

Docência Compartilhada: o desafio de compartilhar

Denise Armani Nery Fernandes (1)

Maria Beatriz Pauperio Titton (2)

RESUMO: A construção deste artigo deu-se no transcurso do 8º semestre do curso de Pedagogia do Centro Universitário Ritter dos Reis – Uniritter,- levando em consideração as observações ocorridas no estágio curricular no que tange à formação de professores. Busca-se, aqui, aprofundar um pouco mais o conceito de docência compartilhada, bem como a sua aplicabilidade no ambiente escolar, como um elemento favorecedor na construção da identidade individual e coletiva de professores, na reflexão sobre a autoridade e, especialmente, na valorização do trabalho em equipe.

PALAVRAS-CHAVE: Autoridade, Docência Compartilhada, Identidade, Identidade Coletiva, Inovação.

A Docência Compartilhada é uma experiência pedagógica que vem sendo realizada em algumas escolas da Rede Municipal de Ensino (RME), em Porto Alegre, sob o acompanhamento e supervisão da Secretaria Municipal de Educação (SMED) e apresenta diferentes traduções na sua operacionalização. Na escola municipal em que pude acompanhar um grupo de professores que vivencia essa experiência, percebi algumas fragilidades no que tange à efetivação de uma proposta que se pretende inovadora.

Torres (2001) aponta como inovação, especialmente para aqueles que ela chama de “reformadores de grande escala”, a “semente para a implantação da reforma: projeto piloto ou experimental, experiência dirigida com potencial para se transformar em modelo, para ser aplicada e generalizada“ (2001, p. 15). Assim, a proposta de mudança no âmbito educacional tem como objetivo enveredar “não pela novidade ou pela solidez das idéias no papel, mas por sua viabilidade prática, por sua adequação à especificidade de cada contexto e momento” (2001, p. 19). Parece que este é um caminho interessante a examinar ponderadamente, a fim de que a transformação ocorra a contento.

Por sua vez, Carbonell (2002, p. 19) coloca que inovação seria “um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, idéias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas”. Desta maneira, verifica-se que uma atitude inovadora pressupõe um propósito metodológico por parte daqueles que a implementam, a fim de proporcionar mudanças da forma mais eficaz possível, que têm como intento principal o aprimoramento das relações pedagógicas.

A partir disto, pode-se chegar à compreensão de que a inovação deve ser sugerida e motivada não apenas pela gestão, mas por toda a comunidade escolar. Obviamente que o corpo gestor deve considerar os objetivos almejados, a fim de identificar se estão de acordo com as reais necessidades da comunidade educacional.

De outra forma, quando a sugestão inovadora parte de um membro do corpo docente, deve ser considerado que ele está trazendo muito de suas vivências. Tal postura deve ser estimulada, de maneira que a participação aconteça sob a forma de um maior envolvimento em busca do aperfeiçoamento.

O convite a inovar, portanto, passa justamente pelo incentivo ao envolvimento com as necessidades escolares. Desta forma, toda a comunidade escolar sentir-se-á chamada a estar mais presente, enfrentando conjuntamente os desafios que surgem pelo caminho.

A inovação na escola, portanto, deve ser aplicada não com o mero intuito de dar visibilidade à determinada escola, mas sim na busca da melhoria educacional como um todo. Tal afirmativa está

embasada na observação realizada durante o acompanhamento da docência compartilhada numa escola pública de ensino fundamental³, em Porto Alegre. Neste período, foi possível depreender que a gestão faz um trabalho bastante consistente para que esta sistemática de trabalho se desenvolva adequadamente. Entretanto, a participação dos professores, em muitos momentos, parece desconectada do intento da gestão, como se estivessem cumprindo, meramente, uma tarefa pré-determinada, sem que demonstrem estarem realmente inseridos, como partícipes, na proposta.

Destarte, há que se atentar para critérios e princípios basilares de ensino, de modo que tal inovação possa, de fato, produzir as mudanças educativas necessárias. Para tanto, importante que se tenha um cuidado especial e um olhar atento ao educador inserido na proposta, visto que as inovações, quando introduzidas inadvertidamente, de uma forma dissociada e abrupta podem colocar em prejuízo o trabalho realizado, gerando situações de conflito. Ademais, convém destacar que se o professor não se insere de forma efetiva terá dificuldades em se sentir parte de um projeto que desconhece ou com o qual não se identifica.

É justamente o que se pode perceber na escola observada, quando alguns membros do corpo docente não acreditam na proposta, enquanto outros não a compreendem ou, ainda, a assumem porque foram convidados. Entretanto alguns tomaram o convite como uma convocação. Assim, a identidade coletiva e a identidade individual podem, muitas vezes, entrar em conflito, especialmente porque não há uma construção da primeira a partir de uma constante participação dos indivíduos. José Pacheco (2000), nesta linha, é bastante claro, ao relacionar a efetivação de projetos à participação de todos os envolvidos e não somente de uma pessoa. Para tanto, diz ele, é fundamental uma boa dose de interação e de conhecimento mútuo, de modo que os objetivos se tornem comuns.

Mas o que significa compartilhar a docência? Compartilhar, para Aurélio (Dicionário Eletrônico Aurélio - Século XXI), é o mesmo que “ter ou tomar parte em; participar de; partilhar, compartilhar, usar em comum”. Docência, por sua vez, para o mesmo autor, é “qualidade do docente, ensino do magistério”. Assim, pode-se afirmar que o compartilhamento da docência se dará na partilha, de forma participativa e comunitária.

Aliás, como bem salientam Françoise Platone e Marianne Hardy (2004, p. 15-18), “ninguém ensina sozinho”. E conforme se subsume do entendimento esposado por esses autores, o fato de não se ensinar sozinho não significa que o professor deva perder a sua iniciativa e individualidade, pois em muitos momentos ele terá que dar conta, sozinho, do ensino e da aprendizagem de seus alunos. É importante, porém, que mesmo sozinho, não se sinta solitário, nem se sirva de objetivos individuais, mas coletivos. No entanto, mesmo os instantes de solidão devem servir, como afirmam os autores, para que seja fortalecido “o sentido de nossa profissão”, pois, afinal, “é por muitas vezes acontecer de estarmos sós, que é tão importante que às vezes estejamos juntos”.

Para Samuel Fernández (1993, s/p), compartilhar a docência “permite a utilização flexível e eficiente do tempo do professor e se beneficia dos diferentes estilos de ensino, da colaboração entre profissionais e da utilização de alternativas de ensino”.

Ainda a respeito do tema, continua Fernández, salientando que o ensino compartilhado traz evidentes benefícios ao rendimento dos alunos, se comparado a outras modalidades de ensinar. Tais benesses podem estar relacionadas às trocas de informações, conhecimentos e técnicas de ensino que os professores têm condições de empreender nesta metodologia, ampliando, desta maneira, os horizontes da aprendizagem.

Este compartilhamento de tempo, recursos e alunos por dois ou mais educadores é, de fato, uma idéia inovadora. E mais do que inovadora, ela vem ao encontro dos interesses tão presentes e atuais

que dizem respeito à interdisciplinaridade e multidisciplinaridade, bem como à interação entre todos os membros da comunidade escolar. Assim, é importante que seja estimulado o trabalho em equipe, que, como sugere Lluís Maruny Curto (2000), tem amplas possibilidades de ser extremamente rentável:

Uma pessoa sozinha pode aprender, mas se aprende melhor em grupo, é mais rentável. Um professor isolado pode inovar, mas os limites são mais estreitos e o esforço muito maior para um rendimento menor. Na escola, tudo é grupal: os alunos nas aulas; os professores nos ciclos, departamentos e direção. Trabalhar em grupo é uma condição. Isto não é fácil, mas a aprendizagem compartilhada, o trabalho cooperativo, são mais eficientes para assegurar maior qualidade e resultados mais sólidos. A atribuição de melhorar o ensino requer muitos ombros juntos. (2000, p. 94)

Não é diferente o que leciona José Pacheco (2007, p. 5), ao revelar que é necessária uma “conversão” – entendida como sinônimo de transformação – na escola. Essa mudança de atitude passa, como o autor leva a entender, por um enfoque mais claro e objetivo nos diálogos, de modo que seja proporcionada a opinião e a reflexão, que, se exercida por todos sem omissões, exclusões ou imposições, redundarão na “reinterpretação das práticas”.

Trabalhar lado a lado é, sem sombra de dúvidas, uma forma gratificante de aprender e ensinar, de ensinar e aprender, sem saber bem quando começa uma e outra atividade. Pois, a grande verdade é que uma é inerente e indispensável para a outra. Quem se dispõe a ensinar deve estar preparado para aprender, e quem deseja aprender estará, em determinado momento, dando importantes lições.

É justamente em face desta correlação que a atividade docente deve, sim, ser realizada de forma a propiciar o compartilhamento. Compartilhar quinhões de conhecimento e de dúvidas, de saberes e inseguranças, de vivências, alegrias e sofrimentos tendo um colega como parceiro. Uma atitude de tamanho desprendimento do próprio eu, sem jamais perder a própria individualidade, só pode ter influência positiva, agregadora e que traga importantes ganhos a todos os participantes do processo.

É muito mais fácil refletir a respeito das imagens que temos, mas é imprescindível ouvir do coletivo. Como diz Arroyo (2004, p. 50), há um avanço “para um olhar mais profissional sobre nós e sobre eles e elas”, de modo que seja possível “apagar as imagens do passado e assim abrir a possibilidade de reinventar o presente”.

E a reinvenção do presente não prescinde da participação de cada um, que deve trazer a sua parcela de contribuição. Assim, haverá um considerável enriquecimento das aprendizagens, uma vez que todo indivíduo pode e deve não apenas cooperar, mas também estar aberto ao oferecimento de colaboração.

Todavia, vivemos um momento em que o conceito de globalização e o que dele decorre tem dificultado a consolidação das individualidades, e, mais especificamente, das identidades. A comunidade local, muitas vezes, é substituída pela sociedade global, e assim se perde a proximidade tão importante para que as relações e os sentimentos de pertença se fortaleçam.

Ao mesmo tempo, vive-se, também, um momento em que o individualismo exacerbado acaba dominando as relações, algo que se verifica especialmente por intermédio da mídia. Verbos como ter, prazer, poder, conquistar, dentre tantos outros, são frequentemente utilizados, denotando um interesse especial pela busca, muitas vezes egoística, de interesses tão-somente individuais. Em função disso, tem se observado uma carência no que diz respeito a uma única identidade, que tem sido adotada, em muitos momentos, sob uma forma camaleônica, de acordo com a necessidade e os interesses, como bem ensina Zygmunt Bauman (2005):

Em nosso mundo fluido, comprometer-se com uma única identidade para toda a vida, ou até menos do que a vida toda, mas por um longo tempo à frente, é um negócio arriscado. As identidades são para usar e exibir, não para armazenar e manter. (2005, p. 96)

É claro que não se quer dizer que as pessoas não possam mudar no decorrer de suas existências. Contudo, a essência, pela lógica, deve permanecer, sob pena de a descartabilidade tão presente atualmente no que diz respeito aos bens materiais passar a ser utilizada – e, parece, isso já tem ocorrido em determinados aspectos – também como critério de descarte de seres humanos e, mais ainda, de identidades. Como exemplo disso, pode-se apontar o isolamento a que é destinado o indivíduo que, por um motivo ou outro, é diferente e, por isso, nos causa estranheza. Aqui, muitas vezes, a pessoa troca de identidade, não por uma necessidade ou como um aprimoramento, mas tão-somente para enquadrar-se dentro dos padrões exigidos pela sociedade.

Sendo assim, é adequado mencionar que a manutenção de uma identidade, mesmo sendo um “negócio arriscado”, como diz Bauman (2005), é um critério importante de caráter. Assumir os riscos relacionados com a sua postura ética e moral é algo que deve ser esperado de um educador engajado e consciente. Até porque é na manutenção de um posicionamento firme – mas não imutável – e sensível às múltiplas possibilidades que se abrem na comunidade educacional que as conexões de ensino e aprendizagem são revigoradas.

Coerentemente, deve-se compreender que a união de indivíduos em prol de um crescimento não só individual, mas também coletivo, perpassa pela aceitação e reconhecimento das múltiplas autoridades.

E se fala aqui em autoridades múltiplas porque não se pode pensar em autoridade como uma “eminência parda”, alguém ou algo que exerce o poder e o domínio, até mesmo de uma forma repressora. E rememorando algumas críticas contundentes quanto à experiência da docência compartilhada, já que a cultura escolar ainda está arraigada na unidocência e em uma única autoridade em sala de aula, há que se ter como imprescindível a reflexão a respeito do posicionamento negativo do professor, que julga perder sua autoridade para outro no espaço de aprendizagem. Cabe lembrar que autoridade não deve ser instrumento de dominação, mas estar calcada no afeto e respeito mútuo.

Na verdade, existem autoridades diversas e até mesmo díspares em suas intencionalidades, inclusive se tratando ambiente escolar, e é bom que seja assim. Pois o ambiente de conflitos, especialmente cognitivos, que geram busca de novas respostas e de novos conhecimentos, tanto entre indivíduos quanto entre autoridades, pode ser altamente enriquecedor, uma vez que propicia a formação de opiniões mais robustas e fecundas, alicerçadas no debate e na disputa que, em última análise conduzirão à melhoria comum. Neste sentido, convém reportar-se aos ensinamentos percucientes de Anthony Giddens (2002):

Alguns indivíduos acham psicologicamente difícil ou impossível aceitar a existência de autoridades diversas, em conflito mútuo. Acham que a liberdade de escolha é um peso e procuram consolo em sistemas ainda mais amplos de autoridade. Uma predileção pelo autoritarismo dogmático é a tendência patológica nesse pólo. Uma pessoa nessa situação não é necessariamente uma tradicionalista, mas essencialmente desiste das faculdades de juízo crítico em troca das convicções oferecidas por uma autoridade cujas regras e provisões cobrem a maior parte dos aspectos de sua vida. (GIDDENS, 2002, p. 181)

Na escola em que pude observar a experiência da Docência Compartilhada, a questão da autoridade se mistura à de inovação, quando a autoridade constituída abre espaço para a mudança. Mas um

ponto crítico retratado na fala de alguns professores deixa clara a divergência deles ao referirem que estão no projeto porque foram convidados. Entretanto, relatam que aceitaram o convite por receio de eventuais conseqüências negativas que pudessem ocorrer acaso optassem por não participar do projeto, sem nada propor ou questionar deixando assim de exercer a autoridade.

Por outro lado a gestão se posiciona firmemente, ao dizer que havia a liberdade de escolha, que só ingressaram aqueles que quiseram, sem que houvesse qualquer imposição. Todavia, quando a autoridade gera este tipo de reação nos professores – o medo, o receio de serem punidos –, é preciso refletir que processo democrático se está construindo e se as decisões tomadas são reflexo da autoridade ou de certo autoritarismo.

Reconhecendo a importância das individualidades, buscando o fortalecimento das identidades e considerando a importância das autoridades, está se caminhando para a construção de uma comunidade escolar voltada para o bem comum.

E uma instituição – entendendo-se, aqui, instituição em um sentido amplo, que abarca professores, alunos, funcionários, família, comunidade – direcionada para o bem comum, fortalece a sua própria identidade, que se forma coletivamente.

Pode soar estranho para muitos a concepção de identidade coletiva, porque muitos professores não conseguem sair da individualidade. Uma das dificuldades que comprovam isso está no fato de alguns docentes, mesmo aceitando o convite para participar da docência compartilhada, não conseguem transpor a individualidade e, na prática, compartilhar.

Mas, na verdade, tal entendimento sintetiza a conglobação dos interesses e identidades individuais. Quando a comunidade escolar se congrega, de tal modo, que os interesses coletivos sobrepujam – não como dominação, mas como um reflexo da vontade de cada um – os individuais, verifica-se aquilo que se pode chamar de identidade coletiva.

Thurler (1995) defende a idéia de uma cultura de cooperação profissional, que leva os atores a investirem-se de uma missão comum e a construírem um quadro de referências compartilhado. Não deixando de reconhecer e reforçar o ponto de vista dos atores individuais, busca o acordo sobre as finalidades educativas, a coerência entre os objetivos e as práticas e o controle dos fins almejados. (TITTON, 2003, p. 28)

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

Não é simples o objetivo almejado por esta forma de organizar o ensino. Mas, é bem verdade, fazer meramente o trivial, sem jamais se arriscar, não condiz com aqueles que se predispõem a seguir a carreira, ou melhor, a vida docente. Pois, afinal de contas, ensinar é compartilhar.

REFERÊNCIAS:

ARROYO, Moguel G. *Imagens Quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BAUMAN. Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CARBONELL, Jaume. *A Aventura de Inovar: A mudança na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

FERNÁNDEZ, Samuel. La Educación Adaptativa como Respuesta a la Diversidad. In Signos. Teoría y práctica de la educación, 8/9 Enero/Junio de 1993. Páginas 128-139. ISSN: 1131-8600. Disponível em <<http://www.quadernsdigitals.net>>. Acesso em 08/06/2008.

GIDDENS, Anthony. Modernidade e Identidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

PACHECO, José. Conversões e resiliências. Jornal a Página da Educação, Portugal, Porto, ano 16, n. 163, Janeiro 2007, p.5. Disponível em <<http://www.apagina.pt>>. Acesso em: 18/06/2008.

PLATONE, Françoise; e HARDY, Marianne (org.). Ninguém ensina sozinho: Responsabilidade coletiva na creche, no ensino fundamental e no ensino médio. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PORTAL EDUCACIONAL. Portugal, 2000, entrevista n. 43 (com José Pacheco, intitulada “Escola dos sonhos existe há 25 anos em Portugal”). Disponível em <<http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0043.asp>>. Acesso em 15/06/2008.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio. Identidade Coletiva de Professores na Escola Pública: Uma construção possível, difícil e necessária: Um estudo de caso da Rede Municipal de ensino de Porto Alegre. 2003. 182 p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre)

TORRES, Rosa Maria. Itinerários pela Educação Latino-Americana: Caderno de viagens. Porto Alegre: Artmed, 2001.

1 - Acadêmica do 8º semestre do curso de Pedagogia/UniRitter – 2008/1.

2 - Professora do curso de Pedagogia do Centro Universitário Ritter dos Reis, Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

3 - E.M.E.F. Vereador Martim Aranha.