

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-SP

Áurea Rodrigues Nunes

Docência Compartilhada e Prática Docente num Contexto
Interdisciplinar: desafios e contribuições na transição do 5º para o 6º ano
do Ensino Fundamental

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

SÃO PAULO

2018

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-SP

Áurea Rodrigues Nunes

Docência Compartilhada e prática docente num contexto interdisciplinar:
desafios e contribuições na transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em Educação: Formação de Formadores.

Orientadora: Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos

SÃO PAULO

2018

BANCA EXAMINADORA

São Paulo
2018

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Dedico a todos os profissionais da educação que, com ética, respeito e profissionalismo honram o seu trabalho, principalmente, aos professores e as professoras que atuam em sala de aula deixando-se guiar pela responsabilidade, sempre movidos pela dedicação e pelo afeto.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as forças divinas e guias espirituais que emanaram energia sobre mim, fortificando meu corpo e meu espírito durante essa jornada intelectual.

Agradeço a minha orientadora Prof^a. Dra. Laurizete Ferragut Passos, ao amigo Prof.Dr. Márcio Alexandre Masella e o Prof.Dr. Nelson Antonio Simão Gimenes pela imensa contribuição dada para elaboração desse trabalho e, as amigas Renata Martins e Érika Haydn pela amizade e atenção ilimitada.

Agradeço, especialmente, a Sra. Júlia, minha mãe e incentivadora mor, pela força e apoio em forma de palavras, carinho e amor e, ao meu companheiro que, carinhosamente, chamo de Zito, pela compreensão e paciência dispensadas a mim nesse momento de intenso estudo e aprendizado.

Agradeço a todas as outras pessoas que, de alguma forma, me auxiliaram nessa busca por novos conhecimentos.

EPÍGRAFE

Dizer que a relação entre educadores e educandos é ao mesmo tempo afetiva e de progresso cultural – de progresso na conquista da cultura – é afirmar que o elemento intelectual está apto a se unir aos elementos de sentimento. Dizer que essa relação escolar pode proporcionar alegria é garantir que o elemento intelectual contém como que um apelo à junção com os elementos de sentimento – quando ambos são vividos com bastante profundidade. Reciprocamente, o afetivo dá acesso ao intelectual: “O sentimento paixão torna-se compreensão e, portanto, saber”.

Georges Snyders

RESUMO

NUNES, Áurea Rodrigues. Docência Compartilhada e Prática Docente num Contexto Interdisciplinar: Desafios e Contribuições na Transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental.

O presente trabalho faz referência ao Programa “Mais Educação São Paulo”, política educacional que, implementada em 2014 no Município de São Paulo, promoveu a reorganização da Educação Fundamental em ciclos de aprendizagem, sendo realizado com objetivo de verificar qual a percepção de professores(as) especialistas acerca do Ciclo Interdisciplinar e da prática da Docência Compartilhada que nele está inserida, bem como acerca de possíveis contribuições dessa prática para a transição do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental, temática dessa produção. Foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa e, apresenta como base teórica os estudos de Freire (1996), Perrenoud (2000), Moll (2004), Rios (2010), Libâneo (2011), Fazenda (2008-2011-2013), Beyer (2013), Tardif (2014) e André (1983), sendo este último o que fundamenta o processo de análise dos dados obtidos na pesquisa de campo que, juntamente com uma pesquisa documental compõe essa produção. Tal pesquisa indica que a passagem do quinto para o sexto ano ainda continua sendo um momento difícil tanto para alunos(as) como para professores(as) e que, a Docência Compartilhada é um meio de atenuar esse processo e que, sua maior contribuição está no fato dela possibilitar o estabelecimento de um vínculo inicial entre professores(as) especialistas e os futuros alunos de 6ºs anos. Além disso, a pesquisa revela que existe a necessidade de investimento em formação continuada para garantir a qualidade da prática docente nessa modalidade, bem como a percepção e compreensão da interdisciplinaridade como fio condutor do processo de ensino e aprendizagem. Revela também que a falta de tempo e espaço para planejamento se apresenta como um impedimento para que a Docência Compartilhada seja devidamente desenvolvida e efetivamente incorporada ao projeto escolar.

Palavras chave: Interdisciplinaridade, Docência Compartilhada, Ciclo Interdisciplinar, Transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

NUNES, Áurea Rodrigues. Shared Teaching and Teaching Practice in an Interdisciplinary Context: Challenges and Contributions in the Transition from the 5th to the 6th year of Elementary Education.

The present work refers to the "More Education São Paulo" Program, an educational policy that was implemented in 2014 in the city of São Paulo and promoted the reorganization of the Fundamental Education in learning cycles, with the objective of verifying the perception of teachers as well as the possible contributions of this practice to the transition from the fifth to the sixth year of elementary education, the theme of this production. It was developed from a qualitative approach, and presents as theoretical basis the studies of Freire (1996), Perrenoud (2000), Moll (2004), Rios (2010), Libâneo (2011), Fazenda (2008-2011-2013), Beyer (2013), Tardif (2014) and André (1983), the latter being the basis for the analysis of the data obtained in the field research, which, together with a documentary research, compose this production. Such research indicates that the transition from the fifth to the sixth grade is still a difficult time for both students and teachers and that Shared Teaching is a way to mitigate this process and that its greatest contribution is in the fact that it makes possible the establishment of an initial bond between the teachers and the future students of the 6th grade. In addition, the research reveals that there is a need for investment in continuing education to guarantee the quality of teaching practice in this modality, as well as the perception and understanding of interdisciplinarity as the guiding thread of the teaching and learning process. It also reveals that the lack of time and space for planning presents itself as an impediment for Shared Teaching to be properly developed and effectively incorporated into the school project.

Keywords: Interdisciplinarity, Shared Teaching, Interdisciplinary Cycle, Transition from the 5th to the 6th year of Elementary Education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Equivalência entre o Ensino Fundamental de oito e de nove anos

QUADRO 2- Referências iniciais

QUADRO 3- divisão por tempos e espaços por tipo de professor

QUADRO 4- Localização do distrito do Capão Redondo no Município de São Paulo

QUADRO 5- Representação do espaço físico da escola

QUADRO 6- caracterização dos entrevistados (as)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1- REVISÃO DA LITERATURA.....	22
1.1- Pesquisas correlatas: o processo de busca.....	23
1.1.1- Primeiro momento.....	25
1.1.2- Segundo momento.....	30
1.2- Passagem do 5º para o 6º ano e Docência Compartilhada: uma síntese das pesquisas correlatas.....	39
 CAPÍTULO 2- O PROGRAMA “MAIS EDUCAÇÃO SÃO PAULO”	48
2.1- Proposta e aporte legal	48
2.2- Os ciclos de aprendizagem: conceitos e considerações teóricas.....	51
 CAPÍTULO 3- INTERDISCIPLINARIDADE À LUZ DA TEORIA.....	58
3.1- Conceito e concepção.....	58
 CAPÍTULO 4- O CICLO INTERDISCIPLINAR E A PRÁTICA DE DOCÊNCIA COMPARTILHADA.....	65
4.1- Organização e objetivo do Ciclo Interdisciplinar	65
4.2- Docência Compartilhada: O que é? De onde vem a ideia?	68
4.2.1- A Docência Compartilhada na perspectiva do Ciclo Interdisciplinar	70
 CAPÍTULO 5- A PESQUISA	73
5.1- O contexto da pesquisa.....	74
5.2- Metodologia.....	77
5.3- Apresentação e análise de dados	81
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS.....	123
APÊNDICES	130
APÊNDICES 1- Caracterização dos professores.....	131
APÊNDICES 2- Roteiro de entrevista.....	132
APÊNDICES 3- Quadro de análise	134
APÊNDICES 4- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	136

INTRODUÇÃO

Em 1996, pouco antes de concluir o curso de magistério, trabalhei como inspetora de aluno em uma escola estadual de São Paulo. Foi minha primeira experiência na área de educação, um momento bastante interessante, três meses que contribuíram para que eu percebesse o espaço escolar, não apenas a partir do ponto de vista de quem, até então, o frequentava apenas como aluna, mas também a partir do ponto de vista de quem, em razão de circunstâncias daquela época, nele passara a trabalhar. Um momento que permitiu que eu dirigisse a esse espaço um olhar mais amplo, que fez com que eu percebesse mais claramente a dinâmica e a complexidade daquele universo.

Ao final dessa experiência e, com a conclusão do referido curso, logo veio a alegria e a certeza de ter escolhido o caminho certo para meu crescimento pessoal e profissional. Já em 1997 surge a primeira oportunidade de fazer valer o esforço e a dedicação para conquistar o meu certificado, pois, neste mesmo ano, comecei a trabalhar em uma pequena escola particular, um Centro de Educação Infantil que estava sendo inaugurado perto da casa onde eu morava com minha mãe e meus filhos. Nessa escola dei meus primeiros passos como professora, passos esses que foram acompanhados de perto por pessoas que alimentavam muitos sonhos, umas com muita vontade de realizá-los e outras nem tanto. Duas dessas pessoas, sócias e responsáveis pela instituição, influenciaram diretamente o começo da minha jornada docente, uma por ter orientado meu trabalho inicial, ter confiado nele e na minha pessoa e a outra, por além de ter feito isso, ter também insistido para que eu fizesse inscrição para prestar um concurso para trabalhar como docente na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP). Com esse incentivo, inscrevi-me no concurso que aconteceu em 1998 e, para minha surpresa e alegria, fui aprovada. Essa aprovação valeu-me o ingresso na rede pública dois anos depois, no dia 24 de maio de 2.000, dia em que me apresentei na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Vila Remo, para iniciar essa nova trajetória como professora.

Após dois anos de trabalho, surgiu uma oportunidade que não desperdicei. Oportunidade essa que considero única na minha vida, pois, foi por meio dela que descobri a vida acadêmica e, por ela me encantei. Falo do Programa de Educação Continuada, desenvolvido em 2002 pelo município de São Paulo em parceria com a

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) e a Universidade de São Paulo (USP). Programa que ficou conhecido como PEC Municípios. Graças a ele e a uma dose significativa de esforço e empenho, graduei-me em Pedagogia pela PUC SP. Logo após essa formação, ingressei no curso “História, Sociedade e Cultura”, desenvolvido pelo COGEAE e, pouco depois de concluí-lo, resolvi cursar Gestão Escolar por meio de um órgão que, se naquele momento surgira como facilitador, mais adiante se revelara, para mim, como um enorme problema. Esse foi um curso que, embora tenha recebido da minha parte toda atenção e dedicação, não me trouxe contentamento e apenas serviu como experiência, pois, devido a falhas gravíssimas referentes à aprovação do curso pelo MEC, tive meu certificado invalidado. Esse foi um duro golpe que atrapalhou muito minha vida profissional, mas, que não fez com que eu perdesse o encanto e o interesse pelos estudos. Por isso, no ano de 2011, voltei a estudar, dessa vez, iniciando o curso “Ética, Valor e Cidadania na Escola”, oferecido gratuitamente pela Universidade de São Paulo. Esse curso foi uma oportunidade de aprender mais e de enriquecer meus conhecimentos, uma chance que não hesitei em agarrar.

Ainda inconformada com a invalidação do meu certificado, por uma questão de honra e, por conservar interesse pela área, em 2013 ingressei no Centro Universitário Uniútilo para, novamente, cursar Gestão Escolar, dessa vez de forma segura. Conclui esse curso em 2015, a tempo de participar do concurso para Diretor de escola da rede municipal de São Paulo no qual, felizmente, fui aprovada.

Foi durante essa jornada de estudo, mais exatamente no final de 2009, que tomei a decisão de remover-me para uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (E.M.E.F), mudança consequente do grande desejo de atuar nesse nível de ensino.

Nessa escola, comecei em fevereiro de 2010, uma outra etapa de trabalho, desta vez, com uma classe de segundo ano, reconhecida na época como antiga primeira série, por conta da organização exigida pela Lei 11.274/06 que instituiu o ensino de nove anos. Por uma questão de escolha, continuei com a mesma classe no terceiro, no quarto e no quinto ano, acompanhando o desenvolvimento do grupo ao longo de quatro anos consecutivos, período no qual pude estabelecer fortes vínculos com as crianças, bem como, pelo envolvimento com as dimensões objetiva e subjetiva que constituem a relação professor(a)/aluno(a), conhecê-las

profundamente. Foi uma experiência única, gratificante e enriquecedora. E por conhecer demais cada uma dessas crianças, pude, naquela ocasião, observar o quanto, para muitas, a passagem para os anos finais estava sendo difícil e problemática, e pude também observar que, no início do ano letivo de 2014, as dificuldades e os problemas por elas vividos na e por essa passagem não eram devidamente discutidos ou tratados com maior atenção por parte dos novos professores e da gestão escolar como um todo.

Vale esclarecer que essa primeira passagem, por mim observada e percebida como um momento difícil para alunos(as), ocorreu na virada de 2013 para 2014, de modo que o quinto ano que passou para o sexto e, que por mim fora acompanhado, ainda estava inserido na realidade de uma Educação Fundamental organizada apenas em dois ciclos, formato que viria a ser modificado pelo Programa Mais Educação São Paulo, política educacional que foi implementada no município de São Paulo em 2014 e que, promoveu a reorganização dessa etapa escolar em três ciclos, o ciclo de alfabetização, o ciclo interdisciplinar e ciclo autoral. Depois dessa experiência e primeiro momento de observação crítica, continuei na mesma instituição, desenvolvendo o meu trabalho sempre junto a outras turmas de quinto ano e, por isso, acompanhando muito de perto outros momentos de passagens, dessa vez, na realidade da nova organização em que o quinto e o sexto ano passaram a se encontrar num mesmo ciclo, no interdisciplinar. Essa vivência fez com que meu olhar se apurasse para as questões e especificidades que envolvem estes momentos, de modo que eu percebesse que as crianças sofrem, nesse processo, um distanciamento abrupto dos modos de ser aluno, já tão estruturados ao longo da escolaridade, ou seja, da que acontece do primeiro ao quinto ano.

Em razão da grande proximidade mantida junto às turmas de sextos anos, decorrente dos vínculos criados anteriormente, e das observações realizadas no cotidiano escolar, passei a perceber a passagem do quinto para o sexto ano como um momento complexo, a reconhecê-la como processo caracterizado por rupturas e expectativas e, ao falar de rupturas, refiro-me a mudança de um modo de ser e estar na escola, transformações que envolvem comportamentos e sentimentos, bem como, diferentes formas de ansiedade e dificuldade para a adaptação às novas grades de horários e a quantidade de professores e disciplinas que se apresentam.

Nesse período de trabalho com turmas de quinto ano pude observar que a nova rotina a ser vivida pelas crianças no sexto ano começa a ser desenhada anteriormente, muitas vezes de forma pouco delicada, pois, é comum, ainda no quinto ano, as crianças começarem a escutar da parte de algumas pessoas que as cercam, inclusive professores(as), que no próximo ano, momento ainda identificado como Ensino Fundamental II (Fund.II), tudo será diferente e não haverá moleza para elas. Há sempre quem faça questão de lhes dizer, como se as alertassem, que as brincadeiras acabarão, que terão muitos professores, que farão muito mais lição e, que tudo vai ser mais difícil. Tais alertas refletem a forma com que muitos têm de ver e pensar o novo momento escolar e, o fato dessa visão ser transmitida e acontecer da maneira como acontece, ela se torna um meio de agitar a imaginação e de exercer certa pressão, causando medo em meninos e meninas que aguardam ansiosamente a passagem para o novo ano de ensino. Esse novo ano, o sexto, apesar de fechar o ciclo interdisciplinar, apresenta diferenças em relação ao ano anterior, principalmente no que se refere a forma como o ensino nele é ministrado, ou seja, dentro de um modelo disciplinar desenvolvido por diferentes especialistas que possuem diferentes formas de atuar num espaço de tempo que não ultrapassa cinquenta minutos. Vale dizer que, com o advento da Docência Compartilhada no 5º ano, modalidade de docência proposta pelo Programa Mais Educação São Paulo, soma-se à parcela de medo imposta por parte de alguns(as) professores(as) generalistas¹, a que é imposta por alguns professores especialistas que trabalham compartilhando aulas nessas mesmas turmas, professores(as) que poderão, ou não, “receber” esses alunos no ano seguinte. Dessa forma, é possível dizer que a pressão, advinda dos comentários dos docentes, por vezes em um mesmo ano, ocorreu ou, ainda ocorra, em “dose dupla” e que, com essa intensificação, o comprometimento da adaptação das crianças à nova realidade que as espera tornou-se maior.

Ao acompanhar de perto a passagem de algumas turmas para o sexto ano fui notando que, principalmente no início dos anos letivos, que deveria ser visto como momento para essa adaptação e acolhimento, as turmas dos sextos anos tendem a ser vistas por parte dos professores especialistas como turmas extremamente

¹ O termo generalista consta nos Documentos de Referência do Programa Mais Educação São Paulo lançados em agosto e em outubro de 2013 identificando os professores(as) polivalentes que atuam com classes de primeiro ao quinto ano.

agitadas e difíceis e que, a questão da indisciplina se destaca nas conversas formais e informais desenvolvidas por eles. Já os alunos, neste mesmo período, deixam visíveis a inquietação e os desacertos em relação a nova rotina que passam a viver. Percebi ainda que, nesse momento, surge certa tensão tomando conta da relação que começa a se estabelecer entre professores(as) e alunos(as), deixando notório a angústia e até certo descontentamento de ambas as partes e, também o quanto a construção dessa relação se faz difícil.

A situação descrita passou a inquietar-me e, essa minha inquietação se completava com o fato de eu não perceber, em tempo algum, nenhuma articulação de ideias e ações efetivas voltadas para eliminação dessa dificuldade, ou ainda, para minimizar outros percalços que, por diferentes motivos, se faziam presentes na passagem do quinto para o sexto ano da Educação Fundamental, fato que foi favorecendo a perpetuação desse processo de transição como situação problemática, isenta de atenção e distante de solução, mesmo dentro de uma proposta que se alicerça na ideia de continuidade e de não ruptura, como a que é apresentada pelo Programa “Mais Educação São Paulo” com a organização da Educação Fundamental em ciclos de aprendizagem.

Fiz, então, dessa inquietação o ponto de partida para a tomada de decisões sobre o trabalho a ser realizado no curso de mestrado, decisão decorrente do reconhecimento de que todo problema de pesquisa se origina de algo que gera dúvidas e/ou questionamentos que podem resultar de uma situação presenciada ou vivida, ou ainda de outra que ainda se vivencia. Essas dúvidas e esses questionamentos é o que nos instigam a buscar explicações para entender e compreender seu desencadear e/ou sua existência, ou ainda, para identificar possibilidades de mudança da realidade que a faz existir, reconhecendo-a como passível de inferência. Segui, portanto, o pensamento de André (2016, p.21) que ao discorrer sobre formação de professor pesquisador, argumenta que:

Tenho uma pesquisa quando tenho uma pergunta, um questionamento que é importante, e não sei a resposta. Pesquisar é procurar resposta para algo que não se conhece e que é necessário conhecer. A pesquisa auxilia no esclarecimento de uma indagação, uma dúvida. É nisto que está a beleza do achado da pesquisa: a descoberta, o conhecimento novo que é produzido pelo ato de pesquisar.

Ao tomar essa minha inquietação como ponto de partida para decidir os rumos desse trabalho, defini “a transição do quinto para o sexto ano” como tema de pesquisa e iniciei a busca por pesquisas correlatas.

No decorrer dessa busca, minhas percepções sobre essa passagem, inclusive as referentes ao fato desse processo ser pouco ou quase nada notado em sua complexidade, foram se constituindo como continuidade de percepções anteriores à medida que eu tomava conhecimento de que essa situação também fora motivo de preocupação de outros pesquisadores. Dias-da-Silva (1997, p.126), por exemplo, ao discorrer sobre a passagem para a quinta série (agora sexto ano, em razão de mudança promovida pela lei 11.274/06 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Nº 9.394/1996, ampliando o Ensino Fundamental para nove anos), afirma que “Quinta série é passagem. Porém passagem sem rito... Parece que há apenas alertas sobre a transição, mas não há qualquer preparação prévia – quer para alunos, quer para professores.”. E, Hauser (2007, p.54) também reforça meu ponto de vista sobre essa passagem ao afirmar que essa transição “se estabelece numa ruptura ou descontinuidade pouco pensada e discutida no cotidiano escolar”. Já em pesquisa mais recente, Borges (2015, p.60), fazendo referências ao ensino público estadual, ressalta a complexidade dessa passagem e pontua que “Trata-se de uma passagem sem ponte, uma ruptura e não um processo”.

Percebi, com a leitura dos diversos estudos, que eles mostraram que os aspectos descontinuidade e ruptura foram notados tanto na etapa da Educação Fundamental organizada em séries, como na organizada em dois ciclos, forma como esteve configurada a EF da cidade de São Paulo, quando já se encontrava no contexto do ensino de nove anos, antes da implementação do Programa “Mais Educação São Paulo”.

Pesquisadores que realizaram estudos num passado distante, bem como os pesquisadores contemporâneos, mesmo em contextos diferentes, trouxeram em seus trabalhos considerações acerca de aspectos distintos que envolvem a questão aqui colocada como problema e em discussão, considerações que, expostas como numa linha de tempo e tão próximas de minha inquietação, fizeram-me entender, ou constatar que, independente da organização apresentada pela Educação

Fundamental, a passagem do quinto para o sexto ano, marcada pelas diferenças acima mencionadas, há muito permanece na condição de problema. Esse entendimento e essa constatação levaram-me a reconhecer como problema a ser investigado, “o fato de que a passagem do quinto para o sexto ano permanece como processo problemático, mesmo sendo desenvolvido no contexto da Educação Fundamental organizada em ciclos de aprendizagem”. A partir desse reconhecimento e, considerando que o Programa “Mais Educação São Paulo” do município de São Paulo expressa preocupação com essa passagem ao anunciar (SME, 2014, p.109) que um dos objetivos do Ciclo Interdisciplinar é atenuá-la, pensei ser importante realizar um estudo que pudesse apontar possíveis fatores que contribuem para que essa passagem ainda se apresente como processo difícil, como momento que transcorre envolto de problemas para professores(as) e alunos(as), problemas que, pelo sistema de ciclos, poderiam ser superados ou ao menos minimizados.

Partindo do pressuposto de que, mesmo nessa nova configuração da Educação fundamental, os problemas que, por vezes ainda se apresentam na passagem do quinto para o sexto, mais exatamente no âmbito do ciclo interdisciplinar, podem decorrer do pouco esclarecimento que os professores(as) especialistas têm sobre esse processo, bem como, da falta de formação e/ou de informação que possuem acerca desse ciclo especificamente, escolhi a docência como campo de investigação, focando a modalidade de Docência compartilhada que nele é desenvolvida.

Para obter as informações desejadas acerca do entendimento/percepção que os professores(as) especialistas têm em relação ao referido processo, ao ciclo interdisciplinar e, em relação a modalidade de docência que implica compartilhamento de aulas entre especialistas e polivalentes, elaborei para o direcionamento dessa pesquisa os seguintes questionamentos:

- Por parte dos professores especialistas, existe compreensão acerca da proposta do Ciclo Interdisciplinar?

- A Docência Compartilhada desenvolvida no quinto ano do ciclo interdisciplinar pode contribuir para o processo de transição para o sexto ano? De que maneira essa possível contribuição pode acontecer?

Considerando os questionamentos expostos, decidi que esse trabalho seria realizado a partir dos seguintes objetivos:

Objetivo geral:

- Aprofundar os conhecimentos acerca da educação escolar desenvolvida no sistema de ciclos e acerca da prática de Docência Compartilhada, bem como, verificar quais as possibilidades de mudança positiva que essa modalidade de docência apresenta para o processo de ensino/aprendizagem na Educação Fundamental, principalmente no que se refere a prática docente desenvolvida no momento dessa etapa que é marcado pela passagem do quinto para o sexto ano.

Objetivos específicos:

- Verificar qual a visão dos professores(as) especialistas sobre o Ciclo Interdisciplinar e sobre a Docência Compartilhada que nele é desenvolvida em turmas de quinto ano.

- Verificar se e como a modalidade de Docência Compartilhada contribui para a passagem do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental.

- Identificar os aspectos que, sob o ponto de vista dos professores(as) especialistas facilitam e/ou dificultam a prática de Docência Compartilhada.

Importa dizer que, ao estabelecer esses objetivos, não intencionei julgar o profissional professor, mas sim, entender e compreender uma situação na qual a prática docente está envolvida diretamente, podendo, se bem executada e direcionada, ser decisiva na mudança da referida situação. Nesse sentido, vale destacar que o pensamento de Borges (2015) sobre os enfrentamentos que ocorrem na vida dos professores com a situação de transição. Em seu estudo (2015, p.59) ela nos alerta para o fato de que:

Analisar os desafios enfrentados pelo educador no período de transição do quinto para o sexto ano nas escolas públicas do estado de São Paulo requer que se considere as características mais marcantes desse professor da escola pública, o que hoje muito mais do que uma tarefa acadêmica, torna-se uma tarefa política, sem desconsiderar seus aspectos afetivos.

Sem desconsiderar o sistema, as condições de trabalho, entre outros fatores, que impõem certas diferenças ao fazer docente nas redes de ensino e, nesse caso, na rede municipal e, ao mesmo tempo considerando que tanto na escola pública

como na escola particular, alunos(as) passam por esse momento de transição, ou seja, passam do quinto para o sexto ano, vivendo-a em sua complexidade, optei pelo desenvolvimento de uma pesquisa documental e pela realização de entrevista direta, priorizando uma abordagem qualitativa. Tais entrevistas foram realizadas em uma escola da rede municipal de São Paulo junto a um grupo de professores composto por especialistas que têm experiência com turmas de sexto ano e que, atuaram em docência compartilhada, em turmas de quinto ano, a partir de 2014.

O conjunto de textos utilizado na pesquisa documental se constituiu de publicações institucionais referentes ao programa “Mais Educação São Paulo” e de documentos do rol da legislação, ou seja, portarias e decretos que o regulamentaram ou, outros que o fundamentam ou que, de alguma forma, a ele fazem referência.

Penso ser importante esclarecer que busquei com esse trabalho investigativo, não só verificar quais os problemas enfrentados pelos professores(as) no e durante o processo de transição do quinto para o sexto ano, mas também, entendê-los na sua prática e que, a intenção ao realizá-lo foi a de, a partir dos dados levantados, apresentar a equipe gestora, mais especificamente aos membros diretamente responsáveis pela coordenação pedagógica, apontamentos e proposições voltadas para a questão da passagem do quinto para o sexto ano, no sentido de conscientizar e incentivar a execução de ações que promovam mudanças positivas e favoreçam o processo em questão. No que se refere à sua estrutura, o presente trabalho se faz composto por cinco capítulos, apresentando no primeiro, os estudos já realizados sobre a passagem do quinto para o sexto ano e sobre Docência Compartilhada, focando alguns aspectos que nesse processo devem ser considerados, entendidos e compreendidos e, no segundo capítulo ele apresenta brevemente o Programa “Mais Educação e seu aporte legal, trazendo em subcapítulo conceitos referentes a escolaridade em ciclos. No terceiro, ele trata de Interdisciplinaridade, elemento que se apresenta como linha teórica que fundamenta o Programa em questão, além de considerações sobre prática docente pautada nesse elemento. No quarto capítulo, faz referência ao Ciclo Interdisciplinar e à Docência Compartilhada que nele é desenvolvida, trazendo aspectos que os caracterizam e os explicam. No quinto e último capítulo, esse trabalho traz a pesquisa de campo, apresentando a metodologia utilizada para sua realização e os dados nela obtidos, os quais são

seguidos das devidas análises, bem como das considerações teóricas que permitem a compreensão das mesmas. Por fim, apresenta considerações finais sobre o tema discutido e sobre alguns aspectos que permearam a discussão.

A realização desse trabalho exigiu que essa pesquisadora recorresse a estudos relacionados à Pedagogia, a Didática, a Psicologia e a Filosofia para estruturá-lo e que, buscasse apoio em teóricos como Freire (1996), Perrenoud (2000), Moll (2004), Rios (2010), Libâneo (2011), Fazenda (2008-2011-2013), Beyer (2013) e Tardif (2014) para melhor entender e compreender as dimensões objetiva e subjetiva que o envolvem e que constituem a ação docente, bem como, os aspectos teoria e prática que fundamentam tal ação. No processo investigativo, visei o encontro de possibilidades de mudanças de uma realidade que interfere no processo de ensino aprendizagem, entendendo que a urgência de novas atitudes e de ações transformadoras, imposta por esta realidade, é fato que justifica a realização dessa pesquisa. Somo a essa urgência, também como justificativa, a importância e a necessidade de fazer valer a proposta de melhoria da qualidade da aprendizagem dos educandos, fator expresso como objetivo no documento que subsidiou a implantação do Programa “Mais Educação São Paulo” (2014, p.10), o qual, em sua condição legal, determina o compartilhamento de aula com uma perspectiva de mudança da prática docente e, conseqüentemente, da condição atual em que se encontra o ensino e a educação. Quanto a relevância desse trabalho, penso que ela emerge da urgência de transformação acima mencionada e, se firma no fato dele servir, no que se refere ao contexto das práticas pedagógicas, como instrumento de conscientização que possibilita reflexão e mudança. Nessa perspectiva, vale mencionar o pensamento do professor e filósofo Mário Sergio Cortella (2014, p. 34-35) que, ao discorrer sobre desafio de mudar, argumenta que:

A atitude de mudança é que responde a possibilidade do novo. Aliás, só quem não teme o novo (o novo, não a novidade) é capaz de mudanças significativas. Outros, que só ficam temendo o novo ou só vão atrás de novidades, entram num transtorno da sua capacidade, inclusive de educação. [...] Não se deve confundir novo com inédito. Quando dizemos que é preciso uma Escola que seja nova, um novo modo de fazer educação, não significa jeito inédito. Afinal de contas, inédito é o que nunca existiu de nenhum modo.

O compartilhamento de aula, conforme veremos mais adiante, não é uma novidade, mas, no âmbito da política educacional anteriormente mencionada, surge

como prática inovadora. Diante disto, é possível dizer que a relevância desse trabalho se consolida diante da possibilidade dele promover entendimento e compreensão acerca da política mencionada, bem como, entendimento e compreensão acerca do processo de ensino/aprendizagem no sistema de ciclos, fatores necessários para se pensar e se fazer mudanças positivas. Nesse sentido, este estudo, ao promover a reflexão sobre o ciclo interdisciplinar e sobre a modalidade de Docência Compartilhada, pode contribuir para o alcance desse objetivo, pois a reflexibilidade da prática pelos professores com vistas a sua transformação e/ou inovação, se apresenta como caminho que possibilita a garantia, tanto da melhoria da qualidade do ensino, como do direito que as crianças possuem de dele usufruir.

Em seu livro *Compreender e Ensinar: Por uma docência a melhor qualidade*, resultante de tese de doutorado defendida em 2000, a professora Terezinha Azeredo Rios traz uma discussão sobre prática docente e o pensar sobre essa prática. Ao discorrer sobre compreensão do mundo e sobre reflexão num contexto filosófico, essa autora (2010, p.46-47) afirma que:

Uma reflexão implica sempre uma análise crítica do trabalho que realizamos. Se estamos fazendo uma reflexão sobre nosso trabalho, estamos questionando sua validade, o significado que ele tem para nós e para os sujeitos com quem trabalhamos, e para a comunidade da qual fazemos parte e que estamos construindo. A resposta às questões que nos propomos só pode ser encontrada em dois espaços: no da nossa *prática*, na experiência cotidiana da tarefa que procuramos realizar, e no da *reflexão crítica* sobre os *problemas* que essa prática faz surgir como desafios para nós.

Partindo da perspectiva de uma prática conduzida por um pensar crítico, por um fazer pensado e intencional, Dias-da-Silva (1997, p.125) argumenta que “Bem sucedidos seriam os professores que, analisando seu saber, conseguem superar o impasse e a impotência implicados nos dilemas, para transformar crítica e simultaneamente sua concepção e ação.”. Nessa mesma linha de raciocínio, podemos dizer que bem sucedida será a escola que, ao analisar seu cotidiano e perceber nele impasses, contradições, dificuldades e dilemas, se dispõe ao fazer coletivo, para também, numa atitude de incentivo à reflexão e ao trabalho colaborativo, necessário para o alcance dos objetivos pensados, se superar na sua condição de espaço aprendente e formativo.

CAP. 1- REVISÃO DA LITERATURA

Esse capítulo apresenta o processo de busca por pesquisas correlatas, ação necessária, fundamental e própria em um trabalho investigativo, conforme esclarece Lakatos e Marconi (2003, p.183) ao ressaltarem que a pesquisa bibliográfica “[...] não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. Esse processo de busca por estudos já realizados se deu por meio de acessos à internet rede que, conforme observa Severino (2007, p.134) “[...] tornou-se uma indispensável fonte de pesquisa para os diversos campos de conhecimento”.

Tomando essas considerações como base, exponho resumidamente, alguns aspectos apontados em estudos já realizados sobre a transição do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental, apresentando alguns conceitos e algumas considerações que neles foram explicitados acerca de alguns fatores que envolvem esse processo e, que se fazem pertinentes na composição e compreensão desse estudo.

Para melhor entendimento de algumas citações que são apresentadas nesse capítulo e, de outras que surgirão nos próximos, bem como de algumas considerações que farão parte do corpo desse trabalho, se faz importante alguns apontamentos acerca da nomenclatura utilizada para se referir às turmas que estão envolvidas na discussão proposta neste trabalho. Assim sendo, esclareço que, em estudos mais antigos que abordam essa questão da passagem da primeira para a segunda fase da Educação Fundamental, vemos a expressão “quarta para a quinta série” por terem sido realizados quando a Educação Fundamental era composta por oito anos de ensino. Já em outros estudos mais recentes, vemos a expressão “quinto para o sexto ano” por terem sido realizados quando essa etapa, em relação a quantidade de anos, já se encontrava modificada. Assim, dentre esses últimos, assumindo um sentido explicativo, encontramos aqueles que se referem ao quinto ano como *antiga quarta série* e ao sexto ano como *antiga quinta série*. Nesse mesmo sentido, vale ressaltar que, essa questão que envolve a nomenclatura pode ser entendida a partir de conhecimento sobre a reestruturação da Educação Fundamental que foi imposta pela lei 11.274/06, lei essa que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Nº 9.394/1996, ampliando o Ensino Fundamental para nove anos com o acréscimo de mais um ano na primeira

fase do Ensino Fundamental, conforme ilustra o quadro de equivalência que segue abaixo registrada.

Quadro 1 Equivalência entre Ensino Fundamental de oito e o de nove anos

8 anos de duração	9 anos de duração	Idade correspondente no início do ano letivo (sem distorção idade/ano)
-	1º ano	6 anos
1ª série	2º ano	7 anos
2ª série	3º ano	8 anos
3ª série	4º ano	9 anos
4ª série	5º ano	10 anos
5ª série	6º ano	11 anos
6ª série	7º ano	12 anos
7ª série	8º ano	13 anos
8ª série	9º ano	14 anos

Fonte: (MEC, 2009, p.12)

1.1- Pesquisas correlatas: o processo de busca

Importa esclarecer inicialmente que, ainda no primeiro semestre do curso, movida pela curiosidade e, possivelmente pela ansiedade, antes de iniciar organizadamente os “primeiros passos” do processo de busca por pesquisas correlatas, recorri ao site de vendas de livro Estante Virtual para verificar se existia alguma obra que tratasse da questão que me inquietava e, que por isso, se tornara tema do meu trabalho. Depois de uma rápida busca encontrei e adquiri o livro *Passagem sem rito – As 5ªs séries e seus professores*, da professora Maria Helena Galvão Frem Dias-da-Silva, publicado em 1997 pela editora Papyrus e, não pensei duas vezes antes encomendá-lo. Essa obra foi produzida a partir de trabalho investigativo, pesquisa qualitativa de abordagem etnográfica, realizada em duas escolas públicas de 1º grau, em Araraquara-SP, por meio de observações e entrevistas com alunos e professores. Pesquisa que levou a autora (1997, p.12) a se referir a uma classe de quinta série, objeto de sua investigação, como “[...] um cacho de abelhas, ou o cruzamento da Ipiranga com a Avenida São João: *um caos*

aparente (grifo do autor)". Nesse livro, a autora explica essa sua visão valendo-se de considerações acerca das especificidades dessa série, ou seja, da questão da heterogeneidade didática, da indisciplina, da avaliação, da ruptura pela qual passa e pela forma como os professores a percebem. Tomá-lo para leitura inicial permitiu que, durante o processo de busca por estudos já realizados no site de pesquisa Google, eu localizasse mais facilmente os pontos de abordagem dos trabalhos que fui encontrando ao acessar as bibliotecas digitais, bem como, permitindo observar as aproximações teóricas existentes entre eles.

Ressalto que, Iniciar meu estudo pela leitura desse livro foi muito interessante, pois fui me apropriando de base teórica que fundamentava a questão que eu levantara a partir da minha vivência ou da observação das práticas reais do cotidiano escolar. Devo frisar que a determinação inicial de estudar a relação professor/aluno a partir do problema da construção dessa relação no momento de transição do quinto para o sexto ano foi, aos poucos, sendo substituída, pois, logo no começo do processo de busca por estudos já realizados, notei que o problema por mim levantado já vinha, há algum tempo, sendo debatido no meio acadêmico, havendo, inclusive, pesquisas recentes que seguiam na direção de meus questionamentos. Então, por perceber, depois das primeiras leituras sobre o tema, algumas superficiais e outras na íntegra, que boa parte dos questionamentos advindos da minha inquietação vinha sendo respondida, resolvi mudar a trajetória do meu trabalho na intenção de transcender os pontos já debatidos, pois, percebi que, as análises que chegavam por meio dessas leituras ficavam no campo da *constatação e explicação*, um tanto distante do campo das *ações e transformações ou mudanças*. Assim sendo, resolvi ver o problema a partir de outro ângulo, ou seja, a partir não só da sua existência e das consequências por ele provocadas, mas também de sua permanência como situação resistente ao tempo o que, exigiu que eu o reformulasse. Determinei, então, como problema a ser investigado "o fato da passagem do quinto para o sexto ano ainda impor dificuldades e desacertos, mesmo no contexto de uma Educação Fundamental organizada em ciclos". Essa reformulação, no entanto, não significou a desconsideração das informações e respostas já obtidas, tendo em vista que, esse novo foco investigativo surgiu a partir do primeiro, de modo complementar. Nesse sentido de complementaridade, o redirecionamento da pesquisa veio permitir uma abordagem que contempla outra

dimensão da questão, ampliando o campo de investigação e de análise, pois, a inquietação relatada carrega também, a percepção de que o processo de transição quase sempre não é notado e, por isso, ainda tende a acontecer sem ser comentado, planejado e/ou trabalhado adequadamente.

A partir da reformulação do problema anteriormente apresentado que, acima foi descrita, mostro a seguir o processo de busca por pesquisas correlatas a partir de dois momentos distintos que, embora apresentem diferentes perspectivas, eles se inter-relacionam pela temática em discussão. Tal busca exigiu bastante organização e resultou no encontro de muitos trabalhos. Neles, diferentes propostas, objetivos e perspectivas foram notadas, uma gama de informações que ratificou a ideia de complexidade que envolve a transição do quinto para o sexto ano.

1.1.1- Primeiro momento

Nesse primeiro momento, a procura por estudos foi realizada com o objetivo de encontrar estudos mais voltados para o entendimento e compreensão do processo de transição que vivem os alunos que passam para o sexto ano do Ensino Fundamental, focando a construção da relação professor/aluno no decorrer desse processo, ou seja, voltados para a identificação das dificuldades que tanto um, como outro, enfrentam nesse momento.

No site de pesquisa Google, utilizando diversas palavras chave ou frases chave, como por exemplo, *transição do 5º para o 6º ano*, *transição do nível I para o nível II do Ensino fundamental*, *transição de níveis de ensino*, ou ainda, *passagem do 5º para o 6º ano do Ensino fundamental*, foram encontrados, além de reportagens, um número maior de artigos, comparado ao de dissertações e teses. Dos diferentes estudos encontrados, alguns detiveram mais a minha atenção, quinze aproximadamente, e, por isso, concentrei neles uma breve leitura, atentando-me mais para informações dos sumários, resumos, introduções e considerações finais, leitura essa que, apesar de abreviada, foi pertinente para a consolidação de ideias e formulação de outras que, considerando os objetivos da pesquisa, se fizeram relevantes. Desses trabalhos, cinco foram selecionados para uma leitura mais aprofundada, por apresentarem um conteúdo que ia ao encontro dos objetivos

traçados anteriormente. Um deles trata-se de um relatório de pesquisa apresentado pela Fundação Victor Civita, a partir de pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (2012), o qual, transitou pelos campos da Sociologia e da Psicologia Social. O objetivo dessa pesquisa, de caráter qualitativo e quantitativo, foi estudar a situação dos anos finais do Ensino Fundamental, para verificar a constituição desse segmento de ensino nas escolas públicas do país. Dela participaram mais de 500 alunos, meninos e meninas na mesma proporção e, para relacionados a políticas públicas, dados sobre experiências de alunos, professores e gestores das escolas públicas e, também, dados sobre estatísticas referentes ao cenário educacional, foram utilizados procedimentos metodológicos diversos.

Essa pesquisa trouxe considerações significativas sobre adolescência, destacando-a como “etapa e condição de vida” e, para isso, teve como norte os estudos de autores como Salles (2005), Faria (2002), Sposito (2005), entre outros. Apresentou as principais transições que acontece nessa fase, ou seja, as transições biológica, cognitiva, emocional e social. Sobre a questão da transição do nível I para o nível II do Ensino Fundamental, o estudo (2012, p.41) explicita que:

Na passagem do 5º para o 6º ano, alguns aspectos complexificam a rotina escolar do aluno, que vivencia experiências novas no cotidiano da escola: aumento do número de professores, interação com professores especialistas, níveis de exigências distintos, demandas de maior responsabilidade e diferentes estilos de organização social e didática de aula.

A importância de se conhecer as especificidades da faixa etária dos 11 aos 14 anos de idade para que se garanta, com esse conhecimento, uma educação de boa qualidade também é ressaltada nesse estudo.

Outro trabalho a ser lido atentamente, nesse primeiro momento, foi produzido por Villas Bôas (2014) a partir de uma pesquisa exploratória qualitativa. Esse estudo trouxe uma problemática de pesquisa bem próxima da que inicialmente levantei para o desenvolvimento do meu trabalho. Norteado pela questão problema “Como se dá a transição do 5º ano dos Anos Iniciais para o 6º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, no que se refere às relações afetivas entre professores e alunos e a motivação para a aprendizagem?”, teve como objetivo compreender como se dá a passagem do 5º ano dos Anos Iniciais para o 6º ano dos Anos Iniciais do Ensino

Fundamental no que se refere às relações afetivas entre professores e alunos e a motivação para a aprendizagem.

A autora realizou um processo de amostragem com três Instituições de Ensino, sendo uma particular, uma municipal e a outra estadual com dois professores que atuam no sexto ano de cada escola e dois alunos que frequentam o sétimo ano ou sexta série igualmente de cada escola. Utilizou roteiros de entrevistas e analisou os dados coletados por meio da metodologia de Análise de Conteúdo. Valeu-se de quadros para explicitar as categorias e subcategorias de análise, registrando, junto a cada um, como resultado, o interesse das professoras nas questões colocadas, a concordância com a ideia de que os alunos sejam preparados para a transição e, a ideia de que a escola deve proporcionar encontros entre os alunos dos dois níveis para diminuir ansiedade e as expectativas desenvolvidas no 5º ano. Em suas considerações finais, Villas Bôas (2014) revela o comportamento das pessoas envolvidas, a postura de professores e alunos, bem como a transformação desses comportamentos no decorrer de sua pesquisa. Nesse momento, ela se aproxima de minhas expectativas e, o diálogo com o problema de pesquisa, inicialmente explicitado e já iniciado anteriormente pela própria temática, se faz consistente por permear, mesmo sem aprofundamento, a questão da relação professor/aluno e do preparo do professor para trabalhar junto às turmas em questão. Ao fazer considerações sobre afetividade, recorrendo a autores como Wallon, Piaget e Vygotsky, a autora ratifica a importância desse fator para o trabalho do professor, bem como, para o desempenho do aluno. Revela (2014, p. 78) que em suas entrevistas foi possível notar que “[...] Os alunos têm plena consciência de suas atitudes com os professores, deixando claro que não possuem preferência quanto a gênero de professores, mas preferindo aqueles mais afetivos.”.

Barbosa (s/d), em artigo resultante do projeto de pesquisa e intervenção desenvolvido no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE/PR), discorre sobre a passagem da quarta para a quinta série do Ensino Fundamental e, traz uma discussão sobre os processos de transição e rupturas que acontecem nesse processo. O referido projeto analisou os limites e possibilidades da ação docente na quinta série (sexto ano) e, os dados desse estudo foram obtidos por meio de questionários em pesquisa realizada junto a professores e alunos, bem como, por meio de pesquisa teórica. Levando em conta a municipalização do ensino no

Paraná, destaca que essa série é marcada por uma “dupla transição”, tendo em vista que, passa pela passagem da infância para a pré-adolescência e pela passagem da rede municipal para a rede estadual, num processo desarticulado. Tratando de infância e adolescência, esse artigo vem apresentando considerações a partir da Psicologia histórico-cultural que, de acordo com a autora (p.10) “tem como matriz o materialismo histórico”. Baseia-se, então, nos estudos de Vygotsky (1993), de Salles (2005), entre outros, para tratar da questão. Para ela (p. 24) as possibilidades de trabalho docente com a quinta série devem considerar, entre outros pontos:

A zona de desenvolvimento real dos alunos, marcada pelo trabalho pedagógico desenvolvido até a quarta série e as relações já apontadas na passagem da infância para a adolescência, que expressam os elementos históricos, culturais, sociais e econômicos na especificidade da comunidade escolar.

Barbosa (s/d, p. 25), em suas considerações finais, levanta outras questões, como por exemplo, “[...] a necessidade de se pensar em um currículo articulador, capaz de provocar a relação teoria-prática na transição/ruptura entre um modelo e outro de organização do tempo e espaço escolar. [...]”. Podemos perceber no levantamento desta questão que a autora sugere a adequação de conteúdos e de estratégias, um repensar sobre o que e o como se faz para que, de fato, se favoreça a quem se destinam as práticas. Ou seja, sugere um fazer pensado numa perspectiva de transformação.

Continuando com a pesquisa digital, fui à busca do trabalho no qual o artigo acima mencionado foi baseado e, constatei que ele, advém da dissertação de mestrado produzida por Barbosa (2008). No artigo, a autora frisa o trabalho docente e as possibilidades para ele ser exercido, sequenciando a discussão sobre essa transição iniciada anteriormente por ela. No estudo inicial, o objetivo foi o de desenvolver uma análise da relação Estado/ Município na passagem da 4ª para a 5ª série em Curitiba e, para isso, foram utilizados diferentes recursos metodológicos, dentre eles, a pesquisa documental. A autora discorreu sobre a estrutura da educação e sobre políticas públicas, focando a municipalização do ensino no estado do Paraná. Mesmo que superficial, a leitura desse trabalho permitiu entender a crítica colocada pela autora a essa municipalização.

Barbosa (2008, p. 134) afirma que nesse processo “[...] as questões de cunho pedagógico e curricular da passagem da 4ª para a 5ª série nunca foram objetos de preocupação.”. Embora tenha destacado o viés político da questão, ela deixou clara sua preocupação com a qualidade de ensino. Deixa claro também, a necessidade de haver um regime de colaboração entre município e estado para que essa passagem seja menos ruidosa, no que se refere as questões pedagógicas e aos resultados negativos da falta de articulação na transição de níveis.

Para finalizar a apresentação desse primeiro momento, trago o trabalho de Hauser (2007), estudo produzido a partir de uma pesquisa bibliográfica e uma análise crítica do material encontrado no Banco de Teses da Capes e, que teve como objetivo identificar pesquisas sobre o tema da transição da 4ª para a 5ª série. Esse trabalho foi localizado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da PUC SP e, para isso, foram utilizados os mesmos jogos de palavras ou as mesmas frases que, até então, eu havia colocado diretamente no campo de busca do Google.

Por se tratar de uma revisão bibliográfica, percebi o quão importante seria realizar uma leitura completa dessa dissertação, pois, teria com isso, uma gama significativa de informações, já que a pesquisa faz referências a estudos realizados entre o ano de 1987 e o de 2007, mostrando, desse período, dezesseis trabalhos, entre dissertações e teses que tratam do tema em questão.

Ao sintetizar os resultados de sua pesquisa a autora registra alguns pontos de abordagem detectados nos trabalhos analisados, como por exemplo, posturas e comportamentos de alunos e professores, encantos e desencantos de alunos e professores, comparação entre professores da quarta e da quinta série no que diz respeito a metodologia de trabalho e a forma de tratar os alunos, expectativas e necessidades de professores e alunos, relação professor/aluno, afetividade, entre outros. Hauser (2007, p.27) explica que “[...] os resultados de sua pesquisa foram analisados a partir das semelhanças e diferenças de pontos de vista, dos aspectos comuns sobre a transição e a ruptura entre a 4ª e a 5ª série.” E, entre esses aspectos citados, encontram-se alguns que foram tratados também nas pesquisas que não constam no rol das que, por ela, foram analisadas, mas que, integram o conjunto das que foram, mesmo que brevemente, lidas nesse processo de pesquisa.

Em suas conclusões, (2007, p. 55-57) afirma que “Muitos trabalhos analisados reafirmaram a problemática da ruptura, suas causas e consequências para alunos e professores.” e revela que os trabalhos “evidenciaram a falta de pesquisas de intervenção ou pesquisa ação que se propusessem a testar soluções para as dificuldades já identificadas nessa transição”. Revela também que, por meio de sua pesquisa, pode refletir sobre sua prática como professora de quinta série e certificar-se da falta de estudos sobre o tema em discussão e, finalizando seu trabalho, projeta seus pensamentos para o futuro, tentando imaginar como será a 5ª série na ocasião da chegada da lei do ensino de nove anos na rede pública paulista. E, nessa projeção, levanta os seguintes questionamentos:

[...] E a 5ª série? Deixará de ser a série que concretiza tantos desafios para professores e alunos ao deixar de ser série de transição escolar? Será que esses desafios serão adiados para a sexta série? Ou nessa reestruturação do ensino em nove anos está previsto o fim dessa ruptura ou descontinuidade?

Seus esclarecimentos e seus questionamentos contribuíram para que eu percebesse que seria válido e importante mudar o rumo da minha pesquisa e, que eu poderia fazer isso permanecendo com o mesmo tema. Por isso, resolvi iniciar uma nova etapa de busca por estudos já realizados no sentido de verificar se algo tem sido feito, ou não, em prol desse processo de transição para transformá-lo positivamente e, conseqüentemente, favorecer os alunos que por ele passam. Ao tomar essa decisão, precisei sair do *campo das constatações* e seguir em direção ao *campo das ações* para descortinar intencionalidades e possibilidades de inferência no âmbito da prática docente.

1.1.2- Segundo momento

Partindo para um segundo momento da busca por estudos correlatos, direcionei-a para trabalhos relacionados à prática docente e à prática de coordenação pedagógica e de gestão, objetivando encontrar estudos que explicassem a permanência dos problemas na transição do quinto para o sexto ano, apontados nos primeiros trabalhos selecionados e lidos, bem como, estudos que apontassem estratégias voltadas para a solução dos mesmos. E, por saber que o Ciclo Interdisciplinar, no Programa Mais Educação São Paulo, apresenta como um

dos objetivos atenuar a passagem do quinto para o sexto ano, tendo a Docência Compartilhada como ação que, nessa passagem, deve contribuir para o alcance deste propósito, procurei também, nesse segundo momento, trabalhos que trouxessem uma abordagem sobre essa prática, no sentido de conceituá-la, explicá-la e validá-la como proposta de ação para superação dos percalços próprios desse processo.

Vale ressaltar que, ao revisitar os bancos de teses como o BDTD da PUC SP e o BDTD da CAPES, utilizando alguns dos jogos de palavras já mencionados e outros diferentes, como por exemplo, coordenador pedagógico, coordenação pedagógica no nível II, prática docente no ensino fundamental II, passagem para o nível II, docência no sexto ano, coordenação e formação de especialista, entre outras, encontrei alguns estudos com abordagens bem próximas do esperado e alguns que, muito ligeiramente, se aproximavam do problema em discussão. Também nesse segundo momento, a exemplo do primeiro, detive-me, nos resumos, introduções e considerações finais de parte desses trabalhos, daqueles que achei mais relevantes para enriquecer minha investigação. No entanto, concentrei leitura mais detalhada em dez deles, sendo que desses, cinco foram lidos na íntegra. Desses cinco, quatro apresentam discussão voltada para a prática de docência compartilhada.

Apresento inicialmente, um trabalho que aborda a questão da formação docente, mas aquela que se faz continuada, ou seja, o trabalho de Borges (2015), que traz como tema a transição dos alunos do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental e, expressa como objetivo a construção de uma proposta de formação em serviço. O trabalho foi estruturado a partir de pesquisa bibliográfica e documental, apoiando-se em consulta aos professores de sexto ano de uma escola da rede estadual de ensino de São Paulo. Nesse estudo a pesquisadora, vale-se dos estudos de Henri Wallon para tratar do desenvolvimento da criança, e nele, esclarece que não são poucos os fatores que influenciam a transição do quinto para o sexto ano, afetando tanto alunos como professores que os recebem. Explica que seu trabalho possibilitou detectar a necessidade de formação continuada, bem como, verificar o interesse dos professores por uma formação e a disponibilidade do grupo para dela participar. De acordo com Borges (2015, p.16), desarranjos acontecem quando os alunos deixam os professores generalistas e passam a ter

aulas com os especialistas e, esse é um indicador de que “é nessa passagem que podem ser encontrados os motivos para a queda no rendimento escolar, a indisciplina e o desinteresse.” Ao final de seu trabalho, a autora elabora e desenvolve uma proposta de formação em quinze encontros, nos quais foram abordados diferentes aspectos que cercam a temática da transição do quinto para o sexto ano.

Outros dois trabalhos voltados para a prática docente, apresentados como Produções Didático-Pedagógicas no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), desenvolvido pela Secretaria Educação do Estado do Paraná (SEED), trouxeram a mesma temática. O trabalho de Lameu (2013) objetivou, por meio da identificação das expectativas e das angústias vividas por alunos(as) que passam pela transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino Fundamental, contribuir para amenizar as barreiras enfrentadas nesse momento. Nesse estudo, o levantamento de dados se deu por meio de questionários, os quais foram respondidos por alunos e professores de quinto ano, bem como, a partir de pesquisa bibliográfica. A autora considerou os diferentes aspectos que permeiam o processo, no entanto, tomou a afetividade como ponto central de sua fundamentação teórica. De acordo com ela, “a relação de afetividade entre professor e aluno é fundamental e importante no cotidiano das salas de aulas.” Lameu (2013) também ressalta a necessidade de se “repensar o processo de ensinar” e de se realizar “adaptações e articulações”, ações que considera importante para evitar a ruptura do processo de ensino.

O trabalho de Silva (2014) se assemelha ao de Lameu (2013), pois, apresenta como objetivo o repensar da prática pedagógica e, se justifica pela necessidade de realizar um estudo que fundamente o desenvolvimento de novas práticas para amenizar alguns efeitos negativos que podem aparecer na passagem do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental. A autora desenvolve sua pesquisa junto a professores de sexto ano, valendo-se de questionário como instrumento de coleta de dados. Aborda, em sua fundamentação teórica, alguns aspectos relacionados ao desenvolvimento da criança, mas, foca na questão da fragmentação do saber, apontando a interdisciplinaridade como forma de reação ao sistema disciplinar. Para isso, recorre aos estudos de Vygotsky (1998), Fazenda (2012), entre outros.

Essas duas Produções Didático-Pedagógicas são compostas por propostas de formação continuada de professores, mas, apesar de trazerem a mesma temática e serem produzidas a partir de objetivos semelhantes, apresentam estratégias diferenciadas para um processo formativo. São trabalhos que mostram não só a necessidade de se fazer algo em favor da mudança de uma situação, mas revelam possibilidades de concretização dessa mudança e, nesse sentido, a formação continuada, nelas apresentada, surge como estratégia, passos para que se alcance a desejada mudança.

O trabalho de Tomé (2015), uma dissertação de mestrado, trouxe uma discussão sobre a ausência de pesquisa de práticas diferenciadas que contribuam para a formação do adolescente. A autora discute neste trabalho a realidade do Ensino Fundamental II, no que diz respeito a produção de estudos e materiais teóricos que contemplem as especificidades desse segmento, o que, segundo ela, dificulta a realização de um trabalho adequado para os alunos que o integram. Em texto introdutório, Tomé (2015, p.3), comenta que:

No que diz respeito aos alunos que entram no Fundamental II, eles, em média, estão na idade de 11 anos. O perfil do alunado, por si só, já traz as marcas das alterações físicas que impulsionam um novo lugar social. O segundo ciclo do fundamental imprime uma necessidade específica de olhar para esse sujeito que passa por grandes transformações em vários aspectos da própria vida, [...].

Com o objetivo de contribuir com a ampliação da compreensão sobre o segmento do Ensino Fundamental II, a autora desenvolveu seu estudo por meio de grupo focal, no qual foi debatido, entre seis alunos da rede pública de São Paulo, um roteiro de temas com questões referentes ao sentido da escola, a transição entre o Fundamental I e II, entre outras. De acordo com ela, os dados obtidos foram analisados a partir de procedimento metodológico conhecido como Núcleo de Significação, sugerido por Ozella (2013). Em suas considerações finais a pesquisadora explicita (2015 p.12) que os adolescentes revelaram “A necessidade de serem ouvidos e de manterem relações de aprendizagem mais integradas e interativas”.

Francisco Júnior (2014), em estudo que trata da importância da gestão na e para a transição, trouxe uma reflexão em torno das dificuldades enfrentadas pelos alunos nesse momento, estudo que foi desenvolvido com o objetivo específico de

analisar o papel do gestor nesse processo. Esse autor opta por realizar uma pesquisa numa escola que atende alunos(as) que cursam os anos finais do Ensino Fundamental, desenvolvendo-a a partir de abordagem qualitativa combinada com quantitativa, utilizando, para obtenção de dados, questionários diferenciados que foram respondidos pelos diversos segmentos da equipe escolar. Nesse estudo, ele aborda brevemente a questão da prática docente e do envolvimento da família no processo de ensino/aprendizagem numa perspectiva de atenção ao processo de transição, além disso, apresenta considerações acerca de gestão e liderança. Para isso, fundamenta-se teoricamente em autores como Vieira (2000) e Lima (2011), entre outros.

Francisco Junior (2014, p. 22) elenca uma série de ações que, segundo ele, cabe ao gestor e a sua equipe, colocar em prática para favorecer a transição do quinto para o sexto ano, entre elas, “proporcionar aos educandos do 5º ano contato com os alunos do sexto, no espaço físico da escola”. Para esse autor, o gestor assume grande importância na condução desse processo de transição. De acordo com ele (2014, p.44) “O gestor deverá ser o mediador, o articulador de toda a comunidade escolar e trabalhar em equipe na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, facilitando esta adaptação dos alunos que iniciam seus estudos nesta nova fase de sua vida escolar”.

Ao finalizar seu estudo, com base nos dados obtidos, destaca a quantidade de professores, as diferentes metodologias e a falta de orientação por parte de gestores, professores e pais e/ou responsáveis como fatores que dificultam a adaptação dos alunos no sexto ano.

Prati (2005) desenvolveu um estudo sobre os modos de subjetivação que se articulam na passagem da quarta para a quinta série e, o estruturou a partir do trabalho de Foucault. A pesquisa foi realizada em duas escolas da rede pública estadual de ensino de Porto Alegre, onde acompanhou as turmas de quarta série até a passagem para a quinta. Nesse estudo, foram envolvidos cerca de 150 alunos, 15 professores, 10 profissionais ligados ao administrativo ou ao pedagógico e 50 pais.

Segundo essa autora (2005, p.147), “A vivência dessa passagem, com todos os seus abalos e reorganizações capacita o aluno a viver na sociedade contemporânea”. Sem desconsiderar os fatores que cercam essa questão da

transição, buscou mostrar a condição natural das situações vividas pelos alunos, bem como, a pertinência dessa vivência para o desenvolvimento dos mesmos. Ao positivar esses abalos a autora parece seguir numa direção contrária da discussão que se coloca nesse estudo, no entanto, o que apresenta é a questão da transição a partir de outro ponto de vista. Assim sendo, é possível afirmar que esse trabalho contribui, pois revelou um novo olhar para a questão, o qual mostrou outra possibilidade de interpretação para esse momento que não pode deixar de ser considerada, um olhar para uma realidade que, sob o ponto de vista da autora, mesmo apresentando percalços, se faz, por vezes, necessária. Esse novo olhar surge num sentido complementar, como elemento a ser contemplado na reflexão acerca da referida questão.

Ainda nesse segundo momento, considerando a intencionalidade do programa “Mais Educação São Paulo” e a prática de docência compartilhada (DC), proposta por ele, lancei, no site de pesquisa Google, a palavra chave docência compartilhada e as frases docência compartilhada no nível I e docência compartilhada no nível II, entre outras. E, identifiquei, a partir dessa ação, o trabalho de Novak (2015), cuja produção se deu quando a autora acompanhava, na condição de estagiária, um projeto intitulado Escola Cidadã no Colégio Aplicação, instituição da rede pública, no município de Porto Alegre, no RS. Na referida condição, ela opta por realizá-lo a partir da experiência de acompanhar um projeto que conta com a participação de um professor itinerante para ajudar professores de turmas de progressão.

Tendo como um dos objetivos refletir sobre a importância da implementação da Docência Compartilhada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ela recorre aos estudos de Beyer (2005-2006) para abordar o conceito de docência, bem como, para apresentar e analisar as perspectivas de alunos de uma turma de quinto ano sobre a docência compartilhada. Aborda também a questão da identidade docente a partir dos estudos de Garcia (2015) e, explica (2015, p.22) que tal abordagem se deu em razão da “ênfase demonstrada pelos alunos entrevistados sobre a dinâmica de sala de aula [...]”. As entrevistas foram realizadas com quatro alunos, entre 10 e 11 anos, de uma turma de quinto ano para obtenção dos dados a serem analisados e, ao final conclui, com base no discurso das crianças, que a presença das duas docentes em sala de aula trouxe um sentimento de assistência e

segurança para eles. Com essa conclusão, a ideia possível de se fazer sobre a docência compartilhada é que, no contexto dessa pesquisa, que traz o ponto de vista de alunos, ela foi entendida como instrumento facilitador do trabalho docente, utilizado em prol do desenvolvimento de alunos(as) que, por diferentes motivos, apresentavam dificuldades para entender e/ou desenvolver as atividades propostas pelo professor titular da turma. Porém, num contexto geral, a docência compartilhada assume importância também em outros aspectos que não seja o de contribuir para o desenvolvimento da educação especial.

Em suas considerações Novak (2015, p.25) diz entender que “[...] a docência compartilhada além de garantir a presença de dois docentes em uma classe, também possibilita a troca de conhecimentos, vivências, sentimentos, concepções e práticas entre profissionais, (re) construindo suas identidades docentes [...]”.

Almeida (2015) elabora seu trabalho a partir de experiências vividas no período de estágio. Constrói um trabalho investigativo de caráter qualitativo, objetivando “compreender os aspectos da docência compartilhada em relação aos sujeitos que ensinam e a articulação de suas ações na atividade da docência”. Nessa construção, vale-se de seus registros para, por meio de relatos, expressar sua compreensão e recorre a pesquisa bibliográfica, fundamentando-se teoricamente nos estudos de Gonzales (2003) e de Heemann (2012) para falar de subjetividade. Nesse trabalho, Almeida (2015, p.19) nos faz entender que a discussão em torno da extinção de escolas especiais e a inserção das crianças que delas faziam uso nas escolas regulares, trazem fortemente a questão de haver necessidade das turmas de inclusão contarem com mais de um professor em sala de aula.

Segundo essa autora a docência “ganha espaço sendo discutida apenas na área de inclusão e, defendendo sua existência atrás da diversidade existente em salas de aulas inclusivas.”. Nesse estudo, a autora explora um pouco mais a concepção de docência compartilhada, colocando essa prática como oportunidade de troca, não só de saberes, mas de dúvidas e de expectativas, um fazer de ajuda mútua para o alcance de objetivos comuns.

A autora destaca esse “fazer dividido” como experiência de formação docente e, argumenta (2015, p.58), que:

O sujeito professor se constitui sobre sua subjetividade, sobre o seu eu pessoal e o seu eu profissional, sobre as suas vivências, o professor se constitui nas relações e no convívio com o outro. Não se é professor sozinho, necessita-se ter com quem compartilhar o saber, o ensinar e o aprender. [...] Com a docência compartilhada pode-se recuperar uma das noções mais básicas da educação, o convívio com o outro, a vivência com o semelhante.

A vivência e convivência, por serem processos naturalmente complexos, exigem da parte dos envolvidos um olhar mais apurado sobre si mesmo e sobre o outro para que, por meio da observação crítica, possam, de fato, viver e conviver.

Caussi (2013), realizando estágio obrigatório, vive uma experiência numa escola pública de Porto Alegre, RS e, elabora seu trabalho a partir dessa vivência. Sem estar envolvida com questões de inclusão, ela parte do conhecimento da complexidade das relações entre estagiários e professores titulares, objetivando, nessa construção, promover a ampliação do conceito de Docência Compartilhada. Sua pesquisa de abordagem qualitativa foi desenvolvida por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com quatro estagiários e quatro professoras titulares, além de questionários para obter outras informações relevantes para seu trabalho.

Para abordar questões sobre trabalho docente, a autora recorre às ideias de Paulo Freire (1996) e Junqueira Filho (2006) e, para tratar de DC, vale-se dos estudos de Beyer, mesmo sem estar diretamente tratando de educação especial ou inclusiva. Além destes estudos, escolhe para fundamentar seu trabalho, os de Traversine, Rodrigues e Freitas (2007), entre outros. Defendendo uma relação entre estagiário e professor titular que se distancia da ideia de que um manda e o outro obedece, Caussi (2013, p.23) apresenta a forma como pensa a Docência Compartilhada, ou seja, como uma ação desejada pelos sujeitos envolvidos no seu desenvolvimento, ação pensada e com finalidades definidas em comum acordo, uma “articulação intencional e consensual entre dois professores” e ainda, como uma ação desenvolvida de modo que:

[...] o compartilhamento não seja significado como divisão-subtração, intrínsecos à disputa pelo poder e sua consequente fragmentação do trabalho, e, sim, como divisão-troca, divisão-adição, multiplicação, caracterizando o trabalho pela vida da corresponsabilidade e parceria.

Com esse pensamento, a autora reivindica uma relação que não se apegue ao fato de uma pessoa ser professor e, a outra ser estagiário, e que, não seja

estabelecida a partir de uma relação de poder, ou seja, reivindica uma relação de igualdade, em que o fazer de um não se sobreponha ao fazer do outro ou, em que um não queira ser melhor do que o outro em razão da condição diferente que ocupam no momento.

O trabalho de Carneiro (2015), encontrado no repositório PUCSP, abordou a prática da Docência Compartilhada no contexto do Programa Mais Educação São Paulo. Foi desenvolvido a partir do método descritivo nas categorias documental, bibliográfica exploratória e interpretativa, baseada numa abordagem qualitativa e, os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada realizada com professores. Teve como objetivo analisar a implantação de elementos da reforma curricular no ambiente escolar, focando a atuação docente no Ciclo Interdisciplinar, no qual, está inserida a referida prática. Nessa pesquisa, a autora explora, em razão do foco mencionado, o conceito de currículo, valendo-se dos estudos de Young (2012-2013) e Sacristán (2001). Explora também o conceito de interdisciplinaridade, considerando os estudos de Japiassú (1976) e de Fazenda (1991).

De acordo Carneiro (2015, p.39), na escola trabalha-se o conhecimento por meio de disciplinas e, isso acontece de forma fragmentada, ação que resulta na descontextualização dos conteúdos e na não integração dos pares. Para ela “A interdisciplinaridade surge para questionar esta prática e propor uma visão de conjunto no planejamento do trabalho pedagógico”.

A realização desse estudo permitiu que essa autora (2015, p.94), afirmasse que “A docência compartilhada e a prática da teoria interdisciplinar são o desafio maior porque alteram a estrutura estabilizada há anos e as condições dos velhos costumes”.

Finalizando a apresentação do processo de busca por estudos correlatos, devo salientar a constatação de que, um grande número dos trabalhos produzidos, está voltado para a passagem do Ensino Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental e que, sobre a prática docente, a de coordenação pedagógica e/ou gestão escolar desenvolvidas na perspectiva de acompanhar o processo de transição dos anos iniciais para os anos finais, ou seja, do quinto para o sexto ano dessa segunda etapa da Educação Básica, pouco ou quase nada se produziu, ou

seja, pouco se propôs, em termos de “ação sobre a situação”, apesar dos transtornos apresentados por ela.

Na mesma perspectiva, no que diz respeito à ação ou ao fazer do professor reconhecido como especialista, importa registrar que alguns dos poucos trabalhos foram elaborados a partir de questionamentos ou propostas voltadas para o ensino de conteúdos de algumas disciplinas, principalmente Matemática, passando a ideia de fragmentação no que se refere ao processo de ensino/aprendizagem relacionado às estratégias e ao avanço do aluno(a) em determinada matéria. Quanto à Docência Compartilhada, parte dos estudos encontrados está voltada para experiências vividas por estudantes de Pedagogia em período de estágio, parte para o ensino de disciplinas específicas e, parte para experiências no âmbito da Educação Especial. Tratando diretamente do Programa “Mais Educação São Paulo”, com foco no Ciclo Interdisciplinar e nessa modalidade de docência, apenas um trabalho foi encontrado.

1.2- Passagem do 5º para o 6º ano e Docência Compartilhada: uma síntese das pesquisas correlatas

As várias pesquisas que trataram da questão da transição ou passagem do quinto para o sexto ano mostraram a dimensão da complexidade desse processo. A ideia de que pouco ou quase nada está sendo feito em relação a articulação dos níveis ou fases da Educação Fundamental e de que, se faz urgente o desenvolvimento de ações que contemplem as necessidades dos alunos recém ingressos no nível II, foi explicitada em parte bastante significativa dessas pesquisas. O relatório da pesquisa realizada pela FCC (2012, p. 143-144), por exemplo, referindo-se a essa questão, explicita que essa articulação entre as fases de ensino é um princípio contemplado nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, de 2010, porém, revela a observação de que “Se nos materiais escritos, a observância desses princípios é tida como central, a articulação efetiva das duas fases de Ensino Fundamental em seu interior parece ser um ponto ainda bastante vulnerável”. Sobre a mesma questão, Tomé (2015, p.72), recorrendo aos estudos de Davis (2012), apresenta algumas questões, dentre elas, a necessidade de se:

Promover maior articulação entre as etapas anteriores e posteriores de aprendizagem, respeitando os tempos cognitivos, afetivos e sociais, estabelecendo mediações entre os processos de aprendizagem identificando lacunas na aprendizagem dos alunos para poder superá-las.

A Educação Fundamental desenvolvida no sistema de ciclos sugere um processo de continuidade que, na prática, muitas vezes não se realiza. Assim, devido essa realidade, faz-se importante e necessária, uma discussão sobre esta questão, tendo em vista que essa desarticulação tende a causar danos ao desenvolvimento dos muitos alunos e alunas que passam para o nível II do Ensino Fundamental. Hauser (2007, p.50) nos alerta para o fato de que:

A falta de integração entre as duas etapas do Ensino Fundamental, que era para ser contínuo, revela-se na rotina de sala de aula e nas relações estabelecidas entre professores e alunos. Se a transição entre 4ª e 5ª série não é preocupação constante entre os professores e demais agentes escolares, seus efeitos são vividos diariamente.

Na verdade, somente uma discussão não é suficiente para, pelo menos, minimizar os problemas advindos dessa transição. Tão importante quanto, é a realização de ações que a favoreçam.

Alguns pesquisadores se referiram à transição do quinto para o sexto ano como sendo um momento de rupturas que, assim se faz pela forma como acontece, ou seja, desconsiderado nas suas especificidades e, caracterizado pela descontinuidade, no que se refere as ações e questões pedagógicas. Ao tratar dessa questão e, considerando o estudo de Silva, (1999), Hauser (2007, p.50) defende que as expectativas criadas pelos alunos sobre a 5ª série e a realidade encontrada por elas acabam por reforçar a ideia de ruptura na passagem da quarta para a quinta série. “Uma ruptura que se constitui em fronteira entre as duas etapas do Ensino Fundamental, pois não se percebe que uma sucede a outra, sendo esse o principal fator que faz da 5ª série um salto no desconhecido.” Essa “não percepção” sugere a existência de limitação ou ausência de conhecimento acerca da complexidade desse processo e dos cuidados que ele exige, fatores que podem estar gerando uma certa indiferença, outro fator que, por sua vez, pode estar fazendo desse processo uma situação não notada e, conseqüentemente desprezada no que se refere a sua inserção no rol das situações merecedoras de atenção e de planejamento pedagógico. Em razão disso, se faz possível pensar que existe invisibilidade desse processo de transição do quinto ano (antiga quarta série) para o

sexto ano (antiga quinta série) e, como situação invisível, ele tende a permanecer na condição de eterno problema. As consequências dessa possível invisibilidade foram expressas no resumo do trabalho de Borges (2015) quando ela afirma que:

[...] o aluno está sozinho nessa passagem, porque ela não é entendida como um novo espaço no processo de escolarização. As crianças, na maioria das vezes, sentem e sofrem em silêncio, ou se defendem de forma inadequada, porque se trata de uma transição invisível e desconhecida por seus professores.

Penso que, tal desconhecimento, a que se refere a autora, pode existir também por parte de outros componentes da equipe escolar. Cabe também, por exemplo, à equipe gestora se atentar para essa questão da transição, bem como, fazer inferências, no sentido de colaborar para a superação dos problemas que delas advém.

Francisco Junior (2014, p.43), ao discorrer sobre o papel do gestor diante desse processo de transição afirma que “Quando todos os segmentos escolares participam da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola esta transição escolar ocorre naturalmente e, portanto, não se sente esta ruptura, dificultando a aprendizagem.”.

Referindo-se ao mesmo processo, Tomé (2015, p.8) enfatiza que:

De maneira pouco acolhedora, a criança do quinto ano entra no sexto ano sem ter tido nenhum tipo de discussão ou estímulo ao desenvolvimento da autonomia, nem tão pouco apoio na organização dos estudos. Elas “caem”, nessa realidade, com poucos recursos e, também, com um precário repertório para encarar a nova experiência de estudar muitas matérias e lidar com vários professores [...].

Mesmo carregada de generalização, a afirmação acima nos remete à realidade vivida pelos alunos que passam para o sexto ano. É possível concordar com a autora, no que se refere à existência do pouco acolhimento e, penso ser possível considerá-lo um obstáculo para que a autonomia desejada e cobrada no Ensino Fundamental II seja devidamente alcançada. No entanto, também é possível discordar da afirmação de que a criança sai do quinto e chega ao sexto ano sem ter tido estímulo algum para desenvolver autonomia, pois, essa generalização tende a desconsiderar ou até mesmo anular possíveis ações que tenham sido executadas anteriormente nesse sentido pelos professores(as) que atuam nos chamados anos iniciais.

Penso que, o trabalho desenvolvido no nível I, por se diferir, em termos de estratégias, objetivos e expectativas, do trabalho que se realiza no nível II, não abrange a totalidade do desenvolvimento que, na qualidade de processo, acredito começar na vivência da educação infantil, ter continuidade nos anos iniciais e nos anos finais do Ensino Fundamental, processo marcado por momentos, fatos e situações que, dependendo da forma como acontecem, podem, ou não, favorecer a continuidade desse desenvolvimento. Se desenvolvimento for entendido pelos professores especialistas como processo passível de estímulo, acompanhamento e direcionamento, aumentar os recursos e melhorar o repertório deverão constar, inicialmente, como objetivos daqueles que, com suas ações darão sequência a um processo iniciado no ano anterior. De acordo com o relatório elaborado pela FVC (2012, p.152-153):

É durante os anos finais do Ensino Fundamental que se constrói, nos alunos da Educação Básica, grande parte da autonomia necessária para estudar e aprender de maneira independente, mas não se chega a isso sozinho: é preciso aprendê-la na escola, por meio de organização e sedimentação de hábitos e exigências paulatinamente maiores de disciplina intelectual [...].

É possível dizer, a partir da citação acima, que, com o passar do tempo, a autonomia vai se moldando e se (re) construindo na e para as novas situações e momentos a partir da sistematização de ações favorecedoras proporcionadas no espaço escolar. Prati (2005, p.132) argumenta que na passagem da quarta para a quinta série “Trabalhando em direção à autonomia, as práticas dos professores permitem que os alunos convivam com o novo, encontrem em si mesmo recursos para lidar com a instabilidade e a incerteza.”. Penso que, justamente por terem que encontrar, também em si mesmo, tais recursos, é que o percurso dessa construção requer daqueles que a acompanham, mais diretamente professores e professoras especialistas, uma dose significativa de compreensão e paciência, tendo em vista que pela condição humana e por estarem em desenvolvimento, alunos e alunas apresentam diferenças físicas, sociais e culturais que devem ser observadas e consideradas. Prati (2015, p.41-42) reforça que a quinta série é um grupo de adolescentes que “são pessoas que ingressam num momento de crescimento acelerado, com mudanças físicas e hormonais que se refletem nos sentimentos e desejos.”. Assim, devido a essas diferenças, o tempo para a (re) construção dessa autonomia, bem como, o nível que ela atingirá pode variar de criança para criança.

Autonomia que num momento está relacionada com uma situação e, em outro momento, relacionada com outra.

Sobre a necessidade de compreensão nesse momento de transição, o relatório elaborado pela equipe da Fundação Victor Civita, a partir de pesquisa encomendada pela Fundação Carlos Chagas (2012, p.158) vem esclarecendo que:

[...] é essencial que as especificidades da faixa etária dos 11 aos 14 anos de idade sejam bem conhecidas, algo que, por promover uma compreensão maior desse universo, diminuirá, em muito, a tendência de classificar e rotular os alunos, uma situação que tem resultado na negação, a parcela significativa de alunos, do direito a uma Educação de boa qualidade.

Hauser (2007, p.16) fala da existência de “[...] um distanciamento maior entre professor de 5º série e os alunos” e Tomé (2015, p.8) comenta sobre não acolhimento das crianças no sexto ano. Tanto o distanciamento como o não acolhimento, pode ser percebido como obstáculos para o desenvolvimento dos recursos que, segundo Tomé (2015, p.8) são poucos quando as crianças chegam a esse ano, bem como, para o desenvolvimento do repertório que, por ela é considerado precário, pois ao perceber-se pouco assistida, pouco percebida, pouco ou nada ouvida, alguns alunos(as) podem se sentir rejeitados(as) e/ou desprezados e, esses sentimentos podem atrapalhar sua adaptação à nova rotina encontrada e, conseqüentemente comprometer a sua aprendizagem. Podemos então, entender que, tanto o não acolhimento como o distanciamento podem ser vistos como atitudes que podem revelar a desconsideração da afetividade como fator importante na relação professor/aluno.

Observando a diferenças entre a relação que é estabelecida pelo professor primário com as crianças e a que é estabelecida pelos professores secundários, Dias-da-Silva (1997, p.111) chama atenção para o fato de que:

[...] a demonstração de afeto presente num “parabéns”, escrito no caderno da criança; dito ao longo da chamada; ou no “me conta o que aconteceu, que seu pai está no hospital...”, dito no início da aula; ou mesmo uma boa gargalhada quando um aluno tem alguma tirada mais espirituosa; e, principalmente, no “vamos ver por que você está com essa dificuldade...”, são inegavelmente atos pedagógicos entre professor e aluno.

A autora ressalta a importância do afeto na relação professor/aluno, aspecto nem sempre presente nas relações que são construídas quando as crianças passam

para o nível II. Villas Bôas (2014, p.14), em concordância, afirma que “A afetividade parece ser o passo mais curto para se aproximar desse aluno em que o vínculo sendo estabelecido é uma das motivações que desencadeará no aluno a vontade de estar junto e com isso ser mais fácil de desenvolver o interesse pelo aprendizado.”.

Pratti (2005, p.84) afirma que “Ao entrar na quinta série, os alunos e professores sofrem com novos olhares avaliando suas práticas. Expectativas diversas, para não dizer opostas, começam a organizar as posturas e decisões dos principais personagens dessa passagem.”. Esse começar a partir de expectativas pode significar para professores(as) e alunos(as), um início a partir do que se espera, do que pensa, do que se entende ou se quer desse novo momento e das pessoas que dele farão parte. Porém, pode ser um pensar sobre transformação, sobre um novo modo de ser e estar e fazer na escola, transformação que movimenta as dimensões objetiva e subjetiva que, inter-relacionadas, constituem os sujeitos envolvidos.

A pesquisa realizada pela F C C (2012, p.44) explicita que o ensino está estruturado sob condições objetivas e subjetivas e que, ambas, trazem problema para a passagem do quinto para o sexto ano. Como condições objetivas, ela aponta “o ensino e o processo de avaliação adotados” e como subjetivas o significado que o professor atribui ao seu trabalho e, da parte dos alunos, o sentido de frequentar a escola. Considerando esses apontamentos, torna-se válida a preocupação com esse momento que exige que, tanto os professores(as), como os alunos(as), se envolvam nesse processo de mudança e de adaptação. De acordo com Borges (2015, p.60)

[...] é preciso lembrar continuamente que o sexto ano corresponde a uma passagem, porém uma passagem arriscada, para a qual professores e alunos se mostram desesperados e desamparados. Aqueles que sobrevivem ao turbilhão agarram-se com todas as forças a suas próprias experiências e tentam incessantemente ajudar aqueles que se perdem no meio do caminho. Trata-se de uma passagem sem ponte, uma ruptura e não um processo.

Esse desespero e esse desamparo podem estar sinalizando a necessidade de se desenvolver um programa de formação continuada que possa subsidiar a prática do professor para que, com conhecimento, ele possa desenvolver ações que favoreçam a qualidade de seu trabalho e, conseqüentemente o desenvolvimento dos alunos durante o processo em questão. Borges (2015, p.16), observa em seu estudo

que, quando a Educação Fundamental era composta por oito anos havia na quinta série ponto de rupturas. E, como se respondesse aos questionamentos de Hauser (2007, p. 57), afirma que:

Com o ensino fundamental de nove anos, esse ponto de rupturas apenas se deslocou da quinta série para o sexto ano. De um modo ou de outro, os desarranjos acontecem quando os alunos deixam os professores generalistas do ensino fundamental I e passam a trabalhar com os professores especialistas do fundamental II. Tudo indica que é nessa passagem que podem ser encontrados motivos para a queda do rendimento escolar, a indisciplina e o desinteresse.

A autora (2015, p.16), reconhecendo que os motivos da queda do rendimento escolar, da indisciplina e do desinteresse são encontrados na passagem do quinto para o sexto ano, explicita que esse fato pode indicar que existe:

[...] a necessidade de formação continuada dos professores que assumem as classes de sexto ano, no sentido de prepará-los para acolher e adaptar os alunos aos novos padrões de trabalho escolar, compatíveis com o ensino fundamental II e com a convivência com professores especialistas.

Essa preparação para o acolhimento e para adaptação demanda abertura para o aprendizado, disposição para lidar com o novo, já que aos professores(as) especialistas, na maioria das vezes, falta conhecimento do como lidar com as crianças da faixa etária das que passam para o sexto ano. Além disso, boa parte deles(as) desconhece o trabalho dos professores(as) generalistas ou polivalentes e, por isso, muitas vezes os culpam pelo comportamento apresentado por essas crianças. Nesse sentido, a prática de Docência Compartilhada se faz importante, pois, promove a aproximação desses professores(as) e, com isso, que ambos desenvolvam um olhar diferenciado para o modo de ser professor(a) que cada um(a) apresenta, bem como para a realidade que cada um vive. Nesse processo de aproximação, essa modalidade de docência acaba por possibilitar uma troca de experiências formativa. Importante frisar que, a Docência Compartilhada, como modalidade diferenciada, prática inovadora e ação interdisciplinar, recentemente instituída por uma política educacional, ainda não está sendo plenamente investigada no campo acadêmico, principalmente na esfera que envolve a produção de dissertações e teses. No entanto, é possível perceber que, no referido campo, o tema vem ganhando espaço para sua abordagem por meio dos trabalhos de conclusão de curso (TCCs) que são desenvolvidos em cursos de graduação,

principalmente por pesquisas que estão voltadas para a Educação Especial e para Inclusão.

Embora tais trabalhos sejam considerados pouco aprofundados, é em alguns deles que temos revelada/divulgada a Docência Compartilhada, em abordagem referente, por exemplo, ao “Projeto Docência Compartilhada” que foi implementado em 2008 em Porto Alegre/RS em quatro escolas municipais, apontando-o como marco inicial da instituição dessa modalidade de docência no ensino brasileiro. Podemos dizer que, esses trabalhos iniciais, desenvolvidos em cursos de graduação ou de especialização vêm iniciando o diálogo sobre Docência Compartilhada, promovendo discussão sobre essa modalidade de ensino, possibilitando o entendimento sobre ela, ao mesmo tempo em que abrem caminho para diferentes interpretações. Assim sendo, se fazem importantes na composição desse trabalho e, por isso, considerados como ponto de partida para o encontro de abordagens mais amplas sobre a modalidade de docência em discussão. Isso posto, a seguir, apresento parte do referencial teórico que compõe esta produção, no qual, em razão do que foi acima explicado, incluo um desses trabalhos.

Quadro 2 Referências iniciais

MODALIDADE	AUTOR(A)	ANO	INSTITUIÇÃO
Livro	Dias-da-Silva	1997	Papirus Editora
Dissertação de mestrado	Prati	2005	UFRG
Dissertação de mestrado	Hauser	2007	PUC/SP
Dissertação de mestrado	Barbosa	2008	UFPR
Artigo	Barbosa	S/D	UFPR
Artigo	Fernandes; Títton	2008	Uniritter/RS
Relatório de pesquisa	FVC	2012	Fundação Vítor Civita
Unidade Didática	Lameu	2013	UENP/PR
Unidade Didática	Silva	2014	UNICENTRO/PR
Dissertação de mestrado	Villas Bôas	2014	PUC/RG
Dissertação de mestrado	Borges	2015	PUS/SP
Dissertação de mestrado	Carneiro	2015	PUC/SP
Dissertação de mestrado	Tomé	2015	PUC/SP
Trabalho de conclusão de curso	Almeida	2015	UnB/DF

fonte: a autora

Finalizando a apresentação das pesquisas correlatas, acrescento que a maioria dos estudos encontrados nesse processo de revisão da literatura enfatizam as dificuldades enfrentadas por professores(as) e alunos(as) no início dos anos finais da Educação Fundamental, além da necessidade de um olhar mais apurado para esse momento e, mesmo apresentando considerações acerca da passagem do quinto para o sexto ano a partir da organização da Educação Fundamental em séries ou ainda da organização em apenas dois ciclos, os estudos trazem aspectos importantes que constituem a discussão aqui proposta. Tal discussão, apesar de voltada para a realidade da reorganização dessa etapa em três ciclos de aprendizagem, mostra que os alunos continuam, ao passar do quinto para o sexto, vivendo, mesmo nessa nova configuração, as diferenças e o impacto que essa passagem, por diferentes motivos, ainda impõe como fatores problemáticos.

Embora tenha sido reconhecida a importância de todos os trabalhos realizados, muitos dos quais apresentam interpretações distintas e olhar diferenciado para os muitos aspectos que envolvem o processo de passagem do quinto para o sexto ano, nem todos foram neste texto citados, pois boa parte deles trazia informações que, diante dos objetivos dessa pesquisa, não se faziam tão necessárias, ou seja, alguns trabalhos seguiam numa direção que, se considerada, poderia causar um desvio do foco desse estudo. Apesar disso, tais informações compuseram um conjunto que foi, aos poucos, se constituindo em parâmetro ou ponto de partida para tomada de decisões e para o encaminhamento dessa investigação.

CAPÍTULO 2- O PROGRAMA “MAIS EDUCAÇÃO SÃO PAULO”

Este capítulo apresenta brevemente o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo “Mais Educação São Paulo”. Traz considerações sobre a nova organização da Educação Fundamental proposta por ele e, destaca a base legal que respalda sua implantação e implementação.

A partir das considerações expostas em documentos oficiais e na referida base legal, esse capítulo destaca a importância da articulação entre os ciclos da Educação Fundamental, aproximando a discussão da questão da passagem do quinto para o sexto ano, momento que, apesar da reorganização em ciclos, ainda se faz crítico e requer atenção nessa etapa escolar.

2.1- Proposta e aporte legal

Fernando Haddad, político representante do Partido dos Trabalhadores (PT), esteve à frente da prefeitura de São Paulo cumprindo seu mandato como prefeito dessa cidade do ano de 2013 ao ano de 2016. Na sua gestão, algumas medidas foram tomadas na intenção de alavancar a qualidade da educação oferecida no município de São Paulo. O Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Educação – Mais Educação São Paulo foi uma dessas medidas, uma política educacional concebida numa perspectiva inovadora, cuja marca mais expressiva está na reorganização da Educação Fundamental em três ciclos de aprendizagem e desenvolvimento, um Programa que foi instituído pelo decreto Nº 54.452 de 10 de outubro de 2013 e regulamentado pela portaria Nº 5.930, de 14 de outubro desse mesmo ano.

Em abril de 2013, com a publicação do documento “Considerações sobre o currículo e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos na Rede Municipal de São Paulo: contexto e perspectivas” iniciou-se, formalmente, o processo de divulgação, estudo e estruturação da proposta de reorganização curricular. Depois desse documento, um outro foi produzido em agosto de 2013 e, lançado como versão inicial, sendo submetido a consulta pública para ser,

posteriormente, em outubro do mesmo ano, reapresentado em versão final como Documento Referência do referido Programa. De acordo com a primeira versão (2013a, p.6-7), o Programa Mais Educação São Paulo buscou respaldo legal na legislação vigente no momento. Nele, a Carta Magna Brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394/1996, são documentos ressaltados na apresentação do aporte legal que se completa com outros que seguem assim elencados:

- Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010
- Proposta de Plano Nacional de Educação 2011 – 2020, Plano Nacional de Educação - Lei nº 10.172/2000
- Diretrizes Curriculares emanadas do Conselho Nacional de Educação (as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.).
- Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental
- Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a Convenção da ONU de 2008 pelos direitos das pessoas com deficiência e o Decreto nº 6.571 sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE)
- Lei nº10.639/03, alterada pela lei nº 11.645/08, Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana

- O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.
- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- Programa de Metas para a Cidade de São Paulo (2013 – 2016)
- Plano de Governo Um Tempo Novo para São Paulo.

O Documento inicial, que foi para consulta pública, (2013a), cujo texto vem apontando que os componentes da Educação Municipal “devem estar organizados em torno de um princípio básico: melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos” apresenta os valores, a cidadania, a garantia de direitos, a inclusão, a diversidade, o respeito e a valorização da diferença, a autonomia, a participação, o envolvimento das famílias e a cooperação para a educação de qualidade social como princípios norteadores do mesmo (SÃO PAULO, 2013a, p.11).

Vale acrescentar que, na versão oficial (2013b, p.10) consta que a premissa maior do Programa “Mais Educação São Paulo” é “a compreensão da aprendizagem como direito humano”.

Um aspecto que pode ser considerado uma das marcas da implantação e implementação desse programa é o coletivismo e a dialogicidade, pois, a complexidade do processo demandou ação conjunta no decorrer de seu desenvolvimento. Sabe-se que, ainda em 2013, conforme expressa o documento “Programa Mais Educação São Paulo: Subsídios para a Implantação” (2014, p.7), foi promovido um seminário interno que aconteceu em quatro dias e que, reuniu equipes técnicas e dirigentes dos vários setores da Secretaria Municipal de Educação (SME) para uma formação voltada para implantação desse Programa. Desse seminário resultou o referido documento que foi publicado e disponibilizado para os educadores da rede. Essa publicação serviu como fonte de esclarecimentos para a inserção, na prática, das inovações e determinações propostas pelo Programa em questão, ou seja, como fonte de princípios orientadores para o trabalho a ser desenvolvido.

Sobre o conteúdo apresentado na referida publicação, o texto introdutório que a compõe (2014, p.7) apresenta o seguinte esclarecimento:

Não é possível orientar por meio de prescrições definitivas a implantação do programa de forma desarticulada das realidades das Unidades Educacionais: é preciso que os próprios subsídios aqui dispostos se efetivem como movimento e como etapa de um processo mais amplo de reorganização não apenas de caráter pedagógico, mas de infraestrutura, financiamento, gestão democrática e atendimento à demanda.

Nessa afirmação podemos perceber que existiu, por parte da equipe que assumiu a tarefa de trabalhar na definição dos primeiros “passos” a serem dados no processo de implementação do Programa, o reconhecimento da complexidade como característica desse processo, a qual se firma pela exigência de ações que atinjam diferentes esferas e que exigem, para isso, diálogo, organização e tempo. Reforçando essa ideia, temos a opinião de Mainardes (2006, p. 15) que, depois de análises realizadas sobre estudos que tratam de implementação de políticas, conclui que “A natureza da política escolar em ciclos é complexa, principalmente por envolver mudanças no sistema de promoção dos alunos, avaliação, ensino-aprendizagem e organização da escola”.

Depois dessas últimas considerações, tomo a intencionalidade exposta na proposta dessa política educacional, o Programa “Mais Educação São Paulo”, principalmente no que se refere ao ciclo interdisciplinar, como assunto a ser tratado. Penso que para prosseguir o desenvolvimento desse estudo, considerando seus objetivos, se faz importante desenvolver uma abordagem mais específica sobre ciclos e sobre a questão da integração das fases e etapas da educação escolar a partir do lugar que tais temas ocupam nos documentos oficiais que fazem referência a esse Programa. Acredito ser esse, um passo necessário para que se realize uma aproximação teórica entre o que tais documentos oferecem como conceitos e pontos de reflexão e, o que se apresentam em outras fontes de teoria.

2.2- Os Ciclos de aprendizagem: conceitos e considerações teóricas

O Programa “Mais Educação São Paulo” é uma política educacional e, como tal, na forma como foi pensada, implantada e implementada, revela traços, concepções e intencionalidades que emergem de uma base e/ou de uma visão política seguida pelos sujeitos que a pensaram e a colocaram em prática. Apresenta,

então, como norte, uma versão progressista de educação, calcada, principalmente, pelo pensar e pelo fazer de Paulo Freire.

A influência do pensamento desse educador na proposta do referido Programa pode ser observada nas publicações oficiais, nas quais, constam, como fundamento teórico, conceitos que, por esse educador foram cunhados e/ou propagados em suas obras, tais como educação libertadora, relação dialógica, gestão democrática, currículo emancipador, interdisciplinaridade, entre outros. Para ilustrar tal observação, vale acrescentar que, em uma das publicações que integram o conjunto das que respaldam o acompanhamento do Programa “Mais Educação São Paulo” (SÃO PAULO, 2016a, p.53), temos esclarecido que:

O projeto de emancipação defendido por Paulo Freire contempla o chamado multiculturalismo, no qual o direito de ser diferente, numa sociedade dita democrática, enquanto liberdade conquistada de cada cultura, também deve proporcionar um diálogo crítico entre as diversas culturas, com o objetivo de ampliar e consolidar os processos de emancipação.

Afirmar como essa confirma a concepção de política em educação defendida por esse educador como fio condutor das ações pensadas e repensadas para implementação e acompanhamento desse Programa. Essa influência da concepção ou visão política de educação na proposição de uma nova estrutura para o Ensino Fundamental, ou seja, na determinação do tipo de ciclo a ser definido num processo de reorganização, é comentada por Mainardes (2006, p.13) em seu estudo, uma revisão bibliográfica, sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil, no qual, apresenta uma distinção entre os programas de escolarização em ciclos e o regime de progressão continuada. Segundo esse autor, essa distinção “baseia-se no argumento de que a escola em ciclos representa a versão progressista da política da escola em ciclos enquanto que o regime de progressão continuada representa a versão conservadora”. Ele explica que dentro de uma versão progressista de política existe a proposta de ciclos de formação e de ciclos de aprendizagem e que, a diferença entre a primeira e a segunda se faz notória pela forma como promovem as mudanças referentes à estrutura tradicional e às ações desenvolvidas em prol da efetividade e dos resultados dessa mudança.

De acordo com Mainardes (2006, p.13), os ciclos de aprendizagem, ao contrário dos ciclos de formação, “[...] representam uma ruptura menos radical, seja

mantendo a reprovação no final de ciclos de dois ou três anos ou propondo mudanças mais superficiais no currículo e orientações metodológicas para o processo de ensino-aprendizagem”.

Na proposta de reorganização apresentada pelo Programa “Mais Educação São Paulo”, podemos perceber a representatividade dessa ruptura menos radical, já que ela permite a retenção do aluno ao final de cada ciclo de aprendizagem “(3º, 6º e 9º anos) e também nos 7º e 8º anos do Ciclo Autoral”, se configurando como “recurso posterior a todas as estratégias de Apoio Pedagógico Complementar”, segmento da proposta que, “consiste em iniciativas e recursos oferecidos ao estudante com o objetivo de acompanhar mais de perto suas atividades, de modo a auxiliá-lo a superar dificuldades, se elas surgirem. [...]” (SÃO PAULO, 2013, p.102-103).

Já as mudanças mais radicais que caracterizam os ciclos de formação podem ser notadas no Projeto Escola Cidadã, desenvolvido a partir de 1995 em Porto Alegre.

Andréa Krug, (2006, p. 52-53), ao apresentar a experiência de uma escola participante desse Projeto em sua obra “Ciclos de Formação: uma proposta transformadora”, explica a inexistência de aprovação ou reprovação nesse tipo de organização, esclarecendo que o que se espera é que “todas e todos sejam considerados em suas características diferenciadas, atendidos na possibilidade de exercício dessas diferenças.”

Vale esclarecer que nessa abordagem comparativa não existe a intenção de invalidar nenhuma das propostas apresentadas, mas, apenas a intenção de diferenciá-las no sentido de promover maior entendimento acerca da organização curricular em ciclos, assim sendo, penso ser relevante acrescentar que, ao discorrer sobre a preocupação que se deve ter com o lugar que o aluno precisa e pode ocupar na escola, Moll (2004, p. 110), valida esse tipo de organização ao argumentar que:

Se não ampliarmos o olhar, aos poucos as novas e boas ideias, como essa de pensar a escola em ciclos – rompendo com a linearidade de anos escolares que se sucedem sem perspectiva de comporem processos educativos - , são tomadas pelo demônio do silenciamento e da ideologia da mesmidade, terminando por repetir os velhos modelos que classificam, encaminham, pontificam a partir de preconceitos há muito arraigados.

Ainda na perspectiva de esclarecimento, creio ser válido considerar e refletir sobre a seguinte afirmação:

Ciclo não é currículo, não é teoria de aprendizagem, não é processo didático-pedagógico, não é teoria educacional à qual tudo tem de ser reduzido. É, apenas, um expediente administrativo que, se corretamente gerido, poderá, ao lado de tantos outros, ajudar a desobstruir caminhos de aprendizagem - de alunos e de professores. (BECKER in MOLL, 2004, p.61)

Podemos aceitar e entender que ciclo pode não ser nenhum dos elementos elencados na afirmação acima, ou seja, currículo, teoria de aprendizagem, processo didático-pedagógico e teoria educacional, no entanto, podemos percebê-los como elementos que se constituem como partes importantes e fundamentais de sua organização. Como “expediente administrativo”, conforme a autora o classifica, o ciclo se faz a partir desses elementos que, devidamente entendidos e articulados, permitem que o mesmo seja estruturado. Sobre currículo, por exemplo, o documento que subsidiou a implantação do Programa do PMESP (2014, p.75) explica que “Tal organização está relacionada com a necessidade de se pensar uma nova concepção de currículo sócio-histórico e cultural com maior integração e articulação entre os anos do Ensino Fundamental”.

É possível perceber, por meio dessa explicação, que tal organização acompanha o que é posto no parecer do CNE/CEB de 11/2010 que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, no qual consta que “As articulações no interior do Ensino Fundamental, e deste com as etapas que o antecedem e o sucedem na Educação básica, são, pois, elementos fundamentais para o bom desempenho dos estudantes e a continuidade dos seus estudos.” (DCNEB, 2013, p.120).

Sobre a organização em ciclos de aprendizagem e, sobre outros elementos que dela fazem parte, temos, no documento institucional “Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria: Elementos conceituais para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar” (2016b, p.25-26), registrado que:

A organização do processo educativo em ciclos de aprendizagem é coerente, e não menos desafiadora, com a perspectiva da gestão democrática, do currículo crítico e emancipatório, da avaliação formativa para a aprendizagem, da concepção interdisciplinar de saberes e de conhecimentos [...] A organização em ciclos exige um arranjo da estrutura escolar para que os sujeitos envolvidos no processo educativo (educadores docentes e não docentes, estudantes e famílias) integrem-se, de maneira a viabilizar a educação com qualidade social que permite a construção das aprendizagens, a interdisciplinaridade e a continuação do aprender pela vida afora. [...]

O registro acima apresentado, a exemplo da explicação anteriormente relatada, também nos faz perceber o alinhamento da organização em ciclos instituída pelo Programa “Mais Educação São Paulo” com o que propõe o parecer CNE/CEB de 11/2010 que em seu texto explicita que os ciclos como organização integradora:

[...] concorrem, juntamente com outros dispositivos da escola calcados na sua gestão democrática, para superar a concepção de docência solitária do professor que se relaciona exclusivamente com sua turma, substituindo-a pela *docência solidária*, que considera o conjunto de professores de um ciclo responsável pelos alunos daquele ciclo, embora não eliminem o professor de referência que mantém um contato mais prolongado com a classe.(DCNEB, 2013, p.122)

O documento lançado para subsidiar a implementação do Programa “Mais Educação São Paulo” traz em sua composição as 21 (vinte e uma) notas técnicas que explicam os fundamentos da proposta desse Programa. A nota técnica número 3 (três) explica que:

[...] no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, o ciclo de aprendizagem é uma etapa da escolaridade, organizado em três anos, no qual os alunos percorrem juntos um Projeto Político-Pedagógico definido, direitos e objetivos de aprendizagem claramente anunciados e gestão e implementação compartilhada por vários profissionais. (SÃO PAULO, 2014, p.74)

Complementando a explicação, a nota número 3 (três), esclarece que a organização em ciclos é considerada “[...] a estrutura mais apropriada do ponto de vista da luta pelo fracasso escolar, e também a mais exigente. Requer uma estrutura curricular que favoreça a continuidade, a interdisciplinaridade e a progressão, princípios fundamentais para uma educação de qualidade.”.

Essa mesma nota amplia o esclarecimento (p.75), expondo que “Ciclo de aprendizagem é uma organização dos tempos e espaços e das interações entre os diferentes sujeitos e objetos do conhecimento.”, mostrando novamente o alinhamento da nova organização com o parecer CNE/CEB de 11/2010 que traz as DCNEF de 9 (nove) anos, documento que, ao tratar da estruturação do currículo dessa etapa, lembra que “Ciclos, séries e outras formas de organização a que se refere a Lei nº 9.394/96 serão compreendidos como tempos e espaços

interdependentes e articulados entre si, ao longo dos 9 (nove) anos.(DCNEB(2013, p.17).

Já na nota técnica número 4 (quatro) consta que a estruturação do Ensino Fundamental em três ciclos está garantida pelo parágrafo primeiro do artigo 32 da lei 9.394/96 (LDBN), o qual dispõe que “É facultativo aos sistemas de ensino desdobrar o Ensino Fundamental em ciclos” (2014, p.75). Assim, fundamentado legalmente, esse Programa propôs para Rede Municipal de Ensino de São Paulo a divisão dessa etapa de ensino, que é composta por nove anos, em três ciclos de aprendizagem, conforme mostra o quadro abaixo que traz uma ilustração da proposta de reorganização curricular para o Ensino Fundamental, numa divisão de tempos e espaços por tipo de professor.

Quadro 3 Divisão por tempos e espaços por tipo de professor.

Ciclo de alfabetização				Ciclo interdisciplinar			Ciclo autoral		
tempos	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
1	polivalente	polivalente	polivalente	polivalente	polivalente	Polival. Lp/Mat	especialista	especialista	especialista
2						especialista	especialista	especialista	
3						História	especialista	especialista	especialista
4				Esp./ Proj.	Geografia	especialista	especialista	especialista	
5				Esp./ Proj.	Esp./ Proj.	Ciências	especialista	especialista	especialista
6	Área de integração /projetos			Área de integração /projetos			Área de integração /projetos		

Fonte: São Paulo (2013, p.44)

O trabalho nas áreas de integração é desenvolvido pelos professores(as) de Educação Física, de Artes, de Inglês, Professores Orientadores de Sala de Leitura e Professores Orientadores de Informática Educativa. O planejamento integrado, bem como a interdisciplinaridade deve, de acordo com a proposta do Programa em

questão, ser a marca desse trabalho e, as ações desenvolvidas organizadas preferencialmente por projetos. (2014, p.114). A proposta se pauta na ideia de que “Os projetos têm sido a forma mais organizativa e viabilizadora de uma nova modalidade de ensino que busca sempre escapar dos enquadramentos meramente disciplinares.” (2014, p.82).

Nos três ciclos que compõem a Educação Fundamental, a prática docente deve considerar a concepção de interdisciplinaridade, cujos princípios pedagógicos, estruturam a reorganização curricular proposta para a Rede Municipal de Ensino de São Paulo. (SÃO PAULO, 2014, p.78). Essa concepção interdisciplinar de saberes e de conhecimento, colocada como base do processo educativo em ciclos, será destacada a seguir. Esse destaque tem como objetivo contextualizar as considerações acerca do ciclo Interdisciplinar que será apresentado mais adiante, bem como, explicitar o sentido que atribui às práticas que se desenvolvem a partir dessa prática.

CAPÍTULO 3- INTERDISCIPLINARIDADE À LUZ DA TEORIA

Esse capítulo, então, apresenta algumas considerações acerca da concepção de interdisciplinaridade na qual o Programa “Mais Educação São Paulo” se fundamentou para propor a reorganização da Educação Fundamental em ciclos de aprendizagem, sugerindo a partir dessa concepção uma forma diferenciada de se pensar e desenvolver o processo de ensino/aprendizagem.

3.1- Conceito e concepção

No artigo “O percurso Interdisciplinar em Parceria: Teoria e Encontros”, publicado na revista Casa em Revista, que retrata uma experiência de parceria entre instituições educativas, Fazenda, Varella e Valério (2010, p. 13) esclarecem que:

A palavra interdisciplinaridade não possui um conceito estanque, fechado em si mesma, mas, ao contrário, possui uma multiplicidade de significados, está e estará permanentemente aberta e em fase de elaboração pelos diferentes pesquisadores de cada lugar do mundo, uma vez que passa e perpassa por múltiplas culturas distintas. [...] O termo é utilizado na perspectiva da pesquisa educacional, no plano da formação de professores, na prática cotidiana de sala de aula e outras áreas do conhecimento.

Em texto que integra o artigo acima mencionado, envolvendo reflexão sobre interdisciplinaridade, o professor Márcio Masella (2010 p.23), argumenta que “Interdisciplinaridade é um termo que não tem significado único, possuindo diferentes interpretações, mas, em todas elas está implícita uma nova postura diante do conhecimento, uma mudança de atitude em busca da unidade das ações.”.

Para elaboração do documento “Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria: Elementos conceituais para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar”, os autores recorreram ao artigo “A interdisciplinaridade como um movimento de articulação no processo educativo”, texto produzido e publicado por Thiesen (2007), com nova publicação na Revista Brasileira de Educação (2008). Este autor, por sua vez, recorre a autores como Japiassu (1976) e Fazenda (1979), entre outros, para estruturar seu artigo e discutir a interdisciplinaridade como um movimento contemporâneo presente nas dimensões da Epistemologia e da pedagogia.

No que se refere ao conceito de interdisciplinaridade, Thiesen (2007, p.91) argumenta que:

O que se pode afirmar no campo conceitual é que a interdisciplinaridade será sempre uma reação alternativa à abordagem disciplinar normalizadora (seja no ensino ou na pesquisa) dos diversos objetos de estudo. Independente da definição que cada autor assuma, a interdisciplinaridade está sempre situada no campo onde se pensa a possibilidade de superar a fragmentação das ciências e dos conhecimentos por elas produzidos e onde, simultaneamente, se exprime a resistência sobre um saber parcelado.

Fazenda (2011, p.95) apresenta a Interdisciplinaridade como uma “necessidade básica para conhecer e modificar o mundo”, e, explica que para que ela seja efetivada e, de fato aconteça de forma concreta no ensino é necessária a isenção de obstáculos entre as disciplinas e as pessoas, ou seja, a superação de barreiras entre disciplinas e, a superação de barreiras existentes entre pessoas. Sobre possibilidades de superação das barreiras entre disciplinas por parte das instituições de ensino, afirma que o caminho para isso é o abandono de “hábitos cristalizados” e a partida em “busca de novos objetivos”. Ao fazer tal afirmação, acrescenta que mais difícil que eliminar barreiras entre disciplinas “é a eliminação das barreiras entre as pessoas, produto de preconceitos, falta de formação adequada e comodismo. Essa tarefa demandará a superação de obstáculos psicossociológicos, culturais e materiais.”. Azzi (2012) discorrendo sobre práxis docente permite, com suas considerações, o entendimento e/ou compreensão dessa cristalização dos hábitos, a que se refere Fazenda (2011). Essa autora explica que a práxis docente pode se apresentada em diferentes níveis, esclarecendo que:

A práxis repetitiva e mimética estão presentes, porque o comportamento do homem, alternando entre a criação e a imitação, apresenta as características do pensamento e do comportamento cotidianos, pois estes são necessários para que o homem seja capaz de viver na cotidianidade. Contudo, não podem cristalizar-se, o que pode acontecer com a ultrageneralização, comportamento bastante comum no cotidiano e que pode dificultar uma nova criação. (AZZI in PIMENTA, 2012, p.56)

Dar abertura para a interdisciplinaridade pode significar um ato inovador que visa, no contexto da prática docente, a adequação das ações diante do que é imposto pela nova estrutura da Educação Fundamental no município de São Paulo.

De acordo com o documento “Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral”, que compõe o conjunto de publicações norteadoras do desenvolvimento da proposta do Programa “Mais Educação São Paulo”:

A interdisciplinaridade é o resultado de vivências de alunos e professores a partir do diálogo da e na escola. Por isso ela não é apenas uma teoria ou algo realizado pelo discurso interdisciplinar, mas pela prática do diálogo filosófico, ético, problematizador sobre as questões do conhecimento, sua íntima ligação com o projeto humano e digno de sociedade e do ser de cada pessoa. Seu resultado é a formação do pensamento interdisciplinar. (SÃO PAULO, 2016b, p.20)

Ainda de acordo com o documento acima referido “A interdisciplinaridade é construída pela aprendizagem pessoal das(os) educandas(os) à medida que vivenciam valores e ideias sobre a vida.”. (SÃO PAULO, 2016b, p.20). Assim, fica entendido que, a aprendizagem pessoal terá como base os exemplos presenciados nessa vivência, os quais poderão ser ou não validados. Emerge dessa realidade a necessidade de prática reflexiva e intencional, advinda do entendimento de que “[...] a intencionalidade da prática educativa tem implicações diretas no posicionamento crítico do educador que representa o elo fundamental no processo de formação cultural e científica das novas gerações.”. (LIBÂNEO in PIMENTA, 2000, p.122).

Importa entender também que:

o que caracteriza uma prática interdisciplinar é o sentimento educacional que ela carrega. Não há interdisciplinaridade se não há intenção consciente, clara e objetiva por parte daqueles que a praticam. Não havendo intenção de um projeto, podemos dialogar, inter-relacionar e integrar sem, no entanto, estarmos trabalhando interdisciplinarmente. (FERREIRA in FAZENDA 2013, p.41)

Emerge ainda, a necessidade de se reconhecer a escola como espaço social e de convivência. As experiências que nela ocorrem, vividas por alunos e professores ganham significado quando desenvolvidas a partir das trocas e do diálogo que as transformam em aprendizagens, configurando com esse processo, a construção interdisciplinar do conhecimento e, conseqüentemente da aprendizagem. Thiesen (2007, p.95) discorrendo sobre implicações da interdisciplinaridade no processo de ensino/aprendizagem, fala da necessidade da escola acompanhar as mudanças que acontecem nos diferentes segmentos da sociedade e, a apresenta como “ambiente de vida” que deve “se constituir como processo de vivência, e não

preparação para a vida”, defendendo que ela “deve ser, por sua natureza e função, uma instituição interdisciplinar. Para esse autor (2007, p. 99-100):

[...] a interdisciplinaridade é sim um movimento importante de articulação entre o ensinar e o aprender. Ela, quando compreendida enquanto formulação teórica e assumida enquanto atitude, tem a potencialidade de auxiliar os educadores e as escolas na resignificação do trabalho pedagógico em termos de currículo, de métodos, de conteúdos, de avaliação e inclusive nas formas de organização dos ambientes para a aprendizagem.

Para que haja a resignificação do trabalho pedagógico é necessário que ele seja reconhecido como ação passível de mudança, a qual, advinda de reflexão, permite que ele seja desenvolvido a partir das exigências que são impostas à escola por uma sociedade que também se transforma com a passagem do tempo.

Em sua obra Educação, Escola E Docência: novos tempos novas atitudes, em texto introdutório, o filósofo Mario Sergio Cortella (2014, p.9) defende que há a emergência de múltiplos paradigmas na educação e que, quando falamos dessa emergência sinalizamos a necessidade de mudar o jeito de ver, de pensar e fazer a nossa prática. Para ele:

[...] Há alguns aspectos na área da Educação que precisam ter uma durabilidade maior, mas há algo que não podemos esquecer: a importância de olhar a realidade, porque, afinal de contas, a Educação lida com o futuro. [...] Porém, se o quisermos de forma que seja um Futuro que proteja a Vida Coletiva e eleve e honre nossa dedicação profissional, precisamos repensar e refazer nossas práticas, isto é, nos novos tempos, novas atitudes!

Na perspectiva de um novo olhar para a prática docente ou de um novo modo de desenvolver o processo de ensino/aprendizagem, o fazer interdisciplinar surge como atitude de mudança e inovação. Vemos, então que:

O programa Mais Educação São Paulo trouxe novamente a interdisciplinaridade como conceito e fundamento das ações educativas em toda a Rede Municipal de Ensino. Diferente da primeira experiência na Rede, mas tributária dela, a demanda pela maior integração dos saberes não é uma opção, e sim uma necessidade, diante do contexto atual em que o acesso à qualidade social da educação surge como **direito**, e não como expectativa. (SÃO PAULO, 2016a, p.58)

A expressão “trouxe novamente” faz referência a uma experiência ocorrida na Prefeitura Municipal de São Paulo, na gestão Luíza Erundina (1989-1992). Tal experiência que, trazia a interdisciplinaridade como fundamento, foi coordenada por

Paulo Freire, secretário da Educação naquela época e, diz respeito ao Projeto “Interdisciplinaridade via Tema Gerador”, estruturado como parte do Programa de reorientação Curricular² desenvolvido na época. (SÃO PAULO, 2016a, p.57).

Ao trazer novamente a interdisciplinaridade como fundamento do processo de ensino/aprendizagem, o Programa Mais Educação São Paulo resgata o pensamento de Paulo Freire e, faz dele seu alicerce.

Saul e Silva (s/d), em artigo sobre a influência do pensamento de Paulo Freire no desenvolvimento de políticas de currículo, ressaltam que:

Embora, por vezes, o pensamento de Freire seja compreendido como uma postulação educacional distante da realidade concreta da escola, a análise acurada de sua obra e das produções presentes na literatura educacional, acrescidas das experiências inspiradas na matriz de pensamento do autor, permitem afirmar que a pedagogia freireana tem contribuições relevantes para as políticas e práticas curriculares.

Esse resgate coloca a interdisciplinaridade como alternativa para o alcance da qualidade da educação, mais que isso, como caminho necessário para uma mudança positiva. Nessa perspectiva, vale ressaltar o pensamento de Cortella (2014, p.34) que, ao fazer considerações sobre a atitude de esclarece que “A atitude de mudança é que responde à possibilidade do novo. Aliás, só quem não teme o novo (o novo, não a novidade) é capaz de mudanças significativas. [...]”.

No que se refere ao fazer do professor (a), o documento lançado para nortear a implantação desse Programa (2014, p.79) explicita que:

Ao docente, a interdisciplinaridade implica em uma mudança de atitude epistemológica e metodológica na prática pedagógica e, em consequência transforma o processo de ensinar e aprender entre professor(es) e estudante(s) no contexto escolar, não como qualquer prática que se pode aplicar, mas como a abertura para uma nova forma de pensar e agir, aventurando-se para conhecer outros componentes curriculares.

Podemos entender que o Programa em questão, ao propor a interdisciplinaridade como base da prática docente, sugere o repensar dessa prática, ou seja, sugere mudança no que diz respeito ao seu desenvolvimento, admitindo a

² Para o aprofundamento de conhecimentos acerca desse Programa de Reorientação Curricular e do Projeto Interdisciplinaridade via Tema Gerador que dele fez parte, no endereço eletrônico <http://www.pucsp.br/paulofreire/>, a PUC/SP disponibiliza o espaço de pesquisa “Cátedra Paulo Freire”.

interdisciplinaridade como possibilidade de renovação de conhecimentos e de estratégias, caminho para um fazer inovador, cujo fim é a qualidade do feito e do resultado.

Importa, nessa discussão sobre o conceito e a concepção de interdisciplinaridade, frisar que a intenção não é a de defender a desconsideração de disciplinas, mas apontar a interdisciplinaridade como caminho ou possibilidade de produção de conhecimento. Conforme nos esclarece Libâneo (2011, p. 33-34):

Atitudes e práticas interdisciplinares, todavia, não são incompatíveis com a organização do currículo por disciplinas escolares que têm por base as disciplinas científicas, porque não há prática interdisciplinar sem a especialização disciplinar. O vício principal do currículo por disciplinas é reduzir o ensino à exposição oral dos conteúdos factuais e ao material informativo do livro didático [...]

Sobre essa questão, vale acrescentar ainda que também Fazenda (2003, p.29) defende o respeito para com as especificidades de cada disciplina, reconhecendo que “a interdisciplinaridade se desenvolve a partir do desenvolvimento das próprias disciplinas.”.

Em sua reflexão sobre interdisciplinaridade Masella (2010) explica que:

O ponto de partida e de chegada de uma prática interdisciplinar está na ação. Desta forma, por meio do diálogo que se estabelece entre as disciplinas e entre os sujeitos das ações, a Interdisciplinaridade devolve a identidade às disciplinas, fortalecendo-as e evidenciando uma mudança de postura na prática pedagógica.

Uma ação que promove a aproximação das disciplinas, buscando em cada uma um ponto de articulação que contribua para a compreensão de um fenômeno ou situação pode ser pensada e planejada e colocada em prática por um ou mais agente, num processo que permite, por parte dos mesmos, adaptação ou recriação do que foi elaborado. Torna-se assim, uma ação mediada pelo diálogo, promotora de novos saberes para quem dela participou, seja no planejamento ou na execução. Torna-se uma experiência interdisciplinar de ensino e aprendizagem.

Tardif (2014, p.48), ao discorrer sobre saberes docentes, aponta a existência de saberes práticos ou experienciais, os quais são caracterizados pela origem na prática cotidiana e validados por ela. De acordo com esse autor, as pesquisas apontam que os professores admitem que sua competência tem como fundamento, além de outros elementos, também os saberes adquiridos através da experiência

profissional e que, é a partir de tais saberes que eles fazem o julgamento de suas formações e “julgam a pertinência ou o realismo das reformas introduzidas nos programas ou nos métodos.”. Tais apontamentos permitem que percebamos a proposta de um trabalho fundamentado nos princípios da interdisciplinaridade como uma possibilidade de viver no cotidiano escolar e no âmbito da prática docente uma nova experiência, diferentes fazeres desenvolvidos na perspectiva de novos aprendizados. A partir dessa perspectiva, se faz pertinente frisar que a proposta do programa Mais Educação São Paulo (SÃO PAULO, 2016a, p.59) traz a ideia de que “Pensar em interdisciplinaridade é admitir ser possível a coexistência de uma pluralidade de concepções adotadas como norteadoras das práticas pedagógicas.”. Essa admissão, no entanto, não quer dizer que se deva adotar um “imbróglio didático pedagógico”, expressão que apresento para se referir a um fazer desordenado e não pensado ou uma mistura de ideias desconexas, mas sim admitir a possibilidade de adoção de diferentes caminhos para o aprendizado, caminhos complementares que, estudados pelos agentes envolvidos, levam a compreensão do que está sendo proposto e estudado. De acordo com Rios (2010, p.58), quando se fala de interdisciplinaridade apenas como uma junção de disciplinas comete-se um equívoco. Para a autora:

A ação interdisciplinar guarda um sentido de *organicidade*. Poderíamos pensar, analogicamente, em um corpo, cujos órgãos, com sua função diferenciada, realizam conjunta e harmonicamente uma tarefa. Ou ainda, pensar em corpos diferenciados que se *organizam* para um trabalho comum, como o que acontece na escola.

E se a harmonia dos órgãos tem como fim a garantia do funcionamento dos corpos, a harmonia do trabalho coletivo na escola tem como fim a qualidade do ensino, a qual passa, necessariamente, pelo processo de ensino/aprendizagem, bem como o desenvolvimento global dos educandos.

CAPÍTULO 4- O CICLO INTERDISCIPLINAR E A PRÁTICA DE DOCÊNCIA COMPARTILHADA

Este capítulo apresenta o Ciclo Interdisciplinar, destacando algumas considerações teóricas que fundamentam sua organização e seus objetivos. Além disso, apresenta considerações acerca da prática da Docência Compartilhada que nele é desenvolvida, de modo a conceituá-la e situá-la como prática interdisciplinar.

4.1- organização e objetivo do Ciclo Interdisciplinar

O ciclo Interdisciplinar é composto pelos quartos, quintos e sextos anos da Educação Fundamental. De acordo com o documento que subsidiou a implantação do Programa “Mais Educação São Paulo” (2014, p.78) esse ciclo deverá dar “[...] continuidade ao processo de alfabetização/letramento, de modo a ampliar a autonomia nas atividades de leitura, de escrita e as habilidades relacionadas à resolução de problemas. [...]”.

Conforme a nota técnica número 17, que compõe esse mesmo documento (2014, p.109) e trata da composição da jornada docente no sexto ano do ciclo interdisciplinar, um dos objetivos desse ciclo é:

atenuar a passagem dos anos iniciais para os anos finais, trazendo um professor de referência para o grupo classe, introduzindo a conexão entre as áreas do conhecimento, através de projetos realizados em parceria entre os professores especialistas/professores do ensino Fundamental II e o professor polivalente/professor de Educação Infantil-Ensino Fundamental I, para uma intervenção didático-pedagógica mais adequada a esse grupo.

O documento Referência do Programa “Mais Educação São Paulo” ao apresentar essa nova organização (2013c, p.32-33), ressalta o ciclo interdisciplinar e, ao fazê-lo, refere-se àquela que está sendo modificada, ou seja, à organização em dois ciclos que são identificados como anos iniciais e anos finais e, também faz referência à questão da transição de um para outro ciclo. Ao fazer isso, o texto aponta a existência de muitas disciplinas e de muitos professores nos anos finais, como possível causa dos problemas que surgem nessa transição.

No que se refere à mudança que o aluno apresenta em relação a dedicação ao seu trabalho intelectual nos anos finais, o texto aponta como fatores responsáveis, a pouca articulação e a forma abrupta como essa passagem acontece, explicitando que, “A lógica para a superação dessa fase de transição será a de transformar a passagem em momento menos tenso, mais articulado e menos fragmentado.”.

É possível notarmos, no apontamento acima mencionado, uma justificativa para a nova configuração que, ao aproximar o quinto do sexto ano num mesmo ciclo, sugere integração de ações e continuidade de processos, no que se refere ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a partir de práticas interdisciplinares.

No artigo 5º da portaria 5930/13, que regulamentou a instituição do Programa Mais Educação, a proposta de integração e de continuidade se apresenta na alínea a.2 do inciso II, na seguinte especificação:

Ciclo Interdisciplinar: compreendendo do 4º ao 6º anos do Ensino Fundamental, com a finalidade de aproximar os diferentes ciclos por meio da interdisciplinaridade e permitir uma passagem gradativa de uma para outra fase de desenvolvimento [...].

O ciclo interdisciplinar assume, a partir da finalidade acima apresentada na especificação do inciso II da referida portaria, a condição de ciclo intermediário, no qual, acontece o prosseguimento do processo de ensino/aprendizagem iniciado no ciclo de alfabetização a partir de práticas interdisciplinares, o que o faz um momento de continuidade, assim como o ciclo autoral que o sucede.

Esse ciclo é apresentado no Programa “Mais Educação São Paulo” como aquele onde se apresentam diferentes infâncias. Assim sendo, é como crianças que, com base no Estatuto da Criança e da Adolescência (ECA), são reconhecidas as pessoas por ele atendidas. Essas crianças têm, em sua maioria, de “[...] de 8 anos completos a 11 anos completos e, do ponto de vista do processo de escolarização, são estudantes a quem foram garantidos os direitos de aprendizagem previstos para o Ciclo de alfabetização.” (SÃO PAULO, 2016a, p.36).

Apesar da especificação que compõe o artigo 5º da portaria mencionada anteriormente trazer a ideia da passagem de uma para outra fase do desenvolvimento, não temos nela, nem na apresentação do ciclo pelo documento

acima citado, nenhuma teoria específica que, no âmbito da psicologia ou da biologia, trate de fases do desenvolvimento e faça referência à algumas características que, segundo essas ciências, podem e devem ser observadas e consideradas quando as crianças se encontram entre 9 e 12 anos, momento que, no campo teórico, é reconhecido como puberdade e pré adolescência.

De acordo com o documento “Diálogos Interdisciplinares a caminho da autoria”:

É impossível traçar uma definição homogênea da criança do ciclo interdisciplinar sem o risco de uma conceituação abstrata e empobrecedora, ainda que, da perspectiva biológica, ocorram transformações que possam caracterizar a infância na especificidade da faixa etária e que, com base na psicologia do desenvolvimento, sejam apontadas determinadas características dos sujeitos e de seus processos de aprendizagem. (SÃO PAULO, 2016a, p.36-37).

Apesar de, neste documento, o aspecto biológico e/ou psicológico não ser enfatizado para se tratar das crianças do ciclo interdisciplinar, não significa a existência de uma desvalorização desses aspectos. Não significa também que existe a desconsideração de que, ao mesmo tempo em que essas crianças vivem uma transição ao passarem para o sexto ano e ingressarem numa nova fase da escolaridade, vivem outra por estarem passando para a pré-adolescência ou para a adolescência, novas fases de suas vidas, períodos de dúvidas e descobertas, vivendo nesse caso, transições simultâneas, cada uma com seu grau de complexidade, o que demanda, além de compreensão, atenção e cuidados.

O documento Mais Educação São Paulo: subsídios para implantação (SÃO PAULO, 2014, p.11):

As teorias do desenvolvimento (construtivismo, socioconstrutivismo) são referências, mas a investigação cognitiva nas Unidades Educacionais não podem se restringir ao seu estudo. A prática deve demandar a teoria e a teoria deve iluminar a prática. Os educandos hoje estão submetidos a uma quantidade de estímulos e é necessário que educadores compreendam como eles representam e ordenam todos esses elementos.

O que se percebe na proposta do ciclo em questão é uma maior consideração do aspecto sociocultural que envolve essas crianças e que as torna diferentes, estando no início da infância, na puberdade ou a “um palmo” da adolescência.

4.2- Docência Compartilhada: o que é? De onde vem a ideia?

Passar pelo campo da etimologia para trazer o significado da palavra compartilhar foi um meio encontrado para iniciar as considerações sobre Docência Compartilhada, sobre sua concepção e, sobre o que dela se espera no âmbito do PRCMESP. Isso posto, expressei que, o dicionário digital Aurélio apresenta “Tomar partido em; fazer parte de algo com alguém” como significados da palavra compartilhar e, como sinônimo dela, a palavra compartilhar que é o mesmo que coparticipar. Transportando tais significados para a discussão sobre a DC, se faz possível dizer que, no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, o que a envolve é uma participação e uma responsabilidade dividida.

Numa perspectiva de definição podemos dizer que a Docência Compartilhada é uma modalidade de docência que, conforme sua denominação sugere, é desenvolvida por mais de um professor(a), se configurando a partir desse desenvolvimento conjunto, como uma ação interdisciplinar que, por assim ser, se faz marcada por ações combinadas e/ou pensadas por eles(as) para o alcance dos mesmos propósitos. De acordo com Carneiro (2015, p.40):

A condição interdisciplinar tira o professor do isolamento da sala de aula e de sua área de conhecimento, para, em parcerias com outros professores e campos de conhecimento trocar opiniões, veicular ideias, articular procedimentos e o trabalho intelectual que viabilizam as metas do processo de ensinar.

No processo de revisão bibliográfica, parte fundamental dessa pesquisa, foi possível notar que o conceito de DC tem sido discutido a partir de pesquisas relacionadas à inclusão escolar. Dentre tantas, referências utilizadas, os estudos de Beyer (2005-2006) se sobressaem. Em uma de suas obras, discorrendo sobre inclusão de crianças com NEE na escola regular, Beyer (2013, p.31) aborda a questão da individualização do ensino como condição necessária nesse processo e, contesta a ideia de existência de classe homogênea, argumentando que “falar de homogeneidade é um equívoco, já que não há grupo homogêneo, tratando-se de seres humanos ou de seres vivos”.

Sobre homogeneidade, Perrenoud (2000, p.58) comenta que “Somente um professor iniciante ainda sonha ter apenas alunos igualmente aptos e motivados a

tirarem proveito de seu ensino.”. Acompanhando esse pensamento Ávila (2004) defende que;

Situações de superioridade ou inferioridade são falaciosas, posto que o que temos nos espaços da escola e das salas de aula são pessoas em diferentes momentos d aprendizagem. [...] Heterogêneos é o que somos, e heterogêneos são e serão os grupos com os quais trabalhamos em sala de aula. [...] (ÁVILA in MOLL, 2004, p.97)

Beyer (2013, p.31-32), traz o conceito de bidocência e, apresenta essa modalidade a partir de considerações sobre experiências de inclusão desenvolvida na cidade de Hamburgo, na Alemanha. O autor, defendendo a presença de dois professores em sala de aula, argumenta que, no âmbito de uma educação, de fato, inclusiva, o trabalho desenvolvido em sala de aula deve ser direcionado no sentido de contemplar as várias necessidades que se Apresentam. Acompanhando essa linha de pensamento, temos a proposta do PMESP, na qual, a ideia de educação inclusiva é ampliada, visto que não apresenta uma dissociação do aspecto inclusão do aspecto diversidade, esclarecendo (SÃO PAULO, 2014, p.39) que:

[...] é da consideração e respeito à diversidade e às diferenças que vem a promoção da inclusão. E essa diversidade não é unicamente étnico-racial, de gênero ou relacionada a pessoas com deficiência: Uma Unidade Educacional inclusiva é um espaço de todos e acolhe os diferentes tempos de aprender, abrindo espaço ao conhecimento e à cultura de educandos e educadores.

Na perspectiva de atender devidamente os alunos(as), no que se refere, a oferta de ações que possam promover a aprendizagem e o desenvolvimento, a referida proposta traz como prática inovadora a modalidade de DC e, para isso, toma como referência um desses estudos direcionados para a questão da inclusão, um artigo de Traversine (2012), intitulado Processos de inclusão e Docência Compartilhada no III ciclo³.

Diante da necessidade de apresentar, nesse contexto investigativo, explicações ou fundamentos teóricos concretos para a introdução dessa modalidade de docência na proposta do PRCMESP, atribuiu-se, a partir da constatação de uma citação proveniente do artigo acima referido em um das publicações oficiais, aos

³ Artigo disponível em <http://educacaoemrevistaufmg.com.br/edio-anterior/educacao-em-revista-vol-28-no-2-ano-2012/>

estudos de Traversine (2012) a condição de base. A citação a que me refiro segue assim registrada:

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 da proposta planejada para o aluno e a concretização da mesma, assumindo riscos, realizações e fracassos no coletivo da turma e com cada aluno, individualmente. Nesse contexto, cada um dos professores passa a fazer a desconstrução do seu modo de ser docente para construir outro. (TRAVERSINE et al., 2012, p.269 in SÃO PAULO, 2016a, p.27)

Tal citação foi utilizada para explicar o que envolve o processo de compartilhamento, no que se refere ao fazer conjunto, no sentido de apontar a complexidade que o caracteriza. Complexidade que pode ser entendida a partir da ideia de dificuldade, porém, descartando a ideia de impossibilidade, pois, na perspectiva da DC, o aspecto colaboração e cooperação devem fundamentar as decisões e as ações a serem realizadas. Sobre a valorização desses aspectos no âmbito do fazer docente, Ávila (2004) nos esclarece que.

[...] não se pode dispensar a valorização do princípio da cooperação, pois, “o trabalho individualista - ou puramente individual - vai fenecendo, secando na esperança, quando não se encontram os caminhos buscados – o trabalho solitário morre aos poucos, por mais bela que seja a proposta.”. (ÁVILA in MOLL, 2004, p.95).

Para o alcance da qualidade dessa prática de compartilhamento e para sua efetivação, faz-se necessária, por parte dos(as) docentes envolvidos, a percepção da importância do diálogo, elemento fundamental para articulação de ideias e ações.

4.2.1- A docência compartilhada na perspectiva do Ciclo Interdisciplinar

A DC foi apresentada na proposta do Programa Mais Educação São Paulo como “inovação posta para o Ciclo Interdisciplinar”. Essa condição colocada para essa modalidade também é destacada no artigo “Os desafios de compartilhar”, escrito por Fernandes e Tilton (2008). Para essas autoras:

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.

A composição da DC foi pensada “[...] para o desenvolvimento de projetos, visando a integração dos saberes docentes e discentes, a partir da reflexão, análise, avaliação e busca de respostas cada vez mais adequadas às necessidades de aprendizagem dos estudantes.”(SÃO PAULO, 2014, p. 79).

Temos esclarecido que “desenvolvimento de projetos potencializa a interdisciplinaridade, pois seu processo permite uma articulação e integração entre as diferentes áreas do conhecimento, para o aprofundamento das investigações a serem realizadas a partir de um problema.” (SÃO PAULO, 2016a, p. 28).

De acordo com o PMESP, a DC é desenvolvida por professores(as) que possuem formação diferentes, pois, de acordo com a proposta por apresentada (SÃO PAULO, 2014, P.109):

[...] a docência compartilhada apontada no Ciclo Interdisciplinar propõe um trabalho articulado entre professores especialistas/professores do Ensino Fundamental II (preferencialmente os de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês) e professor polivalente/professor de Educação Infantil-Ensino Fundamental I (professor de Fundamental I), garantindo tanto as especificidades dos componentes curriculares, como também a consolidação no que se refere à leitura, à escrita e à resolução de problemas.

Podemos dizer, a partir da citação acima, que a DC surge como uma forma de potencializar o ensino e garantir a aprendizagem, uma ação que se caracteriza pela troca de experiências entre professores, objetivando, no que se refere ao processo de ensino aprendizagem, o alcance de objetivos comuns, assumindo por isso, a condição de prática interdisciplinar.

De acordo com Fazenda (2011, p.21), a prática docente interdisciplinar é subsidiada por cinco princípios que são os princípios da humildade, da coerência, da espera, do respeito e do desapego. Supõe-se, a partir dessa afirmação que, a DC se alicerça na harmonia, na simplicidade e no desprendimento de quem com ela se envolve. Importa considerar que “não há um modelo de docência compartilhada que deva ser seguido, mas que cada dupla constrói o seu modo [...]” (MONTEMEZZO, 2014, p.39 apud NOVAK 2015).

Em publicação oficial (SÃO PAULO, 2016b, p.20) consta que “No ciclo interdisciplinar é proposta a realização da docência compartilhada, como uns dos

mediadores pedagógicos da construção da interdisciplinaridade e da abertura da dimensão de construção do conhecimento significativo e emancipador.”, bem como o esclarecimento de que:

A formação para a emancipação supõe a luta contra desigualdade, buscando criar uma ordem em que todos sejam acolhidos, possam pensar, arriscar ideias, servir-se do seu próprio entendimento, vivenciar experiências, formar sua identidade com base em relações carregadas de sentido, lutar contra a impotência que nos deixa como meros espectadores da história, agir em busca da autonomia, de reflexão e enfrentamento diante de imposições e autoritarismos.

Na condição de elemento mediador a DC assume importância significativa, tendo em vista que representa uma possibilidade de ampliação de possibilidades, pois ela é docência ao dobro, ação que soma esforços, condições e conhecimentos para favorecer o processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento do aluno(a).

No CI o professor especialista, ao trabalhar junto com o professor polivalente no quinto ano, assume o papel de professor orientador de projetos e o professor polivalente que atua junto com o especialista no sexto ano o papel de professor referência em DC, como explica a nota técnica 17 (dezessete). (SÃO PAULO, 2014, p.110).

Sobre a prática de compartilhamento, de acordo com as orientações (SÃO PAULO, 2016b, p.29):

O desenvolvimento de projetos integrados e a docência compartilhada não podem ser entendidos como uma metodologia a ser aplicada com um conjunto de regras e procedimentos, mas sim como possibilidades a serem construídas a partir das experiências de cada comunidade escolar.

Conforme documento AGIR: Revisitar-ressignificar-avaliar-replanejar com a escola (SÃO PAULO, 2016c, p.12), objetiva-se que a ação docente dos dois profissionais com as crianças permita outras soluções pedagógicas para os desafios do ensino e aprendizagem.

Sabe-se que esses desafios não são poucos, por isso, penso ser necessário, primeiramente, que os professores(as) superem o desafio que a DC impõe a ele(as) os quais, podem não ser tantos, porém são suficientes para, se não contornados, dificultar o processo de compartilhamento.

CAPÍTULO 5- A PESQUISA

Esse capítulo apresenta sucintamente o contexto no qual a pesquisa foi realizada, bem como, a metodologia utilizada para essa realização. Vale ressaltar inicialmente que a escola na qual a pesquisa foi realizada é uma das que compõem o Centro Educacional Unificado (CEU) Espaço Periférico (nome fictício), um dos oito que estão sob a supervisão da Diretoria Regional de Ensino (DRE) Campo Limpo, órgão responsável pelo devido funcionamento de uma parte das escolas que estão situadas na zona sul de São Paulo.

Não só em relação ao espaço físico, mas também no que diz respeito a sua finalidade educativa/pedagógica, o CEU é um espaço diferenciado e, o fato da Unidade Escolar envolvida na pesquisa fazer parte dele, exige que se esclareça o que o faz diferente. Para esse fim, recorri ao portal da Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo (2018) onde pude constatar que:

O Centro Educacional Unificado é um complexo educacional, esportivo e cultural caracterizado como espaço público múltiplo. Visa promover o desenvolvimento integral de crianças, jovens e adultos, por meio de experiências educacionais inovadoras, conjugadas a atividades artísticas, culturais, esportivas e de inclusão digital.

Já o decreto Nº 57.478, de novembro de 2016 que aprova e traz em anexo o Regimento Padrão dos CEUs – SME, em seu título I, capítulo I, artigo 3º nos traz a seguinte definição:

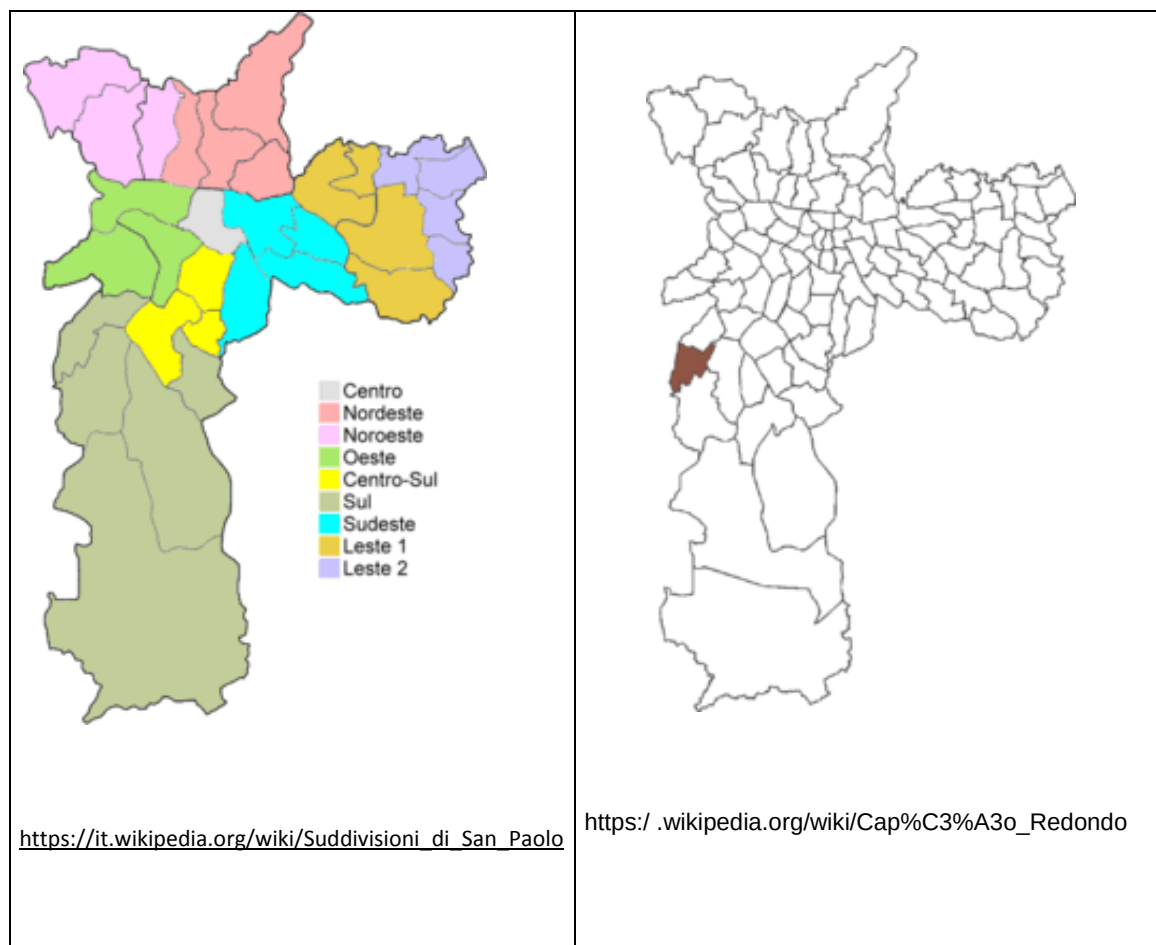
Os CEUs são espaços educacionais que consolidam a integração entre educação e vida, assegurando o direito de acesso ao conhecimento, à cultura, a arte, ao esporte e ao lazer, à recreação e às tecnologias, articulado aos saberes e às potencialidades locais em torno de um projeto educativo significativo e socialmente relevante para todas as gerações, constituindo-se também como espaço de organização das camadas populares por meio da valorização e ampliação de seus saberes.

De forma complementar, as duas definições acima apresentadas, mostram os CEUs como espaços de convivência, de sociabilidade e de aprendizado que, nessa condição e, devido às características estruturais que os tornam complexos, demandam, para bom funcionamento, muito conhecimento, empenho e organização.

5.1- O contexto da pesquisa

O CEU Espaço Periférico (nome fictício), foi inaugurado em 2008. Ocupando uma extensa área, este CEU está localizado no distrito do Capão Redondo, em um bairro que é servido por muitos comércios, entre os quais se destacam os pequenos bares. Apesar de contar com saneamento básico, coleta de lixo e energia elétrica, o bairro ainda se revela pouco estruturado em razão do número de ocupações ali existente, o que o torna uma comunidade que ainda se faz carente de atenção e de investimento. Vale dizer que esse bairro não oferece muitas opções de lazer e que, a violência é um fator preocupante na região. Assim sendo, o CEU em questão é uma alternativa, um caminho para a comunidade buscar uma forma diferente de lidar com a realidade local.

Quadro 4: Localização do distrito do Capão Redondo no Município de São Paulo



Fonte: elaborado pela autora

O gerenciamento do CEU acontece pelos departamentos administrativo e pedagógico da Gestão, sendo que o departamento de Gestão Pedagógica se subdivide em três núcleos de atuação, ou seja, no Núcleo de Ação Educação, no Núcleo de Ação Cultural e no Núcleo de Ação Esporte e Lazer. Essa gestão, anunciada como democrática e participativa, conta com três órgãos colegiados para sua articulação, cada um com objetivos específicos. São eles o Colegiado de Integração, o Conselho Gestor e a Associação de Pais e Mestres, Servidores, Usuários e Amigos (APMSUAC).

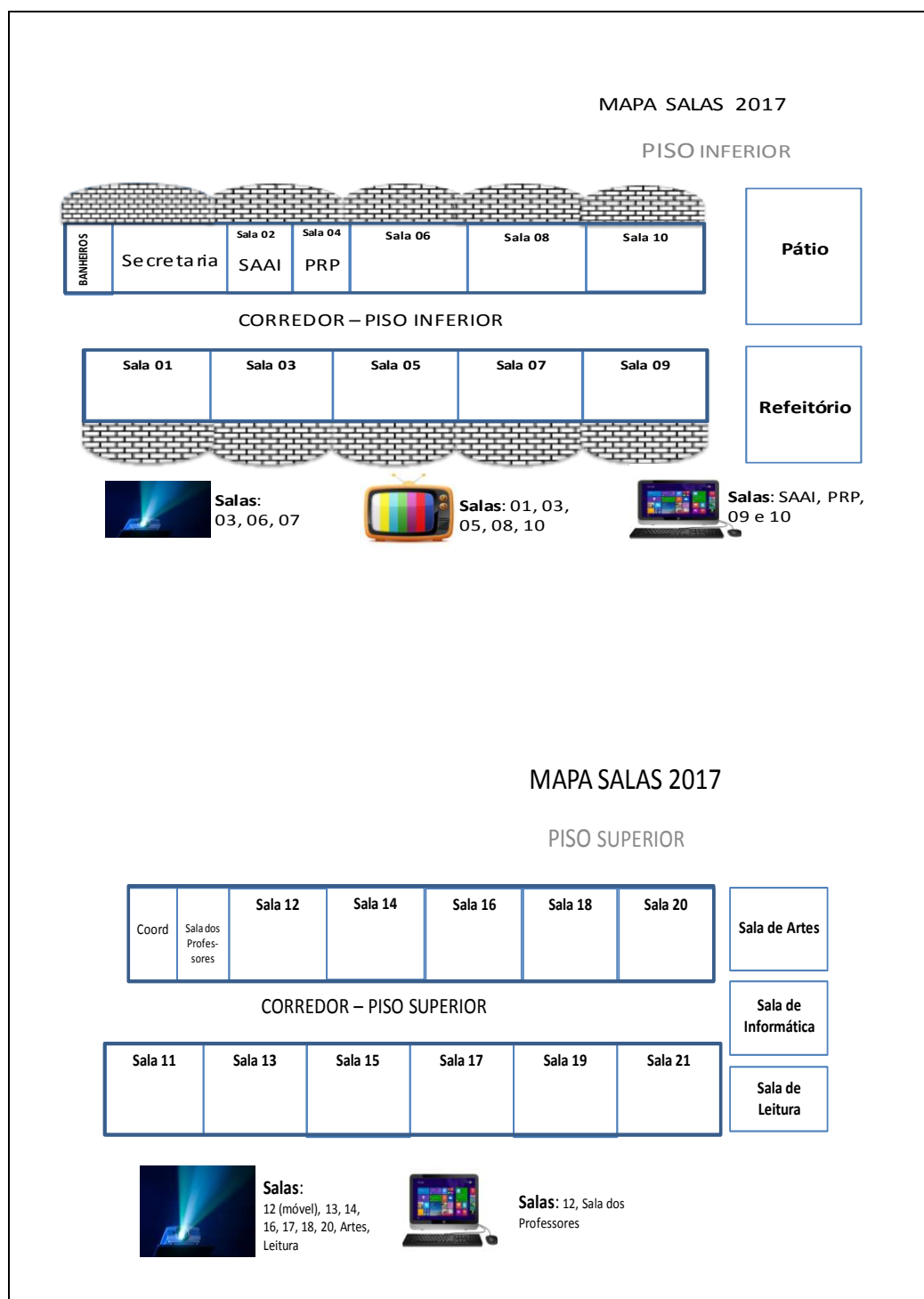
A EMEF Júlia Figueira (nome fictício), junto com um Centro de Educação Infantil (CEI) e uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) forma o conjunto de escolas que funciona dentro do CEU acima apresentado. As ações pedagógicas nela desenvolvidas têm como base os projetos da Secretaria Municipal de Educação e, acontecem de forma articulada com os projetos pensados e desenvolvidos na Unidade Escolar. Na verdade, há um conjunto de projetos que se destacam pela necessidade de trabalhar não só as dificuldades de aprendizagem, mas também de atender outras necessidades advindas da realidade. Valoriza-se, nessa escola, o trabalho com a construção da identidade, um trabalho que envolve o conhecimento da história de cada família, o respeito às diferenças de culturais, de sexo, e religião.

A escola está organizada em dois turnos e atende crianças do primeiro ao nono ano. Atualmente o corpo discente conta com mais de mil alunos(as). Tanto no turno da manhã, como no da tarde, o trabalho acontece com classes do Ensino Fundamental I e II.

Na referida Unidade Escolar ainda funciona, desde 2009, uma ETEC (Escola Técnica do Governo do Estado de São Paulo), em parceria com a PMSP que, oferece cursos de pós-Ensino Médio, da área de Administração, Contábeis, Logística e Informática que atende aproximadamente 300 alunos no período noturno, das 19h às 22h30min. Também no período noturno funciona a Universidade Aberta do Brasil, pois a unidade oferece as salas de aula quando os encontros presenciais e os plantões de dúvidas ocorrem.

No que se refere a estrutura física, pode ser considerada uma instituição de grande tamanho, tendo em vista que possui mais de quinze salas de aula, além dos outros espaços comuns às unidades educativas, conforme ilustra o quadro a seguir.

Quadro 5 Representação do espaço físico da escola



Fonte: PPP 2017 da EMEF Júlia Figueira

De acordo com o PPP da escola (2017), quase toda equipe escolar tem formação superior e conta ainda com muitos docentes que possuem também cursos de especialização ou complementação. Esse documento ainda esclarece que diferentes atividades artísticas são apreciadas pelo grupo, o qual procura, sempre

que possível, inserir essas atividades em seus momentos de lazer. Outro esclarecimento acerca da equipe docente é de que ela mantém um trabalho coeso e, um dos motivos dessa coesão é o fato de muitos integrantes estarem junto a mais de quatro anos, alguns desde a inauguração da escola.

Nessa breve apresentação, vale destacar, para contextualização da pesquisa, que, particularmente neste ano de 2017, o conjunto de classes atendidas nessa escola está composto de seis (6) quintos anos, fato que, no contexto desse trabalho, merece destaque, já que elas se tornarão classes de sextos anos no próximo ano letivo e, os alunos que integram essas classes viverão a passagem para a segunda fase da Educação Fundamental, passarão pelo processo de transição que aqui foi apresentado como tema do trabalho.

Em 2018, serão seis classes que cursarão o último ano do ciclo interdisciplinar, ciclo este colocado em foco na discussão aqui desenvolvida, pois um dos objetivos da investigação foi verificar a visão dos professores especialistas sobre ele, lembrando que o outro objetivo foi verificar se a Docência Compartilhada, nele desenvolvida, contribui ou não para a passagem do quinto para o sexto ano.

5.2- Metodologia

Conforme anunciado anteriormente, a pesquisa de campo foi realizada numa instituição escolar, cujo trabalho, se insere no âmbito de uma Educação Fundamental organizada em ciclos, pois, a escola segue as determinações da política educacional do município de São Paulo.

Segundo Lakatos e Marconi (2003,p.186):

A pesquisa de campo é aquela utilizada com objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou a relações entre eles.

A realização dessa pesquisa se deu a partir de uma abordagem qualitativa e, sobre esse tipo de abordagem, Prodanov (2013, p.70) esclarece que:

Na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo. Nesse caso, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador.

Ao discorrerem sobre pesquisa qualitativa, Fazenda, Tavares e Godoy (2015, p. 65) explicam que, nesse tipo de abordagem, o uso de vários métodos permite que o pesquisador e o leitor compreenda mais facilmente a definição das situações das pessoas pesquisadas e do próprio pesquisador. Explicam também que, numa abordagem qualitativa normalmente utiliza-se o método indutivo e que, quando a amostragem é pequena, uma interpretação “mais rica” dos dados coletados tende a ser facilitada. As autoras, com base nos estudos de Lüdke e Marli André (1986), esclarecem que “a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos; dados obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada. Enfatiza-se mais o processo que o produto e preocupa-se em retratar a perspectiva dos participantes.”.

Para obter os dados desejados, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas a partir de um roteiro previamente definido, tendo como norte os estudos de Lüdke e André (1986, p.33-34), pois, de acordo com as autoras:

Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica.

A opção por esta forma de obtenção de dados surge a partir de orientação, cuja clareza, fez com que eu entendesse o quão mais significativo se tornam os dados quando obtidos por meio de questões que permitem ao entrevistado expor mais livremente seu pensamento a cerca do que lhe foi perguntado, ideia que vai ao encontro a de Alves e Dias da Silva (1992, p.64) que, em artigo sobre análise de dados, em nota, afirmam que:

A composição de um roteiro com questões abertas, sem a delimitação de respostas através de perguntas fechadas ou do tipo diferencial semântico, já proporciona um dado que se adéqua à análise qualitativa; isto equivale a dizer que, por outro lado, roteiros altamente estruturados e de questões fechadas truncam o discurso do sujeito e ainda que permitindo, às vezes, uma análise quantitativo-interpretativa, a tornam difícil e podem mesmo enviesá-la.

A pesquisa foi realizada junto a um grupo formado por cinco (5) professores(as) especialistas que trabalharam e/ou trabalham com turmas de sexto anos e com experiência de atuação na modalidade de Docência Compartilhada.

Vale ressaltar que, antes de iniciar a entrevista foram expostos para os professor(as) participantes, os objetivos da sua realização e, também apresentados os devidos esclarecimentos sobre a necessidade de gravação dos depoimentos dados por eles(as). Foi apresentado também a cada um(a), o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que fosse lido e, no caso de aprovação, assinado. Além disso, firmou-se, nesse momento, um compromisso de devolutiva, pois, houve manifestação de interesse sobre o trabalho em desenvolvimento.

Os dias, os horários e os locais destinados ao desenvolvimento das entrevistas foram previamente definidos, de modo a possibilitar a participação dos professores(as) sem haver comprometimento do trabalho do grupo. Essa preocupação com os detalhes, principalmente com a rotina dos docentes, surge pelo fato das entrevistas terem sido iniciadas quando o final do ano letivo já se aproximava, num momento em que a dinâmica do cotidiano escolar tende a se alterar devido às inúmeras tarefas, inclusive de ordem burocrática, que se apresentam como obrigatórias.

Na organização das entrevistas, foram levadas em conta as considerações de Lüdke e André (1986, p.35) que, discorrendo sobre esse instrumento de coleta de dados esclarece que:

Há uma série de exigências e de cuidados requeridos por qualquer tipo de entrevista. Em primeiro lugar, um respeito muito grande pelo entrevistado. Esse respeito envolve desde um local e horário marcados e cumpridos de acordo com sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante, se for o caso. Igualmente respeitado deve ser o universo próprio de quem fornece as informações, as opiniões, as impressões, enfim, o material em que a pesquisa está interessada.

Importa destacar que, como parte do processo de investigação, uma pesquisa documental também foi desenvolvida, passo complementar e importante para se chegar à compreensão e a um maior entendimento da proposta trazida pelo Programa Mais Educação, bem como, para obter detalhes e informações significativas para a análise das colocações feitas pelos entrevistados. De acordo

com Lüdke e André (1986, p.39) “Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador.”. Assim sendo, buscou-se, com essa pesquisa documental o detalhamento da linha teórica em que tal Programa está fundamentado, ou seja, a base teórica em que se apoiou para propor a reorganização da Educação Fundamental em três ciclos e, com isso, identificar as especificidades do ciclo interdisciplinar e a concepção de Docência Compartilhada, ação que dele faz parte e que, por isso, se encontra como foco da investigação.

Os documentos analisados foram as publicações institucionais referentes ao Programa Mais Educação São Paulo. Publicações que foram lançadas entre 2013 e 2016 e que, se encontram disponíveis para consulta no portal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Além desses documentos, foram analisados também Leis e Portarias que, também valeram para identificação de referências acerca da organização e reorganização da Educação Fundamental. Todos eles compõem devidamente as referências desse trabalho.

Ressalto que ao decidir desenvolver a pesquisa nos moldes em que a apresento, intencionei, além de compreender a situação colocada como problema, obter indicativos de possibilidades de inferência, possíveis pontos que permitissem intervenções futuras que levassem a uma mudança positiva. A partir dessa possível identificação a intenção se voltou para a oferta de proposições para a equipe gestora, visando contribuir com o trabalho da Unidade Escolar.

No que se refere à análise dos dados, Importa frisar que, para desenvolvê-la, foi levada em consideração uma proposta que surgiu a partir do ponto de vista de André (1983) sobre a prática da análise de conteúdo. Para essa autora é possível questionar a análise de conteúdo devido a limitação que ela apresenta, no que se refere à consideração de dados que podem refletir a multidimensionalidade de uma realidade e a amplitude de significados que ela pode apresentar. Ao fazer esse questionamento André (1983, p.67) propõe a ampliação do termo “análise de conteúdo” para que outros tipos de informação, as obtidas por meio de observação participante questões abertas em entrevistas e questionários e documentos, por exemplo, pudessem ser consideradas. Propõe então, que o termo seja substituído para “análise de prosa”, justificando sua proposta da seguinte maneira:

Análise de prosa é aqui considerada uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material. [...] O material neste caso pode ser tanto registro de observações e entrevistas quanto outros materiais coletados durante o trabalho de campo como documentos, fotos, um quadro, um filme, expressões faciais, mímicas, etc.

O material que, no caso desse trabalho investigativo, se trata de depoimentos prestados por 5 (cinco) participantes, os quais, serão identificados por Heitor, Quitéria, Bruna, Rose e Raquel, todos nomes fictícios, utilizados para preservar o anonimato dos mesmos. Tal material será apresentado a seguir, acompanhado das devidas análises que foram desenvolvidas a partir da organização de categorias elaboradas com base nos pontos que surgiram de forma recorrente ou se sobressaíram nas falas dos entrevistados conforme explicita André (1983, p.68) ao explicar a sugestão de Guba e Lincoln (1981) para o destaque de categorias.

Vale ressaltar que, embora a recorrência tenha sido um critério para elaboração das categorias de análise, os aspectos subjetividade e intuição também foram levados em consideração nesse processo de elaboração, pois, conforme esclarece André (1983, p.68):

Cada pesquisador tem perspectivas, propósitos, experiências anteriores, valores e maneira de ver a realidade e o mundo que, ao interagirem com o objeto pesquisado, orientam o seu foco de atenção para problemas específicos, mensagens determinadas, aspectos particulares.

Com esses esclarecimentos passo para o processo de apresentação e análise de dados considerando a dimensão subjetiva e objetiva constituintes desse trabalho.

5.3- Apresentação e análise de dados

A primeiras informações a serem apresentadas dizem respeito às características do grupo de professores(as) que foram entrevistados(as), conforme nos mostra o quadro abaixo registrado.

Importa esclarecer que, essas informações referem-se apenas à escola em que a pesquisa está vinculada, lembrando que por alguns professores acumulam cargos, ou seja, trabalham também na Rede estadual.

Quadro 6 Caracterização dos entrevistados (as)

PERFIL DOS ENTREVISTADOS					
	HEITOR	QUITÉRIA	BRUNA	ROSE	RAQUEL
idade	37 anos	36 anos	31 anos	44 anos	31 anos
sexo	masc	fem	fem	fem	fem
formação	Licenciatura Plena em geografia	História Licenciatura e bacharelado	Graduação em Letras	Graduação em Letras com Pós em Educação Especial	Graduação em Matemática com pós em Psicopedagogia
disciplina que leciona	Geografia	História e Geografia	Língua portuguesa	Língua Portuguesa e Inglês	Matemática
experiência como professor(a)	11	15 anos	6 anos	10 anos	5 anos
tempo de atuação na disciplina	11 anos	15 anos Hist. 15 anos.Geog.	5 anos	10 anos L.Port 9 anos Inglês	5 anos
experiência na DC (nº de turmas)	1 turma	2 turmas	20 turmas	8 turmas	2 turmas
experiência com o 6º ano	Mais de 20 turmas	Mais de 10 turmas	Mais de 5 turmas	8 turmas	8 turmas
tempo de atuação na unidade	3 anos	5 anos	6 anos	5 anos	2 anos

Fonte: a autora

O quadro apresentado nos mostra um grupo sólido, devido ao tempo de casa significativo que, no que se refere a tempo de magistério, é bastante experiente e, isso é importante no contexto desta pesquisa, pois garante que as informações são extraídas de uma vivência ampla que garante uma gama de saberes, esses construídos e/ou adquiridos no cotidiano e na dinâmica da prática docente.

Para nortear o desenvolvimento das análises, um quadro organizativo/ ilustrativo foi construído de modo processual, cujo fim foi, a partir da organização de dados nele desenvolvida, obter categorias de análise. Nesse processo seis (6) categorias foram criadas. A saber:

- 1- Visão dos professores(as) especialistas sobre DC no quinto ano do EF;
- 2- Contribuição da D.C para a passagem do quinto para o sexto ano do EF;
- 3- Aspectos facilitadores e dificultadores para o desenvolvimento da D.C;
- 4- Visão dos professores(as) especialistas sobre o CI;
- 5- Contribuição da D.C para a compreensão do CI pelos professores(as);
- 6- Contribuição da D.C para a prática dos professores(as) especialistas.

Cinco (5) professores (Heitor, Quitéria, Bruna, Rose e Raquel) participaram da entrevista e, para melhor organização e apresentação dos depoimentos e das respectivas análises, eles serão apresentados a partir da ordem das categorias que acima foi apresentada, conforme registro a seguir.

1- Visão dos professores(as) sobre a prática da DC no quinto ano do EF

A primeira informação solicitada aos 5 (cinco) entrevistados referiu-se ao motivo que os levou a trabalhar em DC. Todos enfatizaram que a necessidade de complementar a jornada de trabalho na escola foi a causa principal do envolvimento com essa modalidade de docência. Vale frisar que, essa complementação é um meio de obter uma diferença para mais no ganho mensal e, por isso, o docente a ela recorre para garantir sua participação na Jornada Especial de Formação Integral (JEIF) que possibilita, além desse ganho, pontos importantes para o processo de evolução funcional.

Essas considerações sobre complementação de jornada podem ser ilustradas com o seguinte depoimento:

Eu vou ser bem sincera tá? Essa opção veio quando eu não consegui minha carga completa de aula. Então, pra que se faça a JEIF na prefeitura você tem que ter, no meu caso, vinte e cinco aulas, teve um ano que eu fique apenas com vinte e, pra eu conseguir participar dessa formação eu precisava de mais cinco aulas, e aí que caiu como oportunidade a docência compartilhada. (Bruna).

Chama a atenção o fato de essa escolha estar relacionada às condições de trabalho. Não se pode negar o direito de o professor direcioná-la para conseguir melhorias na carreira ou, como no caso de Bruna, melhorar sua qualificação. A questão é saber a relação dessa escolha e seus motivos com um trabalho de DC comprometido e com avanços para o aluno, objeto de discussão dessa pesquisa.

A proposta do Programa “Mais Educação São Paulo” (SÃO PAULO, 2014, p.111), sobre a atribuição de aulas para o trabalho em compartilhamento, sugere que existe a possibilidade de o professor escolher se trabalha ou não em DC. Ela evidencia que:

Para a composição e/ou complementação de jornadas de trabalho/opção, os professores escolherão/terão atribuídas, além da regência de classe/aulas, trabalho de orientação de projetos equivalentes a aula em consonância com o Projeto Político-Pedagógico - PPP da Unidade Educacional.

Embora na referida proposta, o trabalho em DC apareça como aquele que pode ser desenvolvido também por opção, a realidade da escola, bem como, a realidade vivida pelos professores(as) no que diz respeito a sua vida profissional e pessoal, se tornam obstáculos para que assim aconteça, ou seja, para que o compartilhamento ocorra em razão do desejo de compartilhar, de trabalhar em parceria para uma finalidade comum. De acordo com as falas dos entrevistados, as experiências vividas com a prática de DC aconteceram, não em razão de um querer, mas sim, em razão da necessidade ou possibilidade de melhor organizar o tempo de trabalho, ou ainda, de se adequar à realidade da escola, como é possível constatar nos seguintes depoimentos:

Bom, não foi uma escolha, pra ser sincera. Faz parte da nossa organização. A gente tem que ter um número “x” de aulas, e aí foi enquadrada a docência compartilhada nesse número para completar a jornada, no meu quadro de atribuições das 28 aulas. (Quitéria). Na verdade eu não escolhi, é um dos cargos que eu ocupo o de Língua inglesa e, em alguns anos do Fund.I, a Docência Compartilhada é obrigatória. Numa outra perspectiva, foi pela possibilidade de completar a minha jornada pra que eu pudesse ter todas as aulas atribuídas, e aí eu compartilho aulas na área da língua portuguesa. (Rose).

Heitor, assim como os outros, explica em seu depoimento que, o que o levou a trabalhar em DC foi “uma necessidade advinda da conjuntura da escola naquele momento”, mas diz também que “a princípio foi uma proposta, que entrou também como desafio. Esse professor foi o único que, dentre os entrevistados(as), externou,

de imediato, uma ideia sobre a prática de DC. Para ele, o sistema de compartilhamento representou, já no primeiro momento, mais do que uma saída para uma situação de falta de aulas para atuar em sua disciplina, representou também uma ação diferente a ser conhecida, aprendida e desenvolvida por ele.

Para Heitor, a DC surgiu como uma ação a ser descoberta, uma ação a ser moldada na prática, num processo de articulação de saberes já existentes e de construção de outros novos. Sobre esse processo de construção, com base nos escritos de Canário (1998), Passos e André (2016, p. 13) esclarecem que esse professor lança mão de saberes como:

Como um verdadeiro artesão, o professor enriquece e atualiza constantemente seus saberes para deles fazer uso nos momentos e circunstâncias adequadas. Valorizam-se aqui o saber da experiência, os conhecimentos que vão sendo gestados pelo enfrentamento de desafios, situações e fatos inesperados, que se colocam frequentemente no exercício profissional e demandam a mobilização de um conjunto de saberes, que por sua vez serão acionados diante de novas situações e assim sucessivamente.

A construção de saber, entendida como aprendizado, se revela no depoimento da professora Raquel quando se refere que a escolha recaiu inicialmente em razão da complementação de jornada e que se tornou um ganho, conforme podemos observar no registro abaixo.

A razão foi a complementação da minha jornada, esse foi o motivo, mas foi algo que pra mim se tornou algo muito prazeroso. Hoje se eu pudesse, mesmo com carga completa, eu faria a docência compartilhada, porque é um ganho, não só pra mim quanto profissional, mas a experiência de ter a troca com outro professor, pra mim foi muito positivo.

Podemos observar nas palavras de Raquel a satisfação que teve com a experiência vivida em uma turma de quinto ano. Ela expressa, inclusive, o desejo de repetir a experiência. Vale, a partir dessa expressão, ressaltar que, para Feldmann, a dimensão coletiva, os outros, desempenham papel importante na tarefa de ensinar e de se formar: (2009, p.79):

Os desejos, as intenções pessoais dos professores que os levam a determinadas ações docentes são moldados culturalmente pelos “outros” professores que convivem no mesmo contexto e que com suas expectativas e práticas se tornam referências, matrizes do desempenho de sua tarefa, o que mostra que essa tarefa, embora traga em si a dimensão da singularidade, mescla a dimensão pessoal e social e é sempre uma empreitada coletiva. Portanto, o ato de ensinar e de se formar, embora tenha características de individualidade, é sempre um trabalho coletivo.

Por meio das palavras de Raquel podemos observar que, o fato de a prática em questão ter sido inicialmente aceita por uma questão de obrigatoriedade e não por uma questão de desejo ou escolha, não foi motivo para ela ser colocada em xeque pelos professores(as) ou, que tenha se tornado para eles(as) alvo de indiferença, ao contrário, mostra que, no decorrer do seu desenvolvimento, despertou interesse e/ou um novo olhar por parte de alguns especialistas envolvidos.

Ao expor sua percepção acerca da DC, Raquel afirma que a troca experiências com um professor do Fund.I inferiu na sua prática e instigou novas ações, conforme mostra o seguinte depoimento:

[...] minha didática mudou muita coisa. Quando pude compartilhar com o Fundamental I, o meu modo de enxergar o sexto ano mudou em muitos aspectos, então eu vejo como algo muito positivo. Por exemplo, quando fui trabalhar nas aulas compartilhadas eu experimentei trabalhar através do lúdico, trabalhar com grupos [...]

Ao falar de mudança na sua “didática”, Raquel se referiu à transformação ocorrida no seu modo de conduzir as ações pedagógicas, ou seja, na mudança que foi provocada no seu fazer docente. Seu depoimento mostra que houve aprendizado e a construção de um saber pedagógico. Pimenta (2012, p.49) destaca que esse saber é construído na prática cotidiana:

O saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento.

Bruna, em seu depoimento, revela como percebe a DC e, entusiasmada como Raquel, traz uma visão diferenciada e significativa dessa modalidade de docência, se expressando da seguinte maneira:

Acho a docência compartilhada uma forma interessante de trabalho participativo e colaborativo, onde um professor ajuda o outro. Eu acho que eu aprendi, os alunos aprenderam, mas eu também aprendi muito com a prática do outro, dividir um trabalho com o outro, uma sequência didática que eu fiz e aí o outro dá a opinião dele, então, isso acrescentou muito no meu trabalho.

A DC traz a possibilidade de trabalhar junto, de dividir uma tarefa e de aprender com o outro, conforme mostra o depoimento acima e, dessa forma, rompe, mesmo que não na totalidade, com o modelo tradicional de docência, culturalmente marcado por um fazer individual e isolado.

Passos e André (2016, p.16-17) apontam a ausência de diálogo e colaboração como característica desse isolamento e, com base nos estudos de Thurler (2001) afirmam essa ausência pode ser justificada:

[...] pelo medo que os professores têm de compartilhar seus projetos e planos de aula e, ao fazê-lo, serem percebidos como pessoas que querem ser melhores que seus colegas de trabalho; ou, ainda, pelo medo de outros se apropriem de seus achados, medo de serem julgados incompetentes ou pedirem ajuda para mudar suas práticas.

As autoras defendem que esse isolamento devia ser pensado e questionado pelos coordenadores e/ou formadores de professores na escola e, a aproximação desses professores e o compartilhamento de suas práticas, incentivados por esses profissionais, pois, acreditam que “A colaboração ou trabalho colaborativo, nesse contexto, surge como um caminho ou resposta para escapar da cultura individualista na direção de compromissos coletivos com o ensino e aprendizagem dos alunos.” (PASSOS; ANDRÉ, 2016, p.17)

Podemos identificar que, no que se refere ao encontro entre docentes especialistas e docentes polivalentes, existe, nos diferentes depoimentos, uma aproximação de ideias, ou seja, percebe-se na fala dos entrevistados que todos validam tal encontro, pois afirmam que ele possibilita trocas de experiências que geram aprendizagens e que, essas aprendizagens contribuem para a prática docente. Temos clara, com essa validação, a existência de abertura para o conhecimento de novas ideias e de novos aprendizados, abertura que se faz mediada pelo diálogo necessário nessas trocas. Sendo assim, podemos indicar que temos um pensar pautado nas ideias do educador Paulo Freire (1996, p.153), que indica a relação dos saberes e da prática com a abertura ao(s) outro (s):

Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente.

Em seu depoimento Rose valida a prática do diálogo quando, ao ser questionada sobre sua percepção acerca da DC, aponta que na sua experiência começou a “perceber a docência compartilhada como uma oportunidade de diálogo entre os professores do Fund.I com os do Fund.II. Conforme aponta uma das publicações oficiais da SME (SÃO PAULO, 2016b, p.53) “Diálogo é o encontro entre

sujeitos atravessados pelo mundo e que acontece de maneira a pronunciá-lo e problematizá-lo para intervenção e transformação.”. Podemos entendemos então que a troca de ideia, o diálogo, é ação transformadora, já que, ao possibilitar trocas e, com elas possíveis mudanças.

A valorização, por parte do grupo, dessa aproximação entre professores especialistas e professores polivalentes, bem como, do diálogo que entre eles pode ser desenvolvido, revela o entendimento de que o aprender com o outro exige, além de uma interação e uma relação dialógica, a percepção do saber desse outro e, com humildade e, a partir dessa percepção, abrir-se a possibilidades de, por meio do saber do outro, construir novos saberes. Nesse sentido, vale ressaltar que, para Cortella (2014, p.39-40), a humildade pedagógica se mostra como uma qualidade para quem ensina e quem aprende:

Só é um bom ensinante quem for um bom aprendente. Um paradigma especial que um educador ou educadora precisa observar é humildade pedagógica.

A principal característica da humildade pedagógica é a noção de que alguém sabe coisas, mas não as sabe todas, e que outros a sabem. Sabe outras, mas também não sabe tudo [...] A qualidade pedagógica é, portanto, a qualidade essencial de alguém que se disponha a educar, porque só quem é permeável a ser educado pode também educar.

O professor que se abre ao conhecimento e que busca aprimoramento de sua prática, acreditando que sempre tem o que aprender, adquire, nesse processo, capacidade para desenvolver o processo de ensino/aprendizagem com a qualidade necessária e exigida diante das novas exigências impostas pela sociedade.

Vale levar em consideração que “Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero constantemente a minha. Não posso ensinar o que não sei.”. (FREIRE, 1996, p.107).

2- Contribuição da Docência Compartilhada para a passagem do 5º para o 6º ano do EF

Antes de se posicionarem sobre possíveis contribuições da DC para o processo de transição do quinto para o sexto ano, os professores destacaram sobre o como percebem esse processo. Cada depoimento apresentado mostra diferentes

pontos que sinalizam a complexidade como característica desse momento vivido por alunos(as), ou seja, dessa passagem dos anos iniciais para os anos finais do EF, conforme podemos conferir no registro abaixo:

É uma transição complexa, principalmente para os educandos, porque é uma fase aonde eles vão se deparar com outros professores, aonde o contato deles acaba sendo muito menor durante o dia, as relações de vínculo a serem criadas se torna mais difícil, a relação do apego, o conhecer um ao outro, que eu acredito que seja muito importante, é muito mais difícil nesse momento. E esse momento de adaptação dos alunos ele requer um entendimento, um cuidado especial, porque é justamente essa adaptação que vai fundamentar e vai fazer com que o educando, mais pra frente, possa se desenvolver mais ou se desenvolver menos, dentro daquilo que ele acredita e do que você também pode oferecer pra ele, e não somente como professor, mas como **ser humano** com o potencial em acreditar nele. (Heitor)

Heitor demonstra preocupação com o estabelecimento de vínculos com os alunos, ou seja, com a construção da relação professor/aluno, mostrando que valoriza a afetividade nessa relação. Cabe aqui registrar que Villas Bôas (2014, p.14) esclarece a relação da afetividade com o processo de aprendizagem e desempenho do aluno:

A afetividade também é conhecida como o conhecimento construído através da vivência, não se restringindo ao contato físico, mas, a interação que se estabelece entre os indivíduos, em que toda a comunicação, por demonstrar comportamentos, intenções, crenças, valores, sentimentos e desejos afeta as relações e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem. Pensando numa prática docente regida pela afetividade e pela motivação de romper as barreiras das gerações com a efetivação do vínculo é que o professor terá espaço para realizar um trabalho de qualidade gratificado pelo bom desempenho do aluno.

Ao se preocupar com a afetividade e com a adaptação do aluno ao novo momento, Heitor demonstra que valoriza o reconhecimento do aluno como ser humano, bem como sensibilidade para percebê-lo como ser único, indivíduo em desenvolvimento. Tal sensibilidade é destacada por Tardif (2014, p.267) como uma das principais características do trabalho docente:

[...] a disposição do professor para conhecer seus alunos como indivíduos deve estar impregnada de sensibilidade e de discernimento a fim de evitar as generalizações excessivas e de afogar a percepção que ele tem dos indivíduos num agregado indistinto e pouco fértil para a adaptação de suas ações. [...] A aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente.

Os depoimentos de Quitéria e de Bruna demonstram uma preocupação que surge a partir de um olhar mais técnico e objetivo sobre sua prática, observado na referência relativa ao que é, ao como fazer, conforme pode ser observado abaixo:

Acho um pouco desorganizada, eles vêm com um professor apenas, então eles têm, muitas vezes ali, um caderno, não sei como é essa organização, mas eles chegam ao fundamental II com uma desorganização muito grande, e vejo isso principalmente com o caderno, porque eles ainda não estão habituados a dividir um caderno em sete matérias diferentes, então, às vezes, você tem que parar um tempo e ajudá-los a se organizar com isso, então, encontro às vezes questões de português lá em outra disciplina, eles não têm, assim, um acompanhamento com as matérias. Um processo brusco porque o aluno passa de um professor, um não, porque eles já têm os de Inglês, Educação Física e outros, mas são muitos professores no sexto ano e eles sentem uma certa dificuldade de lidar com isso. (Bruna)

Importa, considerando o comentário de Bruna sobre organização de cadernos, pontuar que Villas Bôas (2015, p.13) chama atenção para o fato de que:

[...] o professor na sua prática diária precisa ter várias competências para lidar com o aluno em sala de aula, principalmente, em se tratando de alunos que recém estão passando para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, o professor precisa ter um olhar diferenciado, no sentido de perceber que este aluno é oriundo dos Anos Iniciais, que está acostumado com uma só professora e, que esta, por sua vez, como ensina todos os conteúdos, mantém os cadernos, as datas de provas e trabalhos dos alunos organizados.

Nas palavras de Quitéria a passagem do quinto para o sexto ano é:

Um momento muito confuso pro aluno, ele fica muito perdido. Para o professor também é, porque o professor de sexto ano **está** preparado para estar com crianças alfabetizadas e, se chega uma criança que não está naquele ponto que o professor está acostumado a trabalhar já cria um impasse que pode piorar durante os anos, se não for o mesmo professor. (Quitéria)

Quitéria deixa transparecer que não considera os diferentes ritmos de aprendizagem do aluno e, que o aluno que não está “no ponto” de costume, está fadado a dificuldades e descompassos. Deixa implicitamente a ideia de que entende que o ponto de partida de sua ação deva ser sempre o mesmo, desconsiderando assim, as diferenças e a individualidade dos alunos que recebe. Dando sequência ao seu depoimento, essa professora faz o seguinte comentário:

O aluno está acostumado com a tutela do professor do fundamental I e, mesmo ele tendo o especialista e tal, ele tem sempre a figura do professor central, e ao chegar no fundamental II ele não vai ter, dificilmente ele vai encontrar algum professor que vai tutelar, porque a dinâmica do fundamental II é diferente, é uma quebra muito radical pra alguns; alguns se adaptam e outros não. (Quitéria)

Podemos encontrar no depoimento de Quitéria, uma comparação entre sua realidade de professora especialista e a realidade de um professor(a) polivalente. Nessa comparação, refere-se ao modo como o professor(a) dos anos iniciais conduz a relação com seus alunos, destacando a pouca possibilidade de o aluno(a) encontrar um professor que o atenda da mesma forma nos anos finais.

Interessa, neste contexto comparativo, acrescentar a consideração de Prati (2005, p.100) em relação à passagem da quarta para a quinta série (hoje quinto e sexto ano) enfatizando o comportamento dos professores nos anos iniciais: “Até a quarta série, o aluno está sempre ‘sendo cuidado’ pelo seu professor, que é o responsável por tudo que ele fizer.”. Ao fazer o comentário, a autora reforça a ideia de tutela lançada por Quitéria. Ideia que, implicitamente, a exemplo da afirmação da referida autora, traz uma carga de generalização passível de questionamento, pois se faz necessário o reconhecimento de que o aluno, a partir do momento que adentra ao espaço escolar, está sob a responsabilidade de uma equipe, mesmo que, durante sua estadia, fique na maior parte do tempo sob o olhar atento da professora que, obrigatoriamente o acompanha. Possivelmente, tal acompanhamento é feito de acordo com suas crenças, seus saberes, bem como, de acordo com possibilidades e com exigências que a ela são destinadas, justamente por ser professora dos anos iniciais.

Sobre o comportamento do aluno nos anos finais, Rose, em seu depoimento, nos traz um ponto em relação à questão da mudança de comportamento do aluno quando se encontra no sexto ano que, no contexto desta pesquisa, deve ser tratado como o último do Ciclo Interdisciplinar.

No depoimento Rose expressa que esse momento é conflituoso para o aluno e difícil para o professor, pois precisa atender a um número grande de alunos:

Eu acho que é um momento de conflito. Eu acho que o aluno se perde um pouco quando ele chega no sexto ano, ele acha que ele tem toda a liberdade do mundo, que ele não está sendo observado, que ele não vai ser tão orientado quanto ele era quando estava no quinto ano, que os professores não percebem e, de fato, em alguns momentos isso é muito mais difícil de se fazer mesmo, porque o número de alunos é muito maior, o professor as vezes não dá conta de tantas atribuições. Eu acho que essa passagem é um momento muito perigoso porque o aluno realmente pode perder o interesse pela escola, pelos estudos, por perceber que ele não está sendo acompanhado de perto. (Rose)

A mudança de comportamento que, segundo Rose, traduz um conflito por parte dos alunos recém-ingressos nos anos finais, é comentado por Prati (2005, p.101) que assim explica que a prática do cuidado se modifica na quinta série:

Os alunos percebem que é possível ficar na escola sem um adulto responsável por eles. [...] Ao perceberem claramente a possibilidade de não existir uma pessoa responsável por seus atos em todos os minutos, a escola passa a dar conta de outras expectativas que não só a de estar em sala de aula aprendendo.

Ao comentar sobre sua percepção sobre a passagem do quinto para o sexto ano, Raquel valoriza a DC e, revela a diferença entre o tratamento dado aos alunos do sexto ano antes e depois da sua participação no sistema de compartilhamento no quinto, bem como, sobre a forma de perceber o processo de aprendizagem e as especificidades que apresentam as turmas de sextos anos. Ela revela um novo olhar para esse momento, conforme o depoimento abaixo:

Eu percebi que nesse início de processo eles ainda vêm exigindo de você uma fala diferenciada, uma atenção diferenciada, eles ainda requerem muitas vezes que você olhe o caderno, que você ensine a dividir uma matéria, coisas que quando eles chegavam a gente já achava que eles já eram obrigados a saber, porque a nossa experiência ela só estava ali dentro do fundamental II, quando você passa a ter um contato com o fundamental I você vê que existem coisas que você precisa reforçar, talvez vai ter que reforçar até quando chegar no sétimo ano porque ainda é uma passagem bem difícil, não é uma passagem tão fácil assim. (Raquel)

Heitor, ao ser perguntado sobre possíveis contribuições da DC para a passagem do quinto para o sexto ano, declara:

Eu acredito que colabora num grau muito alto e, um dos exemplos que eu posso dar, é justamente o contato inicial com os alunos [...] É na compartilhada que você observa os alunos, você vai mais pra participar e observar os alunos do que necessariamente aplicar o conteúdo de geografia, a ideia se torna mais uma interação onde a geografia, no equilíbrio, vai servir como mecanismo para aproximação desses educandos, para eles começarem a se adaptar ao novo ambiente que vem a ser o sexto ano. (Heitor)

Heitor frisa a importância de obter informações sobre os alunos para melhor trabalhar com eles quando estiverem vivendo o momento da transição do quinto para o sexto ano. Valoriza a observação e destaca sua importância no processo de adaptação do aluno, ponderando o papel do conteúdo nesse momento.

Da mesma forma, Quitéria se posiciona apontando o valor da relação com o aluno no processo de transição:

Eu acho que é o ponto mais forte da docência compartilhada não está no conteúdo trabalhado. Eu acho que a maior contribuição é a relação que você tem com o aluno no fundamental I. Você tem contato com ele ainda no fundamental I, então, quando ele vai pro fundamental II ele já sabe quem você é, já sabe mais ou menos, então ele não fica tão perdido, ele tem um ponto de referencia, então, se todos os professores, ou a maioria, conseguisse passar por essas salas seria mais fácil na hora da transição, porque ele saberia quem é que estaria ali. (Quitéria)

Ao contrário de Heitor, Quitéria atribui importância ao fato da DC permitir que o aluno a conheça e, não ao contrário, ou seja, ao fato da DC permitir que ela conheça o aluno. Quitéria não fala de conhecimento recíproco, limita-se a valorizar aquele que faz sobressair a sua pessoa. Mais próximo ao pensamento de Heitor, está o depoimento de Raquel, conforme podemos observar a seguir:

A contribuição dela não é só no apoio pro aluno, porque é um apoio pro aluno, o medo do novo não é uma coisa só da criança, o medo do novo é de todos nós, o ser humano tem essa dificuldade com o novo. Quando o aluno vê aquele professor que deu aula em algum momento no fundamental I, também acompanhando no fundamental II, traz muita segurança, principalmente sabendo que muitas coisas vão mudar. Da mesma maneira, quando o aluno vê o professor do fundamental II lá no fundamental I, já começa saber o que o espera, então, sobre o receio e o medo do novo, isso já tranquiliza de mais o aluno, ele já não vai mais tão receoso pra série seguinte (Raquel)

As ideias de Rose, sobre a contribuição da DC para a passagem do quinto para o sexto ano também se aproximam das de Heitor, mas nas suas palavras temos destacada a influência do vínculo afetivo no processo de aprendizagem, conforme se pode observar no depoimento abaixo:

Eu acho que se o aluno estreita relações com os professores que ele vai encontrar no sexto ano, no caso do professor de fundamental I que atua no sexto ano, ele retoma laços que já tinha desenvolvido anteriormente, isso dá uma segurança emocional muito grande, que eu penso que seja o principal implicador na promoção da aprendizagem, então a contribuição da docência seria esse vínculo afetivo. (Rose)

Bruna também argumenta sobre a contribuição da DC para a passagem do quinto para o sexto ano e aponta-a como oportunidade para adiantar a aprendizagem de conteúdos relacionados à sua disciplina.

Eu trabalhei sempre com leitura e produção de texto na docência compartilhada. Então teve um trabalho muito interessante, no qual eu produzi, aliás, nós produzimos, em conjunto, uma autobiografia, e foi uma construção muito bacana, porque o professor apoiava muito em

questões gramaticais, e ali com a minha aula era a produção do texto mesmo. [...] Ela contribui porque trabalha um eixo organizador que corresponde a língua portuguesa, que é o eixo oralidade [...] Eu penso que, talvez, no sexto ano, com a complexidade dos textos, de interpretação, enfim, acho que isso ajudou bastante essa questão de conteúdo. (Bruna)

Sobre sua percepção sobre a DC, Heitor expressa que “ela tornou-se fundamental e deveria ser uma das práticas a serem adotadas nas escolas”, destacando sua importância para a aproximação do professor com os alunos que passarão para os anos finais e, para essa opinião, apresenta a seguinte justificativa:

Quando você passa a ter um contato inicial com esses educandos, mesmo que de forma transitória, mesmo que um tempo ainda menor do que aquele que você teria no Ensino Fundamental II, você já passa a conhecer eles um pouco. A interlocução com o professor que já está com esses alunos facilita você compreender melhor a dinâmica da sala porque ele, muitas vezes, tem uma visão mais ampla de cada educando, pelo tempo que os conhece, pelo trabalho que é desenvolvido. Então é muito mais informação para que, posteriormente, você possa trabalhar melhor com esses alunos. (Heitor)

Heitor valoriza a DC por ver no encontro entre especialistas e polivalentes um meio de obter informações importantes para trabalhar com os alunos no futuro. Sua fala revela, implicitamente, a crença num trabalho docente contínuo que, na maioria das vezes, devido ao sistema, não acontece, pois, o processo de escolha de classes que acontece no final de cada ano letivo para organização do próximo, não garante que o professor(a) fique com a turma do ano anterior. Vale destacar que o critério utilizado para a ordem dessa escolha é a pontuação, ou seja, o professor(a) melhor pontuado(a) é o que escolhe primeiro, o segundo melhor pontuado é o segundo a escolher e assim por diante. Dessa forma, não há garantia de que o professora(a) fique com a turma que esteve com ele anteriormente.

Quitéria, sobre a percepção que tem da DC, assim destacou:

A docência compartilhada ajuda bastante, auxilia outros professores que não fazem parte do rol de especialistas do EF I, os especialistas de Artes, Educação Física e outros, ou seja, graças a Docência Compartilhada houve essa experiência, ou seja, tenho alunos que hoje estão no sétimo e que eu dei aula no sexto ou que já tive contato no Fund.I, então já não tem aquele impacto que talvez teria não tendo a experiência da Docência Compartilhada. Na minha perspectiva de Fund.II, a Docência Compartilhada ajuda principalmente pra essa transição. (Quitéria)

Quitéria entende que a DC, ao possibilitar um encontro com os alunos antes de passarem para o EF II, tornou-se um caminho que permitiu uma aproximação que considera positiva para minimizar o estranhamento que sentem esses alunos quando ingressam nessa fase.

Raquel destaca a influência da DC na sua prática que, segundo ela, nesse momento da passagem, antes da DC, era conduzida de forma diferente. Raquel assim se expressa:

Olha, eu já vi, em outros momentos, essa passagem sendo mais difícil, diferente de hoje quando a gente trabalha com a aula compartilhada. Ao meu ver, até o meu trabalho mudou. Eu vejo esses alunos chegando de uma outra forma, a minha maneira de trabalhar com eles mudou depois da aula compartilhada. Agora, a experiência que eu tive anterior a isso, sem a aula compartilhada, ao meu ver, era muito maçante pra eles, porque eu fazia a aula baseada nas experiências que eu tive, e essas experiências eram pra trabalhar com todo o fundamental II...

Constata-se pelo depoimento de Raquel, a repercussão do trabalho conjunto na DC sobre o modo de pensar sua prática antes e depois dessa experiência. Podemos inferir que, nesse caso, a experiência afetou a professora, pois como pontua Larrosa Bondia (2002), a pessoa como sujeito da experiência ao se mostrar aberta, disponível e o fato de se expor a ela permite que a entendamos como algo “...que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. (LARROSA BONDIA, 2002, p.21).

3- Aspectos facilitadores e aspectos dificultadores para o desenvolvimento da D.C

Para saber como a DC acontece em termos de possibilidade e de qualidade buscou-se, junto aos entrevistados (as), informações sobre possíveis dificuldades e possíveis desafios vividos na e para a execução dessa modalidade. Ainda foram feitas perguntas direcionadas para dois aspectos considerados fundamentais para o desenvolvimento de uma ação pedagógica, ou seja, direcionadas para a questão da preparação dos envolvidos para a ação de compartilhamento e, para a questão da organização dessa ação. Nesse sentido, essa categoria de análise parte dos fatores tempo, espaço e modo de planejamento, bem como dos fatores formação e apoio para execução da referida ação, ou seja, da DC.

As opiniões acerca da oferta de tempo e espaço para diálogo e planejamento coletivo podem ser observados nos depoimentos que seguem abaixo, registrados e comentados:

Aconteceu pouquíssimas vezes. O tempo foi mais guiado pela gente. Então, num momento em que íamos ter o horário coletivo pra poder falar sobre as questões pedagógicas da escola, a gente saía, pedia licença pra se retirar pra poder conversar, ou era no momento da minha hora atividade, que eu estava livre preparando aula ou corrigindo. Então, foi nesses espaços. HEITOR

É, foram algumas trocas muito rápidas ali num espaço de tempo muito rápido, que as vezes não batia, minha hora atividade não era a mesma que a do outro professor, encontros na verdade não aconteceram de forma efetiva. BRUNA

Não, a gente tinha ficar caçando um momento que nosso tempo batia. Elaborar projeto, nós já estamos acostumados, o que nos faltou foi tempo pra isso. Porque, às vezes, a JEIF não batia e, isso daí também não era pauta de JEIF, porque, como não são todos que fazem o projeto então não era visto como prioridade, então não tinha nada específico pra isso, a gente dava um jeito. QUITÉRIA

Como alguns professores participavam do grupo da JEIF, nós conversávamos nesses momentos de estudo, e também em momentos ocasionais, nós nos encontrávamos no corredor, nas portas da sala de aula, e discutíamos o que seria trabalhado, de que maneira seria trabalhado. ROSE

Com uma professora era sempre mais difícil, muitas vezes a gente falava no finalzinho de uma aula pra outra. Já com uma das professoras, com qual eu compartilhei sempre consegui conversar, porque o horário de hora atividade dela coincidia com o meu. RAQUEL

Diante dos depoimentos apresentados, podemos questionar a qualidade do planejamento para o trabalho em sistema compartilhamento, pois, eles apontam que o processo de planejamento não ocorreu como deveria. Questionando a qualidade do planejamento, questiona-se também a qualidade das aulas e consequentemente a qualidade do projeto como um todo, o qual, se prejudicado, traz como consequência o comprometimento da aprendizagem de alunos(as).

As falas de Heitor, Bruna e Quitéria revelam que a decisão de planejar a ação compartilhada era tomada pelo professor e acontecia ocasionalmente e da forma como era possível, acontecia como uma ação também não planejada e não assistida. Essa situação põe a perder a intencionalidade do professor(a) para um

fazer adequado e eficiente que traga bons resultados no que diz respeito a aprendizagem, pois há que se entender que:

Planejar é antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a ser realizadas e agir de acordo com o previsto. Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensa.”.(VASCONCELLOS, 2000, p.79 apud CASAGRANDE, 2014, p.22)

Na tentativa de achar uma possível explicação para a não realização de um planejamento conjunto, poderíamos considerar o fato de que a organização escolar, relativa a distribuição das aulas, se submete à questões burocráticas determinadas pelo sistema educacional. Falo da quantidade de aulas que cada especialista é obrigado(a) a ministrar e a quantidade de aula que o aluno deve ter diariamente, ou seja, de uma grade curricular a ser cumprida. Além dessa grade, os professores(as) cumpre três Horas Atividade (HA), usadas para organização e planejamento de atividades na escola e, mais duas horas livres que os professores(as) devem cumprir em espaços por eles(as) escolhidos para fazer o que for necessário para o desenvolvimento de seu trabalho. Nessa dinâmica de organização e de cumprimento do horário diário se estabelece uma grande dificuldade no que se refere a determinação e combinação dos momentos destinados para especialistas e polivalentes planejarem juntos. Interessa, no contexto dessa análise, expor que, em estudo recente (2015) sobre a implementação da reforma curricular no município de São Paulo, da qual tratamos nesse trabalho, o problema de falta de tempo e espaço para planejamento surge como um dos fatores que influenciam o desenvolvimento da DC. Nesse trabalho Carneiro (2015, p.91) fez a seguinte observação:

Na fala dos professores o que falta, para efetiva prática da proposta da docência compartilhada, é uma norma instituída para garantir a operacionalização da prática docente independente dos percalços diários do cotidiano escolar, e tempo e espaço para que os professores envolvidos possam fazer o planejamento de sua ação. O diálogo e a troca do conteúdo para executar o trabalho, em forma de arranjos disciplinares, são relevantes para consolidar a atualização de posturas frente aos desafios do processo de ensino.

Percebemos a permanência de um problema que fora detectado há algum tempo, o que, nos permite pensar que nada foi feito de lá para cá para, ao menos, minimizar o problema. Importa ressaltar que na proposta do Programa “Mais Educação São Paulo” consta que:

O princípio da docência compartilhada pressupõe o planejamento conjunto dos professores especialistas/professores do Ensino Fundamental II e do professor polivalente/professor de Educação Infantil-Ensino Fundamental I, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada Unidade Educacional, articulados pelo Coordenador pedagógico, de forma que o trabalho de um não se sobreponha ao do outro - eles se complementam. (SÃO PAULO, 2014, p.110)

Os desencontros percebidos no processo de planejamento das aulas em DC, expostos nos depoimentos acima elencados, não se referem apenas a falta de tempo e ao uso de espaços inadequados, mas também a forma como ele acontece, como podemos notar nas falas complementares dos entrevistados, conforme os relatos que seguem abaixo:

Esse planejamento, como a gente não tinha experiência, aconteceu de forma individual, porque até então a gente não tinha esse contato, a gente não sabia como lidar com a situação e aí, eu apresentei a ela o que eu estava pensando, ela apresentou pra mim o que ela estava pensando e depois fomos colocando tudo junto. Aquilo que poderia ser feito junto a gente deixou. HEITOR

A professora de sala já tinha um conhecimento sobre do tema, então era mais fácil o diálogo, a gente só foi encaixando, então iniciava, via como a aula desenvolvia e a partir daí a gente planejava a próxima, [...] então era estes ajustes que a gente conseguia fazer no tempo que a gente tinha. QUITÉRIA

Foi muito rápido, as vezes você conversava ali cinco minutos: “Olha, o que quê a gente pode trabalhar? O que quê eu posso inserir dentro do seu trabalho?”, enfim, muito rápido, BRUNA

Quando foram atribuídas as aulas, no início do ano, sabíamos que iríamos trabalhar juntas, então nós conversamos sobre como iríamos dirigir esse trabalho, como íamos trabalhar com esses alunos do quinto ano a Matemática de maneira compartilhada, pensando que seriam duas aulas na semana [...] A medida que os assuntos foram avançando, os nossos jogos também iam avançando, e aí a gente sempre procurava esse momento pra estar conversando, pra poder estar decidindo por onde a gente ia nortear o nosso trabalho [...] tudo isso foi sendo dirigido durante essas conversas. RAQUEL

Eu normalmente conversava com um professor em um momento de planejamento oficial, ou eu o procurava num momento da hora atividade dele e perguntava qual era a maior defasagem daquele grupo de alunos e, com base nessa dificuldade, eu perguntava para o professor o que ele achava. Normalmente apresentava alguma proposta de trabalho para saber se ela poderia contribuir pra minimizar, ou pra resolver aquele problema. As vezes era necessário que se fizesse alguns ajustes, o professor também contribui com as ideias dele, e nós ajustávamos esse projeto pra que ele fosse aplicado naquela turma. ROSE

É possível, tanto por meio das situações referentes ao tempo, como por meio das situações referentes ao espaço e a forma de planejamento, reveladas nos depoimentos, pensarmos na possibilidade de ter havido falta de articulação ou organização para garantir, minimamente, que o planejamento conjunto pudesse acontecer e, levando esse pensamento em consideração, sugerir uma reflexão acerca do fazer do coordenador que deve ter claro que:

Docência compartilhada é marcada pela corresponsabilidade dos professores do Ciclo Interdisciplinar (4º, 5º e 6º anos) no planejamento dos cursos, na organização da estrutura dos projetos, na abordagem interdisciplinar das diferentes atividades de sala de aula, no acompanhamento e avaliação das dinâmicas de aprendizagem do grupo-classe e dos estudantes individualmente-fora ou dentro do espaço de sala de aula. (SÃO PAULO, 2014, P.110)

Nesse contexto de responsabilidade conjunta, a equipe gestora não pode ficar de fora e, a pessoa do coordenador(a) deve se colocar como responsável direta pela articulação das possibilidades de arranjos que possibilitem o planejamento da DC, mesmo que tais possibilidades não se apresentem em grande número. Dessa forma, é possível que se evite a não descaracterização dessa prática como ação interdisciplinar. Cabe, nesse contexto de caracterização, observar que, se a reorientação curricular tem como base estrutural os princípios pedagógicos da interdisciplinaridade, tal característica pode ser estendida à escola como um todo e, nesse sentido acrescentar que, de acordo com Libâneo (2011, p. 34):

A organização escolar interdisciplinar é um modo de efetivar a atitude interdisciplinar e se expressa na elaboração coletiva do projeto pedagógico e nas práticas de organização e gestão da escola. Começa, portanto, na integração dos professores das várias disciplinas e especialistas num sistema de atitudes e valores que garantam a unidade do trabalho educativo e se viabiliza por um sistema de organização e gestão negociado. É uma prática organizacional nova que possibilitará a intercomunicação de saberes, atitudes, valores, fulcro da interdisciplinaridade.

Até aqui foi possível constatar que a falta de tempo, de espaço e oportunidade de diálogos e trocas não impossibilitou a realização da DC, no entanto, foi impedimento para que ela acontecesse com a qualidade necessária. Agora veremos se outros fatores impediram o desenvolvimento dessa prática ou, de alguma forma, afetaram esse desenvolvimento.

Ao serem questionados sobre oferta de formação ou de apoio para o desenvolvimento da DC, quatro dos entrevistados(as) expuseram o fato de terem

participado de uma formação em DRE, conforme podemos constatar nas falas que seguem registradas abaixo:

Inicialmente não, porque até então era algo que estava sendo discutido, só posteriormente. Apareceu uns cursos, então teve sim, de certa forma, o apoio da DRE, porque foi ela que veio com essa proposta de docência compartilhada. Acredito que a escola, de certa forma, apoiou, uma vez que ela nunca criou nenhum tipo de entrave pra que o trabalho fosse feito, ou tenha criado algum mecanismo negativo entre as partes, acho que a escola nesse sentido ela também colabora. HEITOR

A gente teve num ano, mas, não deu continuidade e, na escola não houve. Na escola, na realidade, a gente teve um encaminhamento, porque a coordenadora viu lá que era um projeto do qual a gente fazia parte e nos colocou pra fazer o curso, agora, o desenvolver do curso é que não chegou no ponto que era proposto, houve muito discussão mas pouco resultado, então, eu não considero que foi efetivo, tanto é que a gente não viu em sala de aula, nos anos posteriores, resultado daquela discussão, então, acho que não amarraram bem. Acho que a ideia era boa, mas não conseguiram chegar num resultado, que talvez eles esperassem. QUITÈRIA

Houve uma formação em DRE, na qual eles abordavam esse assunto. Na escola, que eu lembre não houve. BRUNA

A Prefeitura de São Paulo promoveu uma ação no ano de 2015, se não me engano, era de formação em docência compartilhada. Participaram vários professores, inclusive aquele que, como no meu caso de docência de língua inglesa, já tinham essas aulas atribuídas e, esse curso, além de esclarecer o que era docência compartilhada, ele apontava possibilidades de trabalho. ROSE

Sobre formação referente a DC, a publicação oficial (SÃO PAULO, 2016c, p.18), informou que:

A formação “Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria” envolvendo as professoras e os professores dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral do Ensino Fundamental tem o objetivo de subsidiar a construção participativa de um currículo crítico e emancipatório com foco na interdisciplinaridade e na autoria de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Apesar da intenção, a formação acima referida que, é a mesma citada pelos participantes da pesquisa, não aconteceu a contento, como podemos observar na fala da professora Quitéria, apresentada acima.

Podemos entender que a formação oferecida foi mínima, considerando a complexidade da prática de DC, já que ela exige uma mudança de postura em relação ao modo de pensar e conduzir as ações no espaço de sala. Tal complexidade se firma no fato de que “o exercício da docência compartilhada

consiste em um permanente processo de reinvenção da identidade docente, sendo um desafio o seu exercício.”. (SÃO PAULO, 2016a, p. 27).

Raquel, ao ser perguntada sobre formação, foi taxativa ao dizer que “Não houve formação, nem da escola, nem de algum outro órgão.” e Rose, em um de seus depoimentos, argumenta que a “Docência Compartilhada é um modo relativamente novo de dar aulas na Rede Municipal de Ensino e, talvez por isso, as pessoas tenham tão poucas informações a respeito dela.”.

Esses depoimentos revelam a ausência da abordagem do tema também na escola e, nesse caso, um distanciamento entre o que se espera (estudo, diálogo e troca de experiências) e o que é/ou pode ser oferecido em termos de condições, pois, no mesmo documento citado anteriormente, lançado como proposta de continuidade do diálogo com os educadores(as) da REDE e, com o objetivo de refletir sobre as práticas, temos registrado (2016c, p.19) que cada Unidade Educacional é:

Espaço privilegiado de construção e apropriação de conhecimento, de criação e transformação de cultura, do diálogo sobre os fazeres pedagógicos e problematização das práticas educativas, local de aprendizagens. Os horários coletivos de formação, os Projetos Especiais de Ação (PEAs), as reuniões Pedagógicas e os encontros setoriais são momentos ricos de estudo, planejamentos, reflexão, análise das práticas e construção coletiva de proposições.

Na fala dessas duas professoras podemos encontrar um indicativo de que se faz necessário um processo formativo e informativo que possa sanar a falta de conhecimento sobre essa forma de desenvolver a docência. Vale ressaltar que:

A Equipe Gestora tem papel fundamentalmente importante na dimensão da gestão pedagógica na Unidade Educacional. É ela que também viabiliza a promoção da formação das educadoras e educadores e, conseqüentemente, das educandas e dos educandos, fator fundamental para o desenvolvimento e para o processo de ensino e aprendizagem, pois a Equipe Gestora tem compromisso com todo processo educativo.(SÃO PAULO, 2016c, p.28).

Reforçando a ideia de necessidade de formação passada pelas considerações dos entrevistados, acrescenta-se que, Feldmann (2009, p.79-80) nos esclarece que a formação continuada é “de responsabilidade não apenas individual, mas sobretudo institucional”. Para ela a efetivação de mudanças na escola ultrapassa a dimensão individual e só se torna possível por meio de um fazer coletivo.

Ainda na intenção de obter informações acerca do desenvolvimento da DC, uma pergunta complementa foi feita aos entrevistados(as). Em resposta a ela, Heitor e Bruna retomam a questão da falta tempo e de espaço, desta vez, como desafio a ser vencido para o desenvolvimento da prática. Podemos observar nos seguintes depoimentos:

Bom, eu acredito que um dos desafios foi as duas partes poderem produzir, criar, fazer material e pensar no e para o grupo de alunos, esse é o desafio maior, por vários motivos, o tempo, o espaço, que às vezes a gente não tem dentro das escolas. [...] Uma questão particular e é a que envolve a quantidade de aulas, pois, no meu caso tenho várias salas, então, eu acabo me desprendendo pra poder fazer outras atividades, que acabam tirando um pouco do foco específico de uma sala única. HEITOR

Sim, vários desafios. Primeiro porque é uma aula diferente, uma forma de trabalhar diferente. Tem também o tempo que você precisa ter pra poder programar sua aula com outro professor, afinal a aula é dos dois, é compartilhada. Acho que o maior desafio foi o tempo, que na escola não aconteceu, tempo pra programar a aula. Também acho que para professor do Fund.II é sempre difícil, um desafio trabalhar com crianças do Fund.I, mesmo que seja uma idade próxima, eles ainda são diferentes, são dependentes, enfim, é uma outra forma de lidar, é diferente. BRUNA

Além da falta de tempo e de espaço, Bruna também cita o trabalho com a faixa etária das crianças como desafio a ser vencido. Ao se referir a questão da idade, ela ressalta alguns aspectos que, como características do grupo, fizeram da experiência um desafio, conforme podemos observar no depoimento que segue registrado.

Sim, primeiro, porque é uma faixa etária que eu não estou acostumada, porque a minha base é toda do fundamental II, a partir de sexto ano. Eles também não estão acostumados com essa mudança de professor toda hora, então um dos desafios maiores foi esse, o de chegar no aluno com aquela idade, com aqueles costumes que são diferente dos alunos que você está acostumada a lidar no dia-a-dia. Quando você está acostumada, mesmo o sexto ano que já é uma série complicada, pela sua experiência, você já sabe o que fazer, mas no quinto, eles tem outro ritmo, eles não estão acostumados e você também não. QUITÉRIA

Tanto o depoimento de Bruna como o de Quitéria se referem ao modo como o professor especialista desenvolve sua aula, ou seja, à dinâmica de uma aula ministrada no sistema disciplinar que difere da dinâmica da aula ministrada por um

professor(a) polivalente que tende a trabalhar de forma interdisciplinar, recorrendo a integração das disciplinas, mostrando as inter-relações existentes para, minimamente, garantir essa prática, já que uma prática interdisciplinar vai além disso e exige um fazer que envolve trocas, um “ir e vir de opiniões” que, no contexto dessas observações referentes ao modo de ser aluno e ao modo de condução da ação docente, se traduz num fazer pautado no diálogo, no respeito mútuo, no fazer coletivo entre professores(as) e alunos(as), exercício em busca de resultados positivos, mesmo que distintos. A adaptação aos ritmos dos alunos(as), desafio apontado por Quitéria e por Bruna, pode ter ficado, então, dependentes do modo como essas professoras os(as) percebiam, bem como ao modo como percebiam seu fazer na realidade da turma de quinto ano e, conseguida por meio da absorção de saberes até então desconhecidos, absorção que pode ser entendida como um enriquecimento da prática, este possibilitado pelo compartilhamento de aulas com os professores(as) polivalentes.

O depoimento de Raquel, que segue registrado, exemplifica uma situação de absorção de saberes e ilustra a discussão sobre aprender na prática e com o outro, sobre enriquecimento da bagagem de saberes já possuída, enfim, sobre a dimensão didática do “fazer” docente.

Eu achava que eu tinha que parar a explicação pra certas coisas. Eles queriam ir muito além, até inclusive daquilo que a gente estava trabalhando, e muitas vezes foi a professora da sala que disse pra mim “Não tenta podar eles, deixa eles irem além, se eles perguntarem você fala, responde”. Isso era um desafio pra mim, que estava acostumada a trabalhar com aquele meu conteúdo e achar que, se de repente eles quisessem ir além eu tinha que barrar, porque só daria no próximo ano ou só na próxima experiência, então pra mim isso foi um desafio muito grande. Embora eu tenha formação na pedagogia eu só tinha trabalhado com ensino médio e fundamental II, eu nunca lecionei para o fundamental I, então era minha primeira experiência ali, eu tinha muito medo de, de repente, estar falando de uma maneira que não fosse atingi-los, era um desafio muito grande. Eu achei que eu não fosse conseguir trabalhar com o professor do Fund.I, mas eu fui muito bem acolhida pelos professores de sala [...] foi uma experiência pra mim muito gratificante. RAQUEL

Essa discussão, no que se refere a prática docente e ao modo como ela acontece, dá abertura para uma observação sobre o fato de que, muitas vezes, o docente e o seu modo de conduzir suas ações estão expostos a julgamento, pois, não raramente, tem sua “didática” questionada. Tal observação ganha sentido com

as palavras de Rios (2010, p.54) que, discorrendo sobre o processo de ensinar e sobre as especificidades do trabalho docente e da disciplina Didática, faz a seguinte observação:

Quantas vezes já se afirmou, no terreno do senso comum, que o bom professor é reconhecido por sua “didática”? Claro que, utilizado dessa maneira, esse conceito é identificado com um *saber fazer* que é exigido do professor, além do conhecimento dos conteúdos específicos de sua área.[...]

Não cabe, no contexto desse trabalho, ampliar a discussão sobre o conceito exposto na citação acima o que, não significa descartar sua importância. Assim, prossigo apresentando o depoimento de Rose sobre os possíveis desafios para o desenvolvimento da DC. Essa professora fala de colaboração e de parceria, mas frisa a barreira criada pelos professores envolvidos para que tais aspectos surjam no desenvolvimento dessa ação.

As palavras de Rose permitem que se retome a questão do trabalho colaborativo na perspectiva das ações realizadas no espaço escolar, mais exatamente sobre as que se referem ao fazer docente e os objetivos que esse fazer carrega, conforme podemos observar no depoimento registrado a seguir:

Penso que o maior desafio seja estabelecer um diálogo colaborativo entre os professores envolvidos. Porque, normalmente os professores tem estilo particular de trabalho e, nem sempre a presença de outro profissional é bem vista. É como se ambos só conseguissem trabalhar isoladamente, então, pra que estabeleça esse diálogo, essa parceria é preciso, em primeiro lugar, muita humildade e, em segundo lugar, uma boa vontade enorme de promover uma aprendizagem significativa pros alunos. Uma dificuldade é a resistência do professor generalista em dividir espaços e conteúdos, mas deve ocorrer ao contrário também. ROSE

Com base nos escritos de Fullan e Hargreaves (2001), Boy e Duarte (2014, p.86-87), ao discorrerem sobre a dimensão coletiva do trabalho docente, explicam que:

Para se instaurar uma cultura de colaboração no contexto escolar, fazem-se necessários engajamentos e responsabilização coletiva entre os professores, trabalho de discussão coletiva, de experimentação em sala de aula e avaliação posterior coletiva, além da preocupação em garantir tempos e espaços de trabalho coletivo.

Além dessa explicação, recorrendo aos escritos de Hargreaves (1998) e Fullan e Hargreaves (2001), essas autoras (2014, p.87-88) fazem considerações

acerca de quatro tipos de colaboração entre docentes, sendo eles “a balcanização, a colegialidade artificial, a colaboração confortável e o trabalho em conjunto” e, explicam que “No ensino fundamental, a balcanização pode ser observada por meio da separação dos docentes em diferentes anos e ciclos, sendo rara a existência e uma colaboração entre professores de anos e ciclos diferentes.” E que, as relações balcanizadas:

Podem gerar disputas no que diz respeito aos espaços, aos tempos e aos recursos na escola. Além disso, inibem a discussão aberta e podem prejudicar a criação de uma perspectiva da escola em sua totalidade, impedindo o crescimento profissional contínuo dos professores da escola e a sua capacidade de resposta diante das mudanças educacionais.

A DC compartilhada pode transformar, mesmo que lentamente e/ou parcialmente, essa realidade marcada por “disputa de território, competições e comparações”, tendo em vista que propõe a aproximação de professores especialistas e polivalentes que, se abertos a mudança, contribuirão para deixar na cultura escolar a marca de um trabalho, de fato, interdisciplinar.

4- Visão dos professores(as) especialistas sobre o CI

Como você percebe o Ciclo Interdisciplinar?

Esta foi uma das questões utilizadas para obter, junto aos professores(as), uma visão sobre o CI. Estrategicamente, afim de que os depoimentos se fizessem mais completos, foi solicitada a cada entrevistado(a) uma palavra chave que julgassem apropriada para representar ou definir o Ciclo Interdisciplinar. Tal solicitação permitiu que apresentassem uma ideia complementar que veio favorecer o enriquecimento da opinião apresentada inicialmente.

Diante da questão inicial, Heitor comenta que percebe o ciclo como “necessário para o desenvolvimento de um trabalho na escola”, mas, que o acha “extremamente difícil” e, explica que pensa assim porque entende “que cada escola, além de ter uma realidade diferente, tem uma demanda diferente.”.

Podemos notar no depoimento de Heitor que, ao falar de realidade e de demanda escolar, ele pode estar se referindo ao nível de aprendizagem de alunos(as), à dinâmica do trabalho docente e, ainda à forma como esse ciclo pode se

apresentar nas diversas escolas, ou seja, referindo-se à quantidade de classes que marca a sua configuração, pois, deve-se levar em consideração o fato de que, um ciclo interdisciplinar em determinada Unidade escolar pode ser formado por quantidade maior ou menor de quartos, quintos ou sextos anos em relação à uma outra Unidade. Esse aspecto relacionado a estrutura do ciclo, no modo de ver de Heitor, o torna mais ou menos difícil de se conduzir. Entende-se, portanto, que, na visão desse professor, a dificuldade pode surgir em razão de diferentes aspectos, inclusive do aspecto organizacional advindo do número de turmas formadas, o qual se estabelece de acordo com a realidade apresentada pela escola e não, em razão da organização dos ciclos proposta pelo PMESP.

O professor Heitor escolheu a palavra “conexão” para complementar sua ideia sobre o CI e, justificou a escolha com a seguinte afirmação:

Quando nós não estamos conectados, pensando em um objetivo comum, nós não conseguimos, muitas vezes, atingir um objetivo. Então acho que a conexão é extremamente necessária dentro das escolas, desde passar e repassar informação até criar um ambiente onde todos consigam, mesmo sem concordar, compartilhar ideias dentro do mesmo espaço, sobre aquele mesmo objeto, sobre aquele mesmo tema. (Heitor)

Temos nas palavras de Heitor a valorização da interação, da troca de ideias entre as pessoas, além um alerta sobre a importância de uma boa comunicação entre elas e, também entre os setores da Unidade Escolar.

Sobre esse contexto de interações Tardif (2014, p.49-50) esclarece que:

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão que possuem geralmente, um caráter de urgência.

Bruna sintetiza sua ideia sobre o CI com a frase “Eu acredito que é um meio, ali entre o alfabetizador e o autoral.” e, escolhe a palavra “interdisciplinar” para representar o CI por considerá-la uma palavra “interessante”. Complementando seu depoimento, essa professora comenta que “a interdisciplinaridade acontece mais até

o quinto ano, no sexto deveria acontecer, mas, com a divisão de disciplinas e professores se torna um pouco mais difícil.”.

A frase inicial de Bruna, que apresenta uma ideia óbvia sobre o CI, pode estar revelando dificuldade para expressar o como percebe esse ciclo ou ainda, uma possível falta de esclarecimento acerca do que ele propõe como parte da organização da EF, fato que aponta para a necessidade de formação. E, ao apontar a existência de dificuldade, atribuindo como razão a divisão de professores, refere-se à uma realidade marcada pela fragmentação de práticas e saberes. Sobre essa realidade, Libâneo(2011, p.32) afirma que:

A escola que pluridisciplinar é a que conhecemos: as do currículo são justapostas e isoladas entre si, geralmente sem integração entre os domínios do conhecimento. O ensino das disciplinas segue uma ordem lógica, horários rígidos, sem considerar as diferenças de aprendizagem entre os alunos. O aluno aprende diretamente do professor e do livro didático.

As palavras de Rose são significativas e, por trazerem essa questão da dificuldade de compreensão que alguns professores(as) demonstram ter em relação a organização em ciclos, vão ao encontro da observação que foi feita acima sobre necessidade de formação, conforme podemos observar no seguinte depoimento:

Eu vejo como um ciclo de transição, só que as vezes não é muito claro, nem para o aluno e nem para o professor, porque a seriação, pra gente, é uma coisa meio que automática e, normalmente a gente associa aos conteúdos, aos saberes da esfera escolar. Só que outras coisas estão envolvidas, o processo de amadurecimento cognitivo, as relações que se envolvem dentro da escola, mais especificamente na sala de aula, há uma série de complicadores e, pra mim, o que define melhor esse ciclo de transição, é a passagem da infância pra adolescência.

Rose escolhe generosidade como palavra representativa do CI, enfatizando que ela é a palavra que define bem a atuação compartilhada, mas, ao fazê-lo não pensa nesse ciclo como um todo, pois ressalta a DC. Ressaltando essa prática, ela afirma que a DC “é uma troca de saberes entre os professores.” e, com a expressão “E pensar que alguém vai se beneficiar daquele diálogo!”, ela reforça a validade da ação. O diálogo, nessa fala, se reveste de importância, o que nos remete ao pensamento de Freire (1996) que atribui valor à relação dialógica ao afirmar que “Ensinar exige disponibilidade ao diálogo”.

Vimos que, para referir-se ao ciclo interdisciplinar, Rose toma como referência a sua prática no sistema de compartilhamento, limitando sua visão a essa modalidade de docência. Mostra, com isso, um olhar reduzido no que se refere a esse período e sinaliza a necessidade de expandir os conhecimentos sobre as expectativas que recaem sobre ele e sobre seus objetivos.

Importa esclarecer que essa observação sobre o olhar da professora Rose não está desconsiderando o fato de que o aspecto generosidade assume grande importância no âmbito da prática docente, pois, é no contexto do compartilhamento de aulas que as trocas se estabelecem e um aprende com o outro e, estando a DC contida no CI, que se fundamenta no trabalho coletivo, essa importância acaba resvalando nesse período como um todo. Assim sendo, importa ressaltar que, nesse contexto de ensinar e aprender, não cabe arrogância ou mesquinhez, mas sim, a humildade que permite o perguntar e o responder, onde a autoridade de um não se sobreponha a do outro, onde todos possam se valer dessas autoridades para o seu desenvolvimento pessoal e intelectual. Nessa linha de raciocínio, vale acrescentar que Freire (1996, p.103) nos alerta para o fato de que “A arrogância que nega a generosidade nega também a humildade [...]”.

Num outro depoimento sobre o CI, o de Raquel, temos uma visão direcionada para a passagem dos anos iniciais para os anos finais. Nele podemos notar que ela vê esse ciclo como um momento de transição e, que se expressa de forma confusa sobre a organização da EF, pois, ao mesmo tempo em que se refere ao último ciclo nomeando-o como Autoral, refere-se aos anos iniciais e aos anos finais, utilizando o termo ciclo1 e ciclo 2 como nomenclatura representativa Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II. Eis o depoimento de Raquel.

Eu acho que, talvez, seja uma das transições. Depois da alfabetização, a mais complicada, porque se a gente não direcionar de uma maneira muito natural essa passagem do ciclo 1 pro ciclo 2, lá na frente no ciclo autoral a gente pode ter grandes problemas.
RAQUEL

A confusão pode estar apenas na forma de expressar, mas também pode ter origem no fato de que o sexto ano compõe o CI, apesar de fazer parte dos anos finais, fato que pode sinalizar um pensamento cristalizado em relação à organização do ensino, ou seja, um pensamento que não tem como referência uma etapa de

ensino configurada em três ciclos. Ainda como possibilidade, tal confusão pode ter sido gerada por uma questão de costume.

A palavra chave escolhida por Raquel para representar o CI foi a palavra “continuidade” e, ao justificar essa escolha, essa professora, novamente, refere-se ao ciclo interdisciplinar e, ao mesmo tempo, ao modelo de Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II. Isso nos leva a pensar que, o pensamento da professora pode ser guiado pela diferenciação entre a unidocência e a pluridocência, ou ainda, entre o fazer do polivalente e do especialista, conforme pode ser observado no seguinte depoimento:

É você dar sequência nesse trabalho, e é um trabalho que é de três anos, então, é o quarto, o quinto e o sexto ano. Ele não pode parar, não pode só o professor do fundamental II vir pro fundamental I, é necessário que o professor do fundamental I também acompanhe dentro do fundamental II, porque a palavra que define o ciclo é a “continuidade de trabalho”.

Novamente a DC é destacada numa fala que, de acordo com o questionamento inicial, deveria mostrar a percepção do CI, o que indica que essa modalidade se sobressai mais na condição de característica desse ciclo do que como elemento integrante dele. Nesse sentido, podemos cogitar que à professora Raquel esteja faltando o conhecimento de que:

No ciclo interdisciplinar é proposta a realização da docência compartilhada, como um dos mediadores pedagógicos de construção da interdisciplinaridade e da abertura da dimensão de construção do conhecimento significativo e emancipador. (SÃO PAULO, 2016b, p.20)

Raquel justificou a escolha da palavra continuidade se referindo ao trabalho a ser realizado no sexto ano, mas, tal palavra cabe para tratarmos também do trabalho que se realiza no quarto ano, o qual inicia o CI depois do término do Ciclo de Alfabetização. Nesse caso o CI “deve dar continuidade ao processo de alfabetização, letramento com propósito de ampliar a autonomia nas atividades de leitura, escrita e resolução de problemas.”. (SÃO PAULO, 2016C, P.11).

Sobre o CI, a professora Quitéria, no que se refere ao processo de ensino/aprendizagem parece desconsiderar aprendizagem e desenvolvimento como algo processual, pois despeja, equivocadamente, uma carga muito grande de responsabilidade sobre o ciclo interdisciplinar, possivelmente, relacionada à garantia

da alfabetização ou do domínio dos chamados conteúdos básicos que são considerados necessários para o aluno(a) avançar para o outro ciclo, conforme podemos notar no seguinte depoimento:

Eu acho ele o mais importante, porque, no primeiro eles estão sendo alfabetizados, mas não saem prontos e, terão ainda o interdisciplinar. Então o que não acontecer no primeiro ainda pode acontecer no interdisciplinar. Só que, o que não for resolvido nele, dificilmente será resolvido no outro [...]

Seu comentário ganha relevância se considerarmos que no ciclo autoral:

Será dada ênfase ao desenvolvimento da construção do conhecimento considerando o manejo apropriado das diferentes linguagens, o que implica um processo que envolve a leitura, a escrita, busca de resoluções de problemas, análise crítica e produção. É, portanto, o domínio de diferentes linguagens (lógico-verbal, lógico-matemática, gráfica, artística, corporal, científica e tecnológica) que permitirá a cada aluno, ao final do Ciclo Autoral, a produção do T.C.A comprometido com a construção de uma vida melhor. (SÃO PAULO, 2014, p.80)

A palavra experiência é escolhida por Quitéria como palavra representativa do CI. Ao fazer isso sem adjetivar a experiência, ela não deixa claro se atribui, ou não, valor à sua participação como docente nesse ciclo, ou seja, deixa em aberto para qualquer interpretação.

5- Contribuição da D.C para a compreensão do CI pelos professores(as) especialistas

Um questionamento foi dirigido aos entrevistados(as) na intenção de saber se e como a DC contribuiu ou pode contribuir para que o CI seja percebido por professores(as) na sua lógica e/ou na sua dinâmica.

Na maioria das falas vemos que os professores(as) se apegam ao elemento DC que integra esse ciclo, ressaltando-a como prática que influencia o modo de ver o aluno e entender a passagem do quinto para o sexto ano. Dessa forma, não se pode ter clareza da ideia que fazem do CI, ou seja, de como o compreendem ou o definem, conforme podemos observar nos depoimentos expostos a seguir.

Eis o depoimento de Bruna

Eu acredito que sim, porque, é como eu falei, é muito abrupta essa passagem do quinto para o sexto, então, de repente o aluno tendo como referência já um professor de Fund.II, já abordando ali uma aula mais voltada para o Fund.II, acredito que contribuiu... Bruna

Bruna ressalta a validade da DC e percebe-a como meio de adiantar para os alunos a realidade da outra etapa, comumente chamada como Fund. II, possivelmente um adiantamento de conteúdo para garantir aprendizagem futura. Assim sendo, objetiva com a DC uma situação distante dos objetivos dessa prática, pois a inserção dessa modalidade no ciclo não objetiva atribuir as características dos anos finais para os anos iniciais, no que diz respeito tanto à metodologia de ensino como aos conteúdos trabalhados. Vale observar que, com esse depoimento não temos de Bruna uma declaração sobre possíveis contribuições da DC para a compreensão do ciclo, na verdade, essa compreensão lhe falta, conforme observado na categoria 4 (quatro).

É como eu falei, minha experiência é só com fundamental 2 e médio, eu não sou pedagoga, eu não tenho formação pra lidar com alunos fora desse ciclo, e como a proposta da prefeitura, no caso de São Paulo, que trabalha com essa divisão em três ciclo que acaba colocando quarto, quinto e sexto dentro do mesmo, é uma boa para os alunos e para os professores porque, tendo esse contato mais cedo, você consegue fazer uma transição melhor, e acho que pro aluno o resultado é melhor, pra não ter aquele baque que a gente sempre reclama do sexto ano. QUITÉRIA

Quitéria destaca o ciclo como organização que possibilita ao aluno do quinto uma aproximação com o Ensino do Fundamental II, atribui ao fato do quinto e o sexto comporem o mesmo ciclo, a possibilidade da transição ocorrer mais tranquilamente. Além disso, reconhece que o CI possibilita também que o professor dos anos finais conheça os alunos ainda no quinto ano, conhecimento que o ajuda a lidar com eles, caso os tenham como aluno no sexto ano. A exemplo de Bruna, Quitéria se faz repetitiva e, nas suas palavras não podemos constatar nenhuma referência em relação a possíveis contribuições da DC para a compreensão do CI.

Eu penso que essa troca entre os professores e a forma de atuação dentro da sala de aula é observada tanto entre os professores quanto entre os alunos. Principalmente nos quintos anos, o comportamento é muito semelhante a um sexto ano, que já é no fundamental II, então, eu acho que o aluno se prepara melhor, ele consegue entender o que se espera dele no sexto ano com aquela quantidade enorme de disciplinas, de professores. Eu acho que o professor, também, especialista que atua mais diretamente no fundamental II, começa a compreender aquele processo de transição da criança pra adolescência e isso, é muito importante pra que a gente saiba como agir quando ele estiver no fundamental II. ROSE

O depoimento de Rose se aproxima dos depoimentos de Bruna e Quitéria e, a exemplo delas, deixa transparecer que o CI é visto como momento de antecipação

de situações, de metodologias e/ou de preparação para vivência futura. Apesar disso, Rose, ao se referir ao processo de transição, tomando a DC como oportunidade do aluno conhecer a dinâmica dos próximos anos, ressalta a questão da mudança de fase do desenvolvimento. Traz então, uma preocupação voltada para os aspectos físicos e psicológicos que cercam esse processo. Importa comentar que, há que se tomar cuidado para que o quinto ano não seja visto ou transformado em um sexto antes da hora, pois o que se espera é que o trabalho em compartilhamento dinamize as aulas, possibilite novas situações, de modo a favorecer o interesse e o desenvolvimento de alunos (as).

Sobre a possibilidade da DC ter influenciado sua prática Raquel dá o seguinte depoimento:

Eu acredito que sim, porque essa minha visão de manter as salas como vieram eu tive após ter começado a docência compartilhada, porque eu já conhecia algumas turmas, e aí eu já via como a outra professora trabalhava com eles, por mais que fosse uma turma mais complicada ou outra menos complicada, eles já tinham um ritmo, e aí, você numa passagem pra uma mudança pra eles adquirirem oito professores, você ainda mudar isso, ao meu ver seria ainda mais complicado, e eu só tive essa noção depois de ter compartilhado com a professora do fundamental II. RAQUEL

Raquel se mostra a favor de que a turma do quinto ano não sofra um desmanche para o ano seguinte, ou seja, ela acha que o grupo tem que ser mantido, passar com a mesma formação para o sexto ano. Na opinião dessa professora, a mudança de grupo complica ainda mais o processo de transição, pois as crianças se ressentem com o afastamento dos colegas. Sobre essa questão Moll (2004, p.108) argumenta que:

[...] o desejável para a experiência escolar seria que a continuidade dos estudos ao longo da educação fundamental acontecesse com uma turma, com um grupo de amigos e colegas entre os quais se produz identidade, cumplicidade e histórias comum. Assim, enturmar ou agrupar os alunos teria de ser uma tarefa do início da escolarização que perduraria até seu término. Fica evidente, no contexto das reprovações/repetências escolares, que essa experiência gregária é absolutamente impossível para inúmeros alunos. Quando “pipoco” de turma em turma, as possibilidades de aprender, efetivamente relacionadas às possibilidades de conviver, de sentir-me aceito, ficam reduzidas.

O depoimento de Heitor revela que para ele a DC permitiu aprendizagens significativas.

Eu acredito que sim, porque é a partir desse contato com outro profissional que não seja da sua área e, principalmente, que não seja também do fundamental II ou médio, que você consegue de fato ampliar o leque para algumas questões que muitas vezes, nós especialistas, não temos. Por exemplo, muitas vezes nós não temos essa sensibilidade pra poder perceber no aluno uma dificuldade pedagógica que não seja tão gritante, porque o nosso tempo com ele é outro, e aí eu percebo que a professora tem essa relação mais delicada e a gente não. Os detalhes que a gente não pega vai passando, então, dificuldade pra nós é aquele que não consegue mesmo. A professora que eu acompanhei ficava atenta a detalhes que pra nós passa despercebido. [...] Isso ajudou porque eu tive que buscar mais informações sobre a questão da alfabetização, de todo o processo, dos ciclos que acontecem e, com isso, comecei a adquirir um conhecimento que antes você não tinha, porque a formação do especialista não te dá, Geografia é Geografia, História é História, você não tem essa formação de caráter geral, que eu acredito que todos deveriam ter. Então eu creio que isso ajudou a somar na relação interdisciplinar, perceber, interagir e participar melhor com o outro. HEITOR

Heitor ressalta na sua fala, que o fato de ter uma formação diferente, limitada aos conhecimentos de sua área, instigou a pesquisa e a busca por novos conhecimentos. Assim como Raquel esse professor citou o fato dos especialistas não terem formação para trabalharem nos anos iniciais. Nesse caso, na DC, o convívio com os professores(as) polivalentes e com os alunos(as), surge como um meio de obter uma experiência formativa, no entanto, há que se considerar que, esses professores especialistas deveriam receber suporte formativo por parte da coordenação no que se refere às dúvidas e incertezas que, certamente, eles têm em relação as especificidades dos alunos(as) dos anos iniciais e à forma como podem atuar com eles. Importa explicar que os depoimentos apresentados nessa categoria trazem alguns pontos que já foram abordados anteriormente, dados que, na condição de complementares, foram retomados nessa categoria pela relevância que apresentam, mesmo porque, o fato deles não apresentarem informações sobre possíveis contribuições da prática de compartilhamento para a compreensão do CI, mostra que, possivelmente essa compreensão não exista ou que existe forma reduzida. Tais depoimentos revelam que falta, por parte de alguns professores(as), conhecimentos sobre esse tipo a organização em ciclos e, especificamente sobre os objetivos do CI, no qual, por vezes, já atuaram em sistema de compartilhamento ou mesmo individualmente. Assim, ratificam a ideia de necessidade de formação continuada.

6- Contribuição da D.C para a prática dos professores(as) especialistas

Para verificar se, de alguma maneira, a DC inferiu no modo de cada entrevistado pensar e desenvolver sua prática, o questionamento feito buscou saber se e qual aprendizado foi tirado da experiência de compartilhamento vivida por eles.

Heitor, ao ser perguntado sobre isso, assim se expressa:

Eu diria que aprendi muito. Também confirmei algo que eu já acreditava, que fundamental I e fundamental II podem trabalhar juntos. A escola, por todo o histórico e sua estrutura tende a separá-los, dando a preferência pra um e não pra outro, ou algo parecido. [...] Os alunos começam a perceber se você é mais acessível ou não ali naquele momento, no quinto ano e no sexto ano a desenvoltura dele pra poder se aproximar de você é muito melhor, porque ele já te conhece. Heitor

O depoimento de Heitor nos mostra que ele aprendeu que é importante o contato inicial do professor com os alunos para que eles o observem, o conheçam para melhor se relacionarem no futuro.

Ao confirmar a ideia de que é possível professores dos anos iniciais e professores dos anos finais desenvolverem juntos ações pedagógicas e, criticar o distanciamento que, culturalmente, se estabelece entre as duas categorias, Heitor valoriza os saberes dos professores(as) polivalentes e mostra respeito por eles.

Quitéria, por sua vez, faz a seguinte declaração:

Nesse sentido, é você conhecer o aluno no fundamental I, como é a dinâmica, você poder observar como eles se comportam ali, porque a mudança de comportamento também é grande, e você só observa isso se você passar, se você não tiver a experiência com eles dentro da sala de fundamental I, quando você pegar eles só no sexto ano, no fundamental II, e observar aquele comportamento, você vai achar que sempre foi assim, e se você tiver experiência com ele no fundamental I, você vai ver que há uma mudança. Na prática do dia-a-dia é válido, porque você conhece aquele aluno. Quitéria

Novamente Quitéria valida a prática de DC, ressaltando que ela favorece a proximidade e um melhor conhecimento do aluno. Seu depoimento mostra que aprendeu que o comportamento do aluno muda de um ano para outro e que, por isso, sem conhecê-lo, não deve e nem pode emitir nenhum julgamento.

Bruna, sobre a contribuição da DC para sua prática, declara que:

Não é fácil trabalhar com o outro, mas é enriquecedor, porque as vezes você encontra pessoas muito mais experientes do que você. Consequências didáticas maravilhosas, que você leva pra sua prática dentro da sua sala de aula nos anos seguintes. Isso foi muito bom.
Bruna

O depoimento de Bruna revela que ela aprendeu que o trabalho coletivo promove situações de aprendizagem e pode contribuir para o enriquecimento da bagagem teórica e prática. Nesse sentido, vale acrescentar que, ao discorrerem sobre DC, Fernandes e Tilton (2008) validam essa prática e, fazem isso se expressando da seguinte maneira:

Compartir 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.

Rose faz a seguinte declaração:

Eu aprendi que embora muitos alunos sejam muito grandes fisicamente eles são crianças ainda, e para algumas abordagens precisa se levar isso em consideração. Embora muitos professores especialistas acham que a gente tem que trabalhar as questões das disciplinas, dos conteúdos, eu penso que as relações afetivas elas se sobrepõem a isso em muitas situações, e quando eu acompanho o desenvolvimento de uma criança do quinto ano, durante o ano inteiro e encontro com essa criança no sexto ano, o olhar dela pra mim é diferente, assim, como o meu olhar pra ela é diferente. A contribuição da docência compartilhada para a prática é a participação do professor no desenvolvimento emocional dessa criança. Rose

Rose aprendeu a ver o aluno como ser em desenvolvimento e que as relações afetivas são importantes. Valida a prática por considerar que ela oportuniza o acompanhamento do aluno e o desenvolvimento de suas emoções. Raquel, demonstrando entusiasmo, revela seu aprendizado.

Eu aprendi muita coisa, principalmente a nunca limitar um aluno. A gente está acostumada no fundamental II, onde os alunos são muito mais vergonhosos, eles tem muito mais medo de perguntar, um receio muito grande por conta da adolescência, dos hormônios que estão mudando, já no fundamental I eles ainda tem aquela naturalidade da criança, é uma troca. Eu via muitos alunos querendo me desafiar, viam vídeos no youtube e, na aula seguinte eles queriam me perguntar, queriam saber se eu tinha já visto, se eu conseguia fazer conta de tal maneira, era um desafio muito grande pra mim trabalhar essas aulas. Muitas vezes eu tive que falar pra eles “olha, o professor não sabe tudo, vocês estão com essa dúvida eu vou pesquisar, na próxima aula a gente compartilha. Então é uma

troca muito gostosa, pra mim foi um aprendizado muito grande. Raquel

De acordo com o depoimento de Raquel, ela aprendeu que o trabalho com o quinto se desenvolve numa dinâmica diferente, que os alunos(as), em razão da faixa etária, interagem com naturalidade e são curiosos. Raquel aprendeu que vale a pena dar voz ao aluno, deixá-lo se expressar e que, a interação e as trocas são sinônimo de aprendizagem. Vale diante das declarações de Raquel, explicitar que, de acordo com Tardif (2014, p. 167)

Ensinar é entrar em uma sala de aula e colocar-se diante do grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações. [...] é preciso que os alunos se associem, de uma maneira ou de outra, ao processo pedagógico em curso para que ele tenha alguma possibilidade de sucesso.

O que fica claro é que a troca de informações e de saberes entre alunos (as) e professores(as), a relação dialógica, se faz importante para o processo de ensino e aprendizagem. Conforme afirma Paulo Freire (1996, p.152) “Ensinar exige disponibilidade para o diálogo”. É isso que vemos na prática da professora Raquel, disponibilidade para dialogar e aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os últimos 9 (nove) anos de trabalho no município de São Paulo, atuando como professora na segunda etapa da Educação Básica, convivi com muitos professores(as), alguns especialistas e outros polivalentes, assim como eu. Nesse período de convivência pude presenciar situações diversas envolvendo a relação entre os membros das duas categorias, situações de trocas, situações amigáveis e, por vezes, conflituosas. Pude observar que uma difere da outra, no que diz respeito ao fazer docente e ao modo como o professor(a) de cada uma delas percebe o aluno(a), o qual, segundo Tardif (2014, p. 128) é o “objeto humano do trabalho docente, seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo”.

Em meio a essas situações e observações surge o ponto de partida para o desenvolvimento desse trabalho investigativo, uma inquietação que, logo no início do processo de elaboração, instante de busca por estudos correlatos, descobri não ser só minha. Até então eu não havia lido nada a respeito e nem conversado mais profundamente com alguém sobre ela, ou seja, sobre o que eu percebia como desacertos no momento de transição dos alunos das turmas de quintos anos do Ensino Fundamental para o sexto ano dessa etapa. E quão rico foi este instante de busca! As primeiras leituras trouxeram-me a sensação de acolhimento, como se os autores dos estudos encontrados me recebessem prontos para compartilharem dessa minha inquietação, mas não só para isso, mas também para mostrarem a mim seus achados e seus saberes, bem como para mostrarem o caminho do entendimento e da compreensão da situação que eu apontara como problema.

Se um dos objetivos desse estudo era aprofundar conhecimentos acerca do sistema de ciclos, ele foi alcançado. Em Krug (2001), por exemplo, obtive conhecimentos sobre ciclo de formação e, constatei que a não reprovação do aluno é um dos fundamentos desse tipo de organização. Lendo Mainardes (2006) identifiquei que ciclo de formação difere de ciclo de aprendizagem e que, as propostas voltadas para a educação que trazem esses dois tipos de organização se fazem a partir de um viés político progressista. Descobri, lendo Saul e Silva (s/d) a influência do pensamento de Paulo Freire nas políticas educacionais, inclusive, a forte influência desse pensamento na constituição do Programa de Reorientação Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal “Mais

Educação São Paulo”, implantado e implementado ainda na gestão de Fernando Haddad.

Nesse movimento de leitura intensa, foram inclusas algumas publicações oficiais lançadas pela Secretaria Municipal de Educação para a implantação, implementação e acompanhamento desse Programa. Por meio dessas publicações tomei conhecimento dos princípios dessa política e dos fundamentos teóricos que a norteiam, descobrindo entre eles, a interdisciplinaridade e, levada pela curiosidade e pela necessidade fui à busca de mais informações sobre ela e, foi em Fazenda (2011-2013), entre outros, que as obtive.

No que se refere ao conhecimento dessa proposta, resta muito campo a ser explorado, no entanto, o conhecimento adquirido, por meio das referidas publicações, especificamente sobre o CI e DC que o constitui, somado ao conhecimento adquirido sobre outros aspectos constituintes dessa pesquisa, obtido em outras fontes, subsidiou satisfatoriamente a composição desse trabalho.

A pesquisa realizada em campo contribuiu para o alcance dos objetivos traçados para esse trabalho. Foi possível obter por meio dela, informações bastante significativas sobre três pontos fundamentais: O Ciclo Interdisciplinar, a Docência Compartilhada e a passagem do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental.

Antes de apontá-las creio ser pertinente pontuar, a partir de minha experiência, que a Educação Fundamental, mesmo estando organizada em três ciclos, é percebida pelos professores(as) e, não só por eles, como se estivesse organizada apenas em dois ciclos, ou seja, dividida em Anos iniciais e Anos finais ou, comumente reconhecida como Fund. I e Fund. II. É mais comum ouvirmos, inclusive na instituição escolar, a indicação dos professores(as) como sendo integrantes do Ensino fundamental I ou do Fundamental II do que como professores integrantes do ciclo de Alfabetização, Interdisciplinar ou Autoral.

Essa forma de perceber a organização dessa etapa, bem como a forma como as categorias de professores se percebem e se organizam ou são organizadas no espaço escolar pode estar enraizada no sistema de ensino disciplinar, cuja estrutura burocrática, cultural e formativa, promove diferenças entre a prática do professor polivalente e a prática do professor especialista, bem como, determina o modo de ser professor(a) em cada uma delas.

Essa diferenciação, no que se refere a prática docente e ao que a ela se atribui como exigências, limites e/ou possibilidades, dentro de um modelo de ensino

legalmente determinado, impõe ao polivalente e ao especialista um jeito de “ser docente” em razão da formação que cada um possui. Essa realidade marcada por muitas diferenças, por vezes, por discriminações e competições, tende a contribuir para um distanciamento profissional, para a desestabilização das relações e para obstrução do trabalho coletivo, bem como para a não percepção das demandas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, como por exemplo, a necessidade de um trabalho interdisciplinar. Penso que se faz imprescindível a qualidade das relações interpessoais para o desenvolvimento de um trabalho coletivo e colaborativo, torna-se importante desenvolver o cuidado da relação que, na escola, é estabelecida entre as categorias que formam o quadro docente, no sentido de melhorá-la mesmo porque, quando se trata de trabalho interdisciplinar, como propõe o Programa “Mais Educação São Paulo”, existe a necessidade de se pensar numa prática dialógica e num trabalho coletivo e colaborativo, pois, deve-se considerar que:

A atitude interdisciplinar não está na junção de conteúdos, nem na junção de métodos; muito menos na junção de disciplinas, nem na criação de novos conteúdos produto dessas funções; a atitude interdisciplinar está contida nas pessoas que pensam o projeto educativo. (FAZENDA, 1991, p.64 apud CARNEIRO, 2015, p.41)

O estudo permitiu que se percebesse e compreendesse a DC como uma prática interdisciplinar, tendo em vista que, as trocas entre professores especialistas e professores(as) polivalentes permitem o desenvolvimento de ações pensadas a partir de diferentes olhares e experiências, possibilitando que os diferentes saberes se articulem e/ou se completem. Além disso, o estudo mostrou que, desses olhares diferenciados podem emergir aprendizados significativos, capazes de mudar não só a forma de um professor(a) ver e pensar a prática do outro, mas também, capaz de mudar a maneira que cada um conduz a sua própria prática.

Pela pesquisa de campo, foi possível perceber que a DC faz com que o olhar dos especialistas para a prática dos professores polivalentes se transforme, quebre preconceitos e atribua valor ao seu modo de conduzir as ações pedagógicas e à sua relação com os alunos. As falas desses especialistas revelaram que eles percebem a prática da DC como momento importante e formativo, promotor de desenvolvimento profissional tanto de especialistas, como de polivalentes.

Vale aqui, explicitar que, ao discorrerem sobre “formação em contexto”, Passos e André (2016, p.14), com base nos escritos de Ibernón (2009), esclarecem que “[...] o conceito de desenvolvimento profissional está associado à melhoria das práticas de trabalho, assim como dos conhecimentos e crenças, de forma que aumente a qualidade da docência, da pesquisa e da gestão.”.

Os depoimentos obtidos apontaram que falta, por parte de alguns professores, um olhar mais abrangente sobre o CI e que, apenas alguns estão um pouco mais atentos para a dinâmica e os objetivos que o envolvem. Em parte deles, o CI é mostrado não pelo que ele representa em termos de organização e objetivo, mas apenas pelo que nele acontece e pelo que ele pode influenciar, ou seja, esses professores(as) o descrevem a partir do que ele proporciona, não a partir da ideia que fazem dele. Sobre o modo de ver ou definir a DC, é possível dizer que ele se mostra pela representação da prática, ou seja, por algo que ela permite ou favorece. Desse modo, é possível afirmar que se faz necessário mais investimento, por parte da REDE, em formações que possibilitem melhor entendimento e conhecimento sobre a proposta trazida pelo Programa de reorganização curricular desenvolvido no município de São Paulo, uma formação que abarque teoria e prática, que esclareça as especificidades dessa prática e respalde seu desenvolvimento, pois, de acordo com as informações obtidas a formação oferecida não foi suficiente e não teve continuidade.

A pesquisa aponta que, nesse contexto formativo, a escola precisa mostrar uma atuação mais efetiva, pois, de acordo com o grupo de entrevistado nada foi feito nesse sentido. Feldmann (2009, p. 79-80) observa que a responsabilidade pela formação continuada é “[...] não apenas individual, mas sobretudo institucional [...]”.

Além disso, as declarações apontaram que um dos grandes problemas voltados para o desenvolvimento da Docência Compartilhada é a questão do tempo e espaço para planejamento das ações e para reflexões e avaliação dessa prática.

Embora o reconhecimento de que a burocracia e o sistema não contribuem efetivamente para que determinadas exigências sejam cumpridas e, aqui ressalto o sistema disciplinar e sua dinâmica de grades e horários, seja necessário, não podemos deixar de frisar que, pensar numa maneira de garantir minimamente o processo de planejamento também o é. Nesse sentido é possível dizer que cabe a equipe gestora e, mais especificamente ao coordenador pedagógico, buscar um

caminho para solucionar ou minimizar essa questão da falta de tempo e espaço para planejar. Todavia, há que se reconhecer que, cabe também à SME ofertar condições para que o trabalho na escola seja realizado a contento, nesse caso garantir um quadro de professores completo para que se possa, a partir do sistema de substituição, organizar esses momentos sem prejudicar a dinâmica do cotidiano.

Sobre a passagem do quinto para o sexto ano, a pesquisa revela que esse processo ainda continua sendo um momento difícil tanto para professores(as), como para alunos(as) e que a maior contribuição da DC realizada no quinto ano para esse momento de transição está no fato dela proporcionar o encontro dos professores especialistas com os alunos antes deles os receberem no sexto ano, pois segundo os depoimentos apresentados, ela oportuniza o conhecimento acerca de como o aluno é em termos de comportamento e de interação no e com o processo de ensino e aprendizagem. Segundo o grupo de entrevistados, esse encontro antecipado permite que o aluno também conheça o professor dos anos finais e, isso favorece a relação futura, positiva a construção da relação professor/aluno, quebrando possíveis barreiras. Nesse sentido a DC é um meio de se estabelecer um vínculo inicial, passo importante para transformar positivamente o processo de transição.

O estudo mostrou a complexidade desse processo e, que é preciso que se atente para o como ele acontece e, para o que nele acontece.

É preciso que se reflita sobre essa transição e que se promovam ações que favoreçam uma mudança positiva na sua condução, pois, esse pode ser um caminho para que se alcance, mesmo que parcialmente, a tão desejada melhora da qualidade do ensino e, conseqüentemente da educação.

Ainda sobre a docência Compartilhada é importante comentar que, na proposta do PMESP essa prática não assume caráter obrigatório. Assim seu acontecimento fica na dependência da necessidade do professor completar sua carga horária. Mesmo que a escola tenha um professor na condição de módulo, não pode exigir que ele assuma as aulas em DC, primeiro porque ele tem direito de escolher se as assume ou não e, segundo porque, nessa condição, ele se faz necessário para substituir, caso seja necessário, um professor(a) que, por um motivo ou por outro, falte na Unidade escolar. Assim, a efetivação dessa prática esbarra nas adversidades do cotidiano escolar, bem como na própria legislação na qual está apoiada. Assim sendo, diante dessa realidade, penso ser possível questionar a superficialidade da proposta em relação a essa modalidade de docência.

Não se pretende, com esse comentário, invalidar o componente Docência Compartilhada que integra o Ciclo Interdisciplinar ou a política educacional como um todo, mas sim, por meio de um questionamento, promover uma reflexão sobre o fato de que, para que certos objetivos sejam alcançados, se faz necessário a oferta de condições para isso.

Mainardes e Stremel (2012, p.9) acreditam que:

[...] os pesquisadores podem contribuir não apenas para a construção do conhecimento sobre ciclos e para a elaboração de sínteses de resultados obtidos por meio de sua implementação, mas, sobretudo, para a qualificação das redes de ensino, dos professores e futuros professores para enfrentar os desafios dos ciclos e da implementação de políticas de ciclos que sejam mais participativas e o resultado de reflexões coletivas sobre o processo de ensino-aprendizagem e formação dos alunos.

Espero que a presente pesquisa possa, assim como acreditam os autores, contribuir com futuras discussões e, quiçá, com tomada de decisões que venham acrescentar qualidade às ações pedagógicas e possibilitar a melhoria do ensino e, consequentemente alavancar a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos(as).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.R. de. Docência Compartilhada: **do solitário ao solidário**. Trabalho de Final de Curso. Universidade de Brasília. 2015. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/12964/1/2015_LucianaRochadeAlmeida.pdf. Acesso em 21/12/2016

ALVES, ZM. M.B. ; DIAS-DA-SILVA MH. G. F. Análise Qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. Paidéia, FFCLRP-USP. Rib.Preto,2, Fev/Jul, 1992. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/n2/07.pdf>

Acesso em 12/11/2017

ANDRÉ, M.Textos contextos e significados.Cad. pesq., São Paulo (45); 66-71. maio 1983.Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/599.pdf>

Acesso em 12/11/2017

ANDRÉ, M. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In André, M. (org). Práticas inovadoras na formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2016. (Prática Pedagógica).

ÁVILLA, I.S. Das políticas públicas ao interior da salas de aula; os sonhos possíveis. In MOLL (org). Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In PIMENTA, S.G. Saberes pedagógicos e atividade docente. 8 ed. São Paulo: Cortez 2012.

BARBOSA, A.R. A relação Estado/Município na passagem da 4ª para a 5ª série em Curitiba. Dissertação de mestrado. Curitiba, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/download/15018/10066>

Acesso em 12/07/2016

BARBOSA, A.R. 5ª série em questão: **transição/ruptura entre o local e o universal**. Artigo, S/D. UFPR. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1436-8>

Acesso em 12/07/2016

BECKER, Fernando. Tempo de aprendizagem, tempo de desenvolvimento, tempo de gênese. In MOLL (org). Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BEYER, Hugo Otto. Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais. 4 ed., Porto Alegre: mediação, 2013.

BORGES, R. S. de M. Desafios ao educador na transição do quinto para o sexto ano nas escolas públicas do estado de São Paulo: **uma proposta de formação**.

Dissertação de mestrado. PUC-SP, 2015. Disponível em: <https://sapiencia.pucsp.br/handle/handle/10254>

Acesso em 13/10/2016

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)].LDB : Lei de diretrizes e bases da educação nacional : Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 13. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016. – (Série legislação ; n. 263 PDF). Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_base_s_1ed.pdf

acesso em 15/01/2018

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASÍLIA, Ministério Da Educação. Ensino Fundamental De Nove Anos: **passo a passo do processo de implantação**. SEB/DCOCEB/CEF. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>

Acesso em 17/07/2016

BOY, L.C.G; DUARTE, A.M.C. dimensão coletiva do trabalho docente: uma experiência em duas escolas municipais de Belo Horizonte. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n4/05.pdf>

Acesso em 08/10

CARNEIRO, L. A. Implementação da reforma curricular e o trabalho docente no Programa Mais Educação São Paulo. Dissertação de Mestrado, PUS-SP. 2015. Disponível em: <https://sapiencia.pucsp.br/handle/handle/9869>

Acesso em 26/12/2016

CASAGRANDE, S. B. M. Planejamento: um instrumento de possibilidades na cultura da escola?. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9792>

Acesso em 11/07

CAUSSI, J. R. Docência compartilhada nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Trabalho de Conclusão de Curso. UFRGS. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/88077>

Acesso em 22/08

COMPARTILHAR. Aurélio - Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/aurelio-2/>

Acesso em 08/07

CEUs da DRE Campo Limpo

http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/CEUs-da-DRE-Campo-Limpo#.U_OaXvISiSo
acesso em 07/01/2018

CORTELLA, M.S. Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez, 2014.

SÃO PAULO. DECRETO 54452. instituído, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo. Disponível em: https://www.sinpeem.com.br/materias.php?cd_secao=29&codant=199

Acesso 23/09/17

DIAS-DA-SILVA, MH. G.F. **Passagem sem rito: As 5^{as} séries e seus professores**. Campinas, SP: Papirus, 1997. (Série Prática Pedagógica).

FAZENDA, I.C.; VARELLA, AM.R.S; VALÉRIO, R.A.V. O Percurso interdisciplinar em parceria: Teoria e Encontros. **Revista Casa em revista**. São Paulo, ano 2 ed. especial, nov. 2010.

FAZENDA, I.C.A. Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: **Efetividade ou ideologia**. 6^a edição. Edições Loyola, São Paulo, 2011. Disponível em: http://www.pucsp.br/gepi/downloads/PDF_LIVROS_INTEGRANTES_GEPI/livro_integracao_interdisciplinaridade.pdf

Acesso em 19/08/2017

FAZENDA, I.C.; TAVARE, D.E; GODOY, H.P. Interdisciplinaridade na Pesquisa científica. Campinas, SP: Papirus, 2015. (coleção Práxis).

FELDMANN, M.G.F. Formação de professores e cotidiano escolar. In Formação de professores e escola na contemporaneidade. In Feldmann, M.G.F. (org). São Paulo. Editora Senac São Paulo, 2009.

FERNANDES, D.A.N; TITTON. M.B.P. Docência Compartilhada: **o desafio de compartilhar**. Disponível em: <http://rc-sp.forums-free.com/docencia-compartilhada-o-desafio-de-compartilhar-t11.html>

Acesso em 26/12/2016

FERREIRA, S L. Introduzindo a noção de interdisciplinaridade. In FAZENDA, I.C (coord.) Práticas Interdisciplinares na escola. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Estudos e pesquisas educacionais. **Anos finais do Ensino Fundamental: aproximando-se da configuração atual**. 2012.

Disponível em: <http://fvc.org.br/pdf/desafios-dos-anos-finais-ensino-fundamental-alta-relatorio-final.pdf>

Acesso em 12/07/2016

FRANCISCO JÚNIOR, E. P. O papel do gestor escolar na transição dos alunos do Ensino Fundamental-anos iniciais para o ensino Fundamental-anos finais. Monografia. UnB/DF, 2014. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/9139/1/2014_EdsonPaterraFranciscoJunior.pdf

Acesso em 22/09/2016

HAUSER, S.D.R. A transição da 4ª para a 5ª série do Ensino Fundamental: **uma revisão bibliográfica (1987-2004)**. Dissertação de Mestrado. PUC - SP, 2007. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/16322>

Acesso em 24/09/2016

KRUG, Andréa. Ciclos de Formação: uma proposta político-pedagógica transformadora. Porto Alegre; mediação, 2001.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. Fundamentos de Metodologia Científica. 5. ed., São Paulo : Atlas 2003. Disponível em: <http://ageshistoria.blogspot.com.br/2013/02/download-de-livros-metodologia-do.html>
Acesso em 29/09

LAMEU, L.R.G. A transição do aluno do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental: articulações para superação das dificuldades de adaptação e aprendizado. Unidade didática. Cadernos PDE-Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Volume II. UENP, Paraná, 2013. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/ens_fun_transicao_5ano_6ano.pdf

acesso em 14/11/2016

LARROSA BONDIA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

LIBÂNEO, JC. Educação: Pedagogia e didática. In PIMENTA, S G.(org) Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, J C. Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, J. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. Educação e pesquisa, São Paulo, v.32, n.1, p.11-30, jan/abr.2006

Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/viewFile/27995/29780>

Acesso em 19/01/2018

MAINARDES, J.; STREMEL, S. A organização da escolaridade em ciclos no contexto do Ensino Fundamental de Nove Anos: reflexões e perspectivas. *Jornal de Políticas educacionais*. Nº 11, janeiro-junho de 2012 pp.03-11.

http://www.jpe.ufpr.br/jpe11_1.pdf

Acesso em 19/01

MASELLA, M. Refletindo sobre Interdisciplinaridade. In FAZENDA, I.C; VARELLA, AM.R.S; VALÉRIO, R.A.V. O Percurso interdisciplinar em parceria: Teoria e Encontros. **Revista Casa em revista**. São Paulo, ano 2 ed. especial, nov. 2010.

MOLL, J. Os tempos da vida nos tempos da escola-Em que direção caminha as mudanças? In MOLL (org). *Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2004

NOVACK, F.D. Docência compartilhada nos anos iniciais do ensino fundamental sob a perspectiva discente. Trabalho de Conclusão de Curso. UFRGS. Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/139295>

Acesso em 26/12/2016

PASSOS, L.F.; ANDRÉ, M E.D.A. O trabalho colaborativo, um campo de estudo. In ALMEIDA, L.R; PLACCO, VM.N.S.(orgs) *O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 20000.

PORTARIA 5930/13 - SME-Regulamenta o Decreto nº 54.452, de 10/10/13, que institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo- “Mais Educação São Paulo”. 2013. Disponível em: http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integr_a.asp?alt=15102013P%20059302013SME

Acesso em Acesso em 31/03

PRATI, L. E. Escola e Modos de Subjetivação: um estudo da passagem da quarta para a quinta série do Ensino Fundamental. Dissertação de mestrado. UFRGS. Porto Alegre, 2005. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/6098>

Acesso em 13/10/2016

PRODANOV, C. C; FREITAS, E.C de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2º Ed. Novo Hamburgo-RGS, Universidade FEEVALE, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>

Acesso em 29/09/2017

RIOS, Terezinha Azeredo. Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010

SÃO PAULO. Prefeitura Municipal de São Paulo. Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Educação de São Paulo. SME, São Paulo, 2013.

SÃO PAULO. Prefeitura Municipal de São Paulo. Mais Educação São Paulo: Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de São Paulo - Documento Referência. SME, São Paulo, 2013.

http://maiseducacaosaopaulo.prefeitura.sp.gov.br/download/docs/minuta_consulta_publica.pdf

Acesso em 29/12

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para implantação/Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2014.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. Diálogos Interdisciplinares a caminho da autoria: elementos conceituais para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar. São Paulo: SME/COPED, 2016a.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Agir com a escola: revisar, ressignificar, avaliar, replanejar. São Paulo: SME/DOT, 2014. Disponível em:

<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/ProgramaMaisEducacaoSaoPaulo11-1>

Acesso em 20/12/2017

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. Direitos de Aprendizagem nos ciclos interdisciplinar e autoral. São Paulo: SME/COPED, 2016b.

SAUL, AM; SILVA, AF.G da. O pensamento de Paulo Freire como referência para o desenvolvimento de políticas de currículo. Disponível em:

<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0048.pdf>

acesso em 25/06/2018

SEVERINO, A J. Metodologia do Trabalho Científico. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, I.G da. A transição dos alunos do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental: possibilidades e contribuições durante a transição através de um processo de ensino e aprendizagem significativa. Unidade didática. Cadernos PDE - Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Volume II. UNICENTRO-PR. 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unicentro_ped_pdp_izanira_gaspar_da_silva.pdf

Acesso em 15/11/2016

TARDIF, Maurice. Saberes docente e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 17ed.

THIENSEM, J da S. A interdisciplinaridade como um movimento de articulação no processo ensino-aprendizagem.

PerCursos, Florianópolis, v.8, n.1, p.87-102, jan.2007. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1541/1294>

TOMÉ, MC. R. Os sentidos e significados constituídos por alunos do Ensino Fundamental II, a respeito das vivências e saberes deste nível de ensino. Dissertação de mestrado. PUC-SP, 2015. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/16213>

Acesso em 13/10/2016

TRAVERSINE, CS. et al. Processos de inclusão e docência compartilhada no III ciclo <http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n2/a13v28n2.pdf>

Acesso em 13/12/2017

VILLAS BÔAS, M. M. A relação afetiva entre professores e alunos na transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental. Dissertação de Mestrado, PUC-RGS, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/5844/1/000457919-Texto%2BCompleto-0.pdf>

Acesso em 06/09/2016

APÊNDICES

APENDICES 1 **CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES(AS)**

 PUC-SP 1948-2006	Título da pesquisa: Docência Compartilhada e Prática Docente num contexto interdisciplinar: desafios e contribuições na transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental	
PERFIL DO PROFESSOR(A)		
Código de identificação do entrevistado(a): _____ Data ____/____/____ Sexo: Masc () Fem () Idade: _____ Formação: _____ _____		
Quanto tempo você tem de experiência como professor?	_____	
Qual a disciplina que leciona?	_____	
Quanto tempo tem de experiência nessa disciplina?	_____	
Experiência com 6º ano (nº de turmas)	_____	
Experiência com Docência Compartilhada (nº de vezes de atuação na prática)	_____	
Qual a sua carga horária semanal de trabalho?	_____	
Há quanto tempo trabalha nessa escola?	_____	

APENDICE 2 ROTEIRO DE ENTREVISTA



PUC-SP
1949-2006

Título da pesquisa: Docência Compartilhada e Prática Docente num contexto interdisciplinar: desafios e contribuições na transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental

ROTEIRO DE ENTREVISTA

PERGUNTAS

OBJETIVOS

1- Considerando a sua experiência com a Docência Compartilhada, como você percebe essa prática?

Verificar como os professores(as) especialistas definem a Docência Compartilhada e o que pensam a respeito dessa prática

2- Por que escolheu trabalhar em Docência Compartilhada? Quais as razões que te levaram a essa escolha?

Averiguar qual(is) os motivos que fizeram os professores(as) especialistas optarem pelo trabalho em Docência Compartilhada

3- Quais os desafios para trabalhar nesse sistema de compartilhamento?

Identificar aspectos que facilitam e aspectos que dificultam o desenvolvimento da prática de Docência Compartilhada

4- Você teve/tem espaço e/ou tempo para diálogo ou planejamento com o professor generalista? Como ocorre o planejamento?

Verificar se e como a prática da Docência Compartilhada é organizada para seu desenvolvimento

5- Você recebeu formação ou algum apoio da escola e/ou outro órgão para facilitar o desenvolvimento da Docência compartilhada? Onde? Que tipo de formação ou apoio?

Verificar se houve preparação ou subsídios para os professores(as) especialistas trabalharem em Docência Compartilhada e, quais foram eles

6- Como você percebe o Ciclo Interdisciplinar? Você teria uma palavra para representar ou definir o Ciclo Interdisciplinar? Qual?

Constatar qual a visão dos professores(as) especialistas sobre o Ciclo Interdisciplinar

7- Você acha que a prática de docência Compartilhada desenvolvida no 5º ano contribui para a compreensão do ciclo interdisciplinar? De que maneira?

Verificar se e como a Docência Compartilhada desenvolvida no 5º ano contribui para que os professores(as) especialistas entendam e compreendam a proposta do ciclo interdisciplinar

8- Considerando o trabalho que realiza ou realizou com turmas de sextos anos, como você percebe a transição do quinto para o sexto ano?

Constatar qual a visão do professor especialista sobre o processo de transição do quinto para o sexto ano

9- Você acha que a prática de Docência Compartilhada influencia ou contribui para o processo de transição do quinto para o sexto ano? Como? Que tipo de contribuição?	Buscar indicativos de possíveis contribuições da Docência Compartilhada na ou para a transição do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental
10- O que você aprendeu com essa experiência de Docência Compartilhada? Ela contribuiu para sua prática?	Verificar se, em que ou como a Docência Compartilhada influenciou ou contribuiu para a prática dos(as) professores(as) especialistas

APENDICE 3 QUADRO ANÁLISE

QUADRO ANÁLISE DE PROSA: O CICLO INTERDISCIPLINAR(CI) E A DOCÊNCIA COMPARTILHADA(DC)		
ASSUNTOS	TÓPICOS	CATEGORIAS
Percepção dos professores(as) acerca da D.C	- Jornada docente - sistema de educação - formação contínua - trabalho colaborativo e parceria - relação professores(as)/professores(as) - relação professor/aluno - fases do desenvolvimento de alunos(as) -passagem do quinto para o sexto ano	- visão dos professores(as) especialistas sobre D C no quinto ano - Contribuição da DC para a prática dos professores(as)
Percepção dos professores(as) acerca da passagem do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental	- Vínculos com alunos(as) - As fases do desenvolvimento de alunos(as) - Compreensão do processo de ensino/aprendizagem - Passagem do quinto para o sexto ano - reflexão sobre a prática	- contribuição da DC para a compreensão da passagem do quinto para o sexto ano

ASSUNTOS	TÓPICOS	CATEGORIAS
Desafios enfrentados pelos professores(as) para desenvolvimento da D.C	- Parceria - Relação entre professores especialistas e professores polivalentes - individualismo - planejamento - formação em serviço - formação continuada	- Aspectos facilitadores e aspectos dificultadores para o desenvolvimento da D.C
Percepção dos professores acerca do CI	- Parceria - Trabalho docente - Aprendizagem do aluno - Passagem do quinto para o sexto ano - Trabalho interdisciplinar - Trabalho coletivo e colaborativo - Continuidade do processo educativo	-Conceituação e caracterização do CI pelos professores especialistas
Influência da D.C para compreensão do C.I	- práticas diferenciadas - Processo de ensino/aprendizagem - Prática reflexiva	- Contribuição da D.C para a compreensão do Ciclo Interdisciplinar

APENDICE 4 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: Docência Compartilhada e prática docente: desafios e contribuições na transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental

A presente pesquisa, sob orientação da Prof.^a Dra. Laurizete Ferragut Passos, tem como objetivo verificar os desafios e as contribuições da Docência Compartilhada para o processo de transição do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental, bem como, identificar a visão dos professores especialistas sobre esse processo.

Sua participação, se assim permitir, ocorrerá por meio de uma entrevista que será gravada e, posteriormente, transcrita. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida em sigilo e, nenhuma informação que permita a sua identificação será divulgada. Caso, no decorrer da entrevista, queira desistir de participar, poderá fazê-lo sem nenhum prejuízo de sua pessoa.

Ao optar pela participação nesta pesquisa, contribuirá para um melhor entendimento do fenômeno acima enunciado e, ao mesmo tempo, auxiliará no desenvolvimento de um estudo, cuja relevância, está no fato de que, a compreensão desse fenômeno representa um passo a mais em direção a possíveis mudanças e avanços no que se refere a prática docente e ao processo de ensino/aprendizagem.

Achando-se esclarecido e, estando de acordo com este Termo de Consentimento, o participante assina, juntamente com a pesquisadora e orientadora, em 2 (duas) vias de igual teor e forma.

São Paulo, _____ de _____ de 2018.

Áurea Rodrigues Nunes
RG: 12935068-0
Pesquisadora responsável

Laurizete Ferragut Passos
Professora orientadora

sujeito da pesquisa