

## Docência compartilhada como princípio basilar na área dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação/UFRGS: entre história e práticas pedagógicas

Mariana Venafre Pereira de Souza<sup>1</sup>

Sofia Schander<sup>2</sup>

### Resumo:

O artigo tem como objetivo principal historicizar a docência compartilhada na área dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação/UFRGS (CAp/UFRGS), tomando-a como um princípio basilar da prática pedagógica. Para tanto, nos valem de entrevista, observação participante e leitura de documentos produzidos pela referida área como ferramentas metodológicas para tecer análises a respeito do tema. Além disso, contextualizamos a docência compartilhada a partir do relato de experiência de uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental no ano de 2023 do CAp/UFRGS com a finalidade de demonstrar as potencialidades do trabalho diante do desafio de turmas heterogêneas que precisam de mediações que se encaminham para a diferenciação do ensino. Essa prática foi gestada para garantir a permanência e a qualidade de atendimento aos estudantes e famílias em seus aspectos sociais, econômicos, raciais, culturais, emocionais e cognitivos; construindo, assim, uma escola mais inclusiva. As professoras relataram que, a partir da docência compartilhada, ao mesmo tempo em que as turmas passaram a ter avanços significativos nas aprendizagens, as próprias professoras passaram a ter mais tempo de qualidade e maior assertividade para gerir situações de conflito; vendo, assim, potencializada a reflexão sobre sua prática e a humanização das condições de trabalho.

### Palavras-chave:

Colégio de Aplicação/UFRGS. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Docência Compartilhada. Práticas Pedagógicas.

## Co-teaching as a basic principle in the Initial Years of Elementary Education in Colégio de Aplicação/UFRGS: between history and pedagogical practices

<sup>1</sup> Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Colégio de Aplicação da UFRGS. E-mail: [marianavenafre@gmail.com](mailto:marianavenafre@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4155-4806>.

<sup>2</sup> Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora substituta do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Colégio de Aplicação da UFRGS. E-mail: [sofia.shander@ufrgs.br](mailto:sofia.shander@ufrgs.br). ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7975-8035>.

**Abstract:** The main objective of this article is to provide a historical account of co-teaching practices in the context of the Initial Years of the School of Application/UFRGS (CAp/UFRGS), considering it as a fundamental principle of pedagogical practice. To achieve this goal, we employ interviews, participant observation, and analysis of documents produced by the aforementioned area as methodological tools to conduct analyses on the topic. Additionally, we contextualize shared teaching through an experiential account of a first-grade class in the Elementary School in the year 2023 at CAp/UFRGS, aiming to demonstrate the potentials of this approach in addressing the challenges posed by heterogeneous classrooms that require differentiated teaching interventions. This practice was conceived to ensure the continuity and quality of student and family support in their social, economic, racial, cultural, emotional, and cognitive dimensions, thereby fostering a more inclusive school environment. Teachers reported that, through co-teaching, not only did the students experience significant advances in their learning, but the teachers themselves also gained more quality time and increased effectiveness in managing conflict situations, thus enhancing their reflection on their practice and humanizing their working conditions.

**Keywords:** School of Application/UFRGS. Initial Years of Elementary School. Co-Teaching. Pedagogical Practice.

## **La enseñanza compartida como principio básico en el área de Primera Infancia del Colégio de Aplicação/UFRGS: entre historia y prácticas pedagógicas**

**Resumen:** El artículo tiene como objetivo principal historicizar la enseñanza compartida en el área de los Primeros Años del Colegio de Aplicación/UFRGS (CAp/UFRGS), considerándola como un principio fundamental de la práctica pedagógica. Para ello, utilizamos entrevistas, observación participante y lectura de documentos producidos por el área mencionada como herramientas metodológicas para llevar a cabo análisis sobre el tema. Además, contextualizamos la enseñanza compartida a partir del relato de experiencia de un curso de primer año de la Educación Primaria en el año 2023 del CAp/UFRGS con el fin de demostrar las potencialidades del trabajo frente al desafío de grupos heterogéneos que requieren mediaciones orientadas hacia la diferenciación del enseñanza. Esta práctica fue concebida para garantizar la permanencia y calidad de atención a estudiantes y familias en sus aspectos sociales, económicos, raciales, culturales, emocionales y cognitivos; construyendo así, una escuela más inclusiva. Las profesoras informaron que, a partir de la enseñanza compartida, al mismo tiempo que los grupos comenzaron a tener avances significativos en el aprendizaje, las propias docentes empezaron a disponer de más tiempo de calidad y mayor asertividad para manejar situaciones de conflicto; fortaleciendo así la reflexión sobre su práctica y humanizando las condiciones de trabajo.

**Palabras clave:** Facultad de Aplicación/UFRGS. Primeros Años. Enseñanza Compartida. Prácticas Pedagógicas.

### **1 Introdução**

Este artigo faz um breve histórico da instituição da docência compartilhada na área dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp/UFRGS). Ao considerar o perfil dos alunos atendidos pelo colégio e preocupando-se com o acesso destes a uma educação de qualidade e com a garantia da sua permanência, o projeto da área dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do CAp/UFRGS dispõe, como princípio fundamental para promover práticas pedagógicas intencionais e assertivas, a docência compartilhada. Este princípio foi entendido como necessário pelas professoras por apresentar-se, atualmente, como um meio eficaz de construir uma escola inclusiva que busca

investir em práticas pensadas para as potencialidades e necessidades dos sujeitos, assegurando o direito de aprendizagem de todos. A docência compartilhada qualifica o trabalho docente com turmas heterogêneas, configurando-se como um contributo para a inclusão.

Historicamente, em outros contextos educativos, a docência compartilhada foi pensada como uma alternativa possível, uma nova forma de organização das relações entre alunos e professoras<sup>3</sup> na sala de aula, ao colocar em pauta a diferença como centralidade no processo de ensino e aprendizagem. Há alguns anos, Beyer (2005a), ao defender a construção de uma escola inclusiva que pudesse proporcionar um ensino mais direcionado às necessidades do sujeito e inspirado no funcionamento da *bidocência* — prática da qual teve conhecimento em seus estudos na Alemanha — sugere que pensemos em uma sala de aula conduzida por mais de uma professora.

Ao propor que a prática pedagógica deve ser compartilhada e não mais construída por apenas uma professora, é considerada a realidade das heterogeneidades existentes nas salas de aula. Ao observar este fator, atenta-se para a organização dos espaços e das propostas com base no princípio de que a escola é constituída por sujeitos diversos e deve ser refletida a partir deles. Neste sentido, Beyer (2005b, p. 31) pondera que “[...] a classe inclusiva representa uma heterogeneidade desejada”.

O funcionamento desta forma de organizar a ação docente se dá compartilhando, entre dois ou mais docentes, todas as atividades previstas: acolhida dos sujeitos educandos, planejamento, produção de recursos didáticos, mediação de conflitos, atendimento às famílias e profissionais que atendam o aluno e auxiliem-no em seu processo de aprendizagem dentro e fora de sala de aula. Essa partilha do trabalho docente o transforma em um fazer coletivo, que divide não só as ideias e os saberes que o constituem, mas também as tensões, angústias e expectativas que são inerentes ao espaço escolar:

Compartilhar esses processos nos grupos, expor-se ao olhar do outro produz a diferença em cada um de nós, nos multiplicando, nos transformando. A ação de compartilhar traz tensões para ambos os docentes, pois é a exposição mais íntima e detalhada de suas crenças pedagógicas, é o embate entre a proposta planejada para o aluno e a concretização da mesma "a dois", assumindo riscos, realizações e fracassos no coletivo da turma e individualmente com cada aluno (TRAVERSINI, 2015, p. 158).

A escolha pela atuação docente compartilhada torna possível que este seja um trabalho de olhar em conjunto e de perto as necessidades e potencialidades dos alunos, descentralizando o pensar e fazer da prática, dividindo o espaço e o planejamento e, conseqüentemente, enriquecendo-o. Ao falar sobre a necessidade de pedagogias diferenciadas, na perspectiva de diversificar práticas pedagógicas, considerando saberes e demandas dos alunos, Perrenoud (2000) afirma que a aprendizagem nasce no encontro de pessoas diferentes e que, quando necessário, cada aluno deve ser direcionado a uma atividade proveitosa para ele. Entende-se, aqui, que estas atividades acontecem de forma mais potente e viável quando realizadas por mais de uma professora.

---

<sup>3</sup> Optamos por usar o termo “professora(s)” no feminino porque, historicamente, é uma profissão ocupada majoritariamente por mulheres, especialmente nas turmas de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No CAp/UFRGS, contemporaneamente, a área é composta exclusivamente por mulheres.

A potência do trabalho em conjunto que a docência compartilhada proporciona está presente em todas as esferas do trabalho docente, que pode ser — em seu formato mais usual — muito solitário. Inicialmente, segundo Beyer (2005a), a bidocência foi proposta como configuração de compartilhamento de práticas e planejamentos entre uma professora pedagoga e uma professora da área da Educação Especial. Aqui, pode-se observar que a ideia expandiu horizontes e formatos para o fazer pedagógico, que ao ser pensado e praticado por profissionais da educação de diferentes áreas, pode acontecer na complementaridade de olhares, podendo ser construído e efetivado no espaço escolar:

A docência compartilhada contribuiu com ricas oportunidades aos professores para o trabalho colaborativo, construindo ações mais criativas a partir do pensar e criar juntos. Este processo não pode ser considerado uma simples divisão de tarefas, mas sim a possibilidade de encontro e troca de ideias e experiências que agrega imensamente à práxis do educador (HOCHNADEL; CONTE, 2019, p. 84-85).

A escolha pela docência compartilhada torna-se também necessidade ao evidenciarmos seu caráter político em garantir que o trabalho docente não seja individualizado e solitário. Segundo Simone Costa Moreira *et al.* (2023), as reformas políticas educacionais brasileiras produzem, por meio de uma racionalidade neoliberal, o alargamento das funções escolares e das jornadas de trabalho. Isso acontece porque, para além das atividades pedagógicas em sala de aula, as professoras, em seu exercício profissional, devem se envolver em atividades de formação, demandas administrativas e na participação da gestão escolar. Neste cenário, a precarização do trabalho docente torna-se o único resultado possível, por meio da descaracterização do trabalho e da responsabilização individual de cada professora que carrega consigo o compromisso de resolver todos os problemas do sistema escolar. É importante, diante do exposto, enfrentar essa circunstância, retomando a essência do ensino como uma prática que se constitui na coletividade, sendo organizado por meio de ações articuladas.

Neste sentido, a docência compartilhada na área dos Anos Iniciais do CAP/UFRGS constitui-se na contramão dessa lógica, visto que as pedagogas procuram manter a sociabilidade e a interação para desempenhar suas tarefas, buscando escapar do individualismo que, conforme Michael Apple (1995), gera a intensificação do trabalho — um dos principais fenômenos na precarização das condições de trabalho. Ao comprometerem-se com a qualidade de ensino, as pedagogas buscam assegurar, dentro da realidade e condição postas, a organização docente neste formato. A docência compartilhada é feita essencialmente entre as pedagogas, no entanto, abrimos diálogo com professoras de outras áreas, sobretudo com aquelas que atuam com as mesmas crianças, jovens e adultos. A intenção é alinhar perspectivas de intervenção e planejar propostas que possam ajudar no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. O currículo dos Anos Iniciais também conta com a docência compartilhada nas propostas das Oficinas e da Iniciação Científica — componentes curriculares que asseguram a ludicidade e a introdução à pesquisa para todas as alunas das turmas de 1º a 5º ano —, em que as professoras polivalentes<sup>4</sup> também atuam em conjunto com professoras das demais áreas da escola.

---

<sup>4</sup> Polivalente(s) é o nome atribuído à(s) professora(s) pedagoga(s) que tem habilitação para trabalhar tanto com crianças de zero a dez anos quanto com jovens e adultos matriculados nas classes dos Anos Iniciais.

A fim de contribuir com a apresentação e a justificativa da escolha pela docência compartilhada nos Anos Iniciais do CAp/UFRGS, este artigo retoma alguns excertos e fundamentos pautados em documentos orientadores da área das professoras polivalentes do colégio, bem como a trajetória da incorporação da prática na construção do formato ofertado para os alunos de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental Regular. Além disso, trazemos um relato de prática em docência compartilhada em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental no ano de 2023. A escolha da turma foi feita por se tratar daquela em que as autoras deste artigo atuaram juntas como professoras polivalentes no referido ano letivo.

## 2 Metodologia

Inicialmente, apresentamos a história da docência compartilhada na área dos Anos Iniciais do CAp/UFRGS como princípio basilar da prática pedagógica entre as pedagogas, percebendo-a dentro de um contexto mais amplo de estudos e pesquisas acadêmicas, de ações governamentais, de experiências de sucesso dessa prática em outras áreas e projetos do próprio colégio, bem como em outras redes de ensino.

Em seguida, descrevemos um relato de experiência de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental Regular em 2023, destacando as potencialidades no âmbito das aprendizagens em Língua Portuguesa (alfabetização e letramento) e Matemática (sistema de numeração decimal) e dos aspectos relacionados ao acolhimento e adaptação das crianças em período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, reconhecendo que estas são qualificadas, neste contexto, pelo asseguramento da docência compartilhada.

A partir do resgate histórico e do relato de experiência, foi possível refletir a implicação das práticas pedagógicas nos processos de ensino e aprendizagem, nos modos de proceder a diferenciação e a individualização do ensino, nas mediações e intervenções de aspectos socioemocionais entre as crianças, nas formas de acolhimento e adaptação, bem como nas condições de trabalho dos profissionais da educação.

Neste sentido, este trabalho se configura como um estudo qualitativo de inspiração etnográfica na medida em que “[...] fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária” (ANDRÉ, 1995, p. 41). Para tanto, nos valem da observação participante, entrevista e análise de documentos como ferramentas metodológicas para compreender o contexto e tecer análises.

Segundo Maria Cecília de Souza Minayo (2013, p. 70) “o observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa [...], mas com a finalidade de compreender o contexto da pesquisa”. De acordo com a autora, portanto, a observação participante pode auxiliar o pesquisador a perscrutar de maneira mais profunda a formação dos processos educacionais e o papel dos indivíduos que neles atuam. Cabe ressaltar que as observações se baseiam na experiência das autoras deste artigo e na interação estabelecida entre as demais colegas de trabalho e estudantes que frequentam o CAp/UFRGS.

A entrevista foi um recurso utilizado para obter informações mais detalhadas de como a docência compartilhada passou a ser um princípio das práticas pedagógicas na área dos Anos Iniciais do CAp/UFRGS. Conforme Antonio Chizzotti (1991), a entrevista não diretiva pressupõe que o informante seja capaz de expressar-se com clareza sobre temas da sua experiência, comunicar representações e análises, prestar dados confiáveis, revelando

tanto a singularidade quanto a historicidade dos fatos, concepções e ideias. Nós elegemos entrevistar uma colega da área dos Anos Iniciais, a professora Luciane Andréia Ribeiro Leite<sup>5</sup>, que tem uma longa trajetória no colégio e possui conhecimento de detalhes significativos para a apreensão do tema em questão.

Por fim, analisamos diversos documentos produzidos no contexto da área dos Anos Iniciais do CAP/UFRGS como o projeto que fundamenta as concepções pedagógicas, planejamentos e recursos avaliativos (jogos, planilha de acompanhamento dos níveis de conceitualização da escrita, pareceres descritivos de estudantes), entendendo que corroboram para produzir análises a partir dos indícios neles encontrados.

### **3 Docência compartilhada na área do Anos Iniciais do Colégio de Aplicação UFRGS: uma história dessa prática**

Esta seção historiciza a docência compartilhada na área dos Anos Iniciais do CAP/UFRGS para compreender essa prática que, contemporaneamente, é um diferencial no contexto de atendimento de estudantes, considerando o contingente de turmas heterogêneas nos aspectos social, racial, econômico, cultural, emocional e cognitivo.

A área dos Anos Iniciais é formada por pedagogas<sup>6</sup> que ministram aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas (História e Geografia), Ciências da Natureza, Iniciação Científica, Oficina e Laboratório de Aprendizagem. Essa área integra a Equipe Unialfas<sup>7</sup>, que atende crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental Regular e se articula à outras áreas como Educação Física, Música, Dança, Artes Visuais, Teatro, Línguas Estrangeiras (Inglês e Espanhol), História e Geografia na disciplina de Ciências Humanas no 5º ano. Além disso, conta com duas turmas de Anos Iniciais na Equipe Educação de Jovens e Adultos (EJA), EJA 1 e EJA 2, em formato multisseriado. Esta Equipe, além de abordar os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas (História e Geografia), Ciências da Natureza e Laboratório de Aprendizagem, articula aos Blocos de Conhecimento de Expressão e Movimento e de Comunicação, que atuam com Música, Teatro, Educação Física, Artes Visuais e Cultura Digital.

Atualmente, a área dos Anos Iniciais entende a docência compartilhada como uma parceria de trabalho entre duas pedagogas que atuam simultaneamente em uma mesma turma, abrangendo os componentes curriculares que compreendem a atuação das professoras.

---

<sup>5</sup> A entrevistada consentiu a divulgação de seu nome neste artigo e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ficando ciente dos detalhes da pesquisa (justificativa, objetivos, procedimentos, desconfortos, riscos, benefícios) e dos seus direitos enquanto participante. Agradecemos a presteza e colaboração da professora Luciane Andréia Ribeiro Leite, que tornou possível a publicação deste estudo.

<sup>6</sup> Em 2024, o quadro de pedagogas efetivas conta com a Me. Danusa Mansur Lopez, a Me. Débora Ferrari Martinez, a Me. Fernanda Lanhi da Silva, a Me. Luciane Andréia Ribeiro Leite, a Dra. Mariana Venafre Pereira de Souza, a Me. Marilse Gehlen, a Dra. Simone Costa Moreira e a Dra. Tanise Müller Ramos e, como pedagoga substituta, a Lic. Sofia Schander.

<sup>7</sup> Foi assim nomeado em 1999 por se tratar do projeto que inicia a alfabetização, fazendo referência à primeira letra do alfabeto grego, *alfa*. O nome *Unialfas* também pretendia manifestar a intenção dos professores da época na promoção de práticas integradas entre os alunos dos Anos Iniciais. O Projeto visa sistematizar as orientações político-pedagógicas do trabalho com as crianças ingressantes no Colégio de Aplicação da UFRGS, de acordo com a legislação vigente para esta etapa.

Tal parceria engloba a elaboração do planejamento (planos de aula, sequências didáticas ou projetos de estudo), a criação de recursos didáticos (jogos, vídeos, folhas estruturadas, atividades diagnósticas e avaliativas etc.), a mediação e intervenção pedagógica, juntamente com os estudantes, em aspectos de ordem cognitiva e emocional, escrita de pareceres descritivos, atendimento às famílias e profissionais de diversas áreas que porventura acompanhem o desenvolvimento do/a aluno/a, reunião com responsáveis (formulação de pauta, documentos para leitura e formação) e demais atividades de escrituração escolar (programas de estudo, cadernos de chamada, registro de conteúdos etc.). A área ainda não conta com docência compartilhada em todas as turmas, conforme pode-se observar no quadro abaixo:

Quadro 1 - Atuação das polivalentes nas turmas do 1º aos 5º anos do Ensino Fundamental e EJA no Colégio de Aplicação UFRGS em 2024

Ano/Alfa	Professoras
1º ano - Alfa I	Mariana e Sofia
2º ano - Alfa II	Marilse e Simone
3º ano - Alfa III	Débora
4º ano - Alfa IV	Danusa e Fernanda
5º ano - Alfa V	Luciane
EJA 1 e EJA 2	Tanise

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O cenário aqui apresentado nem sempre foi organizado desse modo, pois uma série de acontecimentos<sup>8</sup> no Colégio de Aplicação, estudos teóricos efervescentes no campo da educação, pesquisas em diferentes contextos educacionais e ações governamentais implicaram nas diferentes formas de atuação da área dos Anos Iniciais junto ao seu público-alvo. Iremos historicizar brevemente aspectos que foram fundamentais para a compreensão da docência compartilhada como um princípio basilar da área dos Anos Iniciais. Para tanto, consultamos o projeto da área dos Anos Iniciais (documento digitado que foi aprovado em todas as instâncias do colégio — Departamento de Humanidades, Comissão de Ensino e Conselho de Unidade — no ano de 2017 e que não está publicado) e contamos com a participação da professora Luciane Andréia Ribeiro Leite<sup>9</sup> que, a partir das perguntas elaboradas pelas autoras, narrou pontos essenciais para a reconstrução da história dessa prática em nosso cotidiano.

Segundo Luciane, a área dos Anos Iniciais sofreu, de forma recorrente, com a falta de professoras enquanto havia quatro turmas para atender. Para além disso, a demanda aumentou quando, em 2006, o Presidente da República sancionou a Lei nº 11.274 que

<sup>8</sup> Mudanças de sede do Colégio de Aplicação e formas diferentes de ingresso podem ser alguns exemplos. Mais adiante no texto, esses aspectos aparecem de forma mais detalhada.

<sup>9</sup> Foi professora estagiária no Colégio de Aplicação entre 2001 e 2002, depois substituta de junho de 2003 a junho de 2005 e tornou-se efetiva após tomar posse no concurso público em fevereiro de 2007.

regulamentou o Ensino Fundamental de nove anos. Ao longo dos anos, trabalhando junto com outras áreas que estavam nas Equipes Unifafas e EJA, com a chegada de novas colegas à área e com a recepção de professoras estagiárias, havia um espaço profícuo para repensar as práticas pedagógicas, buscando novas propostas que pudessem melhorar as condições de trabalho e a qualidade de atendimentos aos e às estudantes.

O projeto da área dos Anos Iniciais é o documento que registra oficialmente as premissas e valores éticos do grupo docente que atua nos Anos Iniciais do CAP/UFRGS. Nele, as professoras afirmam que, com sua proposta de inovação pedagógica e experimentação metodológica, o colégio é um espaço potente para a atuação em docência compartilhada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e justificam sua contribuição para com a qualidade do trabalho pedagógico:

Diante da proposta de docência compartilhada como possibilidade de qualificação de práticas e processos de ensino-aprendizagem, destacam-se elementos que se tornam fundamentais para uma prática de compartilhamento na disciplina de polivalência nos Anos Iniciais, os quais são: tempo para planejamento em conjunto, abertura para discussão/reflexão, estabelecimento de objetivos em sintonia com os processos inclusivos e reuniões sistemáticas de avaliação do processo (COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRGS, 2017, p. 14-15, não publicado).

Conforme Luciane elabora, a área dos Anos Iniciais percebia que antes de nós, outras áreas do colégio já conseguiam estabelecer parcerias de trabalho. Na Equipe Unifafas, por exemplo, a área de Música trabalhava com a metade da turma enquanto uma professora de outra área ficava com o restante. Esse movimento já era visto como bem interessante e potente para determinados objetivos pedagógicos, porém não havia pessoas suficientes na área dos Anos Iniciais para fazer algo semelhante. Esse tipo de prática ocorria em outros projetos também, o Amora<sup>10</sup> (6º e 7º anos do Ensino Fundamental) era um deles.

Além disso, Luciane elucidou que as professoras da área tiveram acesso a algumas produções acadêmicas que também falavam sobre essa possibilidade de docência compartilhada, especialmente as pesquisas desenvolvidas pelas professoras Maria Luisa Merino Xavier e Clarice Traversini que integravam o Grupo de Pesquisa sobre Educação e Disciplinamento (GPED/UFRGS) a respeito de vários contextos educacionais (com estudos de caso), principalmente de algumas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, com ações diferentes e inovadoras nessa perspectiva.

A entrevistada comenta que outro aspecto somado às discussões da área foi a mudança do público-alvo do colégio. Antes, o ingresso ocorria por meio de avaliação do desempenho em provas classificatórias e eliminatórias e, depois, passou a ser via sorteio das

---

<sup>10</sup> “O Projeto Amora, em ação desde 1996, atualmente é formado por alunos e professores que atuam nos sextos e sétimos anos do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da UFRGS. A partir da visão contemporânea da ruptura da unidocência para a multidocência, o projeto busca construir conhecimento a partir da interrelação entre as múltiplas facetas das diferentes áreas do conhecimento, o que propicia a quem o constrói uma visão ampla da realidade. Assim, o Amora objetiva a reestruturação curricular caracterizada pelos novos papéis do professor e do aluno demandados pela construção compartilhada de conhecimentos a partir de projetos de aprendizagem, integração das tecnologias de informação e comunicação ao currículo escolar. Para além dos componentes curriculares obrigatórios, o Projeto Amora é composto por uma série de atividades durante o horário letivo que, ao nosso ver, problematizam e reestruturam o currículo na prática docente e discente”. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/projetoamora/#o-projeto-amora>. Acesso em: 29 mai. 2024.

inscrições realizadas pelos responsáveis, chegando, atualmente, ao ingresso por sorteio com reserva de vagas em cinco modalidades<sup>11</sup>. Além disso, o colégio teve sua localização alterada, saindo da zona central de Porto Alegre para o Campus do Vale/UFRGS no bairro Agronomia. Por não ser uma escola zoneada, o público é muito diverso e abrange moradores de diferentes bairros de Porto Alegre, inclusive de cidades da região metropolitana como Viamão, Cachoeirinha, Gravataí, Eldorado do Sul etc. Nesse sentido, o perfil de estudantes e famílias foi se modificando, o que gerou um processo de reflexão profunda sobre as práticas exercidas.

Ademais, de acordo com Luciane, a área acompanhou casos de muitos estudantes que precisavam de apoio das professoras para consolidarem os objetivos de aprendizagem do ano que frequentavam. A escola foi recebendo estudantes com deficiência<sup>12</sup>, com dificuldades ou transtornos de aprendizagem e que exigiam tempo de qualidade nas mediações, intervenções e também na adaptação de atividades, requerendo diferenciação e individualização do ensino.

Luciane afirmou que diante desses contextos, a área dos Anos Iniciais se preocupou em elaborar ações que pudessem garantir a permanência dos/as estudantes e a qualidade das práticas oferecidas, cumprindo o caráter de inovação pedagógica, que é um pressuposto atribuído a um Colégio de Aplicação. Portanto, a ideia da docência compartilhada foi, assim, cada vez mais urgente, tomando conta das discussões e das reivindicações de novas vagas docentes.

Em 2012, a área deu início ao primeiro quinto ano do Ensino Fundamental de nove anos e recebeu como colega efetivo o professor Rafael Arenhaldt. Nesta ocasião, ele e a professora Luciane (narradora do fato), enquanto polivalentes, fizeram uma primeira experiência de docência compartilhada nas turmas em que ele dava aula de Matemática, ela de Língua Portuguesa e professoras de outras áreas davam aula de História, Geografia e Ciências da Natureza. Essa configuração foi praticamente uma separação por disciplina, o que no decorrer dos anos de 2013 e 2014 não atendeu às necessidades das crianças e das professoras, considerando as diferentes concepções de ensino e aprendizagem, aprovação e reprovação. Neste cenário, a pedagoga atuava como articuladora e precisava assumir outras demandas institucionais que ficavam centralizadas exclusivamente nela.

A entrevistada conta que, no segundo semestre de 2014,<sup>13</sup> com a chegada de duas novas professoras<sup>14</sup> ao quadro docente, foi possível atender uma turma de 4º ano, que apresentava questões de indisciplina e de aprendizagem, na modalidade de docência

---

<sup>11</sup> O primeiro edital publicado nesse formato foi para o ingresso no ano de 2022. Modalidade 1: candidatos(as) declarados(as) pretos(as), pardos(as) ou indígenas pelos pais e/ou responsáveis legais, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo. Modalidade 2: candidatos(as) declarados(as) pretos(as), pardos(as) ou indígenas pelos pais e/ou responsáveis legais. Modalidade 3: candidatos(as) com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo. Modalidade 4: candidatos(as) pessoas com deficiência (PcD). Modalidade 5: acesso universal/ampla concorrência – candidatos(as) que não optaram por vaga reservada e os(as) candidatos(as) não sorteados(as) nas modalidades M1, M2, M3 e M4.

<sup>12</sup> Casos de cadeirantes, crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, deficiência intelectual.

<sup>13</sup> O relato completo dessas experiências foi apresentado no Salão de Ensino da UFRGS em 2017 com autoria das professoras Me. Débora Ferrari Martinez, Me. Luciane Andréia Ribeiro Leite e Dra. Mayara Costa da Silva, cujo título é: Docência Compartilhada como princípio na construção de processos inclusivos nos anos iniciais do Colégio de Aplicação da UFRGS.

<sup>14</sup> Débora Ferrari Martinez assume como professora efetiva e Patrícia Machado Vieira como professora substituta.

compartilhada. Essa turma teve alunos com indicativos de transtornos diversos, os quais protagonizaram situações desafiadoras que colocaram a si mesmos e aos demais em risco. Ao final do ano letivo de 2014, foi possível observar que com a atuação das duas professoras houve uma qualificação quanto ao atendimento a esses alunos, uma diminuição dos casos de indisciplina, maior organização da turma quanto aos tempos e tarefas escolares, bem como avanços dos processos de aprendizagem e inclusão.

No ano de 2015, o grupo de professoras, segundo Luciane, solicitou junto às instâncias cabíveis, que essa turma pudesse continuar tendo docência compartilhada, mas novamente o quadro de pedagogas foi reduzido e a turma foi atendida por apenas uma professora no primeiro semestre. As situações envolvendo agressões e descontrole de alunos novamente começaram a se acentuar. No segundo semestre de 2015, a turma recebeu outra professora<sup>15</sup> e retomou-se um atendimento mais individualizado com os alunos que necessitavam do mesmo. Os resultados positivos foram observados pela diminuição de situações de conflitos, organização da turma e pelo trabalho desenvolvido, que atingiu os conhecimentos esperados para essa etapa nas diferentes áreas de conhecimento. Outro dado importante no que diz respeito a este processo foi o resultado da prova do SAEB na qual essa turma alcançou a nota de 7,3 quando a nota esperada pelo MEC era 6,8.<sup>16</sup>

Em 2016, a área dos Anos Iniciais não contou com docência compartilhada em nenhuma turma de forma contínua, pois ocorreram saídas/afastamentos de professoras em aposentadoria ou licença.

Luciane relata que durante o primeiro semestre do ano de 2017, foi possível desenvolver um trabalho na modalidade docência compartilhada na turma do 4º ano. Novamente estavam com questões sérias quanto ao comportamento (desorganização física e emocional, agressões a colegas e professoras) e quanto à aprendizagem. Observou-se nas avaliações das professoras, referentes aos dois primeiros trimestres, que a postura dos alunos foi apontada como uma das mudanças significativas. Outra mudança observada foi quanto à diminuição das situações de descontrole de alunos, bem como o atendimento mais individualizado de uma aluna com demandas específicas de inclusão.

A partir das informações prestadas pela entrevistada, percebe-se que as experiências de docência compartilhada em 2014, 2015 e 2017 foram efetivamente sendo construídas entre duas pedagogas até chegar ao tipo de trabalho que é desenvolvido atualmente e que foi detalhado no início desta seção. Com isso, é possível afirmar que a docência compartilhada, além de qualificar a ação junto aos alunos, possibilitou um processo de formação continuada das professoras envolvidas, uma vez que trabalhar nessa parceria próxima de uma colega, envolveu diferentes aprendizados, seja do campo da Pedagogia ou mesmo das relações de convivência e respeito ao outro. Para Beyer (2005a), essas situações de compartilhamento oferecem uma excelente oportunidade de aperfeiçoamento profissional e pessoal aos envolvidos. Cabe destacar que a formação a partir da experiência, ou seja, aquele processo formativo que deriva das práticas docentes e que constitui sentido ao professor, são decorrentes das relações tecidas no cotidiano escolar. Desta forma, não há como estabelecer um processo de formar-se sem levar em consideração os demais sujeitos envolvidos neste processo, sejam eles colegas, professoras ou alunos.

---

<sup>15</sup> Mayara Costa da Silva como professora substituta.

<sup>16</sup> Os índices podem ser conferidos em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/inep-apresenta-resultados-do-saebprova-brasil-2015>. Acesso em: 28 mar. 2024

Luciane destaca que as professoras da área que puderam praticar a docência compartilhada em suas turmas declararam o quanto o trabalho pedagógico se torna mais humanizado, visto que as etapas de planejamento, execução e avaliação são partilhadas com alguém. Essa possibilidade, sem dúvida, se mostra como um caminho profícuo para enfrentar alguns dos desafios do processo de ensino-aprendizagem, podendo servir como experiência inspiradora para as demais redes de ensino.

A partir desta constatação, não podemos ignorar o quanto esse aspecto é importante para valorização do profissional da educação em tempos nos quais os cursos de Pedagogia e as licenciaturas<sup>17</sup> estão entre os menos procurados nas instituições de ensino superior brasileiras. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o número de concluintes de licenciaturas em áreas específicas passou de 123 mil em 2010 para 111 mil em 2021, e tem diminuído cada vez mais ao longo dos anos. Segundo António Nóvoa (2017), as condições de trabalho (infraestrutura e planos de carreira), os salários e a burocratização podem ser fatores que colaboram para a insatisfação e o processo de “desprofissionalização” docente. Acrescentamos a esta lista os desafios de gerir turmas heterogêneas que exigem, muitas vezes, diferenciação e individualização do ensino. Para garantir uma atuação que se comprometa com as crianças, jovens e adultos e suas demandas é preciso investimento de tempo para o planejamento de estratégias e recursos didáticos, além de formação continuada. Podemos dizer que a docência compartilhada é sinônimo de qualidade do ensino e precisa ser uma realidade nas salas de aula do Brasil.

Até aqui contemplamos a história da docência compartilhada na área dos Anos Iniciais do CAp/UFRGS. A próxima seção demonstra, na prática, como ela se efetiva e dinamiza os processos de ensino e aprendizagem.

#### **4 A Docência Compartilhada em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental Regular: um relato de experiência**

O foco desta seção é descrever as potencialidades da docência compartilhada em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental no Colégio de Aplicação durante o ano letivo de 2023 e o quanto essa prática reflete nas aprendizagens das crianças. Para tanto, nos valem de aspectos relacionados ao acolhimento e adaptação das crianças ao 1º ano,

---

<sup>17</sup> Conforme reportagem publicada no site do Terra em junho de 2013. Disponível em: [https://www.terra.com.br/noticias/educacao/vestibular/vestibular-licenciaturas-estao-entre-os-cursos-menos-procurados.49340428ea58f310VgnVCM4000009bcecb0aRCRD.html?utm\\_source=clipboard](https://www.terra.com.br/noticias/educacao/vestibular/vestibular-licenciaturas-estao-entre-os-cursos-menos-procurados.49340428ea58f310VgnVCM4000009bcecb0aRCRD.html?utm_source=clipboard) Acesso em: 29 fev 2024.

Outra reportagem divulgada no G1 em fevereiro de 2024 relata o caso no estado do Paraná. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2024/02/26/em-seis-anos-procura-por-cursos-de-licenciatura-cai-74percent-em-universidades-publicas-do-parana.ghtml>. Acesso em: 29 mai. 2024.

No site da Gaúcha ZH, em março de 2024, a reportagem retrata a situação no Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao/noticia/2024/03/se-nada-for-feito-deficit-de-professores-na-educacao-basica-pode-chegar-a-235-mil-em-2040-apontam-especialistas-cltipdkdm002901619erv7167.html#:~:text=Eram%204%2C3%20mil%20matr%C3%ADculas,presenciais%20no%20RS%20caiu%2057%25>. Acesso em: 29 mai. 2024.

sobretudo porque é um ano de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, o uso dos materiais e reconhecimento dos espaços da escola, bem como a aprendizagem de ser aluno no Ensino Fundamental, em um contexto de adaptação às rotinas, aos tempos, às propostas pedagógicas e ao relacionamento entre seus pares e professoras. Além disso, destacamos dois momentos de aula: um envolvendo habilidades da consciência fonológica e outras habilidades relacionadas ao sistema de numeração decimal.

É sabido que existe uma grande expectativa em relação à entrada da criança no Ensino Fundamental. É possível afirmar que esse momento representa um dos primeiros ritos sociais aos quais a criança é exposta. Em diversas regiões do Brasil, isso pode significar a confirmação de um certo status de personalidade. Essa valorização também está relacionada ao fato de que ao iniciar o Ensino Fundamental, a criança terá acesso formal ao ensino da leitura e da escrita. Dessa forma, a criança passa por um período de entusiasmo e pressão social, uma mistura de alegria e medo.

É preciso considerar que a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos gerou uma necessária reestruturação desta etapa para receber crianças de seis anos que possuem especificidades e características que não podem ser preteridas. Nessa perspectiva, deve-se refletir sobre a gestão do ambiente escolar em seus tempos e espaços, o currículo, a metodologia, a avaliação e as concepções filosóficas e pedagógicas em relação às infâncias.

As orientações do Ministério da Educação levantam um aspecto importante sobre o ingresso da criança de seis anos, destacando que

É necessário que o sistema escolar esteja atento às situações envolvidas no ingresso da criança no Ensino Fundamental, seja ela oriunda diretamente da família, seja da pré-escola, a fim de manter os laços sociais e afetivos e as condições de aprendizagem que lhe darão segurança e confiança [...] (BRASIL, 2006, p. 19).

O período de acolhimento e adaptação é a consolidação de uma relação de confiança, em um ambiente seguro e acolhedor. Cabe às professoras, junto com a família, realizar um trabalho que facilite a entrada das crianças nesse novo mundo.

Durante esse período, incentivamos as crianças a conhecerem, com acompanhamento das professoras, os espaços da escola, os/as colegas, demais professoras e funcionárias do colégio. A abordagem adotada pelas professoras prevê o acolhimento aos diversos sentimentos que podem surgir nesta etapa, construindo com a família as melhores intervenções para cada estudante.

Outro movimento importante que é feito no ingresso das crianças é o oferecimento, às famílias, de uma recepção em diferentes frentes: a entrevista de ingresso com a Orientação Educacional e outros profissionais da equipe multidisciplinar (assistentes sociais, psicólogas e educadoras especiais); uma reunião de recepção no primeiro dia de aula com apresentação da Equipe Unifafas e demais servidores que atendem as crianças, da direção e das próprias famílias. Depois, em um segundo momento, as professoras polivalentes conversam sobre aspectos da rotina e aconselham as famílias quanto ao processo de adaptação de suas crianças. Em seguida, há um espaço reservado para comentários e dúvidas que os responsáveis possam vir a ter. Por fim, famílias, crianças e professoras vão ao pátio e vivenciam uma proposta cultural, envolvendo uma ciranda, música e dança. A intenção é que em todos os envolvidos se inicie a produção de um senso de pertencimento e coletividade que permita confiança, afeto e tranquilidade em relação à escola e aos profissionais que atuam de forma direta com seus filhos e filhas.

Portanto, no contexto de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, esse momento é algo que exige planejamento, dedicação, escuta profunda e sensível às demandas e necessidades das crianças. Já tivemos casos de algum aluno chorar e comunicar que não quer se separar do familiar que o acompanha. Diante da situação, uma das professoras consegue atender a criança, validar seu sentir e, com direcionamentos intencionais carregados de amorosidade, ir mediando e negociando a importância dela para a turma e quem mais faz parte dela. O vínculo se estabelece e se fortalece, o que é algo extremamente positivo e benéfico nesse processo. Enquanto isso, a outra professora pode seguir atendendo os demais estudantes, proporcionando um espaço que respeita as diferentes formas de reação ao que é novo e menos previsível. Frente ao exposto, a docência compartilhada faz muita diferença no tempo de qualidade e atenção que é ofertada à turma.

Considerando que o primeiro ano é um período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, é preciso reconhecer que a criança irá construir, a partir das experiências, a categoria social *aluno*, uma vez que, segundo Xavier (2014), tal construção não é algo dado ou natural, mas que pressupõe aprendizado. Há, nesse sentido, um grande investimento por parte das professoras para proporcionar ensino explícito e sistemático a respeito dessa questão. Um exemplo que pode ser usado sobre o aprender a ser aluno diz respeito ao tempo e sua relação com as rotinas. Inegavelmente, na infância são desenvolvidas as primeiras noções de tempo e a existência de uma rotina consegue torná-lo algo palpável e mais concreto, no entanto, é preciso ter cuidado para que não seja “prioritariamente uma questão de formação de hábitos sociais”, mas que seja algo que contribua para a construção ativa da percepção do tempo (RAMOS, 1998, p. 83).

Quanto ao trabalho do professor com a rotina, Maria Carmen Silveira Barbosa (2006) traça uma comparação entre os horários das escolas de Ensino Fundamental e as rotinas diárias da Educação Infantil e afirma que a distinção de tempos nessas duas fases da Educação Básica reside no fato de que no horário da pré-escola está contemplada a brincadeira, o lazer, o repouso, as demandas de cuidados e higiene pessoal, assuntos que não fazem parte do repertório escolar no Ensino Fundamental.

Em relação a esse ponto, por meio da docência compartilhada, nós conseguimos propor atividades que não rompam abruptamente com o que era vivido na Educação Infantil. O quadro de rotina que usamos pode demonstrar isso.

Figura 1 - Quadro de rotina da turma Alfa



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

O planejamento do tempo para higiene, lanche, recreio, brincadeiras e etc. aparece neste quadro que fica disponível para as crianças. Todo início de aula é marcado pela organização das fichas e conta com a participação das crianças para tal. Em 2023, em diferentes situações, os próprios estudantes trouxeram ideias para as aulas que conseguimos acolher por contarmos com duas professoras que circulam e escutam as demandas vindas das percepções deles que são diversas. Por exemplo, a turma constatou que brincar de massinha era um acontecimento que fazia parte da rotina e sugeriu a confecção de uma ficha específica para a atividade (aparece no item 7 da Figura 1). Podemos afirmar que ter uma rotina apropriada é um recurso essencial para a criança, já que auxilia na formação de sua independência e autonomia, ao mesmo tempo em que incentiva sua interação social. Para além desses objetivos, a rotina foi também muito importante para um aluno que tem o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, pois o ajudou a compreender um pouco mais do funcionamento da aula e da turma, sendo crucial na estimulação da fala, da oralização e na sua autorregulação. Em docência compartilhada, uma das professoras podia dedicar atenção individualizada ao estudante, usando o recurso do quadro para ajudá-lo quando necessário.

A aprendizagem do uso dos materiais escolares individuais que os alunos carregam diariamente, bem como os materiais disponíveis nos mais diversos espaços da escola, é extremamente importante para a apropriação das crianças quanto ao funcionamento do ambiente escolar. Esta aprendizagem, especialmente no 1º ano do Ensino Fundamental, exige intervenções e planejamentos específicos das professoras que acompanham os estudantes. Segundo Xavier (2003), a construção social da identidade e da subjetividade do aluno se dá pelas aprendizagens da linguagem, do uso dos materiais, dos comportamentos adequados e das vestimentas. A autora afirma que o aluno é resultado da reflexão e de sua apropriação

das mediações na organização da vida escolar que inclui as práticas, as rotinas e a organização espaço-temporal das salas de aula. Entendemos que, devido a estes fatores serem tão significativos na construção individual do sujeito — principalmente em relação ao pertencimento à escola —, as intervenções, as aprendizagens e os espaços devem ser organizados, elaborados e discutidos com seriedade e comprometimento, para que seja assegurada a atenção que a construção deste conhecimento requer. Diante disso, o trabalho pedagógico exige cuidado e planejamento com a intencionalidade de oportunizar e garantir diversas experiências e aprendizagens. A prática docente, assim, carrega consigo demandas que vão além dos conteúdos formais previstos em documentos orientadores e necessita de atenção e trabalho ao espaço, à forma e aos materiais utilizados pelos alunos. Por este motivo, a prática docente demonstra a necessidade de ter demandas compartilhadas para que seja possível contemplar as experiências necessárias aos estudantes com qualidade.

Sobre as aprendizagens referentes ao uso dos materiais e à postura de aluno no espaço escolar, destacamos que, para a turma Alfa 1, dedicamos muitos momentos para conversas, reflexões, dinâmicas e produções de materiais que auxiliassem os alunos em seu primeiro ano no colégio, para que se apropriassem de certos comportamentos e posturas necessários no ambiente escolar. Diante disso, investimos em combinados coletivos quanto ao número de alunos que seria possível ter fora de sala ao mesmo tempo, combinados quanto ao cuidado e manejo necessário de acordo com cada material usado ou espaço do prédio da escola frequentado. Para que fossem respeitados os turnos de fala na sala de aula, foi produzido um recurso que representava um microfone feito de sucata, o qual nomeamos „juntos, “bastão da fala”; para além disso, construímos juntos o espaço da biblioteca da sala de aula (que contou com o momento da escolha de livros, escrita coletiva dos combinados para o jeito e o tempo de manejo dos livros presentes) e explicitamos, em diferentes momentos, convenções de códigos utilizados para a cópia do quadro no caderno, para orientar a organização espacial da escrita no instrumento.

No trabalho com aliteração,<sup>18</sup> o objetivo foi contribuir com o desenvolvimento da consciência fonológica, possibilitando que os alunos refletissem e manipulassem os sons da fala. Consequentemente, os estudantes caminhariam para o estabelecimento de relação com a escrita e, assim, avançariam em seu processo de alfabetização. Consideramos que esta proposta necessitaria da organização em dois grupos, nos quais a atividade aconteceria simultaneamente, visto que desenvolveriam uma habilidade complexa, que requer um ambiente mais silencioso e organizado para reflexão. Tínhamos o objetivo de que os alunos, de forma autônoma, percebessem a semelhança dos sons iniciais de certas palavras — com foco nos sons da letra R —, à princípio, do livro “Travadinhas”, escrito pela autora Eva Furnari, e, na sequência, dos demais materiais que seriam explorados durante a atividade.

A divisão entre os alunos foi feita com o critério de proximidade no nível de conceitualização de escrita, para que as intervenções fossem efetivas e para que os alunos pudessem se ajudar mutuamente. Um grupo dirigiu-se à biblioteca da escola e outro ficou na sala de aula para que a proposta pudesse acontecer, sem que a diferença dos grupos influenciasse no andamento da atividade. Como dito anteriormente, a leitura do livro “Travadinhas” foi realizada no momento inicial da proposta. Durante a leitura, as professoras enfatizaram o som inicial de cada palavra e fizeram perguntas sobre o que era escutado, para

---

<sup>18</sup> Consiste em uma habilidade de consciência fonológica que provoca a identificação e manipulação de sons iniciais iguais em uma sequência de palavras. Piccoli e Camini (2012, p. 109) afirmam ser “o reconhecimento e a produção de fonemas semelhantes repetidos no início das palavras ao longo da frase ou verso”.

que os alunos ficassem atentos à reflexão do som inicial dos elementos citados. Após a leitura e a exploração das brincadeiras de palavras apresentadas pela história, nós mostramos uma “sacola misteriosa” e anunciamos que era preciso desvendar o mistério que unia cada um dos objetos que seriam retirados individualmente da sacola. Com o término dessa etapa, fizemos perguntas para que os alunos refletissem acerca do som escutado.

Nesta proposta, foi possível perceber mais de perto como estava a percepção das crianças quanto às habilidades de consciência fonológica e conseguimos fazer perguntas que provocaram o avanço na construção dessa aprendizagem. O grupo menor, as intervenções mais direcionadas às necessidades de cada estudante e a interação entre pares produtivos só foi possível devido à parceria da docência compartilhada estabelecida entre duas professoras pedagogas que dividem o trabalho pedagógico com a turma.

Durante o ano letivo, foi possível avaliar o processo de alfabetização da turma por meio de testagens diagnósticas que ocorriam de forma mensal, em formato de folha estruturada que era respondida individualmente, sem consulta e sem intervenção. As crianças eram convidadas a refletir sobre a escrita e a leitura para que compreendêssemos como estavam, principalmente, as hipóteses de relação fonema-grafema. É preciso destacar que todos iniciaram o ano no nível pré-silábico<sup>19</sup> de escrita, de acordo com a psicogênese da língua escrita, pré-alfabéticos, conforme a classificação da autora Linnea Ehri (2013)<sup>20</sup>, e, de forma processual, foram avançando, até que a maioria terminou o ano representando os sons da fala de forma correspondente às letras em sua escrita.

Nos valem das mais variadas propostas para que os alunos se apropriassem do sistema de escrita alfabética. Foi possível criar jogos coletivos, escritas individuais, análise de escrita de palavras, leituras e brincadeiras com rimas, além de tantas outras propostas que só puderam ser lúdicas e diversificadas devido à possibilidade da docência compartilhada, por ser dividida em reflexão, observação, atendimento às famílias e profissionais, e produção de recursos necessários. De forma concomitante às atividades feitas, fazíamos as avaliações diagnósticas e preenchíamos uma tabela para acompanhar o desenvolvimento da turma. É possível vê-la a seguir:

Figura 2 - Tabela de nível de conceitualização<sup>21</sup> de escrita da turma Alfa 1 do ano de 2023

---

<sup>19</sup> Nos referimos aqui aos estudos de Emília Ferreira e Ana Teberosky acerca da compreensão da língua escrita, fundamentados no livro “Psicogênese da língua escrita” (1999), que classifica as hipóteses das crianças sobre o sistema de escrita alfabética nos níveis: pré-silábico, silábico sem valor sonoro, silábico com valor sonoro, silábico-alfabético, alfabético e ortográfico. No nível em questão, nota-se a falta de correspondência entre sons falados e símbolos escritos. Além disso, é comum a utilização arbitrária de letras e a preferência por certas letras independentemente da palavra a ser escrita (por exemplo, uma criança pode se valer do uso das letras do seu próprio nome, por ser um modelo familiar que lhe traz confiança, funcionando como um pequeno alfabeto pessoal). Nesse estilo de escrita, também podem ser observados outros elementos como números e até mesmo rabiscos. Mesmo nessas representações iniciais, há uma clara intencionalidade por parte das crianças: algumas já escrevem da esquerda para a direita e horizontalmente, o que mostra que têm noções básicas do sistema de escrita.

<sup>20</sup> A autora identifica e explica no livro “Alfabetização no século XXI” (2013) quatro fases da apropriação de crianças do sistema de escrita alfabética: pré-alfabética, alfabética parcial, alfabética completa e alfabética consolidada.

<sup>21</sup> As cores e as siglas utilizadas na tabela para classificar a avaliação da escrita das crianças se referem às classificações dos referenciais citados anteriormente (nota de rodapé 19): os estudos de Ferreira e Teberosky (1999) e Ehri (2013).

MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO	JULHO	AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO
	PS	S (svs)		S (cvs)		SA		A	
PRÉ-ALFABÉTICO - PA					ALFABÉTICO PARCIAL - AP				
ALFABÉTICO COMPLETO - ACP					ALFABÉTICO CONSOLIDADO - ACS				
PA	AP	AP	AP	-	AP	AP	AP	AP	
PA	PA	PA	PA	-	AP	AP	AP	AP	
PA	AP	AP	ACP	-	ACP	ACP	ACP	ACP	
PA	AP	AP	AP	-	AP	ACP	ACP	ACP	
PA	AP	ACP	ACP	-	ACP	ACP	ACP	ACP	
PA	AP	AP	AP	-	AP	AP	AP	ACP	
PA	PA	AP	AP	-	AP	AP	AP	ACP	
PA	AP	AP	AP	-	AP	AP	AP	ACP	
								AP	
-	PA	AP	AP	-	AP	AP	AP	AP	
PA	AP	AP	AP	-	AP	AP	ACP	AP	
PA	AP	AP		-	AP	AP	AP	AP	
PA	AP	AP	ACP	-	ACP	ACP	ACP	ACP	
PA	ACP	ACP	ACP	-	ACP	ACP	ACP	ACP	
PA	AP	AP	AP	-	AP	AP	AP	AP	
PA	PA	AP	AP	-	AP	AP	AP	ACP	
PA	PA	AP	AP	-	AP	AP	AP	ACP	
PA	AP	ACP	ACP	-	ACP	ACP	ACP	ACP	
PA	AP	ACP	ACP	-	ACP	ACP	ACP	ACP	
PA	ACP	ACP	ACP	-	ACP	ACP	ACP	ACP	

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Conforme íamos preenchendo a tabela<sup>22</sup> e analisando as avaliações diagnósticas, conseguíamos, juntas, rastrear as necessidades dos estudantes e organizar propostas para que avançassem no desenvolvimento da escrita. Com este movimento, percebemos a necessidade da diferenciação do ensino, propondo até mesmo avaliações diagnósticas diferenciadas de acordo com os níveis e os investimentos de ensino para o processo de alfabetização de cada aluno. Conseguimos elaborar propostas de atividades extra aos alunos que precisavam consolidar os objetivos de aprendizagem estabelecidos.

Os dados da tabela evidenciam que, ao final do ano, nenhuma criança concluiu o 1º ano da mesma forma que chegou; os avanços são significativos, sobretudo levando em conta o nível de conhecimento sobre o sistema de escrita alfabética que todos tinham em março. Esse resultado, sem dúvida, pode ser atribuído à docência compartilhada.

Considerando nossos planejamentos para as aulas de Matemática, elegemos a construção de conceitos desta área de conhecimento a partir de jogos e uso de material

<sup>22</sup> A fim de analisar, de forma mais completa, a aprendizagem das crianças, utilizamos dois referenciais diferentes, já citados anteriormente, para que pudéssemos rastrear, com maior cautela e ferramentas, as necessidades dos alunos, visando contribuir com o avanço das suas habilidades.

concreto como um princípio do trabalho pedagógico. Para este artigo, vamos compartilhar uma das aulas que integrou a sequência didática sobre o sistema de numeração decimal, enfatizando as noções de dezena e unidade.

Para dar início, as professoras retomaram a história que havia sido contada sobre a casa dos números com o material dourado. Cabe ressaltar, em tempo, que as crianças tiveram vários momentos de exploração desse material para a construção de hipóteses sobre suas características e relação com o sistema de numeração decimal. Com o auxílio da história, a turma compreendeu que no espaço da unidade só cabem nove cubinhos e que, ao chegar o décimo, uma transformação acontece: dez unidades viram uma dezena em um novo local da casa, conforme pode-se observar na Figura 3.

Figura 3 - Recurso didático elaborado para explorar o conceito de dezena e unidade



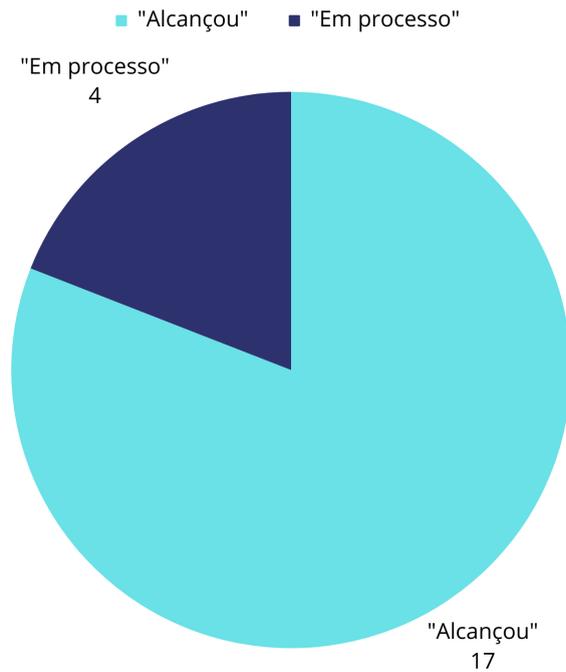
Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Depois, as professoras apresentaram o material do jogo “Nunca 10”,<sup>23</sup> com dados, barras, cubinhos do material dourado e o tabuleiro indicado na Figura 3. Fizeram a explicação do funcionamento do jogo, dividiram a turma em duplas e foram circulando para fazer intervenções e observar o que as crianças entendiam a respeito da dezena e da unidade. Em uma sala de aula com apenas uma professora, certamente ela teria que repetir esse jogo mais vezes para conseguir percorrer todas as duplas para sondar, mediar e intervir nas aprendizagens que estavam sendo construídas.

Ao final do ano letivo, pudemos perceber que os investimentos feitos acerca do sistema de numeração decimal demonstraram bons resultados em termos quantitativos. Dos vinte e um estudantes que compunham a turma, dezessete deles apropriaram-se dos conceitos de “dezena” e “unidade” e apenas quatro deles ainda estavam em processo de aprendizagem, como é possível observar na Figura 4:

Figura 4 - Gráfico referente à apropriação dos conceitos de dezena e unidade pela turma Alfa 1 do ano de 2023

<sup>23</sup> Cada aluno, na sua vez de jogar, lança o dado e retira a quantidade de cubinhos correspondente a quantidade que saiu no dado. Quando o jogador conseguir mais do que dez cubinhos, deve trocá-los por uma barra.



Fonte: Elaborada pelas autoras.

O gráfico foi elaborado a partir dos resultados obtidos nas avaliações do final do ano letivo, posteriormente registrados documentalmente nos pareceres descritivos individuais e entregues à família após o encerramento das aulas. Os termos “em processo” e “alcançou”, se referem ao objetivo de aprendizagem da área do conhecimento de matemática, que, como mencionado anteriormente, se referia a “compreender o conceito de dezena e unidade”, explorado no último trimestre do ano e apropriado pela maioria dos alunos da turma.

## 5 Considerações finais

Reconstituindo a história da docência compartilhada na área dos Anos Iniciais do CAp/UFRGS, foi possível constatar que vários aspectos produziram essa necessidade, tais como: a mudança de perfil dos alunos ingressantes, a alteração de endereço e o não zoneamento do colégio, aspectos legais e governamentais, inspiração em práticas dentro e fora do colégio em que a parceria de trabalho entre duas professoras ocorria, políticas de valorização das diferenças e pesquisas acadêmicas em torno desse tema. Conciliar a qualidade de atendimento aos estudantes com o contingente de turmas heterogêneas e seus desafios foi um compromisso assumido pela área e, por conseguinte, a docência compartilhada tornou-se um princípio basilar da prática pedagógica exercida pelas professoras polivalentes.

As experiências vivenciadas pela área dos Anos Iniciais do CAp/UFRGS a partir de 2012 foram se modificando com base nas necessidades dos estudantes e no processo contínuo de reflexão e avaliação das práticas. Hoje em dia, com duas pedagogas atuando conjuntamente em uma mesma turma, dividindo todas as demandas que são inerentes à profissão docente, percebe-se a potência nos processos e resultados de ensino e aprendizagem com as crianças. Além disso, em relação aos manejos em situações de conflito, as professoras relataram que estes puderam ser conduzidos com mais atenção e segurança, dirimindo o surgimento de outros casos. A docência compartilhada fomenta,

ainda, a formação de professoras e o investimento do trabalho em projetos coletivos, algo de extrema importância no cotidiano escolar. Por fim, outros aspectos positivos percebidos são a humanização e consequente valorização do trabalho desempenhado.

## Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de. **Etnografia da prática escolar**. 15. ed. Campinas: Papirus, 1995.

APPLE, Michael Whitman. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005a.

BEYER, Hugo Otto. **O pioneirismo da escola flämming na proposta de integração (inclusão) escolar na Alemanha: aspectos pedagógicos decorrentes**. Revista Educação Especial, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, v. 25, p. 9-24, 2005b.

BRASIL. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, FNDE, Estação Gráfica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=183&Itemid=221>. Acesso em: 28 fev. 2024.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRGS. **Projeto da Área dos Anos Iniciais para a Polivalência**, 2017, não publicado.

EHRI, Linnea. Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário. In: MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Cláudia (org.). **Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 49-81.

FERREIRO Emilia, TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Penso, 1999.

HOCHNADEL, Simone Borges; CONTE, Elaine. Docência compartilhada: possibilidade de inovação e resignificação da atuação profissional? In: CASAGRANDE, Cledes; JUNG, Hildegard Suzana; FOSSATI, Paulo (Org.). **Desafios e práticas docentes na contemporaneidade: as séries iniciais em foco**. v. 1. Canoas: Editora Unilasalle, 2019. Disponível em: [https://svr-net20.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/1162/4/desafios\\_e\\_praticas\\_docentes.pdf](https://svr-net20.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/1162/4/desafios_e_praticas_docentes.pdf). Acesso em: 05 fev. 2024.

LEITE, Luciane Ribeiro; SILVA, Mayara Costa da; MARTINEZ, Débora Ferrari. **Docência compartilhada como princípio na construção de processos inclusivos nos anos iniciais**

**do colégio de aplicação da UFRGS.** Experiências de ensino na Graduação. Salão de ensino da UFRGS 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

MOREIRA, Simone Costa; GARCIA, Rodrigo Santiago da Silva; MEDEIROS, Daniela Gomes; SANTOS, Indiará Tainan Passos dos. Vamos tomar um café?: coletividade e formação em meio à pandemia covid-19. *In:* PRESTES, Liliane Madruga; FONTOURA, Julian Silveira Diogo de Ávila; SCORTEGAGNA, Paola Andressa; SANTOS, Thiago Rodrigo Fernandes da Silva (Orgs.). **Vivências docentes compartilhadas:** contextos, espaços e perspectivas na formação inicial e continuada de professores. São Paulo: Pragmatha, 2023.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada:** das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização:** espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.

PROJETO AMORA. **Projeto Amora**, 2024. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/projetoamora/#o-projeto-amora>. Acesso em: 30 mai. 2024.

RAMOS, Kátia Regina Agra da Silva. **Um estudo sobre a interferência da rotina da educação infantil no processo de construção da noção operatória de tempo subjetivo pela criança.** 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 1998.

TRAVERSINI, Clarice Salete. Inclusão escolar e docência compartilhada: reinventando modos de ser professor. *In:* Baptista, Cláudio Roberto (Org.). **Escolarização e deficiência:** configurações nas políticas de inclusão escolar. São Carlos: Marquezine & Manzini/ABPEE, 2015. p. 147-164.

XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas. A construção da categoria social aluno: aprendizagens, socialização e disciplinamento em questão. *In:* **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 2, p. 97-108, Maio/Ago, 2014. Disponível em: [web.archive.org/web/20180423023425id\\_/http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss2/articles/xavier.pdf](http://web.archive.org/web/20180423023425id_/http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss2/articles/xavier.pdf). Acesso em: 28 fev. 2024.

XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas. **Os incluídos na escola:** o disciplinamento nos processos emancipatórios. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2003.

## Contribuições da autoria

Mariana Venafre Pereira de Souza: Metodologia, organização, análise de dados, interpretação e redação.

Sofia Schander: Conceitualização, organização, análise de dados, interpretação e redação.

**Data de submissão:** 31/03/2024

**Data de aceite:** 04/06/2024