas uma possibilidade complementar de auxílio em seu trabalho.

Temos, no entanto, de notar que atitudes como as descritas, inviabilizam a “Docência Compartilhada”, como possibilidade de construção coletiva da docência, como momentos para a troca de conhecimentos e de vivências, sentimentos, concepções e práticas entre esses profissionais, pois “os(as) educadores(as) que a partilham, não apenas dividem o planejamento e a sala de aula, mas as angústias, inseguranças e momentos de alegria” (MONTEMEZZO, 2014, p. 29), contribuindo para a (re)construção da identidade profissional que, segundo Marcelo (2009), se efetiva no individual e no coletivo.

Outro aspecto evidenciado como um fator de tensão na “Docência Compartilhada” se refere à *falta de autonomia do professor*, que dificulta o processo de uma construção de conhecimento colaborativo, uma vez que a professora se sente muito engessada em seus métodos, ou modelos institucionais que acabam por inviabilizar os princípios da “Docência Compartilhada”.

A falta de clareza sobre a autonomia docente ou qual é o seu grau de autonomia no processo de (re)construção curricular, engessa e limita a ação docente e a sua interação, pois o professor regente não sabe o quanto pode compartilhar com o professor em formação, quais

são os seus limites, acabando por se restringir a tratá-lo como mero espectador do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, observamos a necessidade de “romper com os lugares fixos e determinados, como o daquele que já está apto a ensinar e o daquele que ainda deve ser constituído por meio do processo de formação, não estando por isso pronto” (TRENNEPOHL; LANG; POSSANI, 2016, p. 3), para assumir uma postura em que os futuros professores encontram-se com os professores em atuação, a fim de que possam compartilhar, interagir e construir, juntos, o processo de tornar-se professor. De fato, trata-se de “parar de pensar a formação PARA ou SOBRE o professor, passando a ver a necessidade de pensar a formação COM o professor, o que significa vê-lo como um sujeito histórico-social que produz conhecimento na interação com o outro” (TRENNEPOHL; LANG; POSSANI, 2016, p. 3).

## **Núcleo 2: As possibilidades na Docência Compartilhada**

No interior deste núcleo de significação, o indicador da *Construção da Identidade Docente* evidencia o quanto a Docência Compartilhada contribui para a tessitura de um trabalho pedagógico *coletivo* e estruturado a partir do princípio da cooperação, onde o estabelecimento de relações horizontais entre ambos permeiam a construção da docência no contexto específico de sala de aula.

Um *trabalho coletivo* que é indicado pelas acadêmicas como um processo que se inicia em um nível pessoal de acolhimento, pautado pelo respeito, a confiança, a valorização da pessoa, o companheirismo; e atinge um nível profissional, onde se concretiza o dar a conhecer o planejamento do trabalho, a construção de planejamentos coletivos, a participação efetiva na dinâmica da sala de aula, a reflexão dos processos pedagógicos vivenciados em conjunto na sala de aula.

A realização deste *trabalho coletivo* exige, por um lado, da professora regente da sala, abertura do seu espaço de ação pedagógica, entendendo-o como espaço formativo; capacidade para incluir a acadêmica na dinâmica de sala de aula; competência para integrar a acadêmica na complexidade do processo pedagógico de ensino e de aprendizagem; consequentemente, autoridade para integrar a acadêmica no desenvolvimento curricular daquele contexto situado.

Segundo Nóvoa (1995), o território da formação é habitado por atores individuais e coletivos. Portanto, a aprendizagem compartilhada facilita a consolidação de dispositivos de colaboração profissional e a concepção de que espaços coletivos de trabalho podem constituir

um excelente instrumento de formação. Entendemos que é no espaço coletivo que os sujeitos se veem diante da oportunidade de construir e problematizar os seus saberes, lógicas e dúvidas, abrindo, assim, lugar para a formação.

Não se trata de uma tarefa “fácil” e “simples” para o docente que, por vezes, inseguro frente à acadêmica tende a dominar o contexto de sala de aula, afirmando-se como responsável e profissional, sobretudo pela cultura hegemônica que valoriza o conhecimento acadêmico em detrimento do conhecimento construído no contexto de trabalho.

Por outro lado, exige da acadêmica o respeito em relação ao “espaço” do outro profissional; a capacidade para compreender – sem julgamentos – a ação docente, que por vezes acontece na incerteza, bem como na adversidade do contexto escolar; a prontidão para contribuir, escutar, partilhar e aprender com a prática profissional do professor; a disponibilidade para compartilhar da ação, aceitando os desafios que lhe são propostos.

Ter a oportunidade de experienciar um trabalho pedagógico cooperativo e colaborativo, contribuiu para que a acadêmica, candidata à professora, possa *sentir-se profissional*, ultrapassando, conseqüentemente, uma das tensões identificadas, que diz respeito à presença da acadêmica em sala de aula como uma simples ajudante ou mera espectadora.

Queremos evidenciar que a situação de “sentir-se profissional” ultrapassa a dimensão sentimental do termo, enquanto satisfação pessoal do momento, para atingir uma reflexão em torno de um desenvolvimento profissional, impulsionado pelas vivências no cotidiano escolar e “orientado para melhorar a prática de ensino e desenvolver competências de liderança de modo colaborativo” (FLORES; FERREIRA; FERNANDES, 2014, p. 45).

Neste sentido, entendemos que a experiência do exercício da profissão, para as acadêmicas, materializa-se no envolvimento proporcionado pelos professores nas atividades que compõem a atividade docente, desde as mais elementares, como compartilhar o planejamento, até às mais complexas, que demandam reflexões sobre as questões pedagógicas e que alimentam a problematização em torno da profissão docente.

### **Considerações Finais**

A docência, enquanto expressão de uma atividade profissional, é um processo histórico-cultural, construído em diferentes sociedades, materializado na ação de ensinar.

Em alguns contextos tal ação assumiu características mais tecnicistas que a reduziram no exercício de transmitir conteúdos. No entanto, Roldão (2007) aponta uma característica

mais pedagógica da ação docente que tem a ver com a capacidade de “fazer ensinar algo a alguém”, o que exige a compreensão da docência em sua dimensão teórica e prática que, ultrapassando a aplicação da teoria na prática, revela um grau de complexidade que corresponde ao saber fazer, saber como fazer e saber porque fazer.

Trata-se de um movimento que confere um sentido praxiológico à ação docente, uma vez que a considera no âmbito do conhecimento e do desenvolvimento profissional, enquanto processo de elaboração reflexiva construída a partir da prática do profissional em ação.

Neste sentido a Docência Compartilhada não se apresenta somente como possibilidade de aprendizagem do “fazer”. Muito pelo contrário, se configura enquanto processo metodológico capaz de favorecer ao futuro professor as condições para aprender o que e como fazer, justificar o que se faz e analisar os resultados de sua ação, compartilhando de um conhecimento expresso pelo professor em situação real.

Desta forma, ao identificarmos elementos de tensões e de possibilidades no exercício da “Docência Compartilhada”, enquanto estratégia metodológica no processo de tornar-se professor, percebemos o quanto se mostra complexa a formação inicial de professores, quando esta assume a prática pedagógica de professores profissionais, nos contextos das escolas públicas, também, como um *locus* de formação, capaz de alimentar e partilhar daquela formação desenvolvida no contexto da academia.

Sendo assim, a Docência Compartilhada é uma forma de antecipação da pertença à profissão docente, na medida em que permite às acadêmicas assumirem responsabilidades no desenvolvimento curricular, em sala de aula. Esta oportunidade de atuarem como protagonistas da prática pedagógica, experienciando a complexidade da mesma, contribui com o processo de autoavaliação do futuro professor, pelo qual as acadêmicas têm a possibilidade de confrontar os seus saberes teóricos/práticos já construídos durante a formação inicial.

Este confronto, de certo modo, confere significado ao processo formativo do profissional, que tem seu início na formação inicial caracterizada em muitas situações por uma formação fragmentada, evidenciando a necessidade de convergir para a prática docente todos os saberes, sejam eles de natureza acadêmica, profissional e pessoal, integrando-os e mobilizando-os para a ação de ensinar “enquanto fazer aprender alguma coisa a alguém – adequado ao nível, campo, disciplina e contexto” (ROLDÃO, 2005, p. 19).

Deste modo, consideramos que a “Docência Compartilhada”, no processo de formação inicial, é uma estratégia metodológica importante, pois viabiliza uma experiência e uma

vivência do cotidiano escolar e profissional que extrapola a dimensão teórica e o estágio no currículo formativo e, ao mesmo tempo, possibilita uma formação continuada que se estabelece de “dentro para fora”, partindo da prática do profissional professor.

## REFERÊNCIAS

ABDALA, Maria de Fátima Barbosa. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Revista Paidéia**. USP, Ribeirão Preto, 2, fev./jul. 1992.

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

BRASIL; MEC; CNE. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015, seção 1, pp. 8-12.

CALDERANO, Maria Assunção. **Docência compartilhada entre a universidade e a escola: formação inicial e continuada através do Estágio Curricular**. (Relatório Pós-Doutoral). São Paulo: FCC, CNPq, 2012.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre. A formação prática de professores no estágio curricular. **Educar**. Curitiba: Editora UFPR, n. 32, p. 215-232, 2008.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, mai/ago, 2014.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; SILVA, Carlos Manuel Ribeiro. A Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Fundamental e os Contributos do Projeto Curricular Integrado: Esboço de uma parceria Brasil-Portugal. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, v. 07, n. 14, p. 309-311, jul-dez, 2015.

FLORES, Maria Assunção. Dilemas e desafios na formação de professores. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda. **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2003.

FLORES, Maria Assunção; FERREIRA, Fernando Ilídio; FERNANDES, Eva Lopes. Conceções de liderança e profissionalismo docente. In: FLORES, Maria Assunção (Org.). **Profissionalismo e liderança dos professores**. Santo Tirso: De Facto Editores, 2014. p. 23-56.

GATTI, Bernadete Angelina. **Políticas docente no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GOMES, Claudia; FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. A formação de professores e o PIBID na UNIFAL-MG. In: GOMES, Claudia; FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. **Caminhos para a Docência: o PIBID em foco**. São Leopoldo: Oikos, 2012. p. 13-28.

GOMES, Claudia; SANTOS, Geovania Lúcia dos; FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. Da iniciação do PIBID à sua institucionalização na UNIFAL-MG: Desafios e perspectivas para uma política de formação e profissionalização docente. In: FELÍCIO, Helena Maria dos Santos (et al). **Formação Docente e Prática Pedagógica: reflexões e vivências do PIBID/UNIFAL-MG**. Alfenas: UNIFAL-MG, 2014. p. 13-38.

GOMES, Claudia; FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. Contribuições do PIBID/UNIFAL-MG na formação inicial de professores: reflexões, compreensões e desafios. In: BORGES, Maria Célia; MARTINS, Sandra Eleutério Campos; ZEULLI, Elizandra (Org.). **Políticas e contribuições das práticas do PIBID para a formação de professores**. Uberlândia: EDUFU, 2015. p. 91-104.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, vol. 01, n.01 – Especial, p. 109-131, ago/dez. 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. **Escola e Aprendizagem da Docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: Ed. UFSCar, 2002.

MONTEMEZZO, Elaine Luiza Foss. **Docência Compartilhada nas Totalidades Iniciais da EJA: um olhar sob a perspectiva da Educação Popular**. (Trabalho de Conclusão de Curso). Porto Alegre: UFRGS, 2014.

NÓVOA, Antonio (coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antonio. Devolver a formação dos professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**, ano 9, v. 18, n. 35, p.11-22, 2012.

ROLDÃO, Maria do Céu. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultural da profissionalização: que triangulação?. In: ALONSO, Luísa; ROLDÃO, Maria do Céu. (Coords). **Ser professor do 1º ciclo: construindo a profissão**. Coimbra: Edições Almedina. 2005. p. 13 - 26.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função Docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, jan. abr. 2007.

STAKE, Robert. E. **Pesquisa qualitativa: estudo como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

TRENNEPOHL, Vera Lúcia; LANG, Maristela Righi; POSSANI, Taíse Neves. A relação entre Universidade e Escola através da Docência Compartilhada. **XIII Encontro Estadual de**

**História da ANPUH-RS:** Ensino, Direitos e Democracia. UNISC: Santa Cruz do Sul, 2016.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade. **Educação**. v. 35, n. 3, p. 479-504, maio/ago, 2010.

SOBRE AS AUTORAS:

**Helena Felício**

Doutora em Educação: Currículo; Professora Associada no Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL); Diretora do mesmo Instituto; Professora no Programa de Pós-graduação em Educação da UNIFAL; Líder do Grupo de Pesquisa Contextos Educacionais e Produção do Conhecimento. E-mail: [helena.felicio@unifal-mg.edu.br](mailto:helena.felicio@unifal-mg.edu.br)

**Daniela Schiabel**

Mestre em Educação; Professora Substituta no Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL); Membro do Grupo de Pesquisa Contextos Educacionais e Produção do Conhecimento. E-mail: [schiabel.dani@gmail.com](mailto:schiabel.dani@gmail.com)

Recebido em: 19 de fevereiro de 2018

Aprovado em: 11 de maio de 2018