

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC - SP

Rosana Rodrigues da Silva

O (a) professor (a) especialista e o (a) professor (a) polivalente partilhando saberes na
Docência Compartilhada e percorrendo transições entre Ciclos de Aprendizagem

Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade

São Paulo

2022

Rosana Rodrigues da Silva

O (a) professor (a) especialista e o (a) professor (a) polivalente partilhando saberes na
Docência Compartilhada e percorrendo transições entre Ciclos de Aprendizagem

Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade

Tese apresentada à Banca Examinadora da
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
como exigência parcial para obtenção do título
de Doutor em Educação: História, Política,
Sociedade sob orientação da Prof^a Doutora
Alda Junqueira Marin.

São Paulo

2022

Banca Examinadora

Aos meus parceiros da vida:
família

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – nº do processo 888887.163135/2018-00"

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – nº do processo 88887.163135/2018-00"

Agradecimentos

Em reconhecimento, expresso aqui minha profunda gratidão:

À minha orientadora, Prof^a Doutora Alda Junqueira Marin, pelo apoio imenso e preciosas orientações a este trabalho.

À minha família, mãe, irmãs, esposo e filhas por me apoiarem nos grandes desafios da vida.

Aos colegas de trabalho pelo incentivo e confiança para cumprir esta jornada desafiadora.

Aos educadores e formadores participantes do Grupo de Formação pela escuta de relatos tão potentes do cotidiano de seus fazeres com a Docência Compartilhada.

SILVA, Rosana Rodrigues da. O (a) professor (a) especialista e o (a) professor (a) polivalente partilhando saberes na Docência Compartilhada e percorrendo transições entre Ciclos de Aprendizagem. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

Resumo

Desde 2013, a Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo (RMESP), passou por um processo de reorientação curricular ancorada nos princípios de um currículo crítico e emancipatório no âmbito do Programa Mais Educação São Paulo. Entre as propostas encontra-se a “Docência Compartilhada” no Ciclo Interdisciplinar entre professores (as) nas turmas do 4º ao 6º ano do Ensino Fundamental. De acordo com essa proposta, os (as) estudantes começam a ter professores (as) especialistas no 4º ano, e para o 6º ano vão levar um (a) professor (a) generalista ou polivalente (pedagogo), que divide a docência com outros (as) professores (as) de áreas específicas (SÃO PAULO, 2014). O presente estudo objetiva investigar de que forma a socialização entre professores de formações específicas na Docência Compartilhada na transição do 5º para o 6º ano do ensino fundamental poderá contribuir para o *habitus* do(a) professor (a) especialista dos diferentes componentes curriculares e para o (a) professor (a) polivalente na construção de novos saberes docentes e no auxílio aos alunos para superarem suas dificuldades de adaptação. Propõe-se a responder o seguinte questionamento: De que forma(s) o exercício da docência entre professores (as) de formações específicas na DC poderá contribuir para alterar a formação e a construção de novos saberes - portanto, acréscimos às disposições do *habitus* nos docentes - e atenuar a transição dos estudantes do 5º para o 6º ano? A hipótese definida é a de que a socialização desses diferentes profissionais na docência compartilhada contribui para o desenvolvimento profissional desses (as) professores (as) com formações específicas e polivalentes para faixas etárias diferentes, trazendo acréscimos às disposições do *habitus* desses (as) profissionais e que essa atuação poderá promover uma aprendizagem interdisciplinar e significativa para os (as) estudantes no período de transição do 5º para o 6º ano, e para outras circunstâncias. Para responder a questão estabelecida, a pesquisa foi de natureza qualitativa, com abordagem interpretativa segundo orientação de Bogdan e Biklen (1994), incluindo acompanhamento de um Grupo de Formação com professores (as) e coordenadores (as) pedagógicos (as), na perspectiva de Grupo Focal, que tiveram ou que estavam tendo a experiência com a DC. Também foram encaminhados questionários aos cursistas para o levantamento do perfil e realizadas entrevistas com professores (as) e coordenadores (as) que compartilharam propostas potentes com a DC. Para alcançar os objetivos propostos, fundamentou-se nos seguintes conceitos que permeiam a Docência Compartilhada: *Habitus* (BOURDIEU, 1998), interdisciplinaridade (JAPIASSU, 1976; FAZENDA, 1991), trabalho colaborativo (FULLAN e HARGREAVES, 2001), parceria (ZAY, 1996), formação (IMBERNÓN, 2010; TARDIF, 2002), projetos (HERNÁNDEZ, 1998; VASCONCELLOS, 2005), currículo (SACRISTÁN, 2013; YOUNG 2013) e saberes docentes (TARDIF, 2002). Os dados coletados com as entrevistas e o Grupo de Formação possibilitam a reflexão de que a socialização desses (as) professores (as) com formações específicas contribui na DC para a formação profissional, trazendo novos saberes de forma individual e também coletiva - portanto, acréscimos às disposições do *habitus* desses (as) profissionais e contribuições relevantes para os processos de aprendizagem dos (as) alunos (as), especialmente para a transição. A hipótese foi comprovada a partir dos dados coletados, pois a análise revelou novas disposições ao *habitus* dos (as) professores (as) envolvidos com a DC e apoio na transição do 5º para o 6º ano.

Palavras-chaves: Docência Compartilhada. Parceria. Saberes Docentes. Formação. Interdisciplinaridade. Transição.

SILVA, Rosana Rodrigues da. The specialist teacher and the versatile teacher sharing knowledge in Shared Teaching and going through transitions between Learning Cycles. Thesis (Doctorate in Education: History, Politics, Society) Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2022.

Summary

Since 2013, the Municipal Education Network of the city of São Paulo (RMESP) has undergone a process of curricular reorientation anchored in the principles of a critical and emancipatory curriculum within the scope of the Mais Educação São Paulo Program. Among the proposals is the “Shared Teaching” in the Interdisciplinary Cycle among teachers in the 4th to 6th grade classes of Elementary School. According to this proposal, students begin to have specialist teachers in the 4th year, and for the 6th year they will take a generalist or multipurpose teacher (pedagogue), who shares teaching with other teachers from specific areas (SÃO PAULO, 2014). The present study aims to investigate how socialization between teachers of specific training in Shared Teaching in the transition from the 5th to the 6th year of elementary school can contribute to the habitus of the specialist teacher of the different curricular components and to the (a) teacher (a) versatile in the construction of new teaching knowledge and in helping students to overcome their adaptation difficulties. It is proposed to answer the following question: In what way(s) the exercise of teaching among teachers of specific formations in DC can contribute to change the formation and construction of new knowledge - therefore, additions to the dispositions of the habitus in the teachers - and ease the transition of students from the 5th to the 6th grade? The hypothesis defined is that the socialization of these different professionals in shared teaching contributes to the professional development of these teachers with specific and multipurpose training for different age groups, bringing additions to the provisions of the habitus of these professionals and that this action can promote interdisciplinary and meaningful learning for students in the transition period from the 5th to the 6th year, and for other circumstances. To answer the established question, the research was of a qualitative nature, with an interpretive approach according to Bogdan and Biklen (1994), including monitoring of a Training Group with teachers and pedagogical coordinators, in the perspective of Focus Group, who had or who were having the experience with DC. Questionnaires were also sent to course participants to survey the profile and interviews were carried out with professors and coordinators who shared powerful proposals with DC. To achieve the proposed objectives, it was based on the following concepts that permeate Shared Teaching: Habitus (BOURDIEU, 1998), interdisciplinarity (JAPIASSU, 1976; FAZENDA, 1991), collaborative work (FULLAN and HARGREAVES, 2001), partnership (ZAY, 1996), training (IMBERNÓN, 2010; TARDIF, 2002), projects (HERNÁNDEZ, 1998; VASCONCELLOS, 2005), curriculum (SACRISTÁN, 2013; YOUNG 2013) and teaching knowledge (TARDIF, 2002). The data collected from the interviews and the Training Group allow the reflection that the socialization of these teachers with specific training contributes in DC to professional training, bringing new knowledge individually and collectively - therefore, additions to the dispositions of the habitus of these professionals and relevant contributions to the learning processes of the students, especially for the transition. The hypothesis was confirmed from the data collected, as the analysis revealed new dispositions to the habitus of the teachers involved with CD and support in the transition from the 5th to the 6th year.

Keywords: Shared Teaching. Partnership. Teaching Knowledge. Training. Interdisciplinarity. Transition

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Equivalência entre Ensino Fundamental de oito e o de nove anos.....	21
Quadro 2- Matriz Curricular do Ensino Fundamental de oito anos.....	43
Quadro 3- Nova Organização do Ensino Fundamental de nove anos.....	46
Quadro 4- Implantação progressiva do EF de nove? anos na RMESP.....	46
Quadro 5- Nova Matriz Curricular do EF de nove anos.....	49
Quadro 6- Divisão por tempos e espaços por tipo de professor (a).....	55
Quadro 7- Concepções da expressão ou atitude interdisciplinar.....	66
Quadro 8- Comparativo entre a Unidocência e Pluridocência.....	73
Quadro 9- As fontes de aquisição desses saberes.....	81

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Unidades Educacionais.....	87
Tabela 2- Professores da Diretoria por área de atuação.....	88
Tabela 3- Gestores (as) das Unidades Educacionais.....	88
Tabela 4- Gestor (a) Educacional com lotação da na DRE.....	89

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Representação dos conceitos que fundamentam a DC.....	58
Figura 2 -	Frequência de Idades.....	89
Figura 3 -	Identidade de Gênero.....	89
Figura 4 -	Auto declaração de cor.....	90
Figura 5 -	Tempo de atuação na Educação.....	90
Figura 6 -	Tempo de Atuação na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP).....	91
Figura 7 -	Acúmulo com outras redes.....	91
Figura 8 -	Última/mais recente formação.....	91
Figura 9 -	Participação de formação oferecida pela DRE em 2019.....	92
Figura 10 -	Participação dos (as) Professores (as) na DC.....	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEL	Academia Estudantil de Letras
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAI	Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão
COPED	Coordenadoria Pedagógica
DC	Docência Compartilhada
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
DIPED	Divisão Pedagógica
DOT	Diretoria de Orientação Técnica
DRE	Diretoria Regional de Educação
EMEBs	Escolas Municipais de Ensino Bilingue para Surdos
EF	Ensino Fundamental
EMEF	Escola Municipal do Ensino Fundamental
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
JEIF	Jornada Especial Integral de Formação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOVA	Movimento de Alfabetização
NAAPA	Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PEA	Projeto Especial de Ação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
POA	Professor Orientador de Área
POED	Professor Orientador de Educação Digital
POSL	Professor Orientador de Sala de Leitura
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RMESP	Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo
SGP	Sistema de Gestão Pedagógica
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCA	Trabalho Colaborativo de Autoria
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UE	Unidade Educacional
USP	Universidade de São Paulo

Sumário

Introdução.....	14
Capítulo 1: Revisão de Literatura	21
1.1 A transição do 5º para o 6º ano.....	22
1.2 A Docência Compartilhada	33
Capítulo 2: O Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo (2013).....	40
2.1 Uma breve retrospectiva da organização curricular e organização do EF da RMESP antes de 2013: proposição de expectativas de aprendizagem e orientações curriculares	40
2.2 Percursos do Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo (2013).....	48
2.3 Os três Ciclos de Aprendizagem no Programa Mais Educação	55
Capítulo 3: A Docência Compartilhada, a transição e saberes profissionais: sob a luz de alguns conceitos	59
3.1 A Docência Compartilhada no Ciclo Interdisciplinar: conceito.....	60
3.2 A Docência Compartilhada e o Currículo.....	64
3.3 A Docência Compartilhada: a Interdisciplinaridade, parceria e os projetos.....	65
3.4 A Docência Compartilhada: saberes docentes, representação, campo, habitus, representações e formação.....	73
Capítulo 4: O campo empírico: Divisão Pedagógica, Grupo Focal e os documentos	85
4.1 A combinação de métodos.....	85
4.1.1 A Diretoria Regional de Educação X.....	88
4.1.2 Perfil dos Educadores da DRE X.....	90
4.1.3 A Divisão Pedagógica da DRE X.....	93
4.1.4. O grupo de Formação sobre “Docência Compartilhada e o Currículo da Cidade: Potencializando Aprendizagens no Ciclo Interdisciplinar”	94
4.2 As questões.....	100
4.2.1 Objetivos	101
4.2.2 Hipótese.....	101
4.3. Detalhamento dos procedimentos da pesquisa.....	102

4.3.1 O Grupo Focal como metodologia de coleta de dados	103
4.3.2 Observação dos sujeitos.....	106
4.3.3 Entrevistas	107
4.3.4 Consulta documental	107
4.3.5 Procedimentos para análise dos dados pesquisados	108
4.4 Sujeitos da pesquisa: formadores(as) (moderadores/as)	108
4.4.1 Professores e coordenadores	109
Capítulo 5: Apresentação dos Dados e Análise	111
5.1 Conceito de Docência Compartilhada	111
5.2 Docência Compartilhada, Ciclo Interdisciplinar e interdisciplinaridade.....	127
5.3 Docência Compartilhada e Currículo	146
5.4 Docência Compartilhada, parceria e projetos	160
5.5 Docência Compartilhada: saberes, habitus e formação.....	171
Considerações Finais.....	191
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	197
APÊNDICE I: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	205
APÊNDICE II: BLOCOS DE ENTREVISTAS PARA FORMADORES	207
APÊNDICE III: BLOCOS DE ENTREVISTAS PARA COORDENADORES PEDAGÓGICOS	208
APÊNDICE IV: BLOCOS DE ENTREVISTAS PARA PROFESSORES	209
APÊNDICE V: QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES VIA <i>GOOGLE DOCS</i>	210
APÊNDICE VI: QUESTIONÁRIO PARA OS COORDENADORES VIA <i>GOOGLE DOCS</i>	212
APÊNDICE VII: Questionário sobre perfil dos(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as)	214

Introdução

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, indaguei porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (Paulo Freire)

Minha formação inicial¹ é em Magistério, seguida da graduação em Pedagogia. Atuo há mais de 20 anos na Educação Básica e pública nos anos iniciais do ensino fundamental como professora e sete anos como coordenadora pedagógica na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo (RMESP).

Como coordenadora pedagógica, atuei especificamente na formação de professores, tanto dos anos iniciais como dos anos finais do ensino fundamental. Na maior parte do tempo trabalhei com professores dos anos finais do ensino fundamental. Observando professores generalistas (dos anos iniciais) e especialistas (dos anos finais), percebi que esses profissionais têm perfis muito diferentes nas práticas pedagógicas e na relação com os estudantes.

Devido ao fraco desempenho das unidades em que trabalhei no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)², quanto ao componente curricular Língua Portuguesa e especialmente em Matemática, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, fui impulsionada a buscar estratégias e recursos para refletir sobre as práticas pedagógicas em sala de aula junto aos professores que pudessem contribuir na promoção de avanços na aprendizagem dos estudantes. A busca por recursos e estratégias para auxiliar os professores me levaram a pesquisar a História da Matemática (como recurso para o ensino dessa disciplina) e os planos de aulas do Portal do Professor como materiais relevantes com saberes experienciais dos professores de diversos lugares do país. Assim, meu interesse como pesquisadora está nos saberes e práticas dos professores e sua formação.

Em minha atuação como coordenadora pedagógica, pude observar o quanto para muitos estudantes a passagem para os anos finais era difícil e problemática. Além

¹ O relato inicial encontra-se na primeira pessoa por relatar a trajetória pessoal de trabalho e de pesquisa da pesquisadora.

² IDEB: O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas (Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>. Acesso em 22 set 2020).

disso, notei que se tratava de período difícil tanto para professores generalistas como para especialistas, pois seus perfis de atuação são diferentes, assim como também o são suas perspectivas com relação aos estudantes. Observei também que, mesmo diante das dificuldades encontradas, professores e equipe gestora pouco discutiam sobre ações concretas em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) que pudessem ajudar a minimizar os efeitos dessa ruptura na vida escolar dos estudantes. Essa questão começou a ser foco em minha atuação profissional e como pesquisadora.

Vale ressaltar que até o ano de 2013, o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo estava organizado ainda em dois ciclos assim denominados: Ciclo I (1º ao 5º ano) e Ciclo II (6º ao 9º ano). Portanto, a transição do quinto para o sexto ano ocorria na passagem de um ciclo para outro, formato este que foi modificado pelo Programa Mais Educação São Paulo (2013), política educacional implementada no município em 2014 e que promoveu a reorganização dessa etapa escolar em três ciclos de aprendizagem: o ciclo de alfabetização, o ciclo interdisciplinar e ciclo autoral. Com essa mudança, o 5º e o 6º ano passaram a integrar o Ciclo Interdisciplinar, e daí em diante essa transição passou a ocorrer dentro do mesmo ciclo. Outra mudança foi atribuir aulas a professores (as) especialistas de diferentes componentes curriculares para ministrar tempos de projetos em Docência Compartilhada com os professores polivalentes dos 4º e 5º anos, e assim como atribuir aulas a professores (as) polivalentes para atuarem em docência compartilhada com professores especialistas no 6º ano.

Como pesquisadora, minha experiência inicial no mestrado foi desafiadora, pois não havia tido vivências em iniciação científica na graduação. No entanto, foi gratificante conseguir superar alguns obstáculos para a concretização de uma pesquisa.

Desde 2013, a Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo (RMESP) vem passando por um processo de reorientação curricular ancorada nos princípios de um currículo crítico e emancipatório com o Programa Mais Educação São Paulo. Entre as propostas apresentadas nesse programa, que vão desde a reorganização do ensino fundamental em três ciclos: Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano), Ciclo Interdisciplinar (4º ao 6º ano) e Autoral (7º ao 9º ano), a escrita dialogada e coletiva com os(as) professores(as) da rede sobre os Direitos de Aprendizagem para os Ciclos Interdisciplinar e Autoral, e o retorno da retenção. Também propõe a “Docência Compartilhada” entre especialistas preferencialmente em Língua Portuguesa ou

Matemática e professores(as) polivalentes nas turmas do 4º ao 6º ano do Ensino Fundamental.

De acordo com essa proposta, os(as) estudantes começam a ter professores(as) especialistas nos 4º e 5º anos, e em contrapartida um(a) professor(a) generalista ou polivalente (pedagogo/a) vai para o 6º ano, dividindo a docência com outros professores de áreas específicas (SÃO PAULO, 2014), especialmente em Língua Portuguesa e Matemática. Segundo o Programa Mais Educação São Paulo, compartilhar a docência é uma nova forma de organização do currículo que prevê facilitar a interdisciplinaridade, em que os(as) professores(as) trabalhem em conjunto na sala, dividindo não só a presença da aula, mas produtos e projetos que são coletivos (SÃO PAULO, 2014). O programa também ressalta a relevância da Docência Compartilhada especificamente entre os 4º e 6º anos por ser um período de transição para os estudantes que passarão a ter professores especialistas para cada disciplina.

Nessa proposta ocorrem duas situações: um(a) professor(a) especialista deverá compartilhar a docência de quatro aulas no 4º ou no 5º ano com o(a) professor(a) polivalente e também o(a) professor(a) polivalente poderá compartilhar seis aulas com um(a) professor(a) de Língua Portuguesa ou Matemática no 6º ano.

Desta forma, nessa relação entre esses(as) dois(duas) professores(as) – um(a) especialista e outro(a) generalista - temos que considerar os seguintes aspectos: a Docência Compartilhada, o trabalho em parceria, a transição do 5º para o 6º ano e a interdisciplinaridade.

A prática da Docência Compartilhada nos moldes como foi proposta como política pública é algo novo na RMESP - só se conhece algo parecido na rede de ensino de Porto Alegre. Na rede paulistana, a experiência que já havia e que se aproxima dessa proposta, é a presença do(a) estagiário(a) do curso de Pedagogia com o(a) professor(a) do 1º ano para auxiliar na alfabetização, ou para auxiliar no trabalho com os(as) alunos(as) com deficiência. Outro tipo de docência semelhante é a presença do(a) professor(a) de Inglês nos anos iniciais junto com o(a) professor(a) polivalente, o que ocorre normalmente, é que o(a) professor(a) de Inglês ministra sua aula e o(a) professor(a) polivalente permanece na sala como mero(a) expectador(a). Diante do exposto, entende-se que são situações diferentes e com objetivos diversos da Docência Compartilhada proposta na Reorganização Curricular (2013), pois nesse programa,

os(as) dois(duas) docentes são formados(as) em suas respectivas áreas de atuação e estão trabalhando no período da transição dentro do Ciclo Interdisciplinar.

Nos diferentes bancos de teses e dissertações há inúmeros trabalhos sobre a interdisciplinaridade. São 2.941 dissertações e 894 teses, porém poucas relacionadas à Docência Compartilhada – seu foco é a interação das disciplinas.

Realizada, então, uma busca no banco de teses e dissertações da CAPES, foram encontradas 20 pesquisas que tratavam especificamente da Docência Compartilhada e o período da transição do 5º para o 6º ano. Essas pesquisas serão apresentadas no Capítulo 1 deste trabalho.

Após tais buscas, o próximo passo foi identificar conceitos para orientar todo o trabalho.

O presente trabalho fundamentou-se nos seguintes conceitos: *Habitus* (BOURDIEU, 1998), interdisciplinaridade (JAPIASSU, 1976; FAZENDA, 1991), trabalho colaborativo (FULLAN e HARGREAVES, 2001), parceria (ZAY, 1996), formação (IMBERNÓN, 2010; TARDIF, 2002), projetos (HERNÁNDEZ, 1998; VASCONCELLOS, 2005), currículo (SACRISTÁN, 2013; YOUNG, 2013) e saberes docentes (TARDIF, 2008).

O tema da pesquisa, portanto, define-se como a atuação dos (as) professores (as) especialistas e os (as) polivalentes na Docência Compartilhada prevista para o Ciclo Interdisciplinar, explicitado pela seguinte problematização: De que forma(s) o exercício entre professores de formações específicas na DC poderá contribuir para alterar a formação, para a construção de novos saberes - portanto, acréscimos às disposições do *habitus* nos docentes - e atenuar a transição dos estudantes do 5º para o 6º ano?

A hipótese é a de que a socialização desses diferentes profissionais na docência compartilhada contribui para o desenvolvimento profissional desses (as) professores (as) com formações específicas e polivalentes para faixas etárias diferentes, trazendo acréscimos às disposições do *habitus* desses (as) profissionais e que essa atuação poderá promover uma aprendizagem interdisciplinar e significativa para os (as) estudantes no período de transição do 5º para o 6º ano, e para outras circunstâncias.

Pode-se observar que há muitos aspectos para a investigação. Abaixo estão os objetivos: geral e específicos.

O objetivo geral ficou assim definido:

- Investigar de que forma a socialização entre professores (as) de formações específicas na Docência Compartilhada na transição do 5º para o 6º ano do ensino fundamental poderá contribuir para o *habitus* do(a) professor(a) especialista dos diferentes componentes curriculares e para o(a) professor(a) polivalente na construção de novos saberes docentes e no auxílio aos(às) alunos(as) para superarem as dificuldades de transição.

Os objetivos específicos se desdobram em:

- Analisar os conhecimentos necessários para a Docência Compartilhada no período de transição do 5º para o 6º ano;
- Analisar sua contribuição na transição entre ciclos de aprendizagem;
- Verificar a viabilidade de trabalho interdisciplinar nesse período;
- Identificar os conhecimentos mobilizados e/ou construídos para a docência compartilhada;
- Verificar as contribuições dos (as) docentes em suas respectivas áreas de atuação para a aprendizagem dos (as) estudantes e entre eles (as);
- Analisar os desafios para o trabalho colaborativo;
- Investigar a presença de prática reflexiva no fazer compartilhado.

Metodologia

Para responder a questão estabelecida, a pesquisa foi de natureza qualitativa com abordagem interpretativa segundo orientação de Bogdan e Biklen (1998), incluindo entrevistas e acompanhamento de um Grupo de Formação com professores e coordenadores pedagógicos que tiveram ou que estavam tendo a experiência com a DC.

Foi feito o acompanhamento em um Grupo de Formação realizado em uma Diretoria Regional de Educação na zona Oeste de São Paulo em 2019. Para essa formação se inscreveram 56 educadores, sendo: 19 Professores(as) de Ensino Fundamental II e Médio (Fund. II), 30 Professores(as) de Educação Infantil e Ensino Fundamental I (Fund. I) e sete Coordenadores(as) Pedagógicos(as) que já haviam vivenciado a Docência Compartilhada na transição do 5º para o 6º ano ou que a estavam vivenciando. Porém, participaram do Grupo de forma efetiva: 15 Professores(as) de Educação Infantil e Ensino Fundamental I (Fund. I), 12 Professores(as) de Ensino Fundamental II e Médio (Fund. II) e seis Coordenadores(as) Pedagógicos. Os encontros

foram mediados por dois formadores, um deles com dois cargos de professor na RMESP: tanto Fund. I como Fund. II (Matemática), e a formadora tem o cargo de Fund. II (Língua Portuguesa). Ambos já tiveram experiência como professores na Docência Compartilhada. Nessa formação, foi utilizada a metodologia de Grupos Focais, já empregada nas formações ofertadas pela Divisão Pedagógica.

Além da observação das interações dos(as) professores(as) no grupo, foram encaminhados questionários semiestruturados sobre o perfil dos(as) educadores(as) participantes das formações, foram realizadas entrevistas e pesquisa documental sobre as propostas nesse âmbito específico de trabalho.

Os(as) participantes responderam a um questionário para identificação de aspectos importantes sobre formação e tempo de serviço nas áreas em que atuam.

Esta tese foi organizada em cinco capítulos, apresentando o referencial teórico, as especificações do campo empírico, organização e análise dos dados coletados e as considerações finais.

O primeiro capítulo traz o processo de busca por pesquisas relacionadas de forma direta ou indireta ao tema desta pesquisa, especialmente a Docência Compartilhada e Transição do 5º para o 6º ano.

O segundo capítulo tem a finalidade de apresentar de forma breve o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo “Mais Educação São Paulo” (2013). O documento foi publicado no final de 2013, mas o início de sua implementação ocorreu em 2014.

No terceiro capítulo apresentam-se os conceitos que permeiam a Docência Compartilhada: seu conceito, o Ciclo Interdisciplinar e Interdisciplinaridade, Currículo, Parceria e Projetos Interdisciplinares e *Habitus* e Saberes Docentes.

No quarto capítulo aborda-se a proposta metodológica de investigação, apresentando a trajetória percorrida, o *locus* da pesquisa, os sujeitos, os critérios para sua escolha e os instrumentos utilizados para a análise e coleta de dados.

No quinto capítulo apresenta-se a organização dos dados coletados a partir de 20 horas de gravação e transcrição das discussões realizadas em grupo de formação com a perspectiva de Grupo Focal realizado em 2019 em uma Diretoria Regional de Educação da cidade de São Paulo e entrevistas realizadas com professores(as), formadores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) que se destacaram pelas

experiências relatadas. Por fim, a pesquisa encerra-se com as considerações finais acerca deste estudo, retomando a confirmação da hipótese inicial.

Capítulo 1: Revisão de Literatura

Neste capítulo apresenta-se o processo de busca por pesquisas relacionadas direta ou indiretamente ao tema deste trabalho, especialmente a Docência Compartilhada e Transição do 5º para o 6º ano. De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 183), essa ação é essencial, pois “[...] 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”. É fundamental verificar o que já foi pesquisado sobre essa questão, o enfoque dado, o objeto selecionado, os atores e perspectivas escolhidas. Enfim, pode-se aprofundar algo que já foi pesquisado, trazendo complementos importantes ou até pesquisar o mesmo tema, mas com atores e objetos totalmente diferentes, algo que poderá, sim, trazer contribuições inovadoras ao mesmo tema sob olhares diferentes.

A *Internet* foi fundamental nesse processo de busca por estudos já realizados, pois facilitou o acesso de forma rápida a uma diversidade de bancos de teses e dissertações de universidades de todo o país, além de permitir acessar artigos de periódicos, grupos de pesquisas e anais de eventos. Severino (2001, p. 134) referenda a importância desse recurso para a pesquisa quando diz que a *internet* “[...] tornou-se uma indispensável fonte de pesquisa para os diversos campos de conhecimento”.

Diante disso, segue a exposição de pesquisas já realizadas sobre a DC e sobre a transição do 5º para o 6º ano do ensino fundamental, apresentando o enfoque dado, conceitos utilizados e considerações sobre aspectos que envolvem esse tipo de docência que serão relevantes para uma melhor compreensão da pesquisa que resultou neste trabalho.

Ressalte-se que para melhor se compreender as citações das pesquisas e trabalhos que serão apresentados neste capítulo, expõe-se a nomenclatura utilizada para denominar as turmas/anos/séries que são objetos dos estudos da pesquisa. Dessa forma, salienta-se que em pesquisas mais antigas - que trataram sobre a passagem ou transição da primeira para a segunda fase do Ensino Fundamental - é comum verificar-se a expressão “4ª para a 5ª série”, pelo fato de terem sido realizadas quando o ensino fundamental era organizado em oito anos de escolarização. Isso se deve à reestruturação da educação fundamental imposta pela Lei 11.274/06, lei esta 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 registrado. Em pesquisas mais recentes, já se pode verificar a expressão “quinto para o sexto ano” por terem sido realizadas quando essa etapa, em relação à quantidade de anos, já tinha passado pelo processo de reestruturação. A título de ilustração, apresenta-se abaixo o quadro de equivalência tendo como base o documento do Ministério da Educação (Brasil, 2009):

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

Oito anos de duração	Nove 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)

O foco desta pesquisa está na D.C.. No entanto, segundo o Programa Mais Educação São Paulo (2013), trata-se de docência que deve ocorrer em anos de escolaridade específicos do EF, e que também compõem um Ciclo de Aprendizagem bem específico, o Interdisciplinar. Portanto, além de acontecer no 4º e 5º anos, ela ocorre também na transição do 5º para o 6º ano e não mais de um ciclo para o outro, ou de uma fase do ensino fundamental para outra. Dada a profunda relação entre a D.C e a transição do 5º para o 6º ano, considera-se fundamental realizar a revisão de literatura tendo esses dois eixos temáticos como norteadores das buscas.

1.1 A transição do 5º para o 6º ano

A partir da busca de pesquisas correlatas - sobre a transição do quinto para o sexto ano - nos diferentes bancos de teses como o da CAPES (Plataforma Sucupira), Biblioteca Digital da USP, Biblioteca Digital da PUC-São Paulo, entre outros, pode-se verificar que há muitos anos essa questão tem sido objeto de investigação para alguns pesquisadores brasileiros, apesar de não haver um número significativo de trabalhos sobre o tema.

A busca por pesquisas foi realizada com o objetivo de encontrar estudos mais voltados para a compreensão do processo de transição que vivem os(as) alunos(as) que passam do 5º para o 6º ano do ensino fundamental, com olhares sobre a construção da relação professor/aluno no decorrer desse processo e os desafios enfrentados.

No *site* de pesquisa *Google* e também nos buscadores das Bibliotecas e Repositórios Digitais, utilizou-se uma variedade de palavras chave ou frases chave, como:

- ✓ transição da 4ª para a 5ª série;
- ✓ transição da unidocência para a pluridocência;
- ✓ transição do primário para o ginásio;
- ✓ transição do 5º para o 6º ano;
- ✓ transição do nível I para o nível II do ensino fundamental;
- ✓ transição do ciclo I para o ciclo II e
- ✓ transição de níveis de ensino.

Com a busca, foi possível encontrar, além de reportagens, um número maior de artigos, em detrimento de dissertações e teses sobre esse tema.

Entre os trabalhos encontrados, pode-se destacar 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 Papirus. Trata-se de pesquisa qualitativa de abordagem etnográfica, realizada em duas escolas públicas de 1º grau, como era assim chamada de acordo com a legislação vigente à época, em Araraquara-SP, por meio de observações e entrevistas com alunos(as) e professores(as). A obra foi leitura obrigatória para este trabalho, pois referenda o que ainda é observável no cotidiano dessas turmas, e possibilita compreender ainda mais o objeto deste trabalho e trazer novos elementos sob a ótica da prática pedagógica dos(as) professores(as) envolvidos(as) e das tentativas de uma rede de ensino como a de São Paulo, de propor ações que visam atenuar os desafios dessa passagem.

Foi tão grande a preocupação da pesquisadora com relação a seu objeto de pesquisa - a 5ª série (hoje denominada 6º ano) - que chegou a se referir a ele como “[...] um cacho de abelhas, ou o cruzamento da Ipiranga com a Avenida São João: um caos aparente” (1997, p. 12), apresentando essa série como:

- ✓ ruptura entre o primário e o ginásio (hoje ensino fundamental I e ensino fundamental II);
- ✓ série como um dos maiores entraves no ensino de 1º grau (hoje, ensino fundamental);
- ✓ a mais difícil de se trabalhar e
- ✓ série que resulta em altos índices de fracasso escolar e evasão.

Em seu trabalho, a autora traz considerações relevantes sobre as especificidades dessa série, destacando a heterogeneidade didática, a indisciplina, a avaliação, a ruptura pela qual passa e a forma como os(as) professores(as) a percebem. Assim, destacou o cotidiano dessas turmas, a percepção dos(as) professores(as) e dos(as) alunos(as).

Em sua obra, Dias-da-Silva (1997) cita o trabalho de Pereira (1969), que fez relatos fundamentais sobre o cotidiano da escola secundária dos anos 1960, em que demonstrou a concepção de escola secundária (dessa década) partilhada pela maior parte dos professores, com problemas, dificuldades e características até hoje presentes nas escolas públicas. Desse conjunto, podem ser destacadas:

- ✓ a rotatividade de professores(as);
- ✓ a estratificação dos(as) professores(as) e o prestígio diferenciado dos conteúdos: esse aspecto merece destaque, pois essa estratificação pode ocorrer devido à situação funcional do(a) professor(a) (efetivo(a) ou não efetivo(a)), o *status* grupal entre professores(as) primários e professores(as) secundários (hoje polivalentes e especialistas), e a hierarquização ocorrida com atribuição de *status* de maior valor aos(as) professores(as) de Matemática e Língua Portuguesa, por exemplo;
- ✓ A escola e a vida: a presença de apatia na dinâmica escolar para o desenvolvimento de uma prática educativa para além da sala de aula.
- ✓ A prática pedagógica: maior preocupação com a disciplina e
- ✓ Os(as) professores(as) das séries finais e sua formação: apresentação das mazelas da formação dos(as) professores(as) secundários(as) no Brasil, relacionadas a uma visão bacharelesca, licenciaturas curtas e grande número de faculdades de fim de semana, ressaltando que o sistema

escolar brasileiro não forma professores(as) de “5ª série ou de 8ª série”, mas professores(as) de história, matemática ou ciências.

Em seu trabalho, também cita a obra de Domingues (1985), que apresenta diferenças na prática pedagógica de professores(as) primários(as) e secundários(as), como:

- ✓ a rotina diversificada, que cada professor(a) secundário(a) implanta a seu modo;
- ✓ a relação professor-turma, mostrando que, por ter um número maior de estudantes, a convivência do(a) professor(a) secundário(a) com seus(suas) alunos(as) torna-se menos frequente;
- ✓ entre aula e turma;
- ✓ conteúdo não-sequenciado: não se verifica sequência nas matérias e nem integração entre as mesmas e
- ✓ avaliação de muitos sobre as partes: como o(a) professor(a) da 5ª série tem pouco contato com os estudantes, na maioria das vezes só dispõe da prova como instrumento concreto para avaliação.

Dias-da- Silva (1997) conclui que não tem como negar que existem rupturas nas 5ªs séries (6ºs anos), que se trata de série de passagem na escola e também fora dela, pois os estudantes também revelam transição na própria faixa etária - é uma passagem, mas passagem sem rito e, mesmo com todos os indicadores sobre a transição, não existe nenhuma preparação prévia para ela. Além disso, essa passagem desvela os saberes e fazeres dos(as) professores(as) primários(as) e secundários(as), que se revelam na falta de *feedbacks* às atividades dos(as) estudantes, na ditadura do livro didático, na fragilidade das avaliações, na falta da interdisciplinaridade e ausência de integração dos conteúdos, tudo isso relacionado a implicações pedagógicas que contribuem de forma importante para o fracasso escolar.

A dissertação de Mestrado de Hauser (2007), intitulada “A transição da 4ª série a 5ª série do Ensino Fundamental: uma revisão Bibliográfica (1987-2004)”, traz também contribuições importantes para a temática pesquisada, pois faz referências a estudos realizados entre 1987 e 2004. O objetivo principal de seu trabalho foi analisar a produção científica nacional sobre o tema da transição da 4ª para a 5ª série. A pesquisadora encontrou 14 dissertações de Mestrado e duas teses. O trabalho apontou

que a escola de ensino fundamental ainda apresenta problemas com rupturas e descontinuidades entre a 4ª e 5ª série e que as mudanças e diferenças pedagógicas nessa transição revelam a fragilidade do sistema de ensino e que a questão ainda é pouco discutida com a comunidade educativa. Esse trabalho tem relevância pois traz contribuições sobre os diferentes enfoques e perspectivas que já foram pesquisados sobre a temática, dando aos pesquisadores nela interessados elementos para que busquem novos olhares e contribuições.

Um trabalho que também traz uma contribuição relevante é a dissertação de mestrado de Barbosa (2008), intitulada “A relação Estado/Município na passagem da 4ª série para a 5ª série em Curitiba” pois, além de apresentar uma ruptura de uma série para a outra, também apresenta ruptura de uma rede de ensino para outra. No Paraná tem-se a particularidade do modelo de municipalização que se constitui em política de Estado desde a década de 1970. Destaca-se a participação direta do município de Curitiba na construção desse modelo, com a municipalização de 1ª a 4ª série e estadualização da 5ª a 8ª série, indicando a necessidade da construção de políticas educacionais articuladoras na passagem da 4ª para a 5ª série. Segundo Barbosa (2008), esse modelo de municipalização criou duas redes distintas, articuladas apenas por critérios técnicos e com medidas de enfrentamento unilaterais, o que não garante ao ensino fundamental uma unidade como sistema, sendo as alternativas apresentadas muitas vezes de caráter local, fragmentado e unilateral. A pesquisadora aponta que, com a municipalização de 1ª a 4ª série e estadualização da 5ª a 8ª série, o modelo de distribuição da oferta do ensino fundamental pressupõe a construção de políticas educacionais articuladoras na passagem da 4ª para a 5ª série, para além do aspecto racional-técnico-administrativo.

O trabalho e intervenção pedagógica de Campos (2010), denominado “A transição da 4ª série para a 5ª série do Ensino Fundamental: um desafio a mais na escola” resultaram de uma das etapas propostas pelo Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE³, ofertado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

³ PDE: Trata-se de um Programa inovador cujo objetivo é a formação continuada dos profissionais da educação, em parceria com Instituições de Ensino Superior. O programa foi organizado em três eixos: atividades de pesquisa, atividades de aprofundamento teórico-prático e atividades didático-pedagógicas com a utilização de suporte tecnológico. Dentro da pesquisa, foi elaborado um projeto de intervenção pedagógica a ser implementado na escola de atuação do profissional. Também foi elaborada a produção didático pedagógica – Caderno Pedagógico, que direcionou essa implementação junto aos professores e

Por meio de revisão documental bibliográfica, essa pesquisa da área de Pedagogia teve como objetivo principal buscar refletir sobre as possibilidades de ações pedagógicas efetivas diante dos problemas apresentados pelos(as) alunos(as) do ensino fundamental, na transição da 4ª para a 5ª série do Colégio Estadual Trajano Grácia. O trabalho investigou a transição da Rede Municipal para a Rede Estadual de ensino e suas implicações; a passagem da infância para a adolescência, que coincide com essa fase; a mudança de unidocência para a pluridocência, bem como a subjetividade da diversidade das práticas pedagógicas que surgem nesse período, resultando em um momento muito conflituoso para os(as) alunos(as) e seus(suas) professores(as). De acordo com as leituras e análises realizadas, os(as) professores(as) que lecionam para as 5ªs séries até reconhecem as diferenças pedagógicas entre a 4ª e a 5ª série, mas nem todos sabem lidar com elas; desconhecem a trajetória dos(as) alunos(as) e os conhecimentos e expectativas trazidas por eles. Propõe como intervenções: integrar as duas etapas do ensino fundamental; realizar a análise conjunta e o planejamento coletivo, visando a elaboração de práticas pedagógicas que possibilitem aos professores o necessário reconhecimento do caráter social e coletivo do conhecimento. Na 4ª série, o(a) professor(a) único(a) (unidocência) é fonte de segurança, a metodologia é sempre igual, o ritmo da aula e o ensino são mais lentos, sem a rigidez e atropelo do tempo. Na 5ª série, com a pluridocência, cada professor(a) trabalha de forma diferente, há maior cobrança de independência, com um maior número de professores, mais conteúdos - nem sempre sequenciados. Por fim, faz-se necessário o trabalho através de projetos, junto aos(as) alunos(as) da 4ª série e 5ª série na construção da autonomia para que as mudanças ocorram tranquilamente. Esse trabalho traz contribuições interessantes em relação a intervenções pedagógicas na escola, reconhecendo especificidades, desafios e proposições de ações efetivas a partir do referencial bibliográfico estudado pelo grupo.

Considera-se relevante também fazer um breve destaque do trabalho de Novatzki (2015), intitulado “Um repensar sobre as práticas de escrita escolar: em evidência o 5º e o 6º anos do ensino fundamental”. A pesquisa teve como proposta diagnosticar e analisar como está sendo o desenvolvimento dos(as) estudantes em atividades práticas de escrita em dois estágios de aprendizagem: o 5º e o 6º ano em duas escolas públicas no interior do Paraná, e também identificar e analisar os aspectos

considerados significativos na transição das séries iniciais para as séries finais. A contribuição desse estudo foi trazer a importância de se repensar as práticas de ensino que vem sendo desenvolvidas nas escolas, especialmente nesse período de transição. Outro aspecto interessante do estudo foi refletir sobre um conhecimento específico dos(as) estudantes, a escrita, nessa passagem do 5º para o 6º ano.

Dentre as pesquisas mais recentes, destaca-se a dissertação de Mestrado de Nunes (2018), denominada “Docência Compartilhada e prática docente num contexto interdisciplinar: desafios e contribuições na transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental”. O destaque se deve ao fato de ser a única obra encontrada que trata de dois temas de interesse deste trabalho: a docência compartilhada e a transição do 5º para o 6º ano na RMESP. A pesquisa teve como objetivo verificar qual a percepção de professores(as) especialistas sobre o Ciclo Interdisciplinar e a prática da Docência Compartilhada que nele está inserida, bem como as possíveis contribuições dessa prática para a transição do 5º para o 6º ano do ensino fundamental. Foi realizada junto a um grupo formado por cinco professores(as) especialistas que trabalharam e/ou trabalham com turmas de 6ºs anos e com experiência de atuação na modalidade de Docência Compartilhada de uma EMEF de um Centro Educacional Unificado localizado na zona sul da cidade de São Paulo. Nunes (2018), em suas conclusões, demonstra que a transição do 5º para o 6º ano 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, sendo sua maior contribuição possibilitar o estabelecimento de um vínculo inicial entre professores(as) especialistas e os(as) futuros(as) alunos(as) de 6ºs anos. Também indica 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. A pesquisadora também demonstrou que a falta de tempo e espaço para planejamento se apresenta como um impedimento para que a Docência Compartilhada ocorra de forma efetiva. A relevância desse trabalho está no destaque da Docência Compartilhada para atenuar o processo de transição.

A pesquisa mais recente - que trata especificamente da transição realizada em uma escola privada - foi a dissertação de Mestrado de Ijano (2019), denominada “A transição do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental sob a perspectiva dos alunos: uma proposta de intervenção”. O trabalho teve como objetivo geral identificar

expectativas e dificuldades enfrentadas pelos alunos de 5º e 6º ano no momento de transição dessa etapa do ensino fundamental em uma escola privada, localizada na zona oeste da cidade de São Paulo. Ressalta-se nesse trabalho a criação coletiva com a equipe pedagógica da escola de um plano de ação fundamentado nos dados obtidos, visando diminuir os problemas encontrados pelos(as) alunos(as) nesse período. O trabalho também buscou levantar possíveis causas para as dificuldades apresentadas pelos(as) alunos e identificar quais foram as formas de auxílio significativas recebidas nesse período escolar. Outro diferencial dessa pesquisa foi dar voz aos(as) alunos(as) envolvidos(as) nesse processo, já que a maioria das pesquisas têm como sujeitos de estudo professores(as) e coordenadores(as). A pesquisadora aplicou questionários abertos em dois grupos de 5º ano de uma instituição privada de São Paulo, com 36 alunos. Em seguida, também foram realizados dois grupos de discussão com alunos(as) de 6ºs e 7ºs anos, com a finalidade de saber se as expectativas levantadas pelos 5ºs anos foram atingidas, quais desafios enfrentaram, o que sentiram e de que forma foram auxiliados nessa passagem. Em suas conclusões, a pesquisadora verificou que, mesmo para os(as) alunos(as) acostumados(as) com a pluridocência no 5º ano e que se diziam preparados(as), essa transição traz ansiedade quanto ao maior número de professores(as) e preocupação com a nova rotina escolar. As percepções dos(as) estudantes, detectadas pela pesquisadora, culminaram em um plano de ação para diminuir tais dificuldades apresentadas pelos(as) alunos(as) envolvidos(as) no processo. O trabalho traz contribuições importantes quanto à perspectiva dos(as) estudantes nesse processo de transição.

Outro trabalho recente e que importa destacar é a dissertação de Mestrado de Furtado (2018), denominada “Professoras que ensinam Matemática na transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental no Colégio Pedro II: discursos e práticas”. Por meio da perspectiva teórico-metodológica da Etnografia, a pesquisadora observou práticas de duas professoras que ensinam matemática, uma licenciada em Pedagogia e docente do 5º ano e a outra licenciada em Matemática, docente do 6º ano. Investigou também o processo de transição do 5º para o 6º ano no Colégio Pedro II, com a finalidade de compreender alguns dos aspectos que influenciam as práticas dos(as) professores(as) que ensinam matemática nesse momento de escolaridade e que podem se fazer presentes para os(as) alunos(as) que transitam dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental e que diferenças entre suas práticas podem influenciar o

processo de transição para os(as) alunos(as). Furtado (2018) verificou que algumas diferenças ocorrem no ensino de matemática de maneira mais específica, relacionadas principalmente à metodologia de ensino, às interações discursivas e à concepção de avaliação. Esse trabalho traz contribuições relevantes quanto às diferenças específicas nas práticas pedagógicas do(a) professor(a) polivalente e do(a) professor(a) especialista, especialmente quanto ao conhecimento matemático.

A pesquisa de Cassoni (2017), intitulada “Transição escolar das crianças do 5º para o 6º ano do ensino fundamental”, utilizou abordagem bioecológica do desenvolvimento humano. O trabalho teve como objetivo investigar o impacto desse período de transição sobre o desempenho acadêmico, sintomas de estresse, habilidades sociais, autoconceito e satisfação de vida, levando em consideração o ambiente familiar (monitoramento parental e escolaridade materna), ambiente escolar (*score* IDEB, tamanho da escola e localização da escola) e a natureza da transição (com ou sem mudança escolar). A pesquisadora coletou os dados em dois momentos: no 5º ano foram coletados dados de 415 alunos(as) e no 6º ano foram coletados de 379 alunos (meninos e meninas). Foram utilizados instrumentos para avaliar o repertório infantil, e o contexto de pares e familiares foram os seguintes: Prova Brasil; Escala de estresse infantil (ESI); Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS); Questionário para avaliação de autoconceito (SDQ1); Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Crianças (EMSV-C) e Questionário de Monitoramento Parental (QMP). Os resultados revelaram a diminuição do 5º para o 6º ano em indicadores positivos de funcionamento (habilidades sociais, autoconceito e satisfação com a vida) e na percepção do apoio parental, acompanhada de aumento do desempenho acadêmico e sintomas de estresse. O fator de transição foi associado a um maior número de diferenças entre os grupos no 5º ano, e também sugerem a presença de efeitos de mesossistema, com influência ativa da família no processo de transição e diversidade de desfechos, reiterando o caráter de desafio da transição ecológica que se configura na passagem do Ensino Fundamental I ao Ensino Fundamental II. De acordo com o modelo bioecológico, a pesquisadora concluiu que as crianças se sentem melhor na transição quando apoiadas por pessoas significativas de seu entorno. A pesquisa traz contribuições importantes pelo fato de a transição também ser uma preocupação da Psicologia, pelo foco nos(as) estudantes e por apresentar a família e pessoas significativas como sendo importantes na transição do 5º para o 6º ano.

A dissertação de Mestrado de Granier (2017), intitulada “Processo de transição escolar: uma visão de alunos do 6º ano”, também traz contribuições relevantes ao tema transição. A pesquisa investigou as concepções dos estudantes acerca do processo educativo vivenciado no 6º ano. A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas da rede pública municipal de educação do município de Serra – ES, no ano letivo de 2017. Utilizou-se de questionário aberto e de entrevistas estruturadas com grupo focal. Para mapear, categorizar, analisar e tratar os dados, foi utilizada a metodologia qualitativa da análise do conteúdo de Bardin (2011). Os resultados revelaram que as visões dos(as) alunos(as) não têm sido prioridade no Projeto Político Pedagógico, e que os principais problemas indicados pelos(as) alunos(as) sobre o processo de transição foram: a redução da afetividade social dos(as) docentes do 6º ano, a ampliação do número de professores(as) e das disciplinas, a dificuldade de adaptação à nova organização escolar e a dificuldade para adaptação à prática educativa de cada um(a) dos nove professores(as). O trabalho aponta a necessidade de as escolas pesquisadas reconhecerem as concepções dos(as) alunos(as) do 6º ano, com a finalidade de reduzir os problemas de adaptação dos(as) estudantes. Trata-se também de trabalho relevante, que traz contribuições ao tema, sob a perspectiva dos(as) alunos(as) e especificamente do 6º ano e a importância de planejar no PPP ações para superar as dificuldades apresentadas.

O trabalho de Borges (2015) estuda a transição na perspectiva do(a) professor(a), com foco na elaboração de uma proposta de formação continuada a partir dos dados coletados e analisados. O estudo aborda a transição dos alunos do 5º para o 6º ano do ensino fundamental, e teve como objetivo construir uma proposta de formação continuada, a ser desenvolvida junto a professores(as) do ensino fundamental II a partir das dificuldades apontadas por eles(as), da identificação das características dos(as) alunos(as) (esperadas pelos(as) professores/as) dos anos iniciais do ensino fundamental II, da reflexão sobre os processos de mudança necessários à reconstrução da relação professor-aluno. O trabalho foi desenvolvido na forma de pesquisa bibliográfica e documental, por meio da consulta aos(as) professores do 6º ano de uma escola da rede estadual de ensino e pela aplicação de um questionário para a construção da proposta de formação continuada. A investigação apontou que são diversos fatores que influenciam direta ou indiretamente a transição do 5º para o 6º ano, tanto para os(as) alunos(as) como para os(as) professores(as) que os(as) recebem. Destaca-se que o(a) aluno(a) está

sozinho(a) nessa passagem, porque ela não é entendida como um novo espaço no processo de escolarização, e que muitas vezes fica invisível aos(às) professores(as). Esse trabalho apresenta a perspectiva dos(as) professores(as) envolvidos com essas turmas e, a partir dos dados coletados, houve a proposição de uma formação para ajudá-los(as) nesse período de transição.

Por fim, destaca-se um relatório de pesquisa apresentado pela Fundação Victor Civita, a partir de pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (2012), que permeou os campos da Sociologia e da Psicologia Social. Essa pesquisa, de caráter qualitativo e quantitativo, teve como objetivo estudar a situação dos anos finais do ensino fundamental, para verificar a constituição desse segmento de ensino nas escolas públicas do país. Nela, houve a participação de mais de 500 alunos, meninos e meninas na mesma proporção. Para obtenção de dados relacionados a políticas públicas - sobre experiências de alunos(as), professores(as) e gestores(as) das escolas públicas e também sobre estatísticas referentes ao cenário educacional - foram utilizados procedimentos metodológicos diversos.

As contribuições dessa pesquisa foram 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) e Sposito (2005), entre outros. Outro aspecto relevante dessa pesquisa foi a apresentação das principais transições que acontecem nessa fase, ou seja, as transições biológica, cognitiva, emocional e social. Destacou também a questão da transição do nível I para o nível II do ensino fundamental. Segundo esse estudo (2012, p. 41):

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 relevância desse relatório e suas contribuições estão na importância de se conhecer as especificidades da faixa etária dos 11 aos 14 anos de idade, no sentido de que se garantam práticas pedagógicas adequadas para atenuar os impactos da ruptura na transição do 5º para o 6º ano.

A partir da busca bibliográfica de trabalhos e pesquisas sobre passagem/transição do 5º ano para o 6º ano, pode-se verificar que o interesse sobre essa questão existe há anos. A maioria dos trabalhos encontrados referem-se a dissertações

de Mestrado, sendo que a maior parte visa estudantes e professores(as) de escolas públicas e a transição do 5º para o 6º ano: na perspectiva do(a) aluno(a), na perspectiva do(a) professor(a), nas práticas de ensino, a importância do vínculo, intervenções pedagógicas e proposições de ações formativas.

1.2 A Docência Compartilhada

Considerando a intencionalidade do programa “Mais Educação São Paulo-2014” e a prática de docência compartilhada (DC) no Ciclo Interdisciplinar, considera-se importante a busca por trabalhos específicos com esse tema.

Nas buscas, verificou-se que há poucas pesquisas com essa modalidade de docência, muitas delas descoladas do Ensino Fundamental e da transição do quinto para o sexto ano.

Na RMESP já existe há algum tempo o trabalho com Docência Compartilhada com o professor de Inglês nos anos iniciais a partir do primeiro ano. A docência ocorre com o professor polivalente na sala. Todavia, este último só acompanha as aulas, pois o responsável por ministrá-las é o professor de Inglês.

Outra experiência ocorre com os estagiários do Programa Parceiros da Aprendizagem. São estagiários oriundos dos cursos de Pedagogia, Letras ou Matemática, que dão apoio aos docentes dos primeiros anos. Há também estagiários(as) do Programa Aprender sem Limite, que apoiam os trabalhos dos(as) professores(as) do 2º ao 9º ano em classes que tenham alunos com deficiência. Mesmo com a presença desses(as) estagiários(as), a Docência Compartilhada não ocorre de forma efetiva: esses(as) estudantes acabam atuando mais como apoio ou auxiliares nas atividades propostas aos(às) alunos(as), tendo pouco protagonismo em sua atuação.

A partir da revisão bibliográfica, destaca-se o trabalho de Utimura (2015) que, em pesquisa da UNICSUL, apresentou a dissertação de mestrado denominada “Docência Compartilhada na perspectiva de Estudos de Aula (Lesson Study): um trabalho com as figuras geométricas espaciais no 5º ano”. A pesquisa foi realizada numa escola da Rede Municipal da cidade de São Paulo, envolvendo duas professoras de 5º ano e uma professora especialista de Matemática, no âmbito do Projeto Docência Compartilhada, da Secretaria Municipal de Educação (RMESP). O objetivo foi analisar as potencialidades do Projeto Docência Compartilhada no 5º ano, no que se refere às figuras geométricas espaciais, explorando o material didático institucional proposto pela

SMESP. Como metodologia, a pesquisadora utilizou a pesquisa documental, a participação da pesquisadora, Estudos de Aula, gravações em áudio, vídeo filmagens, imagens fotográficas, protocolos, diário de bordo da pesquisadora, questionário, entrevistas e avaliações para as análises do trabalho. De acordo com Utimura (2015,) os alunos foram evoluindo em relação à aprendizagem das características das figuras geométricas espaciais, desenvolveram autonomia, habilidade de comunicação oral e escrita; perceberam a importância das medidas nas construções geométricas de prismas e as professoras avançaram nos conhecimentos matemáticos e didáticos desses conteúdos. A dissertação traz contribuições importantes sobre a prática da docência compartilhada especificamente no 5º ano e como essa ação docente pode contribuir para a aprendizagem do conteúdo proposto. A pesquisa revelou que é possível os(as) professores(as) ensinarem Geometria nos anos iniciais e ser aprendida pelas crianças desses anos, desde o início do ano letivo. Sendo assim, a partir do 6º ano do ensino fundamental, é preciso que o(a) professor(a) especialista parta do ponto em que as crianças estão em relação aos conteúdos da Geometria, considerando tudo o que elas aprenderam anteriormente.

Destaca-se também o trabalho de Almeida (2015), da Universidade de Brasília. Trata-se de uma monografia denominada “Docência compartilhada: do solitário ao solidário”. O trabalho teve como objetivo compreender os aspectos da docência compartilhada em relação aos sujeitos que ensinam e a articulação de suas ações na atividade da docência. De acordo com essa autora,

Falar de docência compartilhada ainda é muito novo no Brasil, poucos trabalhos são publicados sobre o tema e a maior quantidade de referencial está relacionada com a educação especial. Realmente, é através das intervenções da educação especial que a docência, ou a codocência... (ALMEIDA, 2015, p.16).

Ainda de acordo com a autora, na Docência Compartilhada

Busca-se uma relação de dois protagonistas que projetam e almejam o trabalho docente sem uma ordem hierárquica, um não demanda comando para o outro, ambos são participantes ativos das situações cotidianas da sala de aula (ALMEIDA, 2015, p. 22).

Corroborar-se essa ideia, pois nessa ação, ambos devem ser protagonistas e autores de suas práticas, compartilhando e refletindo sobre suas ações, sendo docentes intelectuais.

No trabalho de Luiz (2018), da UFABC, denominado “Visões de professores que ensinam matemática na docência compartilhada no âmbito da divisão”, verifica-se que a pesquisa teve como objetivo compreender e discutir o que pensam os professores que ensinam matemática e atuam na docência compartilhada, especificamente no que se refere à prática de ensinar divisão, como também buscou analisar as experiências de docência compartilhada. A pesquisa revelou que a maioria das duplas de professores (pedagogos e matemáticos) não planejam suas aulas em conjunto e não possuem tempos e espaços adequados para a troca de experiência em relação à prática e o desenvolvimento da docência compartilhada. Afirmam que se sentem seguros quanto ao ensinar divisão, mas em geral utilizam-se de atividades de repetição tradicionais e, dessa forma, não ampliam o campo conceitual em benefício da aprendizagem de seus alunos.

A dissertação de Correia (2008), trabalho que não trata especificamente da docência compartilhada, mas traz a questão da pluridocência na 4ª série como medida para amenizar os impactos da transição para a 5ª série. Seu trabalho buscou compreender como acontece essa antecipação e discutir seus efeitos na quinta série na perspectiva de professores e alunos de quarta e quinta séries. A pesquisadora apontou como resultados a qualidade das relações interpessoais como ponto importante para a antecipação da pluridocência e que essa antecipação reduziu os impactos com que os alunos se deparam na 5ª série. Porém, indicou que o excesso de objetividade, a falta de afetividade e o despreparo dos docentes ainda são obstáculos no processo de ensino-aprendizagem na 5ª série. A pesquisadora sugere a revisão das propostas curriculares para haver um melhor equilíbrio. O presente trabalho é relevante para a reflexão sobre a presença do especialista nos anos iniciais do ensino fundamental para atenuar o processo de transição e as características dos pluridocentes.

Entre os trabalhos, destaca-se o de Novak (2015), intitulado “Docência compartilhada nos anos iniciais do ensino fundamental sob a perspectiva discente”. A elaboração de sua pesquisa aconteceu quando a pesquisadora acompanhava, na condição de estagiária, um projeto intitulado Escola Cidadã no Colégio de Aplicação, instituição da rede pública, no município de Porto Alegre, no RS. A pesquisadora acompanhou um projeto que contou com a participação de um professor itinerante para ajudar professores de turmas de progressão. Um dos objetivos foi refletir sobre a importância da implementação da Docência Compartilhada nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ela utilizou estudos de Beyer (2005-2006) para abordar o conceito de

bidocência, bem como para apresentar e analisar as perspectivas de alunos de uma turma de quinto ano sobre a docência compartilhada. Em seu trabalho também abordou a questão da identidade docente a partir dos estudos de Garcia (2015). A autora entrevistou quatro alunos, entre dez e 11 anos, de uma turma de 5º ano e em suas considerações apontou que a presença das duas docentes em sala de aula trouxe um sentimento de assistência e segurança aos(as) alunos(as).

Novak (2015, p. 25) também aponta 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 [...].

Trata-se de um trabalho na perspectiva dos alunos e que traz contribuições importantes para a temática de que a DC pode ser instrumento facilitador do trabalho docente, utilizado em prol do desenvolvimento de alunos(as) que, por diferentes motivos, podem apresentar dificuldades para entender e/ou desenvolver as atividades propostas pelo(a) professor(a) titular da turma e também indica sua importância para contribuir para o desenvolvimento da educação especial.

No trabalho intitulado “Docência Compartilhada: do solitário ao solidário”, a partir de experiências vividas no período de estágio Almeida (2015) elaborou um trabalho investigativo de caráter qualitativo com o objetivo de compreender os aspectos da Docência Compartilhada em relação aos sujeitos que ensinam e a articulação de suas ações na atividade da docência. Em sua pesquisa, elaborou seus registros por meio de relatos e realizou também uma pesquisa bibliográfica, fundamentando-se teoricamente nos estudos de Gonzales (2003) e de Heemann (2012) para falar de subjetividade. Nesse trabalho, Almeida (2015, p. 19) afirma que a necessidade do segundo professor na sala decorre da presença das crianças com deficiência nas classes. De acordo com a pesquisadora, a bidocência ganhou maior espaço na área da inclusão. O trabalho também traz a concepção de Docência Compartilhada, como ação 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 (2015, p. 58) destaca que o(a) professor(a) não se constitui sozinho(a), e argumenta 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.

O trabalho é relevante por buscar conceituar a Docência Compartilhada e o seu fazer, que deve ocorrer a partir de trocas e ajuda mútua.

O trabalho de Carneiro (2015), denominado “Implementação da reforma curricular e o trabalho docente no Programa Mais Educação São Paulo”, traz elementos importantes à esta temática, na medida em que investigou o processo de implementação do Programa de Reorganização Curricular (2013-2014) como foco no Ciclo Interdisciplinar e na docência compartilhada. A questão norteadora da pesquisa foi investigar a visão dos professores em relação à qualidade dos instrumentos de implementação da reforma e a melhoria do processo de ensino, e teve como objetivo acompanhar a implementação dos elementos da reforma curricular, o planejamento e a ação por meio da Docência Compartilhada, além de verificar as possibilidades de renovação das práticas. A pesquisadora utilizou como métodos o exploratório, a pesquisa documental e bibliográfica e entrevistas. Seu trabalho apontou que o impacto da reforma curricular na prática e visão docente ainda estava em desenvolvimento, apesar de os relatórios revelarem uma evolução. Esse trabalho é de extrema importância para se compreender a docência compartilhada e sua finalidade inserida em um Programa de Reorganização Curricular.

Nas buscas por pesquisas relacionadas à Docência Compartilhada, verificou-se a dissertação de Mestrado de Mano (2018), denominada “Práticas docentes compartilhadas: saberes profissionais em construção, em um ambiente de articulação entre escola e Universidade”. Essa dissertação foi organizada no formato *multipaper*, e teve como objetivo investigar como um modelo de compartilhamento de docência entre um professor universitário e um professor da escola básica, atuando conjuntamente em uma disciplina da licenciatura em matemática, tem influência na dinâmica entre os saberes dentro do curso e como a dinâmica instituída a partir da docência compartilhada contribuiu para a construção de saberes profissionais nos licenciandos. O pesquisador concluiu que a presença dos dois docentes, e o respeito aos conhecimentos próprios de cada um, praticado por ambos, teve impacto direto nos resultados do curso. Considera-se o trabalho importante por colocar luz nos saberes mobilizados pelos professores de etapas diferentes de ensino, em práticas pedagógicas compartilhadas e como essa

dinâmica pode impactar o curso. É interessante que o foco do pesquisador foi verificar o impacto dessa interação entre os docentes para o curso, diferentemente dos objetivos propostos para este trabalho.

Considera-se relevante também a dissertação de Marcelino (2018), denominada “Narrativas do processo formativo: uma experiência de constituição de grupo colaborativo”. O estudo realiza uma descrição e análise de uma experiência formativa colaborativa desenvolvida entre coordenador(a) e professores(as). A pesquisadora utilizou como metodologia as narrativas vividas e descreve estratégias de construção de projetos didáticos com docência compartilhada com procedimentos de rodas de conversa e narrativas dos professores. A pesquisa apontou os limites e possibilidades da construção de um processo formativo colaborativo. O estudo traz elementos importantes de possibilidades de construção de projetos didáticos específicos para a Docência Compartilhada nos momentos coletivos de formação.

Entre os trabalhos mais recentes em relação à DC, destaca-se a dissertação de Mestrado de Luiz (2018), intitulada “Visões de professores que ensinam matemática na docência compartilhada no âmbito da divisão”. O foco é a visão dos professores nessa modalidade de docência em um conteúdo matemático específico: a divisão. A pesquisa teve como objetivo compreender e discutir o que pensam os professores que ensinam matemática e atuam na docência compartilhada, observando como a formação específica de cada professor direciona sua prática ao ensinar divisão e também analisar as experiências de docência compartilhada desses professores, percebendo, na prática, como dois professores juntos ensinam e discutem sobre a aprendizagem. Esse estudo foi realizado em quatro escolas do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de São Paulo, com oito professores que lecionam em docência compartilhada para alunos(as) do 6º ano. A pesquisadora concluiu que a maioria das duplas de professores(as) (pedagogos e matemáticos) não planejam suas aulas em conjunto e não possuem tempos e espaços adequados para a troca de experiências em relação à prática e ao desenvolvimento da docência compartilhada. Verificou também que os professores se sentem seguros ao ensinar divisão, porém, na maioria das vezes, utilizam-se de atividades de repetição tradicionais e dessa forma não ampliam o campo conceitual em benefício da aprendizagem de seus alunos. A pesquisa traz contribuições importantes sobre a visão dos(as) professores(as) sobre o ensino da divisão na Docência Compartilhada.

Ao finalizar a revisão bibliográfica de trabalhos correlatos aos eixos temáticos desta pesquisa, a “Docência Compartilhada e a Transição do 5º para o 6º ano”, constatou-se haver um expressivo número de trabalhos produzidos voltados para a passagem do ensino infantil para o 1º ano do ensino fundamental. Sobre as práticas docentes da equipe gestora, desenvolvidas para acompanhar o processo de transição dos anos iniciais para os anos finais - ou seja, do 5º para o 6º ano dessa segunda etapa da educação básica – verificou-se que há poucos trabalhos e a maioria se refere a dissertações de Mestrado. Assim, pode-se dizer que ainda há poucas proposições sobre uma questão problemática que continua trazendo transtornos para essa etapa do ensino fundamental.

Em relação à prática pedagógica do(a) professor(a) reconhecido(a) como especialista - ou comumente chamado(a) na RMESP como professor Fund. II - é importante salientar que os trabalhos (poucos) foram elaborados a partir de questionamentos ou propostas voltadas para o ensino de conteúdos de algumas disciplinas, principalmente Matemática e Língua Portuguesa, o que revela ainda a ideia de fragmentação e não da interdisciplinaridade e trabalho por meio de projetos no que se refere ao processo de ensino/aprendizagem relacionado às estratégias e ao avanço do(a) aluno(a) em determinada disciplina. Sobre a Docência Compartilhada, parte das pesquisas encontradas estão voltadas para experiências vividas por estudantes de Pedagogia em períodos de estágio, parte para o ensino de determinados conteúdos de disciplinas específicas e para experiências na área da Educação Especial.

Das pesquisas diretamente voltadas para o Programa “Mais Educação São Paulo”, com foco no Ciclo Interdisciplinar e no de Docência Compartilhada, foram encontrados apenas quatro trabalhos. Destes, três foram elaborados em um dos Programas de Pós-Graduação da PUC-São Paulo.

Capítulo 2: O Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo (2013)

O objetivo deste trabalho foi investigar de que forma a socialização entre professores de formações específicas na Docência Compartilhada na transição do 5º para o 6º ano do ensino fundamental poderá contribuir para o *habitus* do professor especialista dos diferentes componentes curriculares e para o professor polivalente na construção de novos saberes docentes e no auxílio aos alunos para superarem as dificuldades de adaptação.

Quando se fala em Docência Compartilhada e na transição do 5º ano para o 6º ano, considera-se fundamental situar historicamente essas questões por estarem inseridas no Programa de Reorganização Curricular dentro de uma Política Pública para a RMESP com finalidades e princípios determinados.

Este capítulo tem como finalidade apresentar de forma breve o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo “Mais Educação São Paulo” (2013). O documento foi publicado no final de 2013, mas o início de sua implementação ocorreu em 2014. O Programa traz considerações sobre a nova organização do Ensino Fundamental proposta, bem como a base legal que respalda sua implantação e implementação.

A partir das considerações expostas em documentos oficiais e nas legislações municipais e federais, este capítulo destaca a importância da articulação entre os Ciclos do Ensino Fundamental, relacionando-a com a questão da transição do quinto para o sexto ano, que, apesar da reorganização em três Ciclos de Aprendizagem e a passagem do quinto para o sexto passa a ocorrer dentro de um mesmo Ciclo, ainda se trata de um período difícil para estudantes e professores e continua necessitando de ações efetivas nessa etapa escolar.

2.1 Uma breve retrospectiva da organização curricular e organização do EF da RMESP antes de 2013: proposição de expectativas de aprendizagem e orientações curriculares

Será relatado de forma breve como o ensino fundamental da RMESP estava organizado antes de 2013. Considera-se importante fazer essa breve contextualização

pois nos documentos curriculares anteriores elaborados para o Ensino Fundamental não foi encontrada menção de objetivos e proposições sobre a transição do 5º para o 6º ano e muito menos sobre a Docência Compartilhada, além de o Programa de Reorganização Curricular trazer uma nova organização de ciclos bem diferente da organização proposta anteriormente.

Na Gestão Municipal 2006-2012, a Diretoria de Orientação Técnica (DOT), - atualmente, denominada Coordenadoria Pedagógica (COPED)⁴ - publicou e distribuiu diversos documentos articulados entre si na RMESP. No ano de 2006, foram lançados “Orientações Gerais para o Ensino de Língua Portuguesa e Matemática o ciclo I” e “Matrizes de Referência para a Avaliação do Rendimento Escolar em 2007”, considerados pelos educadores da rede como documentos prescritivos.

Em seguida, a Portaria SME nº 4.507, de 30 de agosto de 2007, instituiu na Rede Municipal de Ensino o Programa “Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas” para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. As Expectativas de Aprendizagem se referem a uma relação de conhecimentos que as crianças e jovens deverão ter ao final de cada ciclo. As Orientações Curriculares teriam a finalidade de nortear a reelaboração do Projeto Pedagógico⁵ e também a adequação do material à realidade e especificidades das Unidades Escolares.

Os objetivos principais foram: contribuir para a reflexão e discussão sobre o que os estudantes precisam aprender, relativamente a cada uma das áreas do conhecimento e subsidiar as escolas para o processo de seleção e organização de conteúdos ao longo do ensino fundamental (São Paulo, 2007).

Esses documentos foram organizados por especialistas de diferentes áreas do conhecimento e coordenado pela Diretoria de Orientação Técnica (atualmente, Coordenadoria Pedagógica). Foram submetidos a uma primeira leitura, realizada por grupos de professores, supervisores e representantes das Coordenadorias de Educação (hoje, denominadas Diretorias Regionais de Educação), que apresentaram propostas de

⁴ A alteração do nome Diretoria de Orientação Técnica (DOT) para Coordenadoria Pedagógica (COPED), foi resultado do Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Educação de São Paulo.

⁵ Nessa gestão (2006-2012), todos os documentos faziam referência ao Projeto Pedagógico e não a Projeto Político Pedagógico, como consta nos documentos e legislações da RMESP a partir de 2013, até o momento.

reformulação e sugestões. Os documentos também foram encaminhados às escolas para serem discutidos e avaliados pelo conjunto dos profissionais da rede.

De acordo com o Art. 3º da Portaria SME nº 4.507, de 30 de agosto de 2007, os princípios norteadores do Programa tinham como focos:

I- no Ensino Fundamental:

- a) a dimensão disciplinar e interdisciplinar;
- b) o ensino da leitura e escrita como responsabilidade de todas as áreas de conhecimento;
- c) o uso das tecnologias da informação e comunicação - TICs;
- d) a relevância social e a importância do conhecimento na formação do aluno para o exercício pleno da cidadania
- e) a acessibilidade e adequação aos interesses e necessidades de cada faixa etária.

Ainda de acordo com a mesma Portaria, em seu artigo 5º, os seguintes documentos integraram o Programa:

I- Documento de Orientação Curricular: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para o Ciclo I do Ensino Fundamental;

II- Documentos de Orientação Curricular: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para o Ciclo II do Ensino Fundamental, nas áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Arte, Educação Física, Ciências e Inglês;

III- Documentos de Orientação Curricular: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para a Educação Infantil;

IV- Referencial sobre avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais;

V- Referencial para o trabalho com a diversidade étnico-racial.

Em relação ao Programa “Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas” para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental destacam-se dois aspectos:

O primeiro no artigo 3º, inciso I, alínea a, onde se propõe “*a dimensão disciplinar e interdisciplinar*”. Na leitura da parte introdutória e de orientação desses documentos (São Paulo, 2007) é sugerido que a organização curricular supere

fronteiras dos conhecimentos específicos e integre os conteúdos diversos em unidades coerentes para promover uma aprendizagem mais integrada pelos alunos, propõe diálogo entre áreas de conhecimento por meio de modalidades organizativas como os projetos interdisciplinares, mas também pela exploração de procedimentos comuns como a resolução de problemas, as investigações e ainda a exploração de gêneros discursivos e linguagens nas diferentes áreas de conhecimento. De acordo com as Orientações Curriculares e proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – Ciclo I (São Paulo, 2007, p. 25)

O estabelecimento das relações interdisciplinares entre as áreas de conhecimento se dá a partir da compreensão das contribuições de cada uma das áreas no processo de construção dos conhecimentos dos alunos. É essencial que ele aprenda, inclusive para se apropriar de estratégias que permitam estabelecer as relações interdisciplinares entre as áreas, tornando a própria interdisciplinaridade um conteúdo de aprendizagem.

O Programa faz uma breve orientação para que seja realizado um trabalho interdisciplinar no Ensino Fundamental, com a indicação de diferentes modalidades organizativas, apesar de propor documentos curriculares por disciplinas e não promover uma discussão mais aprofundada sobre a interdisciplinaridade e possibilidades de práticas pedagógicas que promovam diálogos interdisciplinares.

O segundo aspecto a ser destacado é a alínea b também do artigo 3º, que propõe “*o ensino da leitura e escrita como responsabilidade de todas as áreas de conhecimento*”. Essa ação foi concretizada por meio do Programa Ler e Escrever em todas as áreas do Ciclo II, que teve como objetivo envolver os professores de todas as áreas para trabalharem com as práticas de leitura e escrita com a finalidade de contribuir para a melhoria das competências leitora e escritora de todos os alunos desse ciclo. Para a implementação desse Projeto ocorreu a formação dos Coordenadores Pedagógicos do Ciclo II e dos professores, em horário coletivo orientada por DOT (hoje Divisão do Ensino Fundamental e Médio) – Ensino Fundamental em parceria com as Coordenadorias de Educação (hoje DREs). Como apoio para essa formação, foram elaborados os seguintes materiais: Referencial de Expectativas para o Desenvolvimento da Competência Leitora e Escritora no Ciclo II do Ensino Fundamental; Cadernos de Orientação Didática: Ciências Naturais, Geografia, Língua Portuguesa, Artes, História, Educação Física, Matemática, Língua Inglesa. Observamos que os eixos orientadores

COMUM													
Total da Base Comum				26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
Parte Diversificada	Língua Estrangeira Moderna	Língua Inglesa		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		**Língua Espanhola		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total da Parte Diversificada				2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Total da Carga Horária				28	28	28	28	28	28	28	28	28	28
Ensino Religioso				1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
*Aulas com Professor especialista, dentro do horário de funcionamento do turno													
**Língua Espanhola - oferta optativa a partir do 6ºano													

Ciclos I e II

LEI FEDERAL Nº9.394 - Artigo 34										
Enriquecimento Curricular	Duração	Ciclo I					Ciclo II			
	8 anos						5º	6º	7º	8º
	9 anos	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
Sala de Leitura		1	1	1	1	1	1	1	1	1
Informática Educativa		1	1	1	1	1	1	1	1	1
TOTAL		2	2	2	2	2	2	2	2	2

- 28 horas-aula X 40 semanas – 1.120 horas-aula

- 1.120 horas-aula X 45 minutos – 50.400 minutos

- 50.400 minutos + 6.000 minutos (recreios e atividades orientadas) – 56.400 minutos

- 02 horas-aula (enriquecimento curricular) X 40 semanas – 80 horas-aula
- 80 horas-aula X 45 minutos – 3600 minutos
- 3.600 minutos + 56.400 minutos – 60.000 minutos ou 1.000 horas

Fonte: Anexo I da Portaria nº 6.767 de 18/12/12.

Outra mudança importante ocorrida nesse período e que impactou a organização do ensino fundamental se refere à sua reestruturação imposta 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, com o acréscimo de mais um ano na primeira fase do ensino fundamental. A Portaria Nº 5.285 de 04/12/2009, que dispõe sobre a implantação do ensino fundamental com duração de nove anos nas escolas de ensino fundamental da rede municipal de ensino e dá outras providências, teve como finalidade definir procedimentos comuns para a implantação do ensino fundamental de nove anos, a partir de 2010, em função do regime de colaboração entre os sistemas de ensino municipal e estadual, de acordo com o artigo 2º da referida Portaria:

O ensino fundamental com duração de 9 (nove) anos será implantado nas unidades educacionais da rede municipal de ensino de forma progressiva, ano a ano, sendo que, no ano de 2010, a implantação abrangerá:

I – as classes do 1º ano do ciclo I do ensino fundamental para os alunos que completarão 6 (seis) anos até o início do ano letivo.

II – as classes do 2º ano ciclo I do ensino fundamental, exclusivamente, para os alunos egressos da educação infantil, nascidos nos meses de janeiro e fevereiro de 2003, que completarão 7 (sete) anos até o início do ano letivo.

De acordo com o artigo 3º da Portaria Nº 5.285 de 04/12/2009, o Ensino Fundamental permanece organizado em dois Ciclos, porém, com o acréscimo de um ano de escolaridade no Ciclo I:

Art. 3º - O ensino fundamental de 9 (nove) anos, destinado às crianças a partir dos 6 (seis) anos de idade, completos ou a completar até o início do na letivo, será subdividido em dois ciclos de aprendizagem e desenvolvimento na seguinte conformidade:

- ciclo I – correspondendo aos cinco anos iniciais do ensino fundamental;
- ciclo II – correspondendo aos quatro anos finais do ensino fundamental.

	4° ano	–	4° ano	–	4° ano	–	–	5° ano	–	5° ano	–	5° ano	–	5° ano	–	5° ano	–	5° ano
CICLO II	1° ano	–	1° ano	–	1° ano	–	1° ano	–	–	6° ano	–	6° ano	–	6° ano	–	6° ano	–	6° ano
	2° ano	–	2° ano	–	2° ano	–	2° ano	–	2° ano	–	–	7° ano	–	7° ano	–	7° ano	–	7° ano
	3° ano	–	3° ano	–	3° ano	–	3° ano	–	3° ano	–	3° ano	–	–	8° ano	–	8° ano	–	8° An o
	4° ano	–	4° ano	–	4° ano	–	4° ano	–	4° ano	–	4° ano	–	4° ano	–	–	9° ano	–	9° ano

Fonte: Anexo I da Portaria Nº 5.285 de 04/12/2009.

O Programa “Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental” ocorreu simultaneamente com a reestruturação do EF e apresentou uma expressiva produção de documentos curriculares, uma superficial indicação de trabalhos interdisciplinares na parte introdutória dos documentos e não há nenhuma discussão sobre a transição entre a 4ª e 5ª séries, nomenclaturas utilizadas na época.

2.2 Percursos do Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo (2013)

O Programa Mais Educação São Paulo (São Paulo, 2013) teve a finalidade de reorganizar a educação na RMESP por meio de uma concepção de currículo que tem a

aprendizagem como direito de todas as crianças e estudantes e atribuiu à política educacional a responsabilidade de garantir a qualidade social da Educação.

Esse programa promoveu a reorganização curricular e administrativa, a ampliação e o fortalecimento da RMESP por meio de estratégias diversificadas que modificaram a organização do EF de dois para três Ciclos de Aprendizagem.

De acordo com a Portaria Nº 6.340, de 06 de outubro de 2013, que instituiu as Matrizes Curriculares para as Escolas Municipais do Ensino Fundamental – EMEFs, Escolas Municipais de Ensino Bilingue para Surdos – EMEBs, nela se encontra a organização do Ciclo Interdisciplinar (um dos focos de nosso trabalho) e a formatação de cada ano do Ciclo:

Art. 8º - Excepcionalmente, no ano de 2014, para o ciclo interdisciplinar os tempos destinados à orientação de projetos serão ministrados em docência compartilhada consoante o estabelecido nos artigos 7º e 8º da Portaria nº 5.930/13, observando:

I – para os 4ºs anos do ensino fundamental: um tempo equivalente ao de uma hora-aula destinado à orientação de projetos;

II - para os 5ºs anos do ensino fundamental: dois tempos equivalentes ao de duas horas aula destinados à orientação de projetos;

III – para os 6ºs anos do ensino fundamental:

a) 12 aulas, nas unidades que contarão com apenas um ou dois 6ºs anos;

b) 08 aulas, nas unidades que contarão com três 6ºs anos;

c) 06 aulas, nas unidades que contarão com quatro 6ºs anos;

§ 1º - A docência compartilhada nos 6ºs anos do ensino fundamental tem por finalidade melhor organizar a passagem dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental, por meio da presença de um professor de educação infantil e ensino fundamental I que se mantém como referência para a classe, conectando as áreas de conhecimento através de Projetos e favorecendo a intervenção didático-pedagógica mais adequada a esse grupo.

§ 2º - A docência compartilhada dar-se-á, preferencialmente, nas aulas de Língua Portuguesa e de Matemática.

A nova reorganização do EF é formada por três Ciclos de Aprendizagens com duração de três anos cada: o Ciclo de Alfabetização, Ciclo Interdisciplinar e Ciclo Autoral e é no Ciclo Interdisciplinar, foco de nosso trabalho, que foi instituído a DC.

Apresentamos a seguir o Anexo I da Portaria Nº 6.340/2013, que mostra a nova Matriz Curricular do EF com a reorganização proposta:

Quadro 5: Nova Matriz Curricular do EF de nove anos

ENSINO FUNDAMENTAL – Regular

Dois Turnos Diurnos

[illegible]

Ensino Religioso	1	1	1	1	1	1	1	1	1
*Aulas com Professor especialista, dentro do horário de funcionamento do turno									
#Língua Espanhola - oferta optativa a partir do 6ºano									
ENRIQUECIMENTO CURRICULAR – LEI FEDERAL Nº 9.394 – ARTIGO 34									
	Alfabetização			Interdisciplinar			Autorial		
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
Sala de Leitura	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Laboratório de Informática Educativa	1	1	1	1	1	1	1	1	1
TOTAL	2	2	2	2	2	2	2	2	2
DOCÊNCIA COMPARTILHADA – DECRETO Nº 54.452/13									
	Alfabetização			Interdisciplinar			Autorial		
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
Projetos	-	-	-	1	2	12*	-	-	-
Língua Inglesa	2	2	2	2	2	-	-	-	-
TOTAL	2	2	2	3	4	12	-	-	-
*Nº de aulas variável de acordo com o nº de turmas (inciso II do art. 8º da Portaria nº 5.930/13)									

- 28 horas-aula X 40 semanas – 1.120 horas-aula
- 1.120 horas-aula X 45 minutos – 50.400 minutos
- 50.400 minutos + 6.000 minutos (recreios e atividades orientadas) – 56.400 minutos
- 02 horas-aula (enriquecimento curricular) X 40 semanas – 80 horas-aula
- 80 horas-aula X 45 minutos – 3600 minutos
- 3.600 minutos + 56.400 minutos – 60.000 minutos ou 1.000 horas

Fonte: Anexo I da Portaria nº 6.340, de 06 de outubro de 2013.

A Matriz Curricular ilustra a organização dos componentes e áreas integradoras nos anos de escolarização e a distribuição dos tempos de projetos com a DC. É possível observar que a atribuição das aulas para a DC está relacionada à carga horária do(a) professor(a), ou seja, até 25 horas aulas.

De acordo com Carneiro (2015), para a apresentação do Programa Mais Educação e fundamentar a reforma curricular, foram utilizados Decretos, Portarias, atas de reuniões realizadas na SME e nas DREs pelos grupos de estudos, cadernos técnicos pedagógicos, livretos de subsídios e os conteúdos da revista Magistério.

Para a implantação do Programa Mais Educação São Paulo (2013), o Programa de Metas 2013-2016 “Um Tempo Novo para São Paulo”, (SÃO PAULO, 2013b), propôs mudanças com a finalidade de oferecer aos munícipes serviços públicos de qualidade e melhorias nos equipamentos públicos. O Programa foi dividido em eixos e apresentou um conjunto de objetivos estratégicos para as melhorias almejadas. Essas metas subsidiaram as transformações e concepções do Programa Mais Educação São Paulo. As metas abaixo foram elaboradas especificamente para a Educação Paulistana:

Objetivo 2 – Alcançar ao final de 2015 o IDEB de 5,4 (anos iniciais) e 5,3 (anos finais) do Ensino Fundamental e garantir a alfabetização na idade certa (até 8 anos) para todos os alunos matriculados na Educação Básica; Meta 7 – Valorizar o profissional da educação por meio da implantação de 32 polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB); Meta 8 – Ampliar a jornada escolar de 100 mil alunos da Rede Municipal de Ensino, aderindo ao Programa Mais Educação; Meta 9 – Ampliar a Rede CEU em 20 unidades. Objetivo 3 – ampliar em 150 mil a oferta de vagas para a Educação Infantil, assegurando a universalização do atendimento em pré-escola para crianças de 04 e 05 anos, atendendo a demanda declarada por creches em 01/01/2013 e consolidando o Modelo Pedagógico Único; Meta 10 – obter terrenos, projetar, licitar, licenciar, garantir fonte de financiamento e construir 243 Centros de Educação Infantil – CEI (71 em andamento com o Governo do estado e 172 em parceria com o MEC); Meta 11 – Construir 65 escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI); Meta 12 – Expandir a oferta de vagas para a Educação Infantil por meio dos novos CEUS; Meta 13 – Expandir a oferta de vagas para a Educação Infantil por meio da rede conveniada e outras modalidades de parcerias (SÃO PAULO, 2013b, p. 14).

Diante das metas explicitadas, a SME-SP - por meio da Diretoria de Orientação Técnica (DOT) - elaborou os procedimentos para as modificações na reforma curricular, tendo como base as metas do Programa do Governo Municipal.

O Programa Mais Educação e suas estratégias foram apresentados em duas fases:

Na primeira fase é possível destacar:

- ✓ implantação em 2013 e o processo de Consulta Pública⁶ - a consulta recebeu 3.126 postagens dos educadores, órgãos não-governamentais e entidades envolvidas; estas postagens originaram 30 categorias para análise e resultaram em Notas Técnicas.
- ✓ devolutiva, alterações e a justificativa por meio de 23 Notas Técnicas⁷ tendo como princípio a teoria interdisciplinar.
- ✓ Apresentação da concepção do currículo para os profissionais da educação e munícipes por meio do documento “Considerações sobre o currículo e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na rede Municipal de São Paulo: contexto e perspectivas.
- ✓ Em julho de 2013 foram criados os Cadernos Interfaces Curriculares para apoiar o trabalho curricular dos professores e do coordenador pedagógico, também material técnico para estudo das práticas curriculares.

⁶ A Consulta Pública aconteceu entre 15 de agosto e 15 de setembro de 2013 por meio da plataforma web www.maiseducacaosaopaulo.com.br

⁷ Estas foram as Notas Técnicas geradas a partir da Consulta Pública: 1. Educação Infantil 1: Currículo Integrado para a Primeira Infância; Articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental e Avaliação na Educação Infantil 2. Educação Infantil 2: Centro Municipal de Educação Infantil – CEMEI 3. Ensino Fundamental - Ciclos de Aprendizagem: Conceito de Ciclos de Aprendizagem e a reorganização dos Ciclos do Ensino Fundamental de 9 anos 4. Alfabetização: Ciclos, Conceito de Alfabetização e Ciclo de Alfabetização; Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC 5. Interdisciplinaridade: Conceito de Interdisciplinaridade e o Ciclo Interdisciplinar 6. Autoria: Conceito de Autoria e o Ciclo Autoral 7. Aprendizagem por Projetos no Ciclo Autoral: Elaboração de projetos, intervenção social 8. Educação de Jovens e Adultos: Acesso e permanência, semestralidade, perfil do estudante da Educação de Jovens e Adultos, formação de educadores, currículo e avaliação, PRONATEC e plano de expansão 9. Educação Especial 1: Avaliação dos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação, matriculados na Rede Municipal de Ensino (RME) de São Paulo 10. Educação Especial 2: Especificidade linguística dos estudantes Surdos e ensino de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais nas EMEBS – Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos 11. Diversidade, diferenças e desigualdades: Educação para as Relações Étnico-Raciais; Educação, Gênero e Sexualidade 12. Avaliação para a Aprendizagem: Avaliação Externa, Autoavaliação, Lição de casa, Banco de Itens e Experimentos e Boletim 13. Processo de Aprendizagem: Aprovação automática, retenção, recuperação / Apoio Pedagógico Complementar 14. Caderno Interfaces Curriculares 15. Formação de Educadores: Conceito e objetivos do Sistema de Formação de Educadores 16. Recuperação de Férias: possibilidade de utilização de períodos de férias ou recesso para recuperação. Notas Técnicas Predominantemente Operacionais: 17. Composição da Jornada Docente no Sexto Ano do Ciclo Interdisciplinar: jornada docente no sexto ano, docência compartilhada 18. Jornada de Trabalho 19. I Infraestrutura da Rede Municipal de Ensino de São Paulo 20. Matrizes Curriculares: alterações nas Matrizes Curriculares no Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Especial 21. Regimentos Educacionais, Alterações Tópicas 22. Dependência: Justificativa para não implantação da dependência 23. Avaliação Bimestral: Justificativa para revisão do termo Prova Bimestral.

✓ Publicação do “Documento de Referência pela SME/DOT-SP e do Decreto nº 54.452/2013, que apresentaram os principais elementos do Programa Mais Educação. Com a publicação desses documentos, iniciou-se o período de Implementação da concepção de currículo nos três Ciclos de Aprendizagem.

Na segunda fase é possível destacar:

- ✓ Realizações no ano de 2014 com a parceria do Grupo de Implantação Permanente (GIP), alteração na Matriz Curricular para o EF, prática por meio da DC no Ciclo Interdisciplinar e material técnico didático.
- ✓ Implementação da concepção do currículo na RMESP por meio das reuniões do Grupo de Implantação Permanente (GIP).
- ✓ Primeira Revista Magistério⁸ produzida pela DOT/SME, com ideias e reflexões sobre a teoria que embasou a reforma curricular e a prática docente. Sua distribuição deveria ser trimestral. Sua primeira edição saiu em fevereiro de 2014 com o tema “Aonde anda a aula?”. Nessa edição também foi apresentada matéria sobre a concepção de currículo para a RMESP.
- ✓ Implementação do Sistema de Gestão Pedagógica (SGP) - o sistema trata do uso da tecnologia como instrumento para o registro pedagógico (conteúdos, frequência, notas, conselhos, etc.). Seu objetivo foi e continua sendo “potencializar a gestão pedagógica por meio da escrituração e documentação da prática pedagógica das UEs” (SÃO PAULO, 2014, p. 19).
- ✓ I Seminário Municipal de Educação para a Construção dos Direitos de Aprendizagem: nesse seminário os participantes foram divididos em cinco grupos para trabalhar os eixos-temáticos do documento base: ciclos de aprendizagem, sujeitos da infância, currículo, interdisciplinaridade e avaliação.

⁸ Essa revista foi criada para ser uma fonte permanente de comunicação e debate sobre temas importantes da Educação com a finalidade de integrar os educadores e a SME/DOT-SP (hoje COPED).

- ✓ Encontros regionais para a elaboração dos direitos de aprendizagem para o Ciclo Interdisciplinar.

O Programa Mais Educação teve seus princípios e pressupostos centrais legitimados pela Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 9.394/1996, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Lei Nº 12.801, de 24 de abril de 2013), o Programa de Metas para a Cidade de São Paulo (2013-2016) e a Resolução CNE/CEB Nº 04 de 13 de julho de 2010 que “Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica”.

Considerando as fases de implementação expostas, pode-se observar que foi um Programa que acolheu as diferentes vozes da RMESP e possibilitou a participação ativa de um grande número de educadores para a elaboração dos Direitos de Aprendizagem, documento curricular para todas as disciplinas e também para os anos iniciais.

É importante salientar que, pela primeira vez na RMESP, houve propostas explícitas - em um Programa de Reorganização Curricular - de ações específicas para a transição do 5º para o 6º ano com a finalidade de atenuar esta passagem.

2.3 Os três Ciclos de Aprendizagem no Programa Mais Educação

O documento institucional “Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria: Elementos conceituais para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar” (2016b, p. 25-26) explicita a organização em Ciclos de Aprendizagem:

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 Programa Mais Educação (2013) reorganizou o EF em três Ciclos de Aprendizagem: o Ciclo de Alfabetização, o Ciclo Interdisciplinar e o Ciclo Autoral. Cada ciclo tem suas finalidades e princípios, porém, em todo o EF há um fio condutor e integrador composto pela interdisciplinaridade e a autoria. A Figura ilustra a organização dos três ciclos de aprendizagem e a distribuição de professores polivalentes e especialistas:

Quadro 6: 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
6	Área de integração /projetos			Área de integração /projetos			Área de integração /projetos			

Fonte: SÃO PAULO, 2013, p.44

O Ciclo de Alfabetização tem seus princípios fundamentados no documento “Elementos Conceituais e Metodológicos para a Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental”. Como ação de implementação tem a adesão ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Lei Nº 12.801, de 24/04/2013). Nesse Ciclo, formado pelo 1º, 2º e 3º anos do EF, são atendidas crianças de seis a oito anos. O Ciclo de Alfabetização tem como meta alfabetizar as crianças de forma plena até os oito anos de idade, levando em consideração as potencialidades, as variadas formas de aprender e a condição sócio-histórico-cultural.

O Ciclo Interdisciplinar, composto pelo 4º, 5º e 6º anos do EF, e atende os estudantes entre nove e 11 anos, e foi estruturado para prosseguir de forma singular no pluralismo do EF. Esse Ciclo é considerado central e o trabalho pedagógico proposto para ele tem como objetivo fundamental criar uma identidade fundamentada na teoria interdisciplinar por meio da DC e atividades integradas, o que exigiu dos docentes uma reorganização do planejamento e das práticas pedagógicas.

A finalidade da DC é a “desfragmentação” (Japiassu, 2013) das disciplinas e a integração do trabalho curricular, respeitando a especificidade de cada uma:

(...) o desenvolvimento dos conteúdos de cada área do conhecimento organizando-o por arranjos curriculares entre duas disciplinas por meio da prática de projetos, planejamento em conjunto, efetivando a integração mútua evitando o distanciamento das disciplinas (SÃO PAULO, 2014d, p. 78).

A principal estratégia para a efetivação da DC é o trabalho com projetos, que devem integrar as disciplinas por meio do diálogo e interação dos docentes, registro do

processo de acompanhamento e a concretização do trabalho por meio de parcerias pedagógicas.

Também nas áreas de integração o trabalho é desenvolvido pelos(as) professores(as) de Educação Física, Artes, Inglês, Professores Orientadores de Sala de Leitura (POSL) e Professores Orientadores de Educação Digital (POED), que desenvolvem as áreas de integração. De acordo com a proposta do programa em questão, o planejamento integrado - tanto dos responsáveis pelas áreas de integração quanto da DC - devem ter a interdisciplinaridade como fio condutor desse trabalho e as ações desenvolvidas organizadas preferencialmente por projetos (SÃO PAULO, 2014, p. 114).

O Ciclo Autoral, formado pelo 7º, 8º e 9º anos do EF, atende a faixa etária entre 12 e 14 anos, e tem a autoria como prática da construção do conhecimento. A finalidade desse Ciclo é desenvolver nos(as) estudantes sua autonomia, criatividade e construção de textos sociais, tendo a pesquisa como estratégia. Ao final do Ciclo Autoral, os(as) alunos(as) devem elaborar um Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA) na perspectiva da intervenção social, local ou global.

A articulação entre as fases de ensino, ou Ciclos, trazendo para o contexto da RMESP é um princípio contemplado nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, de 2010, e sua observância deve ser central.

No documento do CNE/CEB de 11/2010, que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, 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).

Observa-se que a organização do Ciclo se dá de tal forma que as especificidades e ações centrais de cada um vai fornecendo subsídios aos estudantes para serem autônomos e autorais através do percurso: alfabetização plena, considerando as especificidades das infâncias. Essas ações centrais são referendadas pela nota técnica número três, que explica:

[...] 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)

[...] 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 (SÃO PAULO, 2014, p. 75).

A reorganização curricular proposta teve como finalidade promover a continuidade a partir da progressão e interdisciplinaridade, e se pode perceber a tentativa do Programa de promover a integralidade de ações em todo o EF.

Capítulo 3: A Docência Compartilhada, a transição e saberes profissionais: sob a luz de alguns conceitos

A finalidade desta pesquisa foi investigar de que forma(s) o exercício entre professores de formações específicas na DC poderá contribuir para o desenvolvimento profissional, a construção de novos saberes docentes e atenuar a transição dos estudantes do 5º para o 6º ano.

A hipótese é a de que a socialização desses diferentes profissionais na docência compartilhada contribui para o desenvolvimento profissional desses (as) professores (as) com formações específicas e polivalentes para faixas etárias diferentes, trazendo acréscimos às disposições do *habitus* desses (as) profissionais e que essa atuação poderá promover uma aprendizagem interdisciplinar e significativa para os(as) estudantes no período de transição do 5º para o 6º ano, e para outras circunstâncias.

Para a efetivação da DC no Ciclo Interdisciplinar, de suas finalidades e compreender de que forma a interação entre esses dois (as) professores (as) - de formações, cargos e perfis diferentes - traz acréscimos a seus saberes, é essencial fundamentar-se em conceitos que permeiam a prática da DC e o Programa Mais Educação e que subsidiaram as análises para responder a questão proposta para esta pesquisa.

Figura 1: Representação dos conceitos que fundamentam a DC



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

3.1 A Docência Compartilhada no Ciclo Interdisciplinar: conceito

O Ciclo Interdisciplinar é formado pelos 4º, 5º e 6º anos do EF. Segundo 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. [...]”. Ou seja, consolidar e avançar as aprendizagens do Ciclo de Alfabetização.

De acordo com a nota técnica número 17, que compõe esse mesmo documento (2014, p. 109) e trata da composição da jornada docente no 6ºano 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 artigo 5º da Portaria 5930/13, que regulamentou a implantação do Programa Mais Educação explicita a proposta e finalidade de integração e de continuidade desse Ciclo:

Ciclo Interdisciplinar: compreendendo do 4º ao 6º ano 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 [...].

Nas condições explicitadas na legislação e no Programa de Reorganização Curricular (2013), o Ciclo Interdisciplinar assume a posição de intermediário ou podemos dizer, central, pois nele deve ocorrer a continuidade do processo de ensino/aprendizagem iniciado no Ciclo de Alfabetização por meio de práticas pedagógicas interdisciplinares. Trata-se de um Ciclo de integração e continuidade, um momento de continuidade, assim como o Ciclo Autoral, pois as práticas com projetos interdisciplinares darão subsídios aos(às) estudantes para elaborarem seus próprios projetos de intervenção social.

Esse Ciclo é apresentado no Programa “Mais Educação São Paulo” como um ciclo que apresenta diferentes infâncias, na medida em que trata de crianças entre nove e 11 anos.

O documento “Diálogos Interdisciplinares a caminho da autoria”, aponta que não é possível definir uma única concepção de infância:

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).

O documento reconhece que esses(as) estudantes ainda são crianças, e crianças diferentes. Dessa forma, esse aspecto também precisa ser considerado nesse período de transição.

Foi prevista para até 2019⁹ uma ação docente com a interação de disciplinas a partir da DC no Ciclo Interdisciplinar.

Carneiro (2015, p. 47) define a DC como “[...] arranjos disciplinares para integrar o trabalho docente, propiciando um processo de ensino desenvolvido a partir do conjunto dos objetivos e planejamentos para a garantia da aprendizagem”.

Nunes (2018, p. 68), ampliando a definição de Carneiro (2015), afirma que a DC

[...] 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

⁹ De acordo com o contido no artigo 5º da Instrução Normativa SME nº 5 de 2019, Os professores designados para as funções de Professor Orientador de Educação Digital – POED e Professor Orientador de Sala de Leitura – POSL, com aulas de TCA atribuídas para a composição da Jornada de Trabalho/Opção, prevista nas Instruções Normativas SME nº 30/2019 e nº 34/2019, atuarão de forma integrada e em docência compartilhada com os professores responsáveis pelo desenvolvimento do trabalho. Também há a revogação do parágrafo 3º do artigo 7º e do artigo 8º da Portaria SME 5930/2013 que referiam-se a organização da DC no Ciclo Interdisciplinar:

§ 3º: Nos 4ºs e 5ºs anos do Ensino Fundamental, deverão ser programadas, respectivamente, um e dois tempos equivalentes aos de horas-aula destinados a orientação de “Projetos”, ministradas dentro da carga horária regular dos educandos e em docência compartilhada com o Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

Art. 8º: No Ciclo Interdisciplinar, os 6ºs anos do Ensino Fundamental serão ministrados pelo Professor de Ensino Fundamental II e Médio em docência compartilhada com o Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, observadas as seguintes regras: I – A docência compartilhada dar-se-á, preferencialmente, nas aulas de Língua Portuguesa e de Matemática; II – O número de aulas a serem compartilhadas será de 04 aulas em todas as Unidades Educacionais. III – Excepcionalmente, para o ano de 2014, as aulas referidas no inciso anterior, observarão ao que segue: a) 12 aulas, nas Unidades Educacionais que contarão com apenas um ou dois 6ºs anos; b) 08 aulas, nas Unidades Educacionais que contarão com três 6ºs anos; c) 06 aulas, nas Unidades Educacionais que contarão com quatro 6ºs anos. IV – A docência compartilhada tem por finalidade atenuar a passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, por meio da instituição de um professor referência para a classe, conectando as áreas de conhecimento através de “Projetos”, favorecendo a intervenção didático-pedagógica mais adequada a esse grupo.

combinadas e/ou pensadas por eles(as) para o alcance dos mesmos propósitos.

O princípio proposto da DC corrobora o do 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).

Dessa forma, a viabilização da partilha do trabalho curricular ocorrerá a partir da integração, ou melhor, colaboração entre professores(as) polivalentes e especialistas.

De acordo com a Reforma:

Diante dessa integração e compartilhamento dos alunos, no Ciclo Interdisciplinar, podem: consolidar o processo de Alfabetização/Letramento, com autonomia para a leitura e escrita, interagindo com diferentes gêneros textuais e literários e comunicando-se com fluência; Vivência de processos individuais e coletivos sobre a cultura e o território, com a elaboração de projetos fazendo uso de recursos convencionais e das novas tecnologias da informação e comunicação (SÃO PAULO, 2013d, p. 35)

O documento também traz a definição de DC:

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 e 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. 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 em sala, no acompanhamento e avaliação das dinâmicas de aprendizagem do grupo-classe e dos estudantes individualmente – fora ou dentro do espaço da sala de aula (SÃO PAULO, 2013c, p. 36).

De acordo com a definição, o Ciclo Interdisciplinar acolhe os estudantes do Ciclo de Alfabetização e os prepara para a finalização do Ensino Fundamental para a continuidade nos anos finais. Conjecturamos que a transição não é mais pensada do 5º para o 6º ano, mas a partir do 4º ano e durante toda a realização do Ciclo

Interdisciplinar, sendo seu objetivo, através das estratégias que o compõem, qualificar as interações entre professores e estudantes e realmente promover uma passagem mais branda para os anos finais do EF.

De acordo com Caussi (2013), a Docência Compartilhada é “uma ação docente compartilhada entre dois professores em sala de aula”.

Assim, na docência compartilhada, ambos têm responsabilidade ativa no fazer, um não menos do que o outro. Porém, pode-se pensar que esse fazer é permeado por conflitos de diversas ordens (conceituais, metodológicas, de conhecimentos, etc.), pois não é comum compartilhar a docência. Um professor de Matemática, por exemplo, tem conhecimento especializado de sua disciplina, já o professor polivalente (pedagogo) tem um conhecimento mais geral dos componentes curriculares e um pouco mais aprofundado das metodologias. Como se articulam esses conhecimentos na realidade da docência compartilhada?

Segundo Ribeiro

Para além de um conhecimento matemático necessário para saber fazer – conhecimento matemático comum –, os professores necessitam de um conhecimento matemático especializado para o ensino (RIBEIRO, 2013, p. 6).

Nessa atuação compartilhada, ambos possuem conhecimentos especializados de sua área de atuação, alguns similares, outros distintos, mas que precisam ser mobilizados na docência compartilhada ou, até mesmo, outros conhecimentos podem ser elaborados por esses(as) docentes. Essa é uma preocupação também deste estudo.

Cada um desses (as) docentes possui características em relação a aspectos culturais, saberes, valores e identidade que foram desenvolvidas ao longo de sua trajetória profissional. Uma coisa é a situação em que ele(a) sozinho(a) é responsável pela regência de uma classe, outra é compartilhar essa regência com colega de outra área e que também tem sua própria trajetória profissional construída. Nesse compartilhamento (ou não), estão presentes também algumas especificidades como crenças, opiniões, cultura e princípios. Dessa forma, este trabalho buscou compreender o desenvolvimento profissional por meio da socialização profissional entre esses(as) professores(as) no processo de docência compartilhada.

Segundo Gimeno Sacristán (1998), as transições entre estágios e etapas de subculturas podem ser caracterizações de fenômenos e de tempos inerentes à vida dentro dos sistemas escolares, querendo apontar momentos cruciais para o futuro, saltos

e descontinuidades dos(as) alunos(as) na evolução da experiência escolar. As transições apontam momentos de nascimento de novas realidades, etapas de crises ou de indefinição em que se sabe de onde se sai, mas não está claro aonde vai chegar e em que estado, se permanecerá neutro, sua identidade é alterada e talvez até abalada. Nessa perspectiva, a docência compartilhada seria uma ação para auxiliar o(a) aluno(a) na passagem para essa nova realidade.

3.2 A Docência Compartilhada e o Currículo

A DC foi uma modalidade de docência inserida no Ciclo Interdisciplinar e que fez parte de uma reorganização curricular com uma determinada concepção de currículo, descrita de forma implícita ou explícita nos documentos curriculares da gestão 2013-2016.

Ao recorrer à etimologia da palavra currículo, verifica-se que tem origem em *curriculum*, do latim, e significa pista de corrida, percurso, trajetória de vida.

Currículo é um conceito que se constrói histórica e socialmente e, portanto, é difícil encontrarmos uma definição ideal. Cada concepção de currículo traz um projeto de escolarização, uma visão de formação dos sujeitos e sofre influência de diferentes teorias e até mesmo de projetos de nação.

Para usar o conceito de currículo serão utilizadas as concepções propostas por Michel Young (2013) e José Gimeno Sacristán (2000), que também fundamentaram os documentos curriculares construídos durante a Reorganização Curricular.

De acordo com Gimeno Sacristán (2013, p. 17) “De tudo aquilo que sabemos e que, em tese, pode ser ensinado ou aprendido, o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade”. Ele também o define como “projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 34).

Além da ideia de lista de conteúdos, no espaço escolar é possível identificar outros elementos de aprendizagem que revelam diferentes concepções do currículo, como o comportamento que o(a) estudante deve ter, a valorização de alguns conteúdos em detrimento de outros, a postura dos(as) professores(as), a relação perante a avaliação, entre tantas outras tantas ações que ocorrem na escola e que nada mais são do

que o currículo em ação. O Programa de Reorganização Curricular também revela uma dada concepção de currículo de acordo com as estratégias e escolhas feitas para reorganizar o EF, com princípios e concepções claros para determinado tipo de professor(a) e estudante.

Ao conceito de currículo destacam-se as contribuições de Young (2013). Para ele, ao ser elaborado o currículo tem duas finalidades: o papel normativo e o papel crítico. O papel normativo se refere às regras de procedimentos e prática de construção do currículo e representação dos valores morais de um sujeito e de uma sociedade que se quer formar. A visão normativa deve estar alinhada ao papel crítico para que não seja um currículo tecnicista.

Para Young (2013), o currículo deve ser entendido com um propósito em si mesmo, que é o desenvolvimento intelectual dos(as) alunos(as). E tal desenvolvimento é baseado em conceitos e não em habilidades. Explica que os conteúdos são importantes, e por meio deles é possível formar conceitos. Sem essa apropriação, o desenvolvimento dos(as) alunos(as) ficará comprometido. Para ele, o currículo contempla a atividade prática e também a atividade especializada da educação, e as duas atividades podem promover aprendizagem. Para Young (2013),

Os currículos são a forma desse conhecimento educacional especializado e costumam definir o tipo de educação recebida pelas pessoas. Precisamos entender os currículos como forma de conhecimento especializado para podermos desenvolver currículos melhores e ampliar as oportunidades de aprendizado (YOUNG, 2013, p. 197).

Ao eleger a DC no Ciclo Interdisciplinar como estratégia didática ou modalidade docente, o Programa Mais Educação considera a atividade prática e a atividade especializada para promover aprendizagens de forma não fragmentada e acesso ao conhecimento.

3.3 A Docência Compartilhada: a Interdisciplinaridade, parceria e os projetos

Não tem como se pensar a DC descolada da interdisciplinaridade, tanto que essa modalidade docente foi integrada ao Ciclo Interdisciplinar.

A DC no Ciclo Interdisciplinar tem como finalidade o “[...] desenvolvimento de projetos, visando à 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).

Segundo Japiassu (1976), o valor da interdisciplinaridade está na integração das disciplinas e na transformação da *práxis*. O desafio da prática docente está em romper as barreiras disciplinares e possibilitar um trabalho docente mais integrado. A ação interdisciplinar pode permitir a reconstrução coletiva em um processo de ensino-aprendizagem baseado em diálogo, parceria, escuta, integração e na troca de saberes e experiências.

Geralmente, a escola trabalha o conhecimento por meio das disciplinas e de forma fragmentada e descontextualizada. De acordo com Carneiro (2015, p. 39) “a interdisciplinaridade surge para questionar esta prática e propor uma visão de conjunto no planejamento do trabalho pedagógico”.

Ainda de acordo com esse autor,

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 (CARNEIRO, 2015, p. 40).

A integração do(a) professor(a) especialista com o(a) professor(a) polivalente pode ser riquíssima pois, segundo Japiassu (1976, p. 94), “assim cativado pelo detalhe, o especialista perde o sentido do conjunto, não sabendo mais situar-se em relação a ele”. A finalidade é organizar as disciplinas entre si e desfragmentar o trabalho curricular sem a hierarquização das disciplinas, sem desconsiderá-las. Dessa forma, os planejamentos podem ser feitos por meio de projetos integrando ideias, necessidades e os conhecimentos especializados por meio de linguagens variadas, para um processo de ensino-aprendizagem mais significativo.

Infelizmente, o que se observa é que o trabalho com as disciplinas nas escolas acontece por meio de uma prática fragmentada. Raramente os professores dialogam: permanecem isolados em suas práticas, mesmo nos horários coletivos ou quando se reúnem para discutir as atividades pedagógicas. Os conteúdos até são combinados, mas não são compartilhados, a contribuição de uma disciplina para a outra e/ou de uma prática para a outra não acontece.

O documento lançado para nortear a implantação do Programa Mais Educação (2014, p. 79) traz esclarecimentos sobre a atitude docente:

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.

Em relação à atitude epistemológica e metodológica que o(a) docente deve ter em sua prática, apresentam-se algumas contribuições de Fazenda (1991), que traz o conceito de “atitude interdisciplinar”, com a finalidade de unir sujeitos:

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).

O quadro a seguir ilustra as concepções da expressão ou atitude interdisciplinar:

Quadro 7: Concepções da expressão ou atitude interdisciplinar

A ATITUDE INTERDISCIPLINAR	O novo e o velho são expressões que se complementam, ou seja, a compreensão do movimento da arte de argumentar ou discutir o velho para torná-lo novo é aceitar que haja sempre algo de velho no novo.
PARCERIA	Implica um debate entre as formas de conhecimentos e os diferentes atores, pois existe uma consolidação da subjetividade e das reflexões da forma de pensamento que se complementam.
TOTALIDADE DO CONHECIMENTO	Versa em acatar as especificidades, na forma de refletir com intencionalidade, em um conjunto de ações, fundamentada nos aspectos teórico-metodológicos que caracterizam o fazer pedagógico.

Fonte: Fazenda (2001) – Adaptado pela pesquisadora

Esse conceito proposto por Fazenda (1991) está em consonância com o documento “Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral”:

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)

Quanto à interdisciplinaridade, Japiassu (1976, p. 74) a conceitua como a “axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas e definidas no nível hierárquico imediatamente superior, o que introduz a noção de finalidade”, em que se observa a existência de uma relação entre as disciplinas, com duas ou mais disciplinas

colaborando, em ação pedagógica diante de um fenômeno com um único objetivo, rompendo seus limites territoriais.

Esse conceito leva a conjecturar que a DC entre um(a) professor(a) especialista e um(a) polivalente vai além de ter dois(duas) professores(as) na classe: implica trocas, planejamento, reflexões sobre a prática, prática esta ancorada em determinada concepção de currículo, e que impactarão no desenvolvimento profissional de cada um deles.

Para Fazenda (1991), na interdisciplinaridade deve haver relação de reciprocidade, trocas, mutualidade, interação, diálogo entre os envolvidos, ou seja, realmente mais do que junção das disciplinas, é necessária uma atitude interdisciplinar.

De acordo com Fazenda (2003), o trabalho docente na proposta interdisciplinar deve contemplar os seguintes aspectos:

- ✓ Postura de pesquisador(a), tornando a sala de aula um local de pesquisa;
- ✓ Desvelamento de um projeto pessoal de vida, sabendo que sua trajetória de crescimento é diferente da do outro;
- ✓ O respeito ao modo de ser de cada um para chegar à autonomia;
- ✓ A parceria que possibilita a troca entre profissionais que trabalham juntos(as);
- ✓ O exercício da memória por meio do registro;
- ✓ O movimento dialético no processo de ensino.

Tomando as contribuições das ideias e conceitos de Japiassu (1976) e Fazenda (1991), com a presença da DC no Ciclo Interdisciplinar consideramos que a interação de professores especialistas e polivalentes é estratégica pois, para além da junção das disciplinas, a atitude interdisciplinar efetivada através de parcerias, trocas de conhecimento e articulação de procedimentos de trabalho poderá contribuir tanto para atenuar a transição dos estudantes para o 6º ano como também essa interação poderá contribuir para a formação dos profissionais nela envolvidos.

Um aspecto que parece fundamental na DC e na atitude interdisciplinar proposta por Fazenda (1991) é a parceria entre os(as) professores(as). Mais do que a bidocência, dois(duas) professores(as) na mesma sala, ou na mesma aula, a DC e a atitude interdisciplinar requerem um trabalho de parceria.

Em seu trabalho “A escola em parceria: conceito e dispositivo”, Zay (1996) diz que o trabalho com os parceiros trata de uma competência profissional adquirida. Ao analisar textos oficiais, assinalou o aparecimento do termo *parceiros* desde 1978. É interessante ressaltar que a palavra parceiro também traz a ideia de adversário, pois a palavra vem do inglês *partner*, que deriva do francês antigo *parçuner* ou *parçonier*, proprietário indiviso, e também do latim *pars*, *partitio*, que quer dizer divisão, separação. Então cabe o questionamento: Será que parceria seria adequado na DC?

Segundo Zay (1996, p. 156),

o elemento de oposição é, assim, tanto elemento constitutivo do termo parceiro como da associação à qual geralmente nos referimos. O recurso à palavra parceria desenvolve-se num contexto que é, simultaneamente, de crise, de lutas sociais, em que se tem de negociar entre *parceiros sociais* (isto é, à partida, não estão de acordo, mas que não se pode contornar) e de uma ideologia que tem confiança num presumível consenso que se sobreponha ao conflito.

De acordo com a pesquisadora, o conceito traz uma mudança de paradigma, da passagem de uma lógica burocrática fundamentada na transmissão de normas aos executantes para uma lógica de “parceria”, baseada na negociação entre atores sociais a quem é reconhecido o poder de estabelecer contratos.

Ainda segundo Zay (1996, p. 159)

Nos textos oficiais, o termo parceria designa, principalmente, uma parceria externa, entre profissionais da Educação Nacional e membros de outros grupos sociais ou instituições. Neste caso, pode ser analisado:

1º o que constitui a especificidade profissional da atividade do professor em relação a outros profissionais que participam da ação educativa;

2º as mudanças das relações internas na escola, por exemplo, entre professores e alunos ou entre professores de diferentes disciplinas, que introduz a presença de um terceiro elemento no grupo-turma, que se tornam os polos do triângulo pedagógico;

3º a reelaboração da disciplina de ensino referente às práticas sociais dos meios culturais de produção de conhecimentos.

As ideias de Zay (1996) sobre parceria trazem contribuições interessantes para a DC, primeiro com a ideia de oposição, pois nessa ação docente são dois(duas) profissionais de cargos e formações diferentes e vivências diversas, mas que juntos podem negociar e estabelecer consensos para a atuação pedagógica.

A partir dos princípios presentes nos documentos institucionais analisados, relacionados ao Programa Mais Educação, para a efetivação da DC além da parceria há o apontamento para o trabalho colaborativo.

Fullan e Hargreaves (2001, p. 21), referindo-se aos(as) docentes, destacam que “é importante que trabalhem e planifiquem mais colaborativamente com os seus colegas, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências, em vez de lidarem sozinhos com as exigências”.

Conjectura-se que um dos desafios para a realização da DC por meio de uma atitude interdisciplinar é o individualismo. De acordo com Fullan e Hargreaves (2001, p. 29) o isolamento profissional dos(as) docentes limita o acesso a novas ideias e a melhores soluções e resulta em prejuízos para alunos(as), colegas e para os(as) próprios(as) docentes. “O isolamento é um problema fortemente enraizado. Muitas vezes é suportado pela arquitetura, reforçado pelo horário escolar, mantido pela sobrecarga de trabalho e legitimado pela História” (FULLAN e HARGREAVES, 2001, p. 23).

Hargreaves (1998) traz contribuições fundamentais, que podem ligar a DC e o desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos em relação ao trabalho colaborativo. Para ele, a cultura de colaboração é compreendida como forma importante de desenvolvimento profissional. Ele destaca a importância das comunidades de aprendizagem profissional que correspondem a um grupo de profissionais que trabalham de forma colaborativa com foco no ensino e aprendizagem e na forma de o melhorar. Essas comunidades recorrem a evidências e informações para a tomada de decisões e realizam um processo de revisão regular para verificar se as mudanças estão promovendo a melhora dos resultados. Para o autor, essas relações de trabalho colaborativo tendem a ser espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, imprevisíveis e difundidas no tempo e no espaço.

Segundo Fullan e Hargreaves (2001, p. 89),

A colaboração é assim um processo que envolve pessoas que trabalham em conjunto com objetivos comuns, sendo as experiências e conhecimentos de cada um potencializados e apresentando-se como uma estratégia para enfrentar e ultrapassar as dificuldades da actividade profissional. As culturas colaborativas envolvem negociações, tomada conjunta de decisões, diálogo e aprendizagem por parte de todos os participantes. “As culturas colaborativas reconhecem e dão voz ao propósito dos docentes”.

Ainda segundo Hargreaves (1998, p. 279), o trabalho colaborativo pode ser o propulsor da mudança e contribuir efetivamente para o desenvolvimento profissional dos(as) docentes.

A colaboração encoraja os professores a encarar a mudança, não como uma tarefa a realizar, mas como um processo infinito de aperfeiçoamento contínuo, na procura assintótica de uma excelência ainda maior, por um lado, e de soluções emergentes para problemas que se transformam rapidamente, por outro (HARGREAVES, 1998, p. 279).

O trabalho colaborativo proposto traz para os(as) docentes elementos relevantes para a DC, como a negociação, o diálogo, a tomada de decisão e aprendizagem. Conjectura-se que essa interação dos(as) professores(as) na DC, envolvendo o conceito de trabalho colaborativo com os elementos apontados pode, sim, contribuir para que essa modalidade docente seja realmente melhor qualificada.

Conforme a nota técnica número 17 (2014, p. 109), que trata da composição da jornada docente no 6º 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 propõe a utilização da modalidade projeto como estratégia para a prática da DC, porém não conceitua o tipo que deve ser trabalhado. Há vários tipos de projetos, mas diante dos princípios e concepções ancorados na autoria e na interdisciplinaridade que permeiam as documentações e legislações relacionadas ao Programa Mais Educação, conjectura-se que a modalidade projeto sugerida deve ser interdisciplinar, deve ser ancorada nesses mesmos princípios e que promovam a integração das disciplinas, dos(as) docentes envolvidos(as) e que seja projeto de autoria e protagonismo de professores(as) e estudantes. Dessa forma, um projeto elaborado de forma individual, apresentado já pronto e definido, sem escutar pares e estudantes, contradiz as concepções propostas nos documentos.

Projeto interdisciplinar é um empreendimento de duração finita, com objetivos claramente definidos em função de problemas, oportunidades, necessidades, desafios ou interesses de um sistema educacional, de um educador ou grupo de educadores, com a finalidade de planejar, coordenar e executar ações voltadas para

melhoria de processos educativos e de formação humana, em seus diferentes níveis e contextos (MOURA, 2006, p. 23).

Para ampliar o conceito de projeto, também destacam-se as contribuições de Hernández (1998a, p. 183):

- a) O percurso por um tema-problema que favoreça a análise, a interpretação e a crítica (como contraste de pontos de vista).
- b) Onde predomine a atitude de cooperação e onde o professor seja um aprendiz e não um especialista (pois ajuda aprender sobre temas que deverá estudar com os alunos).
- c) Um percurso que procure estabelecer conexões e que questione a ideia de uma versão única da realidade.
- d) Cada trajetória é singular, e trabalha-se com diferentes tipos de informação.
- e) O professor ensina a escutar: do que os outros dizem também se pode aprender.
- f) Há diferentes formas de aprender o que queremos ensinar-lhes (e não sabemos se aprenderão isso ou outras coisas).
- g) Uma aproximação atualizada aos problemas das disciplinas e dos saberes.
- h) Uma forma de aprendizagem em que se leve em conta que todos os alunos podem aprender se encontrarem espaço para isso.

O desenvolvimento de projetos não pode ser visto pelos(as) professores(as) e estudantes envolvidos(as) como uma simples atividade que trabalhe um tema qualquer, com uma sucessão de atividades realizadas pelos(as) discentes ou assuntos a serem trabalhados pelo(a) docente em um projeto.

De acordo com Hernández (1998a), projeto não é uma estratégia retórica, mas uma forma de promover a integração com as bases de conhecimento, de ensino e de aprendizagem e que deve servir, sobretudo, como princípio para orientações e ações, a fim de ser construída em vários contextos.

Vasconcellos ressalta a importância da construção coletiva e solidária no desenvolvimento dos projetos, e salienta:

A maneira de se fazer o projeto pode ser fruto de uma aprendizagem coletiva, através da troca de experiências e de uma reflexão crítica e solidária sobre as diferentes práticas. É preciso compreender onde é que o grupo está, quais suas necessidades. Ou seja, na busca de mudança do processo de planejamento, o ideal é a coordenação construir a proposta do roteiro de elaboração do projeto junto com professores; se não for ainda possível, pode propor, justificar e mostrar como aquele roteiro pode ajudar o professor a fazer um bom trabalho (VASCONCELLOS, 2005, p. 75).

Vasconcellos (2005) ressalta que uma das características mais importantes do projeto é a autonomia. Quando o projeto surge de uma necessidade da turma, aumenta a qualidade do conteúdo e a possibilidade de alcançar bons resultados. Isso vai exigir do docente ir além da informação, e se inserir em um projeto social capaz de desafiar e despertar o interesse do(a) estudante para viabilizar a construção do conhecimento.

E por fim, também há a visão de Freire (1996, p. 43) sobre projeto. Ele o compreende como ação transformadora ao argumentar que, trabalhando com projetos interdisciplinares, “professores e alunos não serão mais os mesmos depois da praticidade interdisciplinar. Os efeitos implicam na qualidade de vida, formação cidadã mais participativa nas tomadas de decisões no contexto social e refletir sobre uma nova dialética de vida”.

Diante do exposto, corrobora-se com documentos institucionais e legislações que indicam a prática de projetos na DC. No entanto, faz-se necessário adjetivá-los: precisam ser projetos interdisciplinares que promovam parcerias: trabalho colaborativo entre docentes e discentes para a construção de novos conhecimentos.

3.4 A Docência Compartilhada: saberes docentes, representação, campo, *habitus*, representações e formação

O Ciclo Interdisciplinar tem a DC como modalidade docente fundamental para o trabalho com a interdisciplinaridade a partir de projetos e para atenuar a transição do 5º para o 6º ano. Esse compartilhamento ocorrerá entre dois(duas) professores(as) de cargos diferentes e formações distintas, sendo o Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I formado em Pedagogia, o que o habilita para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do EF. Geralmente esse profissional é denominado professor polivalente e na RMESP é muito comum esses profissionais se autodenominarem de professor Fund I. Já o(a) professor(a) de ensino fundamental II e médio é formado(a) em licenciatura específica que o(a) habilita para a docência de um determinado componente curricular. Esse(a) profissional é comumente chamado de professor(a) especialista e na RMSP frequentemente se denominam professor Fund II.

Todavia, as diferenças entre esses(as) profissionais não se limitam à sua formação e a seu cargo. É importante ressaltar que na trajetória da pesquisadora como professora e como coordenadora pedagógica há representações entre os(as) colegas e na forma como os(as) próprios(as) professores(as) se reconhecem e que marcam as

diferenças entre o(a) professor(a) polivalente e o(a) professor(a) especialista. Conjectura-se que essas diferenças estão relacionadas ao *habitus* de cada um(a) desses(as) profissionais e aos diferentes saberes que foram constituindo suas identidades docentes, que os(as) marcam pontualmente como professor(a) polivalente e professor(a) especialista ou professor(a) Fund I e professor(a) Fund II, revelando uma dicotomia entre esses(as) profissionais.

Com base nos estudos de Dias da Silva (1997), em seu trabalho intitulado “A transição da 4ª para 5ª série, um desafio a mais na escola”, Campos (2010) organizou um quadro comparativo com as diferenças entre os(as) profissionais em unidocência (professor(a) polivalente) e de pluridocência (professor(a) especialista).

Quadro 8: Comparativo entre a Unidocência e Pluridocência

4ª série Unidocência	5ª série pluridocência
“tia”, “dona” +afetividade e contato direto	Professor (as), + disciplinas, baixa afetividade
+ tempo de aula, rotina linear-única	Menos tempo de aula, rotatividade curricular
+autonomia dos professores, +interação, +obs. e troca de experiências entre binômio prof.X aluno	Rotatividade de professores, docentes mais acessíveis (regente de turma)
Estímulo para a imobilidade é maior e + controlada	+ liberdade, mas não há participação efetiva dos alunos, discussões vistas como inoportunas
Avaliação – o professor tem mais autonomia e mais tempo para avaliar o aluno	Avaliação em um contexto maior, o aluno é mais ¹ , maior divergência cada professor Impõe a sua regra
Pouco diálogo e disciplina rígida na realização de atividades propostas – causando intimidação.	Exigência de um desempenho comparativo, estímulo a imobilidade X a uma integração maior
Aluno “mais velho” na 4ª série, mais dependente da professor	O aluno tem a falsa idéia de desorganização até se adaptar a nova rotina, agora é o aluno “mais novo”
Professores de 1ª a 4ª serie - formação para as séries iniciais – (pedagoga, magistério)	Formação específica do professor- fragmentação das disciplinas, heterogeneidade didática
Falta de comunicação entre os professores de 4ª e 5ª série	Insegurança dos alunos com a itinerância e rotatividade dos professores/ regras diferentes
O professor geralmente escolhe a turma (série), processo de entrada na adolescência, seus passos são delimitados, determinando o que pode e o que não pode ser feito	Mudanças de atitudes sócio-comportamentais e educacionais desequilíbrio–adaptação com o novo, surgimento de um indivíduo desorientado e de quem se exige uma série de novas adaptações
Corte na sequência dos conteúdos da 4ª série	Baixo desempenho escolar, evasão, repetência

Fonte: Campos (2010), páginas 64 e 65

Em seu trabalho, Dias da Silva (1997) também aponta outras diferenças entre esses profissionais, como a estratificação, em que os(as) professores(as) são hierarquizados(as), sendo o(a) professor(a) polivalente menos valorizado(a), que é diferente a relação do(a) professor(a) polivalente e do(a) professor(a) especialista com os(as) alunos(as) ou com a turma, as rotinas organizadas por esses(as) profissionais também são diferentes e que há diferença entre suas formas de avaliar. A autora aponta que essas diferenças dificultam a transição dos(as) estudantes do 5º para o 6º ano devido à ruptura de práticas, rotinas e da forma de organizar a rotina escolar.

A finalidade desta pesquisa foi investigar de que forma a socialização entre professores de formações específicas na docência compartilhada na transição do 5º para o 6º ano do ensino fundamental poderá contribuir para o *habitus* do(a) professor(a) especialista dos diferentes componentes curriculares e para o(a) professor(a) polivalente na construção de novos saberes docentes e no auxílio aos(às) alunos(as) para superarem as dificuldades de adaptação.

Imbernón (2010) defende a continuidade de formação dos(as) professores(as) a partir da não identificação de problemas, mas de situações problemáticas. A docência compartilhada parece ser uma dessas situações a serem enfrentadas pelos(as) docentes, considerando as características, apontadas anteriormente, de formação inicial e de atuação de modo individual ao longo de anos. Esse contexto educacional da docência compartilhada exigirá um desempenho diferente para ambos(as) os(as) participantes, fato que certamente ocasionará alterações em suas práticas e em seus *habitus*.

Dessa forma, imagina-se que a socialização das experiências na docência compartilhada colabore para a formação dos(as) docentes. Tanto é assim que Imbernón (2017) prefere chamar de *permanente* por se tratar de área da educação, algo mais duradouro do que apenas a modificação naqueles momentos da vivência conjunta.

Bourdieu (1998) trabalhou com diversos conceitos teóricos. Entre eles, foram eleitos três que são considerados importantes para as análises em que se destacam representação social, campo e *habitus*.

Na experiência desta pesquisadora como coordenadora pedagógica no acompanhamento das práticas pedagógicas de professores(as) e estudantes, foi possível perceber que docentes e também estudantes têm distintas representações em relação aos(às) professores(as) polivalentes e professores(as) especialistas, diferenças estas percebidas em suas práticas pedagógicas e em seus saberes. Conjectura-se que, apesar

dessas diferenças, a atuação em parceria pode trazer contribuições para o desenvolvimento profissional de todos(as). As relações estabelecidas por esses(as) profissionais ocorrem a partir de suas condições objetivas e subjetivas, construídas durante suas vidas a partir das posições que ocupam em seus espaços.

Ao tratar de representação, Bourdieu afirma que

De fato, os esquemas de percepção e de apreciação estão na origem da nossa construção do mundo social e são produzidos por um trabalho histórico coletivo, mas a partir das próprias estruturas desse mundo: estruturas estruturadas, historicamente construídas, as nossas categorias de pensamento contribuem para produzir o mundo, mas dentro dos limites da correspondência com estruturas preexistentes. É na medida em que os atos simbólicos de nomeação propõem princípios de visão e de divisão objetivamente ajustados às divisões preexistentes de que são produto, que tais atos têm toda a sua eficácia de enunciação criadora que, ao consagrar aquilo que enuncia, o coloca num grau de existência superior, plenamente realizado que é o da instituição instituída. Por outras palavras, o efeito próprio, quer dizer, propriamente simbólico, das representações geradas segundo esquemas adequados às estruturas do mundo de que são produto é o de consagrar a ordem estabelecida: a representação justa (BOURDIEU, 2011, p. 238).

Dessa forma, ao se constituírem, as representações cumprem o papel de confirmar a ordem social estabelecida. Os diferentes indivíduos e grupos sociais de amigos, associações profissionais, classes sociais, raças, etnias, gêneros etc., desenvolvem representações específicas que dão sentido e explicam sua posição e a dos demais na sociedade. Bourdieu diz que

as representações dos agentes variam segundo sua posição (e os interesses associados a ela) e segundo o seu habitus como sistema de esquemas de percepção e apreciação, como estruturas cognitivas e avaliatórias que eles adquirem através da experiência durável de uma posição no mundo social (BOURDIEU, 2004, p. 158).

Para Bourdieu (1996, p. 115), os sujeitos classificam os demais sujeitos e a si mesmos por meio de “[...] estratégias simbólicas de apresentação e representação de si que se opõem às classificações e às representações (deles mesmos) que os outros lhes impõem”. As representações que os agentes têm das “divisões da realidade” colaboram para a “realidade das divisões”, visto que o poder de classificar um indivíduo, ou um dado grupo social, por meio de uma imagem consagrada pela cultura popular como raça, etnia, nacionalidade, família, sexo, negro, pobre, desvela a capacidade de impor

significações (BOURDIEU, 1996), isto é, as representações “[...] podem contribuir para produzir o que aparentemente elas descrevem ou designam, ou seja, a realidade objetiva” (BOURDIEU, 1996, p. 107).

Para Bourdieu (1983), as representações recebem influências das ideias, dos valores, das crenças e das ideologias existentes anteriormente em uma sociedade, presentes na linguagem que utilizamos para nos comunicar; seja nas religiões, nos gostos, no *habitus* de cada agente e nas concepções que circulam entre os participantes dos grupos profissionais e classes sociais. Ou seja: “O mundo social é também representação e vontade; existir socialmente é também ser percebido, aliás, percebido como distinto” (BOURDIEU, 1996, p. 112). A experiência da posição ocupada no macrocosmo social é determinada - ou pelo menos alterada - por meio das interações sociais, percebidas no interior dos microcosmos sociais, representados em escritórios, pequenas empresas e vizinhanças. Segundo Bourdieu,

Não se teria dado uma representação justa de um mundo que como o cosmo social, tem a particularidade de produzir inúmeras representações dele mesmo, se não tivéssemos dado um lugar no espaço de pontos de vista, a essas categorias, particularmente, expostas à pequena miséria que são todas as profissões que tem por missão tratar a grande miséria ou falar sobre ela, com todas as distorções ligadas à particularidade de seus pontos de vista (BOURDIEU, 1998, p. 13).

Conjectura-se que existem, sim - por parte dos(as) professores(as) polivalentes, professores(as) especialistas, alunos(as) e toda a comunidade educativa - representações distintas sobre esses(as) profissionais relacionadas a seus saberes e suas práticas pedagógicas.

Outro conceito a ser destacado é o de campo. De acordo com Bourdieu (1998), campo é um espaço de relações entre grupos com distintos posicionamentos sociais, espaço de disputa e jogo de poder, sendo que a sociedade é formada por vários campos, vários espaços dotados de relativa autonomia, mas regidos por regras próprias. Dessa forma, compreende-se que campo é um espaço, um lugar no social, constituído de instituições e por agentes em constante relação e que seguem regras próprias. Assim, a sociedade é formada por diversos campos que coexistem no espaço social, entre eles: alta costura, literatura, filosofia, política, etc. (BOURDIEU, 1998, p. 66).

O campo representa um espaço simbólico no qual as lutas dos agentes determinam, validam e legitimam representações:

...um campo se define, entre outras coisas, estabelecendo as disputas e os interesses específicos que estão em jogo. Para que um campo funcione é preciso que haja lutas, ou seja, indivíduos que estejam motivados a jogar o jogo, dotados de *habitus* implicando o conhecimento e o reconhecimento das leis imanentes do jogo (BOURDIEU, 1980, p. 89).

Compreende-se a sala de aula como um campo, com regras próprias e lugar de relações. Conjectura-se que na relação entre o(a) professor(a) polivalente e o(a) professor(a) especialista, o campo tenha até regras comuns, mas também regras distintas, pois são campos com perspectivas diferentes para professor(a) polivalente e professor(a) especialista, regras essas diferentes e que também são percebidas pelos(as) estudantes e conjectura-se que provoquem impactos na transição do 5º para o 6º ano e que possam, sim, trazer novos saberes aos(às) professores(as) envolvidos(as).

Para compreender a socialização entre esses(as) profissionais de formações específicas compartilhando a regência de uma mesma classe, considerou-se o quadro teórico de análise desenvolvido por Bourdieu (2005), especialmente por meio do conceito de *habitus* como noção ativa dos agentes, como produtos de suas experiências em uma trajetória individual, e também como produto coletivo dos campos sociais nos quais estão inseridos.

Segundo Bourdieu (2005), o *habitus* é um sistema de disposições adquiridas durante a trajetória social de um agente, que funcionam como estruturas geradoras de práticas. Considerou-se adequada a utilização desse conceito para analisar a relação entre esses(as) professores(as) e a produção e incorporação de suas práticas em disposições que se relacionam à sua prática docente e à sua formação. Dessa forma, pode-se dizer que as práticas pedagógicas dos(as) docentes são expressões dos *habitus* a ser cotejadas nas situações de docência compartilhada.

Segundo Bourdieu (1983), embora o *habitus* seja um sistema produzido no passado orientando a ação presente, ele é um sistema aberto passível de novas experiências e em constante transformação.

Considerando o sujeito como produto de sua trajetória ocorrida em diversos espaços de socialização, o *habitus* é entendido como a incorporação de um sistema de disposições duradouras adquiridas por ele(a) ao longo desse processo de socialização. Certamente, de acordo com a teoria do autor, cada professor(a) deve ter o *ethos* e a *hexis* próprios de sua formação constituindo o *habitus* (Bonnewitz, 2003) e, por isso, são tão diferentes a ponto de causar as dificuldades de adaptação do alunado ao passar de uma

faixa de escolaridade para outra. Quais seriam as transformações no *habitus* desses(as) professores(as) em ação pedagógica na docência compartilhada?

Conjectura-se também que essa ação pedagógica poderá contribuir para a formação dos(as) docentes envolvidos(as), na medida em que mobilizam conhecimentos específicos de suas áreas, e precisam refletir sobre como serão usados na docência.

Para Bourdieu (1998, p. 61) o *habitus* é um “conhecimento adquirido e também um haver, um capital. O *habitus* indica a disposição incorporada, quase postural”. São considerados sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturantes, isto é, princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente reguladas e regulares, sem ser o produto da obediência a regras, e objetivamente adaptado a seu fim, sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente. As disposições não são nem mecânicas, nem determinísticas, pelo contrário, são plásticas e flexíveis, fortes ou fracas. Refletem o exercício da faculdade de ser condicionável, como capacidade natural de adquirir capacidades não-naturais, arbitrárias (Bourdieu, 2001, página 189). Elas são adquiridas pela interiorização das estruturas sociais, carregadas da história individual e coletiva, e são internalizadas de tal maneira que por vezes são ignoradas. São as rotinas corporais e mentais inconscientes, que nos permitem agir sem pensar. São frutos de uma aprendizagem, de um processo do qual já não temos mais consciência e que se expressa por meio de uma atitude “natural” de nos comportarmos em determinada situação.

Para Bourdieu (1994), *habitus* pode ser compreendido como um conjunto de valores, costumes, formas de percepções dominantes, esquemas de pensamentos incorporados pelo indivíduo e que lhe possibilitam perceber, interpretar o mundo social e, assim, orientar e regular suas práticas sociais. Conjectura-se que os *habitus* do(a) professor(a) polivalente e do(a) professor(a) especialista são variados, têm suas especificidades, são perceptíveis aos(às) demais colegas e aos(às) estudantes, mas que, por meio da interação desses profissionais na DC, é possível incorporar novas disposições a cada um(a) deles(as).

É possível estabelecer uma relação do conceito de *habitus* para o contexto da profissão docente, denominado *habitus* professoral. Segundo Silva (2005), o *habitus* professoral faz parte do conjunto de elementos que estruturam a epistemologia da

prática. Para a pesquisadora, trata-se do modo de ser e de agir do(a) professor(a), produzidos por meio de influências advindas da cultura da escola, que subsiste na instituição na qual o sujeito desenvolve sua carreira docente. Assim, o *habitus* professoral pode ser definido como um conjunto de valores, crenças, concepções que orientam a prática docente e que refletem as características da realidade em que o(a) professor(a) foi socializado(a).

Fazendo uma relação com o conceito de campo, a posição ocupada pelos agentes no interior do campo determina uma disposição em função de sua trajetória, ou seja, o campo estrutura e reestrutura o *habitus*. Na perspectiva relacional, o campo também pode ser estruturado pela reestruturação do *habitus*, isto é, um depende do outro, numa relação campo – indivíduo – campo.

Considera-se que o conceito de *habitus* de Bourdieu (1998) relaciona-se ao conceito de saberes de Tardif (2008): um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que - em uma tentativa teórica - podem ser classificados como saberes da formação profissional, saberes das disciplinas, saberes curriculares e saberes da experiência (TARDIF, 2008), que culminam no saber fazer docente.

Relacionando ao conceito de campo, conjectura-se que os(as) professores(as) constroem seus saberes em campos sociais diferentes.

Tardif (2008, p. 63) destaca cinco fontes dos saberes docentes:

- a) Conhecimentos pessoais: relacionado à própria história de vida;
- b) Conhecimentos escolares: integrados à vida docente pela formação escolar;
- c) Conhecimentos provenientes da formação profissional: integrado à prática pela formação profissional, como estágios, cursos de aperfeiçoamento;
- d) Conhecimentos provenientes de programas e manuais escolares: integrados à sua prática como ferramenta de trabalho;
- e) Conhecimentos oriundos da experiência de trabalho: na escola, integrado ao seu trabalho por meio da socialização profissional.

Os conhecimentos mencionados vão além dos conhecimentos apreendidos durante a formação inicial disciplinar e compreende-se que o(a) professor(a) é constituído(a) por diferentes saberes. Assim sendo, ao se deparar com situações

inesperadas e complexas do cotidiano da sala de aula, o(a) professor(a) age conforme o seu *habitus*, pois é por meio dele que o(a) professor(a) percebe e apreende as situações que ocorrem em sua ação pedagógica. Dessa forma, comportamentos, escolhas ou motivações individuais dos(as) professores(as) não são originários de planejamentos, mas são frutos da relação entre um *habitus* e estímulos de uma conjuntura.

Segundo Tardif,

pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2008, p. 36).

Para Tardif (2008), o saber docente é constituído por quatro classes de saberes: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais:

- ✓ **Saberes da formação profissional:** são os saberes da educação e os saberes pedagógicos, ou seja, os saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores(as), bem como concepções que vêm a partir de reflexões sobre a prática docente.
- ✓ **Saberes disciplinares:** referem-se aos saberes de cada campo do conhecimento, estudados hoje nas universidades sem que sejam diretamente ligados ao campo da educação, ou seja, os saberes que surgem dos grupos sociais como produtores de saberes.
- ✓ **Saberes curriculares:** dizem respeito à forma como as escolas se estruturam, selecionam e apresentam conteúdos e métodos, de forma a serem seguidos pelo(a) professor(a).
- ✓ **Saberes experienciais:** são saberes desenvolvidos pelos(as) professores(as) no âmbito de sua atuação profissional, surgem na experiência e por ela são validados, fazendo parte assim do *habitus* do professor como indivíduo e como parte da coletividade.

Os saberes experienciais

[...] surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (TARDIF, 2008, p. 54).

De acordo com Tardif (2008), exceto os saberes experienciais, esses saberes são de “segunda mão”, ou seja, são desenvolvidos por fontes externas à atuação docente, e se incorporam efetivamente à prática docente, sem serem, porém, produzidos ou legitimados por ela (TARDIF, 2008, p. 40).

O quadro abaixo evidencia as fontes de aquisição desses saberes e seus modos de integração à prática docente (TARDIF, 2008).

Quadro 9: As fontes de aquisição desses saberes

Saberes dos Professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissional
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2008, p. 63)

Como já mencionado, é por meio de sua atuação que o(a) professor(a) vai constituindo sua *práxis* e os saberes da experiência. Estes, como exercício da prática cotidiana da profissão, são fundados no trabalho e no conhecimento do meio. “São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser” (TARDIF, 1991. p. 220).

Dialogar com os saberes da experiência, que têm origem na prática cotidiana do(a) professor(a) em confronto com as condições de trabalho, torna-se fundamental para compreender que eles "...não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém retraduzidos, 'polidos' e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido" (TARDIF, 1991, p. 232).

O processo de construção dos saberes da prática não é espontâneo. O domínio de tais saberes não garante a competência técnica para exercer a ação docente. Ao relacionarmos saberes e *habitus*, pode-se compreender o contexto de trabalho do(a) professor(a) como disposições adquiridas na e para a prática real, e que possibilitam ao professor enfrentar os desafios da profissão docente.

Quando se reflete a respeito da relação entre indivíduo e sociedade, entre professor(a) e escola, com base no conceito de *habitus*, implica afirmar que o individual, o pessoal e o subjetivo são simultaneamente sociais e coletivamente orquestrados. Segundo Bourdieu (1992, p. 101), o *habitus* é uma subjetividade socializada.

Segundo Setton (2002, p. 33), ao analisar a ação docente fundamentando-se no conceito de *habitus*, é possível compreender a relação que se estabelece entre os condicionantes sociais exteriores (condições de trabalho do(a) professor(a), por exemplo) e a subjetividade dos sujeitos (formas de proceder em sala de aula, por exemplo). Portanto, *habitus* é consequência de uma trajetória de vida que auxilia a pensar as características de um ser social (no caso, o(a) professor(a) e que se materializa como um sistema de disposições - ora consciente, ora inconsciente - de suas escolhas (no caso, a *práxis* docente).

Para Bourdieu (2004, p. 134), o *habitus* é produto da inculcação exercida pelas condições objetivas de existência que, ao ser incorporado mediante um processo longo, transforma-se em uma forma de ser, pensar e agir presente em cada indivíduo, oportunizando uma quebra entre indivíduo e sociedade.

As práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, mediadas pelo(a) professor(a), criam o ser social. O meio utilizado são as estratégias pedagógicas movidas pelos *habitus*, tanto do(a) professor(a) com seus saberes adquiridos e incorporados em sua trajetória de vida, como dos(as) alunos(as) e são mobilizados durante todo o processo educacional.

De acordo com Setton (2001, p. 61), o *habitus* é como “uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas”. Dessa forma, o *habitus* profissional

do(a) professor(a) é constituído antes mesmo de sua inserção no espaço escolar. A partir de sua *práxis* pedagógica e construindo seus saberes docentes, o(a) professor(a) pode questionar seu *habitus*, compreendê-lo por meio da reflexão e ação, e construir novo *habitus* a partir de ações experienciadas na prática. É o que se conjectura que ocorra na DC entre o(a) professor(a) polivalente e o(a) professor(a) especialista.

É possível que o(a) professor(a) busque outros caminhos para sua profissionalidade docente para além de sua formação pedagógica, e nesse processo os saberes docentes podem trazer contribuições relevantes.

Para Tardif (2008), há diferentes formas de se analisar os saberes construídos pelos(as) professores(as), citadas pelo autor com base em três dimensões: social, temporal e plural. Os saberes sociais são adquiridos na relação com o outro (estudantes, pares, instituição, sociedade), no contexto de uma socialização profissional; os saberes temporais são adquiridos ao longo da vida do(a) professor(a), mesmo antes que inicie sua carreira docente; e finalmente, os saberes plurais, que emanam de várias fontes: “O saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (TARDIF, 2008, p. 18).

Conjectura-se que a socialização do(a) professor(a) polivalente e o(a) professor(a) especialista, durante a DC, pode ser uma rica fonte de constituição de saberes plurais, em heterogeneidade devido às especificidades de experiências e formação desses(as) profissionais.

Capítulo 4: O campo empírico: Divisão Pedagógica, Grupo Focal e os documentos

Neste capítulo, aborda-se a proposta metodológica de investigação, apresentando a trajetória percorrida, o *locus* da pesquisa, os sujeitos, os critérios para sua escolha e os instrumentos utilizados para a coleta e análise de dados. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativo, que elege técnicas de recolhimento e análise de dados decorrentes de um grupo de formação continuada na perspectiva da metodologia de Grupo Focal e entrevistas.

4.1 A combinação de métodos

Nesta pesquisa, considerou-se relevante para o aprofundamento da questão proposta realizar a combinação de métodos. No campo da Educação, a combinação de métodos possibilita a ocorrência de diversos olhares sobre o mesmo objeto de pesquisa, sendo de essencial importância olhar a realidade de diferentes ângulos, como as relações entre os sujeitos, o campo onde o fenômeno ocorre, o contexto social em que as práticas se efetivam. Segundo Minayo e Minayo-Goméz (2003, p. 136), essa combinação possibilita ao pesquisador verificar as confluências e divergências, as diferentes representações, dúvidas a partir das discussões interativas e intersubjetivas com os sujeitos da pesquisa, além de contribuir para melhor compreensão e análise de seus discursos.

Após a observação do grupo de formação continuada na perspectiva da metodologia de Grupo Focal, das entrevistas e análise de conteúdo dos documentos institucionais, procedeu-se à triangulação dos dados coletados (JENSEN e JANKOWSKI, 1993).

O tema da pesquisa define-se como a atuação dos(as) professores(as) especialistas e os(as) polivalentes na Docência Compartilhada prevista para o ciclo interdisciplinar, explicitado pela seguinte questão: De que forma(s) o exercício entre professores(as) de formações específicas na Docência Compartilhada poderá contribuir para a formação continuada e na construção de novos saberes docentes?

A hipótese é a de que a socialização desses(as) diferentes profissionais na Docência Compartilhada contribui para o desenvolvimento profissional desses(as) professores(as) com formações específicas e polivalentes para faixas etárias diferentes,

trazendo acréscimos às disposições do *habitus* desses(as) profissionais e que essa atuação poderá promover uma aprendizagem interdisciplinar e significativa para os(as) estudantes no período de transição do 5º para o 6º ano, e para outras circunstâncias.

4.2. A definição do campo empírico

Para responder à questão proposta para esta pesquisa e alcançar os objetivos elencados, foi selecionado um Grupo de Formação sobre DC com 56 educadores inscritos, sendo: 19 Professores(as) de Ensino Fundamental II e Médio (Fund. II), 30 Professores(as) de Educação Infantil e Ensino Fundamental I (Fund. I) e sete Coordenadores(as) Pedagógicos(as) que já haviam vivenciado a Docência Compartilhada na transição do 5º para o 6º ano ou que a estavam vivenciando. Desses, participaram do Grupo de forma efetiva: 15 Professores(as) de Educação Infantil e Ensino Fundamental I (Fund. I), 12 Professores(as) de Ensino Fundamental II e Médio (Fund. II) e seis Coordenadores(as) Pedagógicos. A Secretaria Municipal de Educação (SME) atualmente está organizada em 13 Diretorias Regionais de Educação (DRE) na cidade de São Paulo, e cada DRE possui uma Divisão Pedagógica que, entre suas diversas atribuições, tem como principal a formação dos educadores de seu território.

De acordo com o artigo 71 do Decreto nº 58.154, de 22 de março de 2018, que dispõe sobre a reorganização da Secretaria Municipal de Educação, as atribuições da Divisão Pedagógica são:

- I - implementar, acompanhar e avaliar políticas e ações curriculares, políticas de formação dos profissionais e políticas de avaliação da SME;
- II - implementar e articular ações educacionais e de gestão relacionadas a:
 - a) apoio às Unidades Educacionais e acompanhamento da aprendizagem dos educandos e dos resultados dos processos de avaliação interna e externa, auxiliando nos ajustes das ações pedagógicas;
 - b) educação para as relações étnico-raciais, educação ambiental, de gênero e educação inclusiva;
 - c) tecnologias e culturas digitais, leitura e educomunicação;
 - d) educação integral;
- III - coordenar e acompanhar o trabalho e a formação dos professores orientadores de informática educativa e ações para o uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação, em articulação com a COPED;
- IV - coordenar e acompanhar o trabalho e a formação dos professores orientadores de sala de leitura;

V - fortalecer, em articulação com as unidades de saúde e de assistência social, a rede de proteção social e as ações dos Profissionais de Educação no processo de ensino-aprendizagem.

Parágrafo único. As Divisões Pedagógicas das DREs deverão atuar de maneira integrada com a COPED.

As razões para a escolha dessa Divisão Pedagógica (DIPED) se relacionam a características explicitadas a seguir:

- ✓ Primeiramente, no Plano de Ação da DIPED para o ano de 2019, na apresentação dos princípios que norteiam as ações formativas elaboradas e ofertadas por esta Divisão: a prática cotidiana como objeto de reflexão, a pesquisa como princípio da formação e a utilização da metodologia de Grupo Focal como estratégia formativa. Esses princípios estão assim explicitados no Plano de Ação:

A prática cotidiana do professor deve ser antes de tudo objeto de reflexão, situando-se, neste contexto, a pesquisa como princípio de formação.

E para que a formação tenha a pesquisa como princípio e a prática cotidiana como objeto reflexão, todas as nossas formações terão como uma das estratégias a utilização da metodologia de Grupo Focal. Os Grupos Focais como estratégia de formação e pesquisa são importantes porque permitem evidenciar opiniões, relevâncias, valores, crenças e percepções dos sujeitos sobre seus conceitos e prática; possibilitam focalizar a investigação em questões mais precisas; e enriquecem a coleta de dados (BERG, 2006; MINAYO, 1996). Esta estratégia metodológica possibilita as trocas, a aprendizagem entre os pares e fornece dados ricos para os formadores darem continuidade nas próximas ações formativas.

As turmas de formação são formadas na perspectiva de Grupo Focal, ou seja, de acordo com Ressel *et. al.* (2008) “grupos de discussão que dialogam sobre um tema em particular, ao receberem estímulos apropriados para o debate”. A metodologia busca diferentes visões a respeito de um tema, obtendo dados a partir de reuniões direcionadas com grupos de pessoas participantes do estudo. (IERVOLINO; PELICIONI, 2001; RESSEL *et al*, 2008) Dessa forma os cursos ofertados pela Divisão Pedagógica são planejados e organizados nessa perspectiva: grupos de formação de coordenadores pedagógicos, grupos de professores de sala de leitura, grupos sobre educação para as relações étnico raciais e assim por diante. Essa metodologia possibilita a troca e o compartilhamento de práticas e a reflexão sobre a própria prática sobre um tema em comum (SÃO PAULO, 2019, páginas 47 e 48).

Considerou-se uma rica oportunidade de coletas de dados, já que todos os grupos de formações ofertados pela DIPED dessa DRE são organizados por professores(as) e gestores(as) que tenham experiência em determinado tema comum. Ou

seja, são grupos que, em suas discussões, revelarão suas práticas, suas dificuldades, suas experiências e proposições em torno de um tema comum, o que é uma riquíssima possibilidade de coleta de dados para este trabalho.

- ✓ Segunda razão: no Plano de Ação da DIPED da DRE X em uma de suas diversas ações formativas, foi prevista uma formação específica, sobre a DC, com a duração de 20 horas, no segundo semestre de 2019 . Vale destacar que das 13 Divisões das DREs, a DIPED da DRE X foi a única que ofertou uma formação específica sobre a DC para professores(as) e gestores(as) envolvidos(as) com essa modalidade de DC. Esse grupo de formação foi denominado “Docência Compartilhada e o Currículo da Cidade: Potencializando Aprendizagens no Ciclo Interdisciplinar;
- ✓ Por fim, as características dos formadores que realizaram a mediação no grupo de formação sobre a DC. Uma formadora é professora especialista em Língua Portuguesa, o segundo formador é professor especialista em Matemática e também tem o cargo de professor polivalente. Ambos os formadores já tiveram experiência na DC no Ciclo Interdisciplinar.

Considera-se que a coleta de dados - por meio do acompanhamento de grupo de formação que utilizou a Metodologia de Grupo Focal - forneceu dados reveladores a respeito dos impactos da interação entre os(as) professores(as) polivalentes e especialistas sobre novos saberes para esses dois profissionais.

Solicitou-se à DRE X autorização para acompanhamento do grupo de formação sobre DC e para a realização de entrevistas, assim como também se pediu autorização aos(as) formadores(as), professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) participantes.

4.1.1 A Diretoria Regional de Educação X

A Diretoria Regional de Educação X localiza-se na zona oeste de São Paulo. Atualmente, conta com 2.500 educadores, contendo 179 unidades educacionais, assim distribuídos:

Tabela 1: Unidades Educacionais

Centro de Educação Infantil Direto	15
Centro de Educação Infantil Indireto	19
Centro Educacional Unificado - CEI	2

Centro Educacional Unificado - EMEF	2
Centro Educacional Unificado - EMEI	2
Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos	1
Centro Municipal de Educação Infantil	1
Creche Particular Conveniada	71
Escola Municipal de Educação Infantil	29
Escola Municipal de Ensino Fundamental	33
Movimento de Alfabetização	6
Total de Escolas	179

Fonte: Sistema EOL de Gerenciamento - Consulta em 10 jan. 2020.

A Diretoria conta com 2.160 professores(as) da rede direta:

Tabela 2: Professores da Diretoria por área de atuação

Área de Atuação	Total
Prof.Ens.Fund.II e Méd.-Português	110
Prof.Titular de Ens.Fund.I	1
Prof.Ed.Inf.e Ens.Fund.I	953
Prof.Ens.Fund.II e Med.- Geografia	80
Prof.Ens.Fund.II e Med.- Matemática	98
Prof.Ens.Fund.II e Med.- Ciências	82
Prof. Ens.Fund.II e Med.- Artes	79
Prof. Ens. Fund.II e Med.- Inglês	92
Prof. Ens. Fund.II e Med.- História	95
Prof.de Ed.Infantil	468
Prof.Ens.Fund.II e Med.- Ed.Física	102
Total	2160

Fonte: Sistema EOL de gerenciamento. Consulta em 10 jan. 2020.

A DRE X conta com 316 gestores da rede direta:

Tabela 3: Gestores das Unidades Educacionais

Área de Atuação	Total
------------------------	--------------

Coordenador Pedagógico	112
Diretor de Escola	84
Assistente de Diretor	118
Coordenador Geral	01
Assistente de Coordenador Geral	01
Assistente Pedagógico e Educacional	02
Total	316

Fonte: Sistema EOL de gerenciamento. Consulta em 10 jan. 2020.

Tabela 4: Gestor Educacional com lotação da na DRE

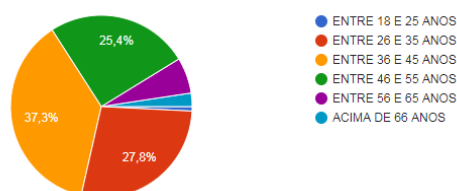
Área de Atuação	Total
Supervisor Escolar	24
Total	24

Fonte: Sistema EOL de gerenciamento. Consulta em 10 jan. 2020.

4.1.2 Perfil dos Educadores da DRE X

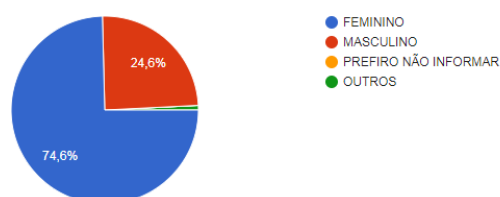
De acordo com o Plano de Ação da DIPED da DRE X (São Paulo, 2019, pp. 9-20), a maior parte dos educadores da Diretoria encontra-se na faixa etária entre 36 e 45 anos (37,3%), 27,8% entre 26 e 35 anos e 35 % têm mais de 45 anos. Além disso, pode-se perceber que a maior parte dos profissionais da educação é do gênero feminino (74,6%).

Figura 2 - Frequência de Idades



Fonte: São Paulo. Plano de Trabalho da DIPED, p.11, 2019.

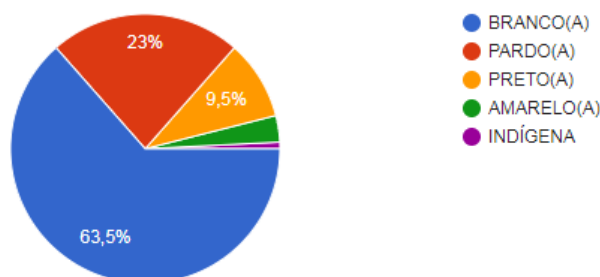
Figura 3 – Identidade de Gênero



Fonte: São Paulo. Plano de Trabalho da DIPED, p.11, 2019.

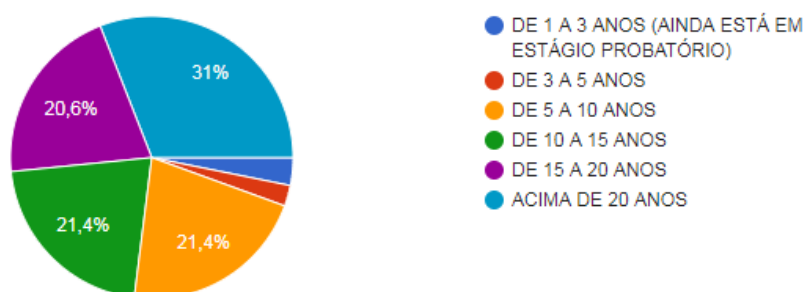
De acordo com a autodeclaração de cor, com a categorização apresentada no senso do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2010 63% dos(das) educadores(as) se autodeclaram brancos, 32% pretos e pardos, 4% amarelos e menos de 1% autodeclararam-se indígenas.

Figura 4 – Auto declaração de cor



Fonte: São Paulo. Plano de Trabalho da DIPED, p.12, 2019.

Figura 5 - Tempo de atuação na Educação



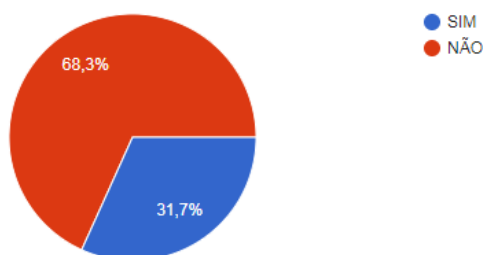
Fonte: São Paulo. Plano de Trabalho da DIPED, p.13, 2019.

Entretanto, quando se fala em tempo de magistério na Rede Municipal, há uma grande variedade temporal. No território, 13% de um a três anos, 16% de três a cinco anos, 32% têm entre cinco e dez anos, 28% entre dez e 20 anos, 11% acima de 20 anos de tempo atuação na PMSP. Isso revela que, para muitos(as) educadores(as), o início da atuação docente não se deu nessa Rede, o que reforça a percepção da diversidade encontrada nas escolas, com percursos de vida e experiências profissionais muito diferentes.

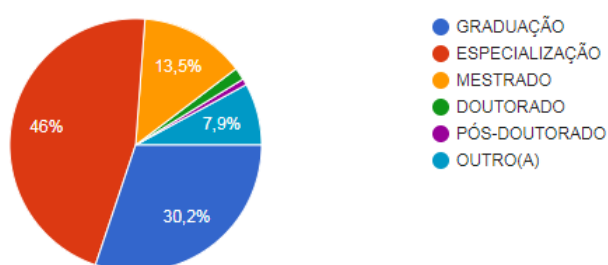
Figura 6 - Tempo de Atuação na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP)

Fonte: São Paulo. Plano de Trabalho da DIPED, p.14, 2019.

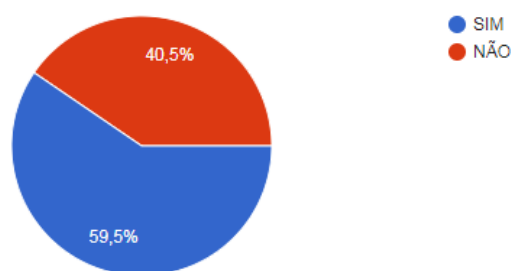
Além disso, perguntou-se aos(as) educadores(as) se acumulavam cargos com outras redes educacionais ou outras funções de trabalho. Na DRE X, praticamente 68,3% dos(as) professores(as) e gestores(as) não acumulam cargos com outras redes. Trata-se de dado importante para se pensar na formação docente, uma vez que professores(as) que acumulam cargos tem maior dificuldade de participar de formação continuada.

Figura 7 - Acúmulo com outras redes

Fonte: São Paulo. Plano de Trabalho da DIPED, p.14, 2019.

Figura 8 - Última/mais recente formação

Fonte: São Paulo. Plano de Trabalho da DIPED, p.15, 2019.

Figura 9 - Participação de formação oferecida pela DRE em 2019

Fonte: São Paulo. Plano de Trabalho da DIPED, p.16, 2019.

Em relação à formação, aproximadamente metade dos(as) professores(as) e gestores(as) possuem especialização em alguma área, 13% são mestres e aproximadamente 2% são doutores(as). As pesquisas e temáticas estudadas pelos(as) educadores(as) estão relacionadas a sua área de atuação e formação inicial: práticas pedagógicas, gestão, currículo, políticas públicas educacionais, o papel do diretor de escola, gestão democrática, formação de professores, rede de proteção, didáticas dos diversos componentes curriculares, entre outras. Outro dado revelador é que os(as) educadores(as) estão buscando refletir sobre seus cotidianos e práticas, procurando a efetiva melhora na qualidade da educação.

4.1.3 A Divisão Pedagógica da DRE X

A DIPED da DRE X é composta pelos seguintes Núcleos:

- ✓ **Administrativo:** constituído pela Diretora da Divisão Técnica, que é Mestre em Educação, por duas Auxiliares Técnicas de Educação (uma possui o Ensino Médio e a outra, a graduação em Letras) e por uma Auxiliar de Secretaria que possui o Ensino Médio.
- ✓ **Núcleo de Educação Infantil:** composto por duas formadoras denominadas Assistente Técnico de Educação I, uma possui especialização e a outra Mestrado em Educação.
- ✓ **Núcleo do Ensino Fundamental e Médio:** composto por sete formadores(as), dos(as) quais quatro possuem Mestrado em Educação e três possuem Especialização. Esse Núcleo é responsável pelas ações formativas nas seguintes

frentes: Matemática, Tecnologias, Alfabetização, Recuperação Paralela, Avaliação e Acompanhamento das Aprendizagens, Professor Orientador de Área, Ciências, Educação Ambiental, Educação Integral, Sala de Leitura, Academia Estudantil de Letras, Língua Portuguesa, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA), Docência Compartilhada, Educação de Jovens e Adultos, MOVA (Movimento de Alfabetização) e Gestão Pedagógica.

- ✓ **Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI):** formado por nove PAAIs (Professor(a) de Apoio e Acompanhamento à Inclusão) e o coordenador. Todos(as) os(as) formadores(as) possuem especialização.
- ✓ **NAAPA (Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem):** formado pelo coordenador, duas psicopedagogas e um psicólogo. Todos possuem especialização.

4.1.4. O grupo de Formação sobre “Docência Compartilhada e o Currículo da Cidade: Potencializando Aprendizagens no Ciclo Interdisciplinar”

A Formação “Docência Compartilhada e o Currículo da Cidade Potencializando Aprendizagens no Ciclo Interdisciplinar” aconteceu nos meses de agosto e setembro de 2019. Foram abertas as inscrições com a oferta de 50 vagas, sendo que participaram efetivamente:

- ✓ 15 Professores(as) de Educação Infantil e Ensino Fundamental I (Fund. I),
- ✓ 12 Professores(as) de Ensino Fundamental II e Médio (Fund. II) e
- ✓ 6 Coordenadores(as) Pedagógicos.

Para a oferta desse Grupo de Formação, a justificativa da DIPED foi que a DC é uma realidade nas escolas da DRE X. Porém, a partir de relatos de coordenadores(as) pedagógicos(as) e supervisão escolar, ainda há dificuldade na introjeção do conceito de Docência Compartilhada na constituição do planejamento, pois muitas vezes cada docente desenvolve seu planejamento de forma fragmentada, não focando o todo, o que descontextualiza a aprendizagem, dificultando que ela ocorra de forma significativa.

O Grupo de Formação teve como objetivo subsidiar o trabalho docente com o Currículo de Cidade em relação ao trabalho com projetos interdisciplinares, a DC e o acompanhamento das aprendizagens. As estratégias metodológicas utilizadas na formação foram: Grupo Focal como metodologia formativa, dialogicidade e problematização da ação docente (ação-reflexão-ação), atividades em grupo e tematização da prática. A formação teve como público-alvo os(as) gestores(as) educacionais, professor(a) de educação infantil I e ensino fundamental I (polivalente) e professor(a) de ensino fundamental II e médio (professor(a) especialista), que estavam atuando com a DC ou que já tiveram a experiência com a DC. Os conteúdos abordados foram: Docência Compartilhada: legislação e concepções, Transição do 5º para o 6º ano; Planejamento em DC e o Acompanhamento das Aprendizagens e Projetos Interdisciplinares: conceito, análise, produção, intervenções e avaliação.

O Grupo de Formação sobre a DC aconteceu entre os meses de agosto e setembro de 2019, com carga horária de 20 horas distribuídas em quatro horas e 30 minutos por encontro. Dessas, uma hora de cada encontro foi destinada para a realização de atividades em duplas ou em grupos e que seriam utilizadas como discussão nos encontros seguintes.

A oferta da formação publicada no Diário Oficial da Cidade de São Paulo, e os(as) formadores(as) da DIPED encaminharam um *link* para a inscrição voluntária, de acordo com as especificidades do público-alvo por meio do *Google Docs*. Informou-se que se inscreveram 50 educadores(as) (entre professores(as) e gestores(as) e, dos inscritos, 26 professores(as) e seis coordenadores(as) pedagógicos(as) participaram integralmente dos encontros promovidos.

Os encontros foram mediados pelos formadores 1 e 2, que serão chamados de moderadores, de acordo com a Metodologia de Grupo Focal.

No primeiro dia de encontro desse grupo, com as cadeiras organizadas em círculo na sala, os(as) formadores(as) se apresentaram, falaram de suas frentes de formação na DIPED e de suas experiências como formadores(as) e professores(as). Na oportunidade, deram informações sobre as datas dos encontros, a necessidade de ter 100% de frequência para serem certificados e explicaram que a atividade final da formação trata de um Projeto sobre DC. Também compartilharam as temáticas que seriam abordadas no decorrer dos encontros. A formadora 1 pediu para esta pesquisadora se apresentar e contar um pouco a respeito de sua pesquisa e como seria

sua presença no grupo. A pesquisadora relatou ser doutoranda da PUC-SP, falou brevemente sobre o tema e os objetivos de sua pesquisa, que sua atuação seria como observadora (não participante), que faria a gravação em áudio dos encontros, anotações sobre as interações e entregou o Termo de Livre Consentimento aos(às) educadores(as) presentes. A formadora 1 iniciou o encontro com a leitura da frase de Paulo Freire: “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre” para estimular a reflexão coletiva, e apresentou para o grupo a seguinte questão: “O que será que isso tem a ver com o que vamos discutir?” Após a escuta e mediação sobre a reflexão proposta, os formadores 1 e 2 propuseram um quebra-gelo (atividade de aquecimento), e entregaram a cada um(a) dos presentes uma filipeta. Em algumas estava escrito um “O que é o que é” e em outras estavam as respostas (Ou seja, buscar a sua DC). Após a explicação e o sinal dos(as) formadores(as), os(as) professores(as) foram em busca da filipeta correspondente. Em seguida, sentaram-se em duplas para se apresentarem a partir das seguintes questões:

- ✓ Nome
- ✓ Onde trabalha
- ✓ Disciplina que leciona
- ✓ O que gosta de fazer nas horas vagas
- ✓ Dez minutos para conversa

Ao final da conversa, em roda, em clima de grande descontração, uma pessoa de cada dupla apresentou seu (sua) parceiro(a) para o coletivo.

Finalizadas as apresentações, os(as) formadores(as) lançaram ao grupo uma a uma as seguintes questões para discussão e troca:

- ✓ O que você entende por Docência Compartilhada?
- ✓ Qual a intencionalidade da Docência Compartilhada?
- ✓ Como ela se aplica na Sala de Aula?

Ao finalizarem a discussão, fizeram uma explanação dialogada sobre o conceito de DC presente no dicionário, nas legislações municipais e nos documentos institucionais. Em seguida, lançaram mais uma questão para a discussão do grupo: “Qual a Intencionalidade de cada um dos Ciclos?” A discussão mediada pelos(as) moderadores(as) prosseguiu e foi acrescentada mais uma questão, acompanhada de

fotos, como disparadoras e motivadores da discussão “Ciclo Interdisciplinar: a que te remete hoje?”

Os(as) professores (as) se mostraram bastante participativos na discussão proposta. Em seguida, os(as) formadores(as) fizeram uma explanação dialogada, tendo por base a legislação municipal e os documentos institucionais. E para finalizar a pauta da noite sobre a temática “Transição do 5º para o 6º Ano”, realizaram mais uma rodada de discussão com o grupo, sobre as seguintes questões:

- ✓ Quem são esses(as) alunos(as)?
- ✓ O que esperamos deles(a)?
- ✓ O que esperamos de nós mesmos?
- ✓ Qual a importância do lúdico nesses processos?

O grupo revelou-se novamente bastante participativo nas discussões e os(as) moderadores(as) foram, pouco a pouco, introduzindo as questões na discussão. Ao término da discussão, os(as) formadores(as) deram as orientações para o próximo encontro:

Professor Generalista:

- ✓ Escolher um Currículo da Cidade (qualquer disciplina);

Professor Especialista:

- ✓ Trazer o Currículo da Cidade de seu Componente Curricular.

No segundo encontro, os formadores 1 e 2 cumprimentaram os presentes e fizeram uma retomada do encontro anterior de forma dialogada com os presentes. Em seguida, apresentaram a pauta do encontro, cujas temáticas a discutir seriam: Docência Compartilhada e o Currículo da Cidade; Metodologia de Projetos; Metodologia de Resolução de Problemas. A formadora 1 leu a seguinte epígrafe: “A humanidade tem sido desafiada a testemunhar duas transições importantes que afetam profundamente a sociedade: o advento da sociedade do conhecimento e a globalização” de José Manuel Moran (2010). Os(as) formadores(as) foram problematizando as temáticas propostas para esse dia com exposição dialogada e participação.

Sobre a temática “Docência Compartilhada e o Currículo da Cidade”, o grupo discutiu sobre a importância de construir parcerias, ter um planejamento integrado e sobre a atuação interdisciplinar. Na discussão com o grupo, os(as) formadores(as) destacaram que o articulador mais significativo entre as diferentes áreas do conhecimento está na formulação da pergunta epistemológica:

- ✓ O que vou conhecer?
- ✓ Qual o problema do conhecimento?
- ✓ O que mudou em mim quando aprendi e conheci?

De acordo com os(as) formadores(as), essas e outras questões podem promover a integração dos(as) professores(as) e suas práticas docentes.

Na discussão sobre a “Metodologia de Projetos”, juntamente com os(as) educadores(as) do grupo de formação, os formadores discutiram que os projetos devem ser centralizados no aluno, que deve estar envolvido no problema, deve investigar, formular hipóteses, registrar, tornando-se sujeito de seu próprio conhecimento, deve articular saberes de diferentes áreas, e nesse processo o(a) professor(a) deve ter protagonismo.

Em relação à temática “Metodologia Resolução de Problemas”, o grupo discutiu que ela compõe a metodologia de projetos, e se contrapõe à Educação Bancária, sendo necessário que o(a) professor(a) descreva de forma clara o problema e as metas, administre o tempo para a resolução e identifique a importância de determinada tarefa para com os objetivos.

Para servir de *start* para a discussão e reflexão, os(as) formadores(as) mostraram para o grupo algumas imagens de diferentes consignas, mal elaboradas por professores(as) que não deixaram claro o que o(a) aluno(a) realmente precisava fazer.

Após as discussões, os formadores 1 e 2 solicitaram que os(as) educadores(as) se organizassem em duplas com um(a) professor(a) polivalente e um(a) professor(a) especialista (seu/sua amigo/a da dinâmica do encontro passado), juntamente com o documento Currículo da Cidade solicitado no último encontro, de acordo com seu respectivo componente curricular/ano de escolarização. Durante a realização da atividade, os(as) formadores(as) foram passando pelas duplas para tirar dúvidas e realizar problematizações. Foi possível notar grande participação e envolvimento de professores(a) e coordenadores(a) na realização da atividade. Ao final, os(as) professores(as) entregaram a atividade aos(as) formadores(as).

No terceiro encontro, a formadora 1, após dar as boas-vindas aos presentes, fez a leitura do conto “O Homem que enganou a Morte”, adaptado dos Contos de Grimm. Em seguida, a formadora perguntou aos presentes quem já conhecia o conto e qual sua possível relação com a Docência Compartilhada. Das respostas, destacaram-se: ‘um completa o outro, as fragilidades, a formadora motiva a participação fazendo com que

os presentes relacionassem com o que já havia sido discutido nos últimos encontros’. Após a leitura, ‘fatiou’ o conto entre os presentes e iniciou a leitura, pedindo que fosse lido em continuidade, em voz alta, e assim ocorreu sucessivamente.

Em seguida, apresentou a pauta para o quarto encontro: a discussão sobre o Conceituação dos Estudos de Aula (*Lesson Study*) e sua possível aplicação nos Projetos de Docência Compartilhada e a continuidade da atividade do encontro anterior. Os(as) formadores(as) foram realizando uma mediação dialogada para verificar os conhecimentos dos(as) professores(as) e coordenadores(as) sobre essa metodologia, ao mesmo tempo em que iam apresentando o que as pesquisas relatam sobre a temática. Segundo o explanado pelos(as) formadores(as), a metodologia envolve a identificação por um grupo de professores(as) de uma área do ensino problemática, o planejamento conjunto da aula (com destaques para as situações que permitam monitorar o progresso dos/as alunos/as), e tem por objetivos incentivar a Reflexão e a Colaboração entre professores e promover a aprendizagem dos(as) alunos(as), o desenvolvimento profissional e a melhoria dos planos de aula.

Após a discussão, os(as) formadores(as) solicitaram que as duplas sentassem juntas novamente, e entregaram os projetos realizados no último encontro, não para seus autores, mas para outras duplas, com a seguinte comando:

“Levando em consideração a proposta da *Lesson Study*, leia, analise e levante alguns questionamentos que possam gerar reflexões e adaptações ao projeto que você e seu(sua) parceiro(a) irão receber.”

“Utilize o campo ‘Observações do grupo’ para colocar suas considerações”.

Depois, trocaram os projetos novamente, de acordo com a comando:

“Realize o mesmo procedimento com o outro projeto, utilizando o campo ‘Observações do grupo 2’ para colocar suas considerações”.

Após a segunda rodada, os projetos foram devolvidos para as duplas originais, que tiveram de analisar as observações feitas e fazer as devidas modificações, levando-as em consideração

Após a reescrita dos projetos, os(as) presentes foram convidados(as) a sentar em círculo e tecer comentários sobre as observações colocadas em seus projetos. Muitos consideraram as observações pertinentes, porém algumas duplas as julgaram inadequadas, pois entenderam que seus projetos estavam de acordo com os princípios propostos para a DC. Após a discussão, o encontro foi finalizado.

No último encontro, foi proposto que os(as) professores(as) assistissem duas partes de uma aula e levantassem potencialidades e problemas, tal qual as técnicas discutidas ao longo do curso. Em seguida, foi solicitado aos(às) professores(as) e coordenadores(as) que analisassem o plano de aula proposto e verificassem se estava de acordo com o que tinha ocorrido na aula. Com esse outro olhar, o grupo foi estimulado a levantar mais potencialidades e fragilidades da aula.

E para finalizar esse grupo de formação, foi solicitado que olhassem os apontamentos realizados pelos grupos em seus projetos e reescrevessem um projeto final. Depois, os(as) formadores(as) fizeram os agradecimentos aos(às) presentes e finalizaram o curso.

4.2 As questões

O intuito desta pesquisa foi responder à questão: “De que forma(s) o exercício entre professores de formações específicas na Docência Compartilhada poderá contribuir para a formação, a construção de novos saberes docentes e acréscimos às disposições do *habitus*?”

Essa questão pode ser desdobrar em outras, tais como:

- ✓ O que muda na organização de tempos e espaços na cultura escolar?
- ✓ Há uma hierarquização de saberes entre esses(as) profissionais?
- ✓ Existe a prática de reflexão nesse fazer?
- ✓ Quais os saberes necessários para a docência compartilhada?
- ✓ De que forma os conhecimentos especializados do(a) professor(a) de Matemática poderão contribuir na docência para os(as) estudantes dos anos iniciais e na atuação conjunta com o(a) professor(a) polivalente?
- ✓ De que forma os conhecimentos do(a) professor(a) polivalente poderão contribuir na docência para os estudantes do ensino fundamental II e na atuação conjunta com o(a) professor(a) especialista?
- ✓ Quais as alterações para formação permanente de ambos os(as) professores(as)?
- ✓ De que forma essa prática contribui na transição dos(das) estudantes entre os ciclos de aprendizagem?
- ✓ Quais os desafios para a Docência Compartilhada?
- ✓ Há formações específicas para esses(as) professores(as)?

- ✓ A Docência Compartilhada poderá romper as fronteiras disciplinares e promover a interdisciplinaridade?
- ✓ E os(as) estudantes? O que a Docência Compartilhada traz para suas aprendizagens?
- ✓ Os(as) estudantes superaram suas dificuldades?

4.2.1 Objetivos

Para esta investigação, elegeu-se como objetivo:

Investigar de que forma a socialização entre professores(as) de formações específicas na Docência Compartilhada na transição do 5º para o 6º ano do ensino fundamental poderá contribuir para o *habitus* do(a) professor(a) especialista dos diferentes componentes curriculares e para o(a) professor(a) polivalente na construção de novos saberes docentes e no auxílio aos(às) alunos(as) para superarem as dificuldades de transição.

Os objetivos específicos se desdobram em:

- Analisar os conhecimentos necessários para a docência compartilhada no período de transição do 5º para o 6º ano;
- Analisar a contribuição da DC na transição entre ciclos de aprendizagem;
- Verificar a viabilidade de trabalho interdisciplinar nesse período;
- Identificar os conhecimentos mobilizados e/ou construídos para docência compartilhada;
- Verificar as contribuições dos(das) docentes em suas respectivas áreas de atuação para a aprendizagem dos(das) estudantes e entre eles(as);
- Analisar os desafios para o trabalho colaborativo,
- Investigar a presença de prática reflexiva no fazer compartilhado.

4.2.2 Hipótese

Tem-se como hipótese que a socialização desses(as) diferentes profissionais na docência compartilhada contribui para o desenvolvimento profissional desses(as) professores(as) com formações específicas e polivalentes para faixas etárias diferentes, trazendo acréscimos às disposições do *habitus* desses(as) profissionais e que essa atuação poderá promover uma aprendizagem interdisciplinar e significativa para os(as) estudantes no período de transição do 5º para o 6º ano.

4.3. Detalhamento dos procedimentos da pesquisa

A escolha dessa DRE específica, dentre as 13 existentes, justifica-se porque nenhuma outra ofertou formação sobre DC, e por sua organização de cursos ter como público-alvo grupos de formação que já tinham tido experiência como o tema a ser trabalhado. A DIPED tem - como uma de suas metodologias formativas e de organização de seus cursos e grupos de formação - a metodologia de Grupo Focal.

Para Lakatos e Marconi (2003, p. 186), a pesquisa de campo tem como objetivo

[...] 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.

Para a realização desta pesquisa foi utilizada uma abordagem qualitativa, cujas características são

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 (PRODANOV, 2013, p. 70).

Para Fazenda e Severino (2001, p. 65), na abordagem qualitativa o uso de vários métodos permite que o(a) pesquisador(a) e o(a) leitor(a) compreendam mais facilmente a definição das situações das pessoas pesquisadas e do próprio pesquisador.

Lüdke e Marli André (1986, p.45) também trazem contribuições para essa abordagem ao compreenderem que “a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos; dados obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, dando maior ênfase ao processo do que ao produto e preocupa-se em retratar a perspectiva dos participantes”.

Dessa forma, esta pesquisa elegeu-se a observação de um Grupo de Formação sobre a DC organizado na perspectiva de Grupo Focal para uma coleta qualificada dos dados. A partir da observação desse grupo, foram realizadas entrevistas com os(as) formadores(as) (moderadores/as), dois professores (um(a) polivalente e um(a) especialista de Língua Portuguesa) que, em seus relatos, apresentaram potentes projetos, com aproximações às concepções previstas nos documentos institucionais e com dois(duas) coordenadores(as) pedagógicos(as). Também foram encaminhados

questionários semiestruturados para análise do perfil e realizadas análises dos documentos institucionais, Portarias e Decretos.

Aproximadamente 30 dias antes do início dos trabalhos com o grupo, esta pesquisadora conversou com os formadores 1 e 2 (responsáveis pela mediação), para se apresentar e mostrar seu projeto de pesquisa (de observação do grupo). Também foram realizadas conversas para o compartilhamento das pautas ao se aproximar o momento de realização dos encontros. Os formadores apresentaram o percurso formativo para os quatro encontros e as estratégias que seriam utilizadas, que seriam priorizadas com base nas experiências e proposições de novas práticas. Combinou-se a posição de cada participante nesses encontros, em que os(as) formadores(as) seriam seus(suas) moderadores(as) e a pesquisadora seria observadora de certa forma passiva, sem interferir no andamento das discussões. Todos os encontros foram gravados em áudio, totalizando 18 horas, dessa forma, este trabalho apresentou excertos da transcrição literal das falas dos (as) educadores (as). Em cada encontro a pesquisadora anotou detalhes: organização dos participantes, intensidade de participações, interações, interesse, clima do grupo, etc., visando enriquecer e elucidar as transcrições realizadas.

4.3.1 O Grupo Focal como metodologia de coleta de dados

Nas pesquisas qualitativas, a técnica do grupo focal vem sendo muito utilizada. Essa técnica caracteriza-se pelas diversas formas de trabalhos em grupos desenvolvidas pela psicologia social.

Segundo Gatti (2005), nessa metodologia, a seleção dos participantes atendeu a algumas premissas para que houvesse características em comum que os qualificassem para a discussão em foco: deveriam ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal forma que sua participação pudesse trazer elementos fundamentados em suas experiências.

A pesquisadora utilizou a definição de Powell e Single (1996, p. 449) para definir um Grupo Focal: “é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa a partir de sua experiência pessoal”. Também cita Kitzinger (1994, p. 103), que diz que o grupo é “focalizado”, na medida em que envolve diferentes possibilidades de atividades coletivas, como assistir um filme e conversar sobre ele, avaliar um texto, debater questões, etc.

O grupo de formação “Docência Compartilhada e o Currículo da Cidade: Potencializando Aprendizagens no Ciclo Interdisciplinar” tem todas as características elencadas pela pesquisadora:

- ✓ Seleção dos(as) participantes: por inscrição com observância aos critérios de serem professores(as) polivalentes ou especialistas, que tiveram ou estavam tendo a experiência com a DC. Coordenadores(as) pedagógicos(as) que acompanham turmas em DC, professores(as) e gestores(as) fora desse crivo, não puderam realizar as inscrições e se fizeram, não foram selecionados(as);
- ✓ Discussão de tema comum: a Docência Compartilhada a partir da experiência pessoal;
- ✓ Grupo focalizado: utilização de diferentes estratégias como dinâmicas, leituras de textos e imagens, discussões dialogadas, etc.

Diante do exposto, tratou-se de um riquíssimo instrumento de coleta de dados, para responder as questões deste trabalho a partir dos saberes de experiências dos(as) profissionais.

O princípio da não-diretividade é fundamental na condução do Grupo Focal. O(a) facilitador(a) ou moderador(a) da discussão deve desenvolvê-la sem intervenções afirmativas ou negativas, opiniões e conclusões pessoais e intervenções diretas. Porém, isso não significa que o(a) mesmo(a) terá um posicionamento de não-condução das discussões, pelo contrário: deverá realizar encaminhamentos em relação ao tema proposto e intervenções que propiciem trocas e atinjam os objetivos do grupo.

A principal função do(a) moderador(a) é fazer fluir a discussão, a expressão das experiências, criando condições para que esse grupo expresse seus pontos de vista, críticas, sendo uma metodologia diferente de entrevistas, por exemplo. O foco para esse grupo deve se dirigir para a interação e trocas efetivadas, que serão estudadas pelo(a) pesquisador(a) em função de seus objetivos.

De acordo com Morgan e Krueger (1993), a pesquisa com grupos focais tem a finalidade de “captar” - a partir das trocas ocorridas - os conceitos, crenças, experiências e reações, e permite emergir uma multiplicidade de pontos de vista. O Grupo Focal possibilita ao(à) pesquisador(a) conseguir boa quantidade de informação em um período de tempo mais curto, pois ganha-se tempo em relação à captação de conteúdos e processos cognitivos, emocionais, ideológicos e representacionais.

A metodologia de Grupos Focais permite dois aspectos importantes em uma pesquisa: a captação de perspectivas diferentes sobre o mesmo tema e a compreensão de ideias compartilhadas pelas pessoas no cotidiano e as formas como os sujeitos são influenciados pelos outros.

Por ser utilizado em estudos exploratórios, como é o caso da pesquisa para este trabalho, o Grupo Focal permite apoiar a construção de outros instrumentos de coleta como questionários, roteiros de entrevistas e análise de materiais.

Em conversas entre a pesquisadora e formadores(as), foi combinado que nos encontros os(as) formadores(as) da DIPED fariam papel de moderadores(as) da discussão, proporcionando aos(às) participantes o máximo de interação possível, com diferentes estratégias para mobilizar as discussões, e a pesquisadora teria o papel de observadora participante em todo o processo - porém de forma passiva, para não direcioná-lo segundo os objetivos de sua pesquisa.

De acordo com Gatti (2005), a utilização de Grupos Focais exige alguns cuidados metodológicos, tais como: o foco no assunto em pauta, com um clima aberto para as discussões, experiência dos moderadores na condução desses grupos e confiança dos(as) participantes para expressar suas opiniões, não dar informações detalhadas aos(às) participantes sobre o objeto de pesquisa.

No grupo acompanhado, os(as) formadores/moderadores(as) já tinham experiência na condução de grupos sob essa ótica, na medida em que os grupos de formação dessa Divisão são organizados nessa perspectiva. O fato de a pesquisadora se situar como observadora participante no grupo, porém sem interferir nas discussões, trouxe confiança e naturalidade ao grupo na expressão de suas ideias. A pesquisadora compartilhou os objetivos de sua pesquisa, porém sem muitos detalhes, para não direcionar as interações do grupo.

Os encontros foram realizados em uma das salas de formação da DRE X. O local é equipado com cadeiras avulsas, com braços de apoio devido à necessidade de escrita. O espaço possibilitou a organização das cadeiras em círculo e também de ajuntamentos para discussões em duplas ou pequenos grupos. Em suas instalações a sala conta com sistema som e projetor multimídia.

O meio utilizado para registrar as interações foi a gravação em áudio. A pesquisadora se posicionou no fundo da sala, de modo a visualizar todos os(as) integrantes do grupo e para facilitar a captação de todas as vozes. Mesmo com a

gravação em áudio, a pesquisadora seguiu as orientações da metodologia de Grupo Focal e fez anotações escritas durante todo o processo, com a finalidade de destacar falas significativas, trocas, monólogos, dispersões, cochichos, clima do grupo, ou seja, aspectos que poderiam passar despercebidos no áudio.

Segundo Gatti (2005, p. 28), o tempo de duração de cada reunião grupal e o número de sessões a serem realizadas dependem dos objetivos, sendo recomendável que os encontros durem entre uma hora e meia e três horas, sendo que em uma ou duas sessões se obtém as informações necessárias para as análises. O grupo acompanhado foi organizado em quatro sessões de aproximadamente três horas, destinadas a discussões e uma hora e meia aproximadamente para a realização de atividades práticas em duplas.

É importante destacar que não se trata de entrevista coletiva, mas de uma proposta de troca efetiva entre os(as) educadores(as) participantes.

4.3.2 Observação dos sujeitos

No acompanhamento do grupo de formação sobre a DC, foi acordado entre formadores(as)/moderadores(as) e a pesquisadora que esta exerceria o papel de observadora durante os encontros.

Durante a observação, ao mesmo tempo em que ocorreu a gravação em áudio, a pesquisadora registrou detalhes ocorridos nos encontros: organização dos espaços, materiais utilizados, clima do grupo, nível de interação, etc.

De acordo com Bogdan e Taylor (1998), a observação está inserida no conjunto das metodologias denominadas de qualitativas, sendo a Observação Participante empregada em estudos denominados exploratórios, descritivos, etnográficos e estudos que tenham como finalidade a generalização de teorias interpretativas.

Segundo Marshall e Rossman, (1995), normalmente se emprega a Observação Participante com o objetivo de elaborar, após cada sessão de observação, descrições “qualitativas”, de tipo “narrativo”, que possibilitam obter informação relevante para a investigação em causa. Eleveu-se esse tipo de observação pela possibilidade de enriquecer as transcrições dos encontros.

Nessa técnica utilizada, o(a) pesquisador(a) procura atender a um dos pressupostos fundamentais da Observação Participante, que é a convivência do(a)

investigador(a) com a pessoa ou grupo em estudo, de forma a promover uma compreensão genuína dos fatos, que de outra forma não seria possível.

De acordo com os mesmos autores, um(a) observador(a) é considerado(a) participante quando se integra num grupo e na vida do mesmo. O que o(a) diferencia nesse processo é seu grau de envolvimento com as pessoas e nas atividades que observa.

Mead (1966) distingue múltiplas formas de envolvimento e tipos de participação: alto (completo, ativo, moderado), baixo (passivo) e sem envolvimento (não participação). Por observação participante passiva entende-se que o(a) observador(a) participante insere-se na realidade para observar e não interfere, envolve-se na análise dos comportamentos nos quais está inserido até os mínimos detalhes.

A pesquisadora se colocou dessa forma, como observadora participante, presente em todas as sessões, atenta aos detalhes, realizando as anotações necessárias. Para a observação participante, para direcionar olhar, a pesquisadora utilizou as próprias questões da pesquisa e os eixos do Programa Mais Educação propostos para o Ciclo Interdisciplinar: a transição do 5º para o 6º ano, interdisciplinaridade, trabalho com projetos interdisciplinares, parceria e troca de saberes com mudança na prática.

4.3.3 Entrevistas

Além da observação dos encontros de formação, foram realizadas entrevistas com os(as) formadores(as) (por terem como cargo básico Professor de Educação Infantil e Ensino fundamental I e Professor de Ensino Fundamental II e Médio e tiveram experiência com a DC), os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), para verificar sua percepção em relação às mudanças ocorridas nos(as) professores(as) após a experiência com a DC e dois(duas) professores(as) que durante a participação nas sessões demonstraram ter projetos potentes com a DC. As entrevistas foram gravadas e transcritas de forma literal.

No apêndice, foram anexadas as ideias de roteiros para as entrevistas.

4.3.4 Consulta documental

Realizaram-se consultas aos projetos elaborados no final dos encontros de formações e aos documentos institucionais da REMSP (os documentos curriculares, portarias e decretos). Dessa forma, objetivou-se ter mais dados para responder a questão deste trabalho e ter a possibilidade de comparar com os dados coletados na observação do Grupo Focal sobre Docência Compartilhada.

Considera-se a pesquisa documental como etapa complementar e importante para a melhor compreensão e aprofundamento da proposta trazida pelo Programa Mais Educação (2014), para captar mais informações relevantes para a análise dos dados coletados no grupo focal e nas entrevistas.

Em relação aos documentos, Lüdke e André (1986, p. 39) trazem como contribuição que “Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador.” Dessa forma, com a pesquisa documental realizada, buscou-se o detalhamento da linha teórica em que o Programa está fundamentado, enfim, a base teórica que respaldou a reorganização do Ensino Fundamental em três Ciclos de Aprendizagem, para identificar as especificidades do Ciclo Interdisciplinar e a concepção de Docência Compartilhada.

Foram analisadas as publicações institucionais referentes ao Programa Mais Educação São Paulo (2014) lançadas entre 2013 e 2016 e que se encontram disponíveis para consulta no portal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Também foram analisados os Decretos, Leis e Portarias que foram base para a organização e reorganização da Educação Fundamental.

4.3.5 Procedimentos para análise dos dados pesquisados

Com as informações obtidas na fase de produção e coleta dos dados, realizou-se a análise com a leitura minuciosa das transcrições dos encontros do grupo de formação, das entrevistas, dos questionários por meio da seleção de excertos que permitissem compreender e captar novas disposições no *habitus* dos(as) professores(as) polivalentes e especialistas e demais questionamentos em relação à DC.

Os dados originados de diferentes fontes permitiram triangular os dados produzidos por meio da leitura dos documentos da escola e da SME, com as transcrições e narrativas dos questionários e entrevistas.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 52), a triangulação consiste na checagem de um dado obtido em situações variadas e em diferentes momentos. Dessa forma, a triangulação, neste trabalho, permitiu aprofundar a compreensão do fenômeno estudado.

4.4 Sujeitos da pesquisa: formadores(as) (moderadores/as)

Os(as) dois(duas) formadores(as) - que também serão chamados(as) moderadores(as) e que realizaram a condução do grupo de formação sobre a DC -

atuaram em escolas da própria Diretoria Regional de Educação X. O formador J tem dois cargos na RMSP, um de professor de educação infantil e ensino fundamental I (polivalente) e outro de ensino fundamental II e médio - Matemática, atua como docente na rede há dez anos e na Divisão Pedagógica como formador há três anos, na qual é responsável pelas seguintes frentes formativas: Matemática, POA (Professor Orientador de Área), Tecnologia para as Aprendizagens e Avaliação. Como professor polivalente e especialista, já teve por duas vezes a experiência com a DC, atuando em parceria como professor polivalente no 6º ano. A formadora T tem o cargo de professor de ensino fundamental II e médio – Língua Portuguesa, atua há seis anos na RMSP e na Divisão Pedagógica atua como formadora há um ano e meio e é responsável pelas seguintes frentes formativas: Língua Portuguesa, Sala e Ambientes de Leitura, Academia Estudantil de Letras (AEL) e Projeto Portas Abertas (Português para Imigrantes). Como professora especialista, atuou com a DC por dois anos em turmas de 4º e 5º ano. Os formadores elaboraram o roteiro formativo na perspectiva da metodologia de Grupo Focal, como previsto no Plano de Ação dessa equipe. O itinerário formativo e propostas de pautas foram compartilhados com a pesquisadora, a fim de aprimorar a metodologia já prevista no plano de trabalho.

4.4.1 Professores e coordenadores

Para esse grupo de formação sobre a DC se inscreveram 51 educadores(as) entre professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as), mas somente 32 educadores(as) participaram em todos os encontros propostos, sendo 26 professores(as) e seis coordenadores(as) pedagógicos(as).

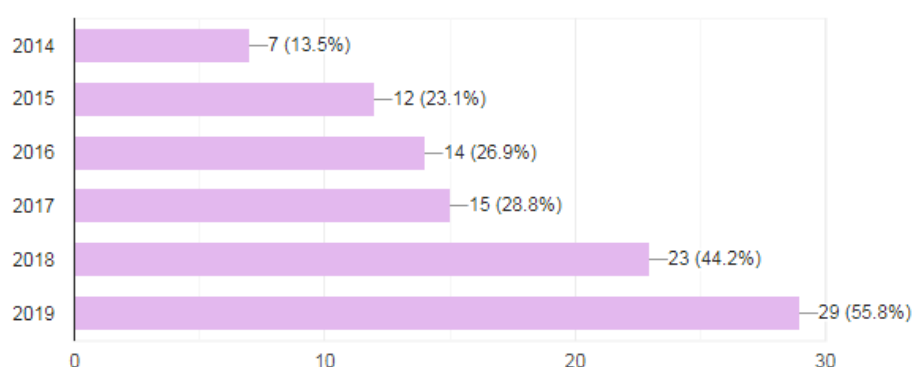
Do total de participantes, 57,7% são professores(as) de Educação Infantil e Ensino Fundamental I (polivalente ou generalista), 36,5%, são professores(as) de Ensino Fundamental II e Médio (professor especialista), e 5,8% são coordenadores(as) pedagógicos(as).

Em relação à especificidade de atuação com a DC, do total de educadores(as) inscritos(as), 46,2% são professores(as) de educação infantil e ensino fundamental I (polivalentes) regentes em turmas do 4º e 5º anos, 11,5 %, são professores(as) de educação infantil e ensino fundamental I (polivalentes) com aulas atribuídas em tempos de projetos no 6º ano, 28,8% são professores(as) do ensino fundamental II e Médio (especialistas), com aulas atribuídas em tempos de projetos no 4º e 5º ano e os seis

coordenadores(as) inscritos(as) fazem o acompanhamento dos(as) docentes e turmas em DC.

O gráfico a seguir demonstra a participação dos(as) professores(as) na DC do início de sua implementação com o Mais Educação São Paulo (2014) até seu último ano de implementação no Ciclo Interdisciplinar em 2019, já que com o novo Programa Curricular na REMSP, a DC foi transferida para o Ciclo Autoral, podendo ser atribuída somente para o Professor Orientador da Sala de Leitura (POSL) ou para o Professor Orientador de Educação Digital (POED):

Figura 10: Participação dos Professores na DC



Fonte: Anos que trabalhou e/ou acompanhou a DC. Fonte: Questionário de Inscrição da DIPED da DRE X, 2019.

Pode-se observar que, com a implementação da DC no Ciclo Interdisciplinar, houve uma ampliação progressiva de docentes participantes nessa modalidade de docência.

No questionário de perfil dos(as) educadores(as), foi possível verificar que 92,3% dos(as) inscritos(as) nunca realizaram formação sobre a DC e somente 7,7% dos(as) educadores(as) realizaram formação sobre a temática.

Em relação às expectativas sobre a formação, os(as) educadores(as) relataram que buscam aprendizagem, inovação, melhorar a integração das áreas, compreender as funções, especificidades, possibilidades e características da DC e sua importância para a aprendizagem das crianças, contribuir no planejamento de formação do(a) professor(a), efetivar a ação interdisciplinar, adquirir conhecimentos sobre projetos, dialogar e compartilhar ideias sobre DC.

Capítulo 5: Apresentação dos Dados e Análise

Neste capítulo, apresentam-se os dados coletados e análises a partir de 20 horas de gravação e transcrição literal das discussões realizadas em um Grupo de Formação com a perspectiva de Grupo Focal realizado em 2019 em uma Diretoria Regional de Educação da cidade de São Paulo, como também das transcrições das entrevistas realizadas em 2021 com os dois formadores do Grupo, dois coordenadores pedagógicos, um professor de educação infantil e ensino fundamental I (Fund.I) e um professor de ensino fundamental II e médio (Fund. II).

Nesta pesquisa buscou-se verificar se a socialização desses(as) diferentes profissionais na Docência Compartilhada contribuem para a educação permanente desses(as) professores(a) com formações específicas e polivalentes para faixas etárias diferentes, trazendo acréscimos às disposições do *habitus* desses(as) profissionais.

Fundamentadas na questão norteadora e nos objetivos específicos da pesquisa, a leitura e análise dos dados coletados do Grupo de Formação e das entrevistas a partir da transcrição realizada possibilitaram a organização dos excertos em cinco categorias baseadas nos conceitos apresentados no Capítulo 3:

- ✓ Docência Compartilhada;
- ✓ Ciclo Interdisciplinar e Interdisciplinaridade;
- ✓ Docência Compartilhada e Currículo;
- ✓ Docência Compartilhada, parceria e projetos e
- ✓ Docência Compartilhada, saberes, *habitus* e formação.

Diante do exposto, segue-se para a análise das categorias e subcategorias que compõem este estudo.

5.1 Conceito de Docência Compartilhada

Os excertos a seguir estão relacionados à percepção do conceito de Docência Compartilhada pelos(as) participantes do Grupo de Formação. As percepções reveladas permeiam as questões de planejamento, planejamento compartilhado, projeto, trabalho conjunto, hierarquização (servir de auxiliar para o(a) outro(a) professor(a)), o(a) dono(a) da aula, ego, parceria, vínculo com o(a) colega, auxiliar/estagiário(a), disponibilidade para compartilhar.

Uma professora relatou a complexidade da Docência Compartilhada, por entender que o planejamento e a aula devem acontecer juntos, em parceria, sendo ambos os profissionais protagonistas, com a diretriz de um projeto. No entanto, não foi o que ocorreu na maior parte de suas experiências, quando a responsabilidade da aula e dos projetos ficou a cargo apenas de um(a) dos(as) professores(as) envolvidos(as), sendo o(a) outro(a) apenas “auxiliar” ou “estagiária(o)”. A maior parte das experiências vivenciadas pelas professoras revelam que ao(à) professor(a) da Docência Compartilhada - a quem não foi atribuída turma na maior parte do tempo - cabe uma ação inferior, apenas de auxílio.

Os(as) professores(as) compreendem a DC como parceria, no que diz respeito a planejar junto e a dar aulas em conjunto, sem hierarquização. Nas experiências vivenciadas com a DC, revelaram que o fato de já conhecer o(a) outro(a) colega e seu trabalho traz mais facilidade para a construção dessa ação. Nota-se ainda que há momentos em que a aula é de determinado(a) docente, principalmente quando se trata de professor de Ensino Fundamental II.

Eu achava bem complexo, complicada, a docência compartilhada. Teria que planejar junto, dar aula junto, como eu trabalho com três professoras, apenas com uma, de fato, a gente faz isso. A gente planeja juntos antes (Inint) [00:34:04] e a gente faz a aula inteira uma ajudando a outra. Mas nos outros dois casos, uma professora poda tudo que, todo o projeto que (Inint) [00:34:18] escreveu, poda (Inint) [00:34:21], não está interessada, então ela vai mudando, eu fico meio como auxiliar dela, dos projetos, da aula dela, cotidiana, e a outra fala assim: “Olha, a aula é sua”. Senta lá no fundão, não quer nem saber o que eu estou fazendo lá. Então são três casos bem diferentes. (Inint) [00:34:45]. Começar a trabalhar em parceria. Os dois ali trazendo aquele conteúdo para os alunos juntos, planejando juntos, mas é complicado (PROFESSORA DE ENSINO FUNDAMENTAL II E MÉDIO 1, 2019).

Nossa, eu tive as três experiências, a experiência de virar estagiária, (Inint) [00:35:19], de ficar sentada, quieta, distribuindo atividade, e eu tive a experiência de, de um outro professor fingir que era aluno também e eu ter que (Inint) [00:35:34] a aula, e tive a experiência da parceria, e é isso, acho que fica mais fácil quando a gente já conhece um pouquinho do trabalho do colega, porque é isso, a gente está, eu já estive no lugar de quem servia o professor na minha aula, e já estive no lugar de quem ia para (Inint) [00:35:56] professor. Então, é importante que tenha, que já tenha assim, alguma coisa que a gente conheça desse colega, para saber como que a gente vai construindo essa ponte no caminho. Porque senão fica muito difícil assim, essas duas situações que eu tive, extremas, foram nesse sentido, quando eu não conhecia o trabalho do professor e vamos fazer, tem que fazer a docência compartilhada com a professora de português. E assim,

rolaram as duas situações, mas quando a gente já conhece alguma coisa a gente consegue, e aí precisa do tempo, a gente consegue planejar, organizar, fazer projeto, (Inint) [00:36:39] (PROFESSORA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I 2, 2019).

Por isso que eu entro nessa aula (Inint) [00:37:35] com uma certa frequência. Estou na mesma escola há cinco anos, então o grupo de professores praticamente não muda. Então essa experiência do conhecer o professor eu tenho, porque diferente da escola que a professora falou, lá não tem esse rompimento (Inint) [00:37:52]. Não é? A gente, não, você já conversa, mas o, nos horários coletivos existe bastante conversa entre a gente e eu por estar já em (Fund I) [00:38:03] quando eu fiz a docência compartilhada (Inint) [00:38:07] período da escola, eu conhecia os professores, então o diálogo foi fácil. E compartilhar realmente (Inint) [00:38:20]. Claro que, eu percebo, não sei se é assim, tem que ser dessa forma, mas quando eu entro para dar a compartilhada, é como se a aula fosse minha, elas me ajudam, a gente pensa o que vai fazer antes, então a gente tem um planejamento conjunto, mas quando eu vou dar aula, a aula é minha, elas me, nesse caso elas me ajudam (PROFESSORA DE ENSINO FUNDAMENTAL II E MÉDIO I 3, 2019).

Eu penso que docência compartilhada seja esse trabalho conjunto de professores que tem formações diferentes, muitas vezes pontos de vista diferentes, e que eles estão mediados por uma diretriz que é um projeto. Então aí esse trabalho conjunto, em que não existe assim um protagonista e um auxiliar. Ambos são protagonistas, ainda que em momentos distintos, às vezes na própria aula. E está esse trabalho complementar, que para o aluno, o aluno olha e veja que ambos são professores. Não tem o professor que dá aula e o outro que entrega folhinha. Mas eu penso também que para isso acontecer, precisa ter o que, um planejamento compartilhado. Algum espaço de tempo. Ainda que seja flexível, por exemplo como ela está falando, o WhatsApp, então, teve um ano em uma docência compartilhada, que a gente fez um trabalho tendo como diretriz um projeto que a sala escolheu, e a professora de educação física fez atividades envolvendo poemas, desenvolvimento de sarau, trazendo a parte corporal, a parte de se posicionar, a parte de se expressar corporalmente para essa modalidade de texto, e aí a gente conseguiu chegar em um produto final e tudo o mais. Mas ela se disponibilizou a receber e-mails fora de horário, a gente trocar, e tinha essa simbiose, vamos dizer, estamos todos envolvidos na mesma coisa. Eu acho que quando não tem essa pré-disposição, aí fica mais complicado. Porque aí acaba virando o professor da aula e o estagiário, ou o auxiliar, inevitavelmente, por que como você vai intervir e ajudar se você não teve esse momento de compartilhar? É isso que eu penso (PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I 5, 2019).

A coordenadora, apesar de não ter trabalhado com a DC nos moldes propostos pela RMESP, já tinha em seu trabalho com as(os) colegas “o trabalhar juntos”, “o planejar juntos” e “a parceria”, e entende que por essa compreensão já fazer parte de sua

prática, isso ajudou em seu trabalho quando passou a participar da RMESP como profissional.

Eu nunca trabalhei com docência compartilhada, mas desde que eu, foi em 2000, foi 2004 mais ou menos que eu, como eu sou da área de Educação Física, eu sempre trabalhei em academia e clube, com esporte de alto rendimento, e depois eu resolvi vir para a área da educação física escolar. E desde então eu trabalhei com crianças de primeiro, na época era até quarta série, agora é quinto ano. Mas assim, eu sempre trabalhei em uma parceria muito grande com as professoras porque a gente procurava montar planejamento juntas para saber quais eram as dificuldades maiores que as crianças precisavam, principalmente na área da psicomotora, das habilidades. Então assim, vendo hoje, eu acho que eu já fazia mais ou menos essa docência compartilhada no, em termos assim, de projeto, hoje tem, você tem que fazer um registro, mas na época era o meu registro como professora de educação física. Então eu, acho que eu assim, bem parecido com a da colega, da Clarissa, não é?

Mas assim, na época nem existia falar de docência compartilhada. Mas eu sempre me preocupei, principalmente com os pequenos, porque na época eram as turmas com quem, eu dava aula no estado, então eu só trabalhava com (Fund I) [00:40:28], então era só com os pequeninhos, então sempre trabalhei nessa parceria com as professoras. Quando eu vim para a prefeitura, eu procurei fazer, seguir a mesma linha de trabalho, então assim, experiência mesmo (COORDENADORA PEDAGÓGICA 1, 2019).

Há a compreensão pelos(as) professores(as) de que a “habilidade” de trabalhar em parceria ajuda na DC e na dialogicidade, que a parceria permite conhecer o(a) outro(a) colega, criando vínculos. Entende-se também que, nessa ação, são necessárias a disponibilidade e empatia para compartilhar a aula, sendo que o ego dos professores envolvidos cria dificuldade para o desenvolvimento da DC.

Eu adoro a palavra parceria. E para mim foi muito natural, porque eu sou professora de CEI, creche, daqui da (Inint) [00:40:55] de São Paulo, e a gente, as salas que eu peguei dos pequenos que eu atribuo, sempre eu trabalho com parceiras, sempre foram mulheres, enfim, mas eu gosto. Então eu já tenho muita habilidade na questão de trabalhar com parcerias, aí quando eu pensei, quando a gente estava junto, a gente começou (Inint) [00:41:17]. E ela, a gente começou a fazer essas docências compartilhadas, (Inint) [00:41:28]. Vem cá, vamos trabalhar juntos. Agora esse ano se firmou mesmo, (Inint) [00:41:37], a gente, e como a colega, a pesquisadora estava falando, o material para docência compartilhada é muito pouco, porque como eu estou registrando o trabalho desse ano, a docência compartilhada desse professor, eu também senti falta (Inint) [00:41:50] desse tema, mas eu gosto de pensar a docência compartilhada como seria, quando você conhece a pessoa (Inint) [00:41:57] é muito legal, eu sempre tive muita sorte, meus parceiros são muito bacanas. E dessa vez veio um professor que eu não tinha, eu sabia como ele era de uma outra forma,

agora eu conheci ele, eu sou sua fã. Então eu gosto de usar ainda parceria, ah, meu parceiro e tal. Tipo colega de (WhatsApp) [00:42:16]. Você pegou o material? Estou te esperando aqui na porta. É isso, mas (Inint) [00:42:25] alunos nos dois últimos anos. (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I 4, 2019).

Eu acho que o trabalho com o outro, ele envolve essa disponibilidade, mas quando a gente fala do eu, a gente sabe que envolve aí uma série de questões e o ego, ele conta, porque somos professores, somos profissionais, mas nós somos pessoas. Como todos os outros nós temos as nossas questões, e aí você lidar com esse outro para compartilhar aquele momento não é tão fácil, eu acho que é um trabalho que está engatinhando, ainda está começando, os primeiros momentos de aula compartilhada, eu posso pensar em um gráfico que eu estou evoluindo, mas ainda estou bem longe do que é o, do que a gente acha ainda que é (Inint) [00:45:14], essa proposta, e você vai encontrando, principalmente quando você tem vários parceiros diferentes, quando você tem uma experiência de cada vez, talvez seja mais fácil você desenvolver com aquela pessoa essa parceria gostosa, mas quando você dá aula, por exemplo, de Inglês que você (Inint) [00:45:34] pessoas diferentes o tempo todo e vários lugares, você percebe que você vai lidar com vários eus. Tem aquele eu que vai aproveitar (Inint) [00:45:47] parar fazer o (Inint) [00:45:48], e você, se nem o coordenador pedagógico tem uma autoridade de falar para a pessoa faça isso, como você vai chegar para o seu colega de trabalho, você tem que desenvolver toda aquela empatia, mas mesmo com empatia, você ainda não chega lá. Então eu acho que cursos como esse podem ajudar a gente a tentar buscar esses caminhos para docência compartilhada de fato (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I 3, 2019).

Uma coisa que eu (Inint) [00:46:45], foi a primeira formação que eu tive em docência compartilhada, (Inint) [00:46:49] o que os professores mais reclamavam, por exemplo, ir ao banheiro, quem deixa? (COORDENADORA PEDAGÓGICA 2, 2019).

Os achados revelam que os(as) profissionais que já apresentam em seu *habitus* o trabalho em conjunto e em parceria – têm maior facilidade para compreender que a aula é dos(das) dois(duas) professores(as), que essa parceria gera vínculo, empatia e o estreitamento das relações entre os(as) docentes envolvidos. Na percepção da formadora e coordenadora, a DC pode suavizar o ego dos(as) professores(as) e a parceria pode trazer afinidade e vínculo, fazendo com que os(as) profissionais envolvidos percam o receio de revelar suas dificuldades e compreendam que o alunado é de responsabilidade de todos(as).

Então foi bem interessante, assim, confesso que para mim ela não trazia nada de super novidade no que eu pensava como deveria ser, mas ela esclarecia algumas coisas sobre o (inint) [00:36:22] e tudo mais que para a gente a gente essa coisa de por exemplo que a professora tinha de achar que estava invadindo a minha aula e a ideia de que não, à docência compartilhada são as duas (inint) [00:36:38] que eram as duas juntas. Eu não sei se porque eu gosto muito de trabalhar em conjunto, isso para mim já era algo muito intuitivo, muito de fazer junto, tanto que é isso eu trabalhava com a Vilma e a gente nem sabia que isso se chamava docência compartilhada. (FORMADORA 1, 2021)

[...] Então, assim a gente teve que superar essa barreira de que não, a aula é compartilhada, você não está na minha aula. E aí como a coisa era muito nova, esse sentimento dela foi algo que eu tive que trabalhar muito, nesse ano a gente fez o curso da implementação dado pela DRE que foi muito bacana, porque o curso ele reforçava bastante essa ideia de que eu falava para ela de que a aula era das duas, a ideia do compartilhamento era que as duas tinham que pensar, as duas tinham que trazer e olhar para a sala e tudo mais.[...] (FORMADORA 1, 2021).

Ao longo desse meu tempo de docência, eu percebi que as minhas aulas elas são muito dialógicas, não tem como a gente falar de docência compartilhada sem a gente falar de dialogicidade [...] (FORMADOR 2, 2019).

A experiência com a DC como compreensão de trabalho como parceria que, além de levar o estreitamento das relações entre profissionais, também promove essa percepção nos(as) alunos(as), e potencializa a mediação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) junto aos(às) professores(as) envolvidos(as) no planejamento na DC. A DC pode contribuir para superar o ego, a vergonha de expor o que não se sabe e de pedir auxílio.

O meu trabalho na docência compartilhada eu fiz muito com as professoras do 1º ao 5º ano, eu gosto muito desse trabalho eu vejo ele como uma parceria super importante não só para estreitamento, mas entre nós, as professoras e como que isso os alunos percebem porque eles veem que a gente está em sintonia, então acho isso bem legal. Eu desde, mesmo sem imaginar, sem saber que existia esse nome docência compartilhada eu já pensava do quanto que é importante os (bons) [00:18:14] professores o regente e o (especialista) [00:18:16] (inint) [00:18:17]. Então eu sempre procurei nos planejamentos de início de ano sempre estar vendo o que é que elas estavam planejando para eu poder de alguma forma dentro da educação, (inint) [00:18:35] lúdica, de uma forma assim não cobrança porque o aluno dentro (inint) [00:18:43] aula eles não, é uma cobrança muito grande (inint) [00:18:50] deles, eles se sentem cobrados, muitas vezes não está (inint) [00:18:57] bem conteúdo que o professor está ministrando (COORDENADORA PEDAGÓGICA 1, 2021).

[...] Eu penso na docência compartilhada a parceria que foi o que eu falei lá no comecinho da minha fala, não ter vergonha de falar que não sabe, de pedir ajuda, eu penso isso. Porque uma das coisas, a gente claro, não são todos, não são todas as pessoas, mas as pessoas elas têm, tem o orgulho, eu acho que é essa, e as pessoas não querem pedir ajuda, as pessoas têm vergonha. Então eu penso muito nisso, que essa docência compartilhada lá atrás quando eu comecei, eu já pensava nisso, por isso que eu comentei, falei assim não era essa palavra, não era esse termo, docência compartilhada. Mas é verdade porque tem muitas como eu falei a gente vai aprendendo e tem todas aquelas novas descobertas dos grandes estudiosos que vai chegando para a gente, não é? E vai ganhando nome, então coisas que a gente já (inint) [00:25:48]. E agora elas são e isso daí eu acho muito legal (COORDENADORA PEDAGÓGICA 1, 2021).

Como parceria e levando em consideração que o estudante ele não é só do professor lá do 5º ano ou só do professor do 4º ano, ele é da escola e quando o estudante é responsabilidade da escola todos os sujeitos dessa unidade são responsáveis por esse estudante. Então é um trabalho de parceria, (inint) [00:14:43] da parceria eu vejo assim como lá na unidade mesmo como nós estávamos ela envolve também uma questão de empatia e de proximidade do vínculo com o parceiro, não para eu dizer assim, "todo mundo é parceiro" e coloca todo mundo no mesmo pacote. Tem que ter a questão de afinidade, não dá para você ter a parceria se não gera afinidade. E quando a gente fala de afinidade aquela questão conceitual, não dá para ser parceiro quando o outro entende tudo no triangulo e você está tentando mostrar que é no redondo. Então essa parceria ela precisa ser (inint) [00:15:25], quando assim não tem outra opção o parceiro, "olha, vai ter que ser aquela dupla mesmo, aquele grupo da área de repente ciências humanas que vai ter que trabalhar em conjunto, aí vem o papel principal do coordenador para fazer essa mediação e fazer a postura (COORDENADORA PEDAGÓGICA 4, 2021).

A percepção da coordenadora pedagógica da DC como sobre a parceria mobiliza sua mediação com os(as) professores(as) para que possam trabalhar, pensar juntos, superando a ideia de um(a) dos(as) docentes como “auxiliar” e pensar na perspectiva de projeto para potencializar o trabalho com todos os(as) estudantes.

A parceria, essa regência compartilhada não para dizer assim, fazer tipo grupo de trabalho de escola, "você vai fazer grupinho com ele", não é só isso, (inint) [00:15:58] vai fazer grupinho vai dar briga. (inint) [00:15:59]. (inint) [00:16:07] é como ele se dá, que ponto que eu posso seguir, quanto que o colega também vai poder trabalhar junto e pensar junto nas estratégias, não é o auxiliar do professor, é o trabalho junto mesmo, os dois vão pensar juntos, ouvir no caso lá na escola a gente fazia muito na questão de não grupos muito grandes, essa docência compartilhada. Então (inint) [00:16:32] e até principalmente com os professores coordenadores das turmas a gente tentava fazer essa parceria e fazer lá no café pedagógico que chamava que era (inint) [00:16:44] essa costura de se alinhar para poder pensar na perspectiva de projetos e conseguisse (inint) [00:16:52]. (inint)

[00:16:58] quanto nas potencialidades que era um assunto que a gente discutia muito na escola. E a gente falar, "(inint) [00:17:04] está muito raso", mas e aqueles que são bons? Como é que a gente vai também trabalhar para eles? Como é que a gente vai potencializar (inint) [00:17:12] dos estudantes que são top? E a gente tinha sim estudantes que eram maravilhosos e eles ficavam as vezes invisíveis porque a preocupação da escola era sempre em atender o aluno com dificuldade de aprendizagem. Então encontrar esse equilíbrio também era parte dessa docência compartilhada para poder atender a todo esse público (COORDENADORA PEDAGÓGICA 4, 2021).

Os(as) professores(as) percebem a DC como parceria e que ela pode trazer maior proximidade entre os(as) professores(as) de formações específicas. Apesar de compreender a DC como parceria, especialmente para o(a) professor(a) de ensino fundamental II, ainda é considerada uma ação complicada e que há necessidade de trabalho em conjunto, revela que essa aproximação com o(a) professor(a) do ensino fundamental I deve ser em relação aos conteúdos trabalhados, ao que o(a) professor(a) já trabalhou e que possa dar continuidade no ensino fundamental II.

[...] é que muito além da docência compartilhada é verdadeiramente uma parceria, eu usei isso e vejo. Então para mim só tem créditos na docência compartilhada, até para a proximidade do colega professor que (inint) [01:00:10] colega professor virar amigo, de ligar dez horas da noite, "você vai vir amanhã? Você já separou o material?" (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I 4).

[...] é um pouco complicado eu não acho que deveria de nós estarmos, trabalhar mais conjunto, sabe? (inint) [00:16:41] por exemplo, os alunos, a gente que pega o fundamental dois quando eles chegam lá eles não sabem montar um texto, eles não sabem pontuar, eles não sabem fazer um parágrafo e assim não é que eles não sabem escrever, escrever no sentido. Vamos montar aí, vamos produzir um texto eles não conseguem colocar no papel as ideias, sabe? Eu já conversei com alguns colegas sobre isso e eu creio que nós deveríamos de estar unidos. Por exemplo, "olha o que é que você está trabalhando agora lá no fundamental um? Para eu dar um segmento no fundamental dois", eu acho que tinha que ter essa união e não tem, entendeu? [...] Eu sinto essa dificuldade. E no ano passado o que é que aconteceu? Como nós ficamos trabalhando remotamente eu entrei em algumas aulas da professora Ângela, para ver quinto dela, e aí eu pude conversar algumas coisas com ela, falei, "Ângela, você já trabalhou com ele? Porque depois quando ele chegar no sexto ano eu vou dar sequência", porque senão fica muito ruim, chega lá eu vou trabalhar algumas coisas que os meninos não sabem fazer. Então acho que tem que ter haver essa união, sabe? Esse entrosamento (PROFESSORA DE ENSINO FUNDAMENTAL II E MÉDIO 3, 2021).

Na prática da Docência Compartilhada existe a ideia de que se deve ter um(a) professor(a) referência, de um(a) professor(a) que deva conduzir a aula e aquele(a) profissional a quem os(as) estudantes devem se reportar, até mesmo em pedidos da rotina diária de sala de aula, como a ida ao banheiro e ocorrências entre alunos(as). Os relatos revelam que os(as) alunos(as) têm a mesma percepção, de que há professor(a) que é a referência. Na percepção dos(as) professores(as) envolvidos(as) nessa ação educativa, essa percepção de “quem é o professor referência”, a quem caberá decidir sobre as questões da sala de aula, tem a ver com a postura desse(a) professor(a) durante a ação. As percepções revelam uma hierarquização entre esses(as) dois(duas) docentes sobre quem será o(a) protagonista e quem será apoio, além de revelar os desconfortos para essa prática compartilhada.

Tanto é que a normativa diz que na ausência do professor especialista, o compartilhado assume a turma. Logo, os dois tem a mesma responsabilidade a respeito da aprendizagem dos alunos. Então os dois podem deixar ir ao banheiro (PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL II E MÉDIO 11, 2019).

O aluno ele vem (Inint) [00:54:49] ele, tudo que acontece na sala ele, professor posso isso, professor (Inint) [00:54:56]. Porque eu ainda sou, (Inint) [00:55:01] a referência dele, por conta disso mesmo, de ser polivalente, então tudo que tem lá, ele vem a mim e eu falo, vá conversar com o professor, não é, no caso de Inglês (Inint) [00:55:14]. [...] Mas assim, todas as questões deles, ou se alguém bater, ou se alguém não sei o que, ele vem a mim primeiro. (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I 12, 2019)

Será que tem a ver com a nossa postura, porque eu também tenho um 3º, é o mesmo professor, e os meus alunos se reportam a ele. Tudo, tudo a ele. Eu não sei se de repente é a nossa postura que está interferindo nisso (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I 12, 2019).

Não sei, porque eu tenho um 6º ano e os alunos vem pedir as coisas para mim e não para a professora que faz a compartilhada comigo. Dou aula de matemática no 6º ano e tudo que acontece eles vêm perguntar para mim.

Eu tenho algumas manias, em questão de organização de caderno, sou bem metódico em relação a isso. Porém, quando o aluno me pede para ir ao banheiro, eu já estou trabalhando autonomia com eles, vai. Então eles não pedem a toda hora.

[...] Eles já sabem. Se precisar realmente ir ao banheiro, eles vão. Se o aluno, ele sabe que eu tenho essa, e uma hora eu falar para ele que não, e ele for pedir para o professor que está compartilhando a aula comigo e ele deixar, (Inint) [01:01:02]. (FORMADOR 2, 2019).

Eu não, eu falaria, é como eu falei, eu deixaria que você decidisse no caso. Eu não iria falar, não, agora você vai (PROFESSORA DE ENSINO FUNDAMENTAL II E MÉDIO 15, 2019).

Nota-se uma distinção entre o(a) professor(a) que é regente, que fica mais tempo com a turma durante a semana e o(a) que compartilha a aula, cabendo ao(à) regente a decisão sobre as diversas questões que surgem na sala, os(as) alunos(as) têm a mesma percepção e têm como referência o(a) professor(a) regente, sendo a situação justificada pelo vínculo criado com o alunado.

Há também uma busca do(a) professor(a) que compartilha a aula em alguns dias da semana para compreender a rotina dessa turma, os combinados, para seguir a mesma linha e trabalho do(a) outro(a) docente. A ação viabiliza a esse(a) professor(a) conhecer outra rotina já estabelecida por seu(sua) colega, a disposição em conhecê-la e combinar novas ações juntos(as). A DC possibilita compartilhar rotinas da ação pedagógica, conhecer e aprender novas rotinas para a prática docente.

Para o(a) professor(a) especialista, que já conhece o currículo dos anos finais do ensino fundamental e suas dificuldades, compartilha esse conhecimento com o(a) professor(a) generalista para que conjuntamente possam prevenir dificuldades futuras.

Eu sou o regente, a professora generalista ela compartilha a aula comigo, a aula é nossa. Mas tudo que acontece na sala de aula, eles vêm se reportar a mim (PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL II E MÉDIO 14, 2019).

Tem a questão do vínculo, não é? Tem a questão do vínculo (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I 7, 2019).

Eu gosto de saber qual é o combinado que o aluno tem com o professor, então às vezes, eu tive experiência o ano passado de ter a compartilhada, e aí quando ele vinha, professora, posso ir ao banheiro, eles pediam para mim. Aí eu falei assim: “Qual é o combinado que você tem com o seu professor?”. Aí fala: “Ah, é assim, assim, assado”. Então esse é o combinado. Se ela deixa sair nesse horário, então bem, se ela não deixa então eu também não vou deixar. Então eu procurava sempre seguir a mesma linha que ela trabalha com eles, porque eu não estou lá todo dia, quem está lá é ela. E outra coisa que eu achei muito boa na compartilhada, é que eu já percebi o que ele ia aprender lá no 7º ano, então eu já falava: “Olha, vamos trabalhar isso daqui”. Porque isso aí já vai ajudar ele, é uma produção textual, por exemplo, ah, então vamos já trabalhar lá os conectores gramaticais, já vamos dar algumas dicas, “É mesmo, Teresa, então vamos fazer assim”. Então eu já ia preparando os meninos, quando chegasse (Inint)

[00:58:51] já está melhorzinho (PROFESSORA DE ENSINO FUNDAMENTAL II E MÉDIO 15, 2019)

Teresa, só um, (Inint) [00:59:19], uma coisa que eu acho bacana, a gente refletir um pouco. Quando a gente entra em uma aula compartilhada, será que realmente a gente tem que se adequar ao ambiente? Ou a gente tem que construir um ambiente, regras novas? (FORMADOR 2, 2019)

Eu gosto de respeitar o ambiente que já está criado pela minha colega, agora, nada como se ela concordasse, vamos fazer assim alguma coisa, acho que tudo combinando junto, sabe. Porque eu acho desagradável eu chegar em um ambiente que já está feito e falar, eu vou fazer do meu jeito. Eu não consigo. Pode ser que até tenha gente que consiga, mas eu como pessoa, não consigo (PROFESSORA DE ENSINO FUNDAMENTAL II E MÉDIO 15, 2019).

Eu vou contar uma experiência para vocês que aconteceu esse ano. Eu acho que até comentei com a Sueli. (Inint) [01:02:06]. Eu tenho um aluno que ele é acompanhado (Inint) [01:02:11] sala do diretor, ele tem uma série de questões. Você sabe que é, não é? E inclusive ele subiu no vaso sanitário, na hora de aula, quebrou o vaso. Está na minha mão esse ano. Pediu para ir ao banheiro e eu deixei. A professora que compartilha comigo, me chamou de canto e falou assim: “Você não vai mandar ninguém junto com ele?”, “Por quê?”, “É perigoso”. Falei: “Não. Deixa ele ir sozinho, ele precisa ser autônomo”. “Ai, mas eu vou ficar no corredor olhando então”. “Está bom. Pode ficar”. E ele foi e voltou sem problema nenhum. E aí? (FORMADOR 2, 2019).

Sabe o que é, é um ser humano que é uma criança, eu brinquei dos pais, mas quem tem filho e tem companheiro, não sei, enfim, compartilha a criação do filho com outra pessoa, vê a criança fazendo, ela tentando isso. (Inint) [01:03:25] fazer isso na escola (FORMADORA 1, 2019).

A DC também permite compartilhar concepções diferentes e, com o tempo, essas concepções podem ser alinhadas. Entende-se que a DC é uma política pública nova, que já tem apresentado descontinuidade, com pouca pesquisa e formação. Nesta pesquisa verificou-se que a SME ofertou uma única formação no ano de implementação, que não atingiu todos(as) os(as) professores(as) e uma outra ofertada nessa Diretoria em 2019. Os relatos dos(as) docentes revelam que os(as) demais professores(as) da unidade desconhecem o projeto. As discussões revelam que os(as) docentes aprendem a DC na ação pedagógica com o(a) outro(a) professor(a), visto que a maioria dos(as) participantes, professores(as) e coordenadores(as), teve a DC atribuída sem terem participado de formação.

Eu acho que, já vou deixar você falar, uma das coisas que você traz, Rosana, para mim é muito significativo, porque é isso do tempo de conversar. Não é, assim, trocar, poder de fato compartilhar, inclusive concepções. A gente viu aqui logo no início que as concepções que várias pessoas têm são completamente diferentes. Então assim, de conseguir ter um tempo para poder alinhar essas concepções, para as pessoas, porque aqui nós estamos nesse momento, acho que em 35, 40 pessoas, mais ou menos, saíram aqui, pelo menos, umas cinco ou seis concepções diferentes do que vem a ser a docência compartilhada. Sim? (FORMADOR 1, 2019).

[...] eu estava pensando aqui, essa cultura da docência compartilhada, se a gente for pensar, ela é uma política razoavelmente nova na SME, assim, de uma SME já marcada pela descontinuidade inclusive das políticas. Então pensar em uma política pedagógica que tem aí, menos de dez anos, a gente ainda está aprendendo como que faz. Sabe, então, talvez por isso que a gente ainda tenha tanta dificuldade e é isso, às vezes (Inint) [01:11:14] nem conhece, nem conhece a pessoa direito e dá super certo, às vezes a gente conhece, mas entram os dois na mesma sala, as duas pessoas na mesma sala não rola. Então acho que tem a ver com isso, por ser uma política muito nova, e que a gente está aprendendo a fazer fazendo. E não teve muita formação, não tem muita coisa escrita, não tem uma série de outras questões que é construído (Inint) [01:11:42] (FORMADOR 1, 2019).

Não justifica o fato de a gente não ter nesse percurso, porque se ela, deve ter o que, dez anos no máximo, nem isso tem por que de um currículo para o outro, foi uma coisa que não deu nem para a gente respirar. Agora, eu nunca vi, mesmo como CP ou como professora, nenhuma formação, essa é a primeira. Se eu estiver errada, por favor me corrija (COORDENADORA PEDAGÓGICA 3, 2019).

(Inint) [01:12:09] no ano da implementação (Inint) [01:12:11] (FORMADOR 1, 2019).

Só um detalhezinho disso que ela estava falando, a docência compartilhada ela é tão, não é discutida, (Inint) [01:13:45], tem um monte de professores dentro da própria escola que nem sabe que existe. Não sabe nem o que é.

Normalmente é quem tem aula (Inint) [01:13:53] que sabe que é, tem que fazer compartilhada, mas não sabe.

Não, ninguém sabe. Não sei se é uma coisa da minha unidade, mas as pessoas (Inint) [01:14:04] (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I 7, 2019).

É notória a importância da parceria e a percepção de que a DC assim deve ser, no sentido de planejar junto, os(as) dois(duas) serem protagonistas durante a aula, sem hierarquização de papéis, entendendo a aula e o projeto como responsabilidade de ambos os profissionais envolvidos. Entre as dificuldades apresentadas está a relacionada

ao ego de cada um(a), não tirar o lugar do(a) outro(a), alunos(as) que compartilham mais com um(a) do que com o(a) outro(a).

Retomando o conceito de parceria

o elemento de oposição é, assim, tanto elemento constitutivo do termo parceiro como da associação à qual geralmente nos referimos. O recurso à palavra parceria desenvolve-se num contexto que é, simultaneamente, de crise, de lutas sociais, em que se tem de negociar entre *parceiros sociais* (isto é, à partida, não estão de acordo, mas que não se pode contornar) e de uma ideologia que tem confiança num presumível consenso que se sobreponha ao conflito (ZAY, 1996, p. 156).

As falas revelam que não é fácil trabalhar na DC - nessa ação docente entre profissionais de cargos e formações diferentes e vivências diversificadas - e é possível observar tentativas de estabelecer negociação e consensos para a atuação pedagógica de “parceria”, a partir do entendimento entre atores sociais a quem é reconhecido o poder de estabelecer contratos.

Foi possível observar que os(as) docentes que têm no *habitus* a facilidade de trabalhar em parceria, apresentaram maior facilidade na compreensão da DC e na ação pedagógica, especialmente os(as) professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. A ação docente com a DC pode fortalecer o vínculo entre esses(as) professores(as) de forma a superar os egos e a hierarquização entre os(as) profissionais e a possibilidade de conhecer os modos de ser e de fazer de cada um(a).

A DC apresentou dificuldades em sua implementação, como o desconhecimento dos documentos curriculares e legais e a dificuldade de utilizar a metodologia de projetos.

Os relatos dos(as) professores(as) demonstram falta de conhecimento sobre a DC, revelam dúvidas sobre sua obrigatoriedade, sobre a atribuição dessas aulas aos(as) professores(as), de que forma e em que momento do ano letivo devem acontecer e se é possível completar a jornada com a DC. As falas revelam desconhecimento sobre os documentos curriculares e Portarias que regem a DC e que esse projeto não é discutido e fomentado na unidade escolar. Dessa forma, existe o projeto, mas a docência continua solitária.

Minha dúvida é se é obrigatório que na escola tenha docência compartilhada. Não obrigatória, não sei o termo. Porque não tinha ninguém na minha escola fazer docência compartilhada, não tinha. E muito menos nunca ouvi na minha escola para completar jornada.

Muitos dos professores especialistas completam jornadas com os territórios do saber que a minha escola é integral. Só que a diretora queria porque queria, não sei se tem uma coisa que tem que ter dentro da escola ou que tem que mostrar para a supervisão que tem a docência compartilhada e foi aí que eu ganhei a docência compartilhada de presente. Eu e alguns outros, mas não foi para completar jornada. Eu queria saber se tem (PROFESSORA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I 2, 2019).

Me corrijam se eu estiver errada, a gente fez toda a atribuição de aula, e eu acho que esse tempo de projeto seria produzir em fevereiro para complementar jornada, o que aconteceu? Quando teve a distribuição, todo mundo recebeu aula e você não tinha professor para atribuir esses tempos sem aula. Quando ficou sem, porque todo mundo já tinha atribuído aula no seu componente, quando chegou primeiro de fevereiro não tinha professor para essas aulas, deve ter acontecido isso, porque teve licença... deve ter sido isso. Muita gente já não tem tido professor para docência, não para compartilhar. Docência solitária.

Não tem docência solitária, quanto mais compartilhada (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I 7, 2019).

Um dos desafios para a DC é trabalhar com projetos, pois os(as) docentes entendem que se trata de uma metodologia de trabalho mais aberta, e se sentem mais confortáveis quando utilizam a modalidade organizativa “sequência didática”. Com dois(duas) professores(as) juntos(as), a prática pedagógica potencializa uma metodologia mais aberta. O desafio seria a gestão de projetos mais abertos, com maior participação dos alunos. As dificuldades estruturais também são apontadas para a implementação da DC: turmas com grande número de estudantes, falta de materiais nas salas e mobiliários inadequados.

Eu acho que é um desafio na verdade trabalhar com projetos. Outro dia eu estava em um grupo e a professora (inint) [01:22:37] da metodologia, quer dar uma guinada, uma metodologia mais parecida. Chegou uma parte da conversa em que os professores estavam dizendo da dificuldade que é mesmo trabalhar com essa coisa mais aberta, você vai ouvindo outros “vamos buscar os livros em tal lugar, tem tal filme”. É uma metodologia mais aberta. Eu acho que alguém estava dizendo, tem um conforto quando eu trago a minha sequência didática organizada, eu sei a sequência da Mancala porque eu tenho segurança em desenvolver. Só que a gente hoje (inint) [01:23:15] dos meninos, já muito pequenos, resistentes, a questão da indisciplina talvez tenha relação com a forma que a gente organiza. Talvez dois professores juntos seja ousar uma metodologia mais aberta como essa. É bem difícil, exigir do professor um ajudante, pensando nesses professores, não sei se é estagiário, “deixa eu buscar os livros”, aí dois compartilham. É muito mais aberto, eu acho que para além de você ter

sequência de atividade que alguém tem, faça uma sequência de contos maravilhosos, discute valores, não tem problema, não tem debate, não tem participação das crianças. E é lindo. Mas desafio não é só estar junto no mesmo espaço definindo que alguém vá no banheiro. Talvez seja gestar esse projeto mais aberto com grande participação que é um pouco o que os TCA, a proposta de metodologia dos TCA (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I 23, 2019).

Quem disse que a gente vai ajustando no processo, a gente vai ajustando até na experimentação. É de uma outra ordem a organização dos projetos. Muito difícil na verdade para salas tão lotadas como nós temos, salas de aulas extremamente peladas, aqui a gente ainda tem essa belezura de projeto, mas você não tem os livros, as carteiras na mesma altura para organizar os grupos para poder trabalhar. Não é reclamação não, eu acho que a luta que a gente tem que fazer é boas condições de trabalho nas nossas escolas. Estou querendo desabafar. As minhas carteiras mandaram umas grandes e umas para os pequenos, uma luta, primeira coisa é esperar dez minutos para os caras colocarem as carteiras para poder começar o dia (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I 6, 2019).

A gente pensa que não valoriza, não tem o tempo e muitas vezes a gente chega no final do semestre “eu não fiz nada”. Como assim não fez nada? A gente não tem tempo de registrar adequadamente. Mas se começar a levantar os projetos, as atividades, a potência de muita coisa foi imensa, mas a gente não registra (FORMADORA 1, 2019).

Esses registros, a Doroteia, (inint) [01:30:35] e eu estou dando continuidade, esses registros para docência compartilhada. Eu fiz um portfólio, tanto de falas, quanto de fotos desse trabalho compartilhado e pedi um espaço para mostrar a docência compartilhada. Antes de fazer o curso, eu já sou empolgada. (Inint) [01:30:55]. Não gente, são 13 anos, é difícil. Mas enfim, fiz, ele vai ser um projeto do final, já está pronto professor. Eu acho que tem que acontecer (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I 7, 2019).

A falta de tempo para registrar, sentar com o(a) colega, elaborar o projeto junto é visto pelos(as) professores(as) como uma lacuna para que haja a implementação do projeto, há casos que o(a) professor(a) entra na sala para a DC sem os(as) colegas terem discutido como será o projeto, a aula, e acaba delegando realmente para o(a) colega que tem a maior parte das aulas atribuídas a tarefa de conduzir a aula.

Quebra não. É verdade, isso do registro eu acho superimportante. É engraçado que a gente fala que não tem tempo. Eu começo a escrever, eu começo a me empolgar “que legal”. Eu sou a mulher das fotos. E isso empolga. Tem uma sequência grande de fotos, já pensando nesse portfólio que estava super a fim de fazer. Eu coloco uma fé nesse trabalho nosso, no final do ano olhar “caramba”. Então, pensando em

ser uma multiplicadora dessa ideia, porque eu já pedi um espaço para conversar sobre a docência compartilhada com os outros professores. É que de docência é só eu (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I 4, 2019).

É uma parceria, como a professora falou, ela não se dá assim, só porque você tem a docência compartilhada, que você vai se dar super bem com a pessoa, que você vai sentar, vai trocar, primeiro que nem tem tempo para sentar (Inint) [00:56:34]. Essa parte não tem, que é uma das falhas aí, tem uma lacuna aí, eu não estou encontrando, por exemplo, na minha unidade não tem. Não tem, então assim, pode ser que em outras unidades tenha, mas na minha não tem. Então eu estou falando um pouco da minha experiência, que bom que tem outras para a gente ouvir e poder copiar. Só que as coisas não são feitas assim, eu quero, às vezes a pessoa nem quer. Enquanto essa (Inint) [00:57:08] a docência compartilhada para mim foi muita coisa, tudo isso que vocês já viveram, em compartilhar simplesmente a hora que o, a hora aula que o professor precisa para completar a jornada, já tive situações de que o professor chega na sala, professora, a aula é sua. E assim (Inint) [00:57:32] não tem um projeto? Espera aí. Então assim, eu já vi tudo (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I 7, 2019).

[...] eu acho que a escola não tem estrutura, essa, antes de colocar esse ciclo de (Inint) [01:46:16] a escola de nove anos, não é? Colocaram isso no primeiro ano, (Inint) [01:46:20], ele foi jogado para a gente, não teve nenhuma preparação. E as escolas não passaram por uma transformação, ciclo um vem passando por vários enxertos ali, sem preparar esses profissionais para isso. As escolas também não estão adequadas para receber esse aluno de primeiro ano. Então, (Inint) [01:46:37] que ele falou, é tudo novo para ele, há um choque ali. Eu também acredito que esse ciclo foi quebrado aí, de interdisciplinar, pelo fato do aluno já no quinto ano e ter ali, ele sai de (Inint) [01:46:51] um professor só, e ter aqueles oito, nove, dez, aquele choque para ele. Então, também, a gente também tem a questão dos índices das escolas, aquelas provas, as avaliações que vê que o aluno vai, até o 5º ano ele vai um pouco melhor, quando chega no 6º tem aquele (Inint) [01:47:07] a 4ª série bem, chega na 5ª série tinha aquele desastre. Porque tudo para ele é um susto. Então eu acho que não está preparado, aí isso não se fala na escola, tanto que a escola onde eu estou (Inint) [01:47:22] saber disso, desses professores o ano passado jogado, ainda o professor que é de docência compartilhada, se falta alguém ele está com um módulo nas outras salas. Ele não tem a noção de que é uma docência que é só dele ali atribuída. Entendeu, que, não tem isso, então é algo novo e algo jogado. Entendeu? Como a escola de nove anos, o primeiro ano é algo jogado, como outras coisas também é algo jogado (PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I 5, 2019).

Priorizou, não é? Uma vez que (Inint) [01:47:50] ele é o protagonista (Inint) [01:47:53] então você teria que garantir que esse professor estivesse ali na docência e não na substituição. Então aí impede um projeto muitas vezes, você até pode sentar com essa pessoa e conversar, mas pode ser que esse projeto não dê certo

(PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I 6, 2019).

Os documentos curriculares e portarias expedidas na implementação da DC trazem o conceito da DC, a interdisciplinaridade como eixo de trabalho no Ciclo Interdisciplinar e o projeto como modalidade organizativa desse trabalho colaborativo. Apesar de ser uma proposta inovadora, sua implementação trouxe desafios estruturais presentes nas unidades escolares. Nas falas dos(as) formadores(as), coordenadores(as) e professores(as) polivalentes e especialistas observa-se que só houve um curso de formação sobre a temática ofertado pela SME e que a maioria dos(as) professores(as) e coordenadores(as) não o fizeram. Alguns(as) profissionais relatam que o curso ofertado diretamente pela Diretoria em 2019 foi o primeiro que fizeram. Sendo assim, a maioria dos(as) docentes tiveram aulas atribuídas em tempos de projetos, ou seja, em DC, sem formação e conhecimento dos documentos curriculares e normatizações que regem o trabalho, o que se revelou nas falas, em que muitas vezes os(as) profissionais da unidade desconheciam a existência da DC na própria unidade. Também se revelou que a estrutura física das unidades apresenta problemas, muitas vezes com mobiliários inadequados e falta de materiais pedagógicos e a questão organizacional das escolas, com a divisão do Ciclo Interdisciplinar em turnos diferentes e a invisibilidade da DC, pois em muitos momentos esse(a) professor(a) acaba entrando em substituição por conta de ausências de docentes.

5.2 Docência Compartilhada, Ciclo Interdisciplinar e interdisciplinaridade

A RMESP organizou o ensino fundamental em três ciclos de aprendizagem: Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral. Cada um desses ciclos tem especificidades, intencionalidades e características diferentes. Essas características irão demandar dos(as) professores(as) práticas pedagógicas apropriadas a essas especificidades. O Ciclo Interdisciplinar compreende do 4º ao 6º ano do ensino fundamental, com o objetivo de aproximar os diferentes ciclos por meio da interdisciplinaridade e permitir uma transição gradativa de uma para outra fase de desenvolvimento. A DC, o trabalho com projetos e a interdisciplinaridade são as características principais desse Ciclo, e devem ser os fios condutores dos trabalhos dos(as) professores(as).

Segundo o Programa Mais Educação São Paulo (2013), umas das características do Ciclo Interdisciplinar é o trabalho com projetos interdisciplinares e a

Docência Compartilhada para potencializar a interdisciplinaridade e atenuar a transição do 5º para o 6º ano. A partir dessa reorganização do ensino fundamental em três ciclos de aprendizagem, a transição do 5º para o 6º ano, que antes acontecia do Ciclo I para o Ciclo II, passou a acontecer dentro do mesmo ciclo, o Ciclo Interdisciplinar.

Os(as) professores(as) compreendem que cada ciclo de aprendizagem tem objetivos diferentes, porém ainda se observa que os planejamentos não são feitos em conjunto no ciclo, ainda prevalecem ações de cada professor como responsável pelo planejamento de determinado ano de escolarização. O fato de ter professores(as) especialistas e generalistas no mesmo Ciclo é uma maneira de integrar e organizar o percurso dos(as) estudantes.

Ainda há a necessidade de mudar os discursos em relação aos ciclos de aprendizagens e romper com os planejamentos por ano de escolarização e tê-los, de fato, por ciclos, com os(as) professores(as) dos diferentes anos de escolarização e de formação devendo fazer o planejamento no ciclo e não por ano.

É, eu penso em duas coisas. Primeiro porque houve, as crianças de seis anos começaram a entrar. Então você teria um ano a mais. E mesmo sendo apenas um ano de diferença, eu acho que tem que pensar em outras questões. Segundo, se a gente for pensar, não só as competências e habilidades, mas os objetivos em cada ciclo proposto de alfabetização interdisciplinar e autoral, você vai dar ênfase em alguma coisa. E por serem nove anos, no caso única e exclusivamente da cidade de São Paulo, você conseguiria organizar isso melhor, mas eu tenho uma observação, no início do ano nós fazemos o planejamento escolar, é que talvez isso passe batido, a organização do planejamento de cada ciclo, não é exclusivamente do professor daquele ano. Então, eu como professora de História, já sentei com as professoras dos 5ºs anos, para a gente fazer o planejamento junto. Porque apesar de dar aula para o 6º ano, eu estou dentro do ciclo interdisciplinar. Então acho que é uma forma de integrar e organizar melhor o percurso que o estudante faz ao longo da sua vida, ao longo do ensino fundamental (PROFESSORA DE ENSINO FUNDAMENTAL II E MÉDIO 20, 2019).

Voltando para a questão do ciclo, eu acho que o aluno sempre é reflexo do que ele vive, em sociedade, tanto fora quanto dentro da escola e o nosso discurso não mudou, então o aluno não tem como ver essa ideia de ciclo, que ele faz parte ali para a gente, agora está tomando essa ideia que existem esses caminhos para a gente trilhar em ciclos diferenciados e a nomenclatura também não mudou durante as formações, que eu acho que é muito importante. Tanto o coordenador pedagógico (Inint) [01:51:02] coordenador e coordenador durante (Inint) [01:51:07] a gente começar a trabalhar com ciclos. Porque quando a gente tem as reuniões, eu não sei a experiência de vocês, é

até legal eu compartilhar em outra (Inint) [01:51:17], e eu sinto falta disso, de começar a pensar e mudar os discursos. Porque quando a gente senta em pares, quando o coordenador propõe alguma atividade de pares, a gente tem que fazer é o professor, ah, os professores do 4º ano sentam juntos, e onde está a ideia de ciclo se a gente tem aquele momento que é (Inint) [01:51:42] para nossa formação, cadê a ideia de ciclo de sentar os professores do 4º, 5º e 6º, para pensar em uma unidade para que aquilo aconteça (Inint) [01:51:51], sabe, então assim, parte do nosso discurso (Inint) [01:51:55]. Essa mudança, internalização que é o ciclo (PROFESSORA DE ENSINO FUNDAMENTAL II E MÉDIO 20, 2019).

O Ciclo Interdisciplinar estabelecido de forma cuidadosa promove um olhar para mudanças físicas, biológicas, de modo de pensar, de linguagem, no desenvolvimento das crianças entre o 4º e o 6º ano, quando se cobra dos(as) alunos(as) autonomia e responsabilidade.

Entende-se que a transição do antigo Fund I para o Fund.II é complicada, e a DC ajuda para que aconteça uma transição mais suave com o trabalho do(a) professor(a) especialista e do(a) professor(a) generalista, que possuem características diferentes, pois um(a) contribui para a prática do(a) outro(a) no próprio ciclo e potencializa a aprendizagem.

A possibilidade de o(a) professor(a) especialista estar em DC no 4º e no 5º anos, como também o(a) professor(a) generalista estar no 6º ano estabelece vínculo entre professores(as) e alunos(as) nesse ciclo, possibilita uma transição mais tranquila e facilita o trabalho a ser desenvolvido pelos(as) docentes.

[...] As coisas começam a mudar fisicamente, biologicamente, então, onde o modo de pensar, o modo de (Inint) [01:40:09] a linguagem, (Inint) [01:40:11] pensando na criança, (Inint) [01:40:15] o desenvolvimento dela. E aí chega no final do percurso, lá do fundamental, uma cobrança de uma autonomia, uma responsabilidade, (Inint) [01:40:25]. Então eu acredito que esse ciclo interdisciplinar que é o diferencial (Inint) [01:40:32] ele vem para, esse olhar com mais cuidado para essa (Inint) [01:40:39], essa condição, daquela parte da tutela, do cuidado, (Inint) [01:40:45] mais autônomo, mais independente (COORDENADORA PEDAGÓGICA 3, 2019).

[...] Porque a gente percebe que essa transição do antigo (Fund I) [00:47:49] para o (Fund II) [00:47:50] que a gente ainda usa, muito usual na escola, ela é muito complicada, a gente conversa isso (Inint) [00:47:58], ela é traumática, para toda a equipe escolar e ela vem com esse objetivo de fazer essa transição de uma forma mais suave, se esse é o termo correto, e também, como ela tem a disciplina de Língua e Matemática, é dar essa potência, porque o que acontece, o especialista ele é um professor que deixa o aluno mais autônomo. E o professor que é generalista, ele é muito ali, ele leva as rédeas e fala é assim que vai

ser. Então eu acho que a junção do super autônomo para aquele que é controlador, vou usar esse termo, ajuda, porque um vai olhando para a prática do outro e vai acrescentando. Porque eu digo isso, porque na outra unidade em que eu fui CP, eu tive assim, eu vi uma experiência maravilhosa em matemática que deu super certo, do professor assim conseguir fazer a turma avançar, exatamente porque tinha uma parceria, não tinha um protagonista, eles estavam juntos o tempo inteiro, e a gente sabe que a matemática é um nó aí para o Brasil inteiro, e a gente, nós vimos os alunos avançando. Então é uma parceria que tem a, no meu ponto de vista, que tem a intenção de fazer esse percurso mais tranquilo, o aluno se adequar as questões do ciclo autoral, que ele precisa ser mais autônomo, uma vez que, por exemplo, o cara vai ter não sei quantos cadernos e eles chegam nos 6ºs anos sem conseguir organizar isso. Então, o professor (Inint) [00:49:54] especialista, ele vai conseguir pensar em questões como essa, porque para o professor especialista, isso está posto, o aluno sabe, não, ele tem que saber se organizar, e não é isso, é uma transição. É uma transição (Inint) [00:50:11] (COORDENADORA PEDAGÓGICA 3, 2019).

O que eu ia falar é que, eu estou no 4º ano e 5º ano, de docência compartilhada, e esses alunos do 4º e do 5º foram meus no 1º, 2º e 3º. Então (para os do) [01:03:50] 4º, quando ele... E aí tem a quebra do período, não é, 1º, 2º e 3º de manhã, 4º, 5º e 6º à tarde. Ao contrário, 1º, 2º e 3º de manhã, a tarde, 4º, 5 e 6 de manhã. E aí quando eu entrei a primeira vez na sala desse 4º ano que foi 3º [01:04:05]... três anos comigo: “professora”... Então, eu acho que esse processo de mudança de turno, esse processo de mudança de professor, estar no ciclo interdisciplinar, ajudou eles ser eu a professora da compartilhada deles. E aí, outra coisa, para os professores que são de fundamental dois e tiverem a oportunidade de criar vínculos no 4º e 5º ano com as crianças, quando vocês pegarem eles no 6º, é muito mais suave porque eles já não te testam mais. Eles já te conheceram no 4º e 5º ano. Então o seu trabalho fica até mais fácil quando você os pegar no 6º. Porque eu vivi isso com meus alunos que agora estão no 8º, eu tive a, foi quando eu entrei no (Inint) [01:04:51] no segundo 2º de (Inint) [01:04:52]. Eu tive eles no 4º ano, aí 5º eles foram para a manhã, porque era diferente (Inint) [01:04:58] período, no 6º eles voltaram para a tarde. E aí eu via todo mundo, nossa, mas esse 6º ano, não sei o que, comigo eu já não tinha tanto problema porque eles já me conheceram no 4º, então já tinham mais ou menos as regras estabelecidas, já foi criado um vínculo. E aí no 4º, 3º, 5º, é muito mais fácil criar vínculos com eles, depois no 6º, onde eles estão testando (Inint) [01:05:21] (PROFESSORA DO ENSINO FUNDAMENTAL II E MÉDIO 3, 2019).

Observa-se que, mesmo com a organização do ensino fundamental em três Ciclos de Aprendizagem, os(as) professores(as) e a coordenação ainda utilizam e veem o ciclo como dois: Fund. I e Fund. II e a questão da transição ainda fica esquecida, e dessa forma, não ocorre um olhar específico para o Ciclo Interdisciplinar.

Esse esquecimento pode ser observado na própria organização da escola na acomodação dos anos de escolarização do Ciclo Interdisciplinar em turnos de atendimentos diferentes, o que dificulta a integração dos(as) professores(as) e alunos(as) do mesmo Ciclo.

Apesar da reorganização em Ciclos de Aprendizagem, o discurso não mudou, prevalece o discurso da organização anterior, em dois ciclos. Esse discurso reverbera nas ações da unidade escolar, no planejamento, nas formações e na organização da estrutura da escola, e nem mesmo o(a) aluno(a) se enxerga nessa organização em ciclos. É necessário que essa discussão das concepções dos ciclos seja feita com todos da escola, nas formações e que seja integrada ao projeto da unidade escolar. Nota-se que há a compreensão das especificidades de cada ciclo, mas no discurso e nas ações ainda permanece a concepção anterior, de dois ciclos de aprendizagem.

Eu acho o seguinte, como o nosso conselho de 2013 para cá (Inint) [01:43:51] do assunto, nós ainda usamos o (Fund I) [01:43:55] e o (Fund II) [01:43:56], então esse ciclo está no limbo. (COORDENADORA PEDAGÓGICA 3, 2019)

(Inint) [01:44:05] é uma realidade, porque se você não trata do assunto, é como se, então eu vou usar o parâmetro anterior, que é onde eu tenho segurança e tudo mais. Então, por mais que tenha todos esses objetivos aí, todas essas transições que as crianças vão tendo ao longo da vida escolar, mas ele ainda está deixado de lado. Não tem um olhar específico para ele, por isso que a gente ainda vive aquela situação do aluno do sexto ano pirando na escola e (Inint) [01:44:39] experiências não muito positivas (COORDENADORA PEDAGÓGICA 3, 2019).

Mas, até pegando o gancho (Inint) [01:52:13], não pensar na organização da nossa escola hoje, de repente o período, tem escolas que é quebrado, é misturado. (Inint) [01:52:22] na escola onde nós estamos, nós temos basicamente do primeiro ao 5º, período da tarde, do 6º ao 9º, período da manhã. O 4º, 5º e 6º está, coitadinho, quebrado. Não tem nem como (Inint) [01:52:38] (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I 6, 2019).

(Inint) [01:53:29] um certo período que essa criança terá para se alfabetizar. Aí nesse interdisciplinar é o momento em que ela vai poder ter, tendo dominado esse processo de alfabetização inicial, que a gente já sabe, tem todo um contexto que vai sendo multiplicado, conhecimento, mas aí no interdisciplinar é o momento em que ela alfabetizada vai conseguir ter um trânsito maior por conta desse processo de alfabetização nas áreas do conhecimento através do desenvolvimento, de trabalho, dos professores dentro desse ciclo interdisciplinar. E sabe o que eu fico pensando, como se fosse a zona de desenvolvimento proximal, porque é um momento, é isso, é o que eu já sei, o que eu domino e o que eu ainda não domino, que eu preciso de uma ajuda. (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I 21, 2019)

(Inint) [01:54:28] reflexão do momento que é o ciclo interdisciplinar, (Inint) [01:54:33] desenvolvida a questão do investigar, de o aluno ser curioso, (Inint) [01:54:38] o autoral, desenvolver autonomia, é isso. (PROFESSORA DE ENSINO FUNDAMENTAL II E MÉDIO 20, 2019)

Percebe-se que essa divisão entre Ciclo I e Ciclo II – fortemente presente no discurso de alguns(as) professores(as) e em algumas escolas traz também uma concepção. Isso precisa ser discutido nessas unidades escolares, nos espaços de formação, para que ocorra a desconstrução desse discurso e concepção, a compreensão das características de cada Ciclo de Aprendizagem, para que seja um projeto da escola. Há o reconhecimento de que o planejamento deve ser realizado em Ciclos, apesar das dificuldades logísticas e resistências pessoais existentes na escola, senão a ideia de ciclo continuará esquecida.

E aí é uma ideia de respeitar esse processo. Mas por outro lado, como não se discute, não fala, como é que isso ficou entendido no nosso vocabulário e aí, da linguagem, isso me traz muito forte. Quando a gente fala ciclo um, ciclo dois, a gente está continuando dividindo uma concepção bem forte aí, não é, nosso vocabulário vai trazer essa concepção. E como a gente vai desfazendo isso, falando, conversando, trazendo à tona, discutindo, trocando ideias, a concepção que eu tenho de, como a gente começou aqui, falando, e a aula, de quem é, como que é. A gente só vai construindo, desconstruindo e reconstruindo isso a partir do momento que a gente vai de fato discutindo. Isso precisa ser levado para a escola, a escola precisa sentir isso. Dentro da gente precisa ser discutido isso, precisa ter um espaço de formação mesmo ali, (Inint) [02:01:19] e discutir, de quem vai ser essa aula, como é que eu faço. E compartilhar com os professores em um geral, que isso é um projeto da escola, o ideal seria que fosse um projeto da escola, essas concepções todas. E aí a gente traz aqui então, pensando no ciclo interdisciplinar, que é o nosso foco maior aqui, a gente queria que a gente entendesse, porque foi dividido em ciclos, e aí eu acho que vocês trouxeram bastante, tentar situar, o que é o ciclo de alfabetização, o que é o ciclo autoral. E aí a Silvania, a Silvania traz as concepções de uma forma bem bacana (FORMADOR 2, 2019)

Me veio uma questão agora, que a gente terminou (Inint) [02:03:53] o planejamento que precisa, como a colega falou, vamos reunir os ciclos. A gente tem essa dificuldade logística dentro da escola, as resistências pessoais, eu acho até interessante quando o professor fala, eu não tenho muito contato com o (Fund II) [02:04:13], eu não tenho contato com o (Fund I) [02:04:15], então remete muitas coisas, mas eu vou ser (Inint) [02:04:21], enquanto coordenadora, é exatamente isso aqui. Eu estou falando pelo meu trabalho, e aí a gente percebe que tem um limbo, tem um buraco tão grande, que às vezes a gente não

consegue fazer as coisas que a gente pretende, porque não está na ideia de ciclo (COORDENADORA PEDAGÓGICA 4, 2021)

Os(as) professores(as) relatam que, tanto o(a) professor(a) polivalente quanto a criança se beneficiam com a DC, com o(a) professor(a) de ensino fundamental II nesse momento de transição, pois ele(a) é mais técnico(a) e pontual em sua disciplina, potencializa o trabalho em ciclo.

Eu acho, eu acho que para nós polivalente é um ganho e para a criança é um ganho em dobro. (inint) [00:24:31] . (inint) [00:24:37] porque professor do fundamental dois da transição de ver um professor de fundamental dois essa proximidade, mas como eu te falei um professor mais técnico, um professor mais pontual dentro da sua disciplina. Então é um ganho, então não retomar as aulas compartilhadas eu não sei exatamente da forma burocrática lá dos nossos documentos do (SME) [00:25:06] como é que era, mas eu acho que há perda sim de não prolongar, de não sistematizar, de não incentivar esse trabalho entre os professores do interdisciplinar. Até porque a gente é ciclo então que sejamos ciclo mesmo, um trazendo a resposta do outro, lidando (inint) [00:25:29] com o retorno das crianças.

E acho que uma boa parte dessa dificuldade, assim seria sanado se a gente tivesse essa parceria no ciclo, nesse ciclo interdisciplinar, o olhar das crianças, a vivência semanal desses professores, porque cada um fica no cada um do seu quadrado e pouquíssimos professores nos procuram para saber como eram esses alunos no ano anterior. E diferente do polivalente que mesmo sem ter iniciado com a turma já está perguntando como era a turma do passado. (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I 4, 2021)

Mesmo com a DC, essa professora revela a dificuldade de se desvincular do trabalho da alfabetização e que ser interdisciplinar como polivalente é natural. A partir de um trabalho interdisciplinar com o(a) professor(a) de ensino fundamental II de Ciências, a DC trouxe a ele(a) um olhar alfabetizador, uma mudança de olhar, observada até na escolha de materiais disponibilizados para as crianças.

Eu acho isso ótimo, mesmo tendo a minha área como (inint) [00:30:08] da natureza eu não conseguia como polivalente eu não conseguia me desvincular dessa alfabetização exatamente pela realidade das crianças, na docência compartilhada ela continuou, esse (inint) [00:30:25] continuou tendo essa possibilidade de estar falando sobre meio de relações, seres vivos, falando sobre micróbios e bactérias, os dinossauros, arqueologia que são temas nossos. E continuar vendo outros conteúdos ali misturados, sempre teve relação seja um texto, sejam as datas que aquele texto trazia, repetição de um raciocínio matemático. Então não sentia falta e (em docência) [00:31:08] compartilhada (inint) [00:31:10] não sentia falta de ser

professora de português, professora de matemática e na (inint) [00:31:19] foi exatamente isso, uma coisa também que o Wanderson trouxe, veio caminhando junto comigo esse olhar de alfabetizador. Teve uma que a gente, foram muitos conteúdos, mas eram dos animais, era alguma coisa assim, (inint) [00:31:44] enfim. E aí ele trouxe vamos supor os materiais para ensinar as crianças a lerem os nomes dos animais, a (inint) [00:31:58] nome dos animais. Então ficou essa visualização do nome dos animais porque todos eles tinham que escrever o seu animal preferido depois de algumas aulas, qual ele seria na sua teia, e aí ele traz para mim que ele tinha mudado, trouxe para mim essa mudança de olhar, esse (inint) [00:32:24] de alfabetizador, de português, matemática dentro de ciências, história. Então ser interdisciplinar para mim é quase que natural (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I 4, 2021).

Para o(a) formador(a), que já teve a experiência com a DC, sendo professor(a) de ensino fundamental II de Matemática, os(as) alunos(as) não percebem conexões entre as disciplinas, acarretando falta de sentido. Falta planejamento conjunto para acolher os(as) estudantes a partir de um projeto interdisciplinar que integre as múltiplas linguagens e que faça sentido para eles(as).

Nota-se que, a partir de suas experiências com a DC, o(a) formador(a) em sua prática como professor(a), mesmo não estando na DC, busca fazer conexões do seu conteúdo com as demais disciplinas.

Essa transição do 5º para o 6º ano dentro do próprio Ciclo Interdisciplinar ainda traz dificuldades para os(as) alunos(as), pois perdem o seu(sua) professor(a) de referência, e passam a conviver com professores(as) de diferentes disciplinas, muitas vezes sem integração e relação entre elas, com posturas, vocabulários e cobranças diferentes entre elas. Dessa forma, compreende-se que falta esse planejamento coletivo para planejar ações interdisciplinares para além da relação de conteúdos, mas também ações educativas integradas com os(as) estudantes.

Apesar de esse estudante ele já vir do 5º para o 6º ano com vários professores ele chega com tempos de aula diferente, porque ele tem ali um tempo relógio muito bem delimitado, o tempo de aula dele 45 minutos e ponto, bateu o sinal de aula troca o professor, o próximo entra, apaga a lousa e inicia-se uma nova aula. E muitas vezes a gente percebe na conversa com eles, que eles não enxergam muita sincronia entre o que está sendo apresentado para eles nas diferentes aulas, para eles não faz sentido, o que o professor de Geografia fala, o que o professor de História fala, o que o professor de Matemática fala, não faz sentido, porque são linguagens diferentes, são ciências diferentes. E é como se batesse o sinal eles tivessem que fechar a caixinha daquela aula e abrir a da próxima, porque apesar de o planejamento

ser feito todo mundo junto na hora que é feito, que é ministrada a aula é cada um por si, Deus por todos. Não é pensando num planejamento conjunto para acolher esse estudante que está chegando no sexto ano num projeto interdisciplinar, num conteúdo que seja interdisciplinar, transdisciplinar, multidisciplinar que perpassasse todas essas múltiplas linguagens e que esse estudante veja sentido no que ele está ali fazendo nesses tempos de aula ele fica perdido e é aí onde aquelas crianças elas se perdem. Eu vejo muito nesses meus estudantes isso, quando eu começo a minha aula eu tento fazer essas conexões com eles, "a gente está fazendo isso em Matemática, mas lembra lá da aula de Ciências, a gente está trabalhando com rótulo, vamos ler o rótulo? A gente está trabalhando com volume, mas vamos ler o que é que tem nesse rótulo? Vocês viram isso em Ciências, vocês viram isso em tal aula?" Eu tento na minha aula fazer essas conexões para que eles não se sintam perdidos, eu tento integrar essas linguagens para que ele veja sentido na minha aula, mas eu não sei se os meus colegas fazem a mesma coisa. Então eu tento que meio nadar contra a maré, é meio que um trabalho de formiguinha. Mas eu percebo isso, eles chegam do 5º ano em que eles têm um professor que é referência, de repente eles tem dez professores de dez disciplinas, cada um falando uma linguagem diferente, cada um com uma postura corporal diferente, cada um com uma linguagem verbal também diferente, com uma cobrança diferente. Um cobra caderno, dez avaliações, o outro cobra caderno, cinco avaliações, o outro não cobra nada, o outro cobra tudo, o outro permite celular, o outro não permite, o outro deixa que levante na sala, o outro não permite nada, o outro permite que respire, o outro não deixa nem respirar. Então são tipos de cobranças totalmente diferentes que se não sentar no coletivo e não fazer um contrato pedagógico no coletivo com eles, é onde eles começam a se perder e se a gente não acerta a mão nesse momento da transição do 5º para o 6º, que é onde a gente falou até no curso que é onde tem esse limbo. O 5º para o 6º ano é onde tem esse limbo, se o professor que está no 6º ano não tiver esse olhar diferenciado, for um professor diferenciado para essa fase, para essa faixa etária, esses estudantes se perdem, eles vão se desmotivar, porque a motivação ela não é só interna, ela também é externa, ela também vem do ambiente que ele está inserido, ele vai se perder. Ele não vai querer estudar, ele não vai querer frequentar a escola e não vai adiantar a escola ser algo obrigatório, para ele tanto faz. (inint) [01:00:16] não tá funcionando. (FORMADOR 2, 2019)

Percebe-se que o(a) professor(a) polivalente e o(a) professor(a) especialista tem visões diferentes do(a) aluno(a) do 6º ano. Para o(a) professor(a) especialista, os(as) alunos(as) do 6º ano são “bebês”, dependentes, e para o(a) professor(a) polivalente, eles(as) cresceram. O Ciclo Interdisciplinar é importante, pois não tem a finalidade de focar na transição do 5º para o 6º ano, mas sim em pensar nesse trabalho interdisciplinar do 4º ao 6º que atenuará essa transição, com a presença do(a) especialista no 4º e no 5º ano e do(a) professor(a) polivalente no 6º. Porém, ainda se nota de forma muito forte a

divisão entre dois ciclos: um e dois, essa marcação não favorece um planejamento coletivo e interdisciplinar.

Eu acho que eles são os nossos bebês que precisam de muita atenção e muito cuidado para essa transição. E aí enquanto o Ju falava aqui eu estava pensando, eu acho que uma das coisas mais fantásticas da nossa rede é pensar nos ciclos e pensar no ciclo interdisciplinar que vem lá do 4º, nessa transição até o 6º que era algo que a gente batia muito que precisa ter, a gente bateu bastante isso no curso como o Ju falou, precisava ter essa união de pensar enquanto ciclo. Eu acho que por conta de uma estrutura tão intrínseca tantos anos no Brasil e como isso não acontece em outras redes a gente continua não trabalhando com ciclos e continua trabalhando fundamental um, fundamental dois o que é uma perda imensa para a educação porque enquanto política pública e de olhar para esses meninos nessa fase de transição o ciclo interdisciplinar é fantástico. O ano passado enquanto a gente fazia a priorização do currículo para ser usada esse ano, umas das coisas que a gente bateu muito foi a rede municipal pensa em ciclos, então nessa retomada, voltar para os estudos, de retomar o ano perdido e tudo mais não se pode pensar em um ano perdido, tem que se pensar em ciclo, no ciclo como um todo e que ele vai recuperar isso dentro do ciclo e não só dentro do ano. Mas isso é algo que ainda não foi absorvido pelos professores, então para os professores pedagogos eles são uns cavalões, o 6º ano eles são uns cavalões, eles são gigantes e para a gente eles são muito bebês. Então a gente percebe normalmente quem dá aula para o 6º é por muito amor a profissão, porque eles são extremamente bebês, eles precisam de uma atenção que a gente especialista não está acostumada a dar, porque a gente é isso que o Ju falou, a gente é (inint) [01:02:44], abre caderno, pega, olha o que eu estou fazendo, a lousa aqui. E com eles você tem que ir devagar, explicar. No primeiro (inint) [01:02:55] bimestre inteiro não aprenderam divisão de caderno, como faz, cada disciplina numa parte do caderno diferente, ou num caderno diferente, de que cada disciplina não dá para continuar na mesma folha como era lá no 5º ano. Assim de que os professores vão exigir coisas diferentes porque são disciplinas diferentes e a gente tem que ir pegando na mãozinha dele mesmo. Eu já tive a experiência tanto de fazer um projeto interdisciplinar com o 6º ano (inint) [01:03:32] e de fato o que o Ju falou de todo mundo que dava aula para eles pegar na mãozinha e pensar, é uma fase de transição delicada, que é muito delicada (inint) [01:03:44]. (inint) [01:03:49] assim eles saíram assim "eu não tenho mais a minha referência e eu posso fazer tudo que eu quiser," porque o professor troca de sala, ou ele troca de sala. Então assim eu tenho uma liberdade que eu nunca tive na maior parte das vezes porque não teve uma autonomia construída muitas vezes com os professores pedagogos. Então assim ele ao mesmo tempo que se sente abandonado porque não tem ali ninguém, ele ao mesmo tempo se sente completamente livre e vira uma bagunça. Então já vivenciei de fazer um projeto interdisciplinar e é fantástico, acredito que só assim que a gente consegue fazer um 6º ano forte, que eles entendam, que eles se sintam acolhidos e também já trabalhei na coisa de cada um ao Deus dará e cada professor que entra faz uma coisa completamente

diferente. Mas ainda continuo batendo na nossa necessidade de pensar o ciclo como interdisciplinar que começa lá no 4º ano, ele não começa no 6º, ele não termina no 5º e ainda até por conta das divisões as vezes dentro da escola de manhã ser fund. um, a tarde fund. dois e etc., isso não permite com que os professores planejem junto ações, ou que os professores conversem a respeito do ciclo. Eu acho que uma das coisas mais bacanas do curso e que me marcou muito assim é quando a gente trazia as pontes, que tipo de ponte é o ciclo interdisciplinar? E a carinha dos professores isso me marcou muito assim de parar e pensar, "é um ciclo, eu estou levando de um lado até chegar no outro e como é que faz?" Aquela aula do curso pensando nas pontes eu me lembro que gerou muito essa discussão, embora, a gente em vários cursos a gente fale da questão do interdisciplinar isso ainda não está dentro dos professores. E quem dera que outras redes pudessem pensar nisso também dessa transição que é tão delicada, porque eles ficam jogados ao Deus dará, tadinhos, eles precisam, eles são muito bebês, eles não são (inint) [01:06:04] . (inint) [01:06:16] docência, sabe o que é docência, véspera de feriado então, meu filho, faz por amor (FORMADORA 1, 2021).

O maior desafio dos(as) professores(as) que atuam no Ciclo Interdisciplinar é a compreensão de que o Ciclo termina no 6º ano e não se inicia no 5º. O fato de os(as) docentes escolherem as mesmas turmas nos anos seguintes tem facilitado o trabalho. Apresenta-se a percepção de que há docentes que têm o perfil para trabalhar nesse Ciclo, isso facilita. Nota-se novamente a questão de que o vínculo entre os(as) profissionais para esse trabalho pode facilitar o diálogo e a elaboração do planejamento com um olhar de Ciclo, que passou a ocorrer com a experiência com a DC. O Ciclo interdisciplinar, a partir da DC, possibilita pensar o planejamento com olhar de meta, no percurso a ser construído durante os três anos desse Ciclo, pensar nos seus objetivos gerais e específicos, da mesma forma que ocorre no documento curricular vigente na RMESP, o Currículo da Cidade. Os(as) formadores(as) relatam que esse processo de pensar o currículo e o planejamento no Ciclo ocorreu durante a elaboração do documento Priorização Curricular – Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2021)¹⁰.

A experiência com a DC no Ciclo Interdisciplinar trouxe esse olhar de se ter objetivos comuns no Ciclo e rompeu com a ideia de Ciclo como um período composto por determinados anos de escolarização. Dessa forma, cada profissional continuava

¹⁰ Priorização Curricular – Currículo da Cidade (2021): Este documento, objeto de consulta à rede, é uma das ações de Priorização Curricular (PC), movimento necessário em função do atual contexto mundial, a Pandemia da COVID-19, que impactou sobremaneira as atividades da educação básica. A Priorização Curricular compõe parte do plano de retorno às aulas da SME/COPED/DIEFEM/NTC/DIEE com o intuito de garantir aprendizagens essenciais aos estudantes da RMESP. Trata-se de uma ação conjunta com vários setores de representação que compunham os Grupos de Trabalho (GT). Nesses, estiveram envolvidos os profissionais da educação (professores e supervisores escolares) das 13 regiões da cidade.

trabalhando com suas turmas de forma isolada, como se fosse uma nomenclatura que a RMESP adotou para organizar os anos de escolarização. Ressalta-se também a importância de se conhecer o documento curricular para a compreensão sobre a lógica de organização de cada um dos Ciclos para organizar esse tempo com os(as) professores(as).

Bom, começa a entender que é um ciclo, o maior desafio dos professores que trabalham no ciclo interdisciplinar é entender que não encerra no quinto ano e não inicia no sexto ano. Aqui no Maria Alice isso de um tempo para cá está clareando, a galera tem pegado as mesmas turmas, então quem pega 4º, 5º ano tem pegado 4º e 5º ano nos últimos anos, então isso tem facilitado o trabalho. Essa cultura de trabalhar sempre com o mesmo ciclo por perfil facilita um pouco. Então as meninas que trabalham no interdisciplinar comigo esse ano tem o 6º ano de novo, são meninas que a gente sempre tem conversado, então surge uma dúvida, então a gente se reúne no tempo que a gente tem, procura conversar sempre que dá, montar planejamento com o olhar de ciclo, de que é algo que no início isso não acontecia. Então a gente sempre tem aquele olhar de meta, aonde a gente está e aonde quer chegar? Então a gente está recebendo estudante no 4º ano, o que a gente espera desse estudante ao final do 6º ano? Qual é o percurso que a gente tem com ele ao longo desses três anos? Então a gente tem ali planilhado o que a gente espera dele ao longo desses três anos, tem claro para a gente qual é o percurso que a gente tem com eles. Então para a gente que está no ciclo interdisciplinar ou no autoral, ou no ciclo de alfabetização planilhar os objetivos gerais do ciclo têm facilitado e aí a gente pega esses objetivos gerais e desmembra em objetivos específicos. O próprio currículo da cidade ele faz esse trabalho, porque tem os objetivos que são comuns e aí quando a gente faz a priorização curricular a gente vê isso, Tati? Que são objetivos comuns do ciclo e como ele desmembra. Quando a gente começou a fazer esse trabalho há três anos atrás, três anos atrás que eu tive o 6ºA, que foi mais ou menos na época do curso as meninas não enxergavam isso, e foi na época da implementação do currículo, as meninas não tinham essa noção de que o ciclo é isso, a gente ter um objetivo comum para aqueles estudantes naquele ciclo e que a gente vai desmembrar em objetivos por ano. Para elas o ciclo era aquele interstício de tempo ponto e acabou, cada um se virava dentro do seu ano de forma isolada e acabou, era só uma forma diferenciada que a prefeitura colocou para organizar o tempo e ponto, era só uma nomenclatura diferente. Ninguém parou para analisar que era uma forma diferente de acompanhar os estudantes na época e conforme a gente foi fazendo as ações de implementação do currículo, primeiro (inint) [01:11:09] e depois na escola estudando o currículo foi clareando. Então, primeiro o professor ele precisa conhecer o documento curricular, essa é a primeira barreira que o professor tem, se ele não conhece o documento que rege o município ele não vai entender a lógica de organização, o que é o ciclo de alfabetização, o ciclo interdisciplinar, o ciclo autoral, ele não vai entender como organizar esse tempo e como fazer essa passagem tranquila desse estudante do 4º para o 5º, do 5º para o 6º, e não vai entender também

como esses professores podem conversar de forma segura e tranquila (FORMADOR 2, 2021).

Entende-se que não deveria existir o Ciclo Interdisciplinar sem a DC, principalmente no 6º ano, para ajudar na transição e o(a) especialista no 4º ano, para pensar no trabalho no Ciclo para uma transição mais tranquila para a criança. O Ciclo Interdisciplinar, tendo a DC como um dos eixos do trabalho, possibilita o desenvolvimento de atividades diferenciadas com projetos nos 4ºs e 5ºs anos, com a presença do(a) especialista sendo uma preparação para o 6º ano. Ainda com a presença do(a) professor(a) polivalente, a DC no 6º ano possibilitava esse rompimento final com esse(a) docente nos novos desafios com o 6º ano. Os(as) formadores(as) compreendem a DC e interdisciplinaridade de forma indissociável, sendo fundamental a interação desses(as) professores(as) de conhecimentos específicos e vivências diferentes para a ação interdisciplinar. Não compreendem a DC sem a interdisciplinaridade.

[...] não deveria existir sem ciclo interdisciplinar sem docência compartilhada, sobretudo, no 6º ano para ajudar nessa transição assim, deveria continuar a instrução normativa deveria voltar lá para continuar porque necessita esse olhar. E seria muito interessante se a gente conseguisse ampliar isso de alguma forma já lá no quarto 4º ano, se a gente conseguisse que o especialista mesmo que fosse em uma aula por semana pensasse já ia entrando lá e pensar enquanto ciclo mesmo, e essa transição não só no 6º ano. Mas eu penso como a gente falou aqui o tempo todo, o Juliano falou de que é fundamental o ciclo interdisciplinar e à docência compartilhada elas precisam caminhar juntas, ou com a visão e o pedagogo juntos para poder trazer essa criança para atravessar essa ponte de forma, eu não sei (inint) [01:20:53], ideal de realização (FORMADOR 1, 2021).

Eu acho que é uma forma menos traumática de que essas crianças cheguem no aural de forma autônoma. Porque através da docência compartilhada que eles têm contato com projetos, eles têm contato com atividades diferenciadas, porque já no 4º ano, 4º, 5º ano, 4º ano eles tinham uma aula, 5º ano eram duas, que o especialista entrava, eram projetos tudo, mas já era uma inserção de uma atividade diversificada que o especialista apresentava para essas turmas. Então era algo diferente, era um tempo de projeto, eram 45 minutos que já estava preparando esse estudante para fundamental II, era um tempo relógio, era uma aula de tempo relógio diferenciado, então já era uma preparação para o que ele ia enfrentar no sexto ano. Em contrapartida à docência compartilhada do sexto ano era um rompimento final daquele laço com o professor que era pedagogo. Então é uma fase mesmo de transição total, você está apresentando o estudante para o mundo novo e dando adeus ao que era antigo, ao mesmo tempo que você está dando adeus, você também está apresentando coisas novas (FORMADOR 2, 2021).

Não tem como pensar uma docência compartilhada sem interdisciplinaridade, mas assim como eu não tenho como compartilhar com outro professor de Português eu preciso que o outro tenha e me traga outro conhecimento, não que um professor de Português não vai trazer um outro conhecimento de vida e etc. Mas ser interdisciplinar ou como no caso que era do pedagogo com o especialista, enfim, o outro ser diferente eu acho que é fundamental, você não pensa em docência compartilhada sem isso (FORMADORA 1, 2021).

Acho que entram até outros conceitos, o interdisciplinar, o transdisciplinar, o multidisciplinar ele passeia por todos esses conceitos, mas acho que o interdisciplinar ele acaba sendo aí o ponto focal da docência compartilhada. (FORMADOR 2, 2021).

No Ciclo Interdisciplinar, a DC auxilia na transição e no conhecimento dos(as) diferentes professores(as) entre esses anos de escolarização do mesmo Ciclo. Há um descontentamento por parte dos(as) professores(as) a respeito da retirada da DC do Ciclo Interdisciplinar. Essa modalidade de docência ajuda no trabalho conjunto com o(a) colega e também a conhecer as dificuldades dos(as) alunos(as) e ajudá-los(as).

Então é bom porque na docência compartilhada, por exemplo, eu entrava com eles, eles já viam que mudava o professor não era só por exemplo a Maria Lucia, não era só a Maria Alice, era eu também. Então a docência compartilhada ela vem dando essa ajuda nessa transição para eles, eles vão se acostumando, os especialistas também, já vai conhecendo outros professores que depois podem até se tornar os professores deles mesmo na disciplina em si. Então é bom nesse aspecto, por que é eles tiram a docência compartilhada, Rosana você sabe? (PROFESSORA DE ENSINO FUNDAMENTAL I E MÉDIO 15, 2021)

Eu acho que faz diferença, eu acho que a docência compartilhada ajuda muito, ajuda muito porque você vai trabalhar junto com a colega eu mesma ia duas, eu ia duas e duas aulas na semana. Então dois dias para cada turma, então isso ajuda muito porque você vai, por exemplo, eu conheci meninos que tinham dificuldades e eu ficava com eles muitas vezes, sabe? Ajudando eles, enquanto que ela fazia outra coisa, fazia isso, dava uma atenção que as vezes não dava para ela dar. Então acho que é isso que é importante, sabe Rosana? Porque você tem lá 30 alunos, 25 alunos na sala e tem aqueles que são mais carentes, que tem mais dificuldades do que os outros. Então no momento que você está ali na docência compartilhada você está ali junto com a sua colega, você está ajudando, você está ajudando o menino, está dando uma atenção, onde faltou você entra, onde que você faltou ela entra, isso que eu acho que é importante (PROFESSORA DE ENSINO FUNDAMENTAL I E MÉDIO 15, 2021).

A professora de Ensino Fundamental II e Médio reforça novamente outro aspecto não mencionado pelos(as) demais professores(as), sobre as potencialidades da

DC no Ciclo Interdisciplinar e as contribuições para a prática do(a) professor(a). A DC traz a questão das dificuldades de aprendizagem e do vínculo com os(as) alunos(as). A DC possibilita conhecer essas dificuldades, criar vínculo com esse(a) aluno(a) e ajudá-lo(a) em suas dificuldades de aprendizagem.

(inint) [00:51:59] Rosana, sinceramente, porque é mais uma ajuda para o aluno, sabe? Não sei, na minha região aqui é muito carente, então é muito necessário você ter um outro professor, na sala, sabe? Porque você consegue, eu lembro que tinha um menino que ele meu Deus do céu, eu gosto dele, sabe? A gente pegou muita amizade, não sei o que é que acontece ele tinha muita dificuldade, não sabia escrever e nem ler ainda, estava no quinto 5º ano. Aí eu sentava com ele, passava minhas atividades depois eu sentava com ele, falava assim, acho que é Ivan o nome dele, falava para ele assim, "vem cá, eu vou te ajudar, vem aqui eu vou te ajudar, senta aqui, olha é assim", lia para ele, que ele não lia não, viu? Não lia e não escrevia, eu lia para ele e falava o que é que você entende disso que eu estou lendo para você? Para ele poder responder. Mas se você dá, que nem quando ela estava sozinha, ela não tinha como fazer tudo, a sala está lotada de aluno então você não pode sentar do lado de um aluno para você dar uma atenção para ele. E você na docência dá para você fazer isso, sabe? Você sentava um pouquinho com ele, sentava um pouquinho com a Sofia, sentava um pouquinho, e aí a gente ia, sabe, estabelecendo esse vínculo que é importante e ajudando o menino que está mais fraco, você está entendendo? Então acho que a docência ela é muito importante, principalmente por causa dessa transição aí do 5º para o 6º, é muito importante para eles (PROFESSORA DE ENSINO FUNDAMENTAL I E MÉDIO 15, 2021).

Para os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), a interdisciplinaridade no Ciclo é fundamental, é o que dá sentido aos conhecimentos dos(as) professores(as) e dos(as) alunos(as) com o olhar sobre o contexto, não sendo possível esse trabalho a partir de uma única área de conhecimento, pois os contextos são interdisciplinares. A DC traz para as crianças uma experiência a mais na sala de aula: aprender com dois(duas) professores(as) diferentes. Quando ocorre um trabalho com sintonia na DC, os(as) alunos(as) percebem e sentem-se mais seguros no que estão aprendendo e nas dificuldades que surgirem, pois poderão contar com o apoio dos dois (das duas) docentes.

A interdisciplinaridade eu costumo dizer que é o recheio, não dá, não tem gosto nenhum se não tiver interdisciplinaridade, ela é o sabor do negócio, por que você sabe aquele pãozinho sem nada? Interdisciplinaridade é o recheio, é (inint) [01:02:11] daquilo. Ela que dá para a gente o sentido de tudo, quando a gente olha, por exemplo, para a questão dos nossos conhecimentos, do conhecimento da criança

também de olhar para os contextos não dá dizer assim a matemática pura, a língua portuguesa é só escrita pura, tudo isso vai conversar com o contexto e esse contexto ele é multidisciplinar, ele é interdisciplinar ele trabalha com todas as áreas do conhecimento. Então quando a gente parte do assunto de contextos não dá para trabalhar esse contexto só por uma área do conhecimento, a gente vai, é claro trabalhar especificidades do assunto, mas os contextos eles são interdisciplinares, não dá para trabalhar sem ter esse diálogo constante (inint) [01:03:05] tem. A questão do saber ele é interdisciplinar, não está em gavetinhas, a gente fala tanto isso parece até que é clichê já, é óbvio que precisa ser dito (COORDENADORA PEDAGÓGICA 4, 2021).

Na minha opinião, óbvio, ela contribui bastante porque apesar das nossas crianças elas terem mais de um professor, porque eles têm professor de informática, professor de sala de leitura, professor de educação física, de artes, (inint) [00:45:34] eles já têm essa experiência de mais de um professor. Então eles (inint) [00:45:42] compartilhada, eu acredito que ela venha trazer para aquela criança, para aquele jovem uma experiência a mais dentro da sala de aula, eles poderem ver que, eu não sei se eu vou ser clara, mas assim mesmo eles tendo dois professores dentro da sala de aula, como esses professores são diferentes e que como por serem diferentes eles conseguem aprender com eles também. Então a questão da parceria desses dois professores, da sintonia que esses dois professores têm, então a criança, o jovem eles conseguem, eles têm essa percepção. (inint) [00:46:40] quando algum professor porque eles (inint) [00:46:43] professor de docência compartilhada, (inint) [00:46:46], sabe terem alguma coisinha assim e as crianças percebem. Então quando essa questão aí dessa sintonia ela é muito importante porque o aluno ele percebe, ele vem com essa sintonia ele tem segurança naqueles dois professores, naquilo que ele está aprendendo, nas dificuldades que ele pode vir a ter e que eles estão nessa questão aí dá sintonia que eu falei, ele sabe que ele vai poder contar com os dois então eu penso dessa forma (COORDENADORA PEDAGÓGICA 1, 2021).

O planejamento no Ciclo é um desafio, a divisão em dois ciclos ainda é forte no discurso dos(as) professores(as).

O trabalho no Ciclo Interdisciplinar trouxe a compreensão da identidade desse ciclo e dos três anos como passagem, não só do 5º para o 6º ano, como também um trabalho por áreas. Pensar no trabalho em Ciclo também influencia na organização dos anos de escolaridade em seus turnos de funcionamento, na tentativa de não dividir o ciclo nos turnos. Mas, quando há uma identidade nesse Ciclo, mesmo que alguns anos de escolaridade fiquem separados nos turnos de funcionamento, é possível a unidade por meio do projeto interdisciplinar.

Compreende-se que essa identidade foi adquirida a partir de um longo trabalho e resistência.

E eu consegui, eu e as minhas colegas do ciclo interdisciplinar, eu consegui, nós conseguimos entender um pouquinho da identidade dela, ao invés de ser só um, são três anos de passagem, o que eu agora (Inint) [...]Aí então, quando a gente consegue ter uma identidade nesse ciclo, que é o nosso caso, porque como (Inint) [02:06:56] a gente conseguiu para o 4º e 5º ano trabalhar assim por áreas, isso daí fez com que a gente tivesse uma cara, mas é muito pessoal, isso também foi um trabalho longo, de resistência, (Inint) [02:07:10] as pessoas, mas enfim, eu acho que o importante (Inint) [02:07:13] então eu consegui, minhas colegas também mostram isso no dia a dia, foi quando a gente conseguiu criar uma identidade nesse nosso trabalho, e não ficou nessa, o que o ciclo é. (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I 6, 2019)

Apesar do 4º ano ser de manhã, o 5º e 6º ser a tarde, e nas nossas reuniões aos sábados, por causa da greve e tal, a gente não consegue se reunir. Mas não é tão intensificado, e como existe esse projeto interdisciplinar também, então ele ajuda a ser um (Inint) [02:07:58] vivo nesse ciclo. Então assim, ele consegue ter uma identidade. O 6º ano ele já é um projeto (Inint) [02:08:08] (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I 6, 2019).

Eu estava aqui pensando (Inint) [02:09:32], o ano passado nós fizemos uma discussão sobre a reorganização dos turnos, e foram colocados (Inint) [02:09:42], foram pensadas em algumas possibilidades, todas elas a partir da ideia do que teria que ser separado, porque um dos três ciclos não ia caber dois ciclos em um período e um ciclo no outro. Aí a discussão era justamente o que, vamos deixar o ciclo um em um período (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I 7, 2019).

Exatamente. (Inint) [02:10:08] autoral como é que fica, ficou assim. Este ano. O ciclo de alfabetização está no período da manhã, o ciclo autoral, desculpe, é o contrário, é, o único que ficou dividido (Inint) [02:10:25] alfabetização. 1º e 2º de manhã, 3º à tarde. O ciclo interdisciplinar ficou a tarde, então 4ºs, 5ºs e 6ºs anos, e no período da manhã o autoral. 7ºs, 8ºs e 9ºs. Sempre vai ter essa quebra, mas aí eu fiquei, (Inint) [02:10:45] eu estava pensando assim, realmente a gente acaba pensando muito em fundamental I e fundamental II, agora quando nós fazemos a nossa atribuição, o professor que é especialista ele é a mesma coisa, então a gente acaba focando mesmo isso, (Fund I) [02:11:02] e (Fund II) [02:11:02]. (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I 7, 2019)

A gente não precisa fazer essa discussão, porque a Sueli traz uma coisa que para mim é significativa. A coisa das retenções, por exemplo, que é algo que vai trazer, se os ciclos estão pensando (Inint) [02:12:09] de pensar em um acompanhamento das aprendizagens, como isso vai sendo desenvolvido, para potencializar, quando a gente quebra o ciclo, a gente não está pensando nisso. E isso é uma estrutura de pensamento que já vem há muitos anos. Como é que a gente faz

para repensar isso, para trazer, precisa ser discutido dentro da escola, precisa levar para a (Inint) [02:12:37], a gente precisa discutir o que é o ciclo, aproximar, a docência compartilhada ela vai ser uma, então a gente traz, por exemplo, a ideia de ponte. Nossa ideia seria. (Inint) [02:18:56] no fundamental I, as pessoas normalmente para o 4º ano, o 5º ano, 3º ano, não se pensa em tentar juntar os ciclos. Pelo menos um de cada ciclo. A gente não está dizendo que é fácil (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I 22, 2019).

Os relatos dos(as) professores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as) e formadores durante o Grupo de Formação e entrevistas revelam algumas dificuldades e desafios enfrentados com a DC, como também saberes e novas disposições ao *habitus* dos(as) professores(as) envolvidos(as) com o trabalho no Ciclo Interdisciplinar e interdisciplinaridade.

Em relação ao reconhecimento de algumas dificuldades e desafios enfrentados com a DC, destacam-se:

- ✓ Sendo professor(a) de ensino fundamental II de Matemática, os(as) alunos(as) não percebem conexões entre as disciplinas, acarretando falta de sentido. Falta planejamento conjunto para acolher os(as) estudantes a partir de um projeto interdisciplinar que integre as múltiplas linguagens e que faça sentido para eles(as).
- ✓ O reconhecimento de que o discurso não mudou, prevalece o discurso da organização anterior, em dois ciclos. Esse discurso reverbera nas ações da unidade escolar, no planejamento, nas formações e na organização da estrutura da escola, e nem mesmo o(a) aluno(a) se enxerga nessa organização em Ciclos.

Em relação aos Ciclos, os relatos e entrevistas revelam:

- ✓ Há a compreensão de que cada Ciclo de Aprendizagem tem objetivos diferentes, o que demonstra apropriação dos conceitos dos ciclos propostos na Reorganização Curricular (SÃO PAULO, 2014);
- ✓ O reconhecimento do fato de que ter professores(as) especialistas e polivalentes no mesmo Ciclo auxilia na integração como na organização do percurso dos(as) estudantes;

- ✓ O conhecimento de que a transição do antigo Fund. I para o Fund. II é complicada, e a DC ajuda para que haja uma transição mais suave;
- ✓ O entendimento de que o(a) professor(a) especialista e o(a) professor(a) polivalente possuem características diferentes, porém o trabalho na DC contribui para a prática do outro no próprio ciclo e potencializa a aprendizagem;
- ✓ O trabalho com a DC estabelece vínculo entre professores(as) e alunos(as) nesse Ciclo, possibilita uma transição mais tranquila e facilita o trabalho a ser desenvolvido pelos(as) professores(as);
- ✓ A partir de um trabalho interdisciplinar com o(a) professor(a) de ensino fundamental II de Ciências, a DC lhe trouxe um olhar alfabetizador, uma mudança de olhar;
- ✓ A partir de suas experiências com a DC, o(a) formador(a) em sua prática como professor(a), mesmo não estando na DC, busca fazer conexões de seu conteúdo com as demais disciplinas;
- ✓ O Ciclo interdisciplinar, a partir da DC, possibilita pensar o planejamento com olhar de meta, no percurso a ser construído durante os três anos desse Ciclo, pensar em seus objetivos gerais e específicos, da mesma forma que ocorre no documento curricular vigente na RMESP, o Currículo da Cidade;
- ✓ A experiência com a DC no Ciclo Interdisciplinar trouxe esse olhar de se ter objetivos comuns no Ciclo e rompeu com a ideia de Ciclo como um período composto por determinados anos de escolarização;
- ✓ Não compreendem a DC sem a interdisciplinaridade;
- ✓ DC auxilia na transição e no conhecimento dos diferentes professores entre esses anos de escolarização do mesmo Ciclo.
- ✓ Essa modalidade de docência ajuda no trabalho conjunto com o(a) colega e também a conhecer as dificuldades dos(das) alunos e ajudá-los(as);
- ✓ A DC no Ciclo Interdisciplinar traz contribuições para a prática do(a) professor(a), um olhar sobre a questão das dificuldades de aprendizagem e do vínculo com os(as) alunos(as). A DC possibilita conhecer essas dificuldades, criar vínculo com esse(a) aluno(a) e ajudá-lo(a) em suas dificuldades de aprendizagem;
- ✓ O trabalho no Ciclo Interdisciplinar trouxe a compreensão da identidade desse ciclo e dos três anos como passagem, não só do 5º para o 6º ano como também

um trabalho por áreas. Pensar no trabalho em Ciclo também influencia na organização dos anos de escolaridade em seus turnos de funcionamento, na tentativa de não dividir o ciclo nos turnos.

O Ciclo Interdisciplinar é considerado central e o trabalho pedagógico tem a finalidade de criar uma identidade fundamentada na teoria interdisciplinar por meio da DC e atividades integradas. Os relatos e entrevistas revelam o reconhecimento dessa finalidade e da identidade desse Ciclo, e apesar das dificuldades e desafios enfrentados para a apropriação da concepção desse Ciclo, observa-se que a experiência com a DC trouxe saberes que mobilizaram os(as) docentes para uma reorganização do planejamento e das práticas pedagógicas. O planejamento integrado deve ser o fio condutor desse trabalho e as ações desenvolvidas organizadas preferencialmente por projetos.

De acordo com Fazenda (1991), na interdisciplinaridade deve haver uma relação de reciprocidade, trocas, mutualidade, interação, diálogo entre os envolvidos, ou seja, realmente mais do que junção das disciplinas, é necessária uma atitude interdisciplinar. A interação entre os(as) professores(as) na DC provoca a atitude interdisciplinar, atitude esta - como observado em alguns relatos - que permanece mesmo em práticas pedagógicas sem a DC.

5.3 Docência Compartilhada e Currículo

A DC foi uma modalidade de docência introduzida no Ciclo Interdisciplinar e que fez parte de uma Reorganização Curricular ancorada numa concepção de currículo descrita nos documentos curriculares da gestão 2013-2016.

As concepções de currículo propostas por Michel Young (2013) e José Gimeno Sacristán (2000) fundamentaram os documentos curriculares elaborados durante a Reorganização Curricular.

Segundo Gimeno Sacristán (2013, p. 17) “De tudo aquilo que sabemos e que, em tese, pode ser ensinado ou aprendido, o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade”.

Para Young (2013), o currículo deve ser entendido com um propósito em si mesmo, que é o desenvolvimento intelectual dos alunos. E tal desenvolvimento é baseado em conceitos e não em habilidades. Explica que os conteúdos são importantes,

e por meio deles é possível formar conceitos. De acordo com Young (2013), o currículo considera a atividade prática e também a atividade especializada da educação, as duas atividades podem promover aprendizagem.

Dessa forma, a DC no Ciclo Interdisciplinar rompe com a concepção de um currículo tecnicista, com a mera transmissão de conteúdos, e considera a atividade prática e a atividade especializada para promover aprendizagens e acesso ao conhecimento de forma não fragmentada.

Os excertos a seguir revelam as percepções dos(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) a partir de suas experiências com a DC sobre o Currículo, sua organização por meio do planejamento, a interdisciplinaridade, a troca de conhecimentos especializados, os desafios e o que esses(as) profissionais de áreas diferentes podem aprender uns(umas) com os(as) outros(as), constituindo novos saberes.

Em relação ao planejamento, compreendendo que na DC a aula é de responsabilidade dos(as) dois(duas) professores(as), há o desafio de planejar com um(a) profissional desconhecido(a) e sem vínculo, além de encontrar um tempo para que os(as) dois(duas) profissionais planejem juntos. Algumas unidades conseguiram organizar as horas-atividades desses(as) professores(as) no mesmo horário e que, mesmo com pouco tempo, pudessem planejar a aula juntos(as). Há a indicação que as ações para a DC e o Ciclo Interdisciplinar estejam presentes no Projeto Político Pedagógico (PPP) para planejar propostas para o Ciclo e suas particularidades. A organização de tempos e espaços para que esses(as) profissionais possam se encontrar para planejar juntos(as) é tarefa e desafio para a coordenação pedagógica.

Então, muitas vezes, quando a gente entrar nesse barco da docência compartilhada, muitas vezes a gente se encontra aqui. A gente vai, mas naquele desespero, o que é que vai acontecer? A minha primeira experiência com a docência compartilhada nos moldes que estão aqui na portaria, aconteceu em 2014. Peguei, eu tinha umas aulas lá na (Inint) [02:16:20] e aí complementei jornada aqui no Júlio Mesquita. Então eu já ingressei no 6º ano com docência compartilhada. Eu era novo na unidade, não conhecia ninguém, e aí me vem uma situação de compartilhar cinco aulas no sexto ano, lá em 2014 a organização era diferente, não eram duas aulas para o sexto ano, eram cinco. Então eu me vi em uma situação de entrar na sala, ter uma pessoa estranha, que eu não tinha familiaridade, e que ia dar aula junto comigo. É que muitas vezes não dá tempo de ocorrer esse processo de empatia, não dá tempo de eu conhecer o histórico da outra pessoa, de conversar, porque os nossos horários também eram diferentes. Que tempo então que a gente tem para sentar e planejar, olha, essa semana a gente vai

fazer isso. O que você acha. Voltando aquela ideia inicial, a aula é dos dois (FORMADOR 2, 2021).

E aí nessa minha primeira experiência, a própria unidade organizou o nosso horário, para que a gente tivesse uma hora atividade. Então foi assim, eram 45 minutos que a gente tinha para planejar a aula da semana. Pensar nas atividades. Essa hora atividade (Inint) [02:18:35] junto com o professor da docência (PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL II E MÉDIO 21, 2019).

Eu acho que talvez semana passada alguns caminhos tenham surgido, por exemplo, embora seja fora do ambiente escolar, mas dentro da formação dos professores, aproximar os horários de h, talvez tenha sentido. Pensar em um próprio projeto político pedagógico que é pensado anualmente e pensar em uma estratégia para esse ciclo, de maneira geral, é um pouco negligenciado pela escola. Acho que pensar em conjunto. Quais são as propostas, as prioridades, pensar nos particulares, nos 4ºs, nos 6ºs, mas pensar a escola se propõem a potencializar. (PROFESSORA DO ENSINO FUNDAMENTAL II E MÉDIO 8, 2019)

Eu particularmente concordo, tem uma coisa que é institucional e uma coisa da gente ir cavando. Vai fazer o horário? “Olha, eu vou estar com a docência compartilhada. Coordenador a gente vai ter que bagunçar a cabeça de algum jeito para que a gente tenha pelo menos um horário juntos”. Vamos pensar com a escola, vamos discutir o que é isso, vamos começar a levar essa demanda. Acho que cavando esses espaços aos pouquinhos. [...] Montar horário é um inferno. Eu montei horário anos e anos na minha escola. E também vai de a coisa da parceria montar horário, porque às vezes você precisa chegar para o professor e falar “cede um pouquinho para a gente poder”. É uma questão de parceria e as pessoas irem lidando. O horário é sempre um nó, mas não é impossível. É uma coisa que não é impossível. Que mais? (COORDENADORA PEDAGÓGICA 6, 2019).

Então como o nosso plano dentro do plano anual eu tirava os meus planos mensais, os nossos planos diários e mensais e dentro dos meus conteúdos sempre exigia um pouco mais tempo, porque sempre tinha pesquisa, pesquisa individual, pesquisa coletiva, tinha filmes e a própria dinâmica de experiências que acontecia. Ele em uma certa aula a gente fez sobre, estava falando sobre dos micróbios, lá das bactérias. Então o Wanderson sugeriu, eu já tinha esse conteúdo para ser apresentado para as crianças, mas ao longo da semana nada que dois ou três WhatsApps já não resolviam, porque a gente (inint) [00:33:51] em períodos diferentes. Então quando ele vinha um pouquinho mais cedo e dava um vizinho já pegava, "olha, semana que vem o tema é esse", aí a gente, "olha", ele falou, "tem microscópio na escola, tem lente na escola?" E aí ele trazia os materiais ou eu já captava ao longo da semana. Então o nosso planejamento para aquela aula específica acontecia dois, três dias antes ou logo após da aula, porque eu já tinha um plano mensal, semanal. Então, na verdade, a gente fazia, ficava juntos para ver como seria aquela visitação, como seria aquela aula (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I 4, 2019).

A coordenação também destaca a importância do currículo, como um referencial para as articulações e ações colaborativas nas parcerias. Compreende-se o currículo como base para esse trabalho. Destaca-se a importância de pautas das ações formativas por áreas do conhecimento, além dos conceitos de interdisciplinaridade e parceria, para fazer a integração dos saberes na DC.

Bom, a gente fala muito da questão do próprio currículo, Ro, por mais que foi um processo assim que estava ali em implementação, estava ainda sem muito mastigado que a gente fala, com o grupo. Mas os parceiros que já estavam na construção do currículo e que traziam essa perspectiva do ensino partindo da questão democrática (inint) [00:48:59]. (inint) [00:49:06] da questão de dar o nosso currículo, usar desse instrumento como referencial importantíssimo para as nossas articulações das parcerias e olhar também para este currículo como ele traz essa perspectiva colaborativa das ações. Então o nosso grande desafio também no fazer diário na unidade, era dialogar com essa (inint) [00:49:30] do currículo e olhando para essa parceria de docência como que a gente pode articular esses fazeres de modo compartilhado, democrático? E olhando para a questão da fala assim habilidades, é ruim a gente falar em habilidades, mas na perspectiva de cada estudante também, de cada pessoa. Então era muito bebendo no currículo mesmo, era direto essa discussão do que nos move? O que acreditamos? Que sistema que a gente acredita? Que a partir do momento que a gente olha para o documento e traz toda essa construção muito forte então vamos nos referenciar por este caminho. Era a discussão, inclusive, a gente fazia pautas por área do conhecimento então cada grupo trazia as contribuições da área do conhecimento pautado no currículo, o que é fala (inint) [00:50:28] a matemática? O que é que fala o currículo a relação da língua portuguesa, o que é que fala do currículo em relação a interdisciplinaridade e a essa parceria. Como que eu posso fazer numa docência compartilhada essa integração de saberes? Então a gente tem aí o privilégio mesmo de ter um currículo muito bem fundamentado para essa (inint) [00:50:51]. (COORDENADORA PEDAGÓGICA 4, 2021)

A coordenação pedagógica também relata que a organização do planejamento conjunto para as professoras do ensino fundamental I é mais fácil, pois organizam os(as) professores(as) nos mesmos horários de horas-atividades que denomina de ¹¹jeifinha, a organização possibilita compartilhar os projetos e ideias. Para o professor

¹¹ O professor que participa da formação no PEA (Projeto Especial de Ação) é aquele que cumpre uma jornada de trabalho conhecida como JEIF (Jornada Especial Integral de Formação), cuja carga horária é composta por 25 horas-aula em regência, oito horas-aula para o desenvolvimento de atividades coletivas, sendo quatro destinadas para o PEA e destinadas para atividades coletivas. A jeifinha é um termo utilizado pelos (as) coordenadores (as) pedagógicos para reunir um pequeno grupo de professores que não

de ensino fundamental II, a organização desses momentos de planejamento conjunto é mais difícil. Esse planejamento ocorre mais no início e no meio do ano letivo ou se os(as) professores(as) de ensino fundamental I e de fundamental II realizam a JEIF (Jornada Especial Integral de Formação) no mesmo horário. Dessa forma, a organização de momentos para que esses(as) profissionais possam se encontrar para planejar em conjunto é um desafio para a coordenação pedagógica.

A gente, com o (fundamental um) [00:54:25] a gente ainda consegue fazer um momento entre eles, nós temos a (jeifinha) [00:54:33] que (inint) [00:54:36], você sabe como que funciona a (jeifinha) [00:54:40]. Então o momento da (jeifinha) [00:54:43] ele é muito bom, porém, é bom só para aquela professora regente, o professor (especialista) [00:54:53] ele não consegue participar desse momento aí para poder como é que fala? Compartilhar os projetos, as ideias que eles têm e tudo mais. Então o professor que pega uma compartilhada que normalmente acaba sendo um professor do fundamental dois, eles têm, tinham e tem dificuldades em estar conversando, em estarem sentando juntos para poder definir alguns passos. Normalmente, eles fazem isso no planejamento lá no início do ano quando conseguem estar juntos, durante o decorrer do ano fica um pouquinho mais difícil, talvez eles consigam se encontrar em alguma hora atividade, numa JEIF, um horário coletivo alguma coisa assim. Então esse ponto (inint) [00:56:07] da nossa organização, mas assim não (inint) [00:56:12] da organização da escola, do sistema mesmo que não permite para alguns e não permita para outros, daí a gente tenta suprir esse daí nesses momentos. E também correndo o risco que nem sempre (inint) [00:56:31] para compartilhada que participa de JEIF seja no mesmo grupo, ainda tem isso daí. Então eles acabavam conversando em alguns momentos e eles acabavam combinando, (inint) [00:56:49] mas esse momento é para isso não existe, só (inint) [00:56:55] (COORDENADORA PEDAGÓGICA 1, 2021).

Comecinho do ano ou em julho. O que eu via muito ajustes que eles iam fazendo nas conversas, em determinados momentos, hora de intervalo.

Momentos mais informais ou até mesmo, às vezes nos horários coletivos quando (inint) [00:57:24] dos dois participarem do mesmo grupo de JEIF. Então eu não sei, eles rebolavam às vezes para poder, é verdade, porque não tem um horário certo, eles não conseguem definir é bem complicadinho (COORDENADORA PEDAGÓGICA 1, 2021).

Observa-se que o(a) professor(a) de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, considerando a necessidade de alfabetização e as dificuldades nesse processo, no currículo acaba priorizando o ensino da Língua Portuguesa e a Matemática. A DC nos tempos de Projeto possibilita a inserção de outros conhecimentos no Ciclo Interdisciplinar, traz o olhar, o conhecimento do(a) professor(a) especialista dentro do

ingressaram na JEIF durante uma hora-atividade para compartilhar as discussões realizadas pelos demais professores e orientações que se fizerem necessárias.

ciclo. Entende-se que para o(a) professor(a) de Educação Infantil e Ensino Fundamental I é mais fácil integrar as áreas do conhecimento em um projeto didático, pois consegue visualizar as diferentes áreas do conhecimento interconectadas. Para o(a) professor(a) de Ensino Fundamental II e Médio, por ter uma visão mais compartimentalizada, é mais difícil. A integração desses(as) dois (duas) docentes na DC, possibilita desenvolver o currículo de forma interdisciplinar.

Se eu penso no meu fazer docente enquanto professor, e aí a Dorotéia (contou que era Fund I) [02:21:09], muitas vezes, quando eu peguei o 1º ano, eu me vi nessa. A necessidade de alfabetizar essa criança é tão grande que a gente acaba priorizando Português e Matemática. E aí vai 1º ano, vai 2º ano, porque tem uns carinhas ali que ainda não aprenderam, vai o 3º ano que é final de ciclo, e ainda tem aqueles alunos que estão (silábico-alfabético). E que eu preciso consolidar essa aprendizagem para ele poder progredir. E aí chega lá no 4º, 5º e 6º ano, o caráter que tem aqui é outro. Quando eu tenho lá um tempo de projeto, eu especialista, tenho tempo de projeto em uma sala de 4º, 5º ano, muitas vezes, e aí não precisa ser só matemática ou só português, eu tenho essa inserção de outros conhecimentos dentro do ciclo. Dentro lá do fazer docente do (Fund I) [02:22:17]. Eu tenho lá um projeto de ciências, eu tenho um projeto de Educação Física, eu tenho um projeto de arte, porque é o olhar do professor especialista dentro daquele ano específico. E aí a gente não corre o risco de ficar só focado no Português e Matemática. Não que a gente não trabalhe de forma interdisciplinar, conversando com a Tati, uma das coisas que a gente conversou é esse olhar, que quando o professor ele integra lá o 6º ano, ele consegue fazer esse link entre todas as áreas do conhecimento, porque para ele é muito tranquilo, ele consegue ver dentro de um projeto didático, as diferentes áreas do conhecimento interconectadas. E elas acontecem. Porque faz parte da prática docente do professor do ciclo um. Quando a gente chega lá no ciclo dois, é muito compartimentalizado, então eu, professor de Matemática, eu domino a Matemática. Se o aluno me perguntar alguma coisa de História, não é minha área de formação. E para o professor generalista é tranquilo mostrar para o aluno essa, para ele ter esse olhar, de que um projeto de vida saudável que é desenvolvido, tem ali Matemática, tem a Geografia, tem as Ciências, tem Arte, tem as outras áreas do conhecimento. Muitas vezes para a gente não fica muito claro (FORMADOR 2, 2019).

Para compartilhar experiência, pontos de vistas, contribuir com o outro PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I 1, 2019).

Os relatos dos(as) professores(as) e formadores(as) revelam que a vivência com a DC entre o(a) professor(a) polivalente e o(a) professor(a) especialista traz novos conhecimentos das áreas e novos saberes. O(a) professor(a) polivalente traz um conhecimento mais aprofundado da área do conhecimento, e também traz um

conhecimento didático/pedagógico de outros ciclos de aprendizagem, que já poderiam ser abordados no Ciclo Interdisciplinar, potencializando as aprendizagens.

O nosso objetivo aqui é provocar mesmo essa reflexão. Como que a gente pode transformar essa docência compartilhada, objetivando a aprendizagem do aluno, na melhoria da aprendizagem. Eu enquanto especialista, quando eu entro no 4º ou 5º ano, não tenho um olhar específico, o professor de sala, como você disse, conhece a turma porque ele tem a vivência ali, está na no cotidiano da sala, o que que o meu olhar de especialista contribui para o fazer docente do professor que está ali no dia-a-dia? (FORMADOR 2, 2019)

Traz conhecimentos mais aprofundados, por exemplo da área da matemática. (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I 1, 2019).

Dos diferentes saberes. Mesmo porque é isso, os dois professores, um tem o conhecimento de um trajeto inicial, e o outro tem conhecimento de onde se deseja chegar. Então quando você se junta esses dois conhecimentos, se amplia e se potencializa essas aprendizagens porque a gente vai ter um olhar ali “está bom, tenho isso aqui e um menino...”. Quem falou do compasso? Você? (COORDENADORA PEDAGÓGICA 3, 2019).

Da semana passada. Então é um olhar que o outro professor traz, o especialista. Eu preciso que eles saibam como usar um compasso e não é lá necessariamente no ensino fundamental dois, no autoral, que ele vai aprender isso. Mas a gente pode começar a trabalhar isso neles. E aí você traz um outro conhecimento daqui de trajetória deles, e é isso que vai potencializar o acompanhamento dessas aprendizagens (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I 2, 2019).

Observa-se que na experiência da DC, os saberes e conhecimentos são utilizados pelos(as) professores(as) mesmo quando não estão juntos na DC e essa integração permanece. Entende-se que com a DC a troca é muito intensa, aprende-se sobre o conhecimento da disciplina e sua didática, e essa interação promove um currículo rico para os(as) alunos(as). Há o reconhecimento de que, se não estivesse na DC, o(a) professor(a) polivalente não teria essa experiência de ter acesso a esses novos saberes. O(a) professor(a) polivalente entende que não será o(a) mesmo(a) professor(a) de Ciências dos anos anteriores.

Tenho boas experiências, como eu já tinha falado na outra e continuar, a questão do professor que nem sempre precisa estar os dois lá, a gente consegue se comunicar ao longo da semana. Essa semana, por exemplo, ele não conseguir vir, mas a gente já... até coisas práticas “deixei a chave no laboratório para você pegar o microscópio”. Estão

essas coisas práticas a gente resolve, mas eu estou aprendendo tanto. A própria ciência em si. Nós fizemos a cultura das bactérias, eu fiquei animada, as crianças animadas, aquela borbulha de bactéria e micróbio na nossa frente, a gente olhando com microscópio. E fazendo todo esse trabalho compartilhado, estou aprendendo muito com ele, até a ciência (inint), [00:09:58] nunca trabalhei assim. Quando estava no 4º ano, isso às vezes eu fico pensando “se eu tivesse uma pessoa cientista” porque as crianças saíram da sala essa semana porque ia crescer as bactérias, enfim, ficaram lindas, quer dizer, ficaram melhores.

Mas eu estou aprendendo tanto.

E a ideia veio do professor, a anterior também veio, a troca é muita intensa, tanto nas coisas práticas, e a gente faz o intercâmbio, ele trouxe as rochas da escola do estado, porque a prefeitura não tem coleção de rochas.

Da USP também foi outra parceria. Então aprende tanto quanto as crianças, se eu tivesse feito isso no 4º ano, eu seria cientista hoje, talvez outra área. E as crianças saíram da sala, só para cumprir, falando “professora eu vou fazer bactéria, sobrou gelatina? Aquelas coisas que a criança fala quando vai saindo. É bem bacana, eu estou aprendendo bastante, realmente, eu sei que eu estou tendo uma experiência que não é de todo mundo (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I 4, 2019).

Mas a pergunta é, você talvez não se sinta tão segura de fazer tudo que ele está fazendo. Mas as suas aulas de ciências você vai conseguir ter um outro olhar? E experimentar fazer outras coisas com as crianças? (FORMADORA 1, 2019).

Entendi. Eu acho que eu estou conquistando esse ano com as compartilhadas, eu acho que elas vão levar a mesma professora Elaine sozinha, é essa a sua pergunta? (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I 4, 2019).

Você acha que vai conseguir voltar a dar aula de ciências? (FORMADORA 1, 2019)

Não (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I 4, 2019).

“Abre o livro, vamos ler, vamos responder à pergunta” (FORMADORA 1, 2019).

Não. A gente faz um conjunto, faz o caderno de apoio, o caderno da cidade, o livro que nós temos, os próprios registros do caderno, e os vídeos e as experiências. Eu acho que não sai desse caminho. Tem esse mesclado de material, mas não volto a ser professora sozinha. Isso eu já não sou (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I 4, 2019).

E aí a gente cai aqui, o que mudou em mim quando eu aprendi a conhecer? (FORMADOR 2, 2019)

Com certeza eu não volto a ser a professora de ciências que talvez eu tivesse sido nos anos anteriores (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I 4, 2019).

A DC possibilita a troca de saberes, em especial os saberes curriculares dos(as) docentes envolvidos(as). O(a) professor(a) polivalente não tem o conhecimento especializado de determinada disciplina, os tem de uma forma mais generalizada, mas, no entendimento do(a) professor(a) especialista, têm saberes didáticos. Na prática apresentada, a professora polivalente atuando na DC no 6º ano trouxe seus conhecimentos didáticos e sobre a necessidade do lúdico para aquela faixa etária, a troca agregou saberes ao conhecimento especializado do professor especialista, novas maneiras de apresentar os conteúdos e métodos. O resultado foi uma aula mais interessante, com maior envolvimento dos(as) estudantes e de acordo com a visão do professor, trouxe inovação para a sala de aula.

Em Matemática, por exemplo, é possível. Uma das minhas experiências com a docência compartilhada, eu tive uma sala que tinha um pouco de dificuldade nos conceitos de multiplicação e eu não consigo ficar muito parado, na mesma atividade rotineira. Sentei com o professor e a gente montou um jogo, então a gente montou uma sequência com passa ou repassa de multiplicação, e a ideia era que os alunos competissem entre eles, é claro, pela brincadeira, mas tinham a intencionalidade deles desenvolverem o raciocínio matemático. Quando eu sentei com a professora para a gente pensar a atividade, é interessante que a gente leva nosso olhar de especialista e o professor pedagogo traz aquela vivência das brincadeiras que são rotineiras na sala de aula. Quando a gente aplicou a atividade para a turma, é legal porque a gente percebe o envolvimento da criançada, é uma forma diferente de ver a multiplicação, de desenvolver o raciocínio multiplicativo. Saiu da rotina, não foi simplesmente o algoritmo, resolver o algoritmo na lousa. Tinha um algo a mais. A brincadeira em si motivou a molecada e para eles foi bacana. Então o que que fica daquela experiência? O quanto a gente pode levar dos jogos para sala do fundamental II. A minha prática enquanto especialista em matemática. Eu não preciso só ficar nas atividades de registro, de leitura, de resolução de problema. Eu posso inovar na minha prática (FORMADOR 2, 2019).

Há o entendimento de que a presença do(a) especialista nos 4º e 5º anos independe da disciplina, as trocas são muito ricas, traz para o(a) professor(a) polivalente o conhecimento especializado como também da didática da área. No entanto, sentem-se inseguros quando estão na DC no 6º ano, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa e Matemática, por acharem que não poderão contribuir com conhecimento

especializado nas disciplinas, e ao mesmo tempo compreendem que podem trazer outras riquezas.

Então, eu já fiz aula compartilhada sim, conversei com o professor de ciências, com o professor de Geografia “leva a minha turma amanhã no seu laboratório” “levo”. Foi a mesma coisa que ela contou, riquíssimo, maravilhoso. Com o professor de Geografia eu falei “você tem alguns vídeos bons para mostrar essa representação do sistema solar? Do movimento de rotação, translação”. Ele levou a minha turma na sala dele, foi maravilhoso. Eu acho que essas trocas são bem ricas. Agora quando existe aula compartilhada que o professor polivalente vá na aula do professor de Português, ou do professor de Matemática, tem uma dificuldade do professor de Matemática e de Português especialistas serem abertos. Porque você não vai trazer um conhecimento da Matemática e de Língua Portuguesa melhor do que eles já têm porque eles são especialistas. Você vai trazer outras riquezas que às vezes eles não enxergam. É isso que eu estou problematizando. ...? (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I 2, 2019).

Acho que também tem essa questão em relação ao problema do conhecimento que nós professores polivalentes se aprofunda até determinada parte do processo, eu particularmente quando peguei aula compartilhada, não sabia o que era direito. Mandeí mensagem para tentar entender e eu fiquei meio em pânico porque eu tenho algumas dificuldades em matemática, aí você já pensa “eu não sei para mim, como é que eu vou ensinar o outro o que eu não sei?”. Mas você aprende muito, sem dúvida, mas dá um certo pavor, principalmente quando está chegando ao final do ano, vai dando aquela afunilada no conhecimento. Tem essa questão, esse medo em relação ao problema do conhecimento (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I 4, 2019).

Apesar de o(a) professor(a) polivalente não ter um conhecimento aprofundado das diferentes áreas, considera-se que ele(a) é especialista nas infâncias, de suas experiências, do desenvolvimento da criança e de como se dá sua aprendizagem. Dessa forma, durante a DC traz muitas contribuições ao trabalho e aos saberes do(a) professor(a) especialista, que tem o conhecimento especializado de sua disciplina.

E a questão também de não me mostrar o que eu conheço necessariamente. Mas é isso, nem todo mundo vai conhecer tudo mesmo. Vocês têm um conhecimento, os polivalentes têm um conhecimento do funcionamento da criança, de aprendizagem, vocês são especialistas, vocês já pararam para pensar que vocês são especialistas da infância? Vocês são especialistas da infância gente, o professor polivalente é um especialista da infância. Quem ali dentro da escola estudou mais sobre infância, sobre criança e desenvolvimento, do que vocês? Então vocês têm muito para contribuir com o professor que é especialista de conteúdo, poderia

chamar assim, que a gente chama de especialista, mas vocês também são especialistas (FORMADORA 1, 2019).

De falar o especialista e o polivalente, mas vocês também são especialistas. E de uma área que é fundamental dentro da escola também para todo o restante do conhecimento, por isso que juntar as duas coisas fica muito bacana porque você não entende de matemática, não o suficiente vamos supor, mas você entende de como a criança processa para aprender que não necessariamente o professor especialista de matemática detenha esse conhecimento, de como é o processamento para a criança aprender de forma concreta nessa idade. Do quarto ao sexto ano. É da gente se conhecer, por isso que a gente se colocou aqui, da gente conhecer o que a gente sabe, quais são as nossas fragilidades, para poder entrar nessa relação também. E ter um olhar que a gente entende que precisa ser um olhar curioso também do professor nesse processo (FORMADORA 1, 2019).

Com a experiência na DC, a professora especialista relatou que aprendeu a mudar a linguagem utilizada em suas provas e o modo de formular as perguntas. Observa-se que a experiência com a DC também trouxe novos olhares sobre a avaliação, trouxe a constatação de que o(a) professor(a) polivalente e o(a) professor(a) especialista têm olhares diferentes sobre a avaliação. O conhecimento mais aprofundado do(a) professor(a) polivalente sobre o processo de ensino e aprendizagem auxilia muito na parceria com o(a) professor(a) especialista.

Meu primeiro ano de compartilhada, eu sou especialista e eu estou aprendendo a isso ficar no hábito. Eu passei uma prova muito difícil para eles, a linguagem estava difícil (PROFESSORA DE ENSINO FUNDAMENTAL II E MÉDIO 19, 2019).

E aí a professora conseguiu... (FORMADORA 1, 2019).

Ela me deu a dica, “uma linguagem cristianica”. Eu estou aprendendo a ser mais simples (PROFESSORA DE ENSINO FUNDAMENTAL II E MÉDIO 19, 2019).

Porque é isso, a gente chega com uma linguagem super rebuscada. A gente vai falar um pouco mais sobre isso hoje (FORMADORA 1, 2019).

Eu acho que tem uma coisa que pelo menos para mim foi interessante nas compartilhadas, especialmente as de geografia, concentrei a maior parte com o professor e tinha a ver com isso, da coisa da avaliação, é o olhar que eu, com a minha formação em pedagogia, tenho para avaliação, é um olhar completamente diferente do que ele tinha. Então eu conseguia virar para ele e falar “eles não acertando, não é nem da linguagem, ela está mal formulada, da forma que ela está elaborada, ela pode induzir o nosso aluno ao erro”. E para mim foi superinteressante essa experiência, eu aprendi muito em geografia

com ele e ele aprendeu muito, mais do que especialista da infância, os polivalentes são especialistas no processo de ensino e aprendizagem, a gente estuda isso com muita profundidade na nossa formação. Eu acho que entender esses processos ajuda muito na parceria (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I 22, 2019).

Para (o)a professor(a) polivalente, a presença do(a) professor(a) especialista no 4º e 5º ano traz um conhecimento mais técnico, um aprendizado mais pontual, mais currículo, um conhecimento “mais pautado”, sendo importante também para as crianças. Entende-se que o olhar do(a) docente polivalente para a alfabetização é muito forte, a interação com o(a) professor(a) especialista possibilitou essa desvinculação e a experiência com outra área de conhecimento. Por outro lado, o(a) professor(a) especialista traz para sua ação docente um olhar alfabetizador, sendo observável na escolha dos materiais a serem ofertados durante as aulas.

Eu não tenho dúvidas, eu vejo pela dinâmica minha e do Wanderson, apesar de ser um professor bastante humano, bastante próximo ele tem a pegada do conteúdo das coisas e a gente sempre tem um olhar da criança para depois o conteúdo. Então quanto essa turma vai absorver daquilo que eu dou, não é o que eu dou e as crianças vão absorver, é o (inint) [00:17:26] e eles são técnicos, não que a gente também (inint) [00:17:31], mais técnicos. Então essa (inint) [00:17:39] compartilhada ela (inint) [00:17:40] traz para eles essa coisa mais técnica, esse aprendizado mais pontual, o (inint) [00:17:51] que sai daqui e vai para cá, eu percebi porque português e matemática ele tem um certo caminhar que você está acostumado, ciências que foi o meu caso do professor de compartilhada tinha muito mais currículo. Então era algo muito mais pautado, fundamentado, e isso foi superimportante para as crianças, superimportante (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I 4, 2021).

Eu acho isso ótimo, mesmo tendo a minha área como (inint) [00:30:08] da natureza eu não conseguia como polivalente eu não conseguia me desvincular dessa alfabetização exatamente pela realidade das crianças, na docência compartilhada ela continuou, esse (inint) [00:30:25] continuou tendo essa possibilidade de estar falando sobre meio de relações, seres vivos, falando sobre micróbios e bactérias, os dinossauros, arqueologia que são temas nossos. E continuar vendo outros conteúdos ali misturados, sempre teve relação seja um texto, sejam as datas que aquele texto trazia, repetição de um raciocínio matemático. Então não sentia falta e (em docência) [00:31:08] compartilhada (inint) [00:31:10] não sentia falta de ser professora de português, professora de matemática e na (inint) [00:31:19] foi exatamente isso, uma coisa também que o Wanderson trouxe, veio caminhando junto comigo esse olhar de alfabetizador. Teve uma que a gente, foram muitos conteúdos, mas eram dos animais, era alguma coisa assim, (inint) [00:31:44] enfim. E aí ele

trouxe vamos supor os materiais para ensinar as crianças a lerem os nomes dos animais, a (inint) [00:31:58] nome dos animais. Então ficou essa visualização do nome dos animais porque todos eles tinham que escrever o seu animal preferido depois de algumas aulas, qual ele seria na sua teia, e aí ele traz para mim que ele tinha mudado, trouxe para mim essa mudança de olhar, esse (inint) [00:32:24] de alfabetizador, de português, matemática dentro de ciências, história. Então ser interdisciplinar para mim é quase que natural (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I 4, 2019).

Os relatos dos(as) professores(as) polivalentes e especialistas, coordenadores(as) pedagógicos(as) e formadores(as) - retirados dos encontros do Grupo de Formação e das entrevistas revelam desafios como também aprendizagens e novos saberes acrescentados à formação dos(as) profissionais envolvidos(as) em relação ao currículo.

Em relação ao planejamento, os relatos revelam que:

- ✓ É um desafio planejar com um(a) profissional desconhecido(a) e com quem não tem vínculo, além de encontrar um tempo para que os(as) dois(duas) profissionais possam planejar juntos.
- ✓ A organização de tempos e espaços para que esses(as) profissionais possam se encontrar para planejar juntos é uma tarefa e um desafio para a coordenação pedagógica.
- ✓ Há o reconhecimento de que as ações para a DC e o Ciclo Interdisciplinar estejam presentes no Projeto Político Pedagógico (PPP) para planejar propostas para o Ciclo e suas particularidades.

Sobre o Currículo, destaca-se:

- ✓ A importância do currículo, como referencial para as articulações e ações colaborativas nas parcerias. Compreende-se o currículo como base para esse trabalho, além da apropriação dos conceitos de interdisciplinaridade e parceria, para fazer a integração dos saberes na DC.
- ✓ Considerando a necessidade de alfabetização e as dificuldades nesse processo, o(a) professor(a) de Educação Infantil e Ensino Fundamental I no currículo acaba priorizando o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática. A DC possibilita a inserção de outros conhecimentos no Ciclo Interdisciplinar, traz o conhecimento do(a) professor(a) especialista dentro do ciclo.

- ✓ Entende-se que, para o(a) professor(a) de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, é mais fácil integrar as áreas do conhecimento em um projeto didático, já para os(as) professores(as) de Ensino Fundamental II e Médio, por terem uma visão mais compartimentalizada, é mais difícil. Dessa forma, a integração desses(as) dois(duas) docentes na DC possibilita desenvolver o currículo de forma interdisciplinar.
- ✓ A vivência com a DC, entre o(a) professor(a) polivalente e o(a) professor(a) especialista traz novos conhecimentos das áreas e novos saberes. Para o(a) professor(a) polivalente, acarreta um aprofundamento na área do conhecimento e também traz um conhecimento didático/pedagógico de outros ciclos de aprendizagem, que já poderiam ser abordados no Ciclo Interdisciplinar, potencializando as aprendizagens.
- ✓ A partir da experiência da DC, os saberes são utilizados pelos(as) professores(as) mesmo quando não estão juntos na DC e essa integração permanece. Entende-se que com a DC a troca é muito intensa, aprende-se sobre a disciplina e sua didática, e essa interação promove um currículo rico para o alunado. Há o reconhecimento de que, se não estivesse na DC, possivelmente não teria a experiência de acessar esses novos saberes. A professora polivalente entende que não será a mesma professora de Ciências que foi nos anos anteriores.
- ✓ O(a) professor(a) polivalente não tem o conhecimento especializado de determinada disciplina, os tem de forma generalizada, mas, no entendimento do(a) professor(a) especialista, tem saberes didáticos. A troca agregou saberes ao conhecimento especializado do(a) professor(a) especialista, novos métodos e novas maneiras de apresentar conteúdos. O resultado foi uma aula mais interessante, com maior envolvimento dos(das) estudantes e, de acordo com a visão do(a) professor(a), trouxe inovação para a sala de aula.
- ✓ Os(as) professores(as) polivalentes sentem-se inseguros quando estão na DC no 6º ano, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa e Matemática, por acharem que não poderão contribuir com conhecimento especializado nas disciplinas mas, ao mesmo tempo, compreendem que podem trazer outras riquezas.

- ✓ Mesmo o(a) professor(a) polivalente não tendo conhecimento aprofundado das diferentes áreas, considera-se que ele(a) é especialista das infâncias, de suas experiências, do desenvolvimento da criança e de como se dá sua aprendizagem. Dessa forma, durante a DC, traz muitas contribuições ao trabalho e aos saberes do(a) professor(a) especialista, que tem o conhecimento especializado de sua disciplina.
- ✓ A mudança da linguagem utilizada em suas provas e o modo de formular perguntas.
- ✓ A experiência com a DC também trouxe novos olhares sobre a avaliação e a constatação de que o(a) professor(a) polivalente e professor(a) especialista têm olhares diferentes sobre a avaliação. O conhecimento mais aprofundado do(a) professor(a) polivalente sobre o processo de ensino e aprendizagem auxilia muito na parceria com o(a) professor(a) especialista.
- ✓ O olhar do(a) docente polivalente para a alfabetização é muito forte, e sua interação com o(a) professor(a) especialista possibilitou essa desvinculação e a experiência com outra área de conhecimento. Por outro lado, o(a) professor(a) especialista carrega para sua ação docente um olhar alfabetizador, observável na escolha dos materiais a serem ofertados durante as aulas.

A experiência com a DC entre o(a) professor(a) polivalente e o(a) professor(a) especialista em relação ao Currículo - possibilitou a construção de novos saberes curriculares a cada um, novas formas de estruturar, selecionar e apresentar conteúdos e métodos, novos dispositivos ao *habitus* desses(as) professores(as) e sua formação profissional.

5.4 Docência Compartilhada, parceria e projetos

De acordo com a nota técnica número 17 (2014, p. 109), uma das finalidades do Ciclo Interdisciplinar 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 [...]”.

Mais do que a presença de dois(duas) docentes na ação educativa, a DC pressupõe a parceria entre esses(as) profissionais.

A parceria não quer dizer que será um processo tranquilo. Zay (1996) traz contribuições relevantes para a DC, primeiro com a ideia inicial de oposição, já que nessa ação docente são dois(duas) profissionais de cargos e formações diferentes e vivências diversificadas, e depois a ideia de negociação, em que esses(as) dois(duas) professores(as) podem negociar e estabelecer consensos para a atuação pedagógica.

Essa parceria potencializa a realização de projetos interdisciplinares. A DC no Ciclo Interdisciplinar tem como objetivo o “[...] desenvolvimento de projetos, visando à 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).

O projeto interdisciplinar é a prática fundamental do Ciclo Interdisciplinar, e tem de ser implementado por meio da Docência Compartilhada. A interação entre o(a) professor(a) especialista e o(a) polivalente com formações diferentes poderá potencializar essa ação didática.

Os excertos a seguir revelam as percepções de professores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as) e formadores(as) sobre parceria e projetos interdisciplinares.

A experiência em parceria com a DC também fomentou o estabelecimento de parcerias em outras situações de trabalho, como formações e na divisão das frentes de trabalho. Mais uma vez, observa-se que o profissional que já tem em seu *habitus* maior facilidade para trabalhar com o outro, o trabalho em parceria fica mais fácil de ser desenvolvido.

Estou indo e cada ano é uma coisa completamente nova, e desde o início é isso, eu atuo com a área de linguagens, tudo que envolve linguagens e é um aprendizado imenso, porque mesmo na DIPED, uma das coisas que eu amo lá é que a gente trabalha em parceria, à docência compartilhada é o tempo todo, um dos meus medos era ir para a Secretaria e ficar sozinha, ter que fazer coisas sozinha. E graças a Deus eu encontrei um grupo fantástico e a gente faz tudo muito junto mesmo nesse tempo remoto¹² a gente ainda consegue fazer

¹² Devido à situação de emergência determinada na cidade de São Paulo pelo Decreto nº 59.283, de 16 de Março de 2020, uma das providências para mitigar o avanço da Pandemia da COVID 19 foi a suspensão das aulas presenciais na cidade de São Paulo e o cumprimento da maior parte da carga horária dos servidores em regime de teletrabalho. Nesse período, as reuniões e formações passaram a ser realizadas por vídeo-conferência, com a utilização de plataformas virtuais como o *TEAMS* e o *MEET*. Os(as) estudantes só retornaram às aulas presenciais em 15 de fevereiro de 2021, com o percentual 35% dos alunos matriculados. Em 02 de agosto de 2021, esse percentual se ampliou para 100% dos estudantes matriculados.

junto, então eu acho que se eu pudesse descrever um perfil meu eu sou o tipo de professora que não sei trabalhar sozinha, eu preciso desse contato com um outro, esse compartilhamento de ideias, de reflexão, eu penso que o outro me traz isso muito forte (FORMADORA 1, 2021).

A parceria envolve planejar a aula e o projeto juntos. Entende-se a parceria na seleção dos materiais, dos conteúdos, no pensar juntos sobre as dificuldades dos(as) estudantes, sobre quais estratégias serão utilizadas e no atuar juntos durante a aula. A parceria também é compartilhar as práticas e compreende-se que, dessa forma, o trabalho fica melhor.

Porque eu tinha uma única sala de 6º ano, então o tempo de preparo das aulas foi maior, a gente tinha oportunidade de sentar para planejar essas aulas porque a gente se encontrava no período noturno, a Célia fazia a hora atividade dela a noite, então a gente conseguia se encontrar na minha hora atividade noturna e ela também, para a gente planejar essas aulas. Então a gente conseguia se reunir dentro dessas três horas atividades, planejar o que a gente ia fazer, selecionar materiais para poder levar para a sala de aula e aplicar. E a gente tinha alguns estudantes com deficiência na turma, então a gente sempre estava planejando atividades em grupo, atividades, matemáticas que envolvessem ali uma dinâmica, envolvesse oralidade, que trabalhassem ali com a resolução de problema, que tivessem a ver com o plano da semana, nunca fugia do planejamento da semana ou da quinzena. Mas a gente sempre procurava levar algum material diferente para que todos conseguissem se envolver na aula. Então tinha sempre uma pegadinha, uma resolução de problema, e a gente sempre começava a aula com uma roda de conversa, eu apresentava o problema e eu a Célia, a gente circulava no meio da turma (FORMADOR 2, 2021).

O trabalho em parceria implica em compartilhar o planejamento e todas as partes do projeto. O trabalho em parceria fomenta o desejo da professora de continuar desenvolvendo trabalhos em parceria quando as aulas retornarem ao normal com o controle da pandemia.

Juro, eu falei, "até o Wanderson, com certeza o Wanderson vai fazer *online* comigo". Eu adoro visitas também, sabe? Que também são (inint) [00:19:45] atuais ou únicas. Então esse ano, o ano retrasado acho que quando era a Doroteia, a Doroteia era (inint) [00:19:56] ela indicou um outro do (MAI) [00:20:06], um arqueólogo, e a gente fez um trabalho, (inint) [00:20:13] entre conversar, montar umas apresentações e aula porque fazia parte do currículo daquele ano. Então trouxe ele para fazer o fechamento, mas assim todo o planejamento foi compartilhado o produto vamos dizer assim, (inint) [00:20:33] mas anteriormente ele era me ajudando e eu montando as aulas de arqueologia que eram as três ciências, arqueologia, e geologia, antropologia, alguma coisa assim. Então eu já tinha isso e eu acho que eu vou continuar porque é algo que eu me dou muito bem, eu não me sinto constrangida com o colega que eu sei que eu vejo bastante isso, animada quando eu tenho parceria em sala de aula, e eu

acho que vai permanecer quando a gente tiver oportunidade de voltar presencial e tiver tudo bem, com certeza (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I 4, 2021).

Eu sou uma pessoa entusiasmada, então a pessoa fala, "olha, tem uma coisa que eu queria te mostrar", passa cinco minutos eu fico, "me mostra, me mostra, que eu também estou achando o máximo", "mas eu nem mostrei", eu falei, "mas eu estou achando já legal". Então eu perfil de (inint) [00:22:38], eu acredito que os colegas me vêm assim, a professora meio sistemática, tipo, a gente está fazendo um projeto juntos então essa parceria ela tem que existir, não é meia parceira, o Wanderson sofreu na minha mão nesse sentido, porque 30 minutos. É, e eu acho que parceria é parceria mesmo e foi. Então não sei, eu tenho uma imagem, eu acho que eu tenho uma imagem positiva em relação a isso e eu compartilho, eu compartilho todas as minhas práticas que eu acho interessante compartilhar, mas quando (inint) [00:23:20] também os meus deslizes. Mas eu acho que as pessoas, os meus colegas sabem que tipo se tiver uma parceria o trabalho vai ser bacana" (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I 4, 2021).

Tem-se a compreensão de que historicamente, um(a) único(a) professor(a) na sala é quem detém o saber, não precisa do(a) outro(a) e que não pode errar. A atuação de professores(as) com formação e conhecimentos diferentes provoca insegurança e medo de julgamento. A DC enriqueceu a prática e trouxe como resultado a parceria.

Eu acho que é quase histórico como um professor único, o professor detentor do saber e professor não pode errar. Quando eu erro com meus alunos, corriji, agora quando eu estou com um outro professor ele pode estar me julgando o tempo todo, eu acho que é emocional assim se insegurança do que realmente a própria (inint) [00:44:30] que seja (inint) [00:44:33] sei lá. Eu acho que essa questão mesmo histórica que a gente professor detentor do saber então não precisa mais ninguém além de mim.

Enriqueceu muito, muito da prática, o resultado daquela e nós fomos parceiros de experiências mesmo. Então a gente tinha degustação de frutas diferentes e o que é que aquela planta crescia, em que época do ano, estudamos sistema solar com as crianças, galáxia, inclusive, quando teve (o tema) [00:46:45] a experiência que nós tivemos aquele do foguete foi feito junto (inint) [00:46:51], depois fomos para o planetário juntos (inint) [00:46:56] etapas nossas. Porque no planetário tem ele lá, apesar de a gente achar, "planetário (inint) [00:47:05] crianças", não as crianças foram sabendo o que é que iam encontrar, sabendo que o nosso universo é muito maior do que só o sistema solar que é apresentado para ele. (inint) [00:47:17] então ele trouxe esse aprendizado com as crianças de ser muito mais técnico, de ser essa questão das experiências mesmo, de sistematizar a unidade melhor do que eu. Mas no tempo e na duração daquilo que podia trazer mesmo ou não e acho que foi uma parceria muito boa de verdade mesmo, até falando assim parece que é um pouco exagerado, mas aí eu fico pensando ao longo do ano e falo, "não, é isso mesmo"

(PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I 4, 2021).

Na DC tem que haver a parceria, é necessário ter confiança no(a) colega parceiro(a), de mostrar as fragilidades do que não se sabe, de que se pode aprender com o(a) colega. Se não houver a parceria, o trabalho fica mais difícil.

O(a) próprio(a) formador(a) teve que vivenciar (nas formações com os cursistas) essa parceria com seu(sua) colega formador(a), realizando tudo de forma colaborativa, mesmo sendo de áreas de formação diferentes.

E que fica tão difícil de trabalhar junto, ele só vai trabalhar junto, fazer essa docência compartilhada porque a docência compartilhada antes de tudo é de uma confiança, você precisa confiar muito no seu parceiro de estar junto, de você poder mostrar as suas fragilidades do que você não sabe ou que você precisa aprender e que o outro venha a te inteirar disso muito grande, se a gente está nesse melindre é muito difícil de trabalhar na docência compartilhada eu preciso conseguir chegar para o professor e falar, "olha, eu não entendo de alfabetização, você vai precisar me dizer o que é que aqui no concreto" e ela no caso o português a outra questão, como é que trabalha interpretação de texto? Da questão mais abstrata. Mas o melindre é tamanho aí como o Ju falou que as pessoas têm que se colocar numa posição de não (inint) [00:53:10] o que eu acho que acaba travando que foi a minha experiência de depois as pessoas não quererem continuar o projeto que eu acho uma pena. (inint) [00:53:19] (FORMADORA 1, 2021).

A gente precisa envolver os cursistas, a gente precisa fazer isso, precisa pensar numa sensibilização, e tudo foi feito de forma colaborativa, se a gente pensar que nós somos de áreas diferentes, a Tati é da área de línguas, eu sou da área de exatas, a nossa linha de raciocínio é totalmente oposta. (inint) [01:41:35] (inint) [01:41:42]. (FORMADOR 2, 2021).

A parceria na DC possibilita compartilhar o conhecimento sobre os(as) alunos(as) com o(a) colega, fazer propostas e projetos de trabalho juntos. No olhar do(a) professor(a), essa união e entrosamento entre os(as) professores(as) não ocorre apenas durante a DC, e permite a continuidade do trabalho no Ciclo, pois esses conhecimentos - do que precisa ser trabalhado com os(as) estudantes antes que avancem para os anos seguintes - são compartilhados com o(a) colega.

Eu gosto de levar música, eu gosto de cantar com os alunos, eu gosto de dançar com os alunos, até um dia desses a menina mandou um vídeo de a gente dançando foi tão legal, sabe? Eu tinha esquecido. Então aí a Ana Lucia me ajudava porque ela conhecia os alunos dela e eu não conhecia, então ela falava assim, "Tereza é assim, assim, assado, vamos fazer assim, assim", fizemos algumas propostas juntas

até tínhamos lá (inint) [00:12:37] como propósito fazer um (inint) [00:12:42], mas no fim não deu certo porque atrapalhou algumas coisas. Mas a gente trabalhou, tentamos fazer projetos juntas, sabe? Então eu creio que a docência é muito boa nesse aspecto, a união, sabe? Entre os colegas.

Por exemplo, "olha o que é que você está trabalhando agora lá no fundamental I? Para eu dar um segmento no fundamental II", eu acho que tinha que ter essa união e não tem, entendeu? Eu sinto essa dificuldade. E no ano passado o que é que aconteceu? Como nós ficamos trabalhando remotamente eu entrei em algumas aulas da professora Ângela, para ver 5º dela, e aí eu pude conversar algumas coisas com ela, falei, "Ângela, você já trabalhou com ele? Porque depois quando ele chegar no 6º ano eu vou dar sequência", porque senão fica muito ruim, chega lá eu vou trabalhar algumas coisas que os meninos não sabem fazer. Então acho que tem que ter haver essa união, sabe? Esse entrosamento (PROFESSORA DE ENSINO FUNDAMENTAL II E MÉDIO 15, 2021).

A parceria é entendida como trabalhar juntos, pensar nas estratégias, o(a) outro(a) colega não deve ser visto(a) como auxiliar, mas estar junto nas ações. Todos(as) devem estar envolvidos(as) no projeto, até mesmo os alunos, pois cada um(a) tem seu papel nesse trabalho.

O trabalho em parceria promove a troca de olhares que aprimoram o fazer dos(as) docentes, seja em relação ao tema trabalhado, à adequação da linguagem ou de estratégia.

A parceria, essa regência compartilhada não para dizer assim, fazer tipo grupo de trabalho de escola, "você vai fazer grupinho com ele", não é só isso, (inint) [00:15:58] vai fazer grupinho vai dar briga. (inint) [00:15:59] (inint) [00:16:07] é como ele se dá, que ponto que eu posso seguir, quanto que o colega também vai poder trabalhar junto e pensar junto nas estratégias, não é o auxiliar do professor, é o trabalho junto mesmo, os dois vão pensar juntos, ouvir no caso lá na escola a gente fazia muito na questão de não grupos muito grandes, essa docência compartilhada.[...] (COORDENADORA PEDAGÓGICA 4, 2021).

Mas tudo isso, Ro, só faz sentido se nessa docência compartilhada se tem um diálogo com a turma que a gente falava das pautas para eles entenderem que essa disciplina ou essa atividade não é um trabalho isolado do professor, é um projeto onde todos estão envolvidos. Então ele sabe que ali tem um começo, meio e fim e tem um percurso e eu preciso dar conta desse percurso. Então docência compartilhada não é só compartilhada entre os professores, há também aí uma ação compartilhada com os estudantes, (inint) [00:24:36] onde que está o papel de cada um, a ação de cada um (COORDENADORA PEDAGÓGICA 4, 2021).

Aí que está a parceria, porque o professor muitas vezes ele tem todos esses desafios com o grupo ele fica muitas vezes perdido no seu fazer e na docência compartilhada a questão dos olhares, aquilo que as vezes eu não estou enxergando na docência compartilhada, com o trabalho em parceria meu outro colega ele pode enxergar de uma outra forma, e aí nessa troca de olhares do mesmo grupo, por ângulos diferentes que vai aprimorar o fazer. Então nós não somos perfeitos em todo, e não somos imperfeitos em tudo, aí tem a questão das (inint) [00:47:05], o que é a gente pode desse modo de olhar, nesse diálogo completar, (inint) [00:47:15] uma questão de (inint) [00:47:17] . (inint) [00:47:20]. E o professor também as vezes aquele que não consegue, que, por exemplo, chega num determinado momento o diálogo mesmo da turma fica mais difícil o que é que o outro na sua parceria pode também articular com o tema, ou com uma determinada estratégia para que a gente consiga fazer com que esses estudantes se expressem, ele coloque seu modo de pensar, qual o caminho que ele vai articular? "Então não estou conseguindo fazer com que esse aluno, que esse estudante se expresse, o que é que a gente pode fazer?" Essa parceria mesmo dos desafios, dos olhares, a gente fala que tem uma questão da adequação de linguagem, às vezes, eu estou falando, falando, falando e ele não está entendendo o que eu estou falando. Então a hora que um parceiro também vai se adequando às linguagens, vai pegando outros, a questão de afinidade também com a criança aí sai (COORDENADORA PEDAGÓGICA 4, 2021).

O olhar da parceria deve estar sobre a criança, os(as) professores(as) devem trabalhar juntos e ter parceria para que o(a) aluno(a) perceba essa sintonia para que veja sentido nesse trabalho.

[...] E com relação à docência compartilhada e a interdisciplinaridade você tinha falado também dos desafios dos professores, eu acho que esse também é um desafio de poder ter que fazer este trabalho, porque fazer projeto, você escrever é uma coisa e aí você colocar isso em prática e querer passar para a criança, para o jovem que eles entenderem o que você está querendo fazer também é um desafio, mas eu acho que esses dois professores é nesse momento que eles tem que cada vez mais trabalhar junto, estarem juntos, ter essa parceria, essa sintonia para poder passar para o aluno. Então eu vejo dessa forma a interdisciplinaridade e o compromisso dos dois professores em docência de trazer isso para o aluno, de trazer isso para o aluno e de mostrar e mostrar em que sentido? De você pôr a mão na massa e eles (vivenciarem) [01:02:13], digamos assim (COORDENADORA PEDAGÓGICA 1, 2021).

Em relação aos projetos, podemos observar experiências e compreensões diferentes sobre essa modalidade. Há relato da DC sem a realização de projetos, com ações pensadas no ano de escolaridade e somente nos conteúdos. Também foi descrita a situação em que o(a) professor(a) especialista sem mesmo conhecer a turma, já

apresentava um projeto pronto para ser trabalhado na DC. Diante disso, tem-se o reconhecimento da necessidade de antecipar o que a turma já conhece sobre o tema proposto para o projeto e a importância de os(as) dois(duas) professores(as) estarem com um projeto alinhado.

A gente ainda tem que pôr tudo dentro do quadradinho. O documento todo que fala sobre a docência compartilhada, ele fala o tempo inteiro de projetos, e a gente, e assim, poucos momentos da minha docência compartilhada, ela foi feita em cima de projetos, eu diria assim, eu fiz docência compartilhada com um, dois, três, fiz docência compartilhada com sete professores diferentes. Sete. E só teve projeto em duas ocasiões. Então assim, é sobre isso, porque se a gente, a gente não pode pensar dentro da caixa (Inint) [02:15:40] por ano, e não pode pensar no ano, só nos conteúdos, é horizontal e vertical essa relação (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I 7, 2019).

Porque às vezes eu enquanto especialista tenho um objetivo na minha mente, eu nem conhecia a classe ainda, tem uma aula do 4º ano, e eu quero trabalhar com sólidos geométricos. Montei o meu projeto de sólidos geométricos. Mas eu não conheço a turma, eu não sei ainda o que que ele sabe. Eu chego com a cara e a coragem. O que que o professor da turma vai agregar de conhecimento nesse meu projeto de sólidos geométricos? (FORMADOR 2, 2019).

Ele pode antecipar o que ele conhece dessa turma, o que essa turma já conhece, já sabe, como eles lidariam com o seu projeto, o que você pode melhorar, acrescentar ou tirar (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I 4, 2019).

Porque eu posso vir com uma linguagem muito certa. Falar de vértice, de aresta, de face (FORMADOR 2, 2019).

Como que foi feito. Como que foi planejado. Se de repente tem a horta, se está na hora certa, no momento certo. Tem toda uma construção, um caminho para você chegar naquilo. Tem os dois professores que eles têm que estar alinhados com o projeto que no caso o professor regente que fez com aquela turma. Senão fica desconectado, desconexo, sem pé nem cabeça. Fica aquelas coisas jogadas. E a criança não vai entender em que momento que ela vai andar. Vai ficar mais perdida ainda, que já existe a dificuldade da criança de entender todos os componentes curriculares, como eles se conectam.

Exatamente. Porque é tão compartimentado que para eles fica perdido. Então se em um planejamento o professor deixa assim, eu tenho certeza que compromete (COORDENADORA PEDAGÓGICA 1, 2019).

As experiências com a DC trazem o reconhecimento de que o projeto deve ser centrado no alunado, tem que ter seu envolvimento e que é necessário ouvi-lo. Muda-se

a perspectiva de levar um projeto pronto para deixar que a criança tenha uma maior participação, seja protagonista e os(as) professores(as) envolvidos na DC possam mediar e fazer as conexões entre os conhecimentos. Essa forma de compreender o projeto interdisciplinar tem aproximações com as concepções de currículos que fundamentam a Reorganização Curricular (SÃO PAULO, 2014), concepções que rompem com a ideia de um currículo tecnicista.

Pensando no projeto, tem que ser centrado no aluno. Tem que ser pensado para mudar aquela realidade. Seja em termos de aprendizagem porque eu tenho que pensar nele. Mas o protagonismo é nosso, eu que vou desenvolver o projeto. Eu que vou pensar a forma que eu vou desenvolvê-lo, como é que eu vou envolver essa criança nesse projeto.

Então eu acho que em primeiro lugar o que foi ressaltado, é a questão de se ouvir o aluno. Não de ver o meu projeto pronto, grande parte da vida eu levei meus projetos prontos para eles, motivei, foi legal, mas começou a ficar muito melhor quando eles começaram a opinar, quando eles começaram a levantar quais as inquietações, o que os deixavam curioso e tudo mais. Eu acho que cabe a nós professores a entrar essa docência compartilhada com os seus conhecimentos de estabelecer esses links também. Por exemplo, o seu exemplo, violência e alimentação saudável. Não tem *link*? Não posso trabalhar produção de alimento, a violência no campo, comparar com a violência que eu tenha na cidade, a falta de acesso a alimentação que tira um direito meu e gera uma violência, os tipos de violência, esse tipo de conexão a gente consegue compartilhando a ideia, cada um dando sua opinião em uma chuva de ideias. E chamando as crianças também para isso que elas têm muito a dizer'. Eu acho que é essa questão. A gente compartilha, a gente deixa um pouquinho em segundo plano a questão do protagonismo desse ou daquele. A gente toma parcerias avançadas de todo mundo. Todo mundo, na primeira fala, todo mundo ensina e todo mundo aprende. A gente não precisa de uma titulação do especialista, especialista da infância e da criança, ela traz coisa que não ensina. Ensina o especialista e ele traz outra coisa, eu também trago, eu acho que foi melhor. Por exemplo, esse ano lá na escola, no 4º ano, tenho a docência compartilhada com História. A professora chegou, primeiro ela fez uma roda, um aquecimento, uma dinâmica, deixou eles extremamente à vontade. Estava pegando um pouco a questão das estratégias, as crianças têm pouco tempo de concentração, não existe essa parte que fica todo mundo quieto, em silêncio, mesmo que não esteja entendendo. Ao contrário, mesmo não entendendo está falando, se mexendo e fazendo outras coisas, às vezes parece que não tem ninguém lá na frente. Então foi muito essa coisa de dar aula. O professor que dá aula. E aí depois ela me chamou para conversar porque estava difícil, ela falou "eu posso dar algumas ideias? Ao invés de a gente fazer essa roda tão grande, se a gente fizesse em agrupamento, do agrupamento traz para o grupo, discute, aí não precisa 30 pessoas falarem, fica cinco, aí o tempo de concentração ajuda". "O que vocês estão fazendo?", "Eles escolheram tal tema que eles veem como uma problemática. "Eu

posso me encaixar. Se eu trazer então a questão...”. A questão inclusive era a questão de alimentos, mas o foco com eles foi virando outra coisa, ficou na questão da urbanização. Então nem a gente tem domínio do que vai ser porque nessa interação troca-se. E se a gente uma hora falar “não, não é isso, é isso”. A gente está infringindo esse direito do ouvir também. É um espaço de negociação, negociação a todo o momento, uma hora a gente avança alguma coisa aqui, hora a gente abre mão porque uma coisa muito rica está aparecendo também. Então eu acho que às vezes a gente abre mais margem para menos essa coisa toda sistematizada e toda quadradinha, e mais para uma questão de improvisação, não improvisação bagunça, é estar aberto para algum momento que vá acontecer alguma coisa que saia da linearidade que eles estão acostumados, nosso pensamento é linear, mas da criança não (PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I 5, 2019).

Mesmo na horta, a criança pode ter uma atenção voltada para um assunto que acabou acontecendo ali na horta, eu descobri um bicho diferente e isso chamou a atenção dela. E eu enquanto professor atento ao movimento da turma, vou trazer isso também. Então quando a gente traz esse protagonismo do professor, mas o projeto é centrado no aluno, é essa a nossa observação, o que interessa para eles (PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I 5, 2019).

A vivência com a DC revela uma outra forma de desenvolver os projetos. Ao invés de projetos prontos, entende-se que o projeto deve ser centrado nos alunos e partir de sua realidade. Em algumas situações, por não ter tempo hábil para planejar juntos, conhecer a turma e o(a) professor(a), o projeto já vem elaborado pelo(a) professor(a) do ensino fundamental II para ser trabalhado com o 4º e 5º na DC. Porém, a partir das experiências, do conhecimento do(a) professor(a) parceiro(a) e da turma, vai-se evoluindo para uma construção de projetos mais democrática. Nessa perspectiva, a lógica se inverte.: primeiro, inicia-se o contato com os(as) alunos(as) e o(a) professor(a) da DC faz o levantamento dos conhecimentos prévios e das necessidades e então se elabora o projeto.

Eu acho que essa questão do projeto é interessante, centrado no aluno, então você tem que ver qual é a necessidade do seu aluno. Você vai falar de violência, se o aluno tem outros tipos de problema, então você vai fazer o seu projeto baseado na realidade dos seus alunos, eu penso assim (PROFESSORA DE ENSINO FUNDAMENTAL II E MÉDIO 15, 2019).

Não tem sido um pouco assim, se a gente pudesse (inint) [00:54:10] os colegas, os projetos já não vêm muito fechados, formatados isso ser um avanço desse grupo aqui não tem problema ser assim. Eu já trouxe

projeto que estão na minha cabeça, eu adoro Mancala, toda hora eu quero começar Mancala, esse ano não rolou com a turma. Foi por um outro caminho. Talvez tenha que colocar isso na mesa, a gente fica muito entre a dupla de professores, a gente traz talvez um projeto mais fechado, talvez não porque a gente queira determinar, porque talvez a gente não consiga se encontrar para planejar. Eu ainda fico com essa ideia, falta um pouco de uma organização para essa docência compartilhada dar mais certo. São 500 mil e 200 frentes, (inint) [00:55:01] jornada da avaliação da retenção, do São Paulo integral... tem coordenadora aqui, não tem se mais alguma, um diretor.

Na verdade, tem uma questão burocrática, para eu pegar a docência compartilhada, eu tive de antemão, sem nem conhecer a turma, elaborar três projetos porque eu tenho três docências compartilhadas. Eu escrevi e depois eu fui apresentar para as professoras, eu podia nem conhecer elas, eu as conhecia. Eu fui apresentar para as professoras, elas aceitaram e a gente está trabalhando em cima desse projeto. Mas o bacana é que agora nessa época do ano, final de agosto, a gente já captou muito o perfil da turma, o perfil da professora, algumas coisas a gente minimizou, outras a gente deu mais luz. Então a gente adequou, mas teve essa parte democrática que tem um prazo. No caso de quem é polivalente (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I 23, 2019).

A princípio a ideia seria, tem que entregar o planejamento em março. Então seria fevereiro para gente ir fazendo o levantamento de conhecimentos prévios, a gente conhecer a turma, saber quais são as demandas, para daí a gente planejar e entregar esse planejamento (FORMADORA 1, 2019).

Sobre a parceria, os relatos dos(as) professores(as), coordenadores(as) e formadores(as) revelam que:

- ✓ A experiência com a parceria na DC também fomentou o estabelecimento de parcerias em outras situações de trabalho fora da DC;
- ✓ O docente que já tem em seu *habitus* uma maior facilidade para trabalhar com o outro, o trabalho em parceria tornou-se mais fácil de ser desenvolvido;
- ✓ A parceria envolve: compartilhar práticas, planejar a aula e o projeto juntos, seleção dos materiais, conteúdos, pensar juntos sobre as dificuldades dos(as) estudantes, quais estratégias serão utilizadas e atuar juntos durante a aula;
- ✓ É necessário ter confiança no(a) colega para mostrar as fragilidades do que não se sabe, do que se pode aprender com o(a) colega;
- ✓ Possibilita compartilhar o conhecimento sobre os(as) alunos com o(a) colega, fazer propostas e projetos de trabalho juntos. Essa união e entrosamento entre os(as) professores(as) não ocorre somente durante a DC, permite uma continuidade do trabalho no ciclo;

- ✓ O trabalho em parceria promove a troca de olhares que aprimoram o fazer dos(as) docentes, seja em relação ao tema trabalhado, à adequação da linguagem ou de estratégia.

Em relação aos projetos, podemos observar:

- ✓ Experiências e compreensões diferentes sobre essa modalidade;
- ✓ Relato da DC sem a realização de projetos, com ações pensadas no ano de escolaridade e somente nos conteúdos;
- ✓ Situações em que o(a) professor(a) especialista, sem nem mesmo conhecer a turma, já apresentava um projeto pronto para ser trabalhado na DC;
- ✓ O reconhecimento da necessidade de antecipar o que a turma já conhece sobre o tema proposto para o projeto e a importância de os dois professores estarem com um projeto alinhado;
- ✓ O entendimento de que o projeto deve ser centrado no alunado, tem que ter seu envolvimento e que é necessário ouvi-lo;
- ✓ Mudança de perspectiva de apresentação de um projeto pronto para deixar que a criança tenha uma maior participação, seja protagonista e os professores envolvidos na DC possam mediar e fazer as conexões entre os conhecimentos;
- ✓ A partir das experiências na DC, do conhecimento do(a) professor(a) parceiro(a) e da turma, vai-se evoluindo para a construção de projetos mais democrática.

A DC potencializa a parceria e novos saberes sobre a realização de projetos interdisciplinares, com a integração dos diferentes conhecimentos dos(as) professores(as) e dos(as) estudantes, com estratégias adequadas às necessidades de aprendizagem dos(as) alunos(as).

5.5 Docência Compartilhada: saberes, *habitus* e formação

Mesmo com as diversas dificuldades apresentadas pelos(as) professores(as), coordenadores(as) e formadores(as) para a DC, entre elas a falta de tempo para o planejamento, questões de organização da unidade escolar, a separação e hierarquização entre os(as) professores(as) polivalentes e especialistas, a ausência de formações e investimentos em políticas públicas para viabilizar essa modalidade de docência, ainda assim, os relatos dos(as) professores(as) revelam que a DC é uma

modalidade que possibilitou novos saberes aos(às) docentes, mesmo em ações educativas para além da DC.

Há representações entre os(as) colegas e na forma como os(as) próprios(as) professores(as) se reconhecem que marcam as diferenças entre o(a) professor(a) polivalente e o(a) professor(a) especialista. Essas diferenças estão relacionadas ao *habitus* de cada um desses profissionais e nos diferentes saberes que foram constituindo suas identidades docentes.

Segundo Bourdieu (1996, p.115), os sujeitos classificam os demais sujeitos e a si mesmos por meio de “[...] estratégias simbólicas de apresentação e representação de si que se opõem às classificações e às representações (deles mesmos) que os outros lhes impõem”. As representações “[...] podem contribuir para produzir o que aparentemente elas descrevem ou designam, ou seja, a realidade objetiva” (BOURDIEU, 1996, p. 107).

Retomamos também conceito de “*habitus*”. Para Bourdieu (2005), o *habitus* é um sistema disposições adquiridas durante a trajetória social de um agente, que funcionam como estruturas geradoras de práticas. Elegeu-se esse conceito para analisar a relação entre esses(as) professores(as) e a produção e incorporação de suas práticas em forma de disposições que se relacionam à sua prática docente e à sua formação.

Considera-se que o conceito de *habitus* de Bourdieu (1998) relaciona-se ao conceito de saberes de Tardif (2002). Segundo este último autor, trata-se de um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que (em uma tentativa teórica) podem ser classificados em saberes da formação profissional, saberes das disciplinas, saberes curriculares e saberes da experiência (TARDIF, 2002) que culminam em saber fazer docente. De acordo com TARDIF (1991), nascem da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser” (TARDIF, 1991. p. 220).

A partir da relação entre saberes e *habitus*, no contexto de trabalho do professor pode-se compreender como disposições adquiridas na e para a prática real, e que possibilitam ao(à) professor(a) enfrentar os desafios da profissão docente.

Nesses excertos são apresentadas algumas percepções dos(as) professores(as) e coordenadores(as) sobre trocas de conhecimentos, possibilidades de compartilhamento na Docência Compartilhada e possibilidades de aprenderem com o outro nessa prática.

Os(as) professores(as) têm representações diferentes do(a) professor(a) polivalente e do(a) professor(a) especialista, e há uma rixa entre ambos Tem-se que a

visão do(a) professor(a) polivalente não se aprofunda nas áreas do conhecimento e tem conhecimento limitado, ao passo que se tem a visão do(a) professor(a) especialista como arrogante por ter aprofundado conhecimento de determinada área. Assim, e apesar disso, a troca entre esses(as) profissionais é muito rica, pois diferentes saberes são importantes para a aprendizagem das crianças.

Eu vou falar (inint) [00:42:50] duas situações, a imagem que o professor de fundamental I tem, eu acho que ele é um professor, ele tem um certo melindre com algumas coisas. Por exemplo, especificamente na Matemática ele tem um certo receio em se aprofundar em algumas áreas, alguns assuntos, talvez por desconhecimento do assunto, por medo de se aprofundar, de se aventurar, ou por realmente desconhecer, não fazer parte do dia a dia dele aquele assunto, mas ele tem um certo receio em abordar esses temas com os estudantes. Então existe até uma certa rixa entre esses dois, e aí eu posso até te dar um exemplo concreto quando a gente fala, por exemplo, de raiz quadrada o professor do fundamental I ele acaba fazendo algumas abordagens com os estudantes que ele mata o conhecimento do estudante. Por exemplo, ele fala para o estudante que não existe raiz quadrada de número negativo, talvez por desconhecimento, talvez por não saber como abordar esse conhecimento com o estudante ele fala que não existe, e aí quando chega no fundamental II o professor do fundamental II que é o especialista de Matemática ele tem todo um trabalho para desconstruir esse imaginário, esse conhecimento que o professor de fundamental I construiu, porque existe. Então quando a gente trabalha com os conjuntos numéricos, o saber, o conhecimento de professor do fundamental I ele vai até certo ponto, o do (inint) [00:45:23] fundamental II (inint) [00:45:29] por ser mais abrangente ele também (inint) [00:45:33] o conhecimento do professor do fundamental. (inint) [00:45:39] esse trabalho que o pedagogo faz ele é extremamente importante, se ele não é feito da maneira adequada ele mata o trabalho do matemático e se os dois não conversam não há um trabalho eficaz. Então muitas vezes o professor de fundamental II enxerga o professor de fundamental I com um conhecimento limitado, o professor de fundamental I enxerga o professor de fundamental II como arrogante. Então tem essas duas visões (FORMADOR 2, 2021).

Me chama muito a atenção essa diferença que é dada para o professor de fundamental I, para o professor de fundamental II. E assim tanto que isso é um tema que me instiga muito e foi o tema do meu Mestrado, o tema do meu Mestrado foi pensar na formação do pedagogo como ela se dá, de que forma, por quê? Porque dentro da escola e ela partiu daí, de um sentimento dentro da escola, isso que o Juliano fala de às vezes a gente achar que o professor do fundamental I tem um conhecimento limitado de que sabe de tudo, mas não sabe de nada porque ele tem que abordar todas as áreas e tem um rixa com o professor mesmo do fundamental dois II como se ele fosse arrogante, porque ele é o especialista, é o que sabe e as vezes tem um medo de conversar que era o que eu via, por exemplo, na companhia que fez

à docência compartilhada comigo do tipo, "eu não sei". Isso me chamou muito a atenção de pensar como era dada a formação para o professor da educação, o pedagogo, como é dada a educação do pedagogo. E aí a minha teoria é de que ela é relegada de não ser dada muito levada a sério na maior parte das instituições, não em todas, mas também porque ele está associado ao nível da criança que ele vai lecionar. Então a minha teoria é de que quanto menor a criança que o professor vai lecionar tem-se a ideia de que você precisa oferecer menos para esse professor porque ele não precisa de muito, a criança não precisa de muito então o professor também não precisa de muito. E aí a gente via ver, por exemplo, que essa ideia vai para as educadoras que estão nas creches, assim é só um cuidado, a ideia do é só entre aspas um cuidado, sendo que desde a creche lidar com bebê a gente sabe hoje que aquilo é educação, que tem estímulos diferentes que tem de ser feitos e etc. Então ao meu entender é socialmente, eu diria dentro do Brasil não sei como é isso fora do Brasil, mas que a gente tem uma noção muito vinculada do professor ao nível que ele vai dar a criança, a criança que ele vai atender na verdade. Então quanto menor a sensação é de que ele sabe menos, ele é menor visto. E isso dentro da escola repercute também acho que até de uma autoestima dos professores mesmo de eles terem essa autoestima como o Juliano falou. E aí eu acho que também tem uma outra questão que acaba criando essa rixa, que são as questões públicas de necessidade, por exemplo, de alfabetização na idade certa que vem como uma política imposta por números, que não vê muitas vezes o trabalho que o professor realmente faz com relação a criança, mas só está querendo ver na sondagem os números que são dados muitas vezes e aí o professor acaba renegando de dar as outras disciplinas, fica só com Português e Matemática. Então eles não se aventuram como o Juliano falou de ir para outros conhecimentos, a questão da disciplina em sala de aula, então não se constrói autonomia com a criança porque se ela for autônoma demais o professor não tem o controle da sala para poder fazer o trabalho dele, e que isso depois vira um problema no fundamental II, porque a maior parte de nós no fundamental II trabalha com a autonomia do estudante e isso não foi desenvolvido ao longo dos cinco primeiros anos vamos dizer ali do fundamental I, o que acaba criando outra rixa porque aquela de "nossa, mas eles vão para o fundamental II o que acontece? Era um anjo, virou um demônio, essas crianças, vocês não têm controle" e etc. Eu vejo essa necessidade de controle que se tem tão rígido do fundamental um, muito ligada a essa cobrança excessiva por números que eles precisam apresentar, não estou dizendo que a política da idade certa, da alfabetização na idade certa seja errada, que não precisa ter, precisa ter sim, a gente precisa solucionar esse problema. Mas essa rigidez que eles encontram no controle dos corpos para poder atingir a isso ou pelo menos é a desculpa mais utilizada para isso e aí a gente pode entrar numa discussão imensa a respeito disso, eu acho que é outra coisa que acaba tornando uma rixa dentro da escola (FORMADORA 1, 2021).

Compreende-se que quando na DC há uma troca produtiva entre professores com saberes diferentes, aprende-se com o fazer do outro. Observa-se a aprendizagem

das práticas pedagógicas do outro, a trabalhar de forma colaborativa, observando as especificidades dos ciclos, a linguagem utilizada, as características dos(as) alunos(as) e conhecimentos da área de atuação do(a) colega.

Eu acho que quando existe a troca verdadeira, de fato, é muito rico porque a gente vai, cada um tendo o seu saber, a sua maneira de conduzir, de dar aula, e quando um respeita o espaço do outro, a maneira do outro, aprende muito com o jeito que o outro faz (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I 4, 2019).

É porque a gente estava falando que é assim, que o (Inint) [02:29:00] é muito claro para nós algumas coisas, a gente que é do ciclo de alfabetização, é muito claro, como o colega ali falou, que eu não posso colocar um vídeo e deixar rolar. Eu tenho que pausar, eu tenho que conversar com o meu aluno, eu tenho que chamar a atenção dele para algumas coisas, porque senão vai passar despercebido, e talvez, isso para nós assim é prática, a gente faz assim naturalmente. E aí talvez, em um ciclo interdisciplinar, isso não seja tão claro assim. Para nós é, então quando você junta os dois profissionais, essa troca é extremamente produtiva, porque aquilo que para nós é natural, para o outro colega talvez não seja, então é nesse momento de troca (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I 3, 2019).

Lá na nossa escola nós temos a docência compartilhada (Inint) [01:17:22] uma professora que é polivalente (Inint) [01:17:26], e aí, ele não entende muito a questão das falas, (Inint) [01:17:32] a parte escrita, (Inint) [01:17:34]. E ele fica às vezes com um olhar muito engessado, (Inint) [01:17:39], então a professora tem (Inint) [01:17:42] um olhar, e agora eles estão em um vídeo que eles discutem, conversam juntos, pensam juntos, possibilidades didáticas (Inint) [01:17:50] e o que eles fazem que dá muito certo também, essa questão de trocar conhecimentos entre eles, é que eles trabalham com grupos. Então não tem um professor que é o que está na frente, eles estão juntos. É muito bacana, então na hora que ele percebe que no grupo apareceu uma atividade que ele não vai dominar, ele (Inint) [01:18:11] (COORDENADORA PEDAGÓGICA 4, 2019).

Para o(a) professor(a) especialista, a presença do(a) professor(a) polivalente trouxe saberes importantes para sua prática, pois o(a) especialista tem um saber técnico de sua disciplina, já o(a) professor(a) polivalente é visto(a) como o(a) docente conhecimento sobre o processo de aprendizagem, da didática e sobre o desenvolvimento da criança, e a troca com esse(a) docente traz saberes para o(a) especialista para apresentação dos conteúdos com uma linguagem mais apropriada para a faixa etária e maior ludicidade e concretude.

E aí a gente chega lá no 6º ano. Que tem essa peculiaridade. É o generalista que entra na sala com o especialista. Aí a portaria diz aqui, reforça a outra portaria, preferencialmente na aula de Língua Portuguesa e de Matemática, o número de aulas a serem compartilhadas serão de quatro aulas em todas as unidades educacionais, (Inint) [02:30:21]. E quando o professor entra, esse tempo que eu tenho contato com a docência compartilhada, cada um foi uma experiência diferente, foram professores diferentes que me acompanharam. No ano retrasado, sexto 6º ano, em uma das escolas em que eu trabalho eu tive o prazer de ter uma professora compartilhando comigo a aula e que eu entrava com assunto, ela vinha e me dava ideia, a gente pode fazer isso. Entrava com outro assunto, vamos fazer um jogo? Essa troca, para quem é especialista, para quem (Inint) [02:31:20] saber técnico da sua área. Se a gente pensar na idade das crianças, elas ainda precisam do apoio concreto. Para compreender o que a gente está falando. E o generalista acaba dando esse chão para a gente. Sugestões de aula, de como a gente pode adequar aquela linguagem para aquele público, ou mesmo uma forma de adaptar um conteúdo para uma forma de brincadeira. Para ser mais prazeroso também para o aluno (FORMADOR 2, 2019).

(Inint) [02:33:13] a minha experiência de docência compartilhada também foi na implementação. E eu sou de Língua Portuguesa. E a gente, na Língua Portuguesa, tem duas coisas que a gente adora fazer, roda de conversa e produção de texto. E aí você chega no 6º ano, a roda de conversa, a discussão filosófica dos textos, porque a gente dá um texto e aí a gente quer discutir, quer tirar aquilo, e eles ficam olhando para a cara da gente, porque não traz para o concreto. E aí eu tinha uma professora que ela trazia, não, a gente podia trazer para o lúdico, porque olha, eles não estão entendendo. Porque é exatamente isso, olha, se a gente fizer aqui assim, essa perspectiva é bacana, se a gente, e aí essa troca é muito legal, porque vai mudando o olhar para a gente, é verdade, eles são muito bebês, vamos, eu falava para elas, é, eles são bebês, a gente tem que lembrar que eles estão nessa fase de transição e não dá para eu querer que venham respostas super filosóficas a respeito de uma música que eu acabei de dar, quando eles só querem dançar a música, dependendo, ou cantar aquela música. Senão eles vão super abstrair. Então essa troca é independente do componente curricular. (PROFESSORA DE ENSINO FUNDAMENTAL II E MÉDIO 8, 2019)

A experiência com a DC trouxe o reconhecimento de que o aluno é de todos na escola, sendo fundamental compartilhar os saberes. Um dos saberes do currículo compartilhado durante a DC é o saber relacionado à alfabetização, de como se dá a apropriação da escrita pela criança, suas fases, ações didáticas para seu desenvolvimento e as dificuldades de aprendizagem. O(a) coordenador(a) observa novos dispositivos ao *habitus* do(a) professor(a) especialista, em que o(a) professor(a)

de português (que não é alfabetizador(a)), elabora materiais para auxiliar alunos(a) com dificuldades na leitura e escrita.

Porque isso que você está trazendo, Simone, é uma coisa muito bacana. Se a gente pensar que a escola é uma só, que os alunos são da escola, não é, porque não compartilhar esse saber, porque não estar junto e não assim: “Ai, ele é meu aluno aqui, aí ele foi para lá e virou (Inint) [01:18:34]”. (Inint) [01:18:36]. E assim, por que não? Porque é exatamente isso que a Simone traz, o professor polivalente ele tem um conhecimento de desenvolvimento de saberes, desenvolvimento, por exemplo, na parte de escrita, das fases de escrita, das hipóteses, porque uma pessoa de Língua Portuguesa que vai ser especialista, ele desconhece isso, ele não tem na formação dele. E olha que absurdo, ele vai trabalhar com escrita, mas ele desconhece por completo, isso a não ser se ele for buscar, mas isso ele não teve na formação dele. E não raro, vários alunos chegam, param no 6º ano, 7º, 8º e tem dificuldade de escrita, que não são alfabetizados, e aí, em uma das formações eu discutia com o pessoal de Português, e aí eu falo: “Ah, isso não é problema meu, ele tinha que aprender lá e não aprendeu, dane-se”. É isso? (FORMADOR 2, 2019).

Só uma coisa que aconteceu hoje, que eu achei muito legal, que uma das nossas professoras de Língua Portuguesa, fui eu e AD (Assistente de Diretor) não é, conversar com ela, uma outra coisa que não tinha nada a ver, e ela estava preparando atividade para uns alunos de 7º ano, ela falou assim, eu até brinquei com ela, você está falando assim de sacanagem, ou você está falando de verdade. Olha, isso porque eu não sou alfabetizadora, mas eu achei que ela tinha algum conhecimento, mas não, ela falou: “Não, eu não sei”. Então ela estava montando o caderno para aqueles alunos que têm muita dificuldade. Então ela falou: “É por isso que eu estou”. E ela estava fazendo, e assim, e ela está vendo resultado, então ela estava feliz porque ela, por não ser alfabetizadora, ela estava desenvolvendo um material, não é, dela mesma, para ajudar os alunos, e ela estava feliz, eu falei, foi muito legal (COORDENADORA PEDAGÓGICA 4, 2019).

Exatamente agora o que a (Inint) [01:28:09] ia falar. O polivalente ele vai ter essa noção do que é o concreto. Acho que essas crianças precisam do concreto. Enquanto o especialista, a gente está no campo do abstrato. Muitas vezes. A gente vai trazer através dos projetos o concreto. E aí quando tem, é isso. Não adianta eu ficar filosofando com um menino de 6º ano, que ele está pensando no banheiro que ele quer ir (PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL II E MÉDIO 18, 2019).

A DC traz um novo olhar para o(a) professor(a) especialista, que normalmente é muito focado(a) no conteúdo, traz a percepção de que esses(as) alunos(as) mesmo no 6º ano ainda são crianças, sendo necessário adequar a linguagem e as estratégias para que possam aprender.

Mas porque, é uma concepção da formação. Não é? O olhar para o aluno é diferente. Enquanto lá no fundamental I a gente está preocupado com o desenvolvimento das aprendizagens, no ciclo dois, eu quero que o aluno saiba o que é potência. Qual é a raiz cúbica de 27. Só que para eles o conceito é muito abstrato. Então, quando a gente faz esse momento compartilhado na sala, muitas vezes o professor explica em uma linguagem diferente. E faz essa adequação didática da linguagem. O aluno entende muito mais. E aí, aquela minha expectativa que continua aqui, mas o nível de conhecimento da sala que estava aqui embaixo, acompanha o que eu estou falando (PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL II E MÉDIO 19, 2019).

Para o(a) professor(a) polivalente, a forma como o(a) professor(a) especialista trabalha com a autonomia do(a) aluno(a) constitui-se em um saber interessante, pois tem-se a ideia de que o(a) professor(a) polivalente não trabalha a autonomia dos(as) alunos(as), deixando-os(as) dependentes.

A troca de saberes entre o(a) professor(a) polivalente e o(a) especialista trouxe saberes importantes para a formação profissional de ambos, para o(a) polivalente, trouxe o saber da disciplina, o conceito e para o(a) professor(a) especialista, contribuiu com saberes didáticos, como a utilização do lúdico e exemplos mais concretos para os alunos.

(Inint) [00:50:37] recordo bastante, (Inint) [00:50:39], mas quando eu me deparei assim pela primeira vez com a maneira que o professor especialista lidava com a liberdade assim, não é liberdade, com a autonomia do aluno, porque a autonomia é quando ele tem a capacidade de fazer as suas escolhas, mas sabendo de suas consequências. Então aí o aluno fazia várias coisas sem saber das consequências e o professor ia deixando, e a aula é do professor, e aí é bem difícil de saber, tinha uma preocupação de não tirar a autoridade do professor, ou de mudar as regras da sala de aula dele, sendo que, como professora de fundamental I, muitas das coisas que eu vi ali para mim não funcionavam. (Inint) [00:51:38]. Para a aula render, para os alunos prestarem atenção, participarem. Então esse ponto também pegou bastante, me preocupou bastante. Depois, já agora estamos em agosto, tem algumas coisas que eu já estou, que o professor, como ela disse, um vai aprendendo com o outro, tem coisas que eu aprendi, bastante coisa, tem coisas que ele, os professores também aprenderam comigo e a gente está fazendo, está melhorando assim, esse percurso aí, e essa maneira de ensinar, (Inint) [00:52:17] os dois como protagonistas da aula, mas é um percurso meio complicadinho (Inint) [00:52:25] (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL D ENSINO FUNDAMENTAL I 7, 2019).

Como você teve assim, no ano passado (Inint) [00:52:46] a gente teve uma experiência muito (Inint) [00:52:49]. E aí, tinha uma professora

que ficou com a Matemática. E o parceiro dela era um professor de Matemática, (Inint) [00:53:02] tinha uma experiência enorme, mais de 25 anos de magistério, ele tinha uma experiência grande com a matemática (Inint) [00:53:12]. E a professora, muito polivalente, que gosta da Matemática (Inint) [00:53:16] concreta. E a parceria foi linda, linda, linda, linda, linda, e ela admirava o professor porque ele falava da parte conceitual de uma forma que avançava a aprendizagem dos alunos, e ela conseguia mostrar para ele a parte concreta como aquele, os jogos eram importantes, e foi um trabalho assim de tirar o chapéu, aplaudir (Inint) [00:53:42] (COORDENADORA PEDAGÓGICA 2, 2019).

Reconhece-se que ver o(a) colega em ação é formativo, que a DC promoveu a discussão sobre as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a afinidade entre os(as) professores(as) e isso tornou-se cultura na escola.

(Inint) [01:06:35] acho que disso, para mim tem sido uma experiência bacana assim, poder ver o colega em ação. Eu sou a professora (Inint) [01:06:49] de colocar tempos, não sei se é a política do professor do fundamental I ou se eu sou assim, e essa experiência de ver (Inint) [01:06:58], tem trazido referências para o meu próprio trabalho (Inint) [01:07:06], eu acho que tem sido também formativo para mim. Agora, eu fico pensando em assim, a que vem essa docência compartilhada que não sofra assim, a transição de um ciclo para outro. Eu fico pensando que é discutir as aprendizagens e facilitar ou favorecer o desenvolvimento das crianças. Mas infelizmente, da forma como proposta, assim, a gente não está conseguindo respirar essa ideia de compartilhamento de aula. Uns anos atrás eu estive no João XXIII e assim, as suas parcerias começaram com os professores, (Inint) [01:07:43] não tinha afinidade, e os professores, enfim, (Inint) [01:07:47] com mais possibilidade de ter (Inint) [01:07:50] não tão substituído as licenças, etc., mas a gente teria essa experiência. Então, independente dos (Inint) [01:07:58] de projeto, estar junto lá em sala com o professor é muito relacionado com afinidade, nessa perspectiva assim, de construir (Inint) [01:08:08] de aprendizagem, enfim, (Inint) [01:08:11] o momento, mas isso assim virou uma cultura da escola, isso virou uma cultura da escola e eu vivo essa experiência (Inint) [01:08:18]. Então eu acho que não é nem (Inint) [01:08:22] de projeto, eu acho que quando estamos lá para acompanhar as crianças, para favorecer essa aprendizagem, e acho que isso precisa ser respirado na escola, a professora, esqueci o nome da professora (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I 17, 2019).

Tem bastante coisa, é muito bom. É bom deixar claro que as três professoras que eu compartilho, são as minhas colegas, são minhas amigas, nos tornamos amigas. E depois fomos tomar uma cerveja juntas, para fora dos muros da escola. Então é prazeroso também estar ali. Trocamos muita experiência (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I 2, 2019).

A DC possibilitou dois olhares, do(a) especialista e do(a) pedagogo(a) em sala de aula, as duas visões, além de trazerem novos saberes a cada um desses docentes, trouxe uma multiplicidade de recursos para a sala e aula: saberes específicos da disciplina e diferentes possibilidades de apresentar esses conteúdos de uma forma mais lúdica e concreta, auxiliando na transição no Ciclo e nas aprendizagens.

Então quando a gente faz depois esses apontamentos do que a gente precisa levar de concreto para a sala para aprimorar esses conhecimentos matemáticos deles, para ampliar a gente acaba tendo alguns relatos tanto do João quanto de alguns outros alunos, o Vitor que era um dos alunos, ele não tinha registro no caderno, mas a participação ativa dele em sala era extremamente rica, era um dos estudantes que chegava na hora do conselho tanto eu quanto a Célia, e a professora de língua portuguesa que também fazia docência compartilhada com a Célia, a gente defendia, porque a gente via o desenvolvimento dele nas aulas, apesar de ele não ter um registro escrito. Porque a gente podia presenciar a participação dele de outras formas, apesar de ele não ter um caderno primoroso, a gente conseguia acompanhar de outras formas. Então durante essa trajetória da docência compartilhada podia falar de outros relatos aqui, mas essas duas situações do Vitor, que era um estudante regular e o João que era um estudante que era acompanhado pela sala de recurso, são dois exemplos que ficam assim muito latentes, fica muito vivo na minha memória como o acompanhamento com o preparo dessa docência compartilhada ter dois professores, dois olhares, dois especialistas e do pedagogo em sala de aula essas duas visões elas possibilitam, elas amplificam essa multiplicidade de recursos dentro de sala. Porque eu entro com essa parte mais específica de matemática, eu entro com essa parte conceitual e muitas vezes durante a aula mesmo a Célia me vinha com possibilidades de apresentar esses conceitos, essa parte conceitual de forma mais procedimental para esses estudantes, apesar de eu já ter trabalhado com classe de alfabetização isso está lá para trás na minha carreira, está no meu início de carreira, isso ficou lá longe, está distante dessa minha realidade hoje e para ela não, para ela está presente. Então ter essa possibilidade de trabalho desses dois profissionais nesse ciclo interdisciplinar é muito importante porque de certa forma essas crianças elas estão em fase de transição, é o que a Gi classifica ali nessa fase transitória, ele fala ali do operacional concreto, é justamente a fase que essas crianças se encontram, se eles não tiverem um apoio de um suporte para transitar entre o que é o operacional para o concreto para depois ir para um conceito mais abstrato da matemática (inint) [00:26:28] (FORMADOR 2, 2021).

O professor especialista e a professora polivalente têm visões diferentes sobre os alunos, a professora polivalente tem a visão de que eles são “muito grandes”, ao passo que o especialista os enxerga como “bebês” e “imaturos”. Esse confronto de visões traz uma troca de saberes sobre a forma de atuar com esses(as) estudantes com

mudanças na prática de cada um. O contato do professor especialista com alguns saberes relacionados à alfabetização trazidos pela professora polivalente motiva a estudar mais sobre o assunto, trazendo novos saberes a esse profissional.

Eu tenho essa visão aqui enquanto especialista, você enquanto pedagoga vai trazer essa função". Então assim no final do ano a gente estava trabalhando super bem, mas foi uma construção bem grande porque tinha o entrave dela nessas duas coisas, tanto de ter muito medo dos meninos achando que eles eram muito grandes e eu achava isso superengraçado, e ela achar que ela não podia falar nada porque ela estava invadindo a minha aula. E no curso que foi dado na DRE de ir explicando o que seria a docência compartilhada, como era, atividades que poderiam ser feitas juntas, a ideia toda da docência mesmo era muito boa porque a gente voltava e a gente conseguia planejar junto, isso foi desmistificando para ela. E para mim foi, eu vibrava com a ideia de ter uma pedagoga junto porque é isso, é o que o Juliano falou a gente tem sempre muito claro que essa fase de transição e para a gente eles são super bebês, a gente está ali meio que pegando no colo e ensinando, desfraldando para que eles vão viver esse mundo todo. E poder mostrar para ela que não eles só estão maior do que você pegou ali atrás era algo muito fantástico e mostrar que tem essa coisa do concreto mesmo, no caso da alfabetização que infelizmente a gente sabe que vários ainda chegam no 6º ano com algumas questões de alfabetização na Língua Portuguesa, então assim era muito potente ter alguém que tinha um olhar do tipo "olha, aqui você está trabalhando de forma muito abstrata ele não vai dar conta, essa criança ela precisa de algo mais concreto". E aí foi uma das coisas que me estimulou bastante a estudar mais sobre alfabetização porque na faculdade de letras a gente não tem absolutamente nada sobre alfabetização então eu fui muito atrás por curiosidade por querer entender, para poder ajudar melhor no meu trabalho as minhas crianças. E aí a gente começou a fazer essa dupla de forma bem interessante, que particularmente para mim foi muito potente (FORMADORA 1, 2021).

E aí outras coisas que eu fui fazendo de querer aproximar com os professores e trabalhar junto, mas a experiência da docência mesmo de poder ter os dois, o pedagogo e o professor especialista na sala de aula para mim na área de língua portuguesa para trabalhar com a questão da alfabetização, para poder trabalhar depois interpretação de texto e tudo mais, assim, para mim foi fantástico, fiquei muito triste que nos anos seguintes ninguém queria fazer, mesmo assim queria muito, muito, muito.

[...]E aí quando veio a proposta enquanto formadora da DIPED de a gente fazer um curso e tudo mais, o Juliano me trouxe mais teorias e aí que eu fui me apropriar teoricamente daquilo tudo. Então o curso que eu dei na DRE ele serviu tanto para eu formar os professores daquilo que eu acreditava que eu achava que era muito bacana, mas na teoria ele me formou também muito mais do que aquele primeiro curso que tinha sido me dado das técnicas, dos nomes e tudo mais, isso para mim foi nesse momento foi mais formativo mesmo (FORMADORA 1, 2021).

Entende-se que alguns saberes foram deixados como herança após trabalhar com a DC, como os projetos e interdisciplinaridade, olhar sobre o Ciclo com o reconhecimento de que o trabalho deve ser colaborativo, com planejamento coletivo e com olhar sobre a transição. O trabalho no Ciclo permitiu aos(as) professores(as) constituírem saberes sobre os(as) alunos(as) e seus percursos no Ciclo. Esses saberes também foram constituídos pelos formadores que, ao elaborarem suas pautas formativas, reconheceram a potência de trabalhar com outro(a) colega, buscando um trabalho colaborativo e ações conjuntas, utilizaram seus saberes constituídos na DC também na atuação como formadores, com olhar sobre os Ciclos de Aprendizagem e não nos anos de escolarização.

O trabalho com projetos, a interdisciplinaridade, planejamento coletivo, essa busca em traçar os objetivos por ciclo, então isso a gente sempre está tentando fazer aqui na escola na medida do que é possível. Então isso devido a esse trabalho da docência compartilhada isso ficou de herança, o projeto acabou, mas enquanto ciclo a gente tem feito por conta da docência.

Permanece, permanece. Essa questão de sempre olhar para o ciclo, sempre que a gente vai montar uma pauta prestar atenção se está contemplando o ciclo como um todo, sem deixar de fora, ter esse cuidado de olhar para o professor daquele ciclo, fazer referência para o ciclo anterior para ele ter essa questão da transição, de onde o estudante veio, de como ele era, quem era esse estudante? De como o professor recebeu esse estudante para que ele perceba também essa questão da transição que é presente no ciclo interdisciplinar, principalmente no 6º ano, quando a gente monta as pautas formativas do ciclo interdisciplinar que está a galera toda junta, os pedagogos, e os especialistas a gente também busca frisar esse trabalho colaborativo, que não é um trabalho solitário só do pedagogo ou só do especialista, é um ciclo, os professores precisam conversar. E aí muitas vezes o que a gente escuta é que não há esse espaço dentro da unidade, e aí a gente tem que dar um puxão de orelha no (CP) [01:32:28], porque uma das funções dele é fornecer esse espaço na JEIF para que esses professores do ciclo conversem e possam planejar junto porque senão a escola não vai andar, principalmente, na hora de análise dos resultados, na hora que esse professor do 6º ano vai planejar suas aulas no início do ano ele precisa ter contato com os resultados do ano anterior. Então isso eu percebo que ficou como um legado (FORMADOR 2, 2021).

Eu acho que isso tudo que o Ju falou enquanto se a gente for pensar em transição, mas se a gente pensar em docência compartilhada para além dessa fase de transição do que ela significa Ro, eu diria que vem muito essa coisa do compartilhamento mesmo de ideias de poder (inint) [01:33:37]. [01:33:42] faz as coisas (inint) [01:33:43]. A interdisciplinaridade, de poder trabalhar com projetos, mas mesmo nas

nossas formações de poder ter um olhar do outro que (inint) [01:33:52] . (inint) [01:33:58] vai me agregar, um outro lugar que eu não tinha, que eu não habito, que eu desconheço, que eu acho que na DIPED a gente acaba fazendo bastante isso dentro da medida do possível de fazer esses cursos juntos, de sempre procurar ter duas pessoas juntas e normalmente são pessoas de áreas diferentes, já que a gente não tem pessoas da mesma área ali. E (inint) [01:34:25]. (inint) [01:34:31] esse junto é realmente junto (inint) [01:34:32] do seu olhar de mundo, do que cada um acredita ali que seja importante, e do trabalho colaborativo mesmo de cada um trazer o seu pedacinho para poder criar algo novo, eu acho que dá docência compartilhada isso é o que mais me fica da importância e o quão eficaz e potente é isso. Acho que a palavra potência vem isso, quando você trabalha sozinho você tem uma potência, mas quando agrega vários olhares a sua potência é muito maior (FORMADORA 1, 2021).

Os saberes constituídos pelos(as) formadores(as) em suas vivências com a DC como professores(as) foram utilizados na construção colaborativa das pautas do Grupo de Formação e vivenciados durante a formação.

Uma sintonia, que eu acho que vem muito de um respeito muito grande estabelecido por nós dois. Então eu acho que o que as pessoas viram no curso foi essa construção, e como a gente falou foi isso, era um curso que não tinha nenhuma base, a gente não tinha parte das vezes o Juliano trazia a parte teórica e falava, "olha, eu acho que é isso a teoria precisa ir e ser por aqui", e eu ia ajudando a pensar na questão prática do que é que a gente poderia fazer, o que é que a gente poderia tensionar, e aí eu jogava uma ideia e ele acrescentava. Então o que as pessoas viram no curso era como a gente fazia as pautas também, todo o projeto. Então ele fazia uma parte dos slides, me mandava, "Tati, vê aí o que é que está bom", como é que a gente faz a construção como um todo do curso foi junto, foi efetivamente uma docência compartilhada, completamente compartilhada. O que eu achei também muito potente do curso porque as pessoas estavam vendo a teoria e a prática, porque a gente não estava fingindo (FORMADORA 1, 2021).

É a tematização [01:39:43] na prática (FORMADOR 2, 2021). A gente não estava fingindo, aquilo era real (FORMADORA 1, 2021). Porque a maioria das pautas a gente partiu desse pressuposto, se fosse numa sala de aula como que a gente ia proceder? Então se fosse numa sala de aula a gente ia pegar o assunto, ia planejar junto e ia aplicar (FORMADOR 2, 2021).

Observa-se a aproximação, o vínculo entre a professora polivalente e o professor especialista, ao ponto de permitir fazer intervenções na prática do(a) outro(a), possibilitar a troca e aprendizagem conjunta. A professora polivalente observa mudança no fazer do professor especialista em relação à aprendizagem e ao ritmo dos(as) alunos(as).

A gente tinha e essa compartilhada foi muito compartilhada mesmo, então logo depois das aulas dele nós tínhamos o nosso intervalo, o intervalo das crianças e aí que era nesse tempo que a gente trocava as nossas impressões, onde a gente tinha dado deslize, onde eu poderia fazer a melhora e, inclusive, também apontava muitas coisas que eu tinha percebido e o Wanderson não, e vice-versa no retorno das crianças. A forma de se comunicar, de ficar atento ao conteúdo. Então quando a gente sentava, esses dez, 15 minutos enquanto fazia o lanche da própria sala a gente mostrava como tanto como o Wanderson estava aprendendo juntos. E o Wanderson ele já tem uma pegada humilde de falar, "não, quero sentar, quero aprender". Então foi muito fácil ouvir e se a gente pudesse filmar, fazer um filminho desse trabalho com o professor, a gente ia ver um professor muito mais no olhar não individual para as necessidades daquele aluno necessariamente, mas para o retorno que aquela criança dava, para aquele estudante de 4º ano. Então ele não demonstrava, não demonstrava atenção nessas coisas menores e que exigiam que a gente (inint) [00:28:37] um ritmo diferente, e aí ao longo foi percebendo então coisas, falei, "é isso aí, é isso mesmo Wanderson, nosso caminho está certo". Então esse olhar que ele teve do aprendizado das crianças e essa resposta desse aprendizado que a gente pudesse perceber ele ficou muito mais atento (inint) [00:28:56], a gente conversava muito, a gente ficava dez minutos depois da aula. Quem foi professor (inint) [00:29:01] para falar de aula, de retorno do (inint) [00:29:06]. Então eram 20 minutos e a gente ficava juntos um comendo castanha, o outro banana e a gente (inint) [00:29:13], verdade, verdade mesmo. Então eu daria continuidade e vejo de forma positiva esse retorno do Wanderson para esse olhar diante do aprendizado e da resposta que a criança teve, dá, nos dá (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I 4, 2021).

A DC trouxe saberes sobre as dificuldades dos(as) alunos(as), sobre o fazer do(a) colega, como por exemplo, a forma de organizar a rotina dos(as) alunos(as), uma prática que, como podemos observar no relato abaixo, foi incorporada à prática da professora especialista.

As interações da professora especialista com a professora polivalente trouxeram para o seu fazer, mesmo fora da DC, experiências mais lúdicas para suas práticas pedagógicas e possibilidades de utilização de outros ambientes escolares para além da sala de aula.

Sim, sim, eu gostei bastante de trabalhar com elas, no período que eu fiz a docência com as meninas do 5º ano, era 5º ano, as duas salas eram 5ºs anos. Eu gostei bastante, me (inint) [00:31:10] bastante a elas, que a gente era meio assim como que uma não mantinha muito contato, conheci os alunos que hoje são meus alunos na disciplina minha, isso foi muito importante para mim porque eu peguei eles, eu já sei quais são as fraquezas, já sei aonde que eles podem ir bem. E o

trabalho, ver outro colega trabalhar também é bom, Rosana. Você aprende com o outro colega, foi um aprendizado bem interessante, eu diria para você.

Olha, eu acho muito legal, por exemplo, a Ana Lucia ela tinha lá os momentos, ela falava assim, "pelo menos uma vez por mês a gente vai", tem um cantinho lá da escola que é que nem um parquezinho, mas não é um (inint) [00:32:24] o recreio, é um cantinho da escola lá que eles usavam para brincar, pelo menos uma vez por mês ela levava os meninos lá. E eles gostavam muito e eu ia também com eles, uma época. Então eu achei muito legal essa prática dela porque as crianças ficavam felizes, "vamos fazer tudo direitinho, se não fizer a gente não vai para o parquinho e tal", essa coisa toda. Então a criança já ficava já esperando esse momento, sabe? E eu coloquei isso em prática, eu não levava os meus para o parquinho porque já são grandes, mas levava lá fora, tinha algumas aulas lá fora, sabe? Sem ser na sala de aula. Então essa saída dela proporcionou para mim eu sair com os meus também (PROFESSORA DO ENSINO FUNDAMENTAL II E MÉDIO, 2021).

É muito legal, então eu aprendi isso com ela, também aquela rotina que ela tem na sala de aula, que ela já chega, e ela já coloca tudo na lousa. Então isso é importante para o aluno saber o que é que vai acontecer. Então eu já chego e já coloco, "a gente vai fazer isso, isso, aquilo" é na minha aula. Então eu aprendi sim, eu aprendi e coloco em prática o que aprendi com elas, Rosana.

Sim. E principalmente a convivência com os colegas de sala, ver como eles trabalham isso foi muito bom para mim, entendeu?

Olha, eu tive uma experiência com a Maria Alice até que eu achei interessante, deixa eu ver se foi ano passado, eu acho que foi esse ano mesmo, foi uma prova para eles fazerem ano passado veio, não veio? Não, foi no ano retrasado, Rosana. Daí a Maria Alice tinha que aplicar uma prova, (inint) [00:36:40] até com os meninos. E aí ela me ligou perguntando para mim, "Tereza, você viu tal (inint) [00:36:52] assim, assim, assado? O que é que você acha dessa questão? Acho que está errado, veio errada e aí mandou para mim a questão a gente analisou junto, "não, mas é errado mesmo", eu concordei com ela. E antes isso não existia, Rosana. Então acho muito legal ela ter me procurado, sabe? Porque ela sentiu confiança, ela podia ter ido na coordenação, ela podia ter ido na gestão até, mas ela veio para mim, então por que? Porque ela se sentiu à vontade e porque a gente também como trabalhamos juntas ela já viu como que ia fazer as coisas e eu via como que ela fazia as coisas também, e ela se sentiu segura para perguntar para mim, eu (inint) [00:37:41], pode por que está errado, porque está errado mesmo. Foi muito legal. Eu gostei disso, sabe? E principalmente, Rosana, conhecer os alunos. Porque aí você já sabe o que você vai receber na série, na sua sala, no seu momento (PROFESSORA DO ENSINO FUNDAMENTAL II E MÉDIO, 2021).

Na percepção da coordenadora pedagógica, mesmo não tendo mais a DC no Ciclo Interdisciplinar, há uma maior disposição entre esses(as) professores(as) em realizar trabalhos juntos. Entende-se que um dos saberes mais importantes constituídos

pelos(as) professores(as) polivalentes e especialistas foram as relações, a aproximação entre esses(as) docentes proporciona liberdade das duas partes e o “fazer juntos”.

No começo até muita resistência (inint) [01:08:23] era difícil aula, era difícil, "negócio compartilhado não dá certo porque os horários não batem, não sei o que, era triste". Depois, quando a gente consegue articular em fazer com que o trabalho se desenvolva aí vem essa questão assim de pensar, "mas aquele jeito era melhor", no começo xinga, mas depois fala, "daquele jeito estava melhor". Então assim mesmo não tendo a portaria em si falando da questão da (inint) [01:08:59], mas assim não falo assim todos, mas a grande maioria percebe assim que o trabalho ele acaba sendo mais concreto, o trabalho na escola ele acaba sendo, o fazer é desafiador do mesmo jeito, mas acaba sendo mais possíveis de realizar. Então acaba virando um hábito até, "olha, vamos fazer junto, vamos pensar de um jeito junto?" Mesmo que não tenha aquela obrigatoriedade de ser o compartilhar, "então vamos fazer junto", acho que é legal. Então é claro que vai ter sempre aquele que vai gostar de trabalhar sozinho, vai ter que puxar para o canto. Mas acho que a experiência fez com o professor percebesse também que fazer junto é melhor (COORDENADORA PEDAGÓGICA 4, 2021)

Um dos principais saberes que eu vejo aqui, eu vou colocar um pouquinho de mim e depois o que é que eu percebi lá na escola, com o trabalho, o convívio, vamos dizer assim. São as relações. Então eu particularmente, nessa parceria que eu fazia, que não sabia que eu tinha escutado do termo docência compartilhada sempre foi a questão das relações, eu sempre me dei muito bem com as pessoas. Então da mesma forma que eu escutava não digo críticas, porque que eu sempre quando tenho algum relacionamento como pessoa, a gente está, vai escutar (inint) [00:50:03] se fez alguma coisa errada, ou, "olha se você fosse por esse caminho talvez fosse melhor". Então o bom relacionamento ele proporciona ele dá essa liberdade das duas partes, como na questão profissional o que é que eu vejo? O que é que eu vejo? Muito (inint) [00:50:33] justamente disso que eu te falei desse bom relacionamento porque tem algumas pessoas que às vezes são como é que fala? Tem dificuldade de se relacionar e aí não permite que venha uma outra pessoa para poder querer dividir aquilo, ou "vamos tentar", tem pessoas que infelizmente não conseguem, não sei a palavra seria orgulho, mas a gente ainda vai conhecendo e você vê que as pessoas tem dificuldade em se relacionar, e as vezes confunde esse (inint) [00:51:22]. Não, eu vejo que é uma questão assim de o jeito da pessoa tem dificuldade de se relacionar e se fecha e não permite. Então uma das coisas, foram poucos, poucos professores que aconteceram isso, mas na maioria dos que tinham (inint) [00:51:44] compartilhada, uma coisa que eu vi era o relacionamento que permitia com que aquela atividade, que (inint) [00:51:54], que eles tinham construído fosse para frente e desse resultado (COORDENADORA PEDAGÓGICA 1, 2021)

Considera-se que uma diversidade de saberes nasce da experiência da interação do(a) professor(a) polivalente e do(a) professor(a) especialista na DC. Esses saberes são

incorporados à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus*. São saberes relacionados ao currículo, disciplina e à experiência.

Os relatos dos(as) professores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as) e formadores(as) no Grupo de Formação e nas entrevistas revelaram que a socialização entre esses(as) professores(as) com formações específicas na DC, contribuiu para a formação profissional, trazendo acréscimos às disposições do *habitus* desses(as) profissionais. A troca de diferentes saberes durante a DC promoveu a constituição de novos saberes aos(as) professores(as).

Sobre as representações dos(as) professores(as) polivalentes e especialistas em relação ao outro, os relatos e entrevistas revelaram que há uma rixa entre ambos, tem-se a visão de que o(a) professor(a) polivalente não tem aprofundamento nas áreas do conhecimento, que seu conhecimento é limitado, ao passo que se tem a visão de que o(a) professor(a) especialista é arrogante por ter conhecimento aprofundado de determinada área. Dessa forma, a troca entre esses(as) profissionais é muito importante pois esses diferentes saberes constituem novos saberes para cada um e são importantes para a aprendizagem das crianças.

Em relação ao fazer, os relatos e entrevistas revelaram que:

- ✓ quando na DC há uma troca produtiva entre professores(as) com saberes diferentes, aprende-se com o fazer do outro. Observa-se a aprendizagem das práticas pedagógicas do outro, trabalhar de forma colaborativa, observando as especificidades dos ciclos, a linguagem utilizada, as características dos(as) alunos(as) e conhecimentos da área de atuação do(a) colega.
- ✓ para o(a) professor(a) especialista, a presença do(a) professor(a) polivalente trouxe saberes importantes para sua prática, pois o(a) especialista tem um saber técnico de sua disciplina. Já o(a) professor(a) polivalente é visto(a) como docente que tem conhecimento sobre o processo de aprendizagem, da didática e sobre o desenvolvimento da criança. A troca com esse(a) docente traz saberes para o(a) especialista para apresentação dos conteúdos com linguagem mais apropriada para a faixa etária, maior ludicidade e concretude.
- ✓ Na percepção do(a) coordenador(a) pedagógica, mesmo não tendo mais a DC no Ciclo Interdisciplinar, há maior disposição entre esses(as) professores em realizar trabalhos juntos. Entende-se que um dos saberes mais importantes constituídos pelos(as) docentes polivalentes e especialistas foram as relações, a

aproximação entre esses(as) docentes proporciona liberdade das duas partes e o “fazer juntos”.

- ✓ A DC trouxe saberes sobre as dificuldades dos(as) alunos(as), sobre o fazer do(a) colega como, por exemplo, a forma de organizar a rotina dos(as) alunos(as), como podemos observar no relato abaixo, a qual foi incorporada à prática da professora especialista.
- ✓ As interações do(a) professor(a) especialista com o(a) professor(a) polivalente, trouxeram para seu fazer, mesmo fora da DC, experiências mais lúdicas para suas práticas pedagógicas e possibilidades de utilização de outros ambientes escolares, além da sala de aula.

Sobre os saberes da disciplina e do currículo, os relatos e entrevistas demonstram que:

- ✓ saberes importantes do currículo compartilhado durante a DC, são os relacionados à alfabetização, de como se dá a apropriação da escrita pela criança, suas fases, ações didáticas para seu desenvolvimento e as dificuldades de aprendizagem. A coordenadora observou novos dispositivos quanto ao *habitus* da professora especialista - a professora de Português (que não é alfabetizadora), elabora materiais para auxiliar os(as) alunos(as) com dificuldades na leitura e escrita.
- ✓ a DC traz um novo olhar para o(a) professor(a) especialista, normalmente muito focado no conteúdo, e traz a percepção de que os(as) alunos(as), mesmo no 6º ano, ainda são crianças, sendo necessário adequar a linguagem e as estratégias para que possam aprender.
- ✓ para a professora polivalente, a forma como o professor especialista trabalha com a autonomia do(a) aluno(a) constitui-se em saber interessante, pois tem-se a ideia de que o(a) professor(a) polivalente não trabalha a autonomia dos alunos, deixando-os dependentes.
- ✓ ver o(a) colega em ação é formativo, que a DC promoveu a discussão sobre aprendizagens e desenvolvimento das crianças, a afinidade entre os(as) professores(as), e isso mudou a cultura na escola.
- ✓ o professor especialista e a professora polivalente têm visões diferentes sobre os alunos, a professora polivalente tem a visão de que eles são “muito grandes”, ao

passo que o especialista os enxerga como “bebês” e “imaturos”, e esse confronto de visões traz uma troca de saberes sobre a forma de atuar com esses(as) estudantes, com mudanças na prática de cada um(a). O contato do professor especialista com alguns saberes relacionados à alfabetização trazidos pela professora polivalente motiva a estudar mais sobre o assunto, trazendo novos saberes a esse profissional.

- ✓ alguns saberes foram deixados como herança após o trabalho com a DC, como o trabalho com projetos e interdisciplinaridade, olhar o Ciclo com o reconhecimento de que o trabalho deve ser colaborativo, com planejamento coletivo e olhar sobre a transição. O trabalho no Ciclo permitiu aos(as) professores(as) constituírem saberes sobre os(as) alunos(as) e seus percursos no Ciclo.
- ✓ a aproximação, o vínculo entre a professora polivalente e o professor especialista possibilitou intervenções na prática do outro, a troca e a aprendizagem conjunta.
- ✓ a professora polivalente observou mudanças no fazer do professor especialista em relação à aprendizagem e ao ritmo dos alunos.

Em relação aos(as) formadores(as), pode-se destacar que:

- ✓ esses saberes também foram constituídos pelos(as) formadores(as), que na elaboração de suas pautas formativas reconheceram a potência de trabalhar com outro(a) colega, buscando um trabalho colaborativo e ações conjuntas, e utilizaram seus saberes constituídos na DC também na atuação como formadores(as), com olhar sobre os Ciclos de Aprendizagem e não nos anos de escolarização.
- ✓ os saberes constituídos pelos(as) formadores(as) - em suas vivências com a DC como professores - foram utilizados na construção colaborativa das pautas do Grupo de Formação e vivenciados durante a formação, sendo a experiência também auto formativa.

Os dados coletados durante o evento do Grupo de Formação e das entrevistas revelaram que a socialização entre esses(as) professores(as) com formações específicas na DC, contribuiu para a formação profissional, originando novos saberes de forma individual como também coletiva, trazendo acréscimos às disposições do *habitus* desses(as) profissionais e contribuições relevantes para os processos de aprendizagem

dos(as) alunos(as), especialmente na transição para os anos finais do ensino fundamental.

Considerações Finais

Este capítulo tem a finalidade de apresentar as considerações finais desta pesquisa após as análises desenvolvidas por meio dos referenciais teóricos adotados. É importante destacar que as análises realizadas não encerram o assunto, mas sim, fomentam novas questões, reflexões e proposições de continuidade de estudos sobre essa temática ainda pouco pesquisada, em especial, em uma tese de Doutorado. Salienta-se que mesmo que a pesquisa tenha sido iniciada com o objetivo de responder a algumas questões, as respostas são provisórias, pois a construção do conhecimento científico é contínua.

Considerando que os acontecimentos sociais, políticos e econômicos também exercem influência nos trabalhos científicos, não poderia-se deixar de mencionar neste capítulo a situação pandêmica devido à COVID 19, vivenciada por toda a humanidade e no Brasil a partir de março de 2020. Na cidade de São Paulo, a situação de emergência foi estabelecida pelo Decreto nº 59.283, de 16 de março de 2020. Uma das providências para mitigar o avanço da Pandemia da COVID 19 foi a suspensão das aulas presenciais na cidade de São Paulo e o cumprimento da maior parte da carga horária dos(as) servidores em regime de teletrabalho (em casa). Nesse período, as reuniões e formações passaram a ser realizadas por videoconferência, com a utilização de plataformas virtuais como o *TEAMS* e o *MEET*, exigindo de estudantes e educadores(as) uma reinvenção nos processos educativos. Os(as) estudantes só retornaram às aulas presenciais em 15 de fevereiro de 2021, com o percentual 35% dos(as) alunos(as) matriculados(as). Em 02 de agosto de 2021, esse percentual se ampliou para 100% do alunado matriculado.

Nos cursos de pós-graduação, o procedimento foi similar, e desde então houve a necessidade de encontrar-se de forma virtual. As novas interações também trouxeram novos rumos para as pesquisas em andamento, escolha de novas estratégias, uma vez que o isolamento e o distanciamento foram condições fundamentais para conter o avanço da pandemia.

Também houve influência da pandemia neste trabalho. A primeira parte das disciplinas foi de cursos e acompanhamento do Grupo de Formação de Professores realizados presencialmente. Já o exame de qualificação, a orientação e as entrevistas com professores(as), coordenadores(as) e formadores(as) foram realizadas por videoconferências.

Dessa forma, mesmo em contexto adverso e desconhecido, as pesquisas prosseguiram cumprindo seu papel.

Esta pesquisa teve a finalidade de investigar de que forma a socialização entre professores(as) de formações específicas na Docência Compartilhada, no Ciclo Interdisciplinar, na transição do 5º para o 6º ano do ensino fundamental - poderá contribuir para o *habitus* do(a) docente especialista dos diferentes componentes curriculares e para o(a) professor(a) polivalente na construção de novos saberes docentes e no auxílio aos(as) alunos(as) para superarem suas dificuldades na transição.

Apresenta-se como hipótese que a socialização desses(as) diferentes profissionais na Docência Compartilhada no Ciclo Interdisciplinar pode trazer contribuições para o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) especialistas e polivalentes para faixas etárias diferentes, trazendo acréscimos às disposições do *habitus* desses(as) profissionais, e que essa atuação poderá promover a aprendizagem interdisciplinar e significativa para os(as) estudantes no período de transição do 5º para o 6º ano, e para outras circunstâncias.

Iniciou-se a pesquisa com o levantamento bibliográfico sobre a temática que se pretendia pesquisar, com o objetivo de analisar as limitações e contribuições dos estudos já realizados. Foi feito o processo de busca por pesquisas relacionadas de forma direta ou indireta ao tema desta pesquisa, especialmente à Docência Compartilhada e à transição do 5º para o 6º ano.

Sobre a DC, verificou-se que há poucas pesquisas sobre essa modalidade de docência, muitas delas descoladas do Ensino Fundamental e da transição do 5º para o 6º ano. Parte dos estudos encontrados está voltada para experiências vividas por estudantes de Pedagogia em períodos de estágios, para o ensino de determinados conteúdos de disciplinas específicas e para experiências na área da Educação Especial. Em relação a pesquisas voltadas para o Programa “Mais Educação São Paulo”, com foco no Ciclo Interdisciplinar e na Docência Compartilhada, foram encontrados apenas quatro trabalhos, dos quais três foram elaborados em um dos Programas de Pós-Graduação da PUC-São Paulo.

A pesquisa foi de natureza qualitativa, com abordagem interpretativa segundo orientação de Bogdan e Biklen (1994). Utilizou-se como estratégia o acompanhamento de um Grupo de Formação com professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) que tiveram ou que estavam tendo a experiência com a DC.

O acompanhamento do Grupo de Formação foi realizado em uma Diretoria Regional de Educação na zona Oeste de São Paulo no ano de 2019. Para essa formação, inscreveram-se 56 educadores(as) que já haviam vivenciado a Docência Compartilhada na transição do 5º para o 6º ano ou que a estavam vivenciando, desses, participaram de forma efetiva:

- ✓ 15 Professores(as) de Educação Infantil e Ensino Fundamental I (Fund. I),
- ✓ 12 Professores(as) de Ensino Fundamental II e Médio (Fund. II) e
- ✓ seis Coordenadores(as) Pedagógicos.

Os quatro encontros foram mediados por dois formadores, sendo um com dois cargos de professor na PMSP: tanto Fund. I como Fund. II (Matemática), e a formadora tem o cargo de Fund. II (Língua Portuguesa). Ambos já tiveram a experiência como professores na Docência Compartilhada.

Nesse grupo, foi utilizada a metodologia de Grupos Focais, já utilizada nas formações ofertadas pela Divisão Pedagógica e prevista em seu Plano de Ação.

Segundo Powell e Single (1996, p. 449) um Grupo Focal “é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa a partir de sua experiência pessoal”.

Esse grupo de formação na perspectiva de Grupo Focal permitiu a coleta de diferentes opiniões sobre o mesmo tema e a compreensão de ideias partilhadas pelos(as) participantes no cotidiano e as formas como os sujeitos são influenciados pelos outros.

O acompanhamento do Grupo de Formação na perspectiva de Grupo Focal e as entrevistas realizadas possibilitaram uma densidade de dados empíricos, os quais permitiram, após as análises, alcançar os objetivos desta pesquisa e confirmar a hipótese proposta.

Os dados possibilitaram diversas constatações, no entanto, serão elencadas as principais questões que foram discutidas.

Os relatos no Grupo de Formação das experiências vivenciadas e as entrevistas realizadas demonstram que a Docência Compartilhada apresentou muitas dificuldades para sua implementação, pois não houve as condições adequadas para a concretização dessa modalidade de docência, como a formação, o tempo para a realização do planejamento colaborativo, a organização de tempos, espaços e materiais, o acompanhamento da coordenação pedagógica e as diversas dificuldades de interação

com o(a) parceiro(a). Mas, mesmo com as dificuldades apresentadas, foi possível perceber a aquisição de novos saberes por esses(as) profissionais.

As percepções reveladas no Grupo de Formação e nas entrevistas permeiam as questões de planejamento, planejamento compartilhado, projeto, trabalho conjunto, hierarquização (servir de auxiliar para o(a) outro(a) professor(a)), o(a) dono(a) da aula, ego, parceria, vínculo com o(a) colega, auxiliar/estagiário(a), disponibilidade para compartilhar.

A experiência com a DC proporcionou novos saberes relacionados à própria DC, que os professores compreendem como parceria, no que diz respeito a planejar junto e a dar aulas juntos sem hierarquização. A DC possibilita compartilhar rotinas da ação pedagógica, conhecer e aprender novas rotinas para a prática de professores(as) com formações diferentes.

Os relatos e entrevistas demonstraram que a vivência com a DC traz - aos(às) professores(as) envolvidos(as) - saberes sobre a interdisciplinaridade e atitude interdisciplinar na ação docente, mesmo na docência individual. Observa-se o reconhecimento da finalidade e da identidade do Ciclo Interdisciplinar e, apesar das dificuldades e desafios enfrentados para a apropriação da concepção desse Ciclo, verificou-se que a experiência com a DC trouxe saberes que mobilizaram os(as) docentes para a reorganização do planejamento e das práticas pedagógicas. O planejamento integrado deve ser o fio condutor desse trabalho e as ações desenvolvidas, organizadas preferencialmente por projetos.

A interação entre os(as) professores(as) na DC trouxe para alguns(algumas) professores(as) e aos(às) formadores(as) a atitude interdisciplinar, que permanece mesmo em práticas pedagógicas na modalidade individual de docência.

Os relatos de professores(as) e formadores(as) revelaram que a vivência com a DC entre o(a) docente polivalente e o(a) especialista trouxe novos conhecimentos das áreas e novos saberes. Para o(a) professor(a) polivalente, trouxe conhecimento mais aprofundado da área do conhecimento, e também conhecimento didático/pedagógico de outros ciclos de aprendizado, que já poderiam ser abordados no Ciclo Interdisciplinar, potencializando as aprendizagens.

Nos relatos, foi possível verificar que os saberes e conhecimentos são utilizados pelos(as) professores(as) mesmo quando não estão juntos na DC e essa integração permanece. Entende-se que com a DC a troca é muito intensa, aprende-se

sobre a disciplina e sua didática. Essa interação promove um currículo rico para o alunado. Há o reconhecimento de que, se não estivesse na DC, o(a) professor(a) polivalente e nem o(a) professor(a) especialista teriam essa experiência de ter acesso a esses novos saberes.

A interação entre o(a) professor(a) polivalente e o(a) especialista em relação ao Currículo possibilitou a cada um a construção de novos saberes curriculares, novas formas de estruturar, selecionar, apresentar conteúdos e métodos. Enfim, verifica-se o acréscimo de novos dispositivos ao *habitus* desses(as) docentes e à sua formação profissional.

A DC possibilitou a construção de saberes sobre a parceria: compartilhar práticas, planejar a aula e o projeto juntos, seleção dos materiais, conteúdos, pensar juntos sobre as dificuldades dos(as) estudantes, quais estratégias serão utilizadas e atuar juntos durante a aula, além de fomentar o estabelecimento de parcerias em outras situações de trabalho fora da DC.

O trabalho em parceria na DC trouxe aos(às) professores(as) envolvidos(as) saberes sobre o alunado, suas características e dificuldades, o planejamento de estratégias adequadas às suas necessidades de aprendizagem, possibilitando a continuidade do trabalho no Ciclo e, por consequência, uma atenuante para a transição entre 5º e 6º ano.

Foi possível verificar - no relato de alguns(algumas) professores(as) - a mudança de perspectiva de apresentação de um projeto pronto para permitir que a criança tenha maior participação, seja protagonista e os(as) professores(as) envolvidos(as) na DC possam mediar e fazer as conexões entre os conhecimentos.

Quando na DC há uma troca produtiva entre professores(as) com saberes diferentes, aprende-se com o fazer do outro. Observa-se a aprendizagem das práticas pedagógicas do outro, a trabalhar de forma colaborativa, observando as especificidades do Ciclo Interdisciplinar, a linguagem utilizada, as características dos(as) alunos(as) e conhecimentos da área de atuação do(a) colega. No currículo compartilhado durante a DC há saberes relacionados à alfabetização, de como se dá a apropriação da escrita pela criança, suas fases, as ações didáticas para seu desenvolvimento e as dificuldades de aprendizagem.

Os dados coletados durante o Grupo de Formação e das entrevistas possibilitaram a reflexão de que a socialização entre esses(as) docentes com formações

específicas na DC contribui para a formação profissional, trazendo novos saberes de forma individual como também coletiva e, portanto, acréscimos às disposições do *habitus* desses(as) profissionais e contribuições relevantes para os processos de aprendizagem dos(as) alunos(as), especialmente para a transição.

Esta pesquisa configura-se como material científico relevante e traz indicações importantes para políticas públicas, no sentido de apresentar condições objetivas para que projetos como o da DC tenham possibilidade de ser implementados de forma efetiva e com menos desgastes e que não sofram descontinuidade.

Apesar de trazer dados relevantes para os estudos sobre a Docência Compartilhada, a transição do 5º para o 6º ano, Formação e Saberes Docentes, é difícil analisar de forma aprofundada todas as questões presentes nos ambientes escolares. Além do mais, foi desenvolvido em um grupo específico, e dessa forma os dados - apesar de muito ricos - não podem ser generalizados como verdades absolutas.

Portanto, esta pesquisa oferece contribuições importantes para o Ensino Fundamental e a Formação de Professores, dando origem a novas questões que podem ser respondidas em outros trabalhos, tendo em vista a construção contínua do conhecimento científico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L. R. *Docência compartilhada: do solitário ao solidário*. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. 2015.

BARBOSA, A. R. *A Relação Estado/Município na passagem da 4ª para a 5ª série em Curitiba*. Dissertação de Mestrado. UFPR – Educação. Curitiba/PR, 2008.

BOGDAN T.S., e TAYLOR, B. *Introduction to qualitative research*. New York: Wiley, 1998.

BONNEWITZ, P. *Primeiras lições sobre a Sociologia de Pierre Bourdieu*. Petrópolis: Vozes, 2003.

BORGES, R. S. M. *Desafios ao educador na transição do quinto para o sexto ano nas escolas públicas do Estado de São Paulo: uma proposta de formação*. Trabalho Final. Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores. PUC-SP, 2015.

BOURDIEU, P. *O que falar quer dizer*. In: Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1980.

_____. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

_____. *A economia das trocas linguísticas: O que falar quer dizer*. São Paulo: EDUSP, 1996a.

_____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. Cap. III – A gênese do conceito de habitus e de campo, 1998.

_____. *Meditações pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. *Coisas Ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. *A Economia das trocas simbólicas*. 5. ed., São Paulo: Perspectiva, 2011.

CAMPOS, N. A. *A transição da 4ª para 5ª série um desafio a mais na escola. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense*. Produção Didático-Pedagógica. Volume II, 2010.

CARNEIRO, L. *A Implementação da reforma curricular e o trabalho docente no Programa Mais Educação São Paulo*. Dissertação de Mestrado, PUC-SP, 2015.

CASSONI, C. *Transição escolar das crianças do 5º para o 6º ano do ensino fundamental*. (Tese de Doutorado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, Brasil e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal (260 p.), 2017.

CAUSSI, J. R. *Docência Compartilhada nos anos iniciais do ensino fundamental de 9 anos*. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/88077>>. Acesso em 05 set. 2016.

CORREIA, E. M. M. *Pluridocência na 4ª série, uma antecipação positiva?* Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Brasília, 2008.

DIAS-da-Silva, M. Helena G. Frem. *Passagem sem rito: as 5ªs séries e seus professores*. Campinas, SP: Papirus – Série Prática Pedagógica, 1997.

DOMINGUES, M.H.M.S. *A escola de primeiro grau: Passagem da 4ª para a 5ª série*. São Paulo, PUC-SP. Tese de Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1985.

FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola, 1991.

FAZENDA, I. C. A.; SEVERINO, A. J. (Orgs.). *Conhecimento, pesquisa e educação*. Campinas: Papirus, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *Por que vale a pena lutar? O trabalho de equipe na escola*. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 2001.

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

FURTADO, K. C. C. *Professoras que ensinam matemática na transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental no Colégio Pedro II: discursos e práticas*. 161 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro/RJ, 2018.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005

GIMENO SACRISTÁN, J. *La Transición a la educación secundaria – Discontinuidades en las culturas escolares*. Ediciones Morata. S.L. Tercera Edición. 1998.

_____. *Currículo: uma reflexão sobre a prática*. trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre/RS: Artmed, 2000.

_____. O que significa currículo? In: GIMENO SACRISTÁN, J. (Org.) *Saberes e incertezas sobre o currículo*. p. 17-35. Porto Alegre/RS: Penso, 2013.

GRANIER, J. *Processo de transição escolar: uma visão de alunos do 6º ano*. 2017. 86 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus-ES, 2017.

HARGREAVES, A. *Os Professores em Tempos de Mudança*. Alfragide: McGraw-Hill, 1998.

HAUSER, S. D. R. *A transição da 4ª para a 5ª série do ensino fundamental: uma revisão bibliográfica (1987-2004)* 62 f. Mestrado em Educação (Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Biblioteca Depositária: PUC-SP, 2007.

HERNÁNDEZ, F. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998a.

_____. *Transgressão e mudanças na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998b.

IJANO, A. S. *A transição do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental sob a perspectiva dos alunos: uma proposta de intervenção*. Trabalho Final. Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores. PUC-SP, 2019.

IMBERNÓN, F. *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. São Paulo: Cortez; Espanha: Editorial Graó, 2017.

_____. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e Patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____. *A face oculta da ciência moderna*. Rio de Janeiro: Imago, 2013.

JENSEN, K., e JANKOWSKI, N. *Metodologia cualitativas de investigación en comunicacion de masas*. Barcelona (Espanha): Bosch, 1993.

KITZINGER, J. *The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants*. *Sociology of Health and Illness*, v. 16, n.1, 1994. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9566.ep11347023>

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

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

LUIZ, M. M. F. *Visões de professores que ensinam a docência compartilhada no âmbito da divisão*. Dissertação de Mestrado. UFABC. 2018.

- MANO, V. N. S. *Práticas Docentes Compartilhadas: Saberes Profissionais em Construção, em um Ambiente de Articulação entre Escola e Universidade*. Dissertação de Mestrado. UFRJ/IM/PEMAT. Rio de Janeiro: UFRJ/IM, 2018.
- MARCELINO, B.L.A. *Narrativas do processo formativo: uma experiência de constituição de grupo colaborativo*. Dissertação (Mestrado Profissional). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.
- MARSHALL, C. e ROSSMAN, G. B. *Designing qualitative research* (2nd ed., 78-79). Thousand Oaks: CA. Sage Publications, 1995.
- MEAD, M. (1966). *L'un et l'autre sexe*. France: Denoël.
- MINAYO-GÓMEZ, C.. *Difíceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde*. In: P. GOLDENBERG; R. M. GMARSIGLIA e M.H.A GOMES (orgs.). *O clássico e o novo: Tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.
- MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.
- MORGAN, David L., KRUEGER, R.A. When to use focus groups and why. In: MORGAN, D.L. (Ed.). *Successful focus groups: advancing the state of the art*. p. 3-9. Newsbury Park, CA (EUA): Sage Publications, 1993.
- MORGAN, David L. *Focus group as qualitative research*. Qualitative Research Methods Series.16. London: Sage Publications, 1997.
- MOURA, D. G. *Trabalhando com projetos: planejamento e gestão de projetos educacionais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- 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>.
- NOVATZKI, Y. F. *Um repensar sobre as práticas de escrita escolar: em evidência o 5º e o 6º ano do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa/PR, 2015.
- NUNES, Á. R. *Docência Compartilhada e prática docente num contexto interdisciplinar: desafios e contribuições na transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado. Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores. Pontifícia Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo, 2018.
- ORTIZ, R. (Org). *Pierre Bourdieu-Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983a.
- _____. *Questões de Sociologia*. Trad. Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983b.

PEREIRA, J.B.B. *A escola secundária numa sociedade em mudança*. São Paulo, Pioneira, 1969.

POWELL, R.A. e SINGLE, H.M. *Focus groups*. *International Journal of Quality in Health Care*, v.8, n.5, p.499-504, 1996. Disponível em: <https://academic.oup.com/intqhc/article/8/5/499/1843013?login=false>

PRODANOV, C. C; FREITAS, E.C de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2º Ed. Novo Hamburgo/RS - Universidade FEEVALE, 2013.

RIBEIRO, C. M. *Conhecimento Matemático para Ensinar: uma experiência de formação de professores no caso da multiplicação de decimais*. Conhecimento Bolema, Rio Claro/SP, Ano 22, nº 34, p. 1 a 26, 2009.

SETTON, M.G.J. *A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, DF, v. 80, n. 196, p. 451-471, set./dez. 2001.

_____. *A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea*. Revista Brasileira de Educação, n. 20. maio/jun./jul./ago. de 2002.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. 21ª ed. São Paulo; Cortez, 2001.

SILVA, M. *O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula*. Revista Brasileira de Educação, n.29, 2005.

TARDIF, M., LESSARD, C. e LAHAYE, L. *Esboço de uma problemática do saber docente*. Teoria & Educação v. 1, n. 4, p. 215-253, 1991.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação profissional*. Petrópolis/RJ. Vozes. 2008.

VASCONCELLOS, C.S. *Coordenação do trabalho pedagógico: do Projeto Político Pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 6. ed. São Paulo: Libertada, 2005.

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-RS, Porto Alegre/RS, 2014.

UTIMURA, G. Z. *Docência Compartilhada na perspectiva de Estudos de Aula (Lesson Study): um trabalho com as figuras geométricas espaciais no 5º ano*. 191 f. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática - Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo. Biblioteca Depositária: Haddock Lobo Neto, 2015.

YOUNG, M. A superação da crise em Estudos Curriculares: uma abordagem baseada no conhecimento. In: FAVACHO, A. M. P.; PACHECO, J. A. e SALES, S. R. (Orgs.).

Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões. 1ª. ed. Curitiba/PR: CRV, 2013.

ZAY, D. A escola em parceria: conceito e dispositivo. In: *O estudo da Escola*. Porto Editora, Portugal, 1996.

Legislação

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_bases_1ed.pdf. Acesso em 15 jan. 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.

BRASIL, Ministério da Educação. LEI Nº 12.801, de 24 de abril de 2013. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis nºs 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 10.260, de 12 de julho de 2001.

BRASÍLIA, Ministério Da Educação. Ensino Fundamental De Nove Anos: passo a passo do processo de implantação. SEB/DCOCEB/CEF. Brasília, 2009.

SÃO PAULO, DECRETO Nº 54.452 DE 10 de outubro de 2013 - Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo DOC 11/10/2013 – Página 01

SÃO PAULO, DECRETO Nº 54.454 de 10 de outubro de 2013. Diretrizes para elaboração do Regimento DOC de 11/10/2013 - Página 03. Fixa diretrizes gerais para a elaboração dos regimentos educacionais das unidades integrantes da Rede Municipal de Ensino, bem como delega competência ao Secretário Municipal de Educação para o estabelecimento das normas gerais e complementares que especifica.

SÃO PAULO , DECRETO Nº 58.154, de 22 de março de 2018. Dispõe sobre a reorganização da Secretaria Municipal de Educação, bem como altera a denominação e a lotação dos cargos de provimento em comissão que especifica.

SÃO PAULO , PORTARIA Nº 5.285 – de 04 de dezembro de 2009 - Dispõe sobre a implantação do ensino fundamental com duração de 9 (nove) anos nas escolas municipais de ensino fundamental da rede municipal de ensino e dá outras providências.

SÃO PAULO , PORTARIA Nº 5.930 de 14 de outubro de 2013. Regulamenta a Reorganização Curricular DOC de 15/10/2013 - Páginas 13 e 14 Regulamenta o

DECRETO nº 54.452, de 10/10/2013, 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”

SÃO PAULO, PORTARIA Nº 5.929 de 14 de outubro de 2013 – Integração do ensino fundamental de 8 anos com o de 9 anos. DOC de 16/10/2013 - Páginas 18 e 19 Dispõe sobre a integração do ensino fundamental com duração de 8 (oito) anos ao ensino fundamental com duração de 9 (nove) anos.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo I / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2007.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II: disciplina X / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2007.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Portaria SME Nº 4.507, de 30/08/2007 – Institui o Programa Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas. São Paulo: SME, 2007.

SÃO PAULO. Programa de Metas 2013-2016. São Paulo: Diário Oficial da Cidade, de 29 de março de 2013. (Um Tempo Novo para São Paulo: Plano de Governo. São Paulo, 2013b.

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

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. PORTARIA Nº 1.224, DE 10/02/2014 – Institui o Sistema de Gestão Pedagógica – SGP no âmbito da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e dá outras providências.

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: revisitar, ressignificar, avaliar, replanejar. São Paulo: SME/DOT, 2014. Disponível em:
<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/ProgramaMaisEducacaoSaoPaulo11-1>

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

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Diretoria Regional de Educação (X). Plano de Ação DIPED 2019.

APÊNDICE I: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(maiores de 18 anos)

PESQUISA: *“O professor especialista e a professora polivalente: compartilhando saberes na docência compartilhada e percorrendo transições entre ciclos de aprendizagem”.*

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. Este documento contém as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração nesse estudo será de muita importância.

Eu,(inserir nome e profissão), residente e domiciliado (a) na , RG.....inscrito no CPF..... nascido em .../.../....., abaixo assinado, concordo de livre e espontânea vontade em participar da pesquisa *“O professor especialista e a professora polivalente: compartilhando saberes na docência compartilhada e percorrendo transições entre ciclos de aprendizagem”*, e esclareço que obtive todas as informações necessárias.

Estou ciente de que:

- I) O estudo se faz necessário no sentido de contribuir para as ações educativas relacionadas aos(às) estudantes, à formação docente e às práticas pedagógicas, através da compreensão de seus desafios e potencialidades nos ciclos de aprendizagem.
- II) Como metodologia de estudo, serão realizadas observações pela pesquisadora, entrevistas/e/ou grupos focais gravados em áudio, questionários e análise de atividades/trabalhos/produções dos participantes;
- III) A participação na pesquisa não envolve riscos físicos.
- IV) Tenho a liberdade de desistir ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação;
- V) Os resultados desta pesquisa serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que os dados pessoais que permitam minha identificação, não sejam mencionados;

VI) Caso eu deseje, poderei tomar conhecimento dos resultados, ao final desta pesquisa.

() Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

E-mail: _____

() Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

VII) O material colhido será armazenado sob responsabilidade do PUC/SP e sob a guarda da pesquisadora e orientadora Prof^a Dra. Alda Junqueira Marin, pelo tempo necessário para análise dos dados e adequado mapeamento e caracterização dos resultados.

São Paulo, de de 2019.

Assinatura do(a) Participante

Assinatura da Pesquisadora

Rosana Rodrigues da Silva

No caso de haver dúvidas sobre os aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Pesquisadora: Rosana Rodrigues da Silva

e-mail: rosana500@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP *campus* Monte Alegre

Tel./FAX: (11) 3670-8466 | e-mail: cometica@pucsp.br

APENDICE II: BLOCOS DE ENTREVISTAS PARA FORMADORES

BLOCO 1 - Percurso acadêmico e profissional

BLOCO 2 - Fale-nos sobre o trabalho pedagógico na Docência Compartilhada DC).

BLOCO 3 - E nos fale sobre seu percurso formativo com a Docência Compartilhada?

BLOCO 4 – Qual a imagem do(a) professor(a) do Ensino Fundamental I e do Ensino Fundamental II?

BLOCO 5 – Como definiria o perfil de um(a) aluno(a) de 6º ano?

BLOCO 6 - Quais desafios para os(as) estudantes na transição do 5º para o 6º ano?

BLOCO 7 - Quais desafios para os(as) professores(as) na transição do 5º para o 6º ano?

BLOCO 8 - Falando sobre a transição da criança, qual o significado da DC nesse período?

BLOCO 9 – O que permanece da DC em sua prática pedagógica cotidiana?

BLOCO 10 – Fale-nos sobre os saberes de experiência na DC que influenciaram na construção das pautas formativas.

BLOCO 11 - Comente sobre o papel da interdisciplinaridade na DC.

BLOCO 12 – Fale-nos como foi a construção das pautas formativas.

BLOCO 13 – O que mudaria na formação ofertada?

BLOCO 14 – Quais mudanças, em termos de políticas públicas, deveriam ser feitas, para haver o sucesso da DC?

APENDICE III: BLOCOS DE ENTREVISTAS PARA COORDENADORES PEDAGÓGICOS

BLOCO 1 - Percurso acadêmico e profissional

BLOCO 2 - Fale-nos sobre o trabalho pedagógico na Docência Compartilhada DC.

BLOCO 3 - E nos fale sobre seu percurso formativo com a Docência Compartilhada.

BLOCO 4 – Qual a imagem do(a) professor(a) do Ensino Fundamental I e do Ensino Fundamental II?

BLOCO 5 – Como definiria o perfil de um(a) aluno(a) de 6º ano?

BLOCO 6 - Quais desafios para os(as) estudantes na transição do 5º para o 6º ano?

BLOCO 7 - Quais os desafios para os(as) professores(as) na transição do 5º para o 6º ano?

BLOCO 8 - Falando sobre a transição da criança, qual o significado da DC nesse período?

BLOCO 9 – Fale-nos sobre os saberes que nortearam o acompanhamento da prática com a DC em sua unidade.

BLOCO 10 - Conte-nos sobre as formas de acompanhamento da prática com a DC.

BLOCO 11 - Sobre o planejamento, como articula esse momento na unidade?.

BLOCO 12 - Comente sobre o papel da interdisciplinaridade na DC.

BLOCO 13 – Como a DC é abordada no PPP da unidade?

BLOCO 14 – Comente sobre as potencialidades da DC para as aprendizagens.

BLOCO 15 – Conte-nos sobre o Ciclo Interdisciplinar antes e depois da DC.

BLOCO 16 – Fale-nos de sua percepção em relação aos professores que vivenciaram a DC.

BLOCO 17 – Quais mudanças, em termos de políticas públicas, deveriam ocorrer para o sucesso da DC?

APENDICE IV: BLOCOS DE ENTREVISTAS PARA PROFESSORES

BLOCO 1 - Percurso acadêmico e profissional

BLOCO 2 - Fale-nos sobre o trabalho pedagógico na Docência Compartilhada DC.

BLOCO 3 - E nos fale sobre seu percurso formativo com a Docência Compartilhada

BLOCO 4 – Qual a imagem do(a) professor(a) do Ensino Fundamental I e do Ensino Fundamental II?

BLOCO 5 – Como definiria o perfil de um(a) aluno(a) de 6º ano?

BLOCO 6 - Quais desafios dos(as) estudantes na transição do 5º para o 6º ano?

BLOCO 7 - Quais desafios dos(as) professores(as) na transição do 5º para o 6º ano?

BLOCO 8 - Falando sobre a transição da criança, qual o significado da DC nesse período?

BLOCO 9 – O que permanece da DC em sua prática pedagógica cotidiana?

BLOCO 10 – Fale-nos sobre sua imagem como professor(a) a partir da experiência com a DC.

BLOCO 11 – Conte-nos sobre o Ciclo Interdisciplinar antes e depois da DC.

BLOCO 12 – Fale-nos de sua percepção em relação aos(às) professores(as) que vivenciaram a DC.

BLOCO 13 - Comente sobre o papel da interdisciplinaridade na DC.

BLOCO 14 – Fale-nos como foi a construção do planejamento na DC.

BLOCO 15 – Comente as potencialidades da DC para as aprendizagens.

BLOCO 16 - Comente sobre o papel da equipe gestora para a DC.

BLOCO 17 – Quais mudanças, em termos de políticas públicas, deveriam ser feitas para haver o sucesso da DC?

APÊNDICE V: QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES VIA GOOGLE DOCS

Nome completo (LETRA MAIÚSCULA E SEM ABREVIACÕES):

Endereço de e-mail

TELEFONE:

CARGO BASE:

☐ PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I

☐ PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL II E MÉDIO

UNIDADE DE EXERCÍCIO:

EM RELAÇÃO À ESPECIFICIDADE DE ATUAÇÃO, ESCOLHA UMA DAS
OPÇÕES:

☐ PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I
REGENTE NO DE 4º OU 5º ANO

☐ PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL II E MÉDIO COM AULAS EM
TEMPOS DE PROJETOS NO 4º E 5º ANO

☐ PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I EM
DOCÊNCIA COMPARTILHADA NO 6º ANO

MARQUE OS ANOS EM QUE TRABALHOU/ACOMPANHOU A DOCÊNCIA
COMPARTILHADA:

☐ 2014

☐ 2015

☐ 2016

☐ 2017

☐ 2018

☐ 2019

JÁ REALIZOU ALGUMA FORMAÇÃO SOBRE DOCÊNCIA COMPARTILHADA?

☐ SIM ☐ NÃO

Se sim, escreva o ano e o nome da formação:

DESCREVA DE FORMA BREVE SUA EXPERIÊNCIA COM A DOCÊNCIA COMPARTILHADA. EM SEU RELATO, DESCREVA AS DIFICULDADES E POTENCIALIDADES DESSE TIPO DE DOCÊNCIA E DE QUE FORMA A INTERDISCIPLINARIDADE, PROJETOS E A TRANSIÇÃO DO 5º PARA O 6º ANO ESTIVERAM PRESENTES NESSA EXPERIÊNCIA.

APÊNDICE VI: QUESTIONÁRIO PARA OS COORDENADORES VIA *GOOGLE DOCS*

Nome completo (LETRA MAIÚSCULA E SEM ABREVIACÕES):

Endereço de e-mail

TELEFONE

CARGO BASE

☐ PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I

☐ PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL II E MÉDIO

☐ COORDENADOR PEDAGÓGICO

☐ PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

FUNÇÃO

☐ COORDENADOR PEDAGÓGICO

UNIDADE DE EXERCÍCIO:

MARQUE OS ANOS EM QUE TRABALHOU/ACOMPANHOU A DOCÊNCIA COMPARTILHADA:

☐ 2014

☐ 2015

☐ 2016

☐ 2017

☐ 2018

☐ 2019

JÁ REALIZOU ALGUMA FORMAÇÃO SOBRE DOCÊNCIA COMPARTILHADA?

☐ SIM ☐ NÃO

Se sim, escreva o ano e o nome da formação:

DESCREVA DE FORMA BREVE SUA EXPERIÊNCIA COM A DOCÊNCIA COMPARTILHADA. EM SEU RELATO, DESCREVA AS DIFICULDADES E POTENCIALIDADES DESSE TIPO DE DOCÊNCIA E DE QUE FORMA A INTERDISCIPLINARIDADE, PROJETOS E A TRANSIÇÃO DO 5º PARA O 6º ANO ESTIVERAM PRESENTES NESSA EXPERIÊNCIA.

O QUE A EXPERIÊNCIA COM A DOCÊNCIA COMPARTILHADA TROUXE PARA SEUS DOCENTES?

APÊNDICE VII: Questionário sobre perfil dos(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as)

Nome completo (LETRA MAIÚSCULA E SEM ABREVIACÕES):

Endereço de e-mail

TELEFONE

RF (SETE DÍGITOS, SOMENTE OS NÚMEROS):

CARGO BASE

FUNÇÃO

UNIDADE DE EXERCÍCIO (CONFORME A PUBLICAÇÃO, PREFERENCIALMENTE LOTADO NA DRE X E EM EXERCÍCIO EM EMEF) EM RELAÇÃO À ESPECIFICIDADE DE ATUAÇÃO, ESCOLHA UMA DAS OPÇÕES:

PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I REGENTE NO 4º OU 5º ANO

PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL II E MÉDIO COM AULAS EM TEMPOS DE PROJETOS

PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I

COORDENADOR, DIRETOR OU SUPERVISOR QUE FAZ ACOMPANHAMENTO DA DOCÊNCIA COMPARTILHADA

MARQUE OS ANOS EM QUE TRABALHOU/ACOMPANHOU A DOCÊNCIA COMPARTILHADA:

2014 2015 2016 2017 2018 2019

JÁ REALIZOU ALGUMA FORMAÇÃO SOBRE DOCÊNCIA COMPARTILHADA?

ESCREVA DE FORMA BREVE A SUA EXPECTATIVA EM RELAÇÃO AO CURSO.