



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Lara Duarte Souto-Maior

O trabalho pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental: uma experiência de pluridocência na Escola Manila Campos da Rosa (Anitápolis/SC)

Florianópolis
2023

Lara Duarte Souto-Maior

O trabalho pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental: uma experiência de pluridocência na Escola Manila Campos da Rosa (Anitápolis/SC)

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa., Dra. Clarícia Otto.

Florianópolis

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Souto-Maior, Lara Duarte

O trabalho pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental : uma experiência de pluridocência na Escola Manila Campos da Rosa (Anitápolis/SC) / Lara Duarte Souto Maior ; orientadora, Clarícia Otto, 2023.

202 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Educação. 3. Pluridocência nos anos iniciais. 4. Habitus. 5. Discurso. I. Otto, Clarícia. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós Graduação em Educação. III. Título.

Lara Duarte Souto-Maior

O trabalho pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental: uma experiência de pluridocência na Escola Manila Campos da Rosa (Anitápolis/SC)

O presente trabalho, em nível de doutorado, foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof^ª. Dra. Alba Regina Battisti de Souza,
Universidade do Estado de Santa Catarina (FAED/UDESC)

Prof^ª. Dra. Karina de Araújo Dias,
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Prof^ª. Dra. Juliete Schneider,
Universidade Federal de Santa Catarina (NDI/CED/UFSC)

Prof^ª. Dra. Luani de Liz Souza,
Universidade Federal de do Paraná (UFPR)

Prof^ª. Dra. Raquel de Melo Giacomini, (Suplente)
Universidade Federal de Santa Catarina (PMF/SME/SC)

Prof. Dr. Victor Julierme Santos da Conceição, (Suplente)
Universidade Federal de Santa Catarina (CA/CED/UFSC)

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão, que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutor(a) em Educação.

Prof. Dr. Ademir Valdir dos Santos,
Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof^ª. Dra. Clarícia Otto,
Orientadora

Florianópolis, 2023

AGRADECIMENTOS

*A consciência de amar e ser amado traz um conforto
e riqueza à vida que nada mais consegue trazer.*

Oscar Wilde

Um trabalho de tese só é possível com a colaboração de muitos. Agradeço, pois, primeiramente a Deus: origem de tudo. Aos meus queridos pais, Telmo e Zenita (*In memoriam*), por confiarem em mim e oferecerem seu afeto e proteção.

À querida professora Claricia Otto que, com amorosidade e rigorosidade, sempre acreditou na proposta dessa pesquisa, tornando-a realidade e que, com sua orientação respeitosa, sua presença efetiva, conduziu-me pelos percursos, proporcionando muito aprendizado. Sou grata também pela sua paciência em me acolher, mesmo conhecendo as minhas limitações. Meu profundo respeito e admiração!

Ao professor José Augusto de Brito Pacheco, coorientador no exterior (Estágio Sanduiche - Uminho), por me acolher em Portugal, mesmo em tempos de pandemia, por me aproximar do debate internacional de currículo e inovação, pelas contribuições teóricas e por indicar os professores para a realização das entrevistas na Escolas do Freixo e na Escola da Misericórdia.

Às professoras, Alba Regina Battisti de Souza, Juliete Schneider, Karina de Araújo Dias, Luani de Liz Souza e ao professor Victor Julierme Santos da Conceição, pelas valiosas contribuições teóricas no exame de qualificação e que foram fundamentais à construção da tese e pelo aceite em integrar a banca de defesa.

À professora Raquel de Melo Giacomini, pelo aceite para compor minha banca de defesa de tese.

À professora Vânia Beatriz Monteiro da Silva, minha orientadora de mestrado, pelo afeto e incentivo para continuar os estudos.

Aos professores de Anitápolis, Analu, Marluce, Margarete, Rogerio, Silvionei, Marcio, Celio, Diogo, que compartilharam suas experiências e reflexões sobre a pluridocência. Agradeço a cordialidade e confiança que possibilitou a realização dessa tese.

Aos professores de Portugal, Nancy, Sandra, Elisabete e Jorge, que compartilharam suas experiências sobre a educação nos anos iniciais, que me aproximaram das escolas portuguesas e que possibilitaram refletir e contribuíram para a pesquisa.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC, por proporcionar meu percurso formativo de excelente nível desde o mestrado. Aos professores e equipe administrativa, muito obrigada!

Aos colegas do doutorado e do Grupo de Pesquisa Patrimônio, Memória e Educação – PAMEDUC, por partilharem esse momento de convivência e realização de estudos, mesmo em tempos de pandemia.

À Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), representada pela direção do Colégio de Aplicação (CA), que me possibilitou o tempo de afastamento das minhas atividades como professora, oportunizando minha saída para o exterior e a dedicação integral para a pesquisa.

Aos professores do Colégio de Aplicação, com os quais compartilho o cotidiano do magistério público com nossas dificuldades, lutas, conquistas, utopias e alegrias.

À minha querida mamãe (in memoriam), por sua coragem e força de viver intensamente, por seu apoio durante minha vida.

Ao querido papai, pelo cuidado e amor. Pelo incentivo a estudar continuamente. Por me ajudar sempre que pode estar presente, em momentos de incerteza, ansiedades e conquistas.

À minha irmã Sara, que durante essa caminhada em especial, fez-se presente nos momentos alegres e mais difíceis, oferecendo seu carinho e seu conhecimento. Obrigada pelo afeto constante e incondicional.

Ao meu irmão Cesar, pelo incentivo e carinho e apoio constante em todas as fases da minha vida.

À querida Maria Adelaide, que esteve sempre em minha vida e que tenho um carinho especial. Com sua presença, cuidado amoroso e comidinhas gostosas tornam minha vida mais leve e alegre.

Aos meus sogros Seu Joao e D. Lourdes, minhas cunhadas Stephane, Maria Inácia, Rosângela e Ana Maria, meus cunhados Batista, Mário e Gilberto, minhas sobrinhas Aline, Monique, Michelle, Janara e sobrinhos Renan e Matheus, que, de diversas formas, incentivaram-me e ajudaram-me na realização dessa conquista. Obrigada pelo apoio, pelas palavras amigas e pela acolhida. Em especial, obrigada à atenção dedicada ao Pedro, nos momentos em que estive envolvida na pesquisa e escrita do texto.

Ao meu querido Chico, marido e companheiro, que sempre me apoiou com amor, ternura e incentivo sem os quais não seria possível a realização dessa tese. Obrigada por compartilhar a vida comigo e com Pedro.

Ao nosso filho Pedro, que com sua presença, alegria, humor e compreensão traz luz à minha vida. A vocês, meu amor, sempre!

Aos amigos Lislely e Fernando, pelos encontros de café e leituras compartilhadas, pelo carinho e pelo amparo nos momentos difíceis e alegres da vida. Obrigada pela interlocução sempre propícia que tivemos não apenas sobre esta pesquisa, mas sobre muitos outros temas.

Ao Fabiano, pelo vínculo afetivo construído no processo de formação do doutorado.

Aos amigos Thereza, Emilio e Lorenzo por compartilhar momentos alegres, viagens e churrasquinhos e pela presença de vocês em minha vida.

Aos amigos de hoje e de sempre, pelo constante incentivo e apoio decisivo para a realização do doutorado e com os quais dividi angústias, dúvidas, descobertas e alegrias.

Aos demais amigos e familiares e, também aos amigos que fiz em Portugal, com os quais compartilho a trajetória acadêmica dos estudos de doutorado e as alegrias da vida.

À Rubia e à Daniela, por fazerem a correção do texto e a formatação de maneira tão cuidadosa e profissional.

Por fim, entendendo que a tese é um trabalho de muitas mãos, agradeço a todos aqueles que não nomeei, mas que fazem parte de minha trajetória pessoal e profissional e contribuíram para a elaboração desse trabalho acadêmico. Nunca estive sozinha.

Muito obrigada!

ANO NOVO

*Ficção de que começa alguma coisa!
Nada começa: tudo continua.
Na fluida e incerta essência misteriosa
Da vida, flui em sombra a água nua.
Curvas do rio escondem só movimento.
O mesmo rio flui onde se vê.
Começar só começa em pensamento.*

Fernando Pessoa

RESUMO

Esta pesquisa discorre sobre a experiência de pluridocência nos anos iniciais do ensino fundamental, na Escola Municipal Professora Manila Campos da Rosa, em Anitápolis (SC), à qual teve início em 2014. É compreendida como uma experiência singular num campo e segmento de ensino em que predomina uma forma de organização de trabalho pedagógico que incorporou e naturalizou o *habitus* unidocente. Desta forma, o principal objetivo foi captar os sentidos produzidos por professores de anos iniciais que organizam seu trabalho pedagógico, na perspectiva da pluridocência, articulado às seguintes questões: de que forma a prática pluridocente, nos anos iniciais, problematiza um modo hegemônico de organização unidocente; quais os sentidos construídos pelos professores dos anos iniciais no caminho da pluridocência; como a experiência pluridocente na Escola Manila contribui no redimensionamento do *habitus*. Os procedimentos teórico-metodológicos se constituem em: levantamento do estado da arte sobre a unidocência e a pluridocência; entrevistas com oito professores da referida escola, gravadas e transcritas em 166 páginas e alinhadas à metodologia de produção de fontes orais e da relação da memória com a identidade, tal como indicam Portelli (1997; 2004), Alberti (2004) e Pollak (1992); mobilização do conceito de *habitus*, segundo Bourdieu (2009); identificação da inter-relação entre o trabalho docente, os saberes docentes e o currículo modelado em decorrência da prática, conforme Tardif (2007), Nóvoa (1992) e Sacristán (2000) e o discurso da inovação no sentido de entendê-lo na “ordem do discurso”, na perspectiva de Foucault (1998). Além das entrevistas, o conjunto de fontes é composto por um Diário de Campo, produzido concomitantemente às entrevistas e nas visitas à escola; pelo Projeto Político Pedagógico (PPP); pelo registro escrito sobre o projeto de implementação da pluridocência, feito em 2019 e denominado Projeto aulas por disciplina em salas ambiente. Do conjunto das reflexões, a pesquisa indica desafios correlacionados à referida experiência pluridocente, que busca romper com a organização hegemônica de trabalho nos anos iniciais, quais sejam, o aprofundamento das áreas de conhecimento específico e o necessário trabalho pedagógico colaborativo. Além desses desafios, conclui que é o discurso da inovação e da transformação que possibilitou e encaminhou ao processo de implantação da pluridocência na Escola Manila Campos da Rosa. Esse discurso é integrante dos regimes de governamentalidade, como salientado por Michel Foucault; e, nesse sentido, sustenta a prática de pluridocência no contexto escolar anitapolitano.

Palavras-chave: pluridocência; anos Iniciais; *habitus*; Escola Manila Campos da Rosa; organização do trabalho pedagógico; discurso; inovação.

ABSTRACT

This research refers to the pluri-teaching experience in the first grades of elementary school, in the Municipal School Professora Manila Campos da Rosa, in the city of Anitápolis (SC) that occurred in the beginning of 2014. It is understood as a singular experience in a field and teaching segment where predominates a form of pedagogical work organization that incorporated and naturalized the single-teaching habitus. Therefore, the main aim was to capture the senses produced by the elementary school teachers who organize their pedagogical work in the perspective of pluri-teaching articulated to the following questions: in which manner the pluri-teaching, in the elementary school, problematize an hegemonic way of single-teaching organization; what are the senses constructed by the elementary school teachers in the pursuit of pluri-teaching; how the experience with pluri-teaching in Manila School contributes to the habitus re-dimension. The theoretical-methodological procedures are: research of the state of the art about the singular and pluri-teaching; interviews with eight teachers from the target school, recorded and transcribed in 166 pages and aligned with the oral sources production methodology as well as the relation to memory and identity, as indicated by Portelli (1997; 2004); Albert (2004) and Pollak (1992); habitus concept mobilization, according to Bordieu (2009); interrelation identification between teaching and the teaching knowledge and the curriculum modeled according to practices, in agreement with Tardif (2007), Nóvoa (1992) and Sacristán (2000) and the innovation discourse in order to understand it conforming the “Order of discourse” in the perspective of Foucault (1998). In addition to the interviews, the array of sources is composed by a Field Diary, produced concurrently to the interviews and to the visits to the school; by the Pedagogical Political Project (PPP); by the written register about the pluri-teaching implementation, developed in 2019 and named School Subject in specific classroom project. Considering the insights obtained, the research indicates challenges related to the referred pluri-teaching experience that seeks to break with the hegemonic organization of work in the elementary school; that is, the deepening of the specific areas of school knowledge and the necessary collaborative pedagogical work. Besides these challenges, it concludes that it is the innovation and the transformation discourse that made possible and made its way to the implementation of pluri-teaching in the Manila Campos da Rosa School. The discourse is integrated to the governmentability regimes, as stated by Michel Foucault; and, in this sense, it supports the pluri-teaching practice in the anapolitan school context.

Keywords: pluri-teaching; elementary school; habitus; Manila Campos da Rosa School; pedagogical work organization; discourse; innovation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Anitápolis em Santa Catarina.....	34
Figura 2 – Anitápolis na Mesorregião da Grande Florianópolis	34
Quadro 1 – Trabalhos sobre a transição da 4ª para a 5ª série do ensino fundamental, capturados na dissertação de Hauser (2007).....	79
Quadro 2 – Trabalhos sobre a transição do 5º para o 6º ano do ensino fundamental.....	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Admitidos em Caráter Temporário
ADE	Arranjo de Desenvolvimento da Educação
AEC	Atividade de Enriquecimento Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CA/UFSC	Colégio de Aplicação da UFSC
CHN	Ciências Humanas e da Natureza
CIEd	Centro de Investigação em Educação
EPURA	Escola Pública Unificada Ressignificando a Aprendizagem
Facemed	Faculdade Educacional de Medianeira
Fundest	Fundação de Ensino do Desenvolvimento do Oeste
FVR	Faculdades Integradas do Vale do Ribeira
G5	1os a 5os anos e Educação Infantil
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IE	Instituto de Educação
IFC	Indústria de Fosfatados Catarinense
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LP	Língua Portuguesa
MAIC	Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio
MEC	Ministério da Educação
MTM	Matemática
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OPE	Observatório de Práticas Escolares
PAMEDUC	Grupo de Pesquisa Patrimônio, Memória e Educação
PMF	Prefeitura Municipal de Florianópolis
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPIP	Projeto Piloto de Inovação Pedagógica
PPP	Projeto Político Pedagógico
RME	Rede Municipal de Ensino
RMEF	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis
RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina

SINTRASEM	Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UMinho	Universidade do Minho
UNIASSELVI	Centro Universitário Leonardo da Vinci
UNIESC	União de Ensino de Santa Cruz – Bahia
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	IMPLANTAÇÃO DA PLURIDOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DA ESCOLA MUNICIPAL MANILA CAMPOS DA ROSA	33
2.1	O MUNICÍPIO DE ANITÁPOLIS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR	34
2.2	ASPIRAÇÃO EM “FAZER MUDANÇA NO ENSINO”	45
2.3	“NÃO TEM PROFESSOR FORMADO PARA TODAS AS DISCIPLINAS”	55
2.4	BASTA SER ESPECIALISTA EM UMA ÁREA DE CONHECIMENTO?	61
2.5	“NÃO FICOU AQUELA IMPLANTAÇÃO QUE ERA PARA SER”	67
3	A TRANSIÇÃO DOS ANOS INICIAIS PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	72
3.1	JUSTIFICATIVA PARA A IMPLANTAÇÃO DA PLURIDOCÊNCIA: PREPARAR PARA A TRANSIÇÃO	72
3.2	O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A TRANSIÇÃO (DA 4ª À 5ª SÉRIE E/OU DO 5º AO 6º ANO).....	78
3.2.1	Afetividade.....	83
3.2.2	Mudanças na organização do trabalho pedagógico: espaço, tempo, currículo	86
4	PLURIDOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS COMO EXPERIÊNCIA INOVADORA	101
4.1	INOVAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO NAS NARRATIVAS DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS	103
4.2	DESAFIOS: O TRABALHO PEDAGÓGICO COLABORATIVO E O (RE)DIMENSIONAMENTO DO <i>HABITUS</i> NOS ANOS INICIAIS	119
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
	REFERÊNCIAS	136
	APÊNDICE A - TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	141
	APÊNDICE B – Roteiro de entrevistas – Anitápolis – Professor de sala (Português, Matemática, Ciências, História E Geografia)	144
	APÊNDICE C - Roteiro de entrevistas – Anitápolis – Professor de área (Artes, Educação Física, Informática)	147
	APÊNDICE D - Roteiro de entrevistas – Anitápolis – Professor Márcio (atual Secretário de Educação)	150

APÊNDICE E - Roteiro de entrevistas – Anitápolis – Professor Célio (Secretário de Educação, em 2013).....	153
APÊNDICE F - Guião de entrevista – Portugal (Termo de Consentimento e Roteiro de Entrevista).....	155
APÊNDICE G – Listagem fontes orais utilizadas durante a pesquisa com o número de identificação ou título correspondente	162
ANEXO A - Aprovação Comitê de Ética da UFSC, 2019	163
ANEXO B - Projeto Político Pedagógico da Escola Básica Manila Campos da Rosa, 2019.....	166
ANEXO C – Projeto: Aulas por Disciplina em salas ambiente, 2019	196
ANEXO D - Decreto Lei 55/2018 de 6 de julho, Art. 21º – Portugal.....	201

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta pesquisa e reflexões sobre a experiência de pluridocência, nos anos iniciais, do ensino fundamental da Escola Municipal Professora Manila Campos da Rosa, em Anitápolis (SC); e busca, por meio da metodologia do uso de fontes orais, entre outras fontes, captar os sentidos produzidos por oito professores da referida escola: os quais organizaram e colocam em ação o seu trabalho pedagógico, na perspectiva da pluridocência, desde 2014.¹

O termo experiência está ancorado em Bondía (2002, p. 20), e trago-o aqui, com vistas a pensar o par “experiência/sentido” e/ou se os professores de anos iniciais em Anitápolis construíram uma “experiência dotada de sentido” (BONDÍA, 2002, p. 21). Nesse alinhamento, Bondía (2002, p. 25-26) expõe a etimologia da palavra experiência nas diferentes línguas e ressalta a capacidade de “formação ou de transformação” como elemento central da experiência: “É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece; e, ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”.

Em se tratando das pesquisas sobre formação docente, Tardif (2002) alerta sobre a concepção de profissionalidade docente², para viabilizar o pensar num profissional que, na especificidade de seu trabalho, mobiliza saberes e produz conhecimento. E isso precisa ser posto em discussão entre os próprios professores, no âmbito das políticas educacionais e nas instituições formadoras. O autor elabora uma epistemologia dos saberes docentes: os saberes dos professores elaborados sobre e na profissão. Sobre o saber do professor, afirma que “é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício de trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (TARDIF, 2002, p. 18).

Para Tardif (2002) afirmar que os professores possuem saberes, implica em vê-los não apenas no âmbito da prática profissional, mas também enquanto pessoas situadas historicamente no mundo, que carregam uma bagagem sociocultural para além de sua formação acadêmico/profissional.

¹ Embora, em âmbito nacional, predomine, nos anos iniciais, o gênero feminino, irei utilizar o termo professores ao longo da tese sempre que me referir aos oito entrevistados em geral, contemplando os dois gêneros; visto que, entrevistei cinco professores e três professoras. Tenho ciência da sempre necessária reflexão a respeito da variação da linguagem no que concerne às questões de gênero, mas que fogem ao escopo deste trabalho.

² Sobre profissionalidade docente, consultar a tese de Schneider (2014), especialmente no capítulo 3.

Ao fazer uso dos termos, unidocência: refiro-me ao professor de anos iniciais, que numa turma de alunos trabalha e/ou ministra as disciplinas de todas as áreas de conhecimento do currículo prescrito aos anos iniciais do ensino fundamental; e, pluridocência, quando existem vários professores, cada um responsável por ministrar uma disciplina específica nos anos iniciais.

O interesse pelo referido tema emerge de minha trajetória pessoal e profissional. Ser professora é algo que povoou meus desejos desde pequena, principalmente, no meu gosto pela brincadeira de escolinha com outras crianças. A essa reminiscência, associo outra, também recorrente em minha infância, quando dava a seguinte resposta à pergunta sobre o que seria quando crescesse: “Quero ser professora!” Esse desejo de ser professora, de certa forma, foi reafirmado pelos meus professores, quando cursei a escola ginásial (nomenclatura do sistema de ensino vigente na época do ensino de 1º grau – de 5ª a 8ª séries; hoje, pelo sistema de ensino vigente, denominam-se anos finais do ensino fundamental: do 6º ao 9º ano). De modo específico, rememoro as seguintes situações de sala de aula: (a) sentia orgulho ao ser chamada para ir ao quadro escrever textos, ou fazer exercícios, fato que atribuo, muito possivelmente, à minha “letra bonita”; na época, elemento fundamental para se tornar professora; (b) era chamada também, pelos professores, para explicar conteúdos para colegas da classe. Embora fosse uma estudante muito tímida e que dificilmente levantava a mão para participar ativamente das aulas, era do tipo estudiosa e, por isso, talvez, percebida pelos professores e provocada para essas atividades, que adorava realizá-las. Assim, aos 15 anos, decidi pela formação de magistério, na época em nível de ensino de 2º grau (hoje ensino médio), pois materializaria meu desejo e conquistaria assim a habilitação para ser professora.

Ao lembrar as atividades profissionais, minha primeira experiência foi ao Colégio Coração de Jesus, em Florianópolis, de 1991 a 1998, iniciada ainda na adolescência, posso constatar que produziram marcas na minha formação e carreira docente. Por oito anos, trabalhei com turmas de 3ª série do ensino fundamental. Como era um colégio com muitas turmas, pude aprender com as professoras mais experientes, pois o planejamento era compartilhado entre todas nós. Tínhamos reuniões semanais para planejamento e encontros semanais com a coordenadora pedagógica. Durante esses anos, aprendi muito no local de trabalho, bem como no curso de pedagogia – supervisão escolar, cursado concomitantemente na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Concluído o curso de pedagogia, continuei como professora da 3ª série no Colégio Coração de Jesus e trabalhei como professora de didática e metodologia de alfabetização e ciências, para o curso de magistério, no Colégio Barddal, de Florianópolis, de 1995 a 1998.

Essa experiência foi significativa, pois atuei com pessoas adultas, futuras professoras. Foi importante poder compartilhar a experiência que já tinha em sala de aula, bem como conhecimentos específicos a respeito de alfabetização e processos de aprendizagem. Nesse colégio, pude trabalhar as disciplinas de didática e metodologia de alfabetização e ciências, em dupla: o que era relevante para nossa atuação em sala de aula. Debatíamos o conteúdo e íamos para a sala de aula, onde novas questões surgiam. Nesse grupo de estudantes, tínhamos pessoas de diversas faixas etárias, algumas estavam retornando à escola, após muitos anos, e viam nessa formação uma possibilidade de trabalho. Outras cursavam pedagogia e sentiam a necessidade de ter o curso de magistério. Enfim, era um grupo heterogêneo que possibilitava variados debates.

Ainda, enquanto trabalhava no Colégio Coração de Jesus, em 1998, fiz concurso e passei a trabalhar como professora na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF); quando então, durante seis meses, trabalhei, diariamente, em escolas da rede pública e do setor privado. Nos três anos seguintes, entre 1999 e 2001, passei a trabalhar exclusivamente como professora na RMEF, com turmas de 2^{as} e 3^{as} séries.

Nesse tempo como professora da RMEF, obtive novos aprendizados. Durante essa experiência, trabalhei com crianças de idade com a qual ainda não havia trabalhado e aprendi mais a respeito dos processos de alfabetização. Tive o prazer de compartilhar turmas com a experiente professora Eliana Silva, que me ensinou sobre a estrutura e organização da escola pública e sobre práticas diferenciadas de ensino e aprendizagem. A maneira interdisciplinar como ela trabalhava, assim como as atividades de artes plásticas que ela fazia eram planejadas e significativas. Além disso, foi nesse momento que passo a ter contato com outras formas de organização, como o Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis (SINTRASEM). Começo a frequentar assembleias da categoria e a aprender outras questões tão importantes do campo da política educacional. Esses foram momentos de aprendizados significativos. Nesse período, faço outra habilitação de pedagogia (séries iniciais), agora na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Nesse curso, o foco foram as metodologias de ensino para as séries iniciais: as quais me trouxeram novas reflexões para a prática pedagógica.

Em 2002, após novo concurso público, passei a trabalhar como supervisora escolar, também na RMEF, ficando na referida função até 2010. E foi, nesse período, que realizei e concluí o mestrado. Exercer a função de supervisora escolar, na gestão da escola, foi desafiador. Atuar com os professores de uma escola não foi uma tarefa fácil, pois já tinha em meu currículo dez anos de experiência como professora na rede pública e no setor privado, mas estar numa

outra posição dentro da escola foi importante. Na função que desempenhei, procurei desenvolver um trabalho coletivo com os professores, para analisar as contradições entre a prática docente e a proposta pedagógica da escola. Relembro que, durante essa trajetória, poucas foram as vezes em que discuti com as professoras de anos iniciais sobre novas formas de organização. Todas trabalhavam como professoras unidocentes, e isso era algo bastante naturalizado para mim e para as próprias professoras.

Uma etapa fundamental em minha trajetória profissional foi a dos estudos do mestrado, concluído em 2006, sob a orientação da professora Vânia Beatriz Monteiro da Silva, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSC. Por meio das disciplinas e da orientação, comecei a pensar em pesquisas e em alguns aspectos relevantes da dinâmica da organização escolar.

O tema nasceu devido ao exercício na função de supervisora, quando pude ver a escola com um novo olhar. Ser supervisora e ter sido professora me fez entender muitas questões relativas, tanto ao trabalho docente, quanto à organização pedagógica. Emergiu, assim, o tema: a organização pedagógica de professoras das séries iniciais do ensino fundamental. Interessei-me em discutir os processos relevantes da organização pedagógica de professoras de séries iniciais de uma escola da RMEF, tendo como referência uma perspectiva de compreensão da organização pedagógica, como prática que se tece nas relações pedagógicas; entendendo a escola e a respectiva rede municipal de ensino como componentes do contexto em que se desenvolvem as práticas pedagógicas, especialmente, a organização pedagógica.

A construção dos dados foi realizada com a aplicação de questionários e entrevistas com as professoras e membros da equipe pedagógica da escola. Dessa forma, foi possível apreender que os processos relevantes na organização pedagógica de professoras de séries iniciais estão relacionados, centralmente, com questões relativas aos conteúdos para o ensino, ao planejamento, no que se relaciona à organização do trabalho pedagógico na escola e à expectativa de apoio ao ensino por parte da família. Voltando à questão da formação que não privilegia essas aprendizagens que a docência exige, os conteúdos são destacados como o núcleo de seu trabalho pedagógico. A organização do trabalho pedagógico, na escola, remete à valorização de atividades para o planejamento e o acompanhamento do ensino, e, ao mesmo tempo, à desarticulação entre os momentos para a elaboração de planos (de aula, de ensino) que as professoras vivenciam: o que acaba confluindo em encaminhamentos de organização pedagógica que são ainda marcadamente individuais: aspecto que caracteriza a unidocência. Outro processo relevante refere-se à expectativa de que o apoio dos pais ao ensino trará benefícios ao processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Em 2011, fiz concurso público para professora de anos iniciais no Colégio de Aplicação da UFSC (CA/UFSC). Com 20 anos de experiência profissional, trabalhando em diferentes instâncias e redes de ensino; com o mestrado; e com formação continuada, passei a enxergar a escola por outro ângulo. Voltei à docência, diferente daquela professora que iniciou nos anos 1990 e passei a trabalhar no CA/UFSC, como professora unidocente do 5º ano, trabalhando com as disciplinas de português, matemática, ciências e integração social.

A entrada como professora foi marcada por um período interessante para o CA/UFSC. Após anos em funcionamento com um percentual altíssimo de professores substitutos, o Colégio conseguiu realizar um concurso público para a contratação de 38 novos professores (temos uma média de 100 professores). A chegada desses professores de uma só vez provocou mudanças. No caso específico dos anos iniciais, de um total de 15 professoras, sete são do referido concurso. Cada uma das professoras entrou com sua bagagem de formação e experiência profissional, algumas em início de carreira, e outras com uma larga experiência. Esse grupo foi constituindo-se com a experiência das que já estavam atuando no CA e com a das recém-chegadas.

Quando comecei a lecionar no CA, os anos iniciais eram organizados por meio de projetos que estruturavam verticalmente três divisões nesse segmento, a saber, turmas do grupo A, B e C. As turmas de letra A pertenciam ao projeto “Um caminho diferente para ler e escrever”, sob orientação teórica do construtivismo. As turmas de letra C pertenciam à orientação teórica de Fernando Hernández, com os “Projetos de Trabalho” ou “Pedagogia de Projetos”. As turmas de letra B dizia-se que seguiam a proposta da escola dita tradicional. Ao entrar nesse contexto, procurei entendê-lo, junto com as colegas, para poder refletir e propor mudanças. A presença dessas propostas tinha relação com o fato de sermos um Colégio de Aplicação e de que deveríamos testar propostas para observar resultados diferentes. Cada uma dessas propostas possuía uma orientadora educacional específica que dirigia o grupo e, assim sendo, tentava dar encaminhamentos diferenciados, que se fazia de acordo com as propostas. Algumas questões chamaram minha atenção e a de minhas colegas: a primeira era a não continuidade de tais projetos nos anos finais. Se a ideia era “experimentar”, por que não se continuava com a experimentação nos anos seguintes? Outra questão que nos incomodou muito na época era o espaço físico e os recursos humanos. Os projetos A e C dispunham de salas específicas aos projetos e bolsistas, para auxiliar na confecção de materiais, acompanhamento de saídas de estudo e outras ações. Para as turmas B, não havia as mesmas condições pedagógicas e recursos físicos e de pessoal. O novo grupo passou a planejar junto a algumas professoras que já estavam no CA. Para todas as professoras envolvidas, isso era algo essencial,

já vivido em outras experiências profissionais, pois a ação pedagógica valoriza trocar ideias, aprendizados e planejamento. Com isso, o grupo das novas professoras contratadas e das que já estavam foi fortalecendo-se, construindo uma identidade para o segmento, discutindo e propondo algumas mudanças. Esse novo direcionamento das relações entre professoras trouxe uma alteração significativa, a saber, a unificação do grupo. A ideia de se fortalecer como grupo, a organização pedagógica e o trabalho com os conteúdos oportunizaram reflexões importantes e modificações nas práticas educativas. Em 2011, esse grupo definiu algumas questões referentes à organização pedagógica. No caso do grupo A, do qual eu fazia parte, juntamente com mais duas professoras do referido concurso, algumas discussões se travaram. De acordo com a pessoa que coordenava o projeto, um dos pilares do projeto era não compartilhar planejamento e as práticas com colegas da mesma série. Se iríamos continuar compartilhando, não poderíamos permanecer no grupo. Sendo assim, ao final daquele ano, apenas uma professora permaneceu no projeto do grupo A. O grupo C também entendeu a importância da unificação do grupo dos anos iniciais e passou a não existir como grupo específico. Dessa maneira, o grupo dos anos iniciais passou a contar com uma professora atuando no projeto A e as outras 14 professoras foram instigadas a construir uma identidade para os anos iniciais como um todo: desafio que permanece até hoje, tanto nas nossas práticas, quanto nas nossas pesquisas.

Com base em uma prática docente no CA-UFSC, que oportuniza a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, lançamos uma proposta de trabalho pedagógico organizada no modelo da pluridocência. Essa experiência ocorreu no ano de 2014, com os 4^{os} e 5^{os} anos, por meio da organização das áreas de conhecimento. Nesse modelo de mudança curricular, as professoras passaram a pensar seu trabalho pedagógico por áreas de conhecimento, quais sejam: língua portuguesa; matemática; e ciências humanas e da natureza. Desde que foi implantada essa organização, atuo como professora de ciências humanas e da natureza (CHN): disciplina que engloba as áreas de ciências da natureza, história e geografia. Nesse contexto, outra professora fica com a língua portuguesa (LP) e outra com a matemática (MTM). Desde a elaboração do projeto até a consolidação dessa proposta, estamos em constante avaliação, para que busquemos uma efetiva atuação. Ao final de dois anos, incluímos, nessa organização, também as turmas de 3^{os} anos. Temos o desafio constante da carga horária das disciplinas e a questão da interdisciplinaridade: o que é possível com o planejamento discutido e elaborado em grupo. Cabe destacar que o contexto de implementação e solidificação da referida proposta foi conflituosa. Éramos e ainda somos bastante questionadas por colegas de trabalho que lecionam em outros segmentos da escola. Parece-me que o questionamento vem também desse discurso

naturalizado da unidocência como única possibilidade de organização dos anos iniciais. E foi nesse cenário de trabalho pedagógico que passei a observar, questionar e interessar-me, cada vez mais, por tal impasse na organização do trabalho das professoras de anos iniciais: unidocência ou pluridocência?

Essa reorganização das áreas de conhecimento traz à baila justamente a discussão da unidocência e da pluridocência. E isso me faz pensar em minha formação. Penso o quanto a formação inicial e continuada não possibilitou a reflexão sobre como os tempos e espaços da escola “moldam” nossos pensamentos e ações e impedem que pensemos em outras formas de organização.

O ser professora e o trabalho pedagógico são elementos de uma trajetória pessoal que delinearão a escolha pelo tema já referido e o processo de desenvolvimento desta pesquisa. O esforço aqui realizado foi trabalhar com a narrativa de professores de anos iniciais, entrelaçá-las e materializá-las nas interrogações construídas com a formação em pedagogia e com estudos que compreendem o campo educacional, na perspectiva da história e da sociologia da educação.

Antes de iniciar o doutorado, comecei a participar de algumas disciplinas do PPGE da UFSC. Essa formação e a participação no grupo de pesquisa Observatório de Práticas Escolares (OPE), da UDESC repercutiram nas aproximações teóricas que compuseram a iniciativa do projeto desta pesquisa. A confluência dessa trajetória e o caráter pessoal suscitaram a compreensão da importância do tema, bem como o desejo e apreço pela pesquisa sobre a pluridocência nos anos iniciais.

Na direção de um pensar reflexivo sobre essas e outras questões, lancei-me ao desafio de construir um problema de pesquisa inspirado nessas experiências profissionais, e fez-se necessária uma escola para a realização da pesquisa e entrevistas. Quando da escrita do projeto, indiquei que a pesquisa iria se desenvolver numa escola em que professores de anos iniciais organizassem suas aulas por meio da pluridocência. Na época, apresentei como opções o próprio Colégio de Aplicação em que trabalho, outros colégios de aplicação do Brasil (Juiz de Fora e Uberlândia) e escolas particulares em Florianópolis. Indiquei que gostaria de realizar a pesquisa numa escola pública, mas na RMEF e na Rede Estadual de SC, em Florianópolis, constatei que os professores se organizavam como unidocentes. Logo que iniciei o doutorado, minha orientadora comentou que Diogo Matheus de Souza, mestrando sob sua orientação, havia comentado que a cidade de Anitápolis, local de nascimento de Diogo, tinha uma organização por áreas de conhecimento nos anos iniciais. A partir daí, fiz contatos com Diogo, que me apresentou ao diretor, e então tive acesso à escola e aos entrevistados. Nas conversas iniciais

com Diogo, ele me falou ter ficado surpreso pelo interesse da pesquisa neste aspecto da organização dos anos iniciais:

Até fiquei surpreso, porque isso em Anitápolis já se tornou tão natural, que eu pensava que todas as escolas já adotavam esse método. E já faz bastante tempo que essa mudança iniciou. Eu estava nos anos finais do ensino fundamental e já lembro de ver os alunos mais novos que eu comentando sobre a experiência. Na época, eram bastante questionados se eles preferiam assim ou se preferiam com uma professora ou professor apenas. [...]. Eles tendem a adiantar esse processo antes da entrada na segunda etapa do ensino fundamental. [...] Eu lembro que tinha uma discussão entre os professores dos anos finais do fundamental de que os estudantes chegavam na antiga 5ª série despreparados para o sistema de professor por matéria. Em Anitápolis, era comum as professoras ficarem muitos anos dando aula no ensino primário, para uma série específica. Se criava muito aquela relação de ‘tia’ com os estudantes. Tanto que é muito comum adultos em Anitápolis, ainda hoje, chamarem essas professoras de ‘tia’, pela relação estabelecida na época do ensino primário. E os professores responsáveis pelas disciplinas nos anos finais reclamavam que havia um estranhamento por parte dos estudantes no momento da transição. (Diogo. Diário de Campo, 2019).

O projeto de experiência pluridocente foi implantado em 2014. A Escola Municipal Professora Manila Campos da Rosa está localizada na Grande Florianópolis, a aproximadamente 100 km da capital Florianópolis³. A escolha da escola deu-se pelo fato de ser uma escola pública, na Grande Florianópolis e que se organiza por meio da pluridocência nas turmas de 4^{os} e 5^{os} anos.

Em abril de 2019, realizei contatos telefônicos para agendar minha visita à escola em que fui muito bem recebida, e os profissionais responderam-me prontamente as minhas questões. O fato de ter como “elo” o Diogo, morador de Anitápolis e ex-aluno da escola, ajudou bastante na comunicação. Inclusive, já pelo telefone, o diretor me passou uma série de informações sobre o projeto das áreas de conhecimento: meu interesse de pesquisa. Falou sobre o ano da implementação da proposta, da existência de duas escolas em Anitápolis, a municipal e a estadual, e das disciplinas do currículo. Colocou sua preocupação em relação à legalidade do projeto já que sabia ser algo diferente e inovador. Informou que o projeto não constava no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Julgava pertinente que existisse o projeto escrito de forma detalhada. Também relatou sua preocupação em relação a questões do ensino dentro desse projeto, mostrando que gostaria que ele funcionasse de maneira mais interdisciplinar.

Foram realizadas duas idas ao campo de pesquisa. Na primeira visita, em maio de 2019, conheci as instalações da escola, conversei com o diretor e professor José Carlos Borges que pôde me apresentar algumas informações e dados importantes da escola e do município. Após essa primeira conversa, em que apresentei a proposta da pesquisa, o diretor falou que tinha

³ Grande Florianópolis é a região metropolitana formada pelos municípios de Florianópolis, São José, Palhoça, Biguaçu, Santo Amaro da Imperatriz, Governador Celso Ramos, Antônio Carlos, Águas Mornas, São Pedro de Alcântara, Anitápolis, entre outros.

interesse na realização da pesquisa, e combinamos a realização da pesquisa e das entrevistas com os professores para agosto.

Foram realizadas oito entrevistas; dessas, seis professores atuantes na proposta da pluridocência: Rogério Meyer, Analu Freitas Schmitz, Marluce Machado, Silvionei Fortcamp, Margareth Mates e Diogo Bonetti⁴. Também foi entrevistado o professor Márcio Henrique Vandresen que, no momento da entrevista, ocupava o cargo de secretário da educação do município e que foi professor atuante da proposta antes de assumir esse cargo. Por fim, também foi entrevistado o professor Célio de Almeida Coelho, que era o secretário de educação do município em 2013: ano do planejamento do Projeto em Anitapólis. Ainda antes das entrevistas, o projeto havia sido submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da UFSC (Anexo A), foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi assinado por todos os entrevistados (Apêndice A). Também foram organizados roteiros (Apêndice B, C, D e E), que tiveram por objetivo que os entrevistados pudessem falar sobre a proposta e os sentidos de forma aberta e dialogada. As entrevistas foram agendadas pelo diretor da escola, no período livre de cada professor, e duraram em média uma hora. Elas foram gravadas em vídeo e áudio e depois transcritas por mim, resultaram em 166 páginas. Também tive acesso ao PPP da Escola (Anexo B) e ao projeto de implementação da proposta das áreas, denominado Projeto: aulas por disciplina em salas ambiente (Anexo C).

Após a realização das entrevistas, fui procurada pelo professor Márcio, secretário da educação, para organizar um encontro entre os professores da Escola Pública Municipal Professora Manila Campos da Rosa e do Colégio de Aplicação da UFSC. Esse encontro ocorreu em 20 de novembro de 2019 e, entre outras atividades, realizamos uma Roda de Conversa que durou duas horas e foi por mim gravada e transcrita, resultando em mais quarenta páginas de registro⁵.

Também foi realizado o estágio de doutoramento no exterior, no Instituto de Educação (IE) do Centro de Investigação em Educação (CIEEd), na Universidade do Minho (UMinho), em Braga, Portugal, sob orientação do professor Dr. José Augusto de Brito Pacheco. Inicialmente previa o período de um ano, mas devido à pandemia da Covid-19, foi redimensionado para seis meses: de janeiro a junho de 2021. Cabe destacar que o período de estágio no exterior na UMinho proporcionou o aprofundamento de aspectos da tese, por meio de leitura de bibliografia

⁴ O nome dos entrevistados se manteve com o nome real por vontade dos entrevistados e consentidos no TCLE.

⁵ A intenção não é debater sobre a experiência do CA, pois as duas escolas têm encaminhamentos e formas de efetivar a proposta distintos no que se refere à pluridocência. Estou trazendo a “Roda de Conversa” apenas como amostra do meu envolvimento com este campo de pesquisa.

brasileira e portuguesa, definidas com a orientadora professora Dra. Clarícia Otto, com o coorientador no exterior e pela minha inserção no campo da docência dos anos iniciais, em Portugal. Nesse período, ainda levantei dados em pesquisas e experiências portuguesas a respeito da docência nos anos iniciais e fiz o aprofundamento de metodologias de pesquisa com professores. Também foram realizadas visitas à Escola do Agrupamento do Freixo, no Freixo, e Escola do Bairro da Misericórdia, do Agrupamento Francisco Sanches, em Braga. Nessas visitas, foram realizadas entrevistas com quatro professores: a professora Nancy Varanda, da Escola da Misericórdia do Agrupamento de Escolas Francisco Sanches; as professoras Elisabete de Jesus Oliveira da Silva e Sandra Maria Gomes Lima, da Escola do Freixo, e com o professor Jorge Dias, diretor do Agrupamento de Escolas do Freixo (Apêndice F). Fragmentos das narrativas desses professores portugueses estão inclusas ao longo deste trabalho, por apresentarem reflexões que corroboram com a experiência, em Anitápolis.

A identificação social e educacional com uma única professora nos anos iniciais provoca-me investigar outros modos de ensino nesse segmento de ensino que não ganham a mesma evidência e parecem marginais aos estudos acadêmicos. Esse tema veio à baila quando, como mencionei, em 2014, integrei o projeto que organizou os 4^{os} e 5^{os} anos do CA, por áreas de conhecimento. Com isso, experienciei outras possibilidades acerca da interdisciplinaridade; da distribuição das disciplinas no ano; do estudo aprofundado de conteúdo dentro das disciplinas que antes, quando eu trabalhava como unidocente, não era possível; de um trabalho pedagógico que não é mais solitário e sim compartilhado e de uma formação continuada da Pedagogia; só que, nessa nova organização, aprofundando as áreas de conhecimento e conhecendo outras percepções da aprendizagem com outros colegas que trabalham em uma mesma turma.

Articulam-se como questões desta pesquisa as seguintes indagações: De que forma a prática pluridocente nos anos iniciais problematiza um modo hegemônico de organização/modelo unidocente? Quais os sentidos construídos pelos professores dos anos iniciais no caminho da pluridocência? Como a experiência pluridocente na Escola Manila contribui no redimensionamento do *habitus*, compreendido, nos termos de Bourdieu (2009), como sistema flexível de disposição, não apenas visto como sedimentação de um campo, de uma trajetória e de um passado permeado por práticas unidocentes, mas um sistema de esquemas em construção, em constantes adaptações.

Os estudos, até o momento conhecidos, tratam de unidocência, polivalência, professor generalista, monodocência, ou professor único, para os anos iniciais. Todavia, cabe indagar o porquê de a unidocência parecer algo naturalizado no discurso educacional e social. Será que

existem outras possibilidades de organização de ensino dos anos iniciais, além da unidocência já naturalizada? Há outras experiências de práticas de organização de ensino dos anos iniciais já produzidas na prática pedagógica e que diferem da unidocência?

Os professores de anos iniciais são chamados de várias maneiras, ora de unidocentes, ora de polivalentes, ora de generalistas, ora de professores de educação geral. Mas o que significam essas denominações? Pensando em tais denominações e buscando compreendê-las, destaco que, de acordo com o estudo exploratório realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (2007, p. 35-36), com base no censo de 2007, no item sobre os anos iniciais, descreve-se o professor deste nível de ensino como professor unidocente: profissional que trabalha em todos os campos do conhecimento, ministrando nas várias disciplinas do currículo escolar, lecionam cinco ou mais disciplinas em uma ou duas turmas. Também cita que esses docentes podem ser denominados como multidisciplinares ou generalistas de classe. Cruz e Batista Neto (2012, p. 388) esclarecem: “Polivalência na escola pública é definida [...] como a capacidade de dominar diferentes áreas de conhecimento que compõem atualmente o currículo dos anos iniciais, que exige do professor pesquisa e atualizações constantes”.

Em uma busca no dicionário informal *online*, encontrei para professor pluridocente a seguinte definição: “Muitos professores. Por exemplo, os alunos que entram na sexta série do ensino fundamental II se defrontam com pluridocentes, ou seja, muitos professores diferentes”. E, a palavra polivalente, é definida como a “pessoa que pode fazer várias atividades”. Para professor generalista e especialista, encontrei: “É bom lembrar que, em geral, os alunos têm um professor generalista até a quarta série e, da quinta em diante, têm vários professores especialistas nas várias disciplinas curriculares”. Também consta no dicionário informal *online* que, em escolas de Portugal e em alguns países da África (Angola), é comum o uso do termo monodocência que significa “regime de ensino em que um professor assegura todos os domínios das diferentes áreas curriculares”.

Nesta pesquisa, cujo foco é a docência nos anos iniciais, optei por usar o termo professor unidocente, quando um mesmo professor é responsável por várias disciplinas para um mesmo grupo de alunos, com formação em pedagogia. Uso o termo professor pluridocente para indicar quando um professor, também com formação em pedagogia, está responsável por uma área de conhecimento para um ou vários grupos de alunos. A formação em pedagogia habilita o professor a atuar no ensino fundamental 1. O professor especialista é aquele que possui licenciatura em uma área de conhecimento e atua com esta área no ensino fundamental 2.

Vale ressaltar que não há como refletir acerca da pluridocência desvinculada da unidocência. Sobre esta última, despertou a minha atenção o fato de haver uma naturalização quanto à forma de organização dos professores de anos iniciais; ou seja, a unidocência aparece quase sempre como uma única possibilidade de organização pedagógica. Vários pesquisadores, como, por exemplo, Libâneo (2010), Mello (2000), Rocha (1997), Batista Neto e Cruz (2012), investigam aspectos e implicações quanto à organização do ensino nos anos iniciais, com a prática pedagógica de único professor a desenvolver aprendizagens nas áreas de português, matemática, história, geografia e ciências. As práticas desses professores são conhecidas pelas designações mencionadas, unidocência, monodocência, professor polivalente e generalista. Os temas abordados pelos investigadores estão relacionados ao valor do professor unidocente, no processo de socialização da infância, bem como apontam ambiguidades no caráter didático dos conteúdos e das disciplinas nos anos iniciais, na dimensão educativa da infância, no domínio dos conteúdos das disciplinas, na interdisciplinaridade, entre outros aspectos.

Contudo, pesquisas acerca da organização do ensino nos anos iniciais em que os programas e métodos de ensino são realizados de outro modo como, por exemplo, por mais de um professor, são poucas. A tradição escolar da unidocência acaba por produzir uma naturalização desse modo de ensino para esse segmento do ensino fundamental, não só na educação, como também na sociedade, ainda que exista outras práticas pedagógicas organizadas com mais de um professor. Cruz e Batista Neto (2012, p. 385) também destacam ser necessário “[...] problematizar uma questão colocada aparentemente de maneira bastante natural: ser professor/a dos anos iniciais do ensino fundamental implica lecionar diversas áreas de conhecimento e se colocar diante de vários outros conhecimentos”.

Atestam tal pluralidade pedagógica as escolas que incorporam professores que trabalham disciplinas, tais como de artes, línguas estrangeiras e educação física. Além disso, confirma-se, no conjunto dos níveis de ensino, que as disciplinas são aceitas em suas especificidades nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, enquanto na formação geral clássica dos anos iniciais não o são. Essa unidocência, quem sabe, faça parte de uma positivação construída, um discurso sobre a unidocência nos anos iniciais pelo campo da educação e pelo conjunto de experiências na escola, quando se trata de pensar o desenvolvimento de métodos e programas, constituindo-se num *habitus* no sentido desenvolvido por Bourdieu (2009). O interesse por estudos voltados para a unidocência, mais do que a outras práticas pedagógicas, como a pluridocência ou a codocência⁶, talvez esteja

⁶ Codocência pode se relacionar ao segundo professor em sala de aula, sendo responsável pelo atendimento da turma ou de algum estudante em particular.

relacionado ao fato de que prevalece a unidocência em face de outros modos, assim como reafirmem processos educacionais atualmente existentes dentro da formação de professores, do currículo e da organização do ensino.

Os currículos, a literatura do campo da educação e, salvo exceções, os formadores de professores dos anos iniciais continuam a reafirmar a unidocência como organização e prática do ensino. Apesar disso, mesmo com essa direção, as práticas pedagógicas dos professores e as decisões do conjunto de professores das escolas não se resumem a ela. Vale ressaltar que dar atenção a outros modos de trabalho docente está relacionado a reconhecer uma construção pela prática pedagógica nas escolas e, portanto, pelo conhecimento construído e refletido pelos professores e equipe pedagógica no espaço da escola. Por esse aspecto, Nóvoa (1999, p. 12) argumenta que “é tão importante reequacionar o papel da escola, enquanto espaço de referência da profissionalidade docente”.

Em termos teóricos, mobilizo o conceito de *habitus* de Bourdieu (2009, p. 349), que é definido como “o sistema dos esquemas interiorizados que permitem engendrar todos os pensamentos, percepções e as ações característicos de uma cultura, e somente esses”. Segundo Bourdieu (2009, p. 356), o *habitus* também se define:

[...] como sistema de esquemas que orienta de maneira constante escolhas que, embora não sejam deliberadas, não deixam de ser sistemáticas e, embora não sejam ordenadas e organizadas expressamente em vista de um objetivo último, não deixam de ser portadoras de uma espécie de finalidade.

A apropriação do conceito de *habitus* permite olhar meu tema, meu objeto de estudo e compreender como esse *habitus* constitui uma cultura do que é ser professor nos anos iniciais, da unidocência ou da pluridocência.⁷

Bourdieu (2009), Tardif (2007) e Nóvoa (1992) são autores que ajudam na compreensão da relação do trabalho docente com os saberes que os professores mobilizam (epistemologia da prática). Sacristán (2000) traz importante contribuição com a ideia do currículo em ação, como algo que adquire forma e significado educativo à medida que sofre uma série de processos de transformações, dentro das atividades práticas. O currículo é entendido como um processo de organizar uma série de práticas educativas, seu significado pode ser dado pelos contextos em

⁷ Há estudos que utilizam denominações não diretamente desenvolvidas por Bourdieu, como, por exemplo, o de Silva (2005), que chama de “*habitus* professoral”; isto é, trata-se do conjunto de estratégias no trabalho pedagógico advindas da prática, adquiridas durante o exercício profissional. Outra denominação é chamada por Teive (2008) de “*habitus* pedagógico”, o qual encontra na escola um espaço privilegiado para sua produção. A autora busca em Perrenoud (1993, p. 40) a definição, segundo a qual, o *habitus* pedagógico seria uma “espécie de computador que, funcionando em tempo real, transforma esses dados numa ação mais ou menos eficaz, mais ou menos reversível”. Todavia, nesta pesquisa, minha opção é circunscrever as reflexões em torno da nomenclatura do conceito de *habitus*, conforme definido por Pierre Bourdieu, não me apropriando de nenhuma das denominações mencionadas.

que se insere, e sua elaboração é permeada por códigos pedagógicos. O currículo é moldado pelos professores, pelo movimento da escola e dos professores.

Os aspectos centrais a serem identificados na experiência de pluridocência na Escola Manila Campos da Rosa são os modos e os sentidos dados pelos professores na organização do trabalho pedagógico. Por tais aspectos, a perspectiva do professor é fundamental nesta pesquisa, e o elemento teórico-metodológico que pode explicitar o ponto de vista dos professores sobre as suas práticas e experiências são as entrevistas.

As experiências narradas estabelecem relações com a pesquisa que se propõe a valorizar as práticas advindas do cotidiano escolar por parte dos professores ou da equipe gestora (Secretaria de Educação). Observar e pesquisar as práticas na escola compreende reconhecer o currículo que produz diferenças na dinâmica escolar, organização do ensino e nos tempos e espaços das escolas, como também nos conteúdos do ensino fundamental.

Nesse alinhamento, os objetivos desta pesquisa foram assim definidos: (a) compreender os sentidos construídos pelos professores entrevistados na prática pluridocente no ensino dos anos iniciais; (b) analisar os aspectos que os professores consideram importantes na prática pluridocente nos anos iniciais; (c) apreender os aspectos que motivam a pluridocência nos anos iniciais; (d) compreender as identificações dos professores com a pluridocência; (e) conhecer os desafios da pluridocência, diante da identidade formadora do professor dos anos iniciais; (f) identificar como está organizado e estruturado o trabalho pedagógico da experiência de pluridocência, nos anos iniciais, na Escola Pública Municipal Professora Manila Campos da Rosa.

A produção de fontes orais é fundamental, para compreender quais identificações e sentidos os professores dos anos iniciais estabelecem com as práticas pedagógicas pluridocentes. Com as informações coletadas por meio desse procedimento, trabalho em uma abordagem interpretativa, tal como indicado por Portelli (1997, 2004) e, em diálogo com Alberti (2004) e Pollak (1992). Alberti (2004, p. 113-114) ajuda a compreender o sentido que as pessoas atribuem ao vivido, com o foco na docência dos anos iniciais, nos sentidos que os professores atribuem à prática pluridocente. A autora compreende que “a história, como toda atividade de pensamento, opera por descontinuidades: selecionamos acontecimentos, conjunturas e modos de viver, para conhecer e explicar o que se passou”. Ao mesmo tempo, entende “que a impossibilidade de restabelecer o vivido é coisa dada. [...] a entrevista nos revela pedaços do passado, encadeados em um sentido, no momento em que são contados e em que perguntamos a respeito” (ALBERTI, 2004, p. 15). Esse referencial ajudou a perceber como os professores compreendem, olham para o vivido, atribuem significados, realizam um processo de

rememoração, o qual é tecido por lembranças e esquecimentos: elementos constitutivos da memória.

Alberti (2004, p. 18-19), igualmente, destaca a postura hermenêutica da história oral:

A postura envolvida com a história oral é genuinamente hermenêutica: o que fascina numa entrevista é a possibilidade de tornar a vivenciar as experiências do outro, a que se tem acesso sabendo *compreender* as expressões de sua vivência. Saber compreender significa realizar um verdadeiro trabalho de hermenêutica, de interpretação.

Pensar em memória é, igualmente, pensar em identidade. Pollak (1992, p. 204) ajuda a entender a questão de como os professores vão constituindo-se, identitariamente, ao longo da vida profissional:

A memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (grifo do autor).

Pensando na contribuição de Pollak (1992), vale salientar que os professores falam muito dentro de uma ideia de como eles se veem, como eles querem que a pesquisadora os veja, como eles querem ser vistos no futuro. Eles jogam, a memória joga com essa questão. Pensar em memória é pensar em identidade. É importante interpretar as fontes com Pollak (1992), que discute a questão da imagem de si, para si, da imagem que eu quero que os outros tenham de mim, da imagem que eu tinha da minha pessoa antes de eu trabalhar na pluridocência.

No sentido da identidade, Portelli (2004, p. 296) esclarece que, ao contar uma história, o narrador é preservado do esquecimento e isso “constrói a identidade do narrador e o legado que ela ou ele deixa para o futuro”. Assim, compreendendo que, quando os professores falam de pluridocência, falam com base em uma identidade unidocente, de um *habitus* incorporado.

Ao levantar as produções científicas sobre o tema da pesquisa, no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), usei como palavras-chave: unidocência, pluridocência, unidocente, pluridocente, polivalente, anos iniciais, séries iniciais, ensino primário. Coloquei as palavras separadamente e, fazendo diversas combinações, obtive quatro resultados para pluridocência/pluridocente; 37 para unidocência/unidocente e 138 para polivalente. Destaco que, nas pesquisas levantadas, unidocência e polivalência referem-se ao mesmo tipo de organização para os anos iniciais, e a pluridocência geralmente diz respeito à organização nos anos finais. Além dessas palavras-chave, também pesquisei “ensino por áreas” e encontrei 2.155 resultados. Nesse caso, o tema ficou bastante em aberto e pude selecionar cinco pesquisas que abordam questões sobre o ensino de determinada disciplina nos anos iniciais.

O maior número de pesquisas aborda a unidocência e a polivalência, e raras são as pesquisas que tratam de forma direta sobre pluridocência: apenas de forma esparsa no interior de outro objeto de estudo. Portanto, no levantamento realizado, não foram identificadas quaisquer pesquisas que abordem a relação da organização do ensino da pluridocência, por áreas de conhecimento, nos anos iniciais. O resultado da pesquisa feita com as palavras citadas é indicativo do quão limitado está o estudo de tal modalidade de organização da prática docente nos anos iniciais, muito embora existam algumas práticas pedagógicas com esse formato.

Conquanto não tenha encontrado pesquisas que se relacionem diretamente à minha questão de pesquisa, vale fazer alguns destaques. Aproximadamente 22 trabalhos apontam a questão das lacunas na formação do pedagogo que atuará como professor unidocente e apresentam propostas para suprir essas lacunas nas diversas áreas de conhecimento, via formações, cursos e oficinas. Em alguns casos, os espaços dessas formações sinalizam que os professores conseguiram minimamente apreender conceitos básicos de determinada área, mas não são suficientes para dar conta de uma formação na área. Em outros casos, os resultados apontam que não se alcançaram os objetivos propostos, em virtude do tempo, da não disponibilidade dos professores para a formação e pela grande quantidade de conteúdo a ser apreendido num pequeno tempo específico. Uma questão relevante é admitir que não se dará conta de formação continuada para todas as áreas do conhecimento. O professor de anos iniciais teria de estar sempre se atualizando e nunca daria conta da totalidade.

Essas pesquisas que abordam a questão das áreas de conhecimento (música, ciências, história, geografia), discutindo formação inicial ou propondo cursos de formação continuada, destacam a formação inicial insuficiente nas áreas de conhecimento e áreas que não são tratadas na formação continuada. A formação deficitária nas áreas implica lacunas na formação dos alunos e lacunas teórico-metodológicas na formação docente. Seja nas áreas de matemática, ciências, história, geografia, seja na da própria profissionalidade do professor polivalente, os trabalhos abordam as lacunas na formação inicial, a falta de conhecimentos específicos para se trabalhar com as diversas áreas de conhecimento nos anos iniciais, e apontam como alternativa a formação continuada para suprir essas deficiências na formação inicial.

Na área da psicologia e educação, quatro trabalhos analisam questões relacionadas à transição da 4^a/5^a série (5^o/6^o ano), as rupturas e descontinuidades entre as séries/anos, o impacto no desempenho acadêmico, as mudanças nas orientações pedagógicas, as novas responsabilidades, as tarefas, os cadernos, a troca de professores⁸. Os trabalhos descrevem

⁸ Siqueira (2019), Hauser (2007), Cassoni (2018), Andrade e Oliveira (2010).

existir práticas tradicionais nos anos iniciais, apesar dos avanços dos estudos nas áreas específicas, formação inicial aligeirada e frágil, lacunas na formação do pedagogo.

Em nenhum caso, questiona-se o professor polivalente. Nos trabalhos, é bastante comum a análise da prática de professores polivalentes, as lacunas no ensino e uma ação de intervenção (formação continuada, oficina, curso). Ficam evidentes os limites da formação do pedagogo para lidar com as diversas áreas de conhecimento. Os múltiplos estudos apontam normalmente uma ação no sentido da formação, mas nunca é questionada a estrutura dos anos iniciais e os professores polivalentes. Isso não está em discussão, está dado. Parte-se de algumas premissas para os anos iniciais: atuação do professor polivalente/unidocente e prática interdisciplinar. O que é interessante, em todos os trabalhos que abordam os anos iniciais na perspectiva de outras disciplinas (música, educação física, entre outras), é que sempre as professoras são referidas como professoras unidocentes: essa parece ser uma característica dada, naturalizada.

Nesse panorama, não foram encontradas produções que tenham trabalhado diretamente em torno do tema pluridocência e conforme a perspectiva aqui pesquisada. Entretanto, não poderia deixar de destacar duas teses. A tese de Shirlei de Pereira da Silva Cruz (2012) intitulada “A Construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental: sentidos atribuídos às práticas por professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife”, que trata da docência, nos anos iniciais, e a construção da polivalência. Considera a polivalência como organização curricular de atuação do docente dos anos iniciais, caracterizando-a como elemento constituinte da profissionalidade docente do profissional que atua nessa etapa de escolarização⁹. Destaco, ainda, a tese “Formação do professor polivalente e os saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas”, de Vanda Moreira Machado Lima (2007). Apresenta uma investigação que tem por objetivo ressignificar a importância do professor polivalente dos anos iniciais do ensino fundamental, da escola pública na atual conjuntura da sociedade brasileira, destacando seus saberes e os problemas da formação. A pesquisa evidenciou a importância do professor polivalente, a urgente necessidade de uma política pública de valorização para esse profissional, principalmente, quanto ao curso de formação inicial, para que forme o professor intelectual crítico reflexivo.

Para a estruturação deste trabalho, fui construindo as ideias pela valorização, em torno do que os professores entrevistados falaram ao rememorem sua trajetória relacionada à

⁹ Conforme já indiquei, sobre profissionalidade docente, ver o capítulo 3, da tese de Schneider (2014).

experiência pluridocente. Nesse sentido, os entrevistados ocupam lugar central, desde a estruturação do Sumário. Além desta Introdução, o trabalho está organizado em três capítulos.

O capítulo “Implantação da pluridocência nos anos iniciais da Escola Municipal Manila Campos da Rosa” contextualiza o município de Anitápolis (SC), sua educação escolar e trata da implementação do projeto da pluridocência. O capítulo “A transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental” focaliza o estudo da transição buscando caracterizá-la e entendê-la, pois é apresentada pelos entrevistados como um problema e objetivo para a implementação do Projeto. O capítulo “Pluridocência nos anos iniciais como experiência inovadora” discorre a respeito do discurso da inovação, anunciado pelos entrevistados como motivo que levou à implantação do Projeto e apresenta os desafios do trabalho pedagógico pluridocente.

2 IMPLANTAÇÃO DA PLURIDOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DA ESCOLA MUNICIPAL MANILA CAMPOS DA ROSA

Conforme já esbocei na Introdução, na organização do trabalho pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental predomina um conjunto de condutas, de pensamentos, de esquemas de percepção e de ação que, na acepção de Bourdieu, são denominados de *habitus*. Decorrente de um *habitus* incorporado, a organização do trabalho docente nos anos iniciais se dá por “princípios geradores”, que se movimentam por práticas escolares centradas majoritariamente na unidocência.

Nesse campo, no processo de socialização e de formação, em geral, os professores foram assimilando normas e constituindo um sistema de disposições para o fazer e o pensar pedagógico que, ao ser internalizado, opera quase que de forma inconsciente no dia a dia do trabalho na escola. Entretanto, isso não significa que a ação profissional esteja desprovida de reflexões, pois sempre há a possibilidade de redimensionamento do *habitus*, a depender do modo como os sujeitos se constituem no grupo profissional, diante das situações que os envolvem, como é a experiência singular aqui pesquisada.

Nesse sentido, este capítulo tem por objetivo contextualizar e ressaltar aspectos centrais do processo inicial de criação e de implantação do Projeto de pluridocência que redimensionou o *habitus* unidocente nos anos iniciais. Esse processo é decorrente de um conjunto de reflexões e ações conscientes de gestores e professores da Escola Pública Municipal Professora Manila Campos da Rosa, em Anitápolis (SC). Assim, no primeiro tópico deste capítulo, contextualizo o município de Anitápolis, com ênfase aos processos escolares e à referida escola na qual está em curso, desde 2014, a experiência pluridocente nos anos iniciais. Além disso, junto ao campo da pesquisa, neste item, apresento os oito professores entrevistados.

Ainda, neste capítulo, descrevo elementos destacados pelos professores entrevistados: o desejo de fazer mudanças no ensino dos anos iniciais e os motivos em almejar mudanças; a constatação de não ter professor com formação específica para ministrar as diferentes disciplinas e um certo pesar de que a implantação do Projeto não possa ser exatamente, conforme o concebido inicialmente, de modo específico, segundo as aspirações de seu primeiro idealizador: o então secretário municipal de educação.

2.1 O MUNICÍPIO DE ANITÁPOLIS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

O atual município de Anitápolis (Figuras 1 e 2) pertence geograficamente à microrregião do Tabuleiro e à mesorregião da Grande Florianópolis. Está localizado entre a Serra Geral e o Litoral, nas encostas da Serra Catarinense; sua altitude corresponde a 430 m, possui área de 576 km² e população estimada, em 2021, de 3.222 habitantes¹⁰.

Figura 1 – Anitápolis em Santa Catarina¹¹



Fonte: (IBGE, 2022).

Figura 2 – Anitápolis na Mesorregião da Grande Florianópolis¹²



Fonte: (MAPA [...], 2014).

A viagem de Florianópolis a Anitápolis corresponde a aproximadamente 100 km, sendo 70 km de Florianópolis até o cruzamento de Rancho Queimado pela BR-282 e 30 km, pela SC-

¹⁰ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/anitapolis/panorama>. Acesso em: 12 out. 2021.

¹¹ Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/plamus/12426803145>. Acesso em: 12 out. 2021.

¹² Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/plamus/12426803145>. Acesso em: 12 out. 2021

281: uma estrada sinuosa, com vegetação abundante e hoje toda asfaltada: o que facilita o acesso, especialmente, de carro. Para os que dependem de transporte público, deslocar-se para Anitápolis não é tão fácil, pois não existe transporte público direto de Florianópolis ao município. Os estudantes que se deslocam do município para as universidades, como a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), a Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), contam com o transporte público oferecido pela prefeitura de Anitápolis, nos dias de semana, nos seguintes horários: saída de Anitápolis às 16h e retorno de Florianópolis às 22h.

Ao chegar ao portal do município, já podem ser observados traços da colonização alemã que nos acompanha até a cidade. A praça principal, Praça Roberto Beppler, é bem cuidada, com um coreto ao centro e área para lazer e conversas. Ao redor da praça, há casarios antigos e estabelecimentos comerciais, como padaria, restaurante, pousada e supermercado. Do alto da Igreja Matriz da Paróquia de São Sebastião, pode-se observar o centro da cidade que fica ao redor da praça; e, de lá, saem vários caminhos possíveis para as regiões rurais de Anitápolis e de municípios limítrofes, como Santa Rosa de Lima, Rancho Queimado, Águas Mornas e São Bonifácio.

O município destaca-se pela produção de hortaliças. Hoje, como fonte de renda, também há o turismo rural. Várias propriedades e pousadas da região aderiram ao projeto Acolhida na Colônia¹³. Outro atrativo são as belezas naturais. O município fica entre morros e montanhas e tem várias nascentes, sendo conhecido por essas nascentes, e pelas cachoeiras, trilhas e piscinas naturais. Apesar das atividades econômicas citadas, o município tem sofrido com o êxodo rural e problemas econômicos ligados à questão da instalação da Indústria de Fosfatados Catarinense (IFC), tentativa de instalação de aviários, gado leiteiro e de corte. As mudanças também têm ocorrido em virtude do reflorestamento, pois antigas lavouras cedem lugar ao eucalipto e ao pinheiro europeu (Projeto Político Pedagógico, PPP, da Escola Manila Campos, Anitápolis, 2019). O relevo acidentado, que hoje atrai turistas praticantes de esportes radicais, motos, bicicletas e cavalgadas; no passado, dificultou o povoamento do município, justamente pelo acesso às terras da região.

O início do povoamento deu-se em 1907, quando o Governo Federal decidiu criar um Núcleo Colonial para acolher imigrantes europeus e, assim, ocupar terras consideradas “desocupadas” em Santa Catarina:

¹³ Acolhida na Colônia é uma associação de agricultores fundada em 1999, com o objetivo receber visitantes em propriedades rurais, valorizar a agricultura familiar, preservar o ambiente e primar pela qualidade dos produtos que produzem. Disponível em: <https://acolhida.com.br>. Acesso em: 27 out. 2021.

A política do Serviço de Povoamento em Santa Catarina foi efetuada com a fundação dos Núcleos Coloniais Federais de Anitápolis, Barão do Rio Branco e Esteves Júnior. Das regiões mais próximas de Florianópolis, Anitápolis foi a última a ser ‘ocupada’. Sua área era composta por montanhas e florestas cerradas, o que complicava a colonização espontânea, por conta da dificuldade de acesso e comunicação. A área de terras devolutas para a fundação do Núcleo Colonial Federal Anitápolis foi cedida pelo governo do estado à União, pela lei nº. 722, de 17 de agosto de 1907. Anitápolis foi chamada no princípio de Rio da Prata, até 1910, quando passou a denominar-se Núcleo Colonial Lauro Muller. A partir de junho do mesmo ano, verificamos a mudança de nome, passando a constar nos registros como Núcleo Colonial Anitápolis. Essa denominação provavelmente se deve a uma homenagem a Anita Garibaldi, heroína catarinense da Guerra dos Farrapos. (BOEIRA, 2012, p. 67).

Assim nasceu Anitápolis. O Núcleo Colonial Anitápolis constava de 32 secções, quase todas com nomes de rios. A agricultura sempre foi a principal fonte de renda; e, durante a 1ª Guerra Mundial, muitos imigrantes que estavam descontentes voltaram à Europa: o que provocou o declínio do Núcleo Colonial¹⁴. Conforme indicado por Boeira (2012, p. 75-76), a colônia Anitápolis “teve em seus primeiros dez anos diversos ‘contratempos’, como o declínio da imigração (principalmente germânica), a partir de 1914”. Dentre os contratempos, cita os conflitos em relação aos indígenas que já habitavam a região. Boeira (2012, p. 69) comenta:

A área territorial era vasta, com poucas ligações (estradas, linhas vicinais, picadas, pontilhões e pontes) sendo feitas pelos próprios imigrantes, muitas vezes subsidiados pela União e pelo governo catarinense. A imensa cadeia de morros caracterizava a localidade, aos “pés” da Serra Geral, morada dos últimos remanescentes indígenas da região.

Com o declínio da imigração, a ocupação das terras deu continuidade com a instalação do Patronato Agrícola, em 1918, que objetivava abrigar jovens infratores vindos dos grandes Centros, como Rio de Janeiro e São Paulo. Funcionava como uma espécie de Escola Correccional, onde os adolescentes, além do tratamento de recuperação, aprendiam uma profissão¹⁵. A criação do Patronato Agrícola de Anitápolis ocorreu em 1918, pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC). Esse Patronato está inserido nas políticas que visavam um Brasil moderno, guiado pela ideologia do amor ao trabalho. Assim, o Patronato inseria os jovens provindos de grandes centros urbanos, no trabalho agrícola. Segundo Boeira (2012, p. 17-18):

A instituição teve sua trajetória marcada pela inclusão de menores vindos do Rio de Janeiro. As condutas destes menores, associadas à vivência com os funcionários, permearam as relações de poder e as sociabilidades destes sujeitos entre si e com a população do núcleo colonial. [...] Os últimos anos de funcionamento do Patronato Agrícola de Anitápolis não foram dos melhores para a instituição, por conta de problemas internos, escassez de verba federal e, por fim, do combate da Serra da Garganta (1930); neste, tropas getulistas vindas do Rio Grande do Sul lutaram contra funcionários do Patronato e demais combatentes leais ao governo do recém-eleito Júlio Prestes. As tropas getulistas foram vencedoras, surpreendendo a resistência dos

¹⁴ Disponível em: <https://www.anitapolis.sc.gov.br>. Acesso em: 27 out. 2021.

¹⁵ Disponível em: <https://www.anitapolis.sc.gov.br>. Acesso em: 27 out. 2021.

governistas, levando Getúlio Vargas ao poder, através de seu movimento revolucionário. Uma vez no poder, o presidente Getúlio Vargas sancionou um decreto em 1930 (Decreto n. 19.494 de 16 de dezembro de 1930) pondo fim ao Patronato Agrícola de Anitápolis e a outras instituições congêneres.

O distrito de Anitápolis foi elevado à categoria de município em 1961, tendo sido desmembrado de Santo Amaro da Imperatriz¹⁶. Sobre a educação do município, Boeira (2012, p. 75) destaca um relato do Jornal Correio da Manhã a respeito do funcionamento do núcleo colonial em relação às escolas, mostrando um município com vários estabelecimentos de ensino em 1918: “No decorrer do ano último, funcionaram nesse núcleo 5 escolas públicas, 2 cursos noturnos, 1 curso ambulante e 4 escolas particulares, com 216 alunos matriculados”.

Também sobre a educação de Anitápolis, Borges (2019, p. 133) cita que o então Núcleo Colonial Anitápolis cria a primeira escola em 1912, para a educação de crianças e jovens, atendendo a turmas de 1ª a 4ª séries. A maioria das aulas era ministrada em alemão, pelo professor Hernesto Koenish. Entre os anos 1918 e 1930, funcionou a Escola do Patronato Agrícola. Sobre o Patronato, Boeira (2012, p. 25) comenta o seguinte:

A relação do Patronato com o Núcleo Colonial de Anitápolis era extremamente particular, pois foi o único núcleo colonial a receber este tipo de estabelecimento em Santa Catarina. A organização do Patronato, recebendo esta menoridade advinda de outras regiões, implementou uma nova cultura e um novo saber ao lidar com a terra – tanto para estes jovens, como para os moradores locais. Através de educação, trabalho e disciplina, o corpo técnico-funcional fez com que o perfil destes jovens estivesse incluído no contexto educacional e correccional, posto em prática pelo ensino agrícola, cívico e militar.

Para atender à necessidade da sede de Anitápolis (centro da cidade), Borges (2012, p. 134-137) esclarece que foi criado o Grupo Escolar Professor Altino Flores, construído entre 1951 e 1956. Em 1973, o prefeito sanciona o Projeto de Lei 004/1973, que faz a doação de lotes para a construção e funcionamento da Escola Básica Altino Flores, que só recebe a autorização para a abertura e funcionamento em 1981. Na escola, passa a funcionar o ensino de primeiro grau e, também, de segundo grau, com habilitação para o magistério de 1ª a 4ª séries. Em 1983, a unidade passa a atender alunos de pré-escola. Até 2005, o município de Anitápolis funciona com cerca de trinta escolas isoladas e a Escola Básica Altino Flores. Portanto, o ano de 2005 traz uma mudança significativa para a cidade:

Até o ano de 2005, funcionavam de forma paralela, escolas isoladas (tanto estaduais quanto municipais) e a Escola Estadual Altino Flores. Então, em 2005, foi aprovada uma lei pelo governo, separando o Ensino Médio, Fundamental e Infantil. Com base nessa lei de 2005, foi criada a Escola Pública Unificada Ressignificando a Aprendizagem (EPURA), com Jornada Ampliada, através do Decreto Municipal nº 017/2005. Iniciando o processo de desativação das escolas isoladas e centralizando a educação do município. Os alunos matriculados nas escolas municipais isoladas foram remanejados para as unidades escolares integradas, localizadas na área urbana do

¹⁶ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/anitapolis/panorama>. Acesso em 12 out. 2021.

município, com sede no Centro de Educação Unificada e na Escola de Educação Básica Altino Flores. (BORGES, 2019, p. 137-138).

Um dos entrevistados, o professor Rogério, afirma que esse processo de municipalização “facilitou muito o nosso trabalho, porque antes a gente tinha que se deslocar para o interior do município” (Rogerio. Entrevista, 2019, p. 2). A Escola EPURA foi instituída com alunos matriculados nas escolas municipais isoladas que foram remanejados para as unidades escolares na área urbana do Município, especificamente, nas instalações da Escola de Educação Básica Altino Flores. A Escola EPURA adota, na época, um modelo diferenciado de ensino com a integração de poderes públicos estadual e municipal:

Mantém Programa em Regime de Colaboração e Gestão Descentralizada do Ensino Público para o Atendimento ao Ensino Fundamental, objetivando a unificação das ações da educação no âmbito do município, superando, assim, desperdícios de recursos humanos, materiais e financeiros, oferecendo ensino de qualidade e reorganizando o atendimento escolar entre o estado e o município, constituindo gradativamente um Sistema Único Descentralizado de Educação Básica (PPP da Escola Manila Campos, 2019, p. 4-5).

No PPP, está escrito que o Projeto de Escola EPURA é inovador. Nela, profissionais de educação, tanto da rede estadual quanto municipal:

[...] disponibilizam ações pedagógicas de integração, universalização do ensino, despertar da pesquisa, recreação, atividades psicomotoras, valores sociais, religiosidade, artes e esportes, desenvolvendo parâmetros que garantam a qualidade e consistência da proposta educacional, em regime de jornada ampliada, mantendo a flexibilidade necessária, respeitando a diversidade das unidades escolares e comunidade. O projeto tem como diretriz um currículo organizador, integrador e dinamizador do conjunto das ações pedagógicas em sintonia com as áreas que o constituem e as atividades diferenciadas (artes: dança, música, expressão plástica, cênica e corporal; informática; esportes; noções de preservação do meio ambiente e turismo sustentável; saúde; projetos relacionados ao incentivo à leitura e às demais expressões de linguagem e o resgate da cultura local) que, após planejamento e reorganização, passam a constar da matriz curricular. [...] As atividades, baseadas na Proposta Curricular de Santa Catarina, são sistematizadas pelo modelo de Escola Pública Integrada, considerando três eixos: Linguagem e Comunicação, Ciência e Matemática, Conhecimento Histórico e Social, respeitando a carga horária mínima de 800 horas/aula, com ampliação de jornada, em dois dias da semana, para 8 horas/dia, com aulas de 48 minutos (PPP da Escola Manila Campos, 2019, p. 5).

A jornada ampliada aconteceu em 2005 e em parte de 2006. Em 2007, a escola mudou de endereço, em prédio próprio e atuando sem a jornada ampliada (PPP da Escola Manila, 2019, p. 5). Em 2015, a escola EPURA passa a se chamar Escola Municipal Manila Campos da Rosa, em homenagem à professora que se dedicou à educação em Anitápolis¹⁷.

¹⁷ Professora/Dona Manila era natural de Enseada de Brito, distrito do município de Palhoça, no estado de Santa Catarina, onde nasceu em 4 de maio de 1920. Em 1947, foi convidada pelas autoridades ligadas à educação para assumir como professora, não titulada, uma vaga que havia na escola estadual da Comunidade de Maracujá, distrito de Anitápolis, no município de Palhoça.

Cinco meses depois de chegar à comunidade de Maracujá, seu marido faleceu, ficando viúva aos 27 anos de idade, com quatro filhos e grávida do quinto. Com muito sacrifício, permaneceu em Maracujá, contando sempre

Atualmente, o município não possui estabelecimentos particulares de ensino e, assim, todos estudam nas escolas públicas lá existentes. O município é responsável por duas unidades: a Escola Pública Municipal Manila Campos da Rosa, que atende a estudantes de 1^{os} a 5^{os} anos e educação infantil (G5) e o Centro Educacional Infantil Vovó Margarida, que atende crianças da educação infantil. A Escola Pública Estadual Altino Flores atende estudantes dos 6^{os} aos 9^{os} anos e ensino médio, e é responsabilidade do estado catarinense.

A Escola Manila Campos da Rosa, campo desta pesquisa, localiza-se no centro de Anitápolis e é mantida e administrada pela prefeitura municipal, por meio da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura. Segundo consta no PPP, a escola tem como eixo norteador do trabalho, o sócio interacionismo (Vygotsky) e “afirmam que a criança (sujeito) e o conhecimento (objeto) não podem ser vistos separadamente, mas interligados por meio da interação social” (PPP, 2019, p.7). Os professores procuram utilizar uma proposta pedagógica que contribua no desenvolvimento “de valores e princípios que possam formar um ser humano mais criativo e consciente de seu papel na sociedade” (PPP, 2019, p.7). Para isso, a função da escola é “oportunizar a elaboração e apropriação contextualizada e divertida dos conhecimentos científicos necessários para o digno exercício da cidadania” (PPP, 2019, p. 7).

A escola, em 2019, atendia 260 alunos de 1^{os} a 5^{os} anos e uma turma de G5 (grupo 5 da educação infantil). Os alunos dos anos iniciais estão organizados em dois ciclos. O primeiro ciclo corresponde aos estudantes dos 1^{os} aos 3^{os} anos, e o 2^o ciclo corresponde aos estudantes dos 4^{os} e 5^{os} anos. No caso do segundo ciclo, foco desta pesquisa, há duas turmas de 4^o ano e duas de 5^o ano, com uma média de vinte alunos por turma, com uma equipe de professores, administrativo e prestadores de serviço (nutricionista, serviços gerais e merendeira). O corpo docente da escola é composto por doze professores efetivos, contratados via concurso público e sete professores Admitidos em Caráter Temporário (ACT), contratados por processo seletivo, e um quadro de pouca rotatividade. Além desses professores em atuação na escola, o quadro tem mais seis professores efetivos e um professor ACT afastado ou readaptado (PPP, 2019, p. 13-14).

Também no PPP da Escola, destaca-se que, no intuito da necessidade de mudanças na forma de encaminhar o processo de ensino, aprendizagem e avaliação, aderiram a Pedagogia de Projetos. Como consta no documento, os professores entendem que a Pedagogia de Projetos

com grande aceitação e apoio do povo, que muito a ajudou; criou os filhos, e a fama de boa professora aumentou, espalhando-se além das fronteiras da comunidade.

Dona Manila trabalhou em Maracujá por 26 anos, aposentou-se em 1973 e faleceu em Anitápolis em 2002, com 82 anos de idade. (BORGES, 2019, p. 138-139).

é “a melhor maneira de executar a interdisciplinaridade, garantindo a oportunidade para todos os profissionais vincularem seus conteúdos a um mesmo tema. O currículo da escola segue a legislação vigente” (PPP, 2019, p.17).

Cada turma possui diariamente cinco aulas de 45 minutos e um intervalo que varia de 15 a 25 minutos, dependendo da faixa etária das crianças. No caso do segundo ciclo, o intervalo é de 15 minutos. A grade curricular é organizada conforme a seguinte carga horária semanal: língua portuguesa e matemática: 5h/a cada uma; geografia, ciências e educação física: 3h/a cada uma; história, artes, informática: 2h/a cada uma.

No caso das turmas do 1º ciclo, os professores unidocentes atuam nas disciplinas de língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia. No caso do 2º ciclo, os professores pluridocentes são distribuídos por áreas de conhecimento e, nesse caso, atuam nas turmas de 4^{os} e 5^{os} anos com a mesma disciplina. Devido à carga horária, são feitos arranjos para se contemplar a carga horária dos professores (40h) e respeitar a hora-atividade: por exemplo, o professor de matemática tem uma turma com aula de geografia, para fechar a carga horária dele.

No que se refere à avaliação, destaca-se o processo contínuo e permanente de verificação, de diagnóstico e de forma a contribuir para o processo de ensino e aprendizagem. As turmas são avaliadas quantitativa e qualitativamente, considerando aprovados os alunos que obtêm 60% de aquisição dos conteúdos trabalhados por disciplina e 75% de frequência (PPP, 2019, p.22-23).

O diretor da escola¹⁸, José Carlos Borges, atua na função desde 2015; ele é também o secretário adjunto de educação do município. No primeiro contato, em uma conversa realizada em maio de 2019, com o objetivo de conhecer a escola e apresentar o projeto de pesquisa, disse-me que participa, junto com os outros secretários de educação, do Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE), que é composto por 22 municípios da Grande Florianópolis. No ADE, os secretários municipais se reúnem e definem algumas questões relacionadas à alfabetização, à formação de professores, aos ciclos de alfabetização e às metodologias de trabalho. O diretor acrescenta sua preocupação com questões relacionadas à Base Nacional Comum Curricular

¹⁸ José Carlos Borges é professor graduado em história, geografia e pedagogia. Especialista em gestão e tutoria de ensino a distância, pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Também autor do livro “Anitápolis: entre vales e montes”, que está sendo utilizado nesta tese, como fonte para informações do município. Sobre o cargo de diretor de escola, cabe esclarecer que, nas escolas estaduais de Santa Catarina, os diretores de escola eram cargos via indicação política, sem eleições. No final de 2019, houve mudanças no processo de escolha de diretores, agora via eleição e com alguns pré-requisitos. Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2019/10/08/processo-eleitoral-para-diretores-envolve-966-escolas-de-sc-confira-o-plano-de-gestao-dos-candidatos.ghtml>. Acesso em: 27 out. 2021.

(BNCC) e pensa ser importante a definição de eixos e competências, bem como a avaliação de desempenho dos alunos. Explicou que o município estava organizando para, no ano de 2019, oferecer formação continuada para discutir a BNCC e sua implementação. Outra preocupação discutida pelo ADE é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). De acordo com o diretor, as reuniões do ADE são importantes para a discussão e implementação de ações nas escolas.

Sobre a história da atual Escola Manila, o diretor destaca a questão de que até 2005, além da escola Estadual Altino Flores, existiam escolas isoladas ou multisseriadas¹⁹. Em 2005, o prefeito decidiu reunir todas as escolas numa escola central, chamando esse processo de municipalização da educação. Para que todos os alunos pudessem estudar no centro, foi disponibilizado ônibus escolar (que permanece até hoje), e alunos e professores foram alocados na escola estadual, sendo o município responsável pelos anos iniciais; e o estado, pelos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, mas todos ocupando o prédio do estado. Em 2005, o município passou a ter um prédio próprio (que é o atual), e os professores do município deixaram o prédio da escola estadual e passaram a atuar nesse novo espaço. Hoje não existe mais nenhuma escola isolada no município.

Todos os entrevistados são professores com experiência profissional e atuando há muitos anos em Anitápolis: Rogerio Meyer, Analu Freitas Schmitz, Marluce Machado, Margareth Mates, Silvionei Fortcamp e Diogo Bonetti atuam nas turmas de 4^{os} e 5^{os} anos da Escola Manila. Márcio H. Vandresen também é professor da escola, mas encontra-se afastado, atuando como secretário de educação. Célio de Almeida é professor aposentado e era o secretário de educação, na época do planejamento do Projeto de pluridocência. Todos são efetivos, com exceção do professor Diogo, que é professor ACT. Para conhecer um pouco mais os professores e suas trajetórias profissionais, faço uma breve apresentação, indicando a formação e locais em que trabalharam²⁰.

O professor Márcio foi o primeiro entrevistado. Formou-se no ensino médio – magistério, na Escola de Educação Básica Altino Flores. É graduado em pedagogia pela UDESC e possui pós-graduação em pedagogia, pela União de Ensino de Santa Cruz

¹⁹ Nas Escolas isoladas ou multisseriadas, os alunos de idades e séries diferentes têm um único professor. Normalmente, em regiões rurais, em que há escassez de professores e distâncias consideráveis da área rural até o centro da cidade.

²⁰ A apresentação dos professores é uma escrita livre, com base nas entrevistas e complementadas com perguntas feitas por mim via e-mail.

(UNIESC)²¹. Márcio trabalha desde 1998 nas escolas municipais de Anitápolis, sendo que, de 1998 a 2004, em escolas multisseriadas/isoladas de Anitápolis. Com a municipalização da educação em 2005, passa a trabalhar no centro de Anitápolis. Participou do planejamento do Projeto de pluridocência (2013/2014) e já atuou com as disciplinas de história, geografia e ciências. Desde 2017, assumiu a Secretaria de Educação de Anitápolis.

O professor Rogério foi o segundo entrevistado. Formou-se no ensino médio – magistério (1990), na Escola de Educação Básica Altino Flores. É graduado em pedagogia (2004) pela UDESC e possui pós-graduação em educação infantil e séries iniciais (2004), pela Faculdade Educacional de Medianeira (FACEMED). Rogério trabalha, desde 1991, nas escolas municipais de Anitápolis. De 1991 a 2004, em escolas isoladas de Anitápolis, nas localidades de Rio da Várzea, Alto Rio do Sul, Rio Branco, Maracujá e Rio da Prata. Com a municipalização da cidade em 2005, passa a trabalhar no centro de Anitápolis. Participou do planejamento do Projeto de pluridocência (2013/2014) e já atuou com as disciplinas de matemática, geografia e ciências. No ano de 2019, trabalhou com matemática.

A professora Analu foi a terceira entrevistada. Formou-se no ensino médio – magistério (1996), na Escola de Educação Básica Altino Flores. É graduada em pedagogia – séries iniciais e educação infantil (2004), pela Unisul. Possui pós-graduação em educação infantil e séries iniciais (2004), pela Facemed; e, em psicopedagogia, pela Uniasselvi. Analu trabalha desde 1997 nas escolas municipais de Anitápolis. Por seis anos, trabalhou em escolas multisseriadas/isoladas de Anitápolis, na comunidade de Rio Cachimbo. Com a municipalização de Anitápolis, em 2005, passa a trabalhar no centro do município e lecionou por três anos no Centro de Educação Infantil Vovó Margarida. Participou do planejamento do Projeto de pluridocência (2013/2014) e já atuou com matemática, história, geografia e ciências. No ano da entrevista, atuava como professora de língua portuguesa e, em 2020, trabalhou como professora unidocente no 1º ano.

A professora Marluce foi a quarta entrevistada. Formou-se no ensino médio – magistério (1992), na Escola de Educação Básica Altino Flores. É graduada em pedagogia educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental (2004), pela Univali, e possui pós-graduação em pedagogia séries iniciais e educação infantil pela Facemed (2004). Marluce trabalha desde 1998 nas escolas municipais de Anitápolis. De 1998 a 2004, na Escola Isolada do Rio do Meio. Com a municipalização da cidade, em 2005, passa a trabalhar no centro de Anitápolis. A professora

²¹ A UNIESC é uma instituição de educação atuante há 30 anos em Santa Catarina, que firmou parceria com a UNIGRAN: outra instituição com mais de 38 anos de experiência em atuação na educação superior presencial e EAD. Disponível em: <https://www.facebook.com/UNIESCUNIGRAN>. Acesso em: 27 out. 2021.

não participou do planejamento do Projeto da pluridocência e atua neste Projeto desde 2018. No Projeto, já lecionou as disciplinas de história, geografia e ciências. No ano de 2019, estava atuando com geografia, história e ciências.

A professora Margareth foi a quinta entrevistada. É graduada em artes visuais, em Ijuí (RS). Já trabalhou no Estado de Santa Catarina, em municípios como Santa Rosa de Lima, Praia de Fora e Rancho Queimado. É professora efetiva, em Anitápolis há cinco anos, mas possui vinte anos de experiência profissional. Atua como professora de artes para todas as turmas dos 1^{os} aos 5^{os} anos, da Escola Manila Campos.

O professor Diogo foi o sexto entrevistado. Formou-se no ensino médio, na Escola de Educação Básica Altino Flores. Começou a trabalhar na prefeitura como bolsista e assistente de esportes (futsal, vôlei). Trabalhou por oito anos e identificou-se com a área. Por incentivo de um amigo, cursou educação física e formou-se em 2019. Tem uma academia e atua como professor de educação física em Anitápolis, na rede estadual e municipal. Em 2019, no ano da entrevista, trabalhava na Escola Manila, com as turmas de 4^{os} e 5^{os} anos.

O professor Célio de Almeida foi o sétimo entrevistado. Formou-se no ensino médio técnico agrícola (1972), no Colégio Agrícola de Camboriú/UFSC. É graduado/licenciado em ciências exatas (1988), pelo Centro de Ensino Superior da Fundação de Ensino do Desenvolvimento do Oeste (FUNDEST), Chapecó, e graduado em licenciatura plena em Matemática (2001), pela Univali. Possui pós-graduação em didática e metodologia do ensino em matemática (2002), pela Faculdade Integradas do Vale do Ribeira (FVR), Polo Florianópolis. Célio começou a trabalhar como professor em 1974. De 1974 a 1975, em Braço do Norte. De 1981 a 2014, em Anitápolis. De 1990 a 1992 e de 2002 a 2005, em Águas Mornas. Em 2013, atuou como secretário de educação de Anitápolis e apresentou aos professores a ideia do Projeto da pluridocência.

O professor Silvionei foi o oitavo entrevistado. Formou-se no ensino médio, educação geral (1996) e no magistério (1998), na Escola de Educação Básica Altino Flores. É graduado em pedagogia séries iniciais (2003), pela UDESC, e possui pós-graduação em pedagogia séries iniciais e educação infantil (2004), pela Facemed. Silvionei trabalha, desde 1997, nas escolas municipais de Anitápolis. De 1997 a 2004, em escolas isoladas de Anitápolis, nas localidades de Rio Perdido, Rio da Prata e Alto Rio da Prata. Com a municipalização da cidade em 2005, passa a trabalhar no centro de Anitápolis. Em 2007, passa a atuar como professor da sala de informática²². Participou do planejamento do Projeto de pluridocência (2013/2014) e atua no

²² Nessa escola, existe a função de professor de aula de informática, que ocorre uma vez por semana para cada turma. O professor busca trabalhar de forma interdisciplinar.

referido Projeto, desde sua implementação, como professor de informática, buscando um planejamento integrado com os professores.

Um aspecto que me chamou a atenção ao iniciar a pesquisa, tem relação com a presença de homens nos anos iniciais. Já indiquei na introdução que o magistério dos anos iniciais é um campo com presença significativa de mulheres. Em Anitápolis, essa realidade se mostrou diferente. Dos cinco entrevistados, professores pedagogos dos anos iniciais, três são homens (Silvionei, Rogério e Márcio). Ao tentar compreender, seus relatos mostram algumas pistas. O professor Rogerio conta sua experiência, dizendo que o pai gostaria que ele seguisse a carreira militar. Como ele não desejava isso, foi orientado por um professor que a única alternativa seria o caminho dos estudos. E foi isso que fez. Além de trabalhar com o pai na lavoura, frequentava as aulas. No 2º grau, as aulas eram noturnas, e ele seguiu com essa rotina. Também comenta que, na época, em Anitápolis, no 2º grau, só existia a possibilidade do magistério e foi essa formação que fez. Após a conclusão do magistério, já iniciou sua docência e depois seguiu seus estudos em pedagogia. O professor Márcio seguiu a mesma trajetória de formação, fazendo o magistério e depois a pedagogia. Quando o professor Silvionei fez o 2º grau, já existiam as duas possibilidades, e ele relata que fez primeiro a formação geral e depois o magistério.

Pelos relatos, percebe-se que, na época em que os entrevistados se formaram, só existia o magistério. Ou seja, quem almejasse continuar estudando teria que fazer o magistério. Além disso, com essa formação, já puderam entrar no campo do trabalho, iniciando suas carreiras profissionais como professores de anos iniciais em escolas isoladas no município. Assim enfatiza o professor Rogério:

Era só o magistério. Não tinha esse 2º grau, esse ensino médio de hoje não tinha, era só o magistério. [...] Fazia o magistério. [...] Teve uma época que o ensino médio aqui era só o magistério, não tinha ensino médio, era o magistério. [...] Tinha que fazer o magistério, tinha que fazer o Magistério... (Rogério. Entrevista, 2019, p.29)

No próximo tópico, prossigo descrevendo como o Projeto de pluridocência foi sendo construído e implementado, com ênfase no interesse por mudanças no ensino por parte dos docentes envolvidos.

2.2 ASPIRAÇÃO EM “FAZER MUDANÇA NO ENSINO”

Fui convidado a ser secretário de educação aqui no município. Ai eu conversei com o prefeito e disse: “olha, eu só aceito mediante uma condição: tem que fazer mudança, fazer mudança no ensino. Mudança total! Se aceitar fazer isso, eu aceito.” (Célio. Entrevista. 2019, p. 1).

Conforme fragmento da epígrafe anterior, o professor Célio de Almeida ocupou o cargo de secretário de educação do município de Anitápolis, no ano de 2013. E, ao longo da entrevista, ao falar sobre o planejamento do Projeto de pluridocência, ressaltou que, dentre os objetivos, havia um principal: o desejo de “fazer mudança no ensino”.²³ Também os demais entrevistados afirmam nessa direção do desejo de mudança. Nas falas dos entrevistados, aparece a expressão “aulas por disciplinas” para ser referir ao Projeto de pluridocência, implementado em 2014. Contudo, a documentação sobre o processo inicial se perdeu, e o Projeto foi reescrito em 2019, com a denominação: “Projeto aulas por disciplinas em salas ambiente”. O professor Silvionei (2019, p. 7), ao lembrar, assim se refere ao processo de implantação da pluridocência:

Não é uma coisa muito comum, então, ele (secretário de educação) encontrou resistência, tanto é que para documentar isso, nem sei se está documentado. Acredito que agora já esteja, mas demorou bastante até para conseguir embasamento. Para conseguir, com a Secretaria da Educação, que eles liberem também e tal, porque não são todas as escolas que têm isso. Se foi bom, se está certo, se está errado, eu não sei, mas que não foi ruim, não foi, porque eles (os estudantes) não têm aquele baque, quando eles chegam lá na escola estadual e encontram tudo diferente, então, eles têm já um negócio meio sistematizado aqui, como é lá também.

Juntamente com as narrativas dos professores sobre a implantação da proposta, um documento para compreender as concepções que o nortearam, foi o já referido “Projeto Aulas por disciplina em salas ambiente”, datado de 2019. Na primeira entrevista com o professor Márcio, que era o secretário de educação do município em 2019, ele me disponibilizou o Projeto e explicou-me que, embora o Projeto tenha iniciado efetivamente em 2014, ele estava me entregando um que datava de 2019. Explicou-me que o Projeto original se perdeu, e eles reescreveram em 2019. A professora Analu também comentou sobre esse fato: “A gente tem uma documentação com o nosso secretário da educação. [...] É porque, assim, o Projeto inicial, na verdade, foi perdido. Então, a gente teve que reformular. Mas assim, é só tu ir experimentando” (Analu. Entrevista, 2019, p.24).

Esse aspecto da documentação é importante e era uma preocupação dos professores, pois o Projeto não consta descrito no PPP da escola; ou seja, não consta que os professores de

²³ O professor Célio ocupou o cargo somente em 2013. Pelo fato de ser cunhado do prefeito de Anitápolis, acabou não podendo dar continuidade ao mandato de secretário de educação, tendo que deixar a função.

4^{os} e 5^{os} anos se organizam por áreas de conhecimento. E os professores precisavam ter um documento que mostrasse o que faziam e como faziam. Os entrevistados demonstravam essa preocupação, pois tinham consciência da importância da documentação para justificar as práticas da escola.

No primeiro contato telefônico com a escola, conversei com o diretor professor José Carlos, que levantou essa preocupação. Recordo-me que, ao falar de minha pesquisa, o diretor manifestou entusiasmo, porque seria uma forma de minha pesquisa registrar e documentá-lo. José Carlos também disse estar preocupado com a questão legal, já que poderiam ser questionados pela Secretaria de Educação. (Diário de campo, 2019. p. 4). Como gestor, tinha uma preocupação, pois tal Projeto não constava no PPP da escola e, se alguém questionasse o que ou como estavam fazendo nos 4^{os} e 5^{os} anos, ou seja, essa organização diferente nos anos iniciais, teriam que ter historicizado todo o processo relativo à implantação da pluridocência nas referidas turmas.

Pelas narrativas dos entrevistados, o Projeto de pluridocência foi uma ideia do então secretário de educação e contou com o apoio dos professores que concordaram em planejar e implementá-lo. Essa ideia do Projeto ser inovador é recorrente nas entrevistas: aspecto enfatizado pelo próprio idealizador, conforme título deste tópico. Os professores Analu e Márcio, ao lembrarem a fase inicial do Projeto, ressaltam:

Para mim, foi uma proposta nova que chegou, e a gente abraçou a causa e no meu ponto de vista, ele (o Projeto) trouxe muitos benefícios, embora claro, tem muita gente que diz que discorda ainda, mas é questão de aceitação. [...] Mas, no meu ponto de vista, é um Projeto muito bom e que só tem a ter resultados bons. (Analu. Entrevista, 2019, p. 23).

Essas falas remetem às reflexões acerca do caráter predominante e, de forma naturalizada, da unidocência nos anos iniciais, conforme já apresentado por Cruz e Batista Neto (2012, p 385): “ser professor/a dos anos iniciais do ensino fundamental implica lecionar diversas áreas de conhecimento e se colocar diante de vários outros conhecimentos”. Na contramão dessa naturalização, o Projeto de pluridocência caracteriza-se por uma proposta que visa romper com o que está estruturado no campo dos anos iniciais, da predominante e naturalizada existência do professor unidocente, responsável por todas as áreas de conhecimento nos anos iniciais. Aqui também se percebe o movimento dos professores em ressignificar esse *habitus* naturalizado da unidocência, os saberes e conhecimentos que o professor internalizou como legítimos e única possibilidade de organização pedagógica, ao longo de sua trajetória profissional; ou seja, redimensionar uma forma de pensar, agir e ser que incorporam sua prática docente.

Na narrativa do professor Célio, a ideia desse Projeto para os anos iniciais surgiu com base em sua própria observação da prática pedagógica, enquanto professor de matemática nos anos finais. Para ele, algo precisava mudar e teria que ser pelo início da escolarização; assim dizendo, nos anos iniciais. Também aponta que essa reflexão foi fortemente influenciada pelos conhecimentos adquiridos no curso de pós-graduação realizado anteriormente, a especialização em metodologia do ensino da matemática, na UDESC. E que, a partir daí, surge a ideia do Projeto: “da minha formação e dessa história de quando eu estava estudando, fazendo a minha especialização, eu cheguei à conclusão de que tinha alguma coisa errada nisso aqui e cheguei nisso”. (Célio. Entrevista, 2019, p.13).

O professor Márcio também destaca que o curso de especialização o ajudou a pensar e refletir sua prática pedagógica e destaca a respeito das salas ambiente: tema de sua pesquisa na especialização. Quando realizei as entrevistas, ele ocupava o cargo de secretário de educação de Anitápolis e conta que apoiou o desejo dos professores em implementar as salas ambiente: uma experiência ocorrida no segundo semestre do ano de 2018.

O professor Célio também explica que o Projeto foi pensado inicialmente para todas as turmas dos 1^{os} aos 5^{os} anos: “Tem que fazer uma mudança é no começo. De 1^a a 5^a série hoje, tem que ser! E, nisso aqui, precisa de 1^a a 5^a série. Aqui deveria ser feita essa mudança”. (Célio. Entrevista, 2019, p. 5). O professor ainda relata o motivo pelo qual pensou o fato da proposta ser implementada dos 1^{os} a 5^{os} anos, pois expressa sua opinião sobre a importância da alfabetização nessa etapa escolar, e que todas as disciplinas podem alfabetizar. Nesse sentido, defende a implementação do Projeto desde o 1^o ano:

Em 2015, em 2016, já entrar em todos. De 1^a em diante. 1^o, 2^o, 3^o, 4^o e 5^o. Você me perguntou sobre resistência. Uma das coisas que diziam é que não alfabetizava. E a alfabetização onde fica? Naquela época, tinha um programa que o 3^o ano tinha que estar alfabetizado. Tinha professor específico num programa para trabalhar com eles, para o 3^o ano estar alfabetizado. Bom, isso é o fim do mundo, é um atraso de vida. Aí o que que eu tinha em mente? Tocar aula por disciplina, por professor, por disciplina em todas essas, de 1^a. Mas e a alfabetização? Mas eu pergunto o seguinte: matemática não alfabetiza? Ciências não alfabetiza? História, geografia? Todas elas alfabetizam. Por que o professor alfabetizador? Ele não usa história, geografia, ciências e matemática? Usa! Ele faz número lá com as crianças desde a alfabetização. Toda disciplina alfabetiza. [...] Então podemos lançar isso aqui em todas as disciplinas. Toda disciplina alfabetiza. (Célio. Entrevista, 2019, p.16-17).

Isso aí é professor de português e se ele está trabalhando na alfabetização, ele vai trabalhar na área dele. Entra eu, ou entra você em geografia, tu vai alfabetizar com a geografia. Vai ensinar sei lá. Geografia, rios e relevo, o aluno ia aprender isso aí. Ia aprender relevo escrevendo, está sendo alfabetizado. (Célio. Entrevista, 2019, p.17).

Principal é o 1^o ano! Principal é o 1^o, o início. Têm que ser ali. O aluno não gosta de estar todo meio dia com um professor só! (Célio. Entrevista, 2019, p.24).

As narrativas de Silvionei, Rogério, Analu e Márcio também indicam que a ideia e os debates em relação ao Projeto de pluridocência tiveram início em 2013, e pensava-se em implementar para todas as turmas de 1^{os} a 5^{os} anos, mas após algumas reuniões entre os professores, optou-se por implementar nos 4^{os} e 5^{os} anos, podendo-se ampliar mais tarde para as demais turmas. Definida esta questão, os professores dos referidos anos passaram a debater e elaborar o Projeto de forma mais efetiva e decidindo sobre os detalhes para a efetivação da proposta (número de aulas, grade de horários, tempo de planejar, conselhos de classe, reuniões com as famílias e estudantes). Professor Célio destaca:

Aí chegamos à conclusão de que, no primeiro ano, deveria ser feito só nos 4^{os} e 5^{os} anos. Lançamos então para o 4^o e 5^o. Nós começamos a fazer o trabalho, eu e ele, programação em cima da 3^a e 4^a série (4^o e 5^o anos). O quê? Fazendo horário, por exemplo, para fechar, ver se fechava. Ninguém ia se meter em fria. Então vamos primeiro ver se dá de fazer um horário de 1^o ano, professor, 2^o ano, professor, como está hoje. Tudo igual. Mas a 3^a e a 4^a dividido por matemática, português, ciências, história, geografia, educação física, não sei mais o que. Religião? (Célio. Entrevista, 2019, p.5-6).

Em relação ao processo, Célio comenta que havia um planejamento geral que envolvia o debate com professores, a apresentação aos pais dos alunos, a organização dos horários, a escolha das disciplinas pelos professores, a formação dos professores, a instalação de salas de aula inteligentes com recursos multimídia e a organização de espaços e tempos na própria escola.

Entretanto, isso não ocorreu, porque o secretário não concluiu sua gestão, deixando o cargo no verão de 2013. O Secretário trabalhou no planejamento da proposta no ano de 2013. E, em 2014, seria o treinamento dos professores e o início da compra das salas inteligentes (uma sala por ano); mas, com sua saída, os planos mudaram. Célio (2019, p. 6-7) explica o que seriam as salas inteligentes da seguinte forma:

Sala inteligente, em 2013, era uma sala com 15 a 25 monitores, um em cada mesa, acoplados a um computador central comandado pelo professor. Aí o professor ia dar aula de matemática, de ciências, de português ou de história. Ele ia dar aula utilizando esses monitores. Não ia mais utilizar aquilo lá. Aquilo lá, já era (quadro de giz), era de 50 anos atrás.

O professor Célio relembra o que havia previsto para fazer a cada ano, incluindo formação dos professores para a nova modalidade de ensino:

Fizemos reuniões, todo mundo de acordo. Os alunos também. Tudo de acordo, 3^a e 4^a série. Fizemos reuniões com eles, explicamos para os pais, trouxemos os pais aqui nas reuniões. Foi um ano assim bem agitado, o primeiro ano. Quando eu estava na praia, no final do ano, eu estava na praia em janeiro, dia 15. Lá pelo meio de janeiro, meados de janeiro, eu saí da praia e eu disse: olha, eu vou embora, eu vou para Anitápolis. Eu disse para minha esposa: eu vou para lá, eu sou obrigado a ir para lá. Tu fica, e eu vou. E eu tenho que ver o negócio lá das aulas, eu tenho que fazer uma programação. Aí eu vinha para... Isso era 2013. 2014 ou 2013? 2013 talvez. Vamos supor que fosse 2013. Aí, isso seria em 2014. O que se ia fazer em 2014? Ia planejar treinamento para

os professores e ia planejar a restauração da escola, da sala inteligente. [...] Então ia terminar aquilo e ia trabalhar, só que isso ia ser comprado uma sala por ano, porque não dava de comprar muitas. Se eu não me engano era 25 mil ou 30 mil reais uma sala dessas. Eu até já tinha onde comprar, em Jaraguá do Sul. (Célio. Entrevista, 2019, p.6-7).

Na entrevista, o professor Célio relata o que deveria ser debatido com os professores. Em sua concepção, era necessário tempo para planejar e organizar a escola, professores e alunos para a realização dessa proposta. No primeiro ano, ia lançar a ideia para os professores de Anitápolis, da escola municipal e estadual, pois todos deveriam estar envolvidos, uma vez que os alunos vão de uma escola para a outra. Foram realizadas reuniões para fazer uma programação e a escrita de um projeto. O ano seguinte seria de formação, para implementar no ano posterior. Cabe destacar que o professor Célio utiliza o termo “treinamento” para se referir à formação dos professores.

Mas a sua saída da Secretaria de Educação, por ser cunhado do vice-prefeito, afetou o desenvolvimento da proposta. O processo não continuou como estava previsto, e os professores decidiram implementar a proposta de outra forma, ou melhor, da forma como foram compreendendo mesmo, sem contar mais com a presença do principal idealizador.

As disciplinas já estavam previamente escolhidas, conforme a afinidade, e com muitas reuniões do grupo que aceitou o desafio para alinhar a proposta. O professor Silvionei comenta que inicialmente a aceitação do Projeto não foi unânime, destacando o ineditismo (inédito) da proposta: “Olha, na verdade, quando o secretário teve essa ideia, ele encontrou muita rejeição, porque não é uma coisa muito comum em Santa Catarina. Não sei nos outros estados, mas em Santa Catarina, não” (Silvionei. Entrevista, 2019, p.6). O professor Rogerio também expressa que a ideia foi apresentada para todos os professores e decidiu-se implementar inicialmente nos 4^{os} e 5^{os} anos e entre esses professores: “a aceitação entre os professores aqui foi imediata, até porque a grande maioria daqui também participou da elaboração do Projeto. Aí, não ia elaborar o Projeto e ser contrário” (Entrevista Rogerio, p. 7).

Referindo-se ao protagonismo dos professores na implantação do Projeto, Analu assinala: “Na verdade, esse aqui foi um Projeto que nasceu com a gente” (Analu. Entrevista, 2019, p. 14). Percebo, nas falas dos professores, que a ideia partiu do professor Célio, mas houve aceitação e participação ativa dos professores na concepção e implementação do Projeto, pois queriam mudança:

Na verdade, foi assim, tinha essa reclamação da escola estadual. Então, o secretário da escola (educação) municipal aqui com os professores conversaram, e os professores acharam que seria interessante, juntamente com a diretora também e os professores lá do Altino Flores, para que a gente conseguisse minimizar esses problemas (transição dos anos iniciais para os anos finais), e o pessoal, todo mundo, consentiu. E, a partir daquele ano, começou. (Silvionei. Entrevista, 2019, p.2).

A gente tinha aqui um professor, que ele era secretário da educação na época, o Célio de Almeida, e ele veio com esse Projeto, e alguns professores apoiaram. E eu fui uma delas, porque eu achei um projeto bem interessante e onde a gente teria resultado. Todo mundo dizia “ah, esse professor é louco”, “porque isso não vai dar certo”. E a gente resolveu montar um projeto piloto e tentar. Então foi feita uma reunião com os pais, os pais aprovaram a ideia, a gente foi colocando em prática, e a coisa foi acontecendo, foi dando certo. (Analu. Entrevista, 2019, p.2).

Sobre os pilares do Projeto, o professor Célio levanta um aspecto importante quanto à unidocência nos anos iniciais, em que os professores, no passado, assumem ou são vistos numa perspectiva maternal em que muitas vezes o próprio conhecimento pode ser deixado de lado, em função de outros aspectos ligados mais a questões emocionais, sentimentais e de afeto. É predominante um grande destaque à afetividade em detrimento dos conteúdos, quando se descreve o professor de anos iniciais. Para o professor Célio, sua preocupação é com o conhecimento que o estudante deve adquirir no período em que frequenta a escola e faz uma distinção entre educação e ensino para as crianças. Em sua concepção, o conhecimento deve ser uma das bases do Projeto e destaca:

Educação e ensino são muito diferentes. Educação é uma conduta, ensino é conhecimento. [...] Essas quatro horas, aqui na escola, têm que ser para aprendizagem de determinadas disciplinas. O que eu vou fazer hoje? É matemática, história, geografia. Pronto. Amanhã: português, língua portuguesa e ciências. Então, eles vêm aqui para ter, para adquirir um conhecimento de alguma coisa, não é para ser educado. (Célio. Entrevista, 2019, p.25).

Sobre o dever de educar, Villas Boas (2014, p.58) comenta:

Para coibir alguns excessos, a escola procura dar limites aos estudantes e suas famílias, pois os papéis, por estarem imbricados, acabam por confundirem-se e fica o questionamento **de quem é o dever de educar e dar limites é da família ou da escola?** Nestas bases, aos poucos, a escola foi tomando para si esta missão. Alguns professores não concordam com isso, o que acaba gerando uma série de conflitos maiores já que o jogo de poder se estabelece, e o professor se ressentido de exercer outros papéis que não seja o de trabalhar sua área de conhecimento. (grifos da autora).

Nesse sentido, o fato de cada professor pedagogo assumir uma área do conhecimento poderia proporcionar que efetivamente os conceitos dessas áreas pudessem ser mais bem estudados e compreendidos pelo professor e trabalhados de forma mais específica e aprofundada com os estudantes.

Sobre o uso do termo salas ambiente, cabe destacar que além de constar no título do Projeto, consta também na metodologia desse Projeto: “Serão criadas salas ambiente de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências” (Projeto. 2019, p. 4). Entretanto, como já mencionado, foi uma experiência vivenciada apenas no segundo semestre de 2018, quando os professores decidiram organizar salas para as determinadas disciplinas: língua portuguesa,

matemática, história, geografia e ciências. Nesse caso, os alunos se deslocavam para as respectivas salas, de acordo com o horário das aulas.

No entanto, não foi dada continuidade a essa experiência; e, em 2019, voltaram a organizar as salas de acordo com o ano/série e não por disciplinas. Ou seja, em vez dos alunos se deslocarem, o professor se desloca para sala de cada turma. Segundo a narrativa da professora Margarete, essa experiência não foi exitosa, porque causava transtorno e confusão na hora do deslocamento dos alunos e em aspectos organizacionais, como falta de local para deixar a mochila com os materiais na hora do recreio: “Mas dá muito tumulto na hora das trocas, sabe? [...] Aí eles estão lá em cima, aí eles têm que vir descer, sabe? Na hora do recreio, não tem onde deixar a mochila. É tudo isso.” (Margarete. Entrevista, 2019, p.12).

Já na narrativa do professor Márcio, é apresentado outro fator que pode ter influenciado a decisão de não continuar com as salas ambiente que pode estar relacionada a pressões externas à escola em que foi questionada tal organização pedagógica:

Ano passado aconteceu uma situação que achei tão engraçado. Eu já tinha comentado entre eles, em algumas conversas sobre a minha monografia de salas ambientes. E não sei de onde que surgiu essa conversa lá dentro, e os professores resolveram no último bimestre experimentar salas ambiente. Cara! Quando isso chegou lá na Associação²⁴ [...]. Mas aí ele (o prefeito) me chamou no início do ano ‘verdade que teus alunos estavam trocando de sala? Em vez do professor trocar de sala, os alunos...’ ‘É, eu fiquei sabendo já quando a coisa estava acontecendo e aí deixei, pois é minha concepção!’ Ele disse: ‘Ano passado, eles fizeram, mas eles não vão fazer esse ano de novo. Porque daí já tinha vindo alguém aqui e pedido ‘pelo amor de Deus, tu mandas acabar com isso!’ E o prefeito continuou: ‘Você não vai fazer isso de novo, né?’ ‘Não, senhor. Foi experimental, para ver como é que funcionava, se valia a pena, se dava certo. Mas já fizeram a experiência e não vão mais fazer esse ano.’ De tanto que ele encheu o saco! (Márcio. Entrevista, 2019, p.19).

Pelas falas anteriores, tanto pode ter havido uma escolha dos professores na não continuidade das salas ambiente como também uma pressão externa que solicitou essa interrupção do uso de salas ambiente na escola. O município de Anitápolis participa de uma associação, chamada de Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE) em que um grupo de secretários de educação da Grande Florianópolis discute questões comuns a essa matéria. De qualquer forma, mesmo não tendo a continuidade, o termo “salas ambiente” está presente no Projeto datado de 2019, após a implantação e decisão de suspender tal organização, de deslocamento dos alunos para diferentes salas.

Um dos motes principais para pensar e implementar o Projeto vem do desejo, da opção por mudança. Os relatos indicam que os professores desejavam realizar algo que implicaria

²⁴ Nesse caso, refere-se ao Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE), já mencionado anteriormente pelo diretor José Carlos Borges.

numa mudança de ensino que buscava melhorar a organização pedagógica e a transição para os anos finais:

Eu vejo assim, como um rótulo. A gente tem medo de quebrar paradigmas. Então, acho que, às vezes, um novo... a gente tem medo. Então acho que um pouco é isso. É um medo do novo, e a gente não pode se acomodar, tem que estar sempre buscando. (Analu. Entrevista, 2019, p. 10).

Se tu me perguntares dez vezes sobre as aulas por disciplinas, eu vou te responder dez vezes: ‘eu sou a favor’. Porque, se a escola souber como colocar essa proposta, como ir trabalhando, você vai ver que tem resultados maravilhosos. Então é muito bom trabalhar assim. (Analu. Entrevista, 2019, p.14).

[...] porque é uma coisa nova, a princípio. Para nós, no início, foi também. Mas, tomara que continue funcionando, e que isso se estenda para outros municípios também. (Rogério. Entrevista, 2019, p.43).

Foi pela necessidade das crianças, delas estarem mais preparadas para enfrentar o 6º ano. Aqui tem uma ruptura dessa escola para outra escola. Aqui em Anitápolis, temos quatro escolas: APAE, a Educação Infantil aqui, que é o fundamental 1, o outro colégio (estadual) tem o fundamental 2 e o ensino médio. Então, todos nós percebíamos que existia uma ruptura, sair daqui pro 6º ano, no fundamental 2 e o ensino médio. Aí, o professor Célio, com mais experiência, mais antenado nessa questão, resolveu implantar esse Projeto, e eu acho que tem bastante êxito. (Marluce. Entrevista, 2019, p.3).

Em relação ao documento produzido em 2019, no Projeto “Aulas por disciplinas em salas ambiente”, consta que foi implementado em 2014 e justifica-se, porque o grupo de professores tinha por objetivo:

Melhorar a qualidade de ensino oferecida a seus educandos, visando a um melhor rendimento educacional [...] dando oportunidade aos seus educandos de estarem melhor preparados para dar sequência aos seus estudos sem haver rupturas no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. Estando assim, o educando preparado para ingressar no ensino fundamental II, conhecendo as rotinas de mudanças de disciplina a cada troca de sinal. (Projeto, 2019, p. 2).

O Projeto também se justifica por “ser uma metodologia pedagógica inovadora, comprometida com padrões de qualidade” de forma “a visar o melhor rendimento educacional do seu educando, tendo como foco principal a sua aprendizagem e desenvolvimento” e “solucionar o problema das aulas excedentes, fazendo-se cumprir a Lei da hora-atividade” (PROJETO, 2019, p. 2, 3 e 5).

Na pretensão de compreender o Projeto, um dos aspectos fundantes é a questão das áreas de conhecimento. O Projeto propõe, diferentemente do que já é naturalizado nos anos iniciais, em que um único professor assume todas as áreas de conhecimento, que cada professor assuma uma área do conhecimento, a saber, português, matemática, história, geografia e ciências. A carga horária das disciplinas foi mantida e descrita no item anterior, e os professores foram convidados de acordo com seu interesse e habilidade em determinada área de conhecimento.

Sobre a questão das escolhas das disciplinas, a professora Analu comenta que foi algo combinado entre os professores, por afinidade:

Ele (Célio) nunca determinou as disciplinas que nós iríamos pegar. Então quem já estava engajado no Projeto permaneceu. E a gente fez a distribuição das disciplinas, aquelas que a gente tem mais afinidade foram as primeiras, e as demais para preencher a carga horária, como é feito no estado. Mas esse foi o critério, por afinidade e por habilidades também. E também entrou a questão do tempo de serviço, mas mesmo com relação ao tempo de serviço, o pessoal foi mais por afinidade [...] todo mundo escolheu acho que mais ou menos o que gostava de trabalhar, e foi dando certo. (Analu. Entrevista, 2019, p.17).

Os percursos relatados, as nuances do Projeto, as experimentações vivenciadas no início, as reuniões fora do horário, os debates internos, as reuniões com pais: tudo isso vai mostrando que os professores queriam uma mudança. O professor Márcio relata um pouco do início do trabalho nessa proposta pluridocente, em que havia um entrosamento entre o grupo de professores e que inclusive se reuniam com certa frequência, até fora do horário de trabalho:

É, eu conheço esse grupo de professores desde 1998. O professor de informática (Silvionei) começou junto comigo. Fizemos magistério juntos. Inclusive, o Rogério, que é professor de matemática, ele foi meu professor de ensino médio lá, de física. A Analu, que é professora de português, ela começou em 1998 comigo também. Ela era de uma localidade, e eu de outra. Mas, na época, o Célio era secretário e periodicamente fazia a reunião dos professores. Então, naquele dia, eu não tinha aula, a gente vinha aqui para o centro fazer a reunião, tratar de alguns assuntos, passar algumas informações. E a gente ficava trocando figurinhas: “Ah, na escola eu faço assim, lá tem aquele aluno que é ‘prego’...” Enfim, a gente ficava nessa troca de figurinha. Então esse grupo ali basicamente era aquele, daquela época. Daí depois entraram mais um ou dois professores que são de uma leva posterior. Mas basicamente é o mesmo grupo. E daí esse entrosamento já vem de longa data. (Márcio. Entrevista, 2019, p.33).

Relacionado a essa questão, destaco o debate da interdisciplinaridade em relação às áreas de conhecimento, que na narrativa do professor Rogério aparece como algo importante: “[...] a essência do Projeto do professor Célio, [...] No início, a gente até que tinha meio que uma conversa semanal, [...] A gente sentava para tentar trabalhar de uma maneira mais alinhada em todas as disciplinas”. (Rogério. Entrevista, 2019, p.3)

Ao falar do cerne do Projeto em trabalhar de forma alinhada, o professor traz à baila a questão da interdisciplinaridade, pois entende que esse alinhar se refere a trabalhar em grupo, de forma interdisciplinar, com encontros frequentes entre os professores. O professor evidencia essa questão da interdisciplinaridade e diz ser preciso melhorar, pois, a cada ano, parecem ter mais dificuldade em implementar trabalhos em conjunto e existe a falta de tempo para tais encontros de planejamento. Salienta que trabalhar por áreas de conhecimento facilitou o trabalho de professor, porque diminuiu a carga de trabalho ao poder focar em uma disciplina e não em todas as disciplinas, como anteriormente. Para o professor, foi uma vantagem e possibilitou aprofundar os conteúdos e assim oferecer novidades para os alunos. (Rogério.

Entrevista, 2019, p 19). Entretanto, relembra que, no início da implementação dessa proposta, reuniam-se semanalmente. Atualmente não há mais esse tempo sistematizado, são conversas rápidas no conselho de classe ou conversas informais no intervalo das aulas. Ainda se busca a interdisciplinaridade, mas se perdeu por conta de questões de tempo e organização pedagógica da escola.

Esse aspecto é levantado em outros momentos e por outros entrevistados, como um elemento importante e que foi se perdendo nesses anos de Projeto. Reunir-se semanalmente e planejar em conjunto é algo importante e essencial para a implementação dessa proposta, pois caso não aconteça, corre-se o risco de cada professor ficar isolado em sua área de conhecimento e não mais buscar essas articulações necessárias. Os próprios professores falam que não querem ficar em suas “caixinhas” como muitas vezes é observado nos anos finais. A professora Analu destaca esse aspecto:

A gente tentou fazer uma relação entre as disciplinas, interligar, ‘ah, isso aqui a gente tá trabalhando em língua portuguesa, posso aproveitar aqui e ali’, e a gente foi amarrando, para coisa funcionar; também a nossa ideia era fazer aula por disciplina, mas que não tivesse essa quebra, que não fosse aquela gavetinha que tu abre: agora é português, agora é matemática... Então a gente tomou bastante cuidado para que isso não acontecesse; que a nossa ideia não era quebrar isso que a gente tinha conseguido adquirir ao longo do tempo... Então nossa ideia era melhorar. (Analu. Entrevista, 2019, p.5).

Esse é o caminho da possibilidade de aprofundar uma área de conhecimento sem perder o caráter interdisciplinar que se configura como possibilidade, quando o professor de anos iniciais trabalha de forma unidocente. Cabe lembrar que, ao se mencionar o professor unidocente nos anos iniciais, muitas vezes afirma-se que ele trabalha de forma interdisciplinar, mas cabe destacar que isso é uma possibilidade. Não significa que, se o professor trabalha com todas as áreas de conhecimento, necessariamente trabalhará de forma interdisciplinar. Essa é uma possibilidade nas duas formas de trabalho: unidocente e pluridocente. Sobre esse debate, Cruz e Batista Neto (2012), baseando-se em Lima (2007), apresenta um aspecto da formação inicial:

Os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas não são objetos dos cursos de formação e questionou se essa formação panorâmica para um profissional que irá planejar, ministrar aulas e avaliar o ensino das diversas áreas do conhecimento será capaz de dotá-lo de competências que lhe permitam adotar uma prática interdisciplinar. Como ser capaz de desenvolver práticas interdisciplinares, tendo uma frágil base disciplinar? (CRUZ e BATISTA NETO, 2012, p. 387).

O professor Célio também comenta que a implantação dessa proposta resolveria o impasse das horas excedentes, pois todos passariam a trabalhar 40 horas relógio. Existe uma questão relacionada à carga horária dos professores e que se diferencia entre os professores unidocentes e os pluridocentes de Anitápolis. Essa diferença está relacionada à questão da

hora/aula e hora/relógio. Os professores unidocentes que atuam no 1º ciclo (1º ao 3º ano) cumprem 32 horas/aula. Os professores pluridocentes que atuam no 2º ciclo (4º e 5º ano) cumprem 27 horas/aula. Isso ocorre; porque, para fazer o cálculo das aulas, no 1º ciclo, tomam como referência a hora relógio (40 horas) e, no 2º ciclo, a referência é a hora aula (40 horas/aula). Os professores possuem hora-atividade (30% sobre a jornada de trabalho) para as atividades de planejamento. Aqui também ocorre o mesmo impasse da hora aula e hora relógio, porque o percentual é calculado em cima das horas de trabalho. Essa hora-atividade é cumprida metade do tempo na escola e metade do tempo em casa. Sobre essa questão, a professora Analu comenta:

A nossa ideia inicial era colocar isso já desde o 1º ano, porque também... acabaria com o problema das aulas excedentes. A gente sabe que os professores ali [do 1º ao 3º ano] têm aula excedente. [...] se a gente for olhar por hora/aula e tal... se fizer as contas, você vai ver que tem aula excedente. Então, aula por disciplina, ela também resolveria esse problema. (Analu. Entrevista, 2019, p.3 e 4).

A ideia seria, se a gente conseguisse ampliar, sabe?! Porque as meninas (professoras) do 1º até o 3º, reclamam muito com aula excedente. Se a gente for ver, elas dão mais aulas do que a gente, porque elas ficam direto com as crianças. Então, para elas também seria bom. (Analu. Entrevista, 2019, p.25).

Essa questão das aulas excedentes aparece no Projeto Aulas por disciplinas em salas ambiente (2019, p.4), como algo que foi resolvido com a implantação do Projeto: “O Projeto já vem acontecendo há algum tempo na escola e, em decorrência das disciplinas, ele consegue solucionar o problema das aulas excedentes, pois cada professor consegue dar o número certo de aulas, fazendo-se cumprir também a Lei da hora-atividade”.

A prática escolar indica a predominância da organização unidocente de professores nos anos iniciais e, por isso, os entrevistados narram que a proposta se torna inovadora, já que propõe que professores pedagogos de anos iniciais passem a trabalhar por áreas de conhecimento, podendo assim, aprofundar aspectos específicos das áreas, dinamizando o ensino. Todavia, essas questões não estiveram isentas de desafios, conforme apresentado no próximo tópico.

2.3 “NÃO TEM PROFESSOR FORMADO PARA TODAS AS DISCIPLINAS”

No título deste tópico, consta a fala extraída da entrevista com o professor Célio: “Não tem professor formado para todas as disciplinas”. Essa fala remete a duas questões. A formação inicial dá conta de formar o pedagogo e habilitá-lo a trabalhar com todas as disciplinas nos anos iniciais? Os professores pedagogos dos anos iniciais, mesmo tendo que trabalhar com

disciplinas de todas as áreas de conhecimento, acabam por priorizar determinadas disciplinas deixando outras em segundo plano?

O professor Célio relata que, em sua observação, o professor unidocente nos anos iniciais acaba por priorizar determinada disciplina, aquela em que se identifica mais, ou tem mais habilidade ou interesse. Em sua opinião, áreas como matemática e ciências da natureza não estão nas prioridades dos professores pedagogos. Inclusive, segundo ele, muitos pedagogos escolhem essa profissão justamente por não gostarem da área de matemática. Por essa razão, afirma que não existe professores com habilidades e interesses para todas as áreas de conhecimento nos anos iniciais: tema importante relacionado à implementação da proposta unidocente em Anitápolis.

A avaliação do professor Célio relaciona-se com a convicção de que não existe possibilidade de um único curso, o de pedagogia, dar conta de formar um único profissional habilitado a trabalhar com todas as áreas do conhecimento. Apesar de se entender e buscar-se a formação de um profissional que tenha essa visão mais geral e que busque trabalhar de forma interdisciplinar, nem sempre isso acontece. Inclusive, pode-se questionar como um profissional conseguiria fazer um trabalho interdisciplinar, se ele não tem conhecimento suficiente das especificidades, isto é, da episteme de cada área de conhecimento.

Silva (2011) pesquisa a abordagem do tempo histórico nos anos iniciais e, no interior desse estudo, faz um recorte quanto ao professor generalista/unidocente. O aspecto levantado pela autora mostra como o professor generalista é incumbido de trabalhar com os conceitos básicos e específicos de cinco disciplinas – português, matemática, ciências (que incluem os conceitos da física, biologia e química), história e geografia - e de como tal trabalho se constitui num desafio constante para os profissionais deste nível de ensino. Silva (2011) justifica que, para conhecer os conteúdos, é preciso ir além do conhecimento dos fatos e dos conceitos de um determinado domínio; é necessário compreender a estrutura da matéria que o produz²⁵. E, na interpretação da autora, isso se torna um grande desafio; porque, ao falar da professora generalista, os desafios da formação inicial e continuada só aumentam.

Na formação inicial dos cursos de pedagogia, existe uma crítica do pouco tempo destinado à formação das áreas de conhecimento. Também de pesquisas que apontam a fragilidade desse profissional em relação às áreas de conhecimento. No debate da questão da formação nas áreas específicas de atuação do professor unidocente, Libâneo (2010), por

²⁵ A pesquisa de Silva (2011) não teve por objetivo problematizar se a professora dos anos iniciais deve ser generalista ou desenvolver sua docência ministrando aulas de uma única disciplina, mas mostra o diferencial que esta realidade produz entre os sujeitos pesquisados.

exemplo, discorre sobre a ausência dos fundamentos e metodologias das disciplinas específicas (língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia) nas ementas dos cursos de pedagogia de diversas instituições de ensino superior.

Segundo o autor, chama atenção a ênfase e persistência dada ao caráter instrumental e à concepção de didática centrada na atuação do professor ou nos seus procedimentos, mas sem incorporar as concepções que unem o ensino à aprendizagem, como a questão das áreas de conhecimento e seus conteúdos específicos, ou mesmo a sua relação com a aprendizagem desses conteúdos para a infância. Em casos raros, aparece alguma menção à epistemologia da disciplina, mas raramente em articulação com o conteúdo específico. Outras ementas chegam a fazer menção ao conteúdo específico, mas não os explicitam em termos de conceitos, ou mesmo, vínculos com a metodologia para os anos iniciais. Libâneo (2010, p. 566) comenta sobre as disciplinas no curso de pedagogia da seguinte forma:

A porcentagem de horas destinadas à didática, às metodologias específicas e disciplinas conexas (28,2% em média) indica que a formação profissional específica é, na maior parte das instituições, pouco valorizada no conjunto do curso, além de predominarem nas ementas conteúdos bastante genéricos, com pouca densidade teórica. Isso não quer dizer que se deveria dar mais peso a este conjunto de disciplinas e não, por exemplo, aos “fundamentos da educação”, mas que a estrutura curricular falha ao dedicar à formação profissional específica menos de um terço do total da carga horária do curso e, ainda assim, as ementas não evidenciam articulação entre os “fundamentos”, os conteúdos e as metodologias de ensino das disciplinas.

O autor faz quatro constatações preocupantes na formação de pedagogia, e trago duas que se relacionam ao debate aqui apresentado, em que mostra a fragilidade dos saberes profissionais oferecidos na formação inicial:

Em síntese, a análise das grades curriculares e ementas referentes à didática, às metodologias específicas e aos conteúdos dos anos iniciais do ensino fundamental traz constatações sumamente preocupantes para a formação profissional. Primeira: é visível a não articulação entre as metodologias e os conteúdos; as metodologias não apenas são tratadas independentemente do conteúdo que lhes dá origem, mas também em desconexão com os conteúdos, já que não são ensinados aos alunos “conteúdos” do ensino fundamental [...] Quarta: há a ausência, na maioria dos cursos analisados, de disciplinas de conteúdos específicos do ensino fundamental. (Libâneo, 2010, p.571 e 572).

Outro aspecto diz respeito ao encantamento pelo conhecimento que o professor deveria estimular nos estudantes. Para Libâneo (2010), na ausência de domínio de conteúdos específicos, é difícil estimular o entusiasmo pelo estudo:

De modo especial, a ausência de conteúdos específicos das matérias que irá ministrar às crianças torna o professor das séries iniciais despreparado para o ensino – o professor ensina o que sabe! Sem domínio do conteúdo que deveria ensinar, sem encantamento pelo conhecimento, sem uma cultura ampliada no campo da ciência e da arte, ele não poderá despertar nos alunos o gosto pelo saber, o entusiasmo pelo estudo. (Libâneo, 2010, p.576).

Em meio a essas reflexões, ao se tomar, por exemplo, a área de história, Otto e Teixeira (2020) apontam para alguns dos conceitos e noções a serem mobilizados no ensino da história escolar. Conceitos esses, na maioria das vezes, fora do entendimento e domínio do professor unidocente, alertando para a fragilidade da formação nos cursos de pedagogia e chamando a atenção para a necessária formação histórica de professores que atuarão nos anos iniciais, desafio da formação polivalente e concordando com os argumentos apresentados por Libâneo.²⁶

Ainda, em torno da área de história, Otto (2012); Schmidt e Garcia (2008); Schmidt e Cainelli (2009) e Oliveira (2010), entre tantos outros autores, fornecem uma amostra de como uma única área de conhecimento exige aprofundamento, a fim de que seus conceitos e noções possam ser mobilizados no ensino fundamental.

Na esteira da discussão das áreas de conhecimento, Souza et al. (2020) organizou um livro com o foco no estágio curricular supervisionado e formação docente nos anos iniciais. Um dos eixos foram as diversas áreas que compõem o currículo dos anos iniciais do ensino fundamental e os estágios curriculares: problematizações, fundamentos e desafios. Os textos mostram a problematização e os desafios presentes no cotidiano escolar nos anos iniciais, nos diferentes componentes curriculares como, por exemplo, geografia, educação física, literatura e matemática, e que buscam construir caminhos alternativos e colaborativos frente a esses desafios, enfatizando que o estágio dos anos iniciais tem que estar assentado nos conhecimentos curriculares específicos, dando uma amostra de como os pesquisadores estão na direção das indicações apontadas por Libâneo.

Voltando às falas dos entrevistados a respeito, o professor Márcio expõe uma questão relacionada à identificação dos professores de anos iniciais por determinadas faixas etárias. Apesar de enfatizar que o pedagogo é formado para trabalhar com turmas de todos os anos, constata que existe uma preferência ou uma identificação com determinadas faixas etárias:

Os professores da nossa escola, da municipal. Cada um trabalha dentro de um espaço que se identifica melhor. Tem professoras que trabalham, desde 2004, no mesmo ano, por exemplo, 1º, 2º ou 3º anos e não querem pegar 4º e 5º anos. Todos nós somos pedagogos. Nós temos formação, habilitação, para trabalhar de 1º a 5º anos. Mas eu vou falar por mim, eu prefiro trabalhar com o 5º ano. Mas se alguém chegar e dizer que eu tenho que ir para o 1º ano, eu tenho que ir, porque eu tenho formação, não tenho nem por onde questionar. Mas eu tenho essa preferência, eu me identifico. E os demais professores também. Desde 2004, eu trabalhava com 4ºs ou 5ºs anos, já existia uma separação, não direcionada, entre o 1º e 2º ciclos. (Márcio. Entrevista, 2019, p.6).

Nessa linha de pensamento, o professor Célio diz que, na formação inicial de pedagogia, não há faculdade capaz de formar um único professor para ministrar seis disciplinas. O

²⁶ Vale lembrar que Teixeira é professora de anos iniciais, no Colégio de Aplicação da UFSC, e integra o Projeto da pluridocência em curso no 4º e 5º anos, desse colégio, desde 2014.

professor dos anos iniciais acaba por priorizar disciplinas. Essa seleção passa pela afinidade e por aquilo que é exigido em avaliações externas e nas próprias formações inicial e continuada, geralmente com ênfase nas áreas de língua portuguesa e matemática:

Não existe faculdade que forme um professor de matemática, ciências, história, geografia e português ou língua portuguesa. [...] Não tem, não tem faculdade que forma. Se eu for em qualquer faculdade e dizer: eu quero uma faculdade que me forme em uma língua, em história, geografia, matemática e ciências. Só essas aí, já chega. Não tem. Então não tem professor formado para dar todas as disciplinas mesmo de 2ª série, 3ª e 4ª. Não tem! E 1ª... não tem. Ah, e tem a alfabetização ainda. Porque o professor tem que ser formado em alfabetização também para isso. Então são seis disciplinas para passar no final. (Célio. Entrevista, 2019, p.2).

Além das disciplinas de língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia, ele acrescenta a questão da alfabetização: fundamental nessa etapa da escolarização. Inclusive, o professor Célio e os demais entrevistados afirmam que todas as disciplinas podem alfabetizar, e isso não seria um impeditivo de se implementar a pluridocência desde o 1º ano. Como o próprio professor Célio diz: “Toda disciplina alfabetiza”. (Célio. Entrevista, 2019, p.16-17).²⁷

Também se constata que os professores de anos iniciais acabam por se identificar por determinada disciplina, seja por uma preferência ou habilidade específica. Mesmo sabendo da necessidade de trabalhar com todas as áreas, o professor unidocente pode acabar por trabalhar com mais ênfase em uma área em detrimento de outra:

É, no geral (a formação), não tem, não tem específico. [a formação em pedagogia é geral, não tem questões específicas]. E então eu penso, mas não pode dar certo mesmo. Eu me comparei comigo: se eu sou pedagogo e eu vou dar aula de 3º ano, o que é que eu vou pegar dessas disciplinas? Isso é natural do professor. É natural fazer uma seleção. O que é que eu vou fazer neste 3º ano aqui? Eu vou dar matemática, eu vou me apegar em matemática e a ciências. Ciências que é química, física e biologia, tudo junto. Eu vou me apegar a isso aqui. E história, línguas e geografia, eu vou cumprir horário. Então o que os professores fazem? Os professores fazem isso. Tu podes ir a um 1º ano, 2º ano, 3º ano e 4º ano. Não acompanha uma aula só, acompanha a semana, o mês. Para tu ver se eles não ficam presos em determinada disciplina. Porque o aluno chega no ensino médio, aliás nas séries finais do ensino fundamental, de 6ª em diante. Qual o terror deles? Matemática e ciências. [...] Porque professor nenhum, os pedagogos não gostam disso. Eles foram fazer pedagogia, porque não gostam de matemática. [...] Ninguém gostava da matemática. Era mais uma causa daquele fracasso de 1ª a 4ª série. Esse tipo de coisa que é aquele fracasso, assim. E eu cheguei à conclusão de que realmente é isso aí. [...] Determinadas áreas. Vai priorizar, não adianta. Isso acontece de 1ª a 4ª série. (Célio. Entrevista, 2019, p.3-4).

O professor vai comentando a respeito e com base em sua trajetória profissional, diz ser totalmente compreensível que os professores se identifiquem mais com uma área e optem por trabalhar mais essa área em detrimento de outras. Para além de uma identificação pessoal, essa naturalização pode ter relação com as áreas que são mais valorizadas, tanto na formação inicial

²⁷ Para essa discussão, indico Carminati; Demaria; Pazin (2020).

e continuada como em testes nacionais, como a Prova Brasil. A ênfase sempre recai para as disciplinas de língua portuguesa e matemática²⁸. O professor Célio comenta:

Eu acho que o principal é aquilo que eu falei há pouco, que é o professor, um professor só. Ele vai se apegar em alguma coisa, em uma disciplina que ele tem mais afinidade. [...] E deixa as outras de lado. Isso aí não é culpa do professor, isso é natural. Se eu fosse, eu fazia também. Então é uma coisa natural. (Célio. Entrevista, 2019, p.16).

Nesse sentido, a proposta pluridocente busca dar a oportunidade para que cada professor possa escolher uma área para aprimorar os conhecimentos relativos à sua epistemologia, construir estratégias inovadoras de ensino e produzir material didático diversificado. Quando se dedica a uma área, pode tornar o trabalho mais aprofundado e com uma carga menor ao professor. A discussão da possibilidade de aprofundamento das disciplinas, possibilitado com a pluridocência vem ao encontro do evidenciado na revisão bibliográfica, em que muitos trabalhos indicavam a necessidade de o professor aprofundar determinada área do conhecimento, para poder dar conta dos pressupostos da disciplina. Quando o professor é responsável por todas as disciplinas, isso torna-se praticamente impossível; mas, quando o professor fica responsável por uma área, é possível essa especialização, mesmo que a formação inicial tenha sido em pedagogia, ele pode aprofundar em uma das áreas e buscar esse conhecimento, de modo a dar conta das especialidades; entretanto, sem perder a visão interdisciplinar e de interconexão entre as diferentes áreas.

O relato da professora Analu aponta para isso, ao comentar que, na experiência pluridocente, podem se dedicar a uma área e planejar aulas com mais qualidade:

O que mudou, primeiro, eu percebo que, como a gente tem mais tempo para se dedicar para determinada disciplina, por exemplo, agora em língua portuguesa. A gente tem também um tempo de melhorar o trabalho, a qualidade do trabalho com relação à escola, às crianças, à própria disciplina em si. (Analu. Entrevista, 2019, p. 18).

Diogo, professor de educação física, também comenta em relação a essa questão do aprofundamento em uma área de conhecimento. Mesmo sendo professor de educação física e dedicar-se a apenas uma área, indica que essa possibilidade poderia se estender para todos os professores dos anos iniciais:

Eu até acho que para os professores seria mais fácil. [...] Para os professores, eu acho. Porque eu vou me dedicar, não que eles não se dedicam, mas... Meu Deus, não é isso! Porque eu vou trabalhar educação física, então eu vou me dedicar. Eu vou fazer meu planejamento só com isso. Eu sou professor de história, então eu vou me focar em

²⁸ A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro, a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em: 07 jul. 2022

história, vou trazer coisa diferente. E, na verdade, quando tu tens duas ou três disciplinas para ministrar, tu tens que ter o dom. Eu tenho um amigo lá na outra escola (escola estadual) que ele dá português e biologia ou ciências, não me lembro. Então, eu vejo como é complicado. Imagina esses professores (unidocentes dos anos iniciais)! Como é complicado para eles. Pode ser que eles dominem, e eu esteja falando bobagem, mas para mim é mais fácil eu só dar a minha matéria. (Diogo. Entrevista, 2019, p.11).

Porque trabalhar cada um com a sua disciplina pode dar uma ênfase maior. Porque fica, no meu ponto de vista, fica mais temático, mais fácil de trabalhar. Claro que há dificuldades e, às vezes, a pessoa consegue administrar várias coisas. Mas eu ainda defendo a bandeira de cada um, cada professor, de cada disciplina ter um professor. (Diogo. Entrevista, 2019, p.14).

Margaret, professora de Artes, fez algumas observações com relação à implementação da proposta e da posição dos professores nesse processo. Ao responder sobre a implementação da proposta nos anos iniciais, comenta: “Eu acho que não foi uma escolha deles, não. Eu acho que veio uma pessoa de fora e disse: ‘vai ser assim, assim e pronto’. Eu acho.” (Margaret. Entrevista, 2019, p. 5). Ela ainda não estava na escola neste momento da implementação, chegou depois. E sobre a opção dos professores em trabalhar como pluridocentes, ela diz que “Eu acho que é mais cômodo”. (Margaret. Entrevista, 2019, p. 6). Entretanto, como professora de artes, ela comenta trabalhar com uma única disciplina, tem sua própria sala de trabalho e relata que terá a possibilidade de trabalhar de forma compartilhada com um professor de música para o ano seguinte. Está na expectativa de trabalhar junto com esse professor.

Há um paradoxo na fala de Margaret, pois ao se referir aos colegas, deixa a impressão de ser desfavorável ao Projeto de pluridocência. Todavia, pelo fato de ser professora de artes, atua exatamente segundo as características reivindicadas para as demais áreas de conhecimento. Ou seja, a professora Margaret já está imersa num processo de ser professora de uma disciplina muito antes da implantação do referido Projeto na escola.

Assim, o “não ter professor formado para dar todas as disciplinas” parece ter se constituído num desafio para os envolvidos no processo de implementação do Projeto de pluridocência na Escola Básica Municipal Manila Campos da Rosa. Esse processo levou o grupo de professores a refletir sobre a questão das especialidades das áreas de conhecimento, ou seja, ao professor especialista. Nessa direção, no próximo tópico, levanto reflexões em torno da indagação: se basta ser especialista em cada área de conhecimento.

2.4 BASTA SER ESPECIALISTA EM UMA ÁREA DE CONHECIMENTO?

Os professores entrevistados também afirmam que a organização pedagógica pluridocente trouxe a possibilidade de aprofundar uma das áreas de conhecimento que

compõem o currículo escolar, diferentemente da organização unidocente, em que cada professor é responsável por todas as áreas de conhecimento.

Na experiência pluridocente, os professores escolheram uma ou duas disciplinas para trabalhar nos 4^{os} e 5^{os} anos. No primeiro ano de implementação, Silvionei permaneceu com a disciplina de informática, Rogerio com a disciplina de matemática, Analu com língua portuguesa e Márcio com ciências, história e geografia. Basicamente, distribuiu-se dessa forma, com algumas adaptações para fechar a carga horária de todos. As narrativas afirmam que a escolha por essas disciplinas tem relação com a afinidade e habilidade de cada um deles.

Sobre a possibilidade de aprofundar uma área de conhecimento e, com isso, apropriar-se de seus conceitos, procurar mais materiais específicos que possam enriquecer as aulas, tornando-as mais atrativas e aprofundadas, Rogério diz:

Eu tenho muito mais tempo para me preparar, sai uma aula de muito mais qualidade [...] E assim, tendo uma disciplina só, isso se tornou muito mais prático para gente. [...] Isso facilitou bastante o nosso trabalho. É o que eu te falei já no início, tu não precisas estar lá planejando uma aula de português, uma aula de matemática e uma de ciências. Hoje não, só preciso planejar uma aula de matemática, então, isso facilitou muito, muito para gente, facilitou muito. Aí, por exemplo, até na semana de provas, eu não preciso corrigir uma prova de português hoje, uma de matemática amanhã e uma de ciências depois de amanhã e uma de geografia depois de amanhã... Diminui bastante a nossa carga de trabalho. E essa carga de trabalho que diminui, nesse sentido, tu podes jogar lá na tua disciplina, tu podes aumentar lá na tua disciplina. Essa é a vantagem que eu vejo... aumentar no sentido de aprofundar. De procurar coisa nova, para gente tá oferecendo coisas novas pros alunos também... (Rogério. Entrevista, 2019, p. 15-16 e 19).

Corroborando com as falas do professor Rogério, Silvionei fala que essa nova dinâmica facilita o trabalho do professor deixando menos estressante, já que o professor trabalha por afinidade e, com isso, professor e aluno ganham, sem esquecer da interdisciplinaridade:

Porque os professores do 4^o e 5^o, além de estarem em várias salas, de darem aulas para vários alunos, conhecerem todos os alunos, assim, a fundo, eu acho que o serviço deles ficou menos estressante, e cada um já foi na sua área que [...], que já tem mais afinidade, tem mais facilidade de trabalhar também. Então, nesse ponto aí, os alunos ganharam, os professores também. A gente sabe que não pode ser sistematizado (nas “caixinhas”), mas acho que dá para trabalhar por disciplinas, tendo essa interação entre eles e as disciplinas, que elas nem sempre acontecem (Silvionei. Entrevista, 2019, p.11).

Segundo os entrevistados, com esse aprofundamento, tanto professores quanto alunos são beneficiados uma vez que, se o professor pesquisa mais e prepara melhor suas aulas, os alunos consequentemente aprenderão mais, eles se apropriarão melhor dos conhecimentos específicos das diversas áreas do conhecimento.

Apesar de algumas pesquisas apresentadas no próximo capítulo indicarem que o fato da transição dos anos iniciais para os anos finais ter vários professores, no segundo segmento, ser um possível problema, a professora Marluce aponta justamente o contrário. Marluce diz que o

fato de ter vários professores possibilita olhares diversos, contato com várias metodologias que enriquecem o processo educativo. Quando o estudante tem vários professores, também terá a oportunidade de aprender de diversas formas, com várias metodologias, pois cada professor tem um jeito de trabalhar, e assim os alunos terão mais possibilidades de aprender:

É, assim, alguns são mais resistentes a essa ideia de... “ah, porque a criança não tem aquele vínculo direito com o professor; professor ficar em sala pode perder um pouco isso”, essa coisa tá trocando... Mas eu acho que compensa por outro lado, porque assim, eles estão num ritmo mais rápido, eles conseguem ter a visão de vários profissionais, não só a de um profissional; mais profissionais, porque eu tenho um jeito de trabalhar, eu tenho uma metodologia, meu colega tem outra, a minha outra colega tem outra. Então, eles conseguem aproveitar isso do professor, não quer dizer que um professor só em sala, ele não consiga suprir isso, mas o que eu quero dizer é que eles têm mais possibilidades tendo mais professores. Então, eles têm um leque maior de alternativas, de metodologias, de jeitos de trabalhar, de aprender. Pode ser que eles percam essa questão de ter uma ligação maior, com o profissional, pode perder nesse quesito; mas, no mais, eles ganham. (Marluce. Entrevista, 2019, p.6).

Analu concorda com a professora Marluce e indica que as aulas se tornam mais dinâmicas:

Eu acho que a aula por disciplina, ela acaba até sendo mais dinâmica e menos cansativa, tanto para o professor, quanto para o aluno... Eu já experimentei os dois lados: um professor por sala e agora por disciplina. Eu acho que... é bem menos cansativo... porque a gente sabe que a criança fica ali ouvindo o mesmo professor por horas e horas, ou o professor está ali também atendendo àquele mesmo aluno por horas e horas, acaba se tornando cansativo... e assim não dá tempo... Ah, o aluno tá se sentindo cansado?!... Vem um outro professor, vem uma outra dinâmica, porque a gente sabe que cada professor tem a sua dinâmica, tem a sua didática. Então isso aí também vai ajudando... (Analu. Entrevista, 2019, p.5).

Eu sou muito defensora dessa ideia em função disso. Eu vejo que às vezes, é... uma aula... Às vezes não tem, por exemplo, não tem artes hoje, vamos pegar um 2º ano... Então a criança vai ficar com cinco aulas em sala com um único professor... Isso acaba! Se o professor não... não é muito dinâmico, se o professor é mais parado... é aquele professor que gosta mais do método tradicional... É... quadro-caderno, livro-caderno... Ter essa criança paradinha ali, um período inteiro é cansativo... E, por disciplina, acaba não tendo isso, porque você não vai ter as cinco aulas com o mesmo professor... Então não dá tempo da criança cansar, não é cansativo para criança e não é cansativo pro professor... Tem toda essa dinâmica... [...] Até para dar uma arejada, “ai, eu tô cansada...”, então agora eu vou sair, vou dar uma arejada, vou para outra turma, outros alunos... outro conteúdo, porque apesar de ser língua portuguesa, os conteúdos são diferentes, então tudo isso ajuda, favorece muito... (Analu. Entrevista, 2019, p.15).

Também, nessa linha de pensamento, ao se referir aos professores pluridocentes dos anos finais, Prati (2005), citada por Correia (2008), ressalta:

A pluridocência possibilita que os alunos possam construir novas redes de relacionamento, e aprendam a conviver com uma pluralidade de opções didáticas de cada professor, passando a construir um espaço de maior responsabilidade e autonomia para sua caminhada nos diversos campos de conhecimento. [...] Possibilita que os alunos possam construir novas redes de relacionamento e aprendam a conviver com uma pluralidade de opções didáticas de cada professor, passando a construir um espaço de maior responsabilidade e autonomia para sua caminhada nos diversos campos de conhecimento. (CORREIA, 2008, p. 14-25 e 43).

O professor Silvionei lembra que a afinidade com a disciplina proporciona um planejamento mais focado e diminui o volume de trabalho do professor que passa a dedicar-se a uma única disciplina:

Eu acho que para os professores de 4º e 5º ano melhorou, todo mundo tem uma afinidade maior. Por exemplo, o professor Rogério sempre foi professor lá na escola estadual, de matemática, de física. Então, ele já tem mais habilidade com a matemática, outros já com português, outros já preferem ciências; se tivesse a integração, ... Eu acho que para eles facilitou, porque tu fazer um planejamento em cima de todas as disciplinas e avaliações e correções. Então, eu acho que diminuiu o ritmo, porque é estressante, aulas para séries iniciais é um negócio bem estressante. Aí, se tu ficas um dia inteirinho com a mesma turminha, eu acho que acaba sendo mais estressante, a gente vê com os professores do 3º, 2º, 1º, eles sofrem mais do que os de 4º e 5º anos. (Silvionei. Entrevista, 2019, p. 10-11).

As professoras Analu e Marluce destacam um aspecto interessante na organização do trabalho pedagógico: poder focar e priorizar uma área de conhecimento. Isso possibilita pesquisar e estudar mais a área, preparar materiais e replanejar:

Que eu vejo nas minhas aulas, a questão do planejamento, para nós por disciplina, até o planejamento, no meu ponto de vista, ficou melhor para fazer, porque tu vais planejar a tua aula de língua portuguesa, tu não vais precisar planejar uma aula de história, uma aula de geografia, uma aula de matemática, como é com um professor?! Então tu tens essa disponibilidade de preparar uma aula melhor, uma aula mais gostosa, porque tu estás trabalhado com aquela disciplina. Então tu vais te programar para aquela disciplina, aquela tua aula, tu podes melhorar muito. Então essa questão, assim, eu gostei muito; 23 anos de experiência, essa questão do planejamento por disciplina, no meu entendimento, assim, foi muito melhor. [...]. Quando eu era uma professora por sala, eu via assim, a dificuldade que a gente tinha... Uma das questões era com relação ao planejamento... Você tinha que planejar para todas as disciplinas, ficava um planejamento extenso e, às vezes, não ficava como a gente queria. Hoje não, hoje eu planejo para língua portuguesa. Então, claro, o planejamento é flexível. Quando eu acho 'ah, eu planejei isso aqui, mas isso aqui meus alunos ainda não estão nesse nível', então, eu tenho como reverter, como fazer essas mudanças, para deixar o mais próximo possível da realidade da minha turma... Então, eu faço o trabalho com 4º e 5º, língua portuguesa. Então a gente tem duas turmas de 5º ano e duas turmas de 4º, mas nem tudo o que eu aplico na minha turma do 5º ano matutino, eu posso aplicar na minha turma do 5º vespertino. Às vezes, tem que ter mudanças. Então isso contribuiu muito... essa forma de trabalho por disciplina, nesse ponto, é muito bom assim. (Analu. Entrevista, 2019, p. 9 e 13-14).

Nessa mesma direção, a professora Marluce (2019, p. 4) diz: “É, na verdade, assim, eu tenho que me planejar mais; eu tenho que correr mais atrás de conteúdo”. Essas falas indicam que os professores têm uma preocupação em relação à especificidade das áreas, mas sem perder a possibilidade da interdisciplinaridade. Apontam que, no início da implantação da proposta, eles se reuniam para garantir essa integração, mas que hoje já não existe essa integração de forma sistematizada e planejada. Acontece, às vezes, de forma espontânea entre dois ou três professores, mas com combinações rápidas, na hora do intervalo de aulas, por exemplo. A professora Analu e o professor Márcio indicam essa preocupação e apontam a necessidade de tempo para estarem juntos e planejem de forma interdisciplinar.

A gente se sentava, fazia o planejamento junto e sempre tinha essa conversa paralela entre os professores das disciplinas, para ver se estava dando tudo certo... onde é que estava acontecendo um furo, alguma coisa assim que a gente teria que rever, e o projeto foi indo [...] Sim, acontece... Nesses momentos (hora-atividade), a gente, às vezes, está sempre conversando. Tem bastante coisa para fazer, atividade para corrigir, enfim. Mas a gente sempre faz essa troca, só que não é aquela coisa tão extensa?! Que precisa ser parado, precisa ser pensado, a gente se sente ainda e vê ‘Ah, o que tu tá trabalhando; como é que tá esse aluno contigo, tá se desenvolvendo bem?’ Mas são conversas rápidas, assim, não é aquele momento que a gente consegue parar e onde vai estar todos os professores, onde a gente vai estar conseguindo ver cada aluno em particular. (Analu. Entrevista, 2019, p. 2 e 7).

Sim, nós sentávamos periodicamente e fazíamos uma reavaliação do andamento, ou conversa informal na sala dos professores: ‘Olha aquela turma lá, eles estão com dificuldade na escrita de M antes de P e B’. Aí o professor já ia lá e desenvolvia um trabalho para tentar sanar. E agora isso, essas conversas só acontecem de forma mais esporádica na sala dos professores. (Márcio. Entrevista, 2019, p.12).

Pensar nessa organização de professores por áreas, professores especialistas em uma área de conhecimento, leva a refletir sobre o *habitus* unidocente ou pluridocente e, junto a isso, na questão de currículo, dos saberes docentes e na constituição das identidades. Reivindicar professores por áreas de conhecimento tem por princípio tornar esse docente mais capacitado, mais apto para trabalhar com uma área de conhecimento, pois nessa organização, o professor teria o tempo para se dedicar a uma área.

Para os professores envolvidos na experiência de pluridocência de Anitápolis, ser professor de área é a possibilidade de aprofundar uma área de conhecimento e ajudar o aluno na transição, visto que já experimentaria ter vários professores. Corroborando com resultados da pesquisa de Correia (2008), em que os professores que experimentaram a pluridocência, na 4ª série, destacam que a limitação de componentes curriculares a serem trabalhados por professor, como um dos efeitos positivos, porque possibilita uma prática docente de maior qualidade, com especialização disciplinar. Os professores informam que os alunos que experimentaram a pluridocência na 4ª série “são mais maduros, independentes e demonstram maior compromisso educacional, domínio de conteúdo, participam de debates com tranquilidade e coerência, e a redação é mais elaborada” (CORREIA, 2008, p.55). A pesquisadora também destaca o interesse e motivação dos alunos, com essa experiência de pluridocência na 4ª série:

Apesar das dificuldades de organização de seus pertences, por ocasião de mudança de professores, foi possível perceber o brilho nos olhos dos alunos, durante estas mudanças. Embora ansiosos, os alunos se mostravam interessados nas situações de aprendizagem e em estabelecer uma relação com as professoras e com os colegas. (CORREIA, 2008, p.38).

A professora Analu fala dos desafios da pluridocência e da preocupação do professor não ficar restrito em sua caixinha. Em sua narrativa, para a pluridocência “dar certo”, tem que

ter uma inter-relação entre professores, tem que ter tempo para discutir. E existem várias maneiras dos professores estarem junto, planejando junto, compartilhando aulas, observando a aula do outro para pensar e realizar propostas conjuntas. Ao trabalhar algo da matemática, articular com a ciência, pois o conhecimento é algo global, não dá para separar. Pensar em eixos interdisciplinares, como a leitura e a escrita. “A ideia é caminhar junto”, dia a professora Analu. (Analu. Entrevista, 2019, p.32). Outra questão é a possibilidade de trocar ideias sobre os alunos com mais professores. A professora Analu fala sobre a vantagem de poder conversar com outros professores sobre os estudantes, especialmente no conselho de classe; pois, com a pluridocência, vários professores atuam na turma com carga horária parecida e cada professor possui um olhar sobre cada estudante. Na organização unidocente, quando um único professor passa quase todo o tempo com a turma, é o olhar dele que prevalece. Quando vários professores atuam na mesma turma, vários olhares aparecem e podem ser discutidos. A professora destaca esse ganho de olhar coletivo sobre um mesmo estudante. Esse fato tira a responsabilidade de um único professor, que pode compartilhar com seus colegas a avaliação dos estudantes.

Entretanto, para se poder ter esse olhar coletivo, os professores entrevistados destacam a necessidade de planejar junto, seja através de projetos ou de outras ações coletivas. O professor Silvionei defende o Projeto, mas reforça sempre a necessidade da integração entre as áreas de conhecimento e destaca nas falas que a formação em pedagogia já sinaliza essa importante questão: “A gente fez uma faculdade que a gente aprendeu que o ensino não pode ser sistematizado; abre uma caixinha, fecha outra, abre uma e fecha outra... Se houver essa integração entre os professores”. (Silvionei. Entrevista, 2019, p.10). “Eu defenderia, se tiver integração entre os profissionais e tempo hábil e também um pouco mais de valorização, eu defenderia”. (Silvionei. Entrevista, 2019, p.15).

Ao refletir sobre a formação em pedagogia e nas licenciaturas, algumas questões interessantes apareceram na Roda de Conversa, conforme consta na minha transcrição:

Agora, às vezes, aquilo que a pedagogia trabalha que é a interação, que é trabalhar todos juntos, isso às vezes eles acabam não trabalhando isso. (p. 29)

Eu acho que, nas licenciaturas em geral, a falta de disciplinas que pensem sobre a aprendizagem, como aprendem esse sujeito. Não história, geografia, matemática, como aprende esse sujeito? Como é o desenvolvimento de um ser humano? Na sua vida...parte é essa falta. O que, às vezes, tem em abundância na pedagogia e falta nas licenciaturas. (p. 36).

Eu acho que a pedagogia tem um esforço, em termos de história de tentar olhar para o todo. Agora, na hora de voltar-se para o específico, aí tem a dificuldade. (p. 37).

Dessa Roda de Conversa, destaco, ainda, que houve chamada para pensar sobre a unidocência e pluridocência:

Não fazemos a mesma coisa em relação à unidocência. Então, dizer ‘que bom, descobrimos agora a forma de ensinar que é a certa!’, porque aí estamos a incorrer no mesmo erro que estamos a julgar. Existem formas diferentes de ensinar e aprender com vantagens e desvantagens cada uma delas, com ônus e com bônus, com coisas que são fantásticas na unidocência e que não terão nenhuma possibilidade de existir com mais professores. E coisas que só existem com mais professores e que não tem como existir na unidocência. E acho que esse exercício estamos a percorrer... e que a gente está aqui discutindo, não é... façamos agora, nós agora que nos unimos e somos iguais ou bem parecidos... a defesa, mas humildemente entre nós... É isso que estamos fazendo, não estou dizendo que não está sendo feito. Esse estamos fazendo aqui é para pensar: onde há avanços e onde há coisas que precisam ser reconsideradas, que é a minha briga também muito com as pessoas que estão a discutir e a publicar: o ensino tradicional, tradicional, não pode ser tradicional! (p. 37).

Porque temos aquela ânsia de ser os pioneiros do mundo, da existência e da geração pedagógica. Agora estamos aqui, somos os pioneiros, a ponta de lança, de algo que... não é assim, sabe, estamos aqui a experimentar, fazer uma coisa lindíssima que é poder ver: aqui funciona, aqui não funciona, funciona desse jeito com esse grupo. Com outro grupo, a mesma proposta metodológica às vezes não dá certo. Uma das primeiras falas do Márcio, só dá certo se tiver integração entre os docentes! [...] Então, para funcionar, também precisa ter condições objetivas de funcionamento. E acho que essas coisas nos provocam a pensar sobre as potencialidades, inclusive, a contribuição da pedagogia, enquanto área de olhar sobre essa multiplicidade e retomar as especificidades de cada uma delas. O campo epistemológico da história não é o mesmo da matemática, não se conversa do mesmo jeito, não se opera da mesma forma, não se faz pesquisa ou ciência do mesmo jeito. É diferente. Conhecer essa pluralidade é ótimo, acho que é uma coisa fantástica, mas sem perder de vista as especificidades. Eu estou bem feliz de estar aqui, participando disso e ouvindo essas tantas coisas, porque acho que isso nos forma, nos potencializa enquanto gente e profissionais da educação. Sem as suas bandeiras por essa ou para aquela, mas pela possibilidade, acho que é uma palavra que alguém já destacou, e que eu gosto muito: possibilidade nos convida a ser, a ler, ao diferente, mas ela nos convida mais do que nos diz: - Acertamos! Achamos! (p. 38).

Em meio a tantas questões que foram surgindo no processo de implementação do Projeto, vale ressaltar alguns eixos centrais que foram norteando as narrativas dos entrevistados: havia um desejo de mudança; de refletir sobre as especificidades das áreas de conhecimento. Entretanto, nem tudo o que estava previsto no planejamento inicial foi possível de ser implementado, conforme avaliam os próprios entrevistados: assunto do próximo tópico.

2.5 “NÃO FICOU AQUELA IMPLANTAÇÃO QUE ERA PARA SER”

Nos tópicos anteriores, foi apresentada a Escola Manila Campos e o município de Anitápolis em que foi implementado o Projeto de pluridocência que prevê a organização do trabalho pedagógico pluridocente nos anos iniciais. Busquei demonstrar os principais aspectos dessa proposta como o desejo de fazer mudança, os debates e impasses sobre as áreas de conhecimento, bem como outros aspectos organizacionais do campo de pesquisa.

Os relatos do professor Célio demonstram que, a partir da observação da prática pedagógica vivenciada até aquele ano, propôs uma mudança na organização dos anos iniciais

que previa que cada professor pedagogo pudesse escolher e trabalhar uma das disciplinas com os estudantes.

Apresentada a proposta aos professores, o grupo que trabalha nos 4^{os} e 5^{os} anos aderiu à ideia e passou a planejá-la em conjunto. Vários encontros se fizeram necessários, e muitas questões foram planejadas e estudadas. O destaque nesse tópico é para o planejamento inicial que se tinha e o que foi possível realizar. A proposta foi pensada em 2013, quando o professor Célio ocupava o cargo de secretário de educação. Mesmo com sua saída, em 2014, os professores colocaram o Projeto em ação, porque já estavam bastante envolvidos e comprometidos na elaboração do Projeto. Como diz o professor Márcio: “No peito e na raça” (Márcio. Entrevista, 2019, p.28).

Sobre a etapa do planejamento, o professor Célio comenta que havia várias questões envolvidas, como a elaboração dos horários, a escolha das disciplinas pelos professores e a permanência do número de professores para que não houvesse necessidade de novas contratações e conseqüente aumento das despesas do município: “Para manter os mesmos professores e não precisar professor nenhum. Aí ia dar certo.” (Célio. Entrevista, 2019, p. 8). Segundo sua opinião, essa mudança nos anos iniciais, considerando a questão do horário e da escolha das disciplinas pelos professores, seria a solução para o ensino:

Esse Projeto, se tu pegas essas aulas por disciplina e tu faz tudo programado certinho, aqui essa programação exata com a distribuição de aulas, salas, tudo certo, horários e cumprir tudo rigorosamente. É a solução para o ensino. Não é aquela coisa que se pensa, como é que é? É só entrar em sala de aula e dar aula. Não é isso. Aqui você tem que se dedicar. E outra: quem é que gosta de matemática? Quer dizer, eu fui atrás dos professores. Quem é que gosta de geografia? Quem é que gosta de português? Quem é que gosta de história? Quem é que gosta de ciências? Então os professores eram específicos naquilo. Era aquele que gostava. (Célio. Entrevista, 2019, p. 8 e 9).

Com a saída do professor Célio da Secretaria de Educação, ele soube que os professores implementaram a proposta e que está funcionando até a data da entrevista (2019). Comenta acerca de sua conversa com os professores após a sua saída:

Aí eu expliquei para eles: é assim e assim, não é bem assim. Vocês têm que fazer uma programação e tal. “Ah, não... nós vamos dar um jeito!” E fizeram e estão tocando até hoje. Mas não sei como está hoje em dia. Não sei se está bem ou não está, mas é assim: **não ficou aquele... não ficou aquele... aquela implantação que era para ser.** Entende? (Célio. Entrevista, 2019, p. 8).

A programação pensada pelo professor Célio, como mencionada anteriormente, compreendia o treinamento dos professores, a instalação de salas inteligentes (monitores para os alunos acoplados ao computador central do professor), aulas com duração de uma hora e algumas mudanças curriculares, como a exclusão das aulas de religião e a mudança das aulas de artes para aula de cultura.

Por isso que nós trabalhamos muito. Trabalhamos com número de professores; Professor 1, Professor 2. Sem nomes, para ver se fechava, porque deu trabalho para fechar. Com aula de 45 minutos, não fecha. Então tem que ser aula de uma hora para fechar. (Célio. Entrevista, 2019, p.21).

Religião. Que essa tal de religião eu ia tirar fora. Religião ia ser cortada. A artes não ia mais chamar artes, ia ser cultura. O que ia ser nessa cultura? Essa cultura poderia ser aulas de danças, aulas de música, tipo essas coisas assim. (Célio. Entrevista, 2019, p.6).

Exatamente. Não seria artes, seria cultura. Pronto. E religião ia tirar fora. A aula de religião ia ser aproveitada como matemática ou ciências, se eu não me engano. Fizemos toda essa programação, dava tudo certo. (Célio. Entrevista, 2019, p.6).

Existia uma programação do que seria feito e, como os professores estavam envolvidos nesse planejamento, decidiram implementar mesmo sem todas as condições idealizadas, como as salas inteligentes e a formação de professores. Os professores pensaram: temos o planejamento, temos professores suficientes e engajados, queremos mudar!

Ele foi meio que feito no peito e na raça. Não foi buscado nenhuma referência. “Ah lá no tal município eles já fazem, vamos lá ver” Não. Nós nos sentamos, nós nos mobilizamos, nos organizamos. O planejamento, nós já tínhamos. Em 2012, foi trazida uma empresa de Navegantes que ajudou a formular o currículo. Até então, não tínhamos um currículo elaborado. Foi feito um currículo escolar, currículo para a escola. Na época, ainda era chamado de Epura (como era chamada a escola). O planejamento então nós já tínhamos, professores para trabalhar dentro dessa demanda, tínhamos o suficiente. Daí fomos elencando o que precisava e ali a gente foi eliminando as intempéries. Então, tínhamos professores suficientes, tínhamos o planejamento, tínhamos o secretário a favor. (Márcio. Entrevista, 2019, p.28).

O professor Célio fala da formação pensada para o ano de 2014. Seria uma formação para se trabalhar com as salas inteligentes, que seriam adquiridas pelos gestores do município. Essas salas eram compostas por um computador e monitor para o professor e de 20 a 30 monitores para os estudantes. Como o preço era alto, seria comprada uma sala por ano. Essas salas inteligentes faziam parte do planejamento da proposta. Com a saída do secretário, elas não foram adquiridas, e os professores implementaram sem esse recurso. O professor Célio explica como seria a formação dada pela empresa que vende as salas inteligente:

Não teve formação. No segundo ano, em 2014, ia ser feita essa formação para os professores. Formação de professores, divisão de salas, implantação dessas aulas, uma sala daquelas salas inteligentes, em que se chamava sala inteligente. Até hoje, eu não sei o nome. E treinar estes professores, porque não era qualquer professor que ia saber comandar uma aula “tecnificada” de matemática ou de ciências ou de história ou de geografia. Comandar todos estes 20, ou 25, ou 30 monitores. Tinha que saber. Mas isso, a empresa que vendia dava, se eu não me engano, eram 15 dias de treinamento para os professores. E ia ficar, no mínimo, 15 dias sem aulas. Porque eles iam fazer esse treinamento. Mas isso aí se compensava, né? Após essa formação, no terceiro ano, é que ia ser implantado em sala de aula. E fazer o Projeto, tudo certinho, aprovar. No terceiro ano, em 2015, no caso, ia ser implantado. Depois de todo esse planejamento aí. Daí funcionava. Aí eu garanto que ia dar certo. (Célio. Entrevista, 2019, p.9-10).

Pelas narrativas dos professores, é relatado que havia uma previsão de treinamento, um planejamento para a execução do Projeto. Apesar de não ter as salas inteligentes, a escola tinha recursos humanos disponíveis, professores desejando fazer mudança e decidiram implementar. Esse grupo de professores já estava alinhado, com um planejamento de um ano, com encontros fora do horário de trabalho para discutir as possibilidades e assumiu esse desejo, porque viu a viabilidade de implementar. Para eles, foi forte o desejo de mudar e ajudar a minimizar os impactos da transição para os anos finais. Junto a isso, viram a possibilidade de escolher uma disciplina para lecionar e, com isso, ter a possibilidade de aprofundar e planejar uma disciplina.

Para completar essa implementação, destacam a importância da parceria com os pais e responsáveis dos estudantes:

E, por último mesmo, foram os pais. A gente os trouxe. Falamos, explicamos, argumentamos. Logicamente que, se tu pegares um grupo de profissionais formados e capacitados dentro da área, eles têm um leque de argumentos. Isso não foi difícil. Tiveram pais que não concordaram, “eu acho que não”, mas, assim, uma grande maioria topou. Também nós fomos preparados para isso. Que a gente sabia que não ia ter 100%. Eu acho que nunca vai existir 100%, mas queríamos que tivéssemos uma grande maioria, essa era nossa preocupação. De ter uma maioria favorável, para a gente poder começar. E daí beleza, conseguimos. Daí o último passo foi fazer a coisa começar a funcionar. (Márcio. Entrevista, 2019, p. 28).

Márcio fala que hoje, como secretário busca “segurar as pontas”, no sentido de garantir a continuidade do Projeto que, para ele, traz bons resultados, mas que ainda pode ser aperfeiçoado. Inclusive, comenta a possibilidade de ampliar, como era a ideia original.

Depois que eu saí, tenho acompanhado um pouco o andamento, mas de fora. A gente vê umas conversas lá com a diretora da escola, com os próprios professores. A gente vê que ainda tem uma margem a ser evoluída, claro. Mas, assim, está sacramentado. Aqui, no que eu pude, eu segurei as pontas. Eu e os professores seguraram lá, né? [...] Acho que o próximo passo é reavaliar e ver o que dá de ir aperfeiçoando, melhorando. Porque eu acho que sempre crescemos, sempre evoluindo. E quem sabe, né? Não sei, não sei o que nos espera lá na frente, mas se eu conseguir ficar mais algum tempo aqui, eu vou tentar ampliar para 1º ano. Porque assim, os próprios professores de 1º a 3º já viram que dá certo. (Márcio. Entrevista, 2019, p.28-29).

Posso perceber que há um jogo de forças e condições, para que o Projeto seja implementado e consiga permanecer. Foi narrado pelos entrevistados a implantação do Projeto, o planejamento, as condições possíveis, os envolvidos. Há relatos de outras pessoas, externas à escola, que opinam sobre a permanência do Projeto ou de algumas experiências como as salas ambiente. Existem, dentro da escola, professores que pensam diferente sobre a pluridocência, mas os argumentos ainda estão centrados em questões naturalizadas e, por isso, a importância da reflexão e avaliação constante do Projeto. Aparece o sentimento de que o Projeto está acontecendo não exatamente como o planejado, mas dentro das condições possíveis e dentro de um processo de implementação e avaliação. E cabe refletir que, para além da saída do secretário, existem pressões internas e externas, resistências dentro e fora da escola, jogos de forças,

condições de trabalho, que colocam em xeque o *habitus* incorporado da unidocência presente na organização do trabalho pedagógico e na docência nos anos iniciais. O desejo de mudança fez os professores refletirem sobre o *habitus* unidocente; mas, ao mesmo tempo, encontraram pressões e tiveram que lidar com as próprias condições de trabalho, o aspecto relacional indicado por Bourdieu na compreensão do *habitus* e da incorporação pelos agentes.

Para dar continuidade, no capítulo 3, trago o debate sobre a transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental. Os entrevistados falam ser esse um dos objetivos do Projeto: resolver o problema da transição. Apresento uma revisão de literatura sobre a temática, buscando identificar se existe um problema na transição e se as pesquisas indicam solução para esse problema. O problema da transição pode ser solucionado com a implementação da pluridocência nos anos iniciais? Os professores de Anitápolis fizeram essa aposta ao criar o Projeto de pluridocência e, na atualidade, indicam ser um caminho.

3 A TRANSIÇÃO DOS ANOS INICIAIS PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A questão mais recorrente que aparece na narrativa dos entrevistados é a preocupação em preparar as crianças para a transição aos anos finais do ensino fundamental. É sobre essa questão que foco neste capítulo, em aspectos relacionados à transição dos anos iniciais para os anos finais, inclusive, apontada pelos professores como a principal justificativa para a implantação do Projeto de pluridocência. Nas entrevistas, aparece de forma repetida que, se os professores dos anos iniciais implementarem a pluridocência, poderão colaborar para resolver o problema da transição, especialmente ao introduzir professores por áreas de conhecimento, organização de horários por disciplinas e a exigência de materiais, cadernos e tarefas por disciplinas.

A transição é apresentada pelos entrevistados como um problema e, por esse motivo, exponho um levantamento sobre o estado da arte para aprofundar essa questão em que pretendo indagar, se a transição, de fato, constitui-se num problema; se as pesquisas já realizadas apontam formas de resolvê-lo e se, dentre as formas, consta a pluridocência. Ressalto também duas características evidenciadas nas pesquisas sobre as mudanças observadas no trabalho pedagógico quando da transição para os anos finais: a afetividade, a organização do trabalho pedagógico, do espaço, do tempo e do currículo.

3.1 JUSTIFICATIVA PARA A IMPLANTAÇÃO DA PLURIDOCÊNCIA: PREPARAR PARA A TRANSIÇÃO

Para os entrevistados, existem problemas na passagem do ensino fundamental I para o ensino fundamental II. Assim, o Projeto de pluridocência busca organizar o currículo por áreas de conhecimento, com vários professores, com troca de professores nos horários de aulas, com marcação de atividades e provas; ou seja, tentando antecipar a organização de tempos e de espaços que os estudantes enfrentarão ao iniciar o 6º ano. No caso específico da Escola Manila Campos da Rosa, em Anitápolis (SC), para além da transição propriamente dita, há troca de espaço físico e sistema de ensino, pois os alunos estudam em escola municipal, no fundamental I; e, no fundamental II, passam a estudar na Escola Estadual Altino Flores, destaque feito pelo professor Márcio: “nas conversas com os professores da escola estadual, eles sempre percebiam esse impacto forte, na chegada do aluno do fundamental I para o fundamental II. Era outro espaço, uma outra dinâmica” (Márcio. Entrevista, 2019, p.2).

O professor Rogério avalia que, após a implementação do Projeto de pluridocência, os alunos saem da Escola Manila mais preparados para a escola estadual e antes percebiam dificuldades:

A gente percebia muita dificuldade dos nossos alunos, quando saíam da escola municipal e iam para a escola estadual, na época era 4ª série e 5ª série. Então, eles saíam da nossa escola na 4ª série e, quando chegavam na 5ª série, era uma loucura. Porque, lá na 5ª série, tinha essa troca de professores, professor de matemática, professor de geografia... e os estudantes ficavam perdidos nisso. Daí, o professor Célio disse “eu acho que isso tem que começar, essa troca de professores, essas aulas por disciplinas antes”. A ideia principal, no início, a ideia era implantar desde o 1º ano, era a ideia inicial (Rogério. Entrevista, 2019, p.4).

Para o professor Célio, a transição foi mais uma justificativa para a implementação do Projeto: preparar o aluno para essa transição, introduzindo mais professores nos anos iniciais. A mudança de organização em que os alunos passam a ter professores por áreas de conhecimento é a principal mudança e que colaborará nessa transição: “E outra é que o aluno, a criança sairia daqui, para o 6º ano. Já sairia aclimatado, como se diz. A mudança de professor é a principal delas. É a mudança de professor. Tem que ter”. (Célio. Entrevista, 2019, p.16).

Os entrevistados indicam que, quando não havia o Projeto da pluridocência, as crianças levavam cerca de um mês para internalizar as novas dinâmicas no 6º ano. Nesse sentido, o Projeto poderia colaborar para incluir mudanças na organização pedagógica de forma parcelada e gradual.

Quem preferia trabalhar com o 2º ciclo, 4º e 5º ano, já tinha um pouco mais essa divisão. Tem um colega meu, o professor de matemática, o Rogério, lecionou lá na escola estadual. Ele também já tinha esse entendimento, essa percepção dessa dificuldade. O relato dele, do professor Célio e de outros professores, é que as crianças levavam um mês para internalizar que lá só tem aquele tempo, que lá existe essa troca, que o professor por aula/área não é mais aquele único professor. Daí, junta isso, com a troca de ambiente, com outro espaço. Enquanto aqui, a gente mudou a dinâmica deles, mas sem eles terem a primeira troca de espaço, troca de colegas. Os alunos de uma escola pequena, o município é pequeno, então todo mundo se conhece. Então a gente parcelou, digamos assim. (Márcio. Entrevista, 2019, p.6-7).

Os professores vão enfatizando essa preocupação, afirmam que observavam dificuldades dos alunos em se adaptar às rotinas dos anos finais que se relacionam às aulas de 45 minutos, a mudança de professores, ao tempo fixo para realização de atividades e avaliações, entre outras questões:

Esse Projeto de aulas por disciplinas foi implantado aqui, em 2014, e acredito que está dando certo, porque a gente tinha esse problema desse conflito que elas (as crianças) iam para a escola estadual no 6º ano. Eles (os professores) reclamavam que os estudantes não sabiam, porque lá é tudo 45, 45, 45 minutos, então, não sabiam como é. Eles diziam que as crianças nossas daqui não sabiam como lidar com esse negócio, não sabiam como fazer a prova em 45 minutos ou um trabalho, copiavam mais lentamente [...]. E facilitou a vida do aluno, porque as crianças saíam apavoradas daqui da nossa escola, porque sabiam que iam chegar lá e iam encontrar professores que só colocavam muita coisa para copiar, era prova, e tinha que fazer a prova de 10 questões em 45 minutos. E eu acho que melhorou. (Silvionei. Entrevista, 2019, p. 1-2 e 18).

Interessante perceber que, já nos anos iniciais, trabalha-se com várias disciplinas, mas como em geral um professor trabalha com tudo isso, nem sempre é evidente para os estudantes, uma vez que se fala que os alunos têm dificuldade de se adaptar nos anos finais, em decorrência da quantidade de disciplinas. Entretanto, quando o estudante chega no fundamental II, em geral, continua a ter as mesmas disciplinas, mas a diferença é que são vários professores. Talvez, porque nos anos iniciais, a professora trabalhe de forma mais integrada e/ou priorize as disciplinas de língua portuguesa e matemática. Esse aspecto das diversas disciplinas é destacado como algo impactante para os alunos e, nesse sentido, o Projeto buscou antecipar essa questão para ajudar os estudantes na adaptação:

Mas se pensou nessa ideia, porque as crianças tinham muita dificuldade de ir do 5º, que na época era 4ª para a 5ª série, que era no Altino (escola estadual). Sair de uma escola municipal e ir para uma escola estadual e começar assim com essa questão de disciplinas. Eram muitas disciplinas, e as crianças não se adaptavam direito. (Analu. Entrevista, 2019, p.2).

Portanto, para ajudar nesse desafio, a ideia foi de iniciar nos anos iniciais e parcelar as mudanças a serem enfrentadas. Uma questão pensada foram os cadernos individuais por disciplina, com a organização dos horários em que os alunos vão adquirindo autonomia para organizarem-se conforme a grade de horários. Com essa organização, os professores apostam que estão a colaborar com uma adaptação sem traumas para as crianças:

Já exige que eles tenham essa autonomia. Porque hoje a gente já cobra o caderno. Eles já usam caderno por disciplina, já está dividido, já vão lá e procuram, já têm essa organização. E isso já vem antes de chegar no 6º ano. Quando se chega no 6º ano, eles teriam que ficar um tempo, um bimestre, talvez menos, para ter essa organização. Então, eu acho que isso tudo já vem somar. Já vem adiantar esse processo. (Marluce. Entrevista, 2019, p.17).

Outro aspecto pensado pelo grupo de professores foi organizar os horários, considerando aulas faixas (duas aulas seguidas) da mesma disciplina. Optou-se em dividir por disciplinas, mas fugir dos 45 minutos e pensar em ao menos 1h30. As entrevistadas Analu e Marluce destacam:

A gente sempre coloca duas de língua portuguesa, duas de matemática, tenta sempre aumentar um pouquinho o tempo. [...] para que a criança tenha um tempo maior para fazer as atividades dela. [...] Eles têm que ter consciência: tenho 45 minutos para fazer uma prova, é que a gente tem a ótica dos 45 minutos. Então, tem esse tempo para se organizar. Aqui a gente tenta colocá-los o mais próximo possível dessa realidade, para que eles não sofram tanto, quando chegarem lá na Escola Altino Flores. (Analu. Entrevista, 2019, p.3).

Já é um tempo normal de aula, horário normal. Hora/aula, 45 minutos, normalmente com aula faixa ou três aulas, por exemplo, por causa do conteúdo, pro conteúdo não ficar muito picadinho. [...] Então, já foi direcionada assim, aulas faixas exatamente para não ficar picadinho, até por causa da faixa etária deles, que eles precisam ter esse ritmo. (Marluce. Entrevista, 2019, p.12-13).

Nesse alinhamento, os professores relatam que houve uma preocupação em manter os pais informados sobre as mudanças previstas. Durante o processo, conversaram com os pais, para explicar e convencer que o Projeto buscava, entre outros objetivos, ajudar os estudantes na transição dos anos iniciais para os anos finais:

Foi feito reunião com os pais, todos concordaram. Depois a gente fazia reunião, a escola fazia reuniões, como sempre, de tempos em tempos. Os pais, toda vida, elogiaram, falaram que estavam gostando, que seria importante para não dar esse baque, porque acontecia de um sistema aqui e outro sistema completamente diferente lá (na escola Altino Flores). Acontecia muita reprovação no 6º ano, e os pais gostaram, para que se evitasse isso, porque ninguém gosta que o filho fique um ano a mais na escola. (Silvionei. Entrevista, 2019, p. 3).

A professora Analu enfatiza que o Projeto busca aproximar a criança e ajudá-la na transição ao fundamental II: “A nossa ideia é que a gente consiga aproximar o máximo possível a nossa criança da escola estadual; para que, quando chegue lá, ela já esteja habituada”. (Analu. Entrevista, 2019, p.3). Analu entende que, para se ter um bom resultado, é necessário pensar na educação como um todo: “A gente vai ter um resultado legal. Se a gente conseguir aproximar o máximo possível, a gente vai conseguir ter um resultado bem melhor no final, mas se a gente trabalhar a educação num todo”. (Analu. Entrevista, 2019, p.26).

Outro aspecto destacado pelo professor Rogério é que, por ser um município pequeno, os professores da cidade se conhecem, e podem fazer um intercâmbio; ou seja, professores da escola municipal e estadual podem conversar. A ideia do Projeto sempre foi melhorar a transição dos alunos do 5º para o 6º ano:

Nesse ponto, aqui em Anitápolis, não é o que deveria ser ainda, mas a gente já avançou bastante. Porque, em municípios maiores, não têm essa interligação das escolas. Mas aqui, a gente conhece os professores que trabalham lá, e eles conhecem a gente aqui. Tem um intercâmbio. (Rogério. Entrevista, 2019, p. 6).

Ao observar os alunos nesses anos em que o Projeto está sendo implementado, o professor Rogério diz ser totalmente a favor, porque percebe que o aluno vai mais preparado para o 6º ano, pois já tem mais noção da dinâmica das aulas: “Eu defendo, porque eu vejo que o aluno sai muito mais preparado, ele vai chegar lá na outra escola, hoje é 6º ano, muito mais preparado. Ele já tem uma noção muito maior do que ele vai fazer lá”. (Rogério. Entrevista, 2019, p.16).

Nesse sentido, para além dos professores do campo desta pesquisa, Prati e Elzirik (2006) revelam que há uma preocupação das professoras da 4ª série em preparar os alunos para a série seguinte, em desenvolver os conteúdos considerados pré-requisitos e em preparar os alunos para acompanhar os ritmos dos diversos professores.

Em Anitápolis, o Projeto se propôs justamente a pensar numa preparação em termos de dinâmica das aulas e organização pedagógica. Rogério lembra também a necessidade de envolver e de responsabilizar estados e municípios nas mudanças educacionais:

Há uma quebra ainda hoje, porque até o 5º ano é município, do 6º em diante é o estado. Aqui no nosso município é assim. Eu acho que o município tinha que absorver até o 9º ano para ter uma continuidade melhor. Tem municípios que tem até o 9º ano e, no nosso município, não tem isso. Mas a quebra hoje já é bem menor do que em anos anteriores. (Rogério. Entrevista, 2019, p.16 e 17).

Sobre a questão da legislação apontada por Rogério, pesquisadores destacam o aspecto da não existência de dois segmentos e que o ensino fundamental, em tese, é um só. Cainelli e Oliveira (2012) relembram que, historicamente, em 1971, instituiu-se o ensino de 1º grau, com a junção do curso primário e ginásial. Em 1996, passou a ser denominado de ensino fundamental. Em 2004, a instituição do ensino fundamental de 9 anos. Porém, passados 40 anos da Lei 5692/71, percebe-se que não há uma unidade entre esses dois segmentos de ensino que, inclusive, recebem distintas denominações: anos iniciais e fundamental I; e anos finais e fundamental II. As pesquisadoras afirmam que as diferenças entre os segmentos são adensadas por características como “a formação de professores em cursos específicos que não estabelecem diálogos entre si e, no caso do estado do Paraná, a gestão diferenciada dos anos iniciais, que cabe às prefeituras, e dos anos finais, ao estado” (CAINELLI; OLIVEIRA, 2012, p.5).

Hauser (2007) indica que a pesquisa de Domingues (1985) diz que a questão legal determina o ensino fundamental em oito anos contínuos, mas mascara ou desconsidera a ruptura evidente que se dá nessa passagem da 4ª para a 5ª série e as circunstâncias em que se dá essa transição, como a mudança da unidocência para a pluridocência, as novas exigências pedagógicas, a relação entre professor e aluno. Hauser (2007, p.10), baseando-se na tese de Domingues (1985), escreve: “pode-se negar a existência dessa instituição escolar contínua, seja pela estrutura, pelos professores, pelo ritual pedagógico desenvolvido por eles e pelo tratamento dispensado aos alunos”. Sobre isso, Silva (1999) afirma que “essa ruptura é uma fronteira ou uma forma de independência relativa entre as duas etapas do Ensino Fundamental e, nos limites da 4ª e 5ª série, não se percebe que uma sucede a outra” (apud HAUSER, 2007, p.10).

Em relação a esses aspectos legislativos, trago também aqui alguns elementos do estágio de doutoramento no exterior, realizado em Portugal. Nesse país, o ensino fundamental está organizado em três ciclos, num total de nove anos. O primeiro ciclo corresponde a quatro anos e, os professores (maioria mulheres) trabalham em monodocência. O segundo ciclo corresponde a dois anos e os alunos já têm professores por áreas. Em muitos casos, o professor leciona mais de uma disciplina. No terceiro ciclo, são três anos e são professores especializados. Em relação

à formação, existe uma formação específica de 1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo. É comum ter professores habilitados para o 1º ciclo e com duas disciplinas de 2º ciclo. No caso dos quatro entrevistados, dois possuíam essa formação para o 1º e 2º ciclo.

Nas entrevistas, o professor Jorge Dias, diretor do Agrupamento de Escolas do Freixo, e as professoras Sandra Maria Gomes Lima, Elisabete de Jesus Oliveira da Silva e Nancy Varanda comentam sobre a transição nesses ciclos. Não apareceu como uma grande preocupação a transição de um ciclo para outro. Todavia, o diretor comenta alguns aspectos que diferenciam a organização pedagógica nos ciclos, relatando que também existe uma adaptação das crianças para essas mudanças. Assim, conta que gostariam de tentar organizar o 1º ciclo por pluridocência; porém, não lhes foi permitido que experimentassem tal forma de organização:

Não nos permitiram. Nós tínhamos essa curiosidade, e não teria necessariamente que ser no 1º ou no 2º ano, ou eventualmente no 3º, ou até no 4º, para ver de que forma que os alunos depois transitavam para o 2º ciclo, no 5º ano, porque ele já tem o professor de disciplina. E a nossa ideia era de que essa experiência, ali a meio do processo, pudesse beneficiar o ingresso deles no 5º ano. Nós notamos que os alunos, quando chegam no 5º ano, temos ali dois meses que eles precisam para adaptação e é preciso ter um bocadinho de paciência, porque eles são habituados a um ritmo de trabalho em que têm só um professor e faz atividades ao longo do dia. E, a partir do 5º ano, meus amigos, são 50 minutos de aula, temos que preparar atividades para serem introduzidas, desenvolvidas e concluídas neste período de tempo, porque dali a uma hora a disciplina é outra. Normalmente até o Natal, entre setembro e dezembro, temos uma fase de adaptação que é complicada e temos que trabalhar com os alunos outras coisas que não as aprendizagens/‘conteúdos’.²⁹ (Jorge. Entrevista. Portugal, 2021, p.21).

Para além dos indicativos sobre a legislação, voltando ao campo de pesquisa em Anitápolis, o professor Rogério, ao ser questionado sobre outras possibilidades que poderiam contribuir para minimizar o impacto da transição entre os anos iniciais e finais, afirma: “É, a princípio não tem outra ideia nova não. No momento, essa ideia das aulas por disciplina, eu vejo que já teve um avanço grande. Não é sempre. Podem surgir ideias novas.” (Rogério. Entrevista, 2019, p.17).

O professor Márcio comenta que o município organizou uma formação continuada sobre a BNCC para os professores municipais e estaduais, que ocorreu no ano de 2019. Num dos encontros, relataram à formadora a experiência do Projeto aulas por disciplinas. Segundo o entrevistado, a formadora sugeriu reavaliarem o Projeto e introduzir mais mudanças no 5º ano, com vistas a preparar os estudantes para o 6º ano:

Ela até propôs que a gente voltasse a sentar e reavaliar o que ainda precisa, o que ainda dá de avançar aqui (nos anos iniciais), para minimizar lá (anos finais). Daí durante essa conversa, nesse momento, já saíram alguns pontos que eles (professores do estado) identificaram que aqui a gente pode estar avançando para melhorar lá (nos

²⁹ Vale lembrar que o calendário do ano letivo europeu é diferente do ano letivo no Brasil. O ano letivo inicia em setembro e encerra em julho.

anos finais). O que mais ficou evidente é que apesar de a gente já estar trabalhando por áreas, ainda existe aquela coisa do pedagogo. O pedagogo, eu pelo menos, eu falo por mim, o pedagogo sempre tem aquela ideia, vamos dar mais um tempinho, deixa ele ir com calma que ele consegue. O que lá já não acontece mais. Então até a professora formadora, para fechar, disse: quem sabe os professores daqui a partir de um determinado momento do 5º ano, do meio do ano para frente, no segundo semestre, comecem a acelerá-lo um pouquinho mais. (Márcio. Entrevista, 2019, p.7-8).

Nesse trecho anterior, os professores se preocupam com a questão da transição e pensam em mudar aspectos nos anos iniciais, para prepará-los para os anos finais. Essas questões levam a me perguntar se a preocupação com o futuro está maior que a preocupação com o presente. Essa é uma necessidade da criança dos anos iniciais? Posso pensar em mudanças no 5º ou no 6º ano? Seria possível pensar em mudanças no 6º ano? Essa ideia da educação em etapas e de uma etapa preparar para a próxima, também aparece na fala do professor Diogo:

É assim, eu acho que a proposta, como eu disse para ti, eu não tive conhecimento dela. Mas eu acho que na proposta eu tento agregar, trabalhando várias formas com eles, de trazer coisas diferentes, porque eu sou assim. A gente faz as coisas, mas a gente está preparando-os para a próxima etapa. Claro, o 3º ano está sendo preparado para o 4º ano. E eu estou preparando o 4º para o 5º ano. E eu estou trabalhando com o 5º, preparando-os para outra escola. Entendeste? Eu acho que sempre tem uma escada, sempre uma escadinha a seguir. Então eu acho que a gente soma. A gente soma. Eu acho que eu agrego muito com essa questão de ser diferente, de trazer coisas diferentes, de fazer atividades diferentes, de eles quebrarem um pouquinho a cabeça, de eles olharem e ter uma outra visão tanto na educação física, quanto do geral. (Diogo. Entrevista, 2019, p.13).

As falas reiteram, constantemente, a preocupação com a transição. Diante disso, algumas indagações podem ser levantadas no sentido de se perguntar se, de fato, a transição é um problema? Se é um problema, como pode ser solucionado? A solução para esse problema estaria necessariamente nos anos iniciais? Com essas indagações, adentrei no estado da arte, que apresento no próximo item, com vistas a conhecer se as pesquisas já realizadas também se referem à transição como sendo um problema, que aspectos estão envolvidos, que possíveis alternativas são apresentadas.

3.2 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A TRANSIÇÃO (DA 4ª À 5ª SÉRIE E/OU DO 5º AO 6º ANO)

Em meio ao processo de elaboração deste trabalho, senti necessidade de ampliar a reflexão sobre a transição, pelo fato de ter sido tão ressaltada pelos entrevistados, conforme descrevi no item anterior. Para tanto, revisei o levantamento bibliográfico inicial feito no período da elaboração do projeto para ingresso no doutorado em que, ao buscar se havia experiências pluridocência nos anos iniciais, localizei alguns trabalhos sobre a transição. Na ocasião da revisão inicial, já havia localizado trabalhos que abordavam o tema da transição, dos

quais destaque três: a) A transição da 4ª para a 5ª série do ensino fundamental: uma revisão bibliográfica (1987-2004), de Suely Domingues Romero Hauser; b) Transição escolar das crianças do 5º para o 6º ano do ensino fundamental, de Cynthia Cassoni; e, c) Representações sociais de alunos sobre a transição do 5º para o 6º ano do ensino fundamental e a educação física, de Naiara Martins da Silva Siqueira.

Focalizo, em maior proporção, o trabalho de Suely Domingues Romero Hauser, em razão da autora apresentar uma revisão bibliográfica sobre o tema (Quadro 1). No Portal de Periódicos da Capes/MEC, considerando o período de 1987-2004, Hauser (2007) localizou catorze dissertações de mestrado e duas teses de doutorado arroladas, com base nas palavras-chave: 5ª série, quinta série, 5ª + série, passagem da 4ª para a 5ª série, unidocência e pluridocência, ensino fundamental, transição. A autora teve acesso somente ao resumo em duas dissertações: o que inviabilizou a leitura na íntegra. Também decidiu pela inclusão da tese de Domingues (1985), que é anterior ao recorte temporal de sua pesquisa (Quadro 1).

Ressalto que a pesquisa de Hauser é concluída em 2007, analisando trabalhos do período de 1987 a 2004, portanto, trabalhos anteriores à implantação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que institui o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de 6 anos de idade. Ao falar da transição, Hauser usa a nomenclatura da 4ª para a 5ª série. Com a mudança da legislação que ampliou os anos iniciais para cinco anos, a transição passou a acontecer do 5º para o 6º ano, como descrito pelos entrevistados de Anitápolis. Diante disso, sempre que me referir ao levantamento bibliográfico, mantenho a nomenclatura tal como aparece nas pesquisas, pois isso não altera os debates sobre o tema em questão: a transição.

Quadro 1 – Trabalhos sobre a transição da 4ª para a 5ª série do ensino fundamental, capturados na dissertação de Hauser (2007)

	Autor	Título	Ano	Tese ou dissertação	Local	Obs.
1	Tereza Cristina M. Campitelli	Da 4ª para a 5ª série do 1º grau: uma passagem refletida pelos diretores de escolas.	1989	Dissertação (Educação)	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RJ	Só resumo
2	Maria Helena Galvão Dias-da-Silva	O professor como sujeito do fazer docente: a prática pedagógica nas quintas séries	1992	Tese (Doutorado em Educação)	Universidade de São Paulo – USP- São Paulo	
3	Shirley Costa Ferrari	Necessidades dos alunos de 5ª série – segundo seus professores	1996	Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação)	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP	

	Autor	Título	Ano	Tese ou dissertação	Local	Obs.
4	Lenita Maria Costa de Almeida	Ensino Fundamental 5ª série – amargo encanto.	1996	Dissertação (Mestrado em Educação: Supervisão e Currículo)	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Supervisão e Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP	
5	Gisele do Carmo Lourencetti	Procurando dar sentido às práticas pedagógicas na 5ª série: analisando dificuldades e/ou dilemas de professores	1999	Dissertação (Mestrado em Educação Especial)	Universidade Estadual Paulista – UNESP – São Carlos	
6	Ana Maria Radaelli da Silva	Dos Estudos Sociais da 4ª série e a Geografia da 5ª série: polemizando sobre a descontinuidade a partir da vivência de ensinar à vivência de ensinar a ensinar	1999	Dissertação (Geociências)	Universidade Estadual Paulista – Unicamp, Campinas- SP	
7	Maria Clara Moraes Sabino	Um olhar sobre a 5ª série do ensino fundamental.	1999	Dissertação (Mestrado em Educação)	Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC	
8	Eloisa Helena C. M. Alves	A percepção da família no impacto do ritual de passagem da 4ª para a 5ª série do ensino fundamental: um estudo de caso	1999	Dissertação (Mestrado em Artes e História da Cultura)	Universidade Presbiteriana Mackenzie	
9	Maria Aparecida Sgamatti Lourenço	Os professores e as quintas séries: procurando especificidades	2000	Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)	Universidade Estadual Paulista – UNESP Araraquara	
10	Regina Bossa	A passagem da 4ª para a 5ª série do ensino fundamental na percepção do aluno, de seus pais e de seus professores	2000	Dissertação (Mestrado em Psicologia)	Universidade São Marcos, São Paulo	
11	Zuleica Almeida Rangel	O processo de transição da unidocência para a pluridocência em classes de 4ª para a 5ª série do Ensino Fundamental: olhando a realidade e apontando caminhos	2001	Dissertação (Mestrado em Educação)	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC-RS	

	Autor	Título	Ano	Tese ou dissertação	Local	Obs.
12	Terezinha Madalena Santana	A crise da 5ª série: aspectos significativos em um colégio do Sul da Bahia	2001	Dissertação (Educação)	Universidade Federal da Bahia – UFBA	
13	Elisângela Aparecida Truzzi	Eles são analfabetos, como posso ensiná-los? A ruptura entre a 4ª para a 5ª série e seus professores	2001	Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)	Universidade Estadual Paulista – UNESP, Araraquara	
14	Angelita Minetto Araújo	A passagem da 4ª para a 5ª série: o que pensam professores dessas séries sobre os conteúdos essenciais da matemática	2003	Dissertação (Mestrado em Educação)	Universidade Federal do Paraná – UFPR	Só resumo
15	André Puchalski	Da 4ª para a 5ª série do ensino fundamental: uma questão (ainda) sem solução	2004	Dissertação (Mestrado em Educação)	Universidade Cidade de São Paulo – UNICID	
16	Maria Hermínia Marques da Silva Domingues	A escola de 1º grau: passagem da 4ª para a 5ª série	1985	Tese (Doutorado em Educação)	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP	Fora do período, mas lido pela relevância

Fonte: Hauser (2007, p. 28).

Além dessa amostra significativa da dissertação de Hauser, também localizei outros trabalhos sobre o tema da transição, para dar conta de uma amostragem suficiente para a reflexão do tema em questão (Quadro 2).

Quadro 2 – Trabalhos sobre a transição do 5º para o 6º ano do ensino fundamental

	Autor	Título	Ano	Tipo de publicação	Local
1	Cynthia Cassoni	Transição escolar das crianças do 5º para o 6º ano do ensino fundamental	2018	Tese (psicologia)	Universidade de SP e Universidade do Porto (PT)
2	Naiara Martins da Silva Siqueira	Representações sociais de alunos sobre a transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental e a Educação Física	2019	Dissertação	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica. UNESP

	Autor	Título	Ano	Tipo de publicação	Local
3	Mariza Andrade e Sandra Regina Ferrera de Oliveira	Investigação sobre a transição dos alunos do ensino fundamental I para o ensino fundamental II	2010	Pibic/CNPq - UEL Anais do XIX EAIC – 28 a 30 de outubro de 2010, UNICENTRO, Guarapuava – PR.	Universidade Estadual de Londrina - Departamento de Educação, Comunicação e Artes – CECA/Londrina, PR.
4	Marlene Rosa Cainelli e Sandra Regina F. Oliveira	‘Se está no livro de história é verdade’: as ideias dos alunos sobre os manuais escolares de História no Ensino Fundamental.	2012	Artigo	Revista ibero-americana de Educação Madrid/ Espanha
5	Leide Rozani Gaioto Lameu e Marivete Bassetto de Quadros	A transição do aluno do 5º ano para o 6º ano do ensino fundamental: articulações para superação das dificuldades de adaptação e aprendizado	2013	Artigo	Cadernos PDE
6	Laíssa Prati e Marisa Faermann Eizirik	Da diversidade na passagem para quinta série do ensino fundamental	2006	Artigo	Estudos de Psicologia Campinas 23(3) p.289-298 - julho - setembro 2006
7	Márcia Martins Villas Boas	A relação afetiva entre professores e alunos, na transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental	2014	Dissertação (Mestrado na Faculdade de Educação	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
8	Eliane Melo de Moura Correia	Pluridocência na quarta série: uma antecipação positiva?	2008	Dissertação	Universidade Católica de Brasília

Fonte: Elaborado por Lara Duarte Souto-Maior (2022).

Com base nesses trabalhos que não esgotam o tema, mas que dão uma amostra significativa do que se debate em torno da transição, alguns eixos se repetem e decidi por ressaltá-los em dois itens que seguem: a afetividade e a organização espaço e tempo. Além disso, continuei tendo como objetivo localizar se as pesquisas indicam se a transição se constitui num problema.

Alguns trabalhos iniciam por enfatizar que a legislação indica o ensino fundamental de nove anos apenas como uma passagem dos anos iniciais para os anos finais. Contudo, na prática, isso se torna um desafio pelas diferenças que existem entre os dois segmentos (prédios, formação de professores, metodologias utilizadas, tempo do professor com os estudantes). As

pesquisas afirmam que as escolas vivem esse dilema e indicam que é um desafio a ser enfrentado, estudado, uma situação que precisa ser enfrentada nas escolas.

Siqueira (2019, p.4) considera que a transição “revela um momento peculiar do Ensino Fundamental, a compreensão deste cenário pode nos ajudar a efetivar uma prática pedagógica atenta a estas questões, contribuindo assim para minimizar tais enfrentamentos e consolidar um processo de ensino mais adequado aos alunos”.

3.2.1 Afetividade

Um dos elementos muito evidenciado no estado da arte reside no fato de que ter uma professora com tempo quase que integral na turma de anos iniciais possibilita uma relação mais próxima com os estudantes, cria uma afetividade maior que nos anos finais, bem como a possibilidade de um trabalho interdisciplinar:

O fato de o professor ser o mesmo para todas as áreas do conhecimento faz com que ele fique mais tempo em sala de aula, tornando o relacionamento com os alunos mais próximo e possibilitando os mais diversos ‘diálogos’ que acabam por estabelecer relações interdisciplinares, trazem aspectos do cotidiano e dos conhecimentos prévios dos alunos que interagem com o conhecimento ensinado (CAINELLI; OLIVEIRA, 2012, p.2).

Como indica o fragmento anterior, Cainelli e Oliveira destacam um aspecto importante, da possibilidade. O fato de ser um professor, com tempo maior, possibilita diálogos e relações interdisciplinares. Existe essa possibilidade, não uma garantia. Sobre isso, Siqueira (2019, p.62) indica:

Observamos que, no 5º ano, o professor de sala tem maior possibilidade de estabelecer relações mais próximas dos alunos, conhecendo suas particularidades, dificuldades e facilidades. Isso difere da dinâmica que passa a se efetivar a partir do 6º ano, na qual cada professor tem que ser capaz de cumprir os quesitos específicos de seu componente curricular, em um espaço pequeno de tempo: o que tende a comprometer o estabelecimento de relações afetivas e próximas dos alunos.

Townsend e Tomazzeti (2007, p.220) destacam o tempo como possibilidade para criar afinidade e comprometimento:

Destacar que o profissional dos anos iniciais, se comparado aos professores dos anos finais e/ou Ensino Médio, mantém mais horas em contato com o mesmo grupo de alunos – 4 horas diárias –, que fazem com que disponha de tempo para criar uma afinidade maior em seu ambiente de trabalho, conhecer mais de perto as particularidades daquele espaço de atuação, envolver-se com mais comprometimento. Os outros professores fragmentam este mesmo tempo entre as diversas turmas em intervalos rápidos nestas trocas, ficando sempre prejudicados na construção de uma visão mais totalizante de seu local de trabalho.

Outra interessante observação de Cainelli e Oliveira (2012) é a constatação de que a maioria dos textos analisados com a temática da “transição” são pesquisas do campo da

psicologia ou de análise psicopedagógica. Os problemas encontrados no 6º ano são relacionados à indisciplina, à falta de atenção, à dificuldade de aprendizagem, ao relacionamento afetivo professor-aluno. Também aparece a diminuição da participação da família, evasão escolar e alto índice de reprovação. Destaca a ênfase dada à relação professor-aluno nos anos iniciais, caracterizada por um tempo maior, e com isso reafirmado o afeto. Pergunto-me se isso não seria uma romantização. O fato de ser uma só professora garantirá essa relação harmoniosa e afetuosa? Será que o tempo garante ou possibilita isso? No meu modo de perceber, as pesquisas romantizam essa questão de que, nos anos iniciais, há uma relação afetiva marcante, harmoniosa, positiva, garantida pelo tempo que se passa na relação professor e aluno.

Penso que essa articulação da afetividade com a professora unidocente seja mais um dos aspectos desse *habitus* estabelecido e naturalizado, uma exigência de uma polivalência em que a professora, para além de ser responsável pelas diversas áreas de conhecimento e sua articulação, também é responsável pela relação afetuosa, a ser garantida pelo tempo de permanência com as crianças.

As pesquisas indicadas nos Quadros 1 e 2 apontam que, entre os entraves da transição, coloca-se a questão do aumento do número de professores que se relaciona à menor afetividade e à organização do espaço e tempo que será aprofundado no próximo tópico. Hauser (2007) indica que os resultados da pesquisa de Alves (1999) apontam que as maiores dificuldades na 5ª série (hoje seria 6º ano) são o maior número de professores e de disciplinas cujos conteúdos são diferentes e sem a sequência necessária.

Siqueira (2019) contou com a participação de alunos do 5º ano em sua pesquisa e faz algumas considerações a respeito da opinião deles:

O aumento no número de professores, conciliado com as aulas de 50 minutos, se mostraram como preocupações dos alunos do 5º ano, uma vez que, além de estabelecer relação com diferentes professores, os alunos pontuaram necessidade de adequação de suas ações, como, por exemplo, tendo que escrever mais rápido e prestar mais atenção nas aulas. Nessa mesma perspectiva, outros elementos que esboçaram preocupações dos alunos para o 6º ano foram as tarefas, os cadernos e as provas. [...]. De acordo com os alunos, a ampliação dos componentes curriculares, resultou no aumento das tarefas, as aulas ficaram mais difíceis, exigindo deles mais organização e responsabilidade com a nova dinâmica do 6º ano. Com relação a essas mudanças, um fator que contribuiu com as percepções sobre o aumento de exigências foi a mudança acentuada no número de professores. (SIQUEIRA, 2019, p.59 e 61).

Quanto aos professores pluridocentes da 5ª série, Hauser (2007), com base em Rangel (2001), afirma:

Estes mostram que esperam os alunos com um pensamento já estereotipado sobre eles, não se legitimam professores de 5ª série e sentem dificuldade em entender e administrar esse momento de transição, o que os leva a uma prática docente por vezes distante da necessidade do aluno, nesse momento de sua escolaridade. (HAUSER, 2007, p.42-43).

Comentando a pesquisa de Dias-da-Silva (1997), Hauser (2007) constatou alguns aspectos da 5ª série que podem explicar melhor essa transição e a consequente ruptura percebida nessa série:

Para ela, a dinâmica da 5ª série requer dos professores uma postura didática diferente daquela da professora da 4ª série. Muitos professores entram e saem de salas e turmas diferentes, dão suas aulas, cumprem seus programas e, quase sempre, não lhes sobra tempo de saber o nome de todos os alunos ao longo do ano. Por conta disso, no início do ano letivo, é comum os alunos de 5ª série sentirem certo saudosismo pela série e, principalmente, pela professora anterior. (HAUSER, 2007. p.15).

Hauser (2007) comenta a pesquisa de Ferrari (1996), que buscou identificar as percepções que os professores têm das necessidades de seus alunos de 5ª série, e os resultados indicam que, apesar de os professores identificarem algumas necessidades dos alunos, nem sempre conseguem satisfazê-las de modo a contribuir para o desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor dos estudantes. Conclui que a ação pedagógica só tem êxito ao contemplar as necessidades do aluno e do professor, parceiros que são da relação pedagógica, mas destaca algumas das necessidades dos alunos:

Atenção, carinho, contato físico, ser ouvido, rebeldia, motivar-se pelo conteúdo, participar da aula, limite, disciplinar, aprender, ser responsável pelo material escolar, pertencer a um grupo social, compreensão, afeto, sentir-se útil, ter pré-requisitos, segurança, questionar, participar do processo de elaboração disciplinar, ter conteúdo interessante e adequado, maior proximidade com o professor, oposição, respeito às suas condições de vida e suas possibilidades, de não se sentir diferente dos outros em relação às suas condições existenciais, contar com a disponibilidade do professor, de gostar da matéria e de ter uma escola profissionalizante (HAUSER, 2007, p. 32).

Na pesquisa de Silva e Albuquerque (2015), os alunos do 6º ano descrevem o que pensam sobre a afetividade na relação com os professores e a aprendizagem de conteúdos, atribuindo importância à afetividade no processo de aprendizagem, dado que:

Consideraram um bom professor como aquele que, além de saber expor os conteúdos, é carinhoso, tem um bom relacionamento com os alunos e interage com estes; estabeleceram relações entre o gostar da disciplina, o gostar do professor e a aprendizagem, à medida que apontaram as disciplinas que mais gostavam como aquelas ministradas por seus professores favoritos e que, por sua vez, são as que mais se esforçam e adquirem mais aprendizado; Reafirmaram a importância da afetividade na aprendizagem ao citarem as disciplinas que mais têm facilidade em aprender como as ministradas pelos professores mais afetuosos. Em contrapartida, citaram as disciplinas em que apresentavam mais dificuldades como aquelas ministradas por professores menos afetuosos. (apud SIQUEIRA, 2019, p.62).

Hauser (2007), com base na dissertação de Lourencetti (1999), enfatiza que o relacionamento professor e aluno e o tratamento que o estudante recebe nessas duas séries é um dos aspectos que caracterizam a passagem da 4ª para a 5ª série. Hauser (2007) também comenta que a pesquisa de Silva (1999) aponta a relação professor-aluno como um fator de diferenciação

entre 4ª e 5ª série, pois na 4ª série estão mais evidentes e presentes as manifestações de afetividade.

O destaque dado por Hauser (2007) à pesquisa de Alves (1999) é o fato de o estudante passar a conviver com um maior número de professores, numa relação mais distante. Também passa a ser considerado o mais imaturo em relação aos anos finais, quando antes era o mais maduro em relação às séries iniciais. Hauser (2007) comenta a dissertação de Rangel (2001) e sintetiza da seguinte forma:

O aluno recém-chegado à 5ª série acostumado à unidocência tem expectativas quanto à pluridocência como se ela constituísse uma extensão do currículo por atividades. Além disso, ele espera, nessa nova série, encontrar professores que o tratem em sua individualidade e que reúnam qualidades que possibilitem o estabelecimento de relações de afetividade e empatia, facilitando sua adaptação à nova realidade que desconhece, como horários, livros didáticos, tarefas, provas, disciplinas específicas, professores. (HAUSER, 2007, p. 42).

Prati e Elzirik (2006, p.292) afirmam:

Até a quarta série, o aluno está sempre sendo cuidado pelo professor, que é o responsável por tudo que ele fizer, numa vigilância constante dos alunos. [...] Essa prática se modifica na quinta. Os alunos percebem que é possível ficar na escola sem um adulto responsável por eles. [...] ao perceberem claramente a possibilidade de não existir uma pessoa responsável por seus atos em todos os minutos, a escola passa a dar conta de outras expectativas que não só a de estar em sala de aula aprendendo.

Villas Boas (2014, p.54) destaca a importância da afetividade no espaço escolar dizendo que:

O ser humano é constituído de razão e emoção e uma está interligada à outra, pois toda a ação passa pela emoção e pela razão para ser executada. Um professor afetivo sabe como lidar com seus alunos, pois tem a sensibilidade de observar e saber como atingir o aluno sendo solidário com suas questões, sabendo ouvir e promovendo a parceria dos estudantes. Nenhum professor consegue trabalhar sozinho se seus alunos não forem motivados a investir em determinado projeto. O aluno que se sente acolhido pelo professor procura, mesmo quando a disciplina não lhe é das mais agradáveis, cooperar e dentro de seu entendimento facilitar o espaço do professor.

Prati e Elzirik (2006, p. 294) destacam que:

A partir dos numerosos cuidados e alertas em relação à nova organização do ensino, os alunos acabam construindo a visão de que “Agora a professora é como uma mãe. E depois não vai mais ser assim”. Já começam a se preparar para lidar com professores que não estarão disponíveis para eles. Os professores de quinta série confirmam esse discurso por meio de colocações como: ‘Essa é uma grande diferença na quinta. Nós não temos tempo de sentar do lado de cada aluno para ajudá-los a fazer a atividade. Eles têm que ir sozinhos’.

3.2.2 Mudanças na organização do trabalho pedagógico: espaço, tempo, currículo

A transição está igualmente relacionada a mudanças na organização do espaço, do tempo e do currículo, especialmente quando se aponta o aumento do número de professores

decorrentes da unidocência para a pluridocência. O aumento do número de professores vem acompanhado da presença de diversas metodologias de trabalho, bem como a especificidade de cada área de conhecimento, fragmentação do conhecimento e especialmente, da ausência de um trabalho colaborativo. O aluno do 6º ano se depara com a presença de vários professores, várias metodologias, várias exigências, conhecimento e tempo fragmentado. O aluno teria que se acostumar a essas mudanças constantes de professor e modos de trabalhar, com a falta de uma “vigilância” permanente e, com isso, viria a indisciplina tão reclamada pelos professores do 6º ano (anteriormente 5ª série), que pode estar relacionada à organização pedagógica.

Villas Boas (2014, p.23) define diferenças na organização e formação dos anos iniciais e anos finais:

O Ensino Fundamental, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), compreende o ensino de 9 anos, sendo que os primeiros 5 anos correspondem aos Anos Iniciais, ou seja, a unidocência. A unidocência é caracterizada pela unificação dos conteúdos curriculares em que um único professor desempenha esta função. Os Anos Finais do Ensino Fundamental são ministrados por professores de área, sendo chamado de pluridocência. O professor de área é aquele que se formou em uma determinada matéria – licenciaturas - sendo elas das áreas exatas e humanas.

Para a pesquisadora, nos anos iniciais, o professor faz um trabalho diferenciado em que:

[...] a criança passa os primeiros anos do Ensino Fundamental sendo apresentada aos conhecimentos que no futuro irá aprofundar, seja nas ciências, nos estudos sociais, na matemática ou na escrita e leitura. O professor dos Anos Iniciais faz um trabalho mais lúdico, mais concreto, mais experimental, respeitando a fase de desenvolvimento em que a criança se encontra (VILLAS BOAS, 2014, p.44).

Destaca que o trabalho nos anos iniciais está voltado a um desenvolvimento pleno do aluno:

Ao se falar de educação ou processo educativo, vem logo à mente o espaço escolar. Neste espaço, a criança cresce e se desenvolve e, assim cria condições de se adaptar ao meio social. Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental têm como característica principal a regência de turma de um único professor que chamamos de unidocência. Neste período, o professor assume todos os aprendizados do aluno, desde a organização da mochila e dos cadernos até as questões de higiene e alimentação, pois o olhar do professor é sempre voltado para o bem-estar pleno do aluno (VILLAS BOAS, 2014, p.60).

Já o trabalho nos anos finais tem diferenças em relação aos anos iniciais, como destaca a pesquisadora:

Os Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio também são caracterizados pela compartimentação das disciplinas. Agora, são professores ensinando dentro de sua área de atuação. Cada professor responsável por um fragmento do conhecimento. Isso não significa que o professor se isente de ajudar o aluno a adquirir autonomia, principalmente no primeiro ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, em que o aluno é egresso de uma fase que só uma professora é responsável por todas as atividades realizadas em sala de aula (VILLAS BOAS, 2014, p.44).

Siqueira (2019, p.10) aponta que, entre as diferenças na organização dos anos iniciais e finais, um destaque seria o contato professor e aluno:

No Ensino Fundamental I, os alunos têm apenas uma professora de sala (ou minoritariamente, um professor), que chamamos de polivalente, aquele que leciona todos os componentes curriculares e garante uma relação diária mais próxima com os alunos. Já no Ensino Fundamental II, há um professor específico para cada componente curricular, com aulas que duram em média 50 minutos e que não possibilitam mais um contato tão próximo e intenso na relação professor-aluno.

Prati e Elzirik (2006) descrevem que, na fala dos alunos, há referência de que ter vários professores e várias matérias exigirá mais responsabilidade. Essa divisão do conhecimento por áreas de ensino gera a expectativa de maior empenho para superar as exigências.

Hauser (2007) destaca pesquisas como de Lourencetti (1999) e Domingues (1985), em que indicam que a indisciplina estaria ligada à quantidade de professores na 5ª série, com variadas metodologias e formas de agir e a não vigilância das professoras dos anos iniciais que mantêm a disciplina. Outra questão apontada é o fracasso e repetência recorrentes na 5ª série. Por muito tempo, era uma série que havia muitas reprovações que poderia estar relacionada ao tempo menor dado nos anos finais em relação aos anos iniciais. Hauser (2007) enfatiza a tese de Domingues (1985) que aponta que a reprovação e a evasão que eram fortes na 5ª série, agora não são mais tão evidentes, pela questão da implantação da progressão continuada, entendida muitas vezes por promoção automática.

Siqueira (2019), com base em Hauser (2007), diz:

A transição do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II, devido às várias mudanças já anunciadas, costuma ser marcante na vida dos alunos. Entrar no Ensino Fundamental II representa uma ruptura na trajetória escolar, que dentre outras coisas, parece ser responsável pela reprovação e evasão escolar, pois os alunos precisam de alguma forma se adaptar às mudanças do novo ciclo escolar. (SIQUEIRA, 2019, p.10).

Entre os elementos significativos das mudanças entre a 4ª e 5ª série aponta-se a presença de mais professores com seus modos de trabalhar diferenciados, os horários mais rígidos, provas, cadernos, aulas, menor afetividade, entre outros. O aumento do número de professores e a organização são aspectos considerados como dificuldade na transição também por Andrade (2011):

A maior dificuldade para os estudantes nessa fase é a organização. Há o aumento no número de professores, ampliação dos conteúdos curriculares, dos deveres de casa e trabalhos, sem contar que cada professor possui metodologia diferente para ensinar e formas diferentes de se relacionar com os alunos. É evidente que todas essas alterações interferem na vida da criança que começa a frequentar o 6º ano. (Apud SIQUEIRA, 2019, p.63).

Hauser (2007) comenta que Domingues (1985) destaca alguns fatores que poderiam interferir no desempenho do aluno de 5ª série: mudanças estruturais, a interação com mais

professores e não mais com apenas um e o fato de eles se depararem com um conjunto de matérias e conteúdos novos. Também destaca que assim, continuam a existir duas realidades distintas: a 1ª e a 2ª fase do 1º grau (na atualidade, ensino fundamental). Segundo a pesquisadora, o desconhecimento das dificuldades que os alunos enfrentam, ao chegarem na 5ª série, leva a escola a não tomar providências, a fim de minimizar essas dificuldades que podem contribuir para os altos índices de evasão e retenção verificados na 5ª série.

A dissertação de Hauser (2007) indica as pesquisas de Dias-da-Silva (1997), Truzzi (2001), Lourencetti (1999) e Domingues (1985), que apontam que o grande entrave seria a mudança da unidocência para a pluridocência, especificamente o aumento do número de professores. Contudo, os trabalhos não apontam que o problema seja a unidocência, isto é, os pesquisadores não dizem que para resolver o desafio da transição se deveria mudar a organização para pluridocência nos anos iniciais. Para encarar o desafio, por exemplo, Domingues (1985) aponta o desconhecimento das dificuldades a serem enfrentadas pelos alunos.

A tese de Dias-da-Silva (1997) inspira Hauser (2007) a apontar que, para além desse problema do número de professores, está a ausência de um trabalho coletivo, a falta de integração e as trocas afetivas:

A flexibilidade de horário da professora de 4ª série favorece uma rotina de aula mais próxima do aluno. Na 5ª série e a partir dela, é comum os professores apresentarem variações de procedimentos e condutas, além da ausência de um trabalho coletivo, evidenciada pela falta de integração entre as disciplinas e programas escolares. Além disso, existe um distanciamento maior entre o professor de 5ª série e os alunos. Na 4ª série, as trocas afetivas são favorecidas pelas conversas da professora com os alunos, garantidas pelo tempo maior de permanência em sala de aula, nas correções dos cadernos de tarefas, na apresentação das atividades de classe. (HAUSER, 2007, p.15-16).

No debate da inexistência de um trabalho coletivo na 5ª série, Hauser (2007, p.9), com base na pesquisa de Truzzi (2001), afirma: “os saberes dos professores de 1ª a 4ª série são diferentes daqueles dos professores especialistas (5ª a 8ª série), e essas diferenças dificultaram a integração que se desejava e se constituíram em promotores de ruptura entre a 4ª e a 5ª série quando da reestruturação das escolas”. Ainda nesse debate, Hauser (2007) fala da inexistência de uma troca pedagógica entre os professores do ensino fundamental I e do fundamental II. Sobre o número de professores na passagem da 4ª para a 5ª série, Hauser (2007), fundamentada na tese de Dias-da-Silva (1997), diz:

É bastante comum o argumento recorrente sobre a alteração do número de professores e/ou a fragmentação entre as disciplinas, quando se discute o fracasso escolar nas 5ª séries. Isso porque, segundo essa autora, por trás do número de professores está o tipo de trabalho que concretizam, seus objetivos, seus conteúdos e seus fundamentos. A mudança da unidocência para a pluridocência em si é um aspecto que requer do aluno

uma adaptação mais ou menos imediata, já que ele estará às voltas com muitos professores entrando e saindo da sala de aula, no intervalo médio de cinquenta minutos. E cedo perceberá que cada um desses profissionais tem personalidades distintas. E mais do que isso, a experiência pluridocente revela a heterogeneidade didática desses professores, levando os alunos a frequentes e inevitáveis comparações. (HAUSER, 2007, p.15).

Com base em Borges (2015), Siqueira (2019, p.26) indica:

Nessa transição do 5º para o 6º ano, quando as crianças deixam os professores generalistas e passam a trabalhar com os professores especialistas, os desarranjos acontecem e podem ser observados pela queda no rendimento escolar, pela indisciplina e pelo desinteresse pelas aulas.

Inspirando-se no trabalho de Rosa e Proença (2003), Siqueira (2019, p.27) destaca aspectos da organização dos alunos:

O tempo para estabelecer um vínculo entre professores e alunos no Ensino Fundamental II é curto, e a organização por componentes curriculares exige que os alunos aprendam a lidar com aproximadamente nove professores que têm diferentes expectativas frente à turma de alunos.

Siqueira (2019, p.30) também constata aspectos de mudanças nas duas séries:

A análise desses trabalhos sobre a transição do 5º para o 6º ano nos auxiliou a demarcar um cenário de mudanças na trajetória escolar dos alunos. As mudanças foram percebidas desde a organização escolar, as salas de aula, sinal, recreio, material didático, a relação entre os alunos, meninos e meninas, até a questão afetivo-social entre professores e alunos.

Hauser (2007) indica que, segundo os dados obtidos na pesquisa de Lourencetti (1999), os aspectos que caracterizaram a passagem da 4ª para a 5ª série estariam relacionados à organização do espaço e tempo e afetividade:

O aumento do número de professores, os diferentes tipos de aula ministrados por cada professor, o tempo de duração de cada aula, as exigências de cada professor, a ausência de integração entre professores da 4ª e da 5ª série, as expectativas que os professores têm dos alunos quando estes chegam à 5ª série, o tratamento diferente que os alunos recebem na 4ª e na 5ª série, o relacionamento professor-aluno, a idade dos alunos etc. Esses dados demonstraram que a passagem da 4ª para a 5ª série apresenta características próprias, o que a difere da passagem para outras séries, e que a ruptura entre a 4ª e a 5ª série parece estar relacionada ao que ocorre dentro da sala de aula, ou seja, diretamente ligada ao trabalho docente. (HAUSER, 2007, p.34-35).

Com base nesses argumentos, Hauser (2007) afirma que os alunos da 5ª série vão deixando de lado o medo e a insegurança inicial e vão se sentindo com alguma liberdade, em alguns momentos, com alguns professores, ou no intervalo das aulas, caracterizando uma liberdade que antes eles não tinham com a professora da 4ª série que passava praticamente todo o tempo da aula com a mesma turma. A pesquisa de Prati e Elzirik (2006) também constata o sentimento de liberdade no espaço escolar vivido pelos alunos da quinta série e que invade a sala de aula.

Outra observação de Hauser (2007) é que a 5ª série revela novas exigências para esses alunos, criando certa angústia quanto ao tempo. Exige-se deles menos dependência e aprovação do professor na realização das atividades, menos detalhamento das instruções, menos perguntas. As perguntas incomodam muitos professores da 5ª série e são entendidas como imaturidade e resquícios de hábitos da 4ª série. Hauser (2007), a partir da dissertação de Silva (1999), também observa aspectos da transição e destaca:

O ritmo mais lento na 4ª série, sem atropelo do tempo, pelo fato de ser conduzido por uma única professora e uma tendência a diferenciar qualitativamente o aluno dessas duas séries. Isso equivale a dizer que ao aluno da 5ª série é cobrada maior independência na realização das atividades, sendo que os professores passam a contar com isso para o desenvolvimento dos conteúdos; a existência de um exercício constante de controle disciplinar na 5ª série, que já começa com a “conferência” de presenças/ausências como um ritual autoritário. [...] A autora aponta também a descontinuidade curricular entre as duas séries e afirma que esta decorre de ações pedagógicas isoladas de professores. (HAUSER, 2007, p.36).

Na pesquisa de Prati e Elzirik (2006), destacam que existe uma tensão dos estudantes para conseguir terminar as atividades no tempo previsto pelo professor. Quando vencem esse desafio, passam a preocupar-se com as atividades que serão avaliadas e passam a focar na negociação dos aspectos a serem avaliados: “Vale nota?” Essa consideração também é percebida por Siqueira (2019, p.60), em que os alunos tecem considerações sobre a transição:

O significativo relevo às tarefas, cadernos e provas ilustra um cenário diferente do que os alunos vivenciavam no 5º ano, já que o 6º ano é reconhecido por eles como um momento de mais responsabilidades. O depoimento de Caio nos chama atenção, envolvendo nesta transição a comparação com outros colegas, evidenciando como o aprendizado e as notas passam a ganhar mais foco. Os depoimentos parecem apontar para uma representação social sobre a transição do 5º para o 6º ano, como sendo um momento de aumento de exigências e novas responsabilidades frente a uma maior demanda de atividades, tarefas, provas e professores.

Na linha das novas exigências da 5ª série, Hauser (2007) evidencia os dados obtidos na pesquisa de Domingues (1985), que indicam diferenças entre as duas séries:

Evidenciaram que a 4ª e a 5ª série se constituem em duas realidades distintas, seja pelo ritmo de desenvolvimento mais lento na 4ª série e mais acelerado na 5ª série, seja pelo fato desses professores considerarem que os alunos na 5ª série apresentam uma queda no rendimento e uma diminuição na atenção às aulas, além de se tornarem mais indisciplinados. Para esses professores, esses comportamentos decorrem do aumento no número de professores na 5ª série e, conseqüentemente, do aumento na quantidade de lição a ser estudada. No entanto, a autora questionou se essas mudanças não seriam, na verdade, decorrentes das diferenças de estrutura existentes entre essas duas séries. (HAUSER, 2007, p.28-29).

Hauser (2007), comentando a investigação de Lourencetti (1999), destaca que o trabalho objetivou conhecer as dificuldades e/ou dilemas que os professores vivenciavam numa sala de 5ª série e como percebiam ou enfrentavam essas situações. Sua pesquisa mostrou que os problemas se relacionam ao:

[...] comportamento inadequado dos alunos com relação às regras escolares, o fato de a 5ª série parecer um dilema para os professores por causa das suas características muito particulares, o programa, que parece não atender ao ritmo dos alunos, o não-domínio de conteúdo por parte de alguns professores. (HAUSER, 2007, p.34).

Hauser (2007) salienta que a dissertação de Truzzi (2001) aponta uma rigidez no tempo das atividades escolares, bem como o imediatismo ou o descompromisso dos professores de 5ª série com o processo. Com base na dissertação de Bossa (2000), Hauser (2007) aponta a angústia do tempo na 5ª série e a caracterização desses professores, do trabalho da 4ª série como inadequado:

A 5ª série apresenta uma estrutura curricular caracterizada pela angústia do tempo e quantidade de conteúdo programado a ser cumprido. Além disso, o trabalho realizado pelo professor da 4ª série é visto como inadequado e sem aprofundamento para uma continuidade na 5ª série. Há também uma desconsideração dos conhecimentos já adquiridos pelo aluno em séries anteriores, reforçando a ideia de uma ruptura na vida escolar desse aluno, a partir de seu ingresso na 5ª série. (HAUSER, 2007, p.41).

Villas Boas (2014, p.12-13) sugere um olhar diferenciado dos professores dos anos finais, em relação aos alunos do 6º ano:

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

Outro aspecto levantado pela pesquisa de Hauser (2007), com fundamento em Sabino (1999), são as mudanças biológicas e psicológicas que caracterizam os estudantes nessa fase da adolescência:

Passaram por uma metamorfose biológica que os faz sofrer angústias e incertezas em busca do novo eu. Psicologicamente afetados e socialmente mais cobrados, eles não sabem como se comportar, já que deles são exigidas coisas das quais eles não sabem. A sala de aula parece hostil e desorganizada e a falta de materiais didáticos compromete a qualidade do ensino. Além disso, a metodologia usada em sala de aula parece reduzir-se à exposição oral dos conteúdos e ao uso da lousa, gerando monotonia e postura passiva nos alunos. (HAUSER, 2007, p.37).

Também sobre as mudanças biológicas, Cainelli e Oliveira (2012, p.7) destacam que a fase “da adolescência se relaciona como parte da constituição de identidade do indivíduo [...], em ‘rede de interdependência’, afirmando a necessidade de reflexão que não ignore as mudanças em qualquer fase da trajetória da vida”.

Leoncio (1997) afirma que:

A vida dos adolescentes na quinta série é uma gangorra oscilante, devido às mudanças de atitudes; a experimentação de alterações de humor e o contato com diversos professores permitem ao aluno construir novas formas de relação com o conhecimento, sentindo-se responsável por sua ação. Com esse movimento, surge

“um sujeito que, pelo menos, afetivamente, já começa a demonstrar ‘reformulações’ diante do seu grupo familiar e escolar” (Apud PRATI; ELZIRIK, 2006, p.297).

Ainda sobre essas mudanças, Hauser (2007), inspirada pela pesquisa de Alves (1999), afirma que nessa fase que, embora transitória, é marcada por outras mudanças além das escolares: a adolescência. Constata que a família, foco central de sua pesquisa, também percebe a ruptura e sente os impactos como consequência das mudanças ocorridas com os alunos e professores e na estrutura do curso, constituindo o fato em um rito de passagem. Mas a superação não é total, pois as mudanças continuam a acontecer, agora por conta da mudança do comportamento do adolescente.

Hauser (2007) afirma que a pesquisa de Bossa (2000) teve como foco verificar a percepção do aluno adolescente na passagem da 4ª para a 5ª série; analisar os aspectos envolvidos na mudança para a puberdade e adolescência; identificar a visão dos pais e professores nessa passagem; e entender como se dá a organização escolar na 4ª e na 5ª série. A autora sintetiza as ideias centrais da pesquisa, afirmando que, para os pais, é necessária uma melhor compreensão sobre a relação entre as dificuldades vividas na escola e o momento de vida dos adolescentes, assim como a repercussão desse momento em suas próprias vidas.

Em relação ao professor, diz que cabe interpretar as demandas dos adolescentes e priorizá-las, além de perceber seus próprios limites para que aceite os dos alunos. Deve-se estabelecer entre o professor e aluno uma relação de reciprocidade e empatia, fazendo do diálogo um método de trabalho adequado. Em relação ao aluno, é necessário que ele seja auxiliado na compreensão desse momento de vida ainda na 4ª série, de forma que a vivência dos conflitos que estão por vir não seja uma surpresa, já que o ingresso na adolescência é difícil por si só, e frente à inadequação da escola, torna-se mais doloroso.

Cainelli e Oliveira (2012, p.2) desenvolveram uma pesquisa em que o objetivo principal foi compreender como se ensina e aprende-se história na escola, e apresentam um estudo sobre a aprendizagem da história no processo de transição do 5º para o 6º ano do ensino fundamental. Segundo as autoras, existe “uma tensão no processo de transição das séries iniciais para as séries finais do ensino fundamental, referente à mudança de espaço, de organização das disciplinas e de relacionamento entre alunos e professores”.

Também afirmam que os professores do 6º ano desconsideram os conhecimentos aprendidos pelas crianças nos anos iniciais e partem do pressuposto de que os estudantes não sabem nada de história. Nesse sentido, as pesquisadoras enfatizam a importância da pesquisa que se apoia “na possibilidade de articulação entre os níveis de ensino, a partir do reconhecimento por parte dos sujeitos envolvidos no universo escolar sobre o que se ensina e o

que se aprende de História nos diversos segmentos”. Diferente de outras pesquisas que se ancoram em questões afetivas e psicológicas, parece-me que essa pesquisa busca encontrar uma possível resolução da tensão, a partir de elementos da organização do trabalho pedagógico; indicando, por exemplo, essa articulação entre os segmentos.

Cainelli e Oliveira (2012, p.4) afirmam que se ensina e se aprende história nos anos iniciais e colocam algumas observações de características pedagógicas: “no processo de ensinar e aprender História nos anos iniciais, nem sempre, o diálogo com a ciência de referência, no sentido de produção historiográfica, assume lugar de destaque na relação pedagógica”.

O diálogo entre professores e alunos, muitas vezes vindos das indagações dos alunos, em qualquer área do conhecimento, possibilita o reconhecimento de conhecimentos e experiências prévias. Cainelli e Oliveira (2021, p.4) sugerem pensar nos anos iniciais como espaço de formação no qual o estudante entra em contato com o saber científico, “considerando que o saber histórico transita entre as memórias advindas de toda vivência social”. Ampliando o foco, as autoras enfatizam:

Precisamos investigar a fundo estas especificidades da aprendizagem em História nas séries iniciais, para entendê-las melhor e pensar no diálogo que se estabelece com o conhecimento histórico a ser aprendido nos anos finais que, em tese, se aproxima mais da produção historiográfica e, conseqüentemente, da História enquanto conhecimento científico” (CAINELLI; OLIVEIRA, 2012, p.4).

Hauser (2007), ao analisar a produção científica nacional sobre o tema da transição escolar da 4ª para a 5ª série, indica resultados que demonstraram que a escola de ensino fundamental ainda convive com o problema da ruptura ou descontinuidade entre a 4ª e a 5ª série (hoje 5º e 6º ano). As mudanças e diferenças pedagógicas entre as duas séries denunciam a fragilidade na estrutura de ensino cuja organização não condiz com as determinações legais. Essa transição acaba por revelar, na prática, a fragilidade da estrutura educacional que não atende às necessidades de adaptação desses alunos à nova etapa e ainda reforça a ideia de descontinuidade entre essas duas séries. Professores de 1º a 5º ano e os de 6º a 9º ano, não executam um trabalho pedagógico integrado, por causa das formações e práticas docentes bem distintas. Duas realidades, duas escolas, dois mundos distantes.

Em algumas situações, a mudança está relacionada à mudança de prédio ou de escola. No caso de Anitápolis, os alunos mudam de escola e de sistema, pois saem da escola municipal para a escola estadual. Portanto, alunos de 5º para 6º ano, além da mudança do número de professores, teriam de conviver em um ambiente novo, não só em relação ao prédio escolar, mas numa nova realidade, com outros colegas, com outro diretor, outros inspetores e, às vezes, em outro bairro.

Essa reorganização pode ainda mais distanciar os dois grupos de professores, os de 1º a 5º ano e os de 6º a 9º ano, cujos saberes acabam por restringirem-se ao próprio grupo. Quanto à condição de aluno, também há diferenças, uma vez que, quando chegam ao 6º ano, são considerados “imaturos” e tornam-se os mais jovens nos anos finais: realidade diferente da anterior em que eram os mais velhos e experientes dos anos iniciais. A transição do 5º para 6º ano caracteriza-se por um período de mudanças de toda ordem, quer para o aluno, quer para o professor, quer para a escola.

Hauser (2007) identificou, em sua pesquisa, que os pesquisadores identificam e designam a passagem da 4ª para a 5ª série de várias maneiras, indicando que há um problema, uma tensão, um desafio. Dias-da-Silva (1992) descreve como uma passagem sem rito; Silva (1999) afirma ruptura existente, um salto no desconhecido; Sabino (1999) diz que, para a 5ª série, há ponte pênsil mal ancorada; e Puchalski (2004), uma passagem sem ponte. De diferentes formas, os autores evidenciam um desafio.

Em relação à transição, Hauser (2007), com base em Silva (1999), afirma:

Não se percebe que uma sucede a outra, sendo esse o principal fator que faz da 5ª série um salto no desconhecido, uma transição difícil. Além disso, a autora afirma que, pelo fato de não existir uma integração entre os professores dessas duas séries, os rituais de passagem da 4ª para a 5ª série continuam inflexíveis. (HAUSER, 2007, p.35-36).

Hauser (2007) destaca uma importante conclusão de Dias-da-Silva (1992):

O fazer docente bem-sucedido parece ser aquele em que o professor reconhece as contradições vividas no cotidiano escolar e detecta as incongruências entre o que fazem e as pistas dadas pela classe; é capaz de tomar essas evidências como base para reflexão crítica e alteração do seu saber e fazer docentes, superando o impasse e a impotência implicados em dilemas para transformar crítica e simultaneamente sua concepção e ação. (HAUSER, 2007, p.31).

Hauser (2007) sintetiza as conclusões de Lourenço (2000) afirmando:

[...] a existência de dois grandes princípios de ação na prática pedagógica que norteiam os procedimentos e/ou atitudes profissionais apontados pelos professores entrevistados como provocadores do sucesso com as 5ªs séries: a) ter paciência/dar tempo para o aluno aprender e b) conhecer o aluno/partir do que o aluno sabe. A autora destaca que uma possível semelhança com a professora da 4ª série pode ser um perfil de bom professor para a 5ª série, apesar de uma crítica velada ao trabalho realizado pelas professoras primárias. Esse perfil de bom professor engloba aspectos relacionados à interação instrucional dos alunos, tais como o uso de vocabulário acessível ao aluno, a forma de conduzir a atividade, o aproveitamento das contribuições das crianças, o compromisso dos professores com a tarefa de ensinar e uma preocupação com o aspecto social no sentido de “fazer algo por essas crianças”, revelando a “identificação do ensino como uma missão”. (HAUSER, 2007 p.40-41).

No artigo sobre articulações na transição, as pesquisadoras Lameu e Quadros (2013) sugerem uma adaptação no 6º ano, onde são propostas algumas mudanças como reuniões de pais, conhecer o espaço físico, ainda nos anos iniciais, organização de rotinas, interação com os maiores e debates sobre as expectativas e medos.

Na pesquisa de Siqueira (2019), os alunos apresentam sugestões de ações que podem amenizar essa fase de transição. O desconforto de uma escola grande pode ser atenuado se os estudantes pudessem conhecer a escola antes e saber como as coisas são. Os conflitos com os alunos maiores, na hora do recreio, poderiam ser suavizados com mais pessoas circulando e cuidando no recreio, bem como em conversas com os alunos no intuito de melhorar a convivência entre os estudantes.

A complexidade de lidar com vários professores poderia ser amenizada com uma apresentação desses professores. Sobre a dificuldade de se enturmar, os alunos sugerem a realização de brincadeiras no início para que todos se conheçam. Momentos de acolhimento organizados pela equipe escolar contribuiria para atenuar a sensação de sentir-se perdido na escola. Também sugerem a realização de dinâmicas com toda a equipe escolar, para contribuir com o estreitamento da afinidade e aumentar a proximidade e a confiança entre alunos e funcionários. Nesse caso, os alunos parecem demonstrar que entendem que a transição escolar é uma fase que faz parte do processo escolar e sugerem atividades relativamente simples; mas que, no entender deles, muito contribuiria para esse processo.

Há uma tensão nessa transição. Os alunos sugerem propostas como apresentadas nas pesquisas citadas de Siqueira (2019) e Lameu e Quadros (2013). Cainelli e Oliveira (2012) sugerem buscar uma articulação entre os níveis de ensino, pois as pesquisas apontam que os maiores prejudicados são os alunos.

Pensando na transição, Siqueira (2019, p.64) conclui que “nossas ações, quanto professores e equipe escolar, precisam estar mais próximas dos alunos, no sentido de considerá-los como alunos de idade escolar, expostos às mudanças que vão reconfigurar suas práticas escolares”.

Prati e Elzirik, em uma pesquisa qualitativa, referente a uma realidade de pais, alunos e professores de 4^a e 5^a série, levantam aspectos que marcam essa passagem, propondo um outro olhar, pois defendem que essa ruptura não seja tão evidente:

A visibilização de algumas faces do poliedro que compõem a vida escolar de uma instituição específica nos indica que a ruptura entre a quarta e a quinta série, na prática, não é tão evidente assim. Os professores mudam (e talvez daí venha a sensação de perder o controle), constituem um campo mais heterogêneo que se intercala diante dos alunos. Os pais perdem o espaço que vinham assumindo com relação à escola e encontram outras formas de acompanhar seus filhos. Os alunos percebem-se com maior autonomia para encontrar recursos pessoais, a fim de corresponder às expectativas de seus professores, pais e amigos. (PRATI; ELZIRIK, 2006, p.297).

As autoras percebem que o que liga e atravessa a 4^a para a 5^a série, construindo um fluxo, são múltiplos sentidos, sons e formas que, quando captados, formam “uma realidade multifacetada, um espaço de combate e tensão, caracterizado por lutas e por uma vivência

escolar com muitas faces”. (PRATI; ELZIRIK, 2006, p.290). E também: “Na passagem da quarta para a quinta série, evidenciam-se práticas que permitem o desenvolvimento de recursos pessoais até então não acionados. Elementos novos e antigos se rearranjam, compondo uma nova paisagem no dia a dia escolar”. (PRATI; ELZIRIK, 2006, p.290-291). Também se perguntam o que muda nessa passagem, uma vez que a instituição é a mesma e pais, professores e alunos se fazem presentes. Para as autoras, a passagem se configura como um momento no qual novos elementos complexificam as práticas adotadas por professores, pais e alunos, e existe uma apreensão com relação ao ingresso na nova organização escolar.

Destacam a transição como uma passagem, não como um problema, como uma fase desafiadora, com expectativas diferentes, um campo de desafio e crescimento:

Ao entrar na quinta série, o espaço escolar assume vários significados; a troca de períodos, os pais não sendo responsáveis pelo aproveitamento dos filhos e, conseqüentemente, uma maior apropriação do processo de aprendizagem pelos alunos são algumas alterações que compõem esse momento escolar. Essas mudanças se refletem nas práticas compondo novas exigências e novos desafios. [...]. Medos e angústias que os alunos de quarta série constroem sobre a quinta se alteram no momento em que se dão conta que poderão encontrar formas de viver essa nova organização escolar. Para os alunos, o ingresso na quinta série não se configura uma ruptura. Muitos aspectos permanecem iguais, e os que mudam são percebidos como esperados e naturais desse momento de escolaridade. Eles citam duas alterações principais: a forma de avaliação e a comparação entre as turmas de quinta série. (PRATI; ELZIRIK, 2006, p.296 e 297).

As autoras concluem:

Mais uma vez, constatam-se a riqueza e a complexidade da escola, sua importância como um dos principais agentes do processo civilizatório e de como são infundáveis as problematizações que podem ser feitas sobre esse campo, trazendo sempre renovadas e insuspeitadas possibilidades de análise e investigação. (PRATI; ELZIRIK, 2006, p 298).

Siqueira (2019) constata que a transição faz parte do processo:

No geral, as mudanças, sendo elas escolares ou não, são sempre cercadas de conflitos, incertezas e inseguranças, o que faz parte do processo. Com essas falas, percebemos que mesmo entre os alunos do 6º ano, houve dificuldade em se enturmar e fazer amigos. Nesse sentido, percebemos que atividades de integração são muito bem-vindas nesse processo de mudanças na escola. (SIQUEIRA, 2019, p.55).

Uma importante observação de Cainelli e Oliveira (2012) é que a maioria das pesquisas têm o foco em questões comportamentais, motivacionais e de aprendizagem em que o ponto de partida é a 5ª série e seus problemas. Os estudos focam os alunos, os professores e o cotidiano escolar a partir da 5ª série. A vivência na 4ª série é usada como referência e baseada no que se imagina/supõe acontecer nos anos iniciais. Os estudos não tratam da transição propriamente dita, não focam no processo da transição e sim nos problemas encontrados na 4ª e 5ª série.

Hauser conclui que é preciso continuar as pesquisas:

De qualquer forma, acredito que a escola de Ensino Fundamental e, principalmente, a 5ª série apresenta-se como um campo fértil para qualquer pesquisador, seja pelos desafios e dilemas que ela impõe aos professores e demais funcionários da escola, seja pelas dificuldades enfrentadas pelos alunos que chegam a essa série com tantas expectativas e medos, seja pelo impacto que essa transição da 4ª para a 5ª série provoca na família do aluno etc. Além dessas questões, entendo que outras relações precisam ser estudadas, problemas precisam ser superados, sendo a questão da transição da 4ª para a 5ª série um desses desafios. (HAUSER, 2007, p. 20-21).

Todas essas questões trazidas pelas pesquisas aqui apresentadas não estão desconectadas de uma necessária reflexão sobre o currículo em ação. Sacristán (2000, p. 9) enfatiza a interdependência dessas questões:

As condições de desenvolvimento e realidade curricular não podem ser entendidas senão em conjunto. [...] o currículo se conforma como prática realizada num contexto, uma vez que deixamos claro seu significado cultural. A qualidade da educação e do ensino tem muito a ver com o tipo de cultura que nela se desenvolve, que obviamente ganha significado educativo, através das práticas e dos códigos que a traduzem em processos de aprendizagem para os alunos.

Sacristán (2000, p. 15) define o currículo como uma prática que se estabelece em diálogo com os sujeitos envolvidos nos processos de escolarização: “É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. O currículo, como projeto baseado em um plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor.” Igualmente, Sacristán (2000) enfatiza a função socializadora da escola, que se faz a partir dos conteúdos selecionados e de todas as práticas que se realizam dentro da escola:

Quando se fala de currículo como seleção particular de cultura, vem em seguida à mente a imagem de uma relação de conteúdos intelectuais a serem aprendidos pertencentes a diferentes âmbitos da ciência, das humanidades, das ciências sociais, das artes, da tecnologia, etc. – esta é a primeira acepção e a mais elementar. Mas a função educadora e socializadora da escola não se esgota aí, embora se faça através dela e, por isso mesmo, nos níveis de ensino obrigatório, também o currículo estabelecido vai logicamente além das finalidades que se circunscrevem a esses âmbitos culturais, introduzindo nas orientações, nos objetivos, em seus conteúdos, nas atividades sugeridas, diretrizes e componentes que colaborem para definir um plano educativo que ajude na consecução de um projeto global de educação para os alunos. Os currículos, sobretudo nos níveis de educação obrigatória, pretendem refletir o esquema socializador, formativo e cultural que a instituição escolar tem. (SACRISTÁN, 2000, p. 18).

Nessas reflexões de Sacristán (2000, p. 22), o currículo é resultante de ações de diversas ordens que geram forças que incidem na prática pedagógica: “ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc. [...], geram forças diversas que incidem na ação pedagógica.”

Nesse debate, Pacheco (2019, p. 109) afirma que o currículo tem múltiplas definições, podendo ser assim entendido:

Como conhecimento, como conjunto de disciplinas, como programa de ensino, plano, experiências e/ou resultados de aprendizagem a concretizar na escola, conteúdos a

ensinar, processos de aprendizagem, como prática profissional, construção cultural e/ou social, projeto e modo de ação. As múltiplas definições vêm acompanhadas de variadas interpretações sobre a educação em contextos formais. As noções dicotômicas de plano e projeto nos remetem a diferentes ideias de currículo. Como plano ou um produto predefinido, “numa perspectiva linear que corresponde a um plano de estudo, ou a um programa de ensino organizado e estruturado, com objetivos, conteúdos e procedimentos de avaliação”. Como projeto ou uma proposta de trabalho, “envolve não só as intenções (planos curriculares, programas, orientações e outras diretrizes) mas, de igual modo, práticas resultantes da intervenção de diversos autores no processo de decisão”. (PACHECO, 2019, p. 109).

Nesse alinhamento, Pacheco (2019, p. 110) ressalta “o caráter processual e dinâmico do conceito de currículo, [...] integra tanto as decisões tomadas no contexto político/administrativo, de âmbito nacional, quanto as decisões tomadas ao nível da região e da escola e, muito em particular, ao nível da sala de aula.”

Ademais, Pacheco (2019, p. 109 e 110) remete à ideia conceitual de currículo como projeto, o qual está associado à noção de autonomia, compreendida como a possibilidade de os professores assumirem determinadas decisões no processo de desenvolvimento curricular. Para o autor, para que a autonomia curricular possa se concretizar, é necessária a criação de condições para que todos os envolvidos nos processos educativos possam tomar decisões, como na seleção de conteúdos, na organização e na programação de atividades e a gestão de recursos.

Por fim, vale ressaltar a indicação de Silva (2021, p. 150) sobre os significados do currículo: “o currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja a identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade”.

Neste capítulo, que focou especialmente a revisão bibliográfica sobre a transição aos anos finais e acerca do currículo em ação, constato a existência de um *habitus* que permeia a organização do trabalho pedagógico com características demarcadas entre os anos iniciais e os anos finais do ensino fundamental. Nessas pesquisas, não há uma reflexão única em relação à transição entre essas etapas de escolarização e de a transição ser um problema; muito menos de o problema estar localizado nos anos iniciais. Igualmente não apontam para a implantação da pluridocência nos anos iniciais, como solução para a superação dos desafios e de mudanças multifatoriais inerentes aos processos de mudanças experimentados pelas crianças e adolescentes, ao longo da vida, em suas várias dimensões.

Nesse sentido, após essa necessária digressão feita neste capítulo, no capítulo 4, construo uma reflexão em torno dos discursos que apresentam a experiência da pluridocência na Escola Manila Campos da Rosa como inovadora. Nessa direção, busco problematizar tais discursos também presentes na literatura a respeito e dos desafios diante da organização do trabalho pedagógico pluridocente. Os desafios, na constituição de um outro *habitus* e/ou no

redimensionamento do *habitus* nos anos iniciais do ensino fundamental, estão justamente interligados às identidades docentes e curriculares, seja do currículo em sua totalidade, seja de cada componente curricular.

4 PLURIDOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS COMO EXPERIÊNCIA INOVADORA

Diante da recorrência de discursos, presentes nas falas dos professores, os quais apontam que a pluridocência na Escola Manila é uma prática inovadora, busco aprofundar esse tema e compreender o porquê do Projeto da Pluridocência ser adjetivado como inovador. Com base em autores aqui mobilizados, o discurso da inovação é compreendido como algo presente fora dos entrevistados, num discurso exterior que é incorporado pelos professores e gestores da escola Manila. Em outras palavras, o *habitus* justamente se torna perceptível, na interiorização do exterior, de modo tal, que os agentes passam a agir de acordo com o que o mundo exterior exige. O discurso da inovação tem uma força e um poder, que faz com que seja incorporado na prática dos professores e apresenta-se como novidade, prazeroso e tem também uma forte ligação com as diferentes tecnologias. Parafraseando Foucault (1998), os professores entraram na “ordem do discurso”.

Sobre o conceito de inovação, há uma pluralidade de visões e entendimentos; no entanto, neste capítulo, diálogo com pesquisas que discutem inovação e mudança numa perspectiva crítica com o objetivo de problematizar o discurso de inovação tão ressaltado pelos envolvidos no processo de implantação da pluridocência na referida escola. Em geral, o discurso da inovação é associado a algo novo, implica em mudanças vistas como positivas. Assim sendo, está amparado no fenômeno da neofilia, que seria o culto ao novo, a obsessão pelo novo, subjacente aos discursos educacionais, por meio das seguintes palavras: mudança, tecnologia, criatividade, flexibilidade e empreendedorismo.

Pensin (2017, p. 24), ao pesquisar sobre a educação superior, problematiza o fenômeno da neofilia e destaca a necessária desnaturalização, o estranhamento e a problematização frente a esse fenômeno da inovação que se impõe como necessário, mas que vem vinculado a uma lógica utilitarista, pragmática, reducionista. Exerce sobre a docência um poder de coerção e está filiada à racionalidade neoliberal. Para Pensin (2017, p. 25), há de se questionar a forma como a inovação está presente na educação. Surge como um constructo universal, naturalizado e até banalizado em que não há o que estranhar ou perguntar; entretanto, é preciso refletir sobre tal conceito. É necessário reconhecer que o conceito não está dado, não é algo ‘natural’, sua constituição se dá pelo conjunto do que foi dito no grupo por seus discursos e enunciados, compreendendo que “uma formação discursiva não pode ser vista como homogênea e compacta. Os discursos não são puros, da mesma forma que também não são isentos”. (PENSIN, 2017, p. 24).

Segundo Pensin, o discurso da inovação na educação chega junto com o discurso do empresariamento, uma racionalidade orientada por princípios econômicos, de mercado e organizacionais que têm a empresa como referência. E materializam-se em forma de documentos oficiais e passam a se constituir como verdades. Esse discurso situa-se numa lógica neoliberal, em que à educação cabe a formação de indivíduos úteis ao jogo econômico em curso.

Ao problematizar a formação continuada de professores na Rede Municipal de Educação de Florianópolis, Dias (2017) destaca o “empresariamento de si mesmo” que mobiliza condutas e coloca o professor como responsável por sua formação:

O ‘empresariamento de si mesmo’ mobiliza um novo estilo de conduta, na medida em que o docente passa a ser responsável por buscar a sua própria formação, ainda que se garantam instituições promotoras públicas de formação ‘em serviço’ com essa finalidade. Desse modo, fica claro que, mesmo sem a manutenção dos cursos de formação promovidos pelas esferas públicas, o docente se veria impelido a estar continuamente vinculado a processos formativos. (DIAS, 2017, p. 87).

Os discursos sobre inovação e mudança na educação são cada vez mais recorrentes na atualidade. E é esse discurso da formação, da transformação, da mudança e da inovação que sustenta a experiência de pluridocência na Escola Manila, desde 2014. Os professores falam o tempo todo sobre a inovação, sobre a mudança, sobre a transformação. Muitas falas que apontam nessa direção já foram trazidas no capítulo 2. Aqui amplio a reflexão, com o objetivo de aprofundar e contribuir nesse processo, entendendo o discurso inovador incorporado nos e pelos professores; ou, em outras palavras, o adentrar na “ordem do discurso”.

Tomo como ponto de partida a indicação de autores que trazem à baila as reflexões do discurso empresarial que chega na escola com uma força quase que inquestionável. Tavares (2019, p. 15) afirma que “o conceito de inovação em educação detém uma ampla rede de significados que estão vinculados às diferentes concepções epistemológicas e ideológicas acerca do processo educativo”. A partir desse entendimento, faz uma revisão, selecionando artigos sobre o conceito de inovação, apresenta quatro interpretações do conceito e conclui que temos percebido um empenho em difundir e apresentar modelos de experiências inovadoras que não buscam “compreendê-las em sua complexidade e integralidade no âmbito dos atores, processos, relações, dinâmicas, resistências, dilemas, conflitos e contradições” (TAVARES, 2019, p. 15). Essas quatro interpretações são detalhadas a seguir e concomitantemente, nesse diálogo com os autores, buscando fazer aproximações com os discursos dos entrevistados.

4.1 INOVAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO NAS NARRATIVAS DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

Nas recorrências discursivas dos entrevistados, o que selecionam dizer de si e da experiência da pluridocência? O que selecionam para dar visibilidade sobre a docência? Os professores afirmam que a experiência é inovadora, é algo novo e produz mudança. Afirmam que essa experiência está se mantendo e sustentando-se, porque ela está calcada e assentada na mudança que é apresentada aos alunos, às famílias e aos professores.

Ao fazer uma revisão do conceito de inovação, Tavares (2019) o categorizou em quatro grupos: 1) a inovação como algo positivo *a priori*; 2) a inovação como sinônimo de mudança e reforma educacional; 3) a inovação como modificação de propostas curriculares e; 4) a inovação como alteração de práticas educacionais costumeiras em um grupo social. É interessante observar como, de certa forma, essas quatro nuances do conceito de inovação aparecem nas falas dos entrevistados.

A professora Marluce fala da inovação como algo positivo *a priori*, que a educação e os professores nos tempos atuais devem buscar por essas mudanças e inovações. Ela afirma: “eu acho que é inovador, e os tempos modernos exigem isso, que, não só a gente tente, tente buscar novas metodologias, mas a escola também esteja preparada para isso”. (Marluce. Entrevista, 2019, p.18). A professora destaca a importância do projeto da pluridocência como algo positivo e com o objetivo de melhorar as atividades já existentes. Concordando com a ideia de que a inovação visa a melhoria da ação educativa, Nogaro e Battestin (2015, 2015, p. 361) baseiam-se nas ideias de Cardoso (2007), para afirmar que “a inovação é uma mudança deliberada e conscientemente assumida, visando a uma melhoria da ação educativa”.

Nas falas dos entrevistados, esse conceito de inovação aparece, uma vez que afirmam a escolha pela pluridocência aos aspectos de melhoria de sua ação educativa, seja pelo tempo que o professor passa a se dedicar a uma disciplina, ou seja para o aluno que passa a ter professores com aprofundamento teórico na disciplina escolhida.

Messina (2001, p. 230) afirma que mudança é aquela centrada nos educadores, na cultura da escola e na possibilidade de apropriação por parte dos educadores. Os professores afirmam que a proposta de mudança veio por parte de professores, inicialmente do professor Célio, que era o secretário de educação do município, e depois assumida pelos professores dos 4^{os} e 5^{os} anos. Essa forma de implementação vem ao encontro do que Messina (2001, p. 230) afirma: “a mudança imposta produz ambivalência e dificuldade para compartilhar o sentido da ação, e o pressuposto é que o sentido da mudança deve ser compartilhado pelo grupo que está

participando” (MESSINA, 2001, p. 230). Em Anitápolis, a mudança não foi imposta e sim compartilhada pelo grupo de professores que se sentiram responsáveis pela elaboração e execução da proposta. Nesse entendimento, é possível compreender que os envolvidos no processo interiorizaram o exterior e/ou entraram na “ordem do discurso” (Foucault, 1998); ou, ainda, foram cooptados pelo discurso da inovação. Messina (2001, p. 231), apoiando-se em ideias de Fullan e Hargreaves (1999), afirma que os professores devem ter um papel central nos processos de mudança. Esses autores afirmam que o trabalho dos professores se caracteriza pela sobrecarga, fragmentação e isolamento e acreditam numa proposta de mudança na escola e de promoção do profissionalismo coletivo dos professores. É importante ter em mente que “qualquer mudança envolve uma perda do estado anterior, ansiedade e incerteza” (MESSINA, 2001, p. 230). Por isso, a necessidade dos professores compartilharem e participarem efetivamente do processo de mudança, para que esses sentimentos de ansiedade e incerteza possam ser compartilhados e superados.

Nessa linha da valorização dos professores nos processos de mudança e inovação, Tavares (2019, p. 8), com base em Mitrulis (2002), aponta que “as inovações devem ser produzidas pelos atores em seu cotidiano”. O autor aponta que esse posicionamento indica “uma separação entre a lógica da reforma e a lógica da inovação, onde afirma que a primeira é resultado da ação própria das autoridades, e a segunda está reservada ao exercício dos agentes educacionais mais próximos da base do sistema escolar” (Tavares, 2019, p. 8). Também sobre esses conceitos, Nogaro e Battestin (2015), através das ideias de Costa (2008), sublinham a diferença entre inovação e reforma: “a inovação produz uma mudança de caráter singular e qualitativa das práticas educativas, originadas a nível micro, enquanto que a reforma corresponde a uma alteração introduzida no microssistema.” (NOGARO; BATTESTIN, 2015, p 360). Tavares (2019) comenta os três artigos de Ghanem Junior (2012, 2013a, 2013b), em que o autor diferencia inovação educacional de reforma educacional, destacando que as inovações buscam um tipo diferente de educação em relação ao que é costumeiro e que não necessariamente melhorará o funcionamento do sistema. Inovar precisa ser uma prática original ou inédita de maneira geral, mas precisa ser diferente do que é feito num contexto específico.

No caso específico da Escola Manila, essa separação entre a lógica da reforma e a lógica da inovação é interessante. Os professores afirmam, nas entrevistas, que a proposta da pluridocência é algo que surgiu dos professores, algo da escola mesmo. Entretanto, também afirmam que a proposta foi sugerida pelo então secretário de educação do município, que apresentou a proposta, e ela teve a adesão dos professores. Aqui cabe uma reflexão com base no que Bourdieu (2006) apresenta, acerca do agente autorizado. A proposta teve a adesão por

ter vindo do secretário? A proposta teria a mesma adesão se tivesse partido de um outro professor? Numa possível analogia ao que diz Bourdieu, o professor Célio pode ser visto como uma espécie de agente delegado.

Como secretário de educação municipal, ele é o “porta-voz autorizado”, tem o poder de delegação. Nessa nuance do “porta-voz autorizado”, está definido o poder simbólico, um poder de representação. Inclusive, podemos pensar em como é diferente a fala de um professor e de um aluno em uma reunião escolar. Esse poder de representação determina o valor da pessoa que vale pela posição que ocupa: o porta-voz autorizado. Por exemplo, em Anitápolis, uma cidade pequena, esse porta-voz tem o respaldo do poder institucional – do prefeito, da câmara municipal. Célio não é somente o secretário de educação, mas representa o aparato institucionalizado, na municipalidade, via prefeitura municipal, pois a Escola Manila é uma escola municipal, numa cidade pequena, em que o secretário tem esse poder de representação.

Sobre a compreensão do significado de inovação apresentado por Veiga (2003), Tavares (2019) comenta que a autora entende que a inovação ganha sentido, quando tem a preocupação de melhorar a qualidade da educação, sustentando a função positiva das práticas inovadoras, também destacada pelos professores da Escola Manila. Tavares (2019) ainda apresenta outros autores (Macías, 2005; Leal-Soto; Hernandez; Parada 2016; Monteiro; Smole 2010), que adotaram a inovação como aplicação de estratégias criativas, para atender demandas do contexto escolar. “Os autores associam essa visão positiva ao sentido etimológico do termo inovação (*innovare*) que deriva da palavra novo (*novus*), onde a novidade se sobrepõe àquilo que está ultrapassado, gerando um aperfeiçoamento” (TAVARES, 2019, p. 9). Com relação a essa visão, entendo que os professores da Escola Manila compactuam dessa ideia, ao apresentar a unidocência nos anos iniciais, como algo ultrapassado e destacando as inúmeras vantagens da pluridocência experimentada por eles: priorizar uma disciplina, trazer novas metodologias, o aluno ter vários olhares sobre seu processo de aprendizagem, preparar para a transição para os anos finais, entre outras. Nogaro e Battestin (2015, p. 362), apoiando-se em Carvalho (2015), afirmam que inovar é buscar novas formas de pensar, agir e sonhar. Para os autores, esse significado se encaixa bem à educação, que possui muitas práticas naturalizadas, acomodadas, sem reflexão de que sejam interessantes de permanecerem ou não. Penso que uma dessas práticas, inclusive, é a unidocência: presente na discussão desta tese.

Os estudos até o momento e a empiria têm mostrado que um dos motes dessa necessidade de mudar possa estar no próprio professor que se sente desvalorizado com a unidocência em relação ao professor especialista, e pelo excesso de

disciplinas/conteúdos/conceitos que tem que dar conta e vê, na pluridocência, a possibilidade de aprofundar-se em uma área de conhecimento.

A segunda categoria de interpretação apresenta a inovação como sinônimo de mudança. Esse sentido aparece por várias vezes nas falas já apresentadas pelos entrevistados, e destaco aqui dois excertos das falas da professora Analu:

Então a questão do novo também tem que ser olhada com carinho, tem que ver o que... “ah, isso aqui é novo, mas tem que ver se realmente tem fundamento...”. Não adianta querer inovar agora “ah, eu vou jogar tudo fora o que é velho e vou pegar tudo o que é novo...”. Então, a gente tem que saber fazer essa... (Analu. Entrevista, 2019, p. 19)

Quando eu era uma professora por sala, eu via assim, a dificuldade que a gente tinha... Uma das questões era com relação ao planejamento... Você tinha que planejar para todas as disciplinas, ficava um planejamento extenso e, às vezes, não ficava como a gente queria... Hoje não, hoje eu planejo para língua portuguesa, então, claro, o planejamento é flexível, quando eu acho “ah, eu planejei isso aqui, mas isso aqui meus alunos ainda não estão nesse nível”, então, eu tenho como estar revertendo, tenho como estar fazendo essas mudanças, para deixar mais... Mais próximo possível da realidade da minha turma... Então, eu faço o trabalho com 4º e 5º língua portuguesa. A gente tem duas turmas de 5º ano e duas turmas de 4º, mas nem tudo o que eu aplico na minha turma do 5º ano matutino, eu posso aplicar na minha turma do 5º vespertino, às vezes tem que ter mudanças. Então isso contribuiu muito... Essa forma de trabalho por disciplina, nesse ponto é muito bom assim. (Analu. Entrevista, 2019, p.13-14)

Tavares (2019) destaca que a inovação, como sinônimo de mudança e reforma educacional, contrapõe-se à primeira interpretação, com uma visão mais crítica ao processo de inovação, pois não adota *a priori* um valor positivo ou negativo. Outra diferença reside na ideia de que os autores que aderem a essa interpretação não interpretam as inovações como evento e, sim, como um processo de caráter complexo. Na Escola Manila, observo que, no momento das entrevistas, os professores destacaram esse caráter complexo em relação à implementação da proposta, bem como apresentaram como um processo em curso, pois destacaram aspectos que foram e estavam sendo avaliados para dar continuidade e melhorar ainda mais essa proposta. Um aspecto enfatizado diversas vezes foi a preocupação com a interdisciplinaridade e o tempo para planejar juntos.

Na terceira via analítica, em que a inovação é percebida como modificação de propostas curriculares, Tavares (2019), com base em Días-Barriga Arceo (2010, 2012), assinala que a autora caracteriza a inovação como uma “mudança profunda nos paradigmas e práticas sociais em uma comunidade concreta [...] e defende que as práticas curriculares sejam desenvolvidas, através da participação ativa dos professores” (Tavares, 2019, p. 11). Em Anitápolis, os professores assumiram esse papel ativo no planejamento e implementação da proposta. A professora Marluce fala da inovação como modificação de propostas curriculares (terceira via analítica):

Eu estou aprendendo bastante, não só ensinando, estou aprendendo bastante, porque nós vivemos em um tempo em que tudo é muito informatizado... Então, as informações chegam muito rápido, e as crianças são muito antenadas para isso. Então, a gente também precisa estar antenada para essas mudanças, então, muita coisa a gente tenta acompanhar o ritmo deles... Eu te disse, eu já fiz 50 anos; eu venho de uma época em que a metodologia não era tão inovadora como é hoje, ... em que os meios de comunicação podem te ajudar também a trabalhar em sala de aula. Eu utilizo bastante recurso em sala de aula, não só... O celular, a gente não pode, porque não é permitido, mas eu utilizo a lousa digital, que tem vídeos, isso... Trabalho dentro do conteúdo, e isso é muito enriquecedor para a criança, e eles acabam passando isso muito para prática. Então, tem várias questões que a gente pode trabalhar com isso... (Marluce. Entrevista, 2019, p.1-2)

Dias e Otto (2022, p.13), na perspectiva de Foucault, mostram como os discursos são possibilidades para analisar e compreender como os professores são constituídos e como é possível “entrar num processo de apreender uma subjetividade que é produzida por um elemento exterior ao sujeito, o discurso. Nessa esteira, o discurso e a subjetividade são produções descontínuas, plurais e passíveis de transformação, tendo em vista que são constructos históricos.”

Também, nessa via analítica, Tavares (2019) apresenta o artigo de Fernandes (2011), em que a autora revelou, com base em políticas curriculares em Portugal, que a descontinuidade de políticas é um fator que impede a construção de práticas de inovação curricular. Esse dado das políticas é comentado pelo professor Márcio, secretário de educação no momento das entrevistas, quando revela que a proposta é constantemente questionada pelos gestores que se preocupam com os gastos a mais que a proposta pode ter (um professor a mais na fala do Márcio) e quando comparam com as outras escolas da região que possuem práticas unidocentes e não pluridocentes. O professor Márcio relata que, até o momento, conseguiu manter a proposta por suas articulações políticas e porque mantém o orçamento previsto. Comenta: “Só do tempo, desde 2017, que eu estou na secretaria, a proposta já passou por um fiozinho para acabar umas quatro ou cinco vezes, pela questão dos gastos, da contabilidade. Eu é que bati de frente e disse: ‘Não, vai continuar! Vale a pena!’” (Márcio. Entrevista, 2019, p. 18). E explica:

Porque tu precisas de mais professores. Não é aquela exorbitância. Mas se você colocar na ponta do lápis, precisa de mais. [...]. Então existe sim uma diferença. Mas assim, eu, dentro da minha concepção pedagógica, custo, benefício, poderia ser mais uns três professores, que eu ainda bateria de frente. (Márcio. Entrevista, 2019, p.18).

Outro aspecto destacado por Tavares (2019), na pesquisa de Buzato (2010) e Marcelo (2013), é a inovação vinculada ao desenvolvimento tecnológico nas escolas. Para os autores, “as novas tecnologias simbolizam, com grande propriedade, o que a inovação representa para o mundo corporativo, onde inovar é permanecer vivo, e não inovar é perecer” (TAVARES, 2019, p. 12). Nessa linha de pensamento, Nogaro e Battestin (2015, p. 360) acrescentam:

A área da produção tecnológica é uma das mais salientes, quando se fala em inovação, uma vez que nela percebe-se com maior nitidez a necessidade da inovação para não perecer. Inovar é contrapor-se ao obsoleto, ao ultrapassado, ao desuso. As novas tecnologias eletrônicas e digitais simbolizam, com grande propriedade, e são o exemplo fiel, para ilustrar o que a inovação representa para o mundo do mercado; nele inovar é permanecer vivo, não inovar é sucumbir. Qual o sentido se quer para a educação?

Percebe-se esse discurso da inovação, na fala dos professores, e esse destaque ao tecnológico com ênfase na fala do Célio, especialmente ao falar das salas inteligentes. Ele se apropria desse discurso da inovação relacionado às inovações tecnológicas. Interessante perceber que essa fala de Nagaro e Battestin é de 2015. Eles já anunciam essa tendência tecnológica. Hoje, 2023, a tecnologia está cada vez mais sendo requerida para estar nas escolas e dentro das salas de aula. Porém, precisamos estar atentos e ser críticos quanto ao que acreditamos ou fazemos como inovação; pois, às vezes, pode-se camuflar práticas conservadoras/tradicionais como inovadoras. Por exemplo, usar uma tela digital, para escrever o que seria colocado no quadro de giz não é uma inovação, é substituir os recursos, mas mantendo a mesma metodologia de trabalho. Lembrando o que Nogaro e Battestin (2015, p 360) dizem: “inovar não se trata de inventar, mas de recriar, revestir com uma ideia não pensada até então, surpreender.”

Como quarta categoria interpretativa, a inovação como alteração de práticas educacionais costumeiras em um determinado grupo social, trago a fala do professor Márcio que comenta:

Foi proposto como uma ideia de **inovação**. Quando você lança uma ideia inovadora, para muitas pessoas ela parece ser algo inadmissível. Mudar por quê? Toda vida foi assim, eu estudei assim, por que é que agora tem que ser diferente? E, ao mesmo tempo, tínhamos pessoas, principalmente pais já instruídos, que já tinham alguma formação, algum conhecimento, não especificamente dentro da área da pedagogia, mas que já tinham alguma formação. Eles já entendiam que existe sim necessidade de inovar, de mudar, de tentar agregar alguma coisa a mais para que melhore, para que se evolua. A gente trabalha dentro de uma concepção, sei lá, circular já. Então, ao mesmo tempo, para umas pessoas é incabível, para outras não. A gente precisa evoluir, a gente precisa crescer. Aí, a gente lançou a ideia como experimento, como experiência. Durante o ano, nós fizemos algumas reuniões, alguns momentos com os pais desses alunos até a título de monitoramento: como é que está, o que eles perceberam. E a partir daí, até aqueles que eram resistentes, perceberam que houve uma melhora significativa, o desenvolvimento da própria criança em casa. Mesmo sendo leigos na área, mas eles deram este retorno positivo para nós: ‘Legal! Meu filho agora está gostando mais, ele elogia bastante’ (Márcio. Entrevista, 2019, p. 5-6).

Vale destacar que a mudança da unidocência para pluridocência experimentada pelos professores da Escola Manila foi uma alteração de práticas educacionais, em um determinado grupo. Anitápolis implementou por decisão local, sem a pretensão de ser seguida em nível estadual ou nacional. Inclusive, os professores Rogério e Márcio falam que outros secretários da Grande Florianópolis costumavam questionar essa organização diferenciada no município

de Anitápolis. O professor Rogério comenta que, ao conversar com o secretário de Educação de Águas Mornas, ele falava: “Ah, cara, mas esse projeto que vocês fizeram, que o Célio fez... Isso é loucura!” (Rogério. Entrevista, 2019, p.35). O professor Márcio acrescenta: “Inclusive um dos coordenadores da área da educação de lá condena veementemente a aula por disciplina e fala: “Deus me livre, porque nos municípios da Grande Florianópolis, só vocês estão com essa aberração lá”. (Márcio. Entrevista, 2019, p. 18).

Vale também a reflexão sobre o valor da inovação:

Hare (1978) e Aguerrondo (1992) problematizaram, com o apoio de vários autores, a definição de inovação, notadamente no que tange, ao caráter universal, ou não, de seus preceitos. Subjaz a discussão exibida nesses dois textos, a inovação pensada como uma alteração proposital que possui significado e valor. A afirmação de que a inovação detém um valor, como salientam os autores, não deve ser confundida com a afirmação de que envolve um julgamento de valor, pois podemos dizer que X é significativamente diferente de Y sem dizer que é melhor ou pior do que Y. Outro aspecto relevante apontado pelos pesquisadores é o fato de que as inovações são produzidas nas instituições de educação formal ou não formal por iniciativa dos tomadores de decisão locais, independente das autoridades responsáveis pelo sistema educativo. Tais inovações, segundo eles, diferem em vários aspectos daquelas alterações que são projetadas para serem seguidas por reformas educacionais em nível nacional. (TAVARES, 2019, p. 13).

As entrevistas realizadas em Portugal são reveladoras do tema da inovação, presentes também em outro país. Nelas, percebi que o discurso da inovação também se faz presente. Numa das instituições educacionais em que realizei entrevistas, o diretor e a professora relatam que a escola implementou um Projeto Piloto de Inovação Pedagógica e que depois puderam avançar para o Plano de Inovação.

Tudo isso começou em 2016, com o convite da Direção Geral de Educação que é a entidade que tem dentro do Ministério da Educação que faz a gestão destes projetos. Fomos convidados, nós e mais quatro escolas, a nível do país. Pediram-nos para fazer diferente, utilizando... obviamente não inflacionando os recursos materiais nem os recursos humanos, mas tentar, com o que temos, fazer diferente. Inovar ao nível da pedagogia, essencialmente, e do trabalho que se faz em contexto de sala de aula. E nós, obviamente, tentamos fazer e desenvolver até 2019 esse projeto piloto, que foi sendo trabalhado e foi sendo otimizado. E com a ajuda do professor Pacheco que foi nosso amigo crítico, digamos assim, nessa matéria porque nos aconselhou, e orientou-nos, e subscreveu e legitimou muitas das práticas que nós implementamos. E, terminado o que foi o período definido para este projeto piloto, saiu uma portaria, que, parece-me que é a 181/2019. (Jorge. Entrevista, 2021, p.2 e 3).

Como eu estava dizendo, a partir de 2019, foi criada uma legislação que permitia a qualquer escola de Portugal avançar para um Plano de Inovação. Nós, como vínhamos do projeto piloto, foi-nos dada a possibilidade de integrar automaticamente este Plano de Inovação, portanto nós demos continuidade, no fundo, ao que já vínhamos a fazer desde 2016. Contudo, todos os anos temos reuniões de monitorização para ver o que corre bem ou corre mal, mas nós vamos também vendo o que nós podemos alterar, na perspectiva de melhorar o trabalho que vamos realizando. Um ano nunca é igual ao ano anterior. (Jorge. Entrevista, 2021, p.3).

Segundo o diretor, participar do Plano de inovação permite diferenciar práticas:

E, portanto, essas são componentes do currículo que têm que ser desenvolvidas. Esta escola, este agrupamento, em específico, nós estamos a desenvolver um Plano de Inovação, que nos permite diferenciar algumas práticas, comparativamente, ao que se faz nas escolas que não optaram por este Plano de Inovação. Nós, desde 2016, fomos convidados para desenvolver um projeto piloto de inovação pedagógica, (Jorge. Entrevista, 2021, p. 2).

O diretor Jorge destaca a formação continuada que foi oferecida pelo gabinete para as escolas participantes do Plano de Inovação: “Eu não sei se você acompanhou a formação que foi feita no âmbito do Plano de Inovação desenvolvida pelo professor Pacheco e o gabinete que o acompanha também...” (Jorge. Entrevista, 2021, p.2).

Ao falar sobre as dinâmicas e metodologias dos professores nesta escola, a professora Sandra também nos fala sobre o Projeto de Inovação:

Em seguida, fomos percebendo que todas nós poderíamos trabalhar com todos, e que só ganhávamos em partilharmos ao máximo nossas experiências. Então as nossas planificações passaram a ser feitas todas em conjunto, os materiais todos em conjunto; mas fomos mais além, percebermos que a forma de trabalhar e a metodologia do trabalho pode ser, e é, saudável, que seja idêntica. Porque, a qualquer momento, qualquer uma de nós pegava no grupo de outra. Quando chegamos a esse patamar, estávamos prontos para aquilo que foi depois o PPIP (Projeto Piloto de Inovação Pedagógica), que era: passamos a ter momentos em que deixamos de trabalhar com o conceito de turma e passamos a trabalhar com o conceito de ano. E, portanto, foi isso que passou a existir. É claro que esta escola tem uma coisa boa, como é uma escola que está, em termos dos recursos tecnológicos, muito bem apetrechada, nós temos plataformas de comunicação muito boas e estáveis. Com a pandemia, foi fácil que as nossas reuniões de trabalho de planificação, fossem feitas, pelos canais digitais. Ou seja, nós estamos on-line, e eu posso estar em casa, e a outra colega na casa dela, e estamos a trabalhar no mesmo documento e a preparar o mesmo documento. E eu, se quiser preparar a mesma hora que ela, muito bem, estamos a discutir on-line na hora; mas não temos necessidade disso, eu posso trabalhar na hora que eu quiser, ela também pode na hora em que quiser e não estamos dependentes do espaço e nem do tempo. (Sandra. Entrevista, 2021, p.5).

Ao discorrer sobre os projetos de inovação em Portugal, Pacheco afirma:

Por isso, em Portugal, os projetos de inovação, decididos normativamente pelo Ministério da Educação, no ano de 2017, têm a particularidade de responderem à prioridade de melhoria dos resultados, com a missão de as escolas reduzirem o insucesso e abandono para uma taxa tendencialmente nula, mantendo a lógica da mensuração dos resultados, mediante *standards* de conteúdos que não expressam metas curriculares, como se verificava no ciclo anterior, mas conteúdos essenciais que funcionam como denominador comum na avaliação externa (provas criteriosais, provas somativas e exames). (PACHECO, 2019, p. 99).

Esse ciclo de inovação pedagógica do Ministério da Educação tem como referência o relatório da OCDE (2018) e “pretende reforçar não apenas competências (conhecimentos, capacidades, atitudes e valores) a dominar pelos alunos, num contexto de globalização, mas também a personalização (*agency*) do aluno, sendo para isso estrategicamente inovador que a mudança aconteça, a partir das dinâmicas e vontades das escolas e dos professores.” (PACHECO, 2019, p. 99).

Pacheco (2019, p.100) comenta sobre os projetos-pilotos de inovação pedagógica que foram implementados em 2017. Esses projetos foram feitos em regime de voluntariado, numa amostra de sete agrupamentos, entre eles da escola do Freixo, em que realizei entrevistas. O

professor Pacheco destaca a missão que inclui criar e implementar soluções para a qualidade das aprendizagens dos alunos, propondo autonomia às escolas em diversas áreas e “confiando às escolas a possibilidade de criarem projetos audazes, contextualizados e únicos, consoante as necessidades dos seus alunos e os recursos disponíveis” (Pacheco, 2019, p. 100). Essa observação sobre os recursos é bastante interessante, porque os projetos devem ser audazes, mas os recursos serão os mesmos. Aquilo que o diretor Jorge comentou: “obviamente não inflacionando os recursos materiais nem os recursos humanos” (Jorge. Entrevista, 2021, p. 2).

Pacheco (2019, p.102) comenta que, apesar do regime de adesão ao projeto de autonomia e flexibilidade curricular (Cf. Despacho 5908/2017, de 5 de julho de 2017) ter sido voluntário, as escolas aderiram de forma generalizada, porque “nenhuma escola quer ficar para trás”. De certa forma, é possível visualizar essas falas conectadas às ideias que buscam inovação.

Ampliando o debate, com a intenção de apresentar os diferentes significados que podem ser atribuídos ao conceito de inovação, Messina (2001, p. 226) apresenta a fragilidade teórica do conceito de inovação que foi assumida como fim em si mesmo e como solução para problemas educacionais estruturais e complexos e, em decorrência, apresentam-se propostas conservadoras, que são legitimadas com políticas e práticas homogeneizadoras que promovem a repetição de propostas que não consideram a diversidade dos contextos sociais e culturais. Também destaca que a categoria inovação vem sendo tratada como algo à parte das teorias de mudança educacional e enfatiza a necessidade de integrar os dois conceitos para uma reflexão mais geral. Para essa autora, inovação é um tipo de mudança, inserindo a mudança num campo interdisciplinar, refletindo sobre a mudança dos níveis centrais dos sistemas de ensino (buscam regulamentar e homogeneizar a inovação) e mudança nas bases, nas escolas ou comunidades locais.

Messina (2001, p. 226, 227) destaca que, desde os anos 1970, a inovação tem sido referência obrigatória e recorrente no campo educacional, mas o conceito e a prática da inovação se transformaram de forma significativa. Para a autora, nos anos 1960 e 1970, a inovação era predefinida nos níveis centrais de ensino e, nos anos 1990, passam a ter mais trabalhos que vêm das bases, tendo um caráter autogerado. Enfatiza que a inovação é um conceito aberto, capaz de adotar múltiplas formas e significados e destaca que “a inovação não é um fim em si mesma, mas um meio para transformar os sistemas educacionais”. Inovação definida como um processo e não um acontecimento, um processo multidimensional, capaz de transformar o espaço no qual habita e de transformar-se a si própria.

O termo inovação foi importado pelo mundo da produção e da administração, numa visão empresarial. Nos anos 1980, a inovação foi defendida e adotada por grupos que definem as políticas educacionais e, ao tornar-se oficial, tornou-se conservadora. Uma estratégia, um mecanismo de recentralização e homogeneização. Para Messina (2001, p. 228), “mudar implica desnaturalizar ou distanciarmo-nos do *habitus* que nos constitui, que é tão estruturante quanto estruturado, separarmo-nos desses modos de sentir, pensar e agir.”. E afirma também que “mudar significa alterar as regras do jogo, aprender novos códigos culturais, desnaturalizar ou refletir sobre os padrões habituais”. (MESSINA, 2001, p.231). Para a autora, “inovação e mudança não são categorias equivalentes. [...] Enquanto a mudança foi a preocupação permanente da filosofia e depois das ciências sociais e naturais, a inovação se revitaliza neste século no campo da produção e da administração. Daí decorre que a inovação está mais propícia a ser assumida como técnica.” (MESSINA, 2001, p. 232).

Sobre o surgimento da ideia de inovação, Nogaro e Battestin (2015, p. 360) comentam que surge, no mundo da empresa, da produção, do mercado mercadológico e, por isso, o conceito relaciona-se com sobrevivência, manter-se alinhado com o desejo do cliente ou do consumidor, ocasionando divisão de trabalho e competição. Por esse motivo, há maior tendência de identificá-la como técnica e isso a distância da compreensão de educação, cujo horizonte é a formação do todo do sujeito.

Observa-se, ao longo dos relatos dos professores, que eles assumiram esse discurso da inovação e justificam que a pluridocência foi pensada e implementada dentro dessa lógica da inovação. Eles assumiram, de fato, e entraram na lógica do discurso, que é o discurso dos gestores, do Estado nação: o discurso empresarial e que vai para a educação. Assumem todo esse discurso das tecnologias, que é o discurso empresarial assumido pela educação. Nas entrevistas, aparece essa ideia da inovação trazida por quem está de fora e que, muitas vezes, não entende muito de educação e sala de aula num sentido amplo, mas diz o que a escola deve fazer. Esse discurso está dentro de uma lógica, a lógica capitalista e numa perspectiva neoliberal de educação. A Escola Manila assume esse discurso, como uma maneira de justificar a proposta da pluridocência. Chamam os pais para dizer que vão implementar a pluridocência que vão mudar, vão inovar.

Ao aderirem ao projeto da pluridocência como inovador, os professores apresentam a ideia como uma espécie de *marketing*, para buscar a aceitação dos pais e alunos, algo também destacado por Nogaro e Batestin (2015, p. 358 e 359):

Constatamos que o conceito ‘inovação’ é usado com diferentes sentidos e em alguns casos sem uma preocupação em precisá-lo. Não poucos textos apresentam a palavra ‘inovação’, quando desejam adjetivar práticas ou processos educacionais com

roupagens ou até conteúdos que se oponham a posições conservadoras. Em outros casos faz-se uso da ‘inovação’ mais como estratégia para chamar a atenção, como *marketing*, para vender uma ideia ou produto, destacar uma instituição, do que existência de efetiva mudança ou diferença.

Outro aspecto a considerar é que a concepção de inovação está, muitas vezes, relacionada a uma lógica neoliberal e voltada ao atendimento de demandas do mercado como eficiência, produtividade e competitividade. E assume um papel de imperativo que impacta as ações formativas em educação que impactam a docência e os professores. Essa lógica também prescreve modos inovadores de ser professor.

Ao falar de uma lógica neoliberal,

[...] refiro-me ao conjunto suficientemente organizado, coerente e coeso de princípios, mecanismos e práticas para o qual a educação é necessária à manutenção e ao desenvolvimento do capitalismo. Trata-se da lógica que situa a educação no mercado da competição e do produtivismo; que coloca à educação a obrigatoriedade da eficácia, do máximo rendimento e da formação de competências capazes de possibilitar que o indivíduo assuma os riscos e possibilidades sobre o próprio sucesso compreendido como capacidade de garantir-se a si mesmo, sem a necessidade, ou com a menor intervenção possível por parte do Estado. (PENSIN, 2017, p. 27).

Dias (2017) afirma que, nessa lógica, o imperativo que impacta a formação de professores e exige profissionais inovadores os coloca numa posição de *deficit* pedagógico e na busca constante de formação,

[...] indicando que a formação permanente é um imperativo para o exercício da docência, bem como sustentada por um regime de verdade que sustenta uma concepção de *deficit* pedagógico permanente e, que, por conseguinte, legitima a reorientação das ações educativas, pela via da formação continuada. (DIAS, 2017, p. 88).

A lógica da inovação acaba por produzir discursos institucionais que fazem circular verdades autorizadas que inventam modos de ser professor e de conceber a docência. E a docência reverbera discursos dessa lógica neoliberal que sustenta um movimento de empresariamento da educação superior que reverbera na educação básica. Para Pensin (2017, p. 28), a inovação encontra sustentação e referência na dimensão do mercado. Uma inovação concebida a partir de uma concepção utilitarista, pragmática e instrumental. E essa referência na dimensão do mercado torna-se constituinte da docência que passa a ser adjetivada como inovadora e, muitas vezes, sendo entendida como um constructo universal, inquestionável. Nessa referência, está uma lógica mercantil e de orientação empresarial em que inovação e empreendedorismo são características fortes nas pesquisas e metodologias de trabalho no ensino superior. A pesquisadora também destaca a inovação como imperativo à prática pedagógica em seus aspectos didáticos e de estratégias de ensino. Às vezes, práticas sendo supervalorizadas e como modelo a ser adotado:

Considero interessante deixar em aberto um questionamento ou suspeita a este respeito. Parece-me que este posicionamento, frente à adoção de modelos inovadores, esta tendência à padronização das formas de fazer o ensino e também a disseminação da noção de inovação atrelada aos princípios do mercado, estaria indicando que, para inovar, professores e IES precisam adotar práticas pedagógicas presentes. Todas numa mesma racionalidade. Inovar seria, assim, fazer mais do mesmo? Não se apresentariam, tais práticas inovadoras, contrárias ao significado de inovação? (PENSIN, 2017, p. 30).

Klaus e Campesato (2019) discutem como o meio empresarial que se vincula às relações de trabalho no capitalismo contemporâneo se faz presente na educação, impondo a formação de sujeitos flexíveis, capazes de competir no mercado de trabalho. Esses discursos neoliberais colocam a inovação como um imperativo e demandam reorganização de espaços escolares na lógica pós-fordista, que busca sujeitos flexíveis e parcerias escola/empresa.

No discurso da inovação, há uma similaridade quando consideram que o ensino atual está defasado, desatualizado e desconectado das necessidades reais dos estudantes em um mundo em mudança e veloz. Para tanto, reivindicam a necessidade de reformulação do modelo escolar que vai desde o ambiente, a arquitetura, até o currículo e a formação de professores. Uso de tecnologias, flexibilidade, prazer, proatividade. Klaus e Campesato (2019, p. 150) afirmam:

Muitos desses ‘negócios educacionais’ que apresentam ‘soluções’ para a área da educação, que vão desde a socialização de ‘boas práticas’ que possam ser replicadas até a elaboração de programas e/ou de políticas educacionais, guardam estreita relação com a formação de sujeitos flexíveis que possam competir no mercado de trabalho contemporâneo. (KLAUS; CAMPESATO, 2019 p. 150).

A proliferação de modelos educacionais ou as “boas práticas” servem como fonte de referência para educadores que também se sentem defasados e incapazes. Para as autoras, em geral, as experiências inovadoras defendem ambiente escolar amplo, flexível e interativo; currículo voltado às “competências” e “habilidades”. Cabe refletir e problematizar que modelos são esses. Modelos que pretendem atender à formação de sujeitos para o mercado de trabalho altamente competitivo? E que, a partir do discurso da inovação, promove um esvaziamento das finalidades da educação?

[...] valores profissionais coletivos são substituídos por valores comerciais, e professores são despojados de sua expertise e julgamento. Interesses coletivos são substituídos por relações de competição e torna-se cada vez mais difícil mobilizar trabalhadores em torno de questões de importância geral para o sistema educacional como um todo. (BALL, 2014, p. 69 *apud* KLAUS; CAMPESATO, 2019, p. 146).

Dias e Otto (2022, p. 5) afirmam que premiar docentes é uma prática bastante utilizada por distintas instituições. Embora os critérios e os tipos de prêmios sejam diferentes, pode-se afirmar que buscam referenciar exemplos a serem seguidos, definindo critérios que explicitam condutas desejáveis e legitimando “um conjunto de normas e padrões de referência para a

docência e, assim, possuem um caráter formativo e educativo”. O discurso da inovação acaba por configurar uma nova subjetividade docente que será materializada nos discursos e práticas dos professores.

As pesquisadoras problematizam o discurso da inovação, na formação de professores por meio da concessão do “Prêmio professor nota dez”, da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Florianópolis, nos anos de 2012 a 2017, que expressa valores ressaltados como ser professor transformador, criativo e inovador. As autoras entendem que o referido concurso acaba por constituir-se na produção de uma subjetividade de novo tipo em que professores buscam ser esse tipo almejado pelo “Prêmio professor nota dez”.

O prêmio vai ao encontro do discurso da inovação, que contempla a melhoria da qualidade da educação. Se a inovação é um discurso presente e “exigido” para transformar o ensino, a partir de práticas inovadoras e transformadoras, o professor também assume esse discurso em sua prática. Por isso, a realização do concurso acaba por atuar como formação, interfere no percurso formativo dos professores, “instituindo um modo de ser sujeito professor que, para ser premiado, deve ser inovador e transformador”. (DIAS; OTTO, 2022, p. 9). Esse modo de ser professor pode ser entendido como essa nova subjetividade docente:

A produção de uma nova subjetividade docente, marcada por essa racionalidade, se intensifica no jogo neoliberal e se traduz na formulação de uma discursividade que enaltece práticas docentes inovadoras, transformadoras e criativas em que se pretendem produzir novos sujeitos professores, contando com seu envolvimento e participação ativos. Ser premiado é uma conquista que se vê balizada pela relação produtiva e indissociável entre o sujeito e o mercado. (DIAS; OTTO 2022, p. 12).

Nesse aspecto, igualmente, ao discutir sobre inovação e boas práticas, Pacheco (2019, p. 90) afirma:

Esse processo de mudança, em que a **inovação** se transforma numa palavra convincente e apelativa, porque objetivada por uma melhoria demonstrada por evidências e modelada por um modelo de boas práticas, com centralidade para os resultados das aprendizagens, avaliado através de testes em larga escala (no plano nacional e internacional), tem raízes profundas no sistema educativo, embora, nas últimas décadas, tenha sido operada uma inversão significativa, com a passagem de uma mudança orientada por objetivos para uma mudança orientada por resultados.

Pensin (2017, p.30), reconhecendo o caráter polissêmico do termo inovação, apresenta alguns autores que discutem o termo. Apoiada nas ideias de Morosini (2006), a autora compreende que inovação, em educação, deve atender a princípios epistemológicos e éticos específicos, mas no caráter universal. Já no pensamento de Cunha (2005), inovação é um processo de ruptura de paradigmas no cotidiano da prática pedagógica em que o docente deve exercer um protagonismo nas decisões e ações do campo. Afirma que a mudança pedagógica é destacada como um “movimento vivido com intencionalidade que se propõe a produzir novas

perspectivas em espaços educativos”. (MOROSINI, 2006 *Apud* PENSIN, 2017, p. 31). Apoiando-se nas ideias de Zanchet e Cunha (2007), Pensin (2017, p. 31 e 32) apresenta o conceito de inovação na perspectiva da ruptura paradigmática em que concebe a inovação como prática na busca de solucionar um problema, produz ruptura em práticas habituais que se dão em sala de aula, na interrupção de determinado comportamento que se repete ao longo do tempo. Essa prática inovadora é diferente da compreensão de que inovar significa adotar um mesmo modelo e que os professores passam a agir do mesmo modo, seguindo uma mesma direção, uma mesma racionalidade, num mesmo referencial.

Assumir a inovação como pressuposto orientador da prática educativa, não significa render-se ao novo porque diferente, mas assumir sua dimensão histórica, procurando romper com práticas tradicionais e tecnicistas de ensino as quais colocam em risco a reflexão crítica sobre os fatos históricos, políticos, sociais e culturais implicados no trabalho educativo. (PENSIN, 2017, p. 32).

Portanto, inovar na perspectiva da ruptura paradigmática é agir contra um modelo político que muitas vezes se impõe de forma homogeneizadora como paradigma. É pensar de forma distinta, é reconfigurar saberes. A inovação tem aparecido como um imperativo à docência, mas é importante:

Desnaturalizar, estranhar, problematizar a inovação, enquanto imperativo à docência na educação superior segue sendo necessário, uma vez que esta lógica utilitarista, pragmática, reducionista e filiada à racionalidade neoliberal é a que nos faz ser o que somos; opera como uma vontade de verdade que não permite ver a vontade que a faz ser. (PENSIN, 2017, p. 34).

Mesmo reconhecendo esse imperativo, a autora afirma ver saídas: “reconheço, na ideia de uma ‘docência inovadora’ constituída em meio aos discursos e verdades do presente, a existência de atravessamentos, contradições, rupturas, rotas de fuga”. (PENSIN, 2017, p. 30).

Ao problematizar o discurso da inovação assumido pelos entrevistados, reflito o porquê de determinados conceitos circularem na escola fundamental ou nos discursos educacionais que remetem ao ordenamento das salas de aula e na regulação das práticas docentes. Sommer (2007) afirma que existem determinadas regras que sancionam ou interditam a produção e a circulação de práticas discursivas escolares, há uma certa ordem do discurso escolar.

A circulação, a disseminação, o compartilhamento de certos enunciados que compõem essas práticas discursivas estão implicados na produção de identidades das professoras, nas suas formas de enxergar a sala de aula, os alunos, a educação, enfim, na própria materialização da educação escolar, na operação de práticas não-discursivas, especialmente no ensino fundamental. (SOMMER, 2007, p.58).

Foucault (1998, p. 10) afirma que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”. Sobre a educação indica:

A educação, embora seja de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, é bem sabido que segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. [...] O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação de papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e saberes? (FOUCAULT, 1998, p. 41 e 42).

A experiência da pluridocência se sustenta por conta do discurso da inovação, no discurso de que é uma experiência inovadora. Dias (2017), ao pesquisar sobre a formação continuada na RME, elenca eixos discursivos presentes na oferta da formação continuada, entre os quais destaco o que trata da inovação e das tecnologias. A pesquisadora destaca que “os percursos formativos, que emergem sob o argumento da necessidade de uma renovação das práticas pedagógicas, ou ainda, da incorporação de estratégias e recursos inovadores, são os que detêm o maior volume de cursos, se comparados aos demais eixos”. (DIAS, 2017, p. 139). Ainda, ressalta:

O teor prescritivo do discurso, em torno de um pensar e um agir ‘renovados’, produz novos sujeitos professores, em permanente processo formativo, constantemente em busca de novos recursos, metodologias e estratégias inovadoras e que precisam ser criativos para atrair e manter a atenção e o interesse dos alunos. As metodologias e os conceitos que integram os saberes docentes já não servem mais, pois estão ‘desatualizados’ e em desacordo com as atuais propostas. (DIAS, 2017, p. 145)

A ênfase nas tecnologias é abordada como outro eixo discursivo presente na formação continuada da RME de Florianópolis. Segundo Dias (2017), chama a atenção a quantidade de cursos, com uma variedade de temas e recursos disponibilizados para os professores com essa temática das tecnologias e mídias. Segundo a pesquisadora, “nos objetivos dos cursos de 2007 a 2013, emergiram as expectativas quanto à utilização das mídias nos ambientes educativos, bem como a (re)definição do papel dos educadores a partir desse processo”. (DIAS, 2017, p. 116).

Nessa perspectiva, a discursividade que evoca a relevância da utilização de mídias se coloca, de um lado, como uma necessidade atual em favor da alfabetização e do letramento digital dos educadores e, de outro, como uma possibilidade pedagógica que define novos contornos para a prática docente, graças à incorporação das mídias às ações pedagógicas. Esse discurso torna o docente não alfabetizado/letrado digitalmente pouco preparado para o exercício de suas ‘novas funções’ ou, ainda, parcialmente competente para o exercício da docência. (DIAS, 2017, p. 117).

Esta ‘orientação’ dos cursos de formação continuada indicam o imperativo da inovação, marcando um perfil profissional ‘conectado’:

Os relatos de experiência reforçam modelos profissionais e práticas pedagógicas, a partir de um padrão cada vez mais normalizado, em consonância com o perfil que se espera de um professor da RME; ou seja, cada vez mais ‘conectado’ e atualizado com os mais distintos recursos tecnológicos de ensino. (DIAS, 2017, p. 119).

O “empresário de si” se constitui:

Quanto mais capacitado o sujeito se encontra, mais competitivo se torna e, tanto mais ‘empresário de si’ se constitui. Desse modo, o domínio das novas tecnologias/mídias se torna um dos elementos mais requisitados para a inserção e manutenção dos indivíduos no mercado de trabalho, sendo este o ‘pano de fundo’ no qual a formação continuada, para o uso das novas tecnologias/mídias, encontra suas condições de possibilidade, em favor da manutenção de seus pressupostos e da legitimidade de suas ações (DIAS, 2017, p. 121).

Esse discurso da inovação produz nos professores um sentimento ou constatação de que nada sabem, e que a formação continuada deve responder a essas novas demandas da educação e da sala de aula. Dias (2017) problematiza a formação continuada dos professores da Rede Municipal de Educação de Florianópolis e aponta que o professor se sente sempre em defasagem e entra nesse discurso da inovação em que o que aprendeu na faculdade não serve mais, tem que aprender algo novo e inovador para transformar também a sua prática em algo inovador.

Os professores de Anitápolis afirmam que são os autores da proposta de pluridocência, os professores de Portugal afirmam as suas autorias nos projetos de inovação, assim como os professores de Florianópolis estão presentes nas propostas curriculares. E embora sejam locais diferentes, percebo semelhanças; porque, como já comentei, os professores e gestores já constituídos por uma lógica discursiva seguem essa lógica. Dias (2017, p. 89) ressalta: “Embora se identifique a presença de professores como ‘autores’ em grande parte das propostas curriculares municipais, cabe ressaltar que a produção de enunciados escritos obedece ao mesmo conjunto de regras de produção dos enunciados escritos que integram os documentos oficiais”.

Em sintonia com essas ideias, cito Pacheco (2019), que traz o conceito de inovação presente em relatório da OCDE:

Em que a inovação, intrinsecamente ligada à mensuração através de indicadores comparativos internacionais, é assumida como estratégia de melhoria, nomeadamente nos estilos de ensino, nas práticas pedagógicas, na organização das turmas, no uso de textos e manuais na sala de aula, nos métodos de avaliação utilizados na sala de aula, no uso de computadores e da Internet na sala de aula, nos apoios de educação especial na escola, na colaboração dos professores na escola, na avaliação das escolas e na relação da escola com a comunidade. (PACHECO, 2019, p. 91).

Portanto, os professores foram constituídos pelo discurso da inovação, pois é possível perceber a força desse discurso em suas narrativas. Assim, os professores são, igualmente, efeitos de um discurso de inovação, mesmo sem perceberem.

4.2 DESAFIOS: O TRABALHO PEDAGÓGICO COLABORATIVO E O (RE)DIMENSIONAMENTO DO *HABITUS* NOS ANOS INICIAIS

No tópico anterior, apresentei a narrativa dos professores de Anitápolis com relação à proposta da pluridocência como inovadora e como incorporaram o discurso da inovação, pelo fato de já serem constituídos por esse discurso. Neste tópico, apresento o trabalho colaborativo e o aprofundamento das áreas de conhecimento como desafios para a prática da pluridocência nos anos iniciais, a fim de que se mantenha como uma proposta inovadora que contribua no redimensionamento do *habitus* unidocente nos anos iniciais.

As narrativas dos professores de Anitápolis vão nessa direção, ao afirmarem que a pluridocência possibilita o aprofundamento nas áreas de conhecimento, mas é necessário tempo para que possam se reunir, trocar saberes e planejar de forma integrada e colaborativa. Muitas dessas narrativas já foram descritas nos capítulos anteriores. Os autores com quem aqui diálogo também vão na direção do trabalho colaborativo e do aprofundamento das áreas, detalhando aspectos a serem refletidos.

Os professores apresentam que uma das vantagens da implementação da pluridocência é a possibilidade de o professor se especializar numa das áreas de conhecimento. Com isso, indicam que a formação inicial em pedagogia, que busca dar um apanhado de todas as áreas de conhecimento, acaba por não dar conta de preparar o professor, no sentido de abranger os conceitos específicos de cada uma das áreas. Mesmo compreendendo que nenhuma formação inicial dará conta da formação completa do professor, pois a formação se dá no processo de constituição desse sujeito professor, ao longo de sua carreira profissional. Entende-se que faltam elementos específicos das áreas de conhecimento que o professor de anos iniciais tenha que mobilizar em seu fazer pedagógico. Tardif (2002, p.14), assim compreende:

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma só vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional, na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação, que se tornam parte integrante de sua ‘constituição prática’.

Importante destacar que Tardif (2002) indica que os professores, em sua prática, lidam com múltiplos saberes docentes: profissionais, disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais, todos necessários no exercício profissional. O professor, no exercício da docência, fará a mobilização dos saberes docentes, saberes esses que alicerçam o trabalho e a formação de professores. Os saberes são mobilizados e utilizados pelos professores em seu trabalho diário, na sala de aula (e na escola).

O desafio do trabalho pedagógico colaborativo aqui apresentado relaciona-se com a compreensão de que, na pluridocência, cada professor se aprofunda em uma área de conhecimento. O trabalho colaborativo em que, em nome da aprendizagem dos estudantes, os professores se reúnam, troquem experiência e estabeleçam um diálogo permanente em torno da aprendizagem dos estudantes. Um trabalho colaborativo que se relaciona ao ensino e à aprendizagem de cada turma de alunos. Os professores que trocam a partir de suas especificidades, mas buscando a aprendizagem integral e integrada por parte dos alunos de cada turma.

Portanto, o desafio é o trabalho pedagógico colaborativo aliado ao desafio do aprofundamento das áreas de conhecimento, das especificidades de cada área de conhecimento. Os professores de Anitápolis colocam que um dos motivos para a implementação da pluridocência é o aprofundamento das áreas de conhecimento. E esse motivo é também um desafio. A partir da experiência de muitos anos como professores unidocentes, sentem a dificuldade no aprofundamento, planejamento e articulação das diversas áreas de conhecimento. Quando eles propõem a pluridocência, veem aí a possibilidade desse aprofundamento, mas sinalizam a necessidade de um trabalho pedagógico colaborativo. Indicam que buscaram fazer assim no início da implementação em que se reuniam até fora do horário, por conta própria, mas que perderam esse engajamento ao longo do tempo. O grupo inicial se modificou e apontam a falta de tempo disponibilizado pela escola para esse fim. Segundo os entrevistados, a escola não disponibiliza o tempo necessário para os professores dialogarem sobre cada turma e suas especificidades quanto à mobilização dos saberes de cada área de conhecimento. Os professores indicam que o único tempo disponibilizado para conversar sobre a turma de estudantes são os momentos de conselho de classe, mas eles reivindicam um tempo mais sistematizado para a efetiva troca durante o processo de cada trimestre: tempo esse que serviria para planejar e pensar em estratégias para uma melhor aprendizagem.

É um motivo pelo qual eles querem realizar a pluridocência, pois é a possibilidade de se aprofundar mais num domínio específico de um conhecimento; ou seja, os entrevistados entendem que não dá para uma pessoa dar conta de tudo, porque é complexo. Ao pensar nas especificidades de cada área de conhecimento, sobre o que o professor necessita compreender, sobre as noções e conceitos para de fato trabalhar de forma apropriada, é impossível dar conta de todas as áreas. Como que vai dar conta de história, de geografia, de ciências, de matemática e de português? Mesmo que possamos pensar que o pedagogo, nos anos iniciais, vá trabalhar com noções gerais das áreas de conhecimento, para dar conta das noções gerais tem que

compreender o específico de cada área. Inclusive, no levantamento bibliográfico inicial, indiquei que as pesquisas apontavam sempre a necessidade de o pedagogo aprofundar mais em tal área de ensino.

A título de exemplo, trago um levantamento citado no artigo de Otto (2016) realizado em *sites* das universidades, em 2014, para investigar a carga horária destinada à disciplina de metodologia do ensino de história, nos cursos de pedagogia, em quinze instituições, estaduais e federais. O levantamento mostra que “quando no currículo consta a especificação de metodologia do ensino de história, a carga horária semanal varia entre três e quatro créditos, com predominância a apenas três” (OTTO, 2016, p. 143), demonstrando assim a pouca carga horária destinada à área de história. Isso corrobora com as reflexões já apresentadas nesta tese com Libâneo (2010), Otto e Teixeira (2020), Otto (2012); Schmidt e Garcia (2008); Schmidt e Cainelli (2009) e Oliveira (2010), em que os autores refletem sobre a pouca carga horária destinada às áreas de conhecimento, bem como da necessidade de aprofundamento que uma única área de conhecimento exige. Otto (2016, p. 152) conclui que “os currículos dos cursos de Pedagogia terão de destinar uma maior porcentagem de horas à metodologia específica da história, e também às demais metodologias, articuladas com as diferentes disciplinas da grade curricular”. Santomé (2011) também reflete sobre a formação inicial, apresentando que a formação não é sólida, é descuidada quanto às informações culturais relacionadas aos conteúdos:

A curta duração dos cursos de formação docente impede que se possam atender a todas as facetas que esse tipo de profissionalidade requer. Nos seus planos de estudos, evidencia-se a formação psicopedagógica, porém está completamente descuidada a informação cultural relacionada com os conteúdos que estes professores trabalham nas aulas do Ensino Pré-Escolar e Básico. Até o momento, quer-nos parecer que a Administração não se apercebe da necessidade de uma sólida formação cultural, dado que é preciso ter consciência de que os professores têm que desempenhar um importante papel como produtor de amor à cultura entre as novas gerações. É sabido que quem possui mais conhecimentos é quem melhor divulga e transmite a paixão pela cultura, contrariamente aos planos de formação vigentes que mais parecem pressupor que as professoras do Ensino Pré-Escolar e Básico, ao trabalharem com meninas e meninos pequenos, não precisem saber tanto. Pelo contrário, aos professores do Ensino Secundário e da Formação Profissional, oferecem e exigem-lhes os conteúdos culturais conjuntamente com uma formação psicopedagógica completamente desvalorizada, distribuída através de cursos de curta duração [...] (SANTOMÉ, 2011, p. 41).

O autor sinaliza que “um dos aspectos que é preciso prestar mais atenção é a informação cultural dos professores, principalmente, os que trabalham no Ensino Pré-Escolar e Básico”. (SANTOMÉ, 2011, p. 45), corroborando com os autores citados anteriormente.

Sobre a questão da formação das áreas específicas e o pouco tempo dedicado às metodologias, na Roda de Conversa realizada em 2019, surgiram os seguintes comentários:

Então, é uma coisa para a gente pensar, que relação que tem o curso de pedagogia com as metodologias específicas que são oferecidas e com os fundamentos lá. Vou

falar dos fundamentos 1 e 2 do curso de matemática, por exemplo. Para mim, já bastaria isso no curso de pedagogia. (p. 25).

Como é que os cursos de formação, os docentes, as docentes de um curso de formação em pedagogia criam e formam para uma situação de uma defasagem tão grande para lidar com aquilo que é uma coisa básica. (p. 32).

É mais didática, didática, didática e pouca metodologia da história, da geografia, das ciências, da matemática, do português. (p. 34)

Porque esses não são conhecimentos simples, não vai ter tempo de tudo, então imagina na unidocência, ter que dar conta de todos os conteúdos específicos. Porque cada área tem uma especificidade. (p. 34).

A implementação da pluridocência vem para contribuir no sentido de aprofundar os conhecimentos específicos do que não se teve na formação inicial de pedagogia. Em geral, observa-se que os cursos de pedagogia apresentam um extenso currículo com várias propostas e disciplinas igualmente importantes e necessárias, no entanto acaba por não enfatizar os conhecimentos específicos, relacionados a cada área do conhecimento e que deverão ser mobilizados pelo futuro professor de anos iniciais.

Santomé (2011) apresenta como argumento a necessidade de teoria, estudo e formação. Para o autor, é pela exploração de novas vias de atuação que os docentes inovam. Inovar tem relação com o conhecimento sólido sobre o que se vai ensinar, tem relação com conhecer quais conceitos devem ser mobilizados em sua prática pedagógica e têm relação com um trabalho colaborativo que possibilita a troca dos professores sobre a aprendizagem dos alunos, a partir das especificidades de suas áreas de conhecimento.

O trabalho profissional exerce-se fundamentado numa ampla base de conhecimentos teóricos que, também foram construídos, tendo em consideração diversos resultados de experiências e práticas. “A teoria é um meio para ‘pensar de outra forma’, é uma plataforma para ‘hipóteses não convencionais’ e para ‘provocar a crítica’.” (Ball, 1995: 266). É uma via para fomentar uma profissionalidade crítica, dado que contribui para abrir espaços de reflexão colocando em questão as práticas que se vêm desenvolvendo, assim como para a criação e a inovação com outras novas. A importância da teoria, em educação, radica na sua potencialidade para explorar novas vias, para incorporar novas visões com as quais se repensa a validade do que se vem fazendo. Um corpo docente reflexivo tem que gerar práticas reflexivas de interesse e ser gerador de novas teorias que forcem estar sempre alerta sobre tudo o que sucede nas aulas. (SANTOMÉ, 2011, p. 53).

Santomé (2011) está a defender que pensar sobre a prática e inovar tem relação direta com a teoria. É preciso estudar, para inovar! É necessária uma base de conhecimentos sólidos e reflexão:

O ensino é considerado um trabalho profissional, dado que requer um grande leque de conhecimentos teóricos e práticos, que se enriquecem na medida em que se reflecte sobre a sua adequação para compreender e resolver os problemas com os quais se defrontam. São esses conhecimentos que permitem realizar as avaliações acerca da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos nas escolas. (SANTOMÉ, 2011, p. 54).

Destaquei, anteriormente, a questão dos conteúdos específicos da área, pois essa é a base para um trabalho colaborativo na pluridocência. Estamos a falar de professores que optaram por aprofundar uma área de conhecimento e que sabem que, pensando na aprendizagem dos estudantes, é necessário um trabalho pedagógico colaborativo em que se possa ter um diálogo permanente. Nessa linha de reflexão, Pacheco (2019, p. 75) indica que “em termos de construção da profissionalidade docente, há dois aspectos que geralmente são colocados como desafio aos profissionais da educação e do ensino: formação e colaboração”. A colaboração, como algo a ser almejado pelos professores pluridocentes: um trabalho pedagógico colaborativo em que professores de diversas áreas de conhecimento estejam em diálogo permanente.

Para corroborar com esse pensamento do trabalho pedagógico colaborativo, trago uma reflexão de educadores de Portugal que, em torno da discussão de inovação, também apontam que a colaboração se apresenta como desafio entre professores de diversas áreas e anos de escolaridade. No texto “Organização curricular e pedagógica. Uma conversa em torno do sucesso escolar”, Pacheco (2019, p. 116) apresenta uma conversa entre cinco pessoas: uma educadora, três professores e um diretor de departamento do ensino básico, em que iniciam o debate pensando sobre o que é importante para melhorar o trabalho na sala de aula. Os educadores elencam várias questões e chegam à seguinte questão: de que modo se pode inovar na sala de aula? Nessa conversa, uma educadora aponta que uma possibilidade é o trabalho colaborativo na elaboração da planificação, realizado entre as professoras da educação infantil e 1º ciclo. A professora do 1º ciclo concorda e diz que a colaboração na planificação ocorre, mas o desafio se encontra na colaboração na avaliação em seus diversos aspectos. A professora do 2º ciclo acrescenta que há colaboração entre os professores de uma mesma área, mas desconhece o trabalho das demais áreas de conhecimento. Destaca que é preciso recuperar o conceito de articulação curricular nos seus sentidos vertical e horizontal, interagindo com professores de diferentes ciclos e anos de escolaridade. Também aponta que é desejável haver práticas de colaboração entre alunos pertencentes a diferentes anos de escolaridade. O professor do 3º ciclo reforça:

Persiste um profissionalismo de colaboração, centrado quase que exclusivamente, ou mesmo totalmente, na disciplina, como se esta fosse uma barreira para a interação entre os docentes. E continua: esta organização advém de uma cultura docente de transmissão e fortemente individualizada, induzida, quer pelo fechamento do currículo em disciplinas, quer pela disposição tradicional dos alunos na sala de aula. (PACHECO, 2019, p. 126).

Por fim, a educadora conclui:

Mais do que procurarmos receitas pedagógicas, que não existem, e nenhum de nós as reivindica, talvez fosse necessário fazermos do trabalho docente colaborativo uma

inovação que marca de forma distinta a nossa profissionalidade docente, sem reflexões de nível retórico, mas assumindo um compromisso com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos. (PACHECO, 2019, p. 128).

O trabalho pedagógico colaborativo, para além de conectar conteúdos, efetivar trocas, favorecer o diálogo permanente, é necessário para a profissão de professor. O trabalho colaborativo deveria ser um dos eixos centrais do trabalho pedagógico. Santomé (2011, p. 51-52) afirma que, com certa frequência se diz:

O ensino é uma profissão solitária, algo que não é senão um dos modos possíveis de trabalho [...]. Uma pedagogia fortemente individualista, vivida durante os anos de sua formação universitária, acaba por converter estes professores em trabalhadoras e trabalhadores individualistas. Um trabalho efectuado de uma forma isolada, habitualmente, vota os seus praticantes a um ostracismo social, intelectual e profissional (Lortie, 1975). Se não existem estruturas que contribuam para inter conectar as professoras e os professores com outros profissionais, redes informativas e base de dados, acaba por se empobrecer o acesso à nova informação, a ideias distintas e ao conhecimento de outras possibilidades de intervenção prática. Este isolamento gera vários problemas, desde a angústia proveniente da saudade e das dificuldades para fazer frente aos contratempos que surgem dia a dia em qualquer aula, até aos conflitos pessoais e ao tédio resultante das interações que se resumem quase exclusivamente ao contacto com os alunos e que acabam também por infantilizar esses adultos e prejudicar seu próprio desenvolvimento social e cognitivo. (SANTOMÉ, 2011, p. 51-52).

Santomé (2011) defende a necessidade de trabalho em equipe, colaborativo, que contribua para conectar os professores, para que estes não se sintam tão isolados e como forma de, a partir das trocas, pensar em novas possibilidades de intervenção pedagógica. Nesse sentido, podemos inferir que a proposta pluridocente, se permeada por um trabalho pedagógico colaborativo, pode ser uma experiência que contribua para tornar o trabalho mais coletivo em que se possa dividir e compartilhar os desafios e planejar juntos.

O trabalho docente requer profissionais que tenham aprendido a investigar e a trabalhar em equipa e que sejam capazes de colaborar com as colegas e os colegas, colocando sempre em discussão os seus modos de pensar e agir. Numa instituição educativa que se pratique a cultura da colaboração, os professores reúnem-se entre si periodicamente para analisar as tarefas escolares que os alunos realizam e o seu rendimento. Nos seminários de trabalho, revêem-se as estratégias didácticas empregues e, principalmente, as razões com que se garante o seu grau de adequação, que teorias, modelos e práticas servem de apoio aos processos de ensino e aprendizagem que dirigem a escola. (SANTOMÉ, 2011, p. 55).

Santomé (2011) destaca a tendência da classe docente atuar de forma mais individual. O trabalho unidocente, muitas vezes, é carregado dessa individualidade, uma vez que o professor fica um grande tempo com as crianças, na mobilização de diversas áreas de conhecimento e, por vezes, não tem com quem dialogar sobre os estudantes, uma vez que os outros professores da turma têm uma carga horária muito diferente e menor que o professor responsável pela turma. A professora Analu comenta sobre a experiência pluridocente, a alegria

de chegar em um conselho de classe e poder ouvir outros professores avaliarem os estudantes de uma mesma turma de anos iniciais.

Santomé (2011) afirma a necessidade de se buscar, nas instituições, esses espaços para que, juntos, os professores possam fazer trocas e sentir-se responsáveis pelo(s) grupo(s) que atuam. “Uma instituição flexível e aberta é um espaço onde todas as pessoas que aí se reúnem, ensinam e aprendem, na qual a colaboração é a melhor mostra de que somos seres humanos corresponsáveis do destino da nossa comunidade”. (SANTOMÉ, 2011, p. 150).

Veiga-Neto (2003, p. 93-94) problematiza os muitos discursos acerca da interdisciplinaridade e que, por meio dela, argumentam que se alcançaria a totalidade do saber:

Numa perspectiva foucaultiana, as disciplinas são produtivas e não regressivas. Em vez de serem vistas como resultantes de um retrocesso dos saberes, elas são entendidas como produtoras de um tipo ou configuração especial de saberes – os saberes disciplinares – que estão a serviço de um tipo especial de poder – o poder disciplinar, disso tudo resulta um tipo de sujeito – o sujeito disciplinar -, num mundo moderno que é, ele mesmo, um mundo disciplinar. Daí também se compreende melhor o papel reprodutivo da escola como máquina encarregada de produzir corpos e mentes disciplinados, que formam um mundo disciplinar. É por isso que o saber fragmentado em disciplinas está tão profunda e historicamente entranhado na organização curricular.

Embora Veiga-Neto não esteja pensando nos anos iniciais e muito menos na experiência pluridocente na Escola Manila, acaba contribuindo com a reflexão relativamente à defesa de um maior aprofundamento por áreas de conhecimento específico, o conhecimento de uma respectiva matéria. A questão disciplinar se coloca como tema relevante para a teoria e a prática pedagógicas, e a discussão da disciplinaridade tem importância para a teoria educacional.

Veiga-Neto pensa ser importante ter, no horizonte, a aproximação entre as disciplinas:

Parto da premissa segundo a qual o que me parece fortemente desejável é sempre procurar formas de ‘convívio disciplinar’ e, a partir daí, o convívio entre os praticantes dessas disciplinas [...] O que procuro salientar é o fato de que esse convívio disciplinar não precisa e não deve se apoiar numa promessa messiânica ou redentora de cunho epistemológico. [...] Em outras palavras, não vejo qualquer problema com a busca do convívio pela positividade ética do convívio em si, ao invés de buscar esse convívio pela via de uma unificação/homogeneização dos saberes. Mas é importante salientar que esse convívio disciplinar não pode ser pensado como isento de tensões e conflitos; ou seja, não se coloca, como seu fim, a chegada nem a um estágio superior nem a uma situação de definitivo equilíbrio entre as diferenças - conceitos que não encontram abrigo na perspectiva que proponho. No plano epistemológico, como vimos, já há um nome para uma aproximação desse tipo: a pluridisciplinaridade implica a aceitação da legitimidade das disciplinas, no sentido tanto epistemológico quanto, principalmente, contextual, prático. Dito de outra maneira, implica aceitar que as disciplinas aí estão e são vividas como legítimas por aqueles que nela se inscrevem (VEIGA-NETO, 1995, p. 116-117).

Penso que a busca por esse convívio entre as disciplinas possa se apresentar como desafio do trabalho pedagógico colaborativo, em que cada professor com sua especificidade

possa contribuir para pensar formas de efetivar um ensino que se traduza em aprendizagem para os estudantes, compreendendo que a disciplinaridade não é exterior, mas constitutiva.

A busca de currículos escolares mais pluridisciplinarizados pode ser vista como a busca de uma prática do diálogo entre as diferenças. Por mais obstáculos que se possam encontrar no estabelecimento e no aperfeiçoamento dessa prática, nossas dificuldades serão nossas, isto é, não estarão na esfera epistemológica, não estarão do ‘lado de fora’, nas disciplinas. Até porque, assim adotando uma perspectiva inspirada em FOUCAULT, não vejo qualquer exterioridade ao conhecimento. (VEIGA-NETO, 1995, p. 117).

Segundo o autor, um trabalho pedagógico colaborativo que busque um currículo pluridisciplinar poderá contribuir para a aceitação do pluralismo das ideias, o convívio e o diálogo entre as diferenças.

De forma similar, entendo que um currículo que busque a pluridisciplinaridade contribuirá, para que nós e nossos alunos aprendamos a conviver com o pluralismo não só disciplinar mas, sobretudo, o pluralismo das ideias, dos gêneros, das etnias, das religiões, das idades, das aparências físicas etc. Isso não implica buscar atingir um padrão humano, o padrão de um sujeito transcendental que, pairando sabe-se lá onde, serviria de modelo a guiar nossas práticas educativas. De novo aqui, não há exterioridades a nos guiar. (VEIGA-NETO, 1995, p. 117).

Veiga-Neto (2010) destaca que as práticas pedagógicas de aproximação nunca serão fáceis, mas que essa dificuldade não se encontra na estrutura disciplinar dos conhecimentos:

Práticas pedagógicas de aproximação, convivência, aceitação, compreensão e acolhimento culturais nunca serão fáceis. Mas as dificuldades não vêm da estrutura disciplinar dos conhecimentos; elas vêm dos processos de contextualização e diferenciação cultural que são bem anteriores e exteriores à própria escola e às próprias disciplinas: “por mais obstáculos que se possam encontrar no estabelecimento e no aperfeiçoamento dessas práticas [interdisciplinares], nossas dificuldades serão nossas, isto é, não estarão na esfera epistemológica, não estarão do ‘lado de fora’, nas disciplinas”. (Veiga-Neto, 1995, p.17). A conversação interdisciplinar — uma conversação *felizmente* sempre aberta e tensionada — implica aceitar a legitimidade das disciplinas, não no sentido epistemológico, mas no sentido contextual. Não porque elas tenham maior ou menor validade estatutária, mas simplesmente porque elas *ai estão* e são “vivas” como legítimas por aqueles que nelas se inscrevem. (VEIGA-NETO, 2010, p.13, grifo do autor).

Importante destacar que Veiga-Neto (2010) não pretende celebrar a disciplinaridade, mas compreende ser constitutiva do pensamento moderno da ciência. Propõe aceitar as disciplinas, mas trabalhar para buscar práticas interdisciplinares e colaborativas é o desafio aqui apresentado, na busca de um trabalho pedagógico colaborativo.

Reitero o que disse antes: muitas vezes tenho me posicionado contrariamente a essa tendência de exorcizar a disciplinaridade dos conhecimentos escolares; mas isso não significa que eu pretenda celebrar a disciplinaridade. Meu interesse tem sido mostrar que, por si mesma, a disciplinaridade nem de longe se constituiu em um dos males do pensamento moderno. E, talvez mais importante do que isso, tenho argumentado que, em termos educacionais e políticos, teremos muito a ganhar se continuarmos investindo em currículos disciplinares, mantendo as disciplinas num balanceamento tensionado com práticas interdisciplinares. (VEIGA-NETO, 2010, p.11-12).

Pensando na compreensão das possibilidades e dos limites das políticas educativas, Charlot (2005) traz um interessante exemplo, da reforma que substituiu a escola seriada em escola organizada em ciclos.

A escola em ciclos é bem melhor que a escola seriada, mas com uma condição: que sejam implementadas práticas dos professores e dos alunos que correspondam ao projeto da escola em ciclos; porque, se as práticas continuarem a ser as da escola seriada, a escola em ciclos não funcionará, e poderá até mesmo ser pior. (CHARLOT, 2006, p. 16).

Pensando nessa relação que o autor coloca, podemos também pensar que a pluridocência apresenta possibilidades interessantes em relação à possibilidade do professor se especializar em uma área, mas se não houver um trabalho pedagógico colaborativo pode tornar-se muito parecido com o que acontece no ensino fundamental 2, em que os professores são licenciados em áreas específicas e pouco dialogam entre si, ficando, como costumamos dizer em suas “caixinhas”.

Ao apresentar o desafio do trabalho pedagógico colaborativo, estamos falando de vários professores, cada um podendo aprofundar uma área de conhecimento e que, se reúnem, compartilham o ensino e a aprendizagem dos alunos de uma mesma turma. A pluridocência contribui para que o professor aprofunde o conhecimento específico de uma das áreas de conhecimento que a formação inicial não deu conta em consequência, talvez, do pouco tempo dispendido para o ensino do conhecimento das áreas específicas, como já explicitado por Libâneo (2010), Santomé (2011) e Otto (2012).

Portanto, é interessante o trabalho pedagógico colaborativo relacionado ao domínio de conteúdos específicos, próprios das diversas áreas que são trabalhados, desenvolvidos e ensinados para que haja uma aprendizagem mais efetiva. Afirmando que o professor ensina! E só há ensino, se houver aprendizado. Tardif (2002) sinaliza que “ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho”. (TARDIF, 2002, p. 21). Penso que o trabalho colaborativo seja uma chave interessante para a mobilização desses saberes. Sobre o ato de ensinar, o autor destaca que “ensinar é agir com outros seres humanos; é saber agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino; é saber que ensino a outros seres humanos que sabem que sou um professor, etc.”. (TARDIF, 2002, p. 13). Pensando nisso, aponta a complexidade dos saberes docentes:

O saber não é uma substância, ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através das relações complexas entre o professor e seus alunos. Por conseguinte, é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e, principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos. (TARDIF, 2002, p. 13).

Nessa linha de pensamento de Tardif, a experiência pluridocente na Escola Manila envolve esse conjunto de relações complexas não somente entre professor e alunos, mas entre os professores que apostaram na proposta de um trabalho colaborativo; tendo, cada professor, a responsabilidade por uma disciplina específica. Pensar no trabalho pedagógico colaborativo, é pensar no saber docente que é social e individual e necessita dessa interação entre professores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*É preciso sair da ilha para ver a ilha.
Não nos vemos se não saímos de nós.
Jose Saramago*

O processo de construção de uma pesquisa e conseqüentemente de um problema de pesquisa e de seu desenvolvimento é desafiador, assim como a escrita para apresentar os resultados desse processo. Ao concluir, embora deixando em aberto, porque as reflexões continuam, vejo o quanto pude aprender com os professores da Escola Manila Campos da Rosa, que se dispuseram a compartilhar sua experiência e suas reflexões; aprendi com a orientação cuidadosa; aprendi com os autores que foram luzes no direcionamento para interpretar e compreender a realidade estudada. O esforço aqui empreendido foi de objetivação diante de um tema de pesquisa tão próximo, pelo fato de eu ser professora de anos iniciais.

Na busca por trabalhos sobre a temática, constatei que não havia teses e dissertações que tivessem a pluridocência como tema nos anos iniciais, indicando ser um trabalho, em certa medida, original. Pela proximidade com o tema de pesquisa e como professora que também experimentou, no Colégio de Aplicação da UFSC, uma prática pluridocente, difícil não iniciar a pesquisa com uma ideia romantizada a respeito da experiência pluridocente.

Porém, com o desenrolar da pesquisa, com as leituras, com as reflexões sobre o tema e o debruçar-se sobre a empiria, pude captar a pluridocência como uma, entre outras possibilidades, sem necessariamente precisar somente positivar a experiência; e sim, sobretudo, compreender a experiência como um caminho para redimensionar o *habitus* dos anos iniciais. Foi necessário ir atrás do referencial teórico, ler e reler na busca de uma compreensão para as narrativas dos docentes da Escola Manila. Foi necessário estudar sobre a transição, para perceber que a transição não é o problema central e que não possa ser superado no 6º ano em diante. Foi necessário estudar sobre a inovação, para compreender que é um discurso incorporado pelos educadores, porque já foram constituídos por esse discurso.

A pluridocência nos anos iniciais do ensino fundamental, na Escola Municipal Professora Manila Campos da Rosa, em Anitápolis (SC), com início em 2014, é uma experiência singular, diante de um campo e segmento de ensino em que predomina uma forma de organização pedagógica que incorporou e naturalizou o *habitus* unidocente. A narrativa de cada um dos professores e professoras entrevistados trouxe as informações necessárias para a construção deste trabalho, que também teve como escopo a rememoração da história vivida por

esse grupo de professores e a possibilidade de registrar essa experiência de organização do trabalho pedagógico de forma a problematizá-la.

No processo inicial de produção deste trabalho, ao me debruçar sobre as entrevistas, as primeiras ideias e conjecturas, foram de que a pluridocência na Escola Manila poderia ser compreendida como um outro *habitus*, já que a unidocência é considerada um *habitus* naturalizado nos anos iniciais. Com as leituras e aprofundamentos, fui percebendo que se tratava de um redimensionamento do *habitus*, que incorpora alguns elementos novos, mas mantém outros tantos da própria unidocência.

No capítulo “Implantação da pluridocência nos anos iniciais da Escola Municipal Manila Campos da Rosa”, contextualizei o município de Anitápolis (SC), sua educação escolar e tratei da implementação do projeto da pluridocência. Inicialmente apresentei a implantação da unidocência, buscando destacar aspectos fundamentais da proposta como a aspiração pela mudança, a organização por áreas de conhecimento, a discussão sobre ser especialista, a discussão sobre os limites e possibilidades para a implantação do projeto.

Ao buscar apreender os aspectos que motivam a pluridocência nos anos iniciais, apareceu de forma recorrente a transição que foi o capítulo “A transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental”, que focaliza o estudo da transição, buscando caracterizá-la e entendê-la, pois é apresentada pelos entrevistados como um problema e objetivo para a implementação do Projeto. Um aspecto muito enfatizado pelos professores e que seria uma das justificativas do Projeto era a questão da transição dos anos iniciais para os anos finais. Foram apresentadas as narrativas dos entrevistados, bem como os debates sobre o tema em que os autores questionam e apresentam novos pontos a se pensar sobre a temática. Predomina, nesse conjunto de trabalhos, a afetividade, o tempo, o espaço e o currículo, fazendo refletir que a transição não seria uma justificativa ou um problema.

Ao buscar compreender as identificações dos professores com a pluridocência e conhecer os desafios da pluridocência, diante da identidade formadora do professor dos anos iniciais, a inovação apareceu nos discursos e foi tratada no capítulo “Pluridocência nos anos iniciais como experiência inovadora”, que discorre a respeito do discurso da inovação e da transformação anunciadas pelos entrevistados como motivo da implantação do Projeto, em 2014. Aprofundei esse conceito no sentido de entendê-lo “na ordem do discurso”, na perspectiva de Michel Foucault; e, por fim, pensei no desafio do trabalho pedagógico colaborativo e no redimensionamento do *habitus* nos anos iniciais.

Nas entrevistas, a inovação apareceu de forma reiterada. O discurso da inovação também está presente nas políticas públicas. Especialmente as reflexões sobre a inovação

permitem entender o porquê do discurso da inovação também em Anitápolis, em que pude constatar que os professores estão imersos na ideia de inovação; porque, anteriormente, já haviam sido constituídos por uma lógica discursiva neoliberal. Os professores assimilam o discurso da inovação que se faz presente na escola e sobre a escola: um discurso presente na educação pelas políticas educacionais que também entram na ordem de outros discursos, quais sejam, dos setores empresariais.

Procurei trazer para a tese o debate de autores que me levaram a refletir na importância de pensar no como ou por que as coisas ganham esta naturalização; ou seja, por que se aceita a unidocência como natural e praticamente a única possibilidade nos anos iniciais. Mas, que ao mesmo tempo isso não está sedimentado e, no movimento da escola e dos professores, é possível pensar e experimentar outras possibilidades, como a pluridocência. A reflexão sobre a identidade docente no ensino primário remete a um grupo de representações agregadas ao profissional docente desse nível de ensino. Entre permanências que consagram na cultura escolar a unidocência e/ou as rupturas em práticas isoladas, refleti sobre outros modos de trabalho docente no ensino.

Constato que a imagem da professora ainda está ligada à afetividade e apresenta-se como algo sagrado. Essa imagem ainda está presente no imaginário de muitos e, por isso, a importância de se compreender o processo de construção e reconstrução da função docente nos diversos momentos históricos. Portanto, há relevância de se pensar outras formas de organização pedagógica, como a pluridocência; e essa tende a colaborar no sentido de desnaturalizar práticas como a unidocência. Como já mencionado, não cabe aqui valorizar uma ou outra forma de organização, mas pensar que, se não se produzem outros discursos, naturaliza-se um único discurso. Importante destacar que o que se legitima é também resultado de uma luta de poder em que interesses de diferentes perspectivas e ideologias são confrontados. Quando um discurso ganha o jogo, o outro é silenciado. Assim, o discurso vencedor perde seu caráter de opção e torna-se natural, passa a ser visto como único.

Ao observar as dinâmicas escolares, os professores ora recebem prescrições sobre o trabalho pedagógico, ora constroem sua prática. Igualmente, assim acontece em Anitápolis. Os professores indicam que, mesmo seguindo as orientações do currículo e mantendo o número de professores, buscaram pensar na pluridocência. Os professores apresentam a proposta e suas reflexões, como a questão da formação. Questionam como fica a formação de professores, em se tratando de um trabalho dentro de campos específicos do conhecimento com professores formados única e exclusivamente pelos cursos de pedagogia, nos quais, a carga horária destinada às áreas de conhecimento é insuficiente para contemplar as diferentes áreas e seus

conceitos específicos. Ou seja, uma formação que não possibilita tempo suficiente para conhecer as especificidades de cada área de conhecimento. Aqui a pluridocência se apresentou como algo interessante; pois, ao dar tempo para o professor se aprofundar, colabora no sentido de superar essa carência na formação inicial com relação às áreas de conhecimento.

Ainda, sobre o discurso da inovação, ou melhor, quando a tecnologia passa a ser considerada sinônimo de inovação e eficiência, Pacheco (2019, p.84) alerta a pensar sobre duas questões: o comportamento mais uniforme em busca da eficiência total e a anulação da aceitação da diferença e da ineficiência humana, em função da obsessão pela tecnologia. Nesse sentido, a tecnologia por si só, “as salas inteligentes” não se constituem em inovação, se estiverem desprovidas de um outro conjunto de questões necessárias no trabalho pedagógico, do professor que estuda, lê e reflete sobre sua prática. O professor não vai redimensionar o seu *habitus* pelas mudanças propostas pela tecnologia, pelo discurso empresarial para a agenda da educação. A tela ou os recursos tecnológicos não darão conta das mudanças. As mudanças se darão pelo estudo, pesquisa e compreensão do fazer pedagógico do professor na inter-relação com a teoria.

Quando penso nos argumentos apresentados pelos professores para a implementação do Projeto, como a transição ou a especialização em uma área de conhecimento, algo me apareceu para pensar que tem relação com a posição dos professores dentro do campo educacional. Que posição ocupam os professores unidocentes dos anos iniciais e que posição ocupam os professores especialistas dos anos finais? O fato do professor especialista ocupar uma posição de mais prestígio no campo pode ser um fator motivador para que os professores de anos iniciais queiram também serem especialistas em uma área? O que representa para o professor ser especialista, dentro do campo dos anos iniciais? Talvez para o pedagogo, vendo a posição dentro do campo, de *status*, tenha diferença ser professor unidocente e ser professor de uma área.

Pensar sobre isso, fez-me refletir ser necessário que os professores entrevistados tenham tempo e disposição para estudar mais, refletir sobre sua prática, sobre os discursos de inovação ou de defesa, em prol da transição aos anos finais, sobre as transformações e mudanças na escola. Penso ser interessante que os professores possam tomar consciência desses discursos e perceber que os motivos para a implementação do Projeto possam ser diferentes dos enunciados por eles mesmos.

Talvez, o motivo possa ser essa mudança de lugar no campo educacional ou dos anos iniciais. Talvez, o motivo seja pensar numa melhor condição de trabalho em que se aprofunde em uma área e não em todas as áreas de conhecimento. Pensar nessas mudanças fará com que

o professor esteja melhor e possa oferecer aos estudantes uma possibilidade de melhor aprendizagem. Portanto, tem a questão do especialista, do debate sobre o que representa para o professor ser especialista, dentro do campo dos anos iniciais. Talvez, para o pedagogo, de posição dentro do campo, de *status*, tenha diferença ser professor unidocente e ser professor de uma única área.

Na linha de redimensionar o *habitus*, o trabalho pedagógico colaborativo e o aprofundamento das áreas de conhecimento se apresentam como desafios. Os entrevistados relatam que, no início da proposta, tinham mais tempo para estar juntos e planejar suas ações. Essa prática foi se perdendo e falam que esse “planejar junto” quase não acontece mais. Na avaliação dos professores, esse trabalhar de forma colaborativa auxilia na prática da pluridocência. Entretanto, ser professor implica pensar no coletivo, independentemente da pluridocência ou unidocência. O trabalho unidocente pode até favorecer um trabalho mais individual, é recorrente o professor se sentir sozinho para planejar e avaliar, mas não precisa ser assim. O trabalho pedagógico colaborativo pode ser implementado nas diversas formas de trabalho, seja de um professor unidocente ou pluridocente. Nesse sentido, não é a pluridocência que, necessariamente, irá determinar o trabalho colaborativo.

Todavia, na pluridocência, os professores se sentem melhores, mais capacitados, conseguem melhor qualificar o ensino, porque podem se dedicar a apenas uma e/ou duas áreas de conhecimento e não ter que dar conta de todas, como na unidocência. Também, porque se aprende na troca, consegue-se enxergar possibilidades de pontes em que se passa a visualizar o que se pode fazer numa área na relação com outra, mas sem ter que ministrar as várias áreas. A diferença é que, nessa organização, faz-se um trabalho colaborativo, mas sem a necessidade de ter um domínio pleno de todas as áreas, podendo se especializar em apenas uma. Em síntese, o que os professores colaboradores desta pesquisa estão querendo resolver? Almejam o aprofundamento em áreas específicas; dizem que essa possibilidade faz com que mobilizem melhor os conceitos e os alunos aprendam mais; e solucionam questões do trabalho docente relacionadas à carga horária. Também são os desejos e interesses de ser especialista numa área de conhecimento e que, de certa forma, pode trazer um certo *status* no campo.

Uma questão também levantada pelos professores e falada por repetidas vezes é que qualquer área alfabetiza e não apenas a língua portuguesa. Nesse aspecto, talvez valha a pena pensar que independente do professor ser unidocente ou pluridocente, nos anos iniciais, vai ter que lidar com a preocupação que perpassa por todas as áreas de conhecimento que é a questão da leitura e da escrita. Não é matemática para ensinar matemática e português para ensinar a ler

e escrever. A história, a geografia, a matemática, todas as disciplinas devem ter como preocupação a alfabetização em seu sentido amplo.

Para pensar no *habitus* unidocente ou pluridocente é necessário refletir que quem forma, cria e constrói o *habitus* nos professores é também o currículo. Se existe um *habitus* unidocente, ele foi forjado pelo currículo. O currículo do qual foi obedecido o tempo todo. Porque, existe um currículo prescrito, que tem a ver com a legislação e as indicações das secretarias de educação, e o currículo praticado: o currículo em ação, que é fruto de embates e constitui-se por reproduções e transformações constantes desse engendramento com as práticas pedagógicas multifacetadas.

Em minha breve estada em Portugal, observei que os professores, em suas entrevistas, apontam algumas práticas diversificadas, que seriam diferentes ou complementares da monodocência ou da unidocência: 1. Coadjuvação, o professor titular trabalha em coadjuvação com o professor especialista de música ou artes, ou outra disciplina oferecida na escola para sua turma (essas disciplinas trabalhadas por um especialista variam, de acordo com a disponibilidade em cada escola); 2. Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC). Essas atividades são oferecidas por outros profissionais em geral, após o horário curricular em que a professora titular é responsável pela turma. As aulas ocorrem das 9h às 16h; e a AEC, das 16h às 17h30. Nessa modalidade, a professora titular supervisiona e realiza um trabalho integrado com os professores das AECs. A professora titular é responsável pela turma em todo o período que o estudante está na escola. As atividades oferecidas na AEC também ocorrem de acordo com a disponibilidade das escolas, podendo ter aulas de artes, educação física, música, religião, entre outras. 3. Na escola do Freixo, o diretor comentou de uma estratégia utilizada na escola. Como mencionei, a escola está organizada em ciclos sendo o 1º ciclo com monodocência. No 2º ciclo, trabalham por especialidade, mas muitos professores têm formação também de 1º ciclo. Portanto, a experiência consiste nesses professores de 2º ciclo trabalharem no 1º ciclo, com a sua especialidade de formação.

Para além dessas possibilidades de organização mais geral, Pacheco (2019) indica algumas possibilidades curriculares e dinâmicas pedagógicas previstas em lei e que podem ser implementadas nas escolas. Essas possibilidades incluem a redistribuição dos tempos fixados nas matrizes curriculares (Anexo D - Decreto Lei 55/2018, art. 21º).

Enfim, após essa digressão acerca do meu estágio doutoral em Portugal, retomo Anitápolis, a fim de concluir. Os professores de Anitápolis adentraram na experiência de pluridocência nos anos iniciais, motivados pelo então secretário municipal de educação, o porta-

voz autorizado, na acepção de Bourdieu (2004); e foi o discurso da inovação que sustentou e sustenta essa prática pluridocente.

Almejo que o trabalho aqui apresentado possa contribuir para que professores e professoras repensem suas práticas e busquem diferentes possibilidades para organizar seu trabalho pedagógico. Igualmente, que outras pesquisas possam se apresentar nesse direcionamento. Vejo que o trabalho ora finalizado é datado e fruto de uma caminhada, de um processo de quatro anos dedicado à sua produção. Não é possível recuperar o tempo que passou. A pesquisa ocorreu dentro das possibilidades reais e não ideais, tendo sido, profundamente, afetada pela pandemia mundial da Covid-19. Assim, a reflexão não se encerra aqui, e as lacunas propiciam que se continue a pensar.

REFERÊNCIAS

- ACOLHIDA NA COLÔNIA. **Associação de agricultores**. Disponível em: <https://acolhida.com.br>. Acesso em: 27 out. 2021.
- ALBERTI, Verena. **Ouvir, contar**: textos de história oral. Rio de Janeiro: FGV, 2004. p. 13-43.
- ANDRADE, Mariza e OLIVEIRA, Sandra Regina. Investigação sobre a transição dos alunos do ensino fundamental I para o ensino fundamental Pibic/CNPq – UEL. II. In: XIX EAIC. Anais [...], Guarapuava, PR: UNICENTRO, 2010.
- BATISTA NETO, José; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Discutindo os elementos estruturantes da profissionalidade polivalente na docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **35ª Reunião Anual da ANPEd**. 2012.
- BOEIRA, Daniel Alves. **Uma “solução” para a minoridade na primeira república: o caso do patronato agrícola de Anitápolis (1918-1930)**. Dissertação (Mestrado). Florianópolis. Universidade do Estado de Santa Catarina, 2012.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, Rio de Janeiro, 2002, p. 20-28.
- BORGES, José Carlos. **Anitápolis**: entre vales e montes. Florianópolis: Pandion, 2019.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**: o que falar quer dizer. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. 9ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2006.
- BRASIL. Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007, **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasília: Inep, 2009. Pdf / ou acesso em 05 de agosto de 2020.
- BRASIL. IBGE. Santa Catarina. **Anitápolis**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/anitapolis/panorama>. Acesso em: 12 out. 2021.
- BRASIL. Portal do MEC. **Prova Brasil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em: 07 jul. 2022.
- CAINELLI, Marlene Rosa e OLIVEIRA, Sandra Regina. “Se está no livro de História é verdade”: as ideias dos alunos sobre os manuais escolares de História no Ensino Fundamental. **Revista Ibero-americana de Educação**. n.º 58/2, p.1-12, 15/02/2012.
- CARMINATI, Marcia Bressan, DEMARIA, Maria Aparecida Aguiar e PAZIN, Nailze Pereira de Azevedo. A escola como espaço de formação e conformação docente. In: SOUZA, Alba Regina Battisti de; SOUTO-MAIOR, Lara Duarte; MARTINS FILHO, Lourival José;

SOLIGO, Marina Guazzelli (org.). **Anos iniciais do ensino fundamental**: estágio curricular supervisionado e formação docente. Florianópolis: Insular, 2020, p. 41-66.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, jan/abr. 2006. p. 7-18.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva e BATISTA NETO, José. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas. **Revista Brasileira de Educação**. v.17 n.50 – ago. 2012. Anped. p. 385 – 398.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental**: sentidos atribuídos às práticas por professoras da rede municipal de ensino do Recife. Recife, 2012. 278f. Tese (doutorado) - UFPE, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Recife, 2012.

DIAS, Karina de Araújo e OTTO, Clarícia. Premiar como estratégia de governamento docente: Prêmio Professor Nota Dez. **Revista Cocar**, Pará, V.16. N.34/2022 p.1-16. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4964>. Acesso em: 09 fev. 2023.

DIAS, Karina de Araújo. **A formação continuada dos profissionais da educação da rede municipal de Florianópolis**: governamento e constituição de subjetividades docentes. Tese (Doutorado) – UFSC, PPGE, Florianópolis, 2017.

DICIONÁRIO INFORMAL. **Dicionário**. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/unidocente>. Acesso em: 20 julho de 2020.

FACEBOOK. UNIESC. **Faculdade e Universidade UNIESC/UNIGRAN**. Disponível em: <https://www.facebook.com/UNIESCUNIGRAN>. Acesso em: 27 out. 2021.

FLICKR. **Foto do mapa da Grande Florianópolis**. Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/plamus/12426803145>. Acesso em: 12 out. 2021.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France**, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura F.A. Sampaio: Loyola, 1998.

G1, GLOBO. SANTA CATARINA. **Eleição de diretores em SC**. Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2019/10/08/processo-eleitoral-para-diretores-envolve-966-escolas-de-sc-confira-o-plano-de-gestao-dos-candidatos.ghtml>. Acesso em: 27 out. 2021.

HAUSER, Suely Domingues Romero. **A transição da 4ª para a 5ª série do Ensino Fundamental: uma revisão bibliográfica (1987-2004)**. Dissertação (Mestrado em Educação – Psicologia da Educação) São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC-SP, 2007.

IBGE. **Anitápolis**. Panorama. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/anitapolis/panorama>. Acesso em: 12 out. 2021.

INFOPIEDIA. **Dicionários Porto editora**. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/monodocência>. Acesso em: 20 julho de 2020.

KLAUS, Viviane e CAMPESATO, Maria Alice Gouvêa. Discursos empresariais e agenda educacional: sobre inovação e difusão de “boas práticas”. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 28, n. 55, p. 143-161, maio/ago. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432019000200143&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 09 fev. 2023.

LAMEU, Leide Rozani Gaioto e QUADROS, Marivete Bassetto. A transição do aluno do 5º ano para o 6º ano do ensino fundamental: articulações para superação das dificuldades de adaptação e aprendizado. **Cadernos PDE**. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Volume 1, [online], p.1-20, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do Ensino Fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.

LIMA, Vanda Moreira Machado. **Formação do professor polivalente e os saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas**. 2007. Tese (doutorado de Educação) – USP, São Paulo, 2007.

MAPA dos 13 municípios. PLAMUS Plano de Mobilidade Urbana Sustentável. 2014. Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/plamus/12426803145>. Acesso em: 12 out. 2021.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical. **Revista São Paulo em Perspectiva**. v.14, n.º.1, Jan-Mar 2000. p.98-110.

MESSINA, Graciela. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 225-233, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a10n114.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2023.

NOGARO, Arnaldo; BATTESTIN, Cláudia. Sentido e contornos da inovação na educação. **Holos**, Natal, v. 2, p. 357-372, abr. 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3097>. Acesso em: 09 fev. 2023.

NÓVOA, António. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

NÓVOA, Antonio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educ. Pesqui.** [online]. 1999, vol.25, n.1, pp.11-20. ISSN 1517-9702. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97021999000100002>.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). **História: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 21).

OTTO, Clarícia. Educação patrimonial: desafios formativos e perspectivas da história escolar para crianças. **Intersaberes** (Facinter), v. 11, p. 140-155, 2016.

OTTO, Clarícia; TEIXEIRA, Lislely Canola Treis. História escolar na formação de professores. In: SOUZA, Alba Regina Battisti de; SOUTO-MAIOR, Lara Duarte; MARTINS FILHO, Lourival José; SOLIGO, Marina Guazzelli (org.). **Anos iniciais do ensino fundamental**: estágio curricular supervisionado e formação docente. Florianópolis: Insular, 2020, p. 205-223.

PACHECO, José Augusto. **Inovar para mudar a escola**. Porto/PT: Porto Editora, 2019.

PENSIN, Daniela Pederiva. O imperativo da inovação e a constituição da docência inovadora. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, vol. 3, n. 4, p. 23-35, Out.-Dez. 2017. Disponível em: <https://seer.atitus.edu.br/index.php/REBES/article/view/2208/1531>. Acesso em: 08 fev. 2023.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

PORTELLI, Alessandro. 'O momento da minha vida': funções do tempo na história oral. In: FENELON, Déa Ribeiro et. al. (Org.). **Muitas memórias, outras histórias**. São Paulo: Olho d'Água, 2004, p. 296-313.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral. **Projeto História**. São Paulo, n. 15, abr./1997, p. 13-49.

PRATI, Laíssa Eschiletti e ELZIRIK, Marisa Faermann. Da diversidade na passagem para a quinta série do Ensino Fundamental. **Estudos de Psicologia**. Campinas. [online], vol.23, n.3, pp. 289-298, julho-set 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno, **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTA CATARINA. **Anitápolis**. Disponível em: <https://www.anitapolis.sc.gov.br>. Acesso em: 27 out. 2021.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A desmotivação dos professores**. Mangualde/PT: Pedagogo, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. Recriando histórias de Araucária. Curitiba: Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas, Universidade Federal do Paraná, 2008.

SCHNEIDER, Juliete. **Formadores de professores**: um estudo sobre os docentes do curso de pedagogia e sua relação com a educação básica. Tese (Doutorado) – UFSC, PPGE, Florianópolis, 2014.

SILVA, Marilda. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar em sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, n.29, maio-ago, 2005, p. 152-163. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Brasil.

SILVA, Marilei Maria da. **O tempo histórico e os saberes docentes no ensino de História nos anos iniciais**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Florianópolis, Universidade Federal

de Santa Catarina, Centro de Ciências Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

SIQUEIRA, Naiara Martins da Silva. **Representações sociais de alunos sobre a transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental e a Educação Física**. 2019. Dissertação. UNESP, São Paulo, 2019.

SOMMER, Luis Henrique. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação**, n.34, jan/abr, 2007, p. 57-67. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Brasil.

SOUZA, Alba Regina Battisti de; SOUTO-MAIOR, Lara Duarte; MARTINS FILHO, Lourival José; SOLIGO, Marina Guazzelli (org.). **Anos iniciais do ensino fundamental: estágio curricular supervisionado e formação docente**. Florianópolis: Insular, 2020.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações sociais**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVARES, Fernando Gomes de Oliveira. O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária. **Educação**, Santa Maria, v.44, p.1-19, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao>. Acesso em: 08 fev. 2023.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. **Uma vez normalista, sempre normalista**. Florianópolis: Insular, 2008.

TOWNSEND, Cristina Bandeira e TOMAZZETI, Elisete Medianeira. A mobilização de saberes nas práticas de professores nos anos iniciais: um estudo de caso. **Educar**, Curitiba, n 29, p.207-221, Editora UFPR, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e interdisciplinaridade *In*: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org). **Currículo: Questões atuais**. 8ª ed. Campinas: Papirus, 2003. p.59-102.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo, disciplina e interdisciplinaridade. *In*: TOZZI, D. A. (Org.). **Currículo, conhecimento e sociedade**. São Paulo: FDE, 1995. p. 105-119. (Série Idéias).

VEIGA-NETO, Alfredo. **Tensões disciplinares e ensino médio**. Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais. Belo horizonte, novembro de 2010. p. 1-17.

VILLAS BOAS, Márcia Martins. **A relação afetiva entre professores e alunos na transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado na Faculdade de Educação). Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2014.

WIKIPEDIA. **Anitápolis**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Anitápolis>. Acesso em: 12 out. 2021.

APÊNDICE A - TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO
 88010-970 – CAMPUS UNIVERSITÁRIO – FLORIANÓPOLIS – SC
 FONE: (48)37212251 FAX: (48)37218638
<http://www.ppge.ufsc.br/>

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Meu nome é Lara Duarte Souto-Maior e juntamente com minha orientadora, Clarícia Otto, gostaríamos de convidar você a colaborar com a pesquisa de doutorado em Educação sobre a pluridocência nos anos iniciais, intitulada: **“O Currículo em ação: pluridocência e unidocência.**

Esta pesquisa tem por objetivo investigar e analisar aspectos e sentidos construídos, pelos professores, na prática pluridocente de organização do ensino nos anos iniciais. Ou seja, seus relatos irão colaborar na reflexão se a pluridocência pode afetar na dinâmica e na organização do trabalho nos anos iniciais.

Sua colaboração consistirá em conceder uma entrevista, pois, seus conhecimentos e experiência docente contribuem para o conhecimento e as reflexões sobre a pluridocência. Além da entrevista, solicitamos que nos autorize a fazer cópias de materiais de seu trabalho pedagógico que desejar disponibilizar (planejamentos de ensino, material didático e demais registros). Esse material será importante para que possamos compreender como se dá o processo de realização da organização por áreas (pluridocência) nos anos iniciais.

Se você aceitar conceder a entrevista e der acesso aos seus materiais didáticos, terá a garantia do sigilo que assegure a sua privacidade. Ou seja, seu nome não será revelado, se assim desejar. Em qualquer momento da pesquisa você poderá tirar dúvidas tanto com a pesquisadora responsável quanto com a pesquisadora assistente. Além disso, terá liberdade de recusar ou retirar o consentimento, sem nenhuma penalização, por meio dos contatos abaixo.

A entrevista será gravada e, posteriormente, transcrita. Os resultados da pesquisa serão utilizados exclusivamente para a tese de doutorado da pesquisadora assistente e outros fins acadêmicos, tais como artigos, capítulos de livro e comunicações em congressos. Estamos à disposição para todo e qualquer esclarecimento que se faça necessário, antes ou depois do consentimento, pelos contatos com a pesquisadora responsável, Clarícia Otto, Rua Itapiranga, 280, Residencial Vale do Sol, apto 404, bloco B, Bairro Itacorubi Florianópolis, SC, CEP: 88034-480, e-mail clariciaotto@gmail.com, telefones (48)3234 4463 e 99616 2151; e, com a pesquisadora assistente, doutoranda Lara Duarte Souto-Maior, e-mail lara.duarte04@ufsc.br e telefones (48) 99602 2573e (48) 30287327.

Por fim, gostaríamos de destacar a garantia de que você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Este termo está de acordo com a Resolução 466 do Conselho Nacional de Saúde, de 12 de dezembro de 2012, para proteger os direitos dos seres humanos em pesquisas. Qualquer dúvida quanto aos seus direitos como sujeito participante em pesquisas, você poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa para esclarecimentos. O Comitê de ética em pesquisas com seres humanos (CEPSH) localiza-se na Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II (Edifício Santa Clara), Rua Desembargador Vitor Lima, Bairro: Trindade, CEP: 88.040-400, Florianópolis, SC, telefone: (48) 3721-6094, e-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO
 88010-970 – CAMPUS UNIVERSITÁRIO – FLORIANÓPOLIS – SC
 FONE: (48)37212251 FAX: (48)37218638
<http://www.pppe.ufsc.br/>

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, abaixo assinado(a), declaro estar plenamente esclarecido(a) e concordo em participar voluntariamente da pesquisa intitulada **“O Currículo em ação: pluridocência e unidocência”** e que fui informado(a) de forma clara, sobre todos os procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa. As informações que recebi foram suficientes para entender a pesquisa e, ainda, para compreender que meus dados serão sigilosos, que poderei deixar a pesquisa a qualquer momento e que não receberei nenhum tipo de benefício e não terei despesa financeira ou material pela minha participação na pesquisa. Sendo assim, assino este documento em três vias, permanecendo uma delas com a pesquisadora responsável, outra com a pesquisadora assistente e outra comigo, participante da pesquisa. Este documento será igualmente assinado pela pesquisadora responsável e pela pesquisadora assistente. Declaro ainda que autorizo a utilização da entrevista e de outros dados por mim concedidos às pesquisadoras, no todo ou em partes para a tese de doutorado e outros fins acadêmicos, tais como artigos, capítulos de livros e comunicações em congressos.

Nome:	
Endereço:	
Cidade:	CEP:
CPF:	
Telefone:	
Assinatura:	
Data:	



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO
88010-970 – CAMPUS UNIVERSITÁRIO – FLORIANÓPOLIS – SC
FONE: (48)37212251 FAX: (48)37218638
<http://www.ppge.ufsc.br/>

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Declaro que, nesta pesquisa, serão cumpridas as exigências pertinentes, conforme resolução CNS 466/12. Dessa forma, os participantes estarão cientes a respeito de todos os procedimentos da pesquisa, bem como dos benefícios e riscos aos quais estarão expostos, a saber, fadiga e cansaço, os quais procuraremos minimizar, havendo um intervalo na sessão de coleta e garantindo um espaço físico adequado para a realização da entrevista. Além disso, garantimos a manutenção do sigilo e privacidade dos participantes durante todas as fases da pesquisa, bem como a livre participação do sujeito, que poderá deixar a pesquisa a qualquer momento, sem qualquer penalização.

Pesquisadora responsável: Claricia Otto
Telefone: (48) 99616 2151 e 3234 4463
Endereço-eletrônico: clariciaotto@gmail.com

Pesquisadora assistente: Lara Duarte Souto-Maior
Telefones: (48) 99602 2573e (48) 3028 7327
Endereço-eletrônico: lara.duarte@ufsc.br

CEP – UFSC: Prédio Reitoria II (Edifício Santa Clara).
Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC, CEP
88.040-400
E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br / Telefone: +55 48 3721-6094

APÊNDICE B – Roteiro de entrevistas – Anitápolis – Professor de sala (Português, Matemática, Ciências, História e Geografia)

Roteiro de entrevista com os professores: Rogério (Matemática e Geografia); Analu (Português), Marluce (Ciências e História)

Bom dia/tarde! Agradeço novamente sua participação nesta pesquisa que vai discutir sobre a pluridocência nos anos iniciais. Chamo de pluridocência a organização a partir de áreas do conhecimento e de unidocência, quando temos um professor que atua em todas as áreas de conhecimento. Gostaria de te entregar o termo de consentimento, podemos ler juntos, se você quiser.

Eu organizei o roteiro em blocos, em eixos, mas não vou ficar te fazendo perguntas. Eu vou citando o tema, e gostaria que você falasse em torno de cada um desses eixos na sequência em que eu vou buscar conversar com você.

A entrevista vai se dar a partir de alguns eixos:

- sobre sua formação e atuação profissional;
- sobre o início da proposta pluridocente aqui em Anitápolis;
- sobre a formação continuada;
- sobre a organização do trabalho pedagógico;
- sobre os documentos norteadores do teu trabalho;
- sobre o espaço e o tempo do professor dos anos iniciais;
- sobre as relações professor/aluno/conhecimento (sempre dentro da proposta pluridocente);
- sobre sua autopercepção, como professor(a), nas duas modalidades: unidocência e pluridocência;
- compreender se você percebe nesta organização algo que possamos considerar como ruptura ou mudança na organização pedagógica;
- por fim, compreender o que representa para você ser professor(a) pluridocente.

I - IDENTIFICAÇÃO

Primeiro, gostaria que você falasse sobre sua formação acadêmica, sua experiência profissional, sobre sua atuação nesta escola, as turmas em que você trabalha, a área em que

você trabalha, se você já atuou em outras funções, enfim... o que você acredita ser importante de ser falado, neste momento, sobre sua trajetória como professor(a):

II - INÍCIO DA PROPOSTA PLURIDOCENTE

Sobre o início da proposta pluridocente, gostaria que você falasse sobre a organização e a estrutura do trabalho pedagógico da proposta de pluridocência aqui em Anitápolis (disciplinas, carga horária, o número de professores). Se esta organização mudou de como era antes, como unidocente. Como começou a proposta? O que motivou o início desta proposta? Você participou da elaboração da proposta? Ou há quanto tempo você trabalha na proposta? Na época, quem se envolveu? A aceitação da proposta foi fácil ou houve resistência? Você permanece na mesma disciplina, desde que começou a proposta ou houve mudanças? Os recursos humanos são suficientes para o desenvolvimento da proposta?

III - SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Agora, gostaria de falar sobre a formação continuada de professores. Existe formação continuada regular aqui? Como acontece? Em que horário acontece? Você percebe que esta formação contribui para a sua prática pedagógica? Ou para pensar sobre ela? Após a mudança para a pluridocência, houve modificação na organização desta formação?

IV - ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Nesse item, eu gostaria que você tratasse da organização do trabalho pedagógico nesta modalidade. Então, por exemplo, como você planeja, como se organiza? Vocês planejam juntos ou de forma individual? Vocês têm hora-atividade e, se têm, para que você utiliza este tempo? Você necessita comprar materiais para as suas aulas que a escola não consegue adquirir? Existe algum professor que é responsável por uma turma (regência)?

V - DOCUMENTOS ORIENTADORES

Agora gostaria que você falasse se existem documentos que norteiam/orientam seu trabalho. Por exemplo, o PPP, regimento, proposta curricular, BNCC, PCNs, Manual do livro didático, o plano de ensino...

VI - O ESPAÇO E O TEMPO DA PROFESSORA DE ANOS INICIAIS

Gostaria de tratar sobre o espaço e o tempo do(a) professor(a) de anos iniciais. Alguma coisa mudou quando vocês optaram pela organização pluridocente? Que sentimentos estão

relacionados ao ser professor(a) antes e hoje? O que é ser professor(a) pluridocente? É importante ser professor(a) pluridocente? Descreva como era seu trabalho antes e agora. Você defenderia a prática pluridocente? Por quê? O que há de diferenças e semelhanças entre estas duas modalidades de organização? (unidocência e pluridocência)

VII - RELAÇÕES PROFESSOR/ALUNO/CONHECIMENTO

Agora gostaria de passar para as relações entre professor/aluno/conhecimento. Você identifica que mudaram as relações afetivas com as crianças, por você hoje ficar menos tempo com elas?

Você lembra se ficava muito tempo com uma área ou uma atividade quando era professor(a) unidocente? E a área que você priorizava era a que você se identificava mais? Essa é a área que você trabalha como professor pluridocente? Qual é a sua relação com a área em que atua hoje?

VIII - AUTOPERCEPÇÃO COMO PROFESSOR(A) NAS DUAS MODALIDADES: UNIDOCÊNCIA E PLURIDOCÊNCIA

Ao se olhar e se perceber como professor(a), há diferença de quando você trabalhava como unidocente e hoje? Que diferenças você percebe na organização do trabalho de professor(a) unidocente e pluridocente? O que diferencia (ou melhorou) seu trabalho como professor(a)? Você percebe alguma diferença para os estudantes? Você recorda de algo que seja uma marca importante de seu trabalho como pluridocente?

IX - RUPTURA? MUDANÇA?

Pensando nas mudanças de ser professor(a) pluridocente e unidocente, você pensa que o trabalho pedagógico é afetado com a mudança para pluridocência? Em quais aspectos o trabalho pedagógico é afetado? (devido à pluridocência)? Há modificações na dinâmica e estrutura do trabalho/da organização nos anos iniciais? Ou seja, você avalia que a organização pedagógica pluridocente rompe com o modelo unidocente? De que forma? Em que medida?

X - PARA FINALIZAR

Para finalizar, gostaria que você falasse se existe mais algum aspecto que você destacaria desta proposta? Poderia dizer o que significa para você ser professor(a) pluridocente? E também se gostaria de falar ou destacar mais alguma coisa/aspecto desta proposta que ainda não foi comentada.

APÊNDICE C - Roteiro de entrevistas – Anitápolis – Professor de área (Artes, Educação Física, Informática)

Roteiro de Entrevista com os professores das áreas de Informática (Silvionei), Artes (Marga) e Educação Física (Diogo)

Bom dia/tarde! Agradeço novamente sua participação nesta pesquisa que vai discutir sobre a pluridocência nos anos iniciais. Chamo de pluridocência a organização a partir de áreas do conhecimento e de unidocência, quando temos um professor que atua em todas as áreas de conhecimento. Gostaria de te entregar o termo de consentimento, podemos ler juntos, se você quiser.

Eu organizei o roteiro em blocos, em eixos, mas não vou ficar te fazendo perguntas. Eu vou citando o tema, e gostaria que você falasse em torno de cada um desses eixos na sequência em que eu vou buscar conversar com você.

A entrevista vai se dar a partir de alguns eixos:

- sobre sua formação e atuação profissional;
- sobre o início da proposta pluridocente aqui em Anitápolis;
- sobre a formação continuada;
- sobre a organização do trabalho pedagógico;
- sobre os documentos norteadores do teu trabalho;
- sobre sua percepção da proposta pluridocente;
- compreender se você percebe nesta organização algo que possamos considerar como ruptura ou mudança na organização pedagógica;
- por fim, compreender o que representa para você participar da proposta pluridocente em Anitápolis.

I - IDENTIFICAÇÃO

Primeiro, gostaria que você falasse sobre sua formação acadêmica, sua experiência profissional, sobre sua atuação nesta escola, as turmas em que você trabalha, em que área você trabalha, se você já atuou em outras funções, enfim, coisas que você acredita ser importante de ser falado neste momento, sobre sua trajetória como professor(a):

II - INÍCIO DA PROPOSTA PLURIDOCENTE

Sobre o início da proposta pluridocente, gostaria que você falasse sobre a organização e a estrutura do trabalho pedagógico da proposta de pluridocência aqui em Anitápolis (disciplinas, carga horária, o número de professores). Se esta organização mudou de como era antes, ou seja, você trabalhava de outro modo antes. Como começou a proposta? O que motivou o início desta proposta? Você participou da elaboração da proposta? Ou há quanto tempo você trabalha na proposta? Você permanece na mesma disciplina(s) desde que começou a proposta, ou houve mudanças? Os recursos humanos são suficientes para o desenvolvimento da proposta?

III - SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Agora, gostaria de falar sobre a formação continuada de professores. Existe formação continuada regular aqui? Como acontece? Em que horário acontece? Você percebe que esta formação contribui para a sua prática pedagógica? Ou para pensar sobre ela? Após a mudança para a pluridocência, houve modificação na organização desta formação?

IV - ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Nesse item, eu gostaria que você tratasse da organização do trabalho pedagógico nesta modalidade. Então, por exemplo, como você planeja, como se organiza? Vocês planejam juntos ou de forma individual? Vocês têm hora-atividade e, se têm, para que você utiliza este tempo? Você necessita comprar materiais para as suas aulas que a escola não consegue adquirir? Existe algum professor que é responsável por uma turma (regência)?

V - DOCUMENTOS ORIENTADORES

Agora gostaria que você falasse se existem documentos que norteiam/orientam seu trabalho. Por exemplo, o PPP, regimento, proposta curricular, BNCC, PCNs, Manual do livro didático, o plano de ensino...

VI - PERCEPÇÃO DA PROPOSTA PLURIDOCENTE

Sobre a proposta pluridocente, como você percebe esta proposta na escola, como você vê a sua participação na proposta, sendo da área de, você percebe ou sente algo diferente entre a proposta unidocente e pluridocente? O que diferencia (ou melhorou) seu trabalho como professor(a)? Você percebe alguma diferença para os estudantes? Você recorda de algo que seja uma marca importante de seu trabalho como pluridocente?

VII - RUPTURA? MUDANÇA?

Pensando nas mudanças de ser professor(a) pluridocente e unidocente, você pensa que o trabalho pedagógico seja afetado com a mudança para pluridocência? Em quais aspectos o trabalho pedagógico é afetado? (devido à pluridocência)? Há modificações na dinâmica e estrutura do trabalho/da organização nos anos iniciais? Ou seja, você avalia que a organização pedagógica pluridocente rompe com o modelo unidocente? De que forma? Em que medida?

VIII - PARA FINALIZAR

Para finalizar, gostaria que você falasse se existe mais algum aspecto que você destacaria desta proposta.

Você defenderia a prática pluridocente? Por quê? O que há de diferenças e semelhanças entre estas duas modalidades de organização? (unidocência e pluridocência)

E se gostaria de falar ou destacar mais alguma coisa/aspecto desta proposta que ainda não foi comentada:

APÊNDICE D - Roteiro de entrevistas – Anitápolis – Professor Márcio (atual Secretário de Educação)

Roteiro de entrevista com o Professor Márcio - atual Secretário de Educação

Bom dia/tarde! Agradeço novamente sua participação nesta pesquisa que vai discutir sobre a pluridocência nos anos iniciais. Chamo de pluridocência a organização a partir de áreas do conhecimento e de unidocência, quando temos um professor que atua em todas as áreas de conhecimento. Gostaria de te entregar o termo de consentimento, podemos ler juntos, se você quiser.

Eu organizei o roteiro em blocos, em eixos, mas não vou ficar te fazendo perguntas. Eu vou citando o tema, e gostaria que você falasse em torno de cada um desses eixos, na sequência que eu vou buscar conversar com você.

A entrevista vai se dar a partir de alguns eixos:

- sobre sua formação e atuação profissional;
- sobre o início da proposta pluridocente aqui em Anitápolis;
- sobre a formação continuada;
- sobre a organização do trabalho pedagógico;
- sobre sua autopercepção como professor nas duas modalidades: unidocência e pluridocência;
- compreender se você percebe nesta organização algo que possamos considerar como ruptura ou mudança na organização pedagógica;
- por fim, compreender o que representa/representou para você ser professor pluridocente.

I - IDENTIFICAÇÃO

Primeiro, gostaria que você falasse sobre sua formação acadêmica, sua experiência profissional, sobre sua atuação nesta escola, as turmas em que você trabalhou, se você já atuou em outras funções, enfim, coisas que você acredita ser importante de ser falado neste momento, sobre sua trajetória como professor/secretário de educação:

II - INÍCIO DA PROPOSTA PLURIDOCENTE

Sobre o início da proposta pluridocente, como começou a proposta? O que motivou o início desta proposta? Você participou da elaboração da proposta? Na época, quem se envolveu? A aceitação da proposta foi fácil? Ou houve resistência? Resistências por parte de quem?

III - SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Agora, gostaria de falar sobre a formação continuada de professores. Existe formação continuada regular aqui? Como acontece? Em que horário acontece? Você percebe que esta formação contribui para a sua prática pedagógica? Ou para pensar sobre ela? Após a mudança para a pluridocência, houve modificação na organização desta formação?

IV - ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Você defende a prática pluridocente? Por quê? O que há de diferenças e semelhanças entre estas duas modalidades de organização? (unidocência e pluridocência)

V - AUTOPERCEPÇÃO COM PROFESSOR NAS DUAS MODALIDADES: UNIDOCÊNCIA E PLURIDOCÊNCIA E SUA PERCEPÇÃO COMO SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO

Ao se olhar e perceber-se como secretário de educação e professor, há diferença de quando se trabalhava como unidocente e hoje como pluridocente? Que diferenças você percebe na organização do trabalho de professor unidocente e pluridocente? O que diferencia (ou melhorou) o trabalho do professor? Você percebe alguma diferença para os estudantes? Você recorda de algo que seja uma marca importante de seu trabalho como professor pluridocente?

VI - RUPTURA? MUDANÇA?

Pensando nas mudanças de ser professor pluridocente e unidocente, você pensa que o trabalho pedagógico é afetado com a mudança para pluridocência? Em quais aspectos o trabalho pedagógico é afetado, devido à pluridocência? Há modificações na dinâmica e estrutura do trabalho/da organização nos anos iniciais? Ou seja, você avalia que a organização pedagógica pluridocente rompe com o modelo unidocente? De que forma? Em que medida?

VII - PARA FINALIZAR

Para finalizar, gostaria que você falasse se existe mais algum aspecto que você destacaria desta proposta. Poderia dizer o que significou e significa para você ser professor pluridocente? E também se gostaria de falar ou destacar mais alguma coisa/aspecto desta proposta que ainda não foi comentada.

APÊNDICE E - Roteiro de entrevistas – Anitápolis – Professor Célio (Secretário de Educação, em 2013)

Roteiro de entrevista com o Professor Célio - Secretário de Educação aposentado

Bom dia/tarde! Agradeço novamente sua participação nesta pesquisa que vai discutir sobre a pluridocência nos anos iniciais. Chamo de pluridocência a organização, a partir de áreas do conhecimento e de unidocência, quando temos um professor que atua em todas as áreas de conhecimento. Gostaria de te entregar o termo de consentimento, podemos ler juntos, se você quiser.

Eu organizei o roteiro em blocos, em eixos, mas não vou ficar te fazendo perguntas. Eu vou citando o tema, e gostaria que você falasse em torno de cada um desses eixos, na sequência que eu vou buscando conversar com você.

A entrevista vai se dar a partir de alguns eixos:

- sobre sua formação e atuação profissional;
- sobre o início da proposta pluridocente aqui em Anitápolis;
- sobre a organização do trabalho pedagógico;
- sobre percepção do professor nas duas modalidades: unidocência e pluridocência;
- compreender se você percebe nesta organização algo que possamos considerar como ruptura ou mudança na organização pedagógica;
- por fim, compreender o que representa para você ser professor pluridocente.

I - IDENTIFICAÇÃO

Primeiro, gostaria que você falasse sobre sua formação acadêmica, sua experiência profissional, sobre sua atuação em Anitápolis, sobre as funções que você atuou; enfim, coisas que você acredita ser importante de ser falado neste momento, sobre sua trajetória profissional:

II - INÍCIO DA PROPOSTA PLURIDOCENTE

Sobre o início da proposta pluridocente, como começou a proposta? O que motivou o início desta proposta? Como você participou da elaboração da proposta? Gostaria que você falasse como essa ideia surgiu, se você se inspirou em algo. Na época, quem se envolveu? A aceitação da proposta foi fácil? Ou houve resistência? Resistências por parte de quem?

III - ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Você defenderia a prática pluridocente? Por quê? O que há de diferenças e semelhanças entre estas duas modalidades de organização? (unidocência e pluridocência)

IV - PERCEPÇÃO DO PROFESSOR NAS DUAS MODALIDADES: UNIDOCÊNCIA E PLURIDOCÊNCIA, COMO SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO

Ao se olhar e perceber-se como secretário de educação, há diferença de quando se trabalhava como unidocente e hoje como pluridocente? Que diferenças você percebe na organização do trabalho do professor unidocente e pluridocente? O que diferencia (ou melhorou) o trabalho do professor? Você percebe alguma diferença para os estudantes? Você recorda de algo que seja uma marca importante de trabalho dos professores pluridocentes?

V - RUPTURA? MUDANÇA?

Pensando nas mudanças de ser professor pluridocente e unidocente, você pensa que o trabalho pedagógico é afetado com a mudança para pluridocência? Em quais aspectos o trabalho pedagógico é afetado, devido a pluridocência? Há modificações na dinâmica e estrutura do trabalho e da organização nos anos iniciais? Ou seja, você avalia que a organização pedagógica pluridocente rompe com o modelo unidocente? De que forma? Em que medida?

VI - PARA FINALIZAR

Para finalizar, gostaria que você falasse se existe mais algum aspecto que você destacaria desta proposta. Poderia dizer o que significou para Anitápolis a mudança da organização dos professores para pluridocente? E se gostaria de falar ou destacar mais alguma coisa/aspecto desta proposta que ainda não foi comentada.

APÊNDICE F - Guião de entrevista – Portugal (Termo de Consentimento e Roteiro de Entrevista)

O currículo dos anos iniciais em ação: unidocência e pluridocência



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Este inquérito por entrevista faz parte de uma investigação, no âmbito de Doutoramento, na linha de Sociologia e História da Educação no Programa de Pós-Graduação, da Universidade Federal de Santa Catarina, orientado pela Professora Clarícia Otto (UFSC) no Brasil, e do Doutoramento *sandwich* em Ciências da Educação, especialidade de Desenvolvimento Curricular, da Universidade do Minho, orientado pelo Professor José Augusto Pacheco (UMinho), em Portugal.

A metodologia inclui um estudo empírico qualitativo, através de um inquérito por entrevista destinado a professoras de escolas públicas portuguesas do 1º ciclo do Ensino Básico, com o objetivo de investigar e analisar aspectos e sentidos construídos, pelas professoras, na prática e organização do ensino no 1º ciclo.

Com a assinatura do Consentimento Informado, a investigadora e o/a entrevistado/a acordam o seguinte:

- a) Participação voluntária na entrevista: a interação entre a investigadora e o/a entrevistado/a inclui a possibilidade de interrupções e/ou pedidos de esclarecimento adicionais. O/A entrevistado/a pode recusar responder a qualquer questão formulada e, a qualquer momento, suspender temporária ou definitivamente a sua colaboração;
- b) Garantia do anonimato: é garantido o anonimato dos/as participantes na investigação. Aos dados recolhidos serão atribuídos códigos para substituir os nomes dos/as participantes;
- c) Gravação da entrevista: o momento de entrevista é registado por via de gravação áudio, com o objetivo de facilitar a recolha e análise dos dados;
- d) Transcrição da entrevista: o conteúdo da entrevista será transcrito, com o recurso à gravação áudio. O/A participante terá a oportunidade de ler e rever a transcrição;
- e) Manifestação de opinião relativamente à transcrição: o/a entrevistado/a terá a oportunidade de esclarecer as afirmações feitas, manifestando, por escrito, a sua opinião relativamente ao conteúdo da transcrição da entrevista. A transcrição será enviada por email (a disponibilizar pelo/a participante) para o/a entrevistado/a proceder à revisão total da entrevista. Após o envio da transcrição por email, o/a entrevistado/a terá um período de um mês para a sua revisão. Após este período, e em caso de não resposta, a investigadora poderá utilizar o conteúdo para a sua análise, nos termos previstos neste consentimento. Este procedimento visa validar a transcrição das respostas do/a entrevistado/a;
- f) Finalidade da entrevista: o conteúdo da entrevista será apenas utilizado para fins de investigação;
- g) Divulgação total e/ou parcial do conteúdo da entrevista: no âmbito da produção científica do projeto de investigação, a investigadora poderá divulgar partes, utilizando citações *ipsis verbis*, ou a totalidade do conteúdo da entrevista, desde que se garanta o anonimato do/a entrevistado/a;

h) Análise do conteúdo da entrevista: os dados recolhidos por via do inquérito por entrevista serão analisados tendo em conta que se referem à opinião e/ou experiências vividas do/a entrevistado/a.

Confirmo a aceitação da realização desta entrevista e disponibilizo o meu endereço de email XXXXXXXXXX para o envio da respetiva transcrição.

Braga, 17 de junho de 2021,

A entrevistada,

(nome da professora entrevistada)

A investigadora,

(Lara Duarte Souto-Maior – laraduarte04@yahoo.com.br)

Guião de entrevista – Professoras

Designação dos blocos	Objetivos	Itens	Observações
Legitimação da entrevista e identificação	<ul style="list-style-type: none"> - Informar a professora sobre os objetivos da entrevista; - Responder às dúvidas do professora; - Situar o professora na investigação; - Recolher dados da formação e experiência profissional da professora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a sua formação académica? - Há quanto tempo leciona? - Quais disciplinas leciona? - Já trabalhou em outras funções na escola? - Há quanto tempo trabalha nessa escola? 	<p>5 a 10 minutos</p> <p>Pedir a professora para que responda de forma clara e breve a todas as questões.</p>
Organização do ensino em Portugal	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a organização do ensino em Portugal; - Identificar como está organizado e estruturado o trabalho pedagógico no 1º ciclo na Escola Pública Portuguesa; - Entender a organização das instituições educativas por agrupamentos de escolas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como é a organização e a estrutura do trabalho pedagógico (disciplinas, carga horária, o número de turmas do 1º ciclo) e o tipo de professores que trabalham na escola? - Esta organização mudou em algum momento desde sua formação ou início de carreira? - Que vantagens e/ou desvantagens têm surgido com o agrupamento de escolas? 	<p>10 a 15 minutos</p> <p>A professora pode desenvolver às questões colocadas, pelo que as perguntas são pontos de partida</p>
Organização do trabalho pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender e refletir sobre a organização do trabalho pedagógico; - Refletir como a organização pedagógica pode afetar a dinâmica e a organização do trabalho no 1º ciclo; - Compreender os sentidos construídos pelos professores na prática pedagógica no 1º ciclo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sobre a organização do trabalho pedagógico, como você planeja/planeia, como se organiza para a atividade docente? - Os professores(as) que atuam na mesma turma, planejam juntos ou de forma individual? 	<p>15 a 20 minutos</p> <p>A professora pode desenvolver às questões colocadas, pelo que as perguntas são pontos de partida</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - Vocês têm hora atividade (no Brasil, se refere ao tempo destinado a planejamento, formação e correções de atividades e de avaliações/provas) e, se tem, para que você utiliza este tempo? - Você necessita comprar materiais para as suas aulas que a escola não consegue adquirir? - Que experiências de articulação tem existido ao nível do agrupamento, considerando a educação pré-escolar e o 2º ciclo? 	
Documentos orientadores	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os documentos orientadores da prática pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> - Existem documentos que orientam seu trabalho? - Peça que cite os documentos que orientam sua prática pedagógica, incluindo o manual. 	<p>10 a 15 minutos</p> <p>A professora pode desenvolver as questões colocadas, pelo que as perguntas são pontos de partida</p>
O espaço e o tempo da professora do 1º ciclo	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre o espaço e o tempo da professora do 1º ciclo; - Compreender as relações estabelecidas entre a professora titular de turma e os profissionais que atuam nas AEC (Atividades de Enriquecimento Curricular). - Analisar os aspectos que os professores consideram importantes na prática do 1º ciclo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Descreva como é seu trabalho. - Como você avalia a prática da monodocência? - Você conhece alguma outra forma de organização no 1º ciclo? - O que há de diferenças e semelhanças entre estas duas modalidades de organização? 	<p>15 a 20 minutos</p> <p>A professora pode desenvolver as questões colocadas, pelo que as perguntas são pontos de partida</p>

		<p>(unidocência e pluridocência) – se existir ou se você conhecer.</p> <p>- As áreas de educação artística e educação física são desenvolvidas pelos professores titulares de turma e/ou nas AEC?</p> <p>- Que planejamento é realizado com os professores das AEC? Que áreas é que são abrangidas por esses professores? Estes professores desenvolvem atividades na Educação Artística e na Educação Física?</p> <p>- Qual é a relação/interação dos professores das AEC com os professores titulares de turma?</p> <p>- Que oferta complementar existe na sua escola no 1º ciclo? Como está organizado o Apoio ao Estudo?</p> <p>- Como vê ou avalia a introdução do inglês no 3º e 4º anos?</p>	
<p>Relações professora/aluno(a)/conhecimento</p>	<p>- Compreender as relações estabelecidas entre professora/aluno(a)/conhecimento (projetos, carga horaria, áreas de conhecimento);</p> <p>- Buscar compreender as identificações dos professores com uma outra forma de organizacao, como a pluridocência.</p>	<p>- Como você costuma organizar as aulas para contemplar todas as disciplinas?</p> <p>- A carga horaria é a mesma para todas as disciplinas?</p> <p>- Se existir diferença na carga horária das</p>	<p>10 a 15 minutos</p> <p>A professora pode desenvolver as questões colocadas, pelo que as perguntas são pontos de partida</p>

		<p>disciplinas, por que existem diferenças de carga horária? Concorda com essa diferenciação?</p> <p>- Você busca trabalhar de forma interdisciplinar ou por projetos?</p> <p>- Você se identifica com todas as áreas em que atua ou tem alguma preferência?</p> <p>- Você pensa que poderia ser interessante se dedicar a apenas uma área de conhecimento? Explique/comente.</p> <p>- Admite que a pluridocência (uma professora por área/disciplina) é possível de ser implementada no 1º ciclo?</p> <p>- O que significa para você ser professora titular de turma (monodocente)?</p> <p>- Os seus alunos participam, no período escolar, compreendido até as 17h30, em alguma atividade promovida pelo município, para além das AEC? Que atividades são oferecidas?</p>	
Formação contínua	<p>- Compreender o sistema de formação contínua para as professoras do 1º ciclo e sua relação com a prática pedagógica;</p> <p>- Conhecer os desafios de outras formas de organização (pluridocência) diante da identidade formadora da</p>	<p>- Existe formação contínua regular em Portugal? Como a descreve? Em que horário acontece?</p> <p>- Você percebe que esta formação contribui para a</p>	<p>10 a 15 minutos</p> <p>A professora pode desenvolver as questões colocadas, pelo que as</p>

	professora de 1º ciclo (titular de turma).	sua prática pedagógica? Ou para pensar sobre ela? - Que formação você tem frequentado? (cursos, oficinas, graus, etc). Em que áreas?	perguntas são pontos de partida
--	--	---	---------------------------------

APÊNDICE G – Listagem fontes orais utilizadas durante a pesquisa com o número de identificação ou título correspondente

Entrevista 1. Concedida pelo professor Márcio Henrique Vandresen à Lara Duarte Souto-Maior. Anitápolis, 9 agosto de 2019, 35 f.

Entrevista 2. Concedida pelo professor Rogerio Meyer à Lara Duarte Souto-Maior. Anitápolis, 10 agosto de 2019, 44 f.

Entrevista 3. Concedida pela professora Analu Freitas Schmitz à Lara Duarte Souto-Maior. Anitápolis, 10 agosto de 2019, 32 f.

Entrevista 4. Concedida pela professora Marluce Machado à Lara Duarte Souto-Maior. Anitápolis, 10 agosto de 2019, 19 f.

Entrevista 5. Concedida pela professora Margareth Plates à Lara Duarte Souto-Maior. Anitápolis, 10 agosto de 2019, 20 f.

Entrevista 6. Concedida pelo professor Diogo Bonetti à Lara Duarte Souto-Maior. Anitápolis, 11 agosto de 2019, 18 f.

Entrevista 7. Concedida pelo professor Célio de Almeida à Lara Duarte Souto-Maior. Anitápolis, 11 agosto de 2019, 26 f.

Entrevista 8. Concedida pelo professor Silvionei Fortcamp à Lara Duarte Souto-Maior. Anitápolis, 11 agosto de 2019, 20 f.

Entrevista 9. Concedida pelo professor Jorge Dias à Lara Duarte Souto-Maior. Freixo/Portugal, junho de 2021, 40 f.

Entrevista 10. Concedida pela professora Elisabete de Jesus Oliveira da Silva à Lara Duarte Souto-Maior. Freixo/Portugal, junho de 2021, 22 f.

Entrevista 11. Concedida pela professora Sandra Maria Gomes Lima à Lara Duarte Souto-Maior. Freixo/Portugal, junho de 2021, 40 f.

Entrevista 12. Concedida pela professora Nancy Varanda à Lara Duarte Souto-Maior. Braga/Portugal, junho de 2021, 28 f.

Roda de Conversa entre professores da Escola Pública Municipal Professora Manila Campos da Rosa e do Colégio de Aplicação da UFSC. Florianópolis, 20 de novembro de 2019, 40 f.

Diário de campo. Lara Duarte Souto-Maior, 2019.

ANEXO A - Aprovação Comitê de Ética da UFSC, 2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O CURRÍCULO DOS ANOS INICIAIS EM AÇÃO: UNIDOCÊNCIA E PLURIDOCÊNCIA

Pesquisador: CLARICIA OTTO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 19545019.7.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.555.943

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto vinculado a Tese de doutorado da estudante Laura Duarte Souto Maior vinculado ao Programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Santa Catarina orientado pela profa Dra. Clarícia Otto. Os participantes 10 professores vinculados à escola professora Manilla Campos da Rosa do Município de Anitapólis SC. A pesquisadora pretende utilizar da "história oral" com estratégia metodológica a fim de compreender os sentidos construídos pelas professoras na prática pluridocente no ensino dos Anos Iniciais.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Compreender os sentidos construídos pelas professoras na prática pluridocente no ensino dos Anos Iniciais.

Objetivo Secundário:

- Conhecer e analisar os aspectos que as professoras consideram importantes na prática pluridocente nos Anos Iniciais.
- Apreender os aspectos que motivam a pluridocência nos Anos Iniciais, pelas professoras colaboradoras da pesquisa.
- Compreender as identificações das professoras com a pluridocência: Campos de conhecimento. Aprofundamento de conteúdos. Circular em turmas e dissolver a carga de trabalho em espaços diversificados de relações. Aprimorar a própria prática refazendo o ensino didático em cada grupo.
- Conhecer os desafios da pluridocência diante da identidade formadora da professora dos Anos Iniciais.
- Identificar como

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 3.555.943

está organizado e estruturado o trabalho pedagógico da proposta de pluridocência nos anos iniciais na Escola Municipal Professora Manila Campos da Rosa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos ou desconfortos previstos ao participante são aqueles inerentes a atividades intelectuais e de prática de ensino em sala de aula. Ou seja, o participante poderá sentir algum desconforto, como cansaço ou fadiga, inerentes ao seu trabalho, somados à interação com a pesquisadora; relembrar acontecimentos ou experiências vividos durante sua trajetória profissional que lhe provoquem emoções, talvez, não tão agradáveis. Se isso ocorrer, o participante pode interromper a entrevista imediatamente, se assim preferir. Terá a plena liberdade de transferi-la para outro dia ou desistir definitivamente, sem penalização alguma. Serão garantidas condições físicas adequadas, no espaço físico da unidade escolar na qual o participante trabalha, sem necessidade de deslocamento externo. Entretanto, caso o participante prefira, a entrevista poderá ser marcada para ser realizada em outro local, no dia e horário que desejar.

Benefícios:

O participante poderá se beneficiar recebendo indícios de como estão ocorrendo os processos de realização de práticas pluridocentes nos Anos iniciais. A pesquisa pretende identificar como está organizado e estruturado o trabalho pedagógico da proposta de pluridocência nos anos iniciais e conhecer e analisar os aspectos que envolvem a organização e a prática pluridocente nos Anos Iniciais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante. Projeto original minimamente descrito. Apresenta anuência da escola no qual será coletado os dados e da secretaria Municipal de educação de Anitapólis. Apresenta TCLE para os professores, instrumento de coleta de dados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

TCLE adequado à Resolução 466/2012.

Recomendações:

A CONEP recomenda sobre a necessidade de inclusão sobre os objetivos e finalidades do CEP SH no TCLE, bem como a numeração de todas as páginas do mesmo.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Conclusão: aprovado.

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401

Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400

UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3721-6094

E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 3.555.943

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1368481.pdf	19/08/2019 21:18:11		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	19/08/2019 21:15:28	LARA DUARTE SOUTO MAIOR	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_escola.pdf	19/08/2019 21:13:59	LARA DUARTE SOUTO MAIOR	Aceito
Outros	Roteiro_de_Entrevistas.pdf	19/08/2019 21:12:11	LARA DUARTE SOUTO MAIOR	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_de_pesquisa.pdf	19/08/2019 21:11:44	LARA DUARTE SOUTO MAIOR	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	19/08/2019 21:10:09	LARA DUARTE SOUTO MAIOR	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 05 de Setembro de 2019

Assinado por:
Nelson Canzian da Silva
(Coordenador(a))

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

ANEXO B - Projeto Político Pedagógico da Escola Básica Manila Campos da Rosa, 2019

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

2019

CAPÍTULO I – HISTÓRICO DA ESCOLA

1.1 - HISTÓRICO DO MUNICÍPIO DE ANITÁPOLIS

Anitápolis foi à última região do Vale do Braço do Norte aprovada pelos poderes públicos. Por ser uma região muito montanhosa e de difícil acesso o Governo Federal resolveu, em 1911, abrir o Núcleo Colonial de Anitápolis (embora as terras fossem conhecidas como Rio da Prata) para abrigar imigrantes europeus recém-chegados ao Brasil. Tinha sob seu comando um engenheiro agrimensor que com seus auxiliares exercia a função de dirigente do Núcleo, demarcava e distribuía terras, recolhia pagamentos e orientava os colonos.

Em 1918, o Governo Federal, vendo o fracasso da colonização, por imigrantes, resolveu criar aqui um Patronato Agrícola e com ele a primeira Escola. Este funcionava como uma espécie de colônia correccional para abrigar jovens transviados do Rio de Janeiro. A primeira turma era composta por 200 (duzentos) jovens com idade entre 11 e 18 anos.

Os internos viviam em regime militar e não tinham para onde fugir, pois tudo era floresta até Águas Mornas. Junto com o Patronato vieram os seus dirigentes, que também dirigiam o Núcleo, com uma equipe de feitores, professores, cozinheiros, médicos, conselheiros e vigias. O trabalho era duro, mas todos aprendiam um ofício. Anitápolis passou a prosperar e a crescer.

Em 1930, Comandados por uma equipe de militares vindos de Florianópolis e Palhoça mais o Tenente Fábio Silva (empreiteiro da estrada que ligava Anitápolis a Tubarão), um grupo de 90 anitapolitanos armados entrincheiraram-se na Serra da Garganta, única ligação litorânea do Sul do Estado e Rio Grande do Sul com o restante do País e passagem obrigatórias para as tropas revolucionárias de Getúlio Vargas. O local era de tal modo estratégico que o grupo tinha o domínio visual de vários quilômetros de distância. Uma vez dentro do raio de alcance das armas dos legalistas, os revolucionários não teriam mais como retroceder e seriam dizimados. Devido às dificuldades oferecidas pela natureza, os comandantes descuidaram-se da retaguarda. Foi por ali que os getulistas, guiados por dois bugreiros exímios conhecedores das matas e únicos capazes de apontar um caminho (só em condições de ser percorrido a pé) capaz de surpreender os entrincheirados. Foi por esta trilha pelas escarpas que em 16 de outubro de 1930 os legalistas foram surpreendidos e dominados. Houve tiroteio e algumas mortes, mas a revolução saiu vitoriosa. Como punição pela resistência, o Governo Federal extingue o Patronato retirando de Anitápolis seus internos e demais funcionários.

O que causa tristeza aos anitapolitanos é que nos registros militares da Revolução o fato é completamente ignorado, pois os documentos relatam avanço sem qualquer resistência. Os que lá morreram o fizeram por nada, pois nem a história lhes reconhece o mérito. Já nos arquivos militares de Florianópolis, dos legalistas derrotados, encontram-se relação de nomes dos participantes, dos mortos e desaparecidos.

Do combate resultaram 12 (doze) mortos sepultados em uma vala comum e uma grade cruz de madeira ladeada por duas touceiras de grinalda de noiva como único monumento aos mortos. A população e o poder público do município praticamente se esqueceram do fato a ponto de permitirem que o acesso ao local permaneça abandonado. O resgate da história está sendo feito pelo município de São Bonifácio erguendo um memorial em sua praça e organizando um museu para onde levaram a cruz.

Em 1961, por intermédio da lei 789/61 de 19 de dezembro deste ano foi elevado à categoria de município e desmembrado de Santo Amaro da Imperatriz em 29 de

dezembro de 1961. Dia em que foi solenemente empossado o prefeito Provisório, Senhor Manoel Moraes Teodoro, com a função de dirigir o Município e promover eleições.

O progresso do Município sempre foi emperrado pela falta de estradas. A primeira Rodovia passava pela Serra da Garganta e constituía-se na única ligação litorânea entre o Sul e o restante do País. Mais tarde, com a abertura de outras rodovias como a BR 101, Anitápolis deixou de ser caminho obrigatório para cair na obscuridade e no esquecimento dos governantes. Com o passar dos anos, a SC 407, hoje SC 108, ganhou novo traçado, passando pela comunidade de Rio Branco e indo até Rancho Queimado. Esta rodovia corta o município fazendo a ligação entre a BR 282 e os demais municípios do Vale do Braço do Norte. Embora precária, deu início a uma nova fase no desenvolvimento do Município. Enquanto isto a velha estrada da Garganta foi totalmente esquecida pelos poderes constituídos.

Anitápolis limita-se ao sul com Santa Rosa de Lima e São Martinho, ao Norte com Rancho Queimado, a Leste com São Bonifácio e Águas Mornas e a Oeste com Urubici, Bom Retiro e Alfredo Wagner.

É uma região montanhosa situada entre a Serra Geral, Serra da Boa Vista, Serra do Rio Novo ou Garganta e Serra de Anitápolis. Cerca de 70% de seus 542,38 km² é impréstável para o cultivo agrícola. Situa-se a uma altitude de 600 metros acima do nível do mar em sua sede chegando a 1385 metros no interior com serras compostas por Escudo Cristalino. Possui um clima mesotérmico úmido com duas estações bem definidas onde o outono e a primavera confundem-se com o inverno e o verão. O inverno costuma ser bastante rigoroso, com frequentes ocorrências de geadas nos meses de junho, julho e agosto e ocorrências ocasionais de nevascas. Na maior parte do ano a temperatura fica em torno dos 15 e 25 graus centígrados. O período de maior ocorrência de chuvas é durante o inverno, embora durante o verão ocorram frequentes tempestades que assustam seus habitantes e os municípios vizinhos que recebem suas águas.

Embora geograficamente pertença a Região do Vale do Braço do Norte, historicamente (devido ao município mãe, Palhoça e depois Santo Amaro da Imperatriz) pertence à Região da Grande Florianópolis.

É um município hidrograficamente rico, recortado por inúmeras nascentes, córregos, riachos e rios. Ocupa posição estratégica na Região, pois dá origem a importantes bacias, tais como: Rio Tijucas, Rio Itajaí-açú, Rio Cubatão e Rio Tubarão.

Para a Bacia de Tubarão converge a maioria de suas nascentes tendo como principais: Rio do Meio, Rio Branco, Rio Braço do Norte e Rio da Prata ou Povoamento.

Nos últimos anos a população do município tem apresentado crescimento negativo devido principalmente ao êxodo rural causado pelas dificuldades enfrentadas pela população. Grande parte da produção agrícola, base da economia municipal, se perde por falta de condições de transporte por estradas montanhosas e muitas vezes intransitáveis.

As medidas ambientais só vieram agravar uma situação antiga que teve início com a instalação da IFC (Indústria de Fosfatos Catarinense), que indenizou a preços irrisórios as terras da comunidade de Alto Rio dos Pinheiros, tirando do maior centro produtor do Município 55 famílias. Não satisfeita, deu início a compra, a preços baixíssimos, de outras áreas produtivas. Todo este patrimônio está abandonado e completamente improdutivo. Muitas dessas famílias mudaram-se para Santo Amaro da Imperatriz e muitas delas fazem parte do grupo de maiores produtores rurais do município.

Para dar novo impulso a economia municipal, a prefeitura tem incentivado, em parceria com o grupo Macedo com financiamento do PRONAF, a instalação de aviários pelo interior do município. Mas as condições de acesso são tão precárias que a maioria dos interessados não foi aceita no programa. Apenas uns poucos e já bons produtores de

hortigranjeiros foram enquadrados e a população continua a evadir-se para outros centros. Criou-se uma nova alternativa, mas ao mesmo tempo vê-se a diminuição na produção que sempre caracterizou o município, os hortigranjeiros.

Outro impulso econômico é a criação de gado leiteiro e de corte. Mas as dificuldades físicas do município trabalham contra o produtor. O que na verdade tem promovido mudanças é o reflorestamento. Antigas lavouras cedem lugar ao eucalipto e o pinheiro europeu enquanto indústrias madeireiras começam a instalar-se novamente no município.

1.1.1 - QUADRO DE PREFEITOS DE ANITÁPOLIS

PREFEITO	VICE-PREFEITO	INICIO DO MANDATO	TÉRMINO DO MANDATO
Manoel Moraes Teodoro	-----	29.12.61	31.01.63
Lauro Beppler	-----	31.01.63	30.01.69
Antônio David	José Schreiber	31.01.69	31.01.73
Lindolfo Beppler	Gorge Paulo Guimarães	31.01.73	31.01.77
Élio Beppler	José Schreiber	01.02.77	31.01.83
Reinaldo José Albino	Avelino Neuhaus	01.02.83	31.12.88
Antão Antônio David	Altair Paulo Coelho (Paulico)	01.01.89	31.12.92
Edson Passig	Welson Coelho	01.01.93	31.12.96
Antão Antônio David	Reinaldo José Albino	01.01.97	31.12.00
Antão Antônio David	Adilse Antônio Coelho	01.01.01	31.12.04
Saulo Weiss	Marco Antônio Medeiros	01.01.05	31.12.08
Saulo Weiss	Adir José Coelho	01.01.09	31.12.12
Marco Antônio Medeiros Jr.	Lucas Antônio David	01.01.13	31.12.16
Laudir Pedro Coelho	Rogério Hasse	01.01.17	31.12.20

1.2 – HISTÓRICO DA ESCOLA PÚBLICA UNIFICADA RESSIGNIFICANDO A APRENDIZAGEM (EPURA) E ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL PROFESSORA MANILA CAMPOS DA ROSA

A Escola Pública Unificada Resignificando a Aprendizagem, com Jornada Ampliada, foi instituída pelo Decreto Municipal nº 017/2005, de 11 de maio de 2005, onde alunos matriculados nas escolas municipais isoladas são de remanejados para as unidades escolares integradas, localizadas na área urbana do Município, com sede no Centro de Educação Unificada, Escola de Educação Básica Altino Flôres, Centro Educacional, Cultural e Esportivo Maria Hemkemeir David, Prédio do Patronato e Biblioteca Pública Municipal.

A Escola adota um modelo diferenciado de ensino onde os poderes públicos estadual e municipal, representados pelo Governo do Estado de Santa Catarina, por sua Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia e a Prefeitura Municipal de Anitápolis mantêm Programa em Regime de Colaboração e Gestão Descentralizada do Ensino Público para o Atendimento ao Ensino Fundamental, objetivando a unificação das ações da educação no âmbito do município, superando assim, desperdícios de recursos humanos, materiais e financeiros, oferecendo ensino de qualidade e reorganizando o

atendimento escolar entre o Estado e o Município constituindo gradativamente um Sistema Único Descentralizado de Educação Básica, visando a melhoria constante da escola pública, assegurando, também, a participação direta de pais, professores, servidores e estudantes, garantindo condições reais de acesso e permanência na escola a todas as crianças e jovens.

O Projeto de Escola Pública Unificada é inovador, onde profissionais de educação, tanto da rede estadual como municipal disponibilizam ações pedagógicas de integração, universalização do ensino, despertar da pesquisa, recreação, atividades psicomotoras, valores sociais, religiosidade, artes e esportes, desenvolvendo parâmetros que garantam a qualidade e consistência da proposta educacional em regime de jornada ampliada, mantendo a flexibilidade necessária, respeitando a diversidade das unidades escolares e comunidade.

O projeto tem como diretriz um currículo organizador, integrador e dinamizador do conjunto das ações pedagógicas em sintonia com as áreas que o constituem e as atividades diferenciadas (artes: dança, música, expressão plástica, cênica e corporal, informática, esportes, noções de preservação do Meio Ambiente e turismo sustentável, saúde, projetos relacionados ao incentivo a leitura e às demais expressões de linguagem, bem como o resgate da cultura local) que após planejamento e reorganização passam a constar da matriz curricular. As atividades, baseadas na Proposta Curricular de Santa Catarina são sistematizadas pelo modelo de Escola Pública Integrada, considerando três eixos: Linguagem e Comunicação, Ciência e Matemática, Conhecimento Histórico e Social, respeitando a carga horária mínima de 800 horas/aula, com ampliação de jornada, em dois dias da semana¹, para 08 horas/dia, com aulas de 48 minutos.

O Projeto em Anitápolis, além de propor uma metodologia dinâmica e inovadora, apresenta um diferencial relevante, pois as aulas são mediadas por dois (2) professores por sala, e um profissional com reconhecida experiência na área de atuação, disponibilizando atividades pedagógicas que aliam conhecimento científico e cultural historicamente acumulado pela humildade à elevação da autoestima dos educandos.

A alimentação escolar também sofre melhorias com o Projeto, pois passa a constar do Currículo, onde os alunos aprendem o valor nutricional e a importância de uma boa alimentação, bem como noções de segurança alimentar, a partir da compreensão do conceito de preservação do Meio Ambiente/Desenvolvimento Sustentável. O cardápio é elaborado por Nutricionista cedida pelo Estado. As refeições são servidas no refeitório da Escola Municipal.

Numa dinâmica integradora entre alunos e professores foi instituído concurso para determinar o slogan das Unidades Escolares, onde os alunos de forma criativa e autônoma desenharam o que entendiam como modelo de educação unificada, desenvolvendo assim, o slogan da Escola Pública Unificada Ressignificando a Aprendizagem.

A Prefeitura Municipal de Anitápolis por sua Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura mandou confeccionar camisetas com o slogan selecionado, adotando-o como uniforme escolar e como também o doado pelo Estado.

Através do Projeto de Lei nº 892/2015, de 25/11/2015, a Escola Pública Unificada Ressignificando a Aprendizagem passa a se chamar “ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA MANILA CAMPOS DA ROSA”.

¹

A jornada ampliada aconteceu no ano de 2005 e parte de 2006. Em 2007 a Escola mudou de endereço passando a localizar-se na Rua Bernardino Cândido da Silva Nº 26, em prédio próprio e atuando sem a jornada ampliada.

1.2.1 – HISTÓRICO DA PROFESSORA MANILA CAMPOS DA ROSA

Manila Campos da Rosa, natural de Enseada de Brito, Distrito do Município de Palhoça, no Estado de Santa Catarina, onde nasceu aos 04 de maio de 1920.

Filha de Cândida Caetana de Jesus, da qual ficou órfã, muito cedo, tendo apenas 10 anos de idade.

Um ano mais tarde foi trabalhar na casa de uma professora chamada Júlia que repassou a ela muitos de seus ensinamentos entre os quais, ser professora.

No decorrer de alguns anos tornara-se muito interessada pela profissão de professora chegando a tal ponto de passar a substituir por várias vezes a professora Júlia em suas licenças, ou faltas de justificadas.

Devido à falta de professores, na época, foi a jovem Manila, escolhida e designada para assumir uma escola, na localidade de Massiambu, distrito de Enseada de Brito, município de Palhoça, onde com grande desempenho e competência trabalhou por três anos.

Aos dezesseis anos casou-se com Otacílio da Rosa com quem teve cinco Filhos.

Em 1947, devido ao bom desempenho demonstrado como professora foi, mais uma vez, convidada pelas autoridades ligadas à educação para assumir como professora, não titulada, uma vaga que havia na escola estadual da Comunidade de Maracujá, distrito de Anitápolis, no Município de Palhoça, aqui chegando em agosto do mesmo ano.

Após, apenas, cinco meses que chegara ao Maracujá, sofreu grande transtorno ocasionado pela morte do marido, ocorrido, em 31 de janeiro de 1948, ficando viúva aos vinte e sete anos de idade, com quatro filhos e grávida do quinto.

Com muito sacrifício permaneceu no Maracujá, contando sempre, com grande aceitação e apoio do povo que, muito, o ajudou, criou os filhos e, a fama de boa professora aumentou, espalhando-se além das fronteiras da comunidade.

Crianças, não apenas, do Maracujá, mas também das Comunidades do Caeté, Rio do Meio, Rio Perdido, Gaspar e Rio da Prata foram alunos de Dona Manila, formando classes numerosas com trinta e cinco, quarenta alunos, na mesma sala de aula.

A dona Manila não era apenas professora, era catequista e capelã da comunidade além de outras profissões como: florista, cabeleireira, costureira, bordadeira e até agricultura.

Após, alguns anos de trabalho, conseguiu comprar meio lote de terra e construir, também, a casa própria.

Mais tarde comprou uma charrete, um cavalo, para evitar as caminhadas que, normalmente, fazia a pé, quando precisava viras reuniões pedagógicas, na praça.

Trabalhou no Maracujá, vinte e seis anos, aposentando-se em 14 de fevereiro de 1973, conforme portaria nº 212/S.E.A, de 28 de maio de 1973.

Em 1978, mudou-se para a Rua Padre Afonso StäeLing nº 143, no centro de Anitápolis, onde faleceu aos 02 de setembro de 2002, aos 82 anos de idade, deixando a todos que lutam com a Educação esse pensamento; “A verdadeira educação e aprendizagem é aquela que se dá pelo exemplo.”

CAPÍTULO II - CONCEPÇÃO E FINALIDADES

2.1 - DA CONCEPÇÃO FILOSÓFICO-PEDAGÓGICA

“A prática de mudar a prática é a melhor maneira de pensar certo”. (Paulo Freire)

Vivendo atualmente momentos de profundas transformações nos âmbitos educacional, econômico, social e político, quando a globalização da economia e das comunicações nos alcança com uma velocidade meteórica, quando diariamente percebemos os avanços do mundo tecnológico, entendemos que só o constante repensar da prática nos permite avançar e enfrentar os desafios que nos afrontam cada vez mais.

Nossa escola entende que nossas crianças precisam estar mais bem preparadas para enfrentar estas mudanças.

Acreditando que o homem é sujeito de sua própria história e que esta é construída num processo dialético, interações sociais e culturais, entre os homens e a sociedade que nos rodeia, escolhemos como eixo norteador do nosso trabalho, o sócio-interacionismo. Segundo Vygotsky, os conhecimentos são construídos através de relações, de interações. Os alunos aprendem interagindo com a sociedade e a cultura em que vivem, mediados pelo educador. Vygotsky afirma ainda que o conhecimento que não passa pela experiência do aluno, não é conhecimento.

Compreende que a criança chega à escola trazendo conhecimentos e costumes culturalmente adquiridos em seu meio social, fato denominado por Paulo Freire como “Cultura Popular”.

Com esta visão cabe ao educador aproveitar o conhecimento que a criança traz consigo e a partir destes conhecimentos criar situações novas, permitindo a criança confrontos entre o conhecido e o novo resultando no desenvolvimento das funções psicológicas superior, princípio básico da concepção Vygotskiana. Para Vygotsky (1998), “o que a criança é capaz de fazer hoje, em colaboração, ela será capaz de fazer amanhã, de forma independente”.

Desta forma podemos afirmar que a criança (sujeito) e o conhecimento (objeto), não podem ser vistos separadamente, mas interligados, através da interação social.

Acreditando que o conhecimento está sempre vinculado a algo humano, os educadores da Escola Municipal Professora Manila Campos da Rosa, apropriados dos conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade interagem dialeticamente com seus alunos, promovendo através de uma concepção progressista de educação no exercício da cidadania crítica, ativa e autônoma. Entendemos que sendo o homem sujeito da história e capaz de transformá-la, é função de a escola proporcionar condições de torná-lo um cidadão ativo e capaz de contribuir para a transformação na estrutura social vigente. Precisamos, portanto de uma proposta pedagógica comprometida com esta formação e que possa contribuir na busca de valores e princípios que possam formar um ser humano mais criativo e consciente de seu papel na sociedade. Acreditando acima de tudo, que a função social da escola é oportunizar a elaboração e apropriação contextualizada e divertida dos conhecimentos científicos necessários para o digno exercício da cidadania.

A Escola pretende com esta proposta aprender a agir a partir de um novo referencial teórico e buscar redimensionar a práxis pedagógica recuperando assim a dignidade e o respeito pela escola pública. Embora cientes das dificuldades enfrentados

pelos profissionais com formação em uma proposta conservadora, acreditamos que a democratização da escola é necessária e está em nossas mãos.

A Escola implantou, em consequência da lei Nº. 172/2002, o Ensino Fundamental de 09 anos. Vêm procurando mudar sua maneira de trabalhar, substituindo os métodos tradicionais de ensino e procurando adotar a concepção Sócio-Histórica, desde o ano de 2007. Assim sendo, a Escola vem adotando o trabalho com PROJETOS PEDAGÓGICOS.

2.2 - DA LOCALIZAÇÃO E PROPRIEDADE

A Escola Municipal Professora Manila Campos da Rosa é mantida e administrada pela Prefeitura Municipal, através da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura. A Unidade Escolar tem por finalidade: atender ao disposto nas Constituições Federal e Estadual e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e ministrar a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, observadas, em cada caso, a legislação e as normas especificamente aplicáveis.

A Unidade Escolar oferecerá aos seus alunos, atividades educacionais com base nos princípios emanados das Constituições Federal, Estadual e Municipal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A escola está situada na Rua Bernardino Candido da Silva, nº 26, Centro de Anitápolis.

CAPÍTULO III - DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

O funcionamento cotidiano da Escola Municipal Professora Manila Campos da Rosa são viabilizados pelos profissionais da Unidade Escolar, sob a orientação da Secretaria Municipal de Educação.

3.1 - DA COMPOSIÇÃO

A Organização Escolar compreende todos os órgãos necessários ao funcionamento da Unidade Escolar e abrangerá os seguintes cargos:

- I- Secretário Municipal de Educação;
- II- Secretário Adjunto de Educação (Diretor);
- III- Corpo docente;
- IV- Prestadores de serviços (nutricionista, dentista);
- V- Corpo discente;
- VI- Entidades de decisão coletiva;
- VII- Funcionários de Serviços Gerais.

3.2 - ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA PEDAGÓGICA E ADMINISTRATIVA (TURNO, HORÁRIO, TAREFAS).

3.2.1 – DO FUNCIONAMENTO

Cada turno (matutino e vespertino) possui 05 aulas, sendo que cada aula tem duração de 45 minutos.

O recreio tem duração de 15 minutos, exceto as turmas: Educação Infantil 5 (40 minutos), primeiro (25 minutos), segundo (25 minutos) e terceiro ano (20 minutos), tendo em vista da necessidade destes últimos de um tempo maior para alimentação, além de auxílio e supervisão. Os recreios são supervisionados pelo corpo docente e administrativo, através de escala pré-determinada.

3.2.2 - DA ADMINISTRAÇÃO

A Administração da Unidade Escolar atenderá nos períodos matutino e vespertino nos horários 07h40min às 11h40min, 13h às 17h.

A Administração é o órgão que gerencia o funcionamento dos serviços escolares no sentido de garantir o alcance dos objetivos educacionais da Unidade Escolar, definidos em nosso Plano Político Pedagógico.

A Administração é composta pelo Secretário de Educação e seus assessores diretos por ele designados.

3.2.2.1 – COMPETE AOS ADMINISTRADORES

- I- Convocar reuniões com o corpo docente, discente, administrativo no sentido pedagógico ou administrativo;
- II- Convocar representantes das Entidades Escolares como: Associação de Pais e Professores – APP para participar do processo de elaboração do Plano Político Pedagógico;
- III- Coordenar, acompanhar e avaliar a execução do Plano Político Pedagógico da Unidade Escolar;
- IV- Encaminhar o Plano Político Pedagógico à Secretaria Municipal para aprovação e garantir seu cumprimento;
- V- Coordenar o plano de aplicação financeira e a respectiva prestação de contas;
- VI- Coordenar o processo de implementação das diretrizes pedagógicas emanadas da Secretaria de Estado da Educação e Secretaria Municipal de Educação;
- VII- Estudar e propor alternativas de solução, ouvida, quando necessário, as Entidades Escolares, para atender situações emergenciais de ordem pedagógica e administrativa;
- VIII- Participar e conduzir o Conselho de Classe;
- IX- Propor alterações na oferta de ensino oferecida pela escola;
- X- Aplicar normas, procedimentos e medidas administrativas emanadas pelas Secretarias de Educação do Estado e Município.
- XI- Manter o fluxo de informações entre unidade Escolar e os órgãos da administração estadual e municipal de ensino;
- XII- Coordenar a elaboração do Calendário Escolar e garantir o seu cumprimento;
- XIII- Cumprir e fazer cumprir a legislação em vigor, comunicando aos órgãos da administração estadual e municipal de ensino as irregularidades no âmbito da escola e aplicar medidas saneadoras;
- XIV- Coordenar as ações de interação escola comunidade;
- XV- Representar oficialmente a unidade escolar em solenidades públicas e no contato com autoridades;
- XVI- Modernizar estruturas e procedimentos objetivando contínuo aperfeiçoamento e eficiência na execução das atribuições da secretaria;

- XVII- Facilitar os processos de decisão e de coordenação das atividades da secretaria, do contexto da administração pública municipal;
- XVIII – Acompanhar a execução de programas, projetos e atividades da secretaria, emitido avaliação crítica dos resultados da Unidade Escolar e Municipal;
- XIX - Coordenar, executar e controlar as atividades relacionadas com:
- a) administração de pessoal, material de consumo, patrimônio, protocolo, arquivo, comunicações gerais da secretaria, observadas as normas expedidas pela secretaria municipal de administração;
 - b) Administração financeira e contábil, observadas as normas expedidas pela Secretaria Municipal da Fazenda;
 - c) Orçamento, normas expedidas pela Secretaria Municipal de Planejamento;
- XX – Receber e registrar as requisições de material;
- XXI – Orientar, supervisionar, coordenar e controlar os trabalhos do setor que lhe é subordinado;
- XXII – Receber, protocolar, distribuir e expedir a correspondência e o expediente da secretaria;
- XXIII – Responder pela secretaria na ausência de titular.

3.2.2.2 – COMPETE AO SECRETÁRIO ADJUNTO

- I. Dar suporte à Secretaria de Educação;
- II. Estudar e propor alternativas de solução, ouvida, quando necessário, as Entidades Escolares, para atender situações emergenciais de ordem pedagógica e administrativa;
- III. Facilitar os processos de decisão e de coordenação das atividades da secretaria, do contexto da administração pública municipal.

3.2.3 - OS SERVIÇOS TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS

Os Serviços compostos que auxiliam a Secretaria, como Serviços Gerais, atuam como suporte ao funcionamento de todos os setores da Unidade Escolar, em consonância com o Plano Político Pedagógico, proporcionando condições para que os mesmos cumpram suas reais funções.

3.2.3.1 - DA SECRETARIA

Atenderá diariamente das 07h35min às 11h45min, das 12h55min às 17h05min dos dias úteis.

A Secretaria é o setor que tem a seu encargo todo o serviço de escrituração escolar e correspondência da Unidade Escolar.

3.2.4 – DOS PRESTADORES DE SERVIÇOS

3.2.4.1 – NUTRICIONISTA

Elaboração de cardápios durante o período letivo da Rede Municipal de Educação, com os valores nutricionais adequados. O controle de medidas e peso, palestras

sobre alimentação saudável e controle da cozinha, também são atribuições da Nutricionista.

3.2.5 – DOS SERVIÇOS GERAIS

Os serviços gerais têm a seu encargo a manutenção, segurança e merenda da Unidade Escolar, sendo coordenados e supervisionados pela Secretária.

O pessoal para Serviços Gerais será formado por: servente, merendeira e outros previstos em ato específico da Secretária de Educação Municipal.

3.2.5.1 – SÃO ATRIBUIÇÕES DO (A) AUXILIAR DE SERVIÇOS GERAIS

- I- Efetuar a limpeza e manter em ordem as instalações escolares, providenciando a relação de material e produtos necessários;
- II- Efetuar tarefas correlatas.

3.2.5.2 – SÃO ATRIBUIÇÕES DA MERENDEIRA

- I- Preparar e servir a merenda escolar, controlando-a quantitativa e qualitativamente;
- II- Informar a Secretária da Unidade Escolar da necessidade de reposição do estoque em tempo hábil;
- III- Conservar o local de preparação da merenda em boas condições de trabalho, procedendo à limpeza e a arrumação;
- IV- Seguir o cardápio, assim como as orientações da nutricionista;
- V- Efetuar as demais tarefas correlatas à função.

3.2.7 – DO CORPO DOCENTE

O Corpo Docente da Escola é composto por funcionários efetivos e ACTs – Admitidos em Caráter Temporário. A lotação das vagas no quadro efetivo, por ingresso ou dar-se-á mediante concurso Público Municipal. A contratação dos ACTs é feita pela Secretária Municipal de Educação respeitando classificação por provas e de títulos. Na falta de profissionais habilitados, a Escola recorre à contratação de não habilitados respeitando a mesma classificação por prova de títulos. Caso as necessidades não sejam supridas, a Escola recorre à contratação de profissionais não inscritos no concurso de títulos.

A Unidade Escolar possui um quadro de profissionais com pouca rotatividade. Mesmo nas eventuais licenças de titulares, os contratados já fazem parte há vários anos do quadro de funcionários da escola.

O corpo docente, tanto ACT's quanto efetivos, está constantemente em busca de atualização. A Escola repassa a todos e expõe em mural a relação de cursos que lhe é apresentada facilitando para que seus profissionais possam frequentá-los.

Ao corpo docente cabe as funções de:

- I- Ministras aulas;
- II- Participar da elaboração, execução e avaliação do Plano Político Pedagógico da Unidade Escolar;

- III- Participar do processo de análise e seleção de livros e materiais didáticos em consonância com as diretrizes e critérios estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação;
- IV- Elaborar o seu planejamento de acordo com o Plano Político Pedagógico da Unidade Escolar;
- V- Propiciar a aquisição do conhecimento científico, erudito e universal para que os alunos reelaborem os conhecimentos adquiridos e elaborem novos conhecimentos;
- VI- Promover uma avaliação contínua e processual, acompanhando e enriquecendo o desenvolvimento do trabalho do aluno, elevando-o a uma compreensão cada vez maior sobre o mundo e sobre si mesmo;
- VII- Atribuir notas nos prazos fixados e quando solicitado divulgar as notas dos alunos;
- VIII- Participar de processos coletivos de avaliação do próprio trabalho e da Unidade Escolar com vista ao melhor rendimento do processo ensino aprendizagem, replanejamento sempre que necessário;
- IX- Realizar a recuperação contínua e paralela de estudos aos alunos que, durante o processo ensino-aprendizagem, não dominarem o conteúdo curricular ministrado, registrando no diário de classe;
- X- Participar do conselho de classe, avaliando o aluno de acordo com seu rendimento escolar;
- XI- Participar da elaboração do calendário escolar;
- XII- Todos os professores da Unidade Escolar, não deverão se ausentar da mesma, salvo se previamente autorizado.
- XIII- Participar dos eventos escolares, sempre que a Escola assim o necessitar, promovendo e zelando o nome da Unidade Escolar e cobrando a participação dos alunos;
- XIV- Ouvir a comunidade e trazer sugestões para serem acrescentadas ao Projeto Político Pedagógico da Escola.
- XV- Buscar trabalhar a interdisciplinaridade planejando com os demais profissionais os projetos a serem executados durante o ano letivo.
- XVI- Manter e promover relações cooperativas com professores, colegas e comunidade.
- XVII – Contribuir para a elevação moral da Unidade Escolar e promover seu prestígio em qualquer lugar que tiver;
- XVIII – Respeitar as diferenças e particularidades de cada aluno, avaliando-o de acordo com suas especificidades e necessidades educativas;
- XIX – Ter ética profissional, ser pontual e assíduo;
- XX – Solicitar com antecedência de no mínimo 01 (um) dia, o xérox para atividades, ou seja, de um período para o mesmo período do dia seguinte;
- XXI – O Professor deverá preencher o “Professor Online”, assim que a Secretaria comunicar que início a implantação do sistema.

3.2.7 – RELAÇÃO DO QUADRO FUNCIONAL PROFESSORES

TABELA DE PROFESSORES 2019 (EM SALA) E.M.P. MANILA CAMPOS DA ROSA						
Nº	PROFESSOR (A)	ETAPA/ ANO	CARGA HORÁRIA	INTEGRADO/ DISCIPLINA	DISCIPLINA	EFETIVO/ ACT
01	<i>Alicione Alfredo Schlosser</i>	3º	40h	INTEGRADO	TODAS	EFETIVO
02	<i>Michele Back</i>	1º	40h	INTEGRADO	TODAS	EFETIVO
03	<i>Roseneide Kraus</i>	2º	40 h	INTEGRADO	TODAS	EFETIVO
04	<i>Karla de Souza</i>	1º	40h	INTEGRADO	TODAS	EFETIVO
05	<i>Thayara Souza</i>	1, 2, 3º e INF.5	40h	DISCIPLINA	ED. FÍSICA	ACT
06	<i>Silvionei Fortcamp</i>	1, 2,3,4 e 5º	40h	DISCIPLINA	INFORMATIC A	EFETIVO
07	<i>Margareth Mates</i>	1,2,3,4 e 5º	40h	DISCIPLINA	ARTES	EFETIVO
08	<i>Marluce Machado</i>	4º e 5º	40h	DISCIPLINA	HIST/ CIEN	EFETIVO
09	<i>Analu Freitas Schmitz</i>	4º e 5º	40h	DISCIPLINA	PORT./ AEE	EFETIVO
10	<i>Rogério Meyer</i>	4º e 5º	40h	DISCIPLINA	MAT./HIST.	EFETIVO
11	<i>Rogério Teodoro</i>	1,2,3,4 e 5º	40h	PROJETO	CONTRA- TURNO	EFETIVO
12	<i>Rosane Back</i>	INF. 5	40h	INTEGRADO	TODAS	EFETIVO
13	<i>Kelem C. Ribeiro Freitas</i>	2º	20h	INTEGRADO	2º PROF.	ACT
14	<i>Kelem C. Ribeiro Freitas</i>	1,2,3º	20h	DISCIPLINA	ED. AMB.	ACT
15	<i>Juciel Espindola Duarte</i>	5º	20h	INTEGRADO	2º PROF.	ACT
16	<i>Neusa Gomes Godinho</i>	3º	20h	INTEGRADO	2º PROF.	ACT
17	<i>Roseli Demétrio Garcia</i>	5º	20h	INTEGRADO	2º PROF.	ACT
18	<i>Iria S. Schreiber</i>	INF.5	20h	INTEGRADO	TODAS	EFETIVO
19	<i>(Diogo Bonetti)</i>	4º e 5º	20h	DISCIPLINA	ED. FÍSICA	ACT
AFASTADOS OU READAPTADOS						
01	Márcio H. Vandresen		40h			EFETIVO
02	Avelino Schmitz		40h			EFETIVO
03	Jaqueline W. Schreiber		30h			EFETIVO
04	Flávia David Schreiber		40h			EFETIVO
05	Valdero Hahn		40h			EFETIVO
06	Márcia V. Vandresen Hahn		20h			EFETIVO
07	Kendy Koettters		40h			ACT
TOTAL DE PROFESSORES						
Nº DE PROFESSORES COM 20 HORAS		Nº DE PROFESSORES COM 40 HORAS		Nº DE PROFESSORES COM 30 HORAS		Nº DE PROFESSORES AFASTADOS
07		12		--		06
				04- 40h/ 01- 30h/ 01-20h		

3.2.8- RELAÇÃO DO QUADRO FUNCIONAL ADMINISTRATIVO

Nº	NOME	CARGO	CARGA	EFETIVO/ACT
			HORÁRIA	
01	José Carlos Borges	Secretário Adjunto-Diretor	40	ACT
02	Avelino Schmitz	Assistente de Educação	40	EFETIVO
03	Luiz Guimarães	Assistente de Educação	40	EFETIVO
04	Maria Graça da Rosa	Assistente de Educação	40	EFETIVO
05	Michele Lemkuhl	Nutricionista	10	EFETIVO

3.2.9- RELAÇÃO DO QUADRO FUNCIONAL - AUXILIAR DE SERVIÇOS GERAIS/ SERVENTE E MERENDEIRA

Nº	NOME	CARGO	CARGA	EFETIVO/ACT
			HORÁRIA	
01	Angelita dos Santos	Cozinheira	40	EFETIVO
02	Janete Kraus	Cozinheira	40	EFETIVO
03	Marisselma Isidoro de Carvalho	Serviços Gerais	40	EFETIVO
04	Valdirene Meurer Steffens	Serviços Gerais	40	EFETIVO

3.3 - DO CORPO DISCENTE

O Corpo Discente é constituído por todos os alunos regularmente matriculados na Unidade Escolar.

3.3.1 - DOS DIREITOS DOS ALUNOS E ATRIBUIÇÕES DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

É obrigação dos pais participarem da vida escolar de seu filho e comparecer na escola a qualquer momento e não só quando solicitado.

Vale lembrar que a tarefa da escola é complementar a Educação que o aluno recebe em casa.

- I- Tomar conhecimento, no ato da matrícula, das disposições do Plano Político Pedagógico da Unidade Escolar, bem como do funcionamento da mesma;

- II- Tomar conhecimento do seu rendimento escolar e de sua frequência em qualquer tempo;
- III- Receber informações sobre os diversos serviços oferecidos pela Unidade Escolar;
- IV- Fazer uso dos serviços e dependências escolares de acordo com as normas estabelecidas neste Plano Político Pedagógico;
- V- Requerer transferência através dos pais ou responsáveis;
- VI- Apresentar sugestões relativas aos conteúdos programáticos desenvolvidos pelo professor, com objetivo de aprimorar o processo de aprendizagem;
- VII- Reivindicar o cumprimento da carga horária prevista na grade curricular;
- VIII- Discutir com a Direção os problemas, as dificuldades pessoais e os relacionados ao processo ensino-aprendizagem, propondo soluções;
- IX- Em caso de falta em atividades curriculares e/ou extraclasses organizados pela escola que impliquem em avaliação de aprendizagem ou participativa farão outra igual ou equivalente para não ser prejudicado na nota, perante atestado médico ou justificativa convincente, se menor com conhecimento dos pais ou responsáveis de imediato.

3.3.2 - DOS DEVERES DOS ALUNOS

Os alunos da Unidade Escolar têm como deveres:

- I- Cumprir as disposições deste PPP no que lhe couber;
- II- Comparecer pontualmente às aulas e demais atividades escolares e permanecer na Unidade Escolar, salvo motivo justo apresentado a direção com autorização dos pais quando necessário;
- III- Não comparecer à Unidade Escolar fora de seu horário escolar, salvo para realizar tarefas previamente autorizadas.
- IV- Participar das atividades programadas e desenvolvidas pela Unidade Escolar;
- V- Cooperar na manutenção da higiene e na conservação das instalações escolares;
- VI- Manter e promover relações cooperativas com professores, colegas e comunidade;
- VII- Indenizar o prejuízo, quando produzir dano material à Unidade Escolar e a propriedade de colegas ou funcionários;
- VIII- Não trazer para a Escola guloseimas prejudiciais à dentição e saúde (balas, chips, chicletes, entre outros). Conforme estipulado na Lei nº 12.060;
- IX- Evitar trazer à Unidade Escolar qualquer tipo de literatura, ou estampas que atentem a moral e aos bons costumes;
- X- Não portar qualquer tipo de arma, objetos cortantes ou similares;
- XI- Contribuir para elevação moral da Unidade Escolar e promover seu prestígio em qualquer lugar que estiver;
- XII- Procurar professores para atualizar-se de conteúdos, trabalhos e/ou outras atividades realizadas, em caso de faltas justificadas ou não de imediato;
- XIII- Respeitar as diferenças individuais no coletivo escolar;
- XIV- Trazer justificativa por escrito dos pais em chegadas tardias, e saídas no período de aula;
- XV- Em caso de transferência ou desistência, é dever do aluno devolver a Unidade Escolar os livros didáticos;
- XVI- Respeitar o motorista do transporte escolar e demais usuários, além de zelar pela conservação do veículo.

3.3.3 – DO USO DO TELEFONE CELULAR E/OU SIMILARES EM SALA DE AULA

- I. Conforme a Lei Estadual Nº 14.636/08, de 25 de janeiro, fica proibido o uso de telefone celular nas salas de aula das escolas públicas e privadas do Estado de Santa Catarina. Assim sendo, esta Unidade Escolar segue esta lei;
- II. O professor recolherá o aparelho (telefone celular ou similar) e encaminhará à Secretaria, sendo que o mesmo somente poderá ser retirado desta pelos pais ou responsáveis;
- III. A Unidade Escolar não se responsabilizará por eventuais danos, perdas e furtos destes aparelhos;
- IV. Conforme decisão da Assembleia de Pais, a proibição do uso se estende a todo o ambiente escolar.

3.3.4. DA INDISCIPLINA

Nos casos de indisciplina com maior gravidade, serão convocados os pais ou responsáveis a comparecerem à escola para a resolução da situação. Persistindo o problema, ou o não comparecimento dos pais, será encaminhado ao Conselho Tutelar.

Os casos de indisciplina com menor gravidade será resolvido na escola, às penalidades podem variar desde um bilhete enviado para casa, conversa na diretoria, trabalho corretivo sobre determinado assunto, banco do pensamento durante o recreio ou até mesmo privar o aluno de uma determinada atividade recreativa. Porém, este último ponto deve estar de acordo entre os professores de sala e disciplinas diversificadas.

3.3.5. DAS FALTAS

Nos casos de faltas justificadas, o aluno ou o responsável pelo mesmo deverá apresentar atestado médico ou justificativa plausível por escrito ou pessoalmente. Neste caso, o professor fará o repasse de conteúdos.

Nos casos de faltas injustificadas, o professor ficará isento da obrigação do repasse de conteúdos.

Se o aluno tiver 05 (cinco) faltas consecutivas ou 07 (sete) faltas alternadas ao mês, será feito o APOIA e encaminhado ao Conselho Tutelar.

CAPÍTULO IV - DA ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO PEDAGÓGICA

4.1 - DA ORGANIZAÇÃO DOS CURSOS, ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO

A Unidade Escolar poderá oferecer, de acordo com sua especificidade, a Educação Infantil e Ensino Fundamental, no período diurno, com autorização dos órgãos competentes.

A Escola Municipal Professora Manila Campos da Rosa busca promover a inclusão de portadores de necessidades educativas especiais.

Paralelamente aos cursos regulares à escola, conforme:

4.2 - PROJETOS PEDAGÓGICOS

A Escola, através de seus profissionais, sente a necessidade de provocar mudanças na forma de encaminhar o processo ensino aprendizagem e na avaliação do rendimento dos seus alunos. Chegou-se a conclusão que de nada adianta mudar a maneira de avaliar uma vez que as atitudes educativas continuam sendo classificatórias e excludentes. Estamos iniciando uma caminhada com novos objetivos pedagógicos na tentativa de formar um cidadão mais consciente, crítico, participativo e construtivo. É esta a verdadeira função da Escola e não apenas a de repassar conteúdos desvinculados da realidade. A decisão de aderir a Pedagogia de Projetos foi sugestão de professores e o grupo, por unanimidade, resolveu aderir. É uma experiência totalmente nova para a maioria.

Trabalhar através de projetos didáticos é a melhor maneira de executar a interdisciplinaridade e a grande oportunidade de ter todos os profissionais da escola vinculando os conteúdos programáticos a um mesmo tema. Ao mesmo tempo é possível ver o grupo reunido programando trabalhos em conjunto e principalmente contextualizando o tema com o cotidiano.

Atende as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como, da Proposta Curricular de Santa Catarina, contextualizando os conteúdos programáticos com a realidade da Escola, da Comunidade, do Município, do Estado, do País e do Mundo. Dá ainda, aos professores, subsídios para uma avaliação única e somativa.

A Escola, ao aderir a Pedagogia de Projetos tem como objetivos uma avaliação conjunta e mais justa, a melhoria da aprendizagem, a interdisciplinaridade como prática comum, a integração e interação entre os profissionais da escola, alunos e a comunidade, a diminuição do fracasso escolar e da evasão; integração entre escola, conteúdos e comunidade.

4.2.1 - DOS CURRÍCULOS

Para construir uma escola cidadã, é necessário repensar o currículo rever a metodologia e ter clareza de nossos objetivos, aonde queremos chegar e o que queremos alcançar.

Sabemos que partimos da “cultura popular” para chegarmos a cultura universal e que os conteúdos trabalhados na escola precisam ser contextualizados com os movimentos político, social e econômico, tornando-os significativos para o cotidiano do aluno.

Destacamos ainda que na universalidade dos conteúdos é necessário priorizar o debate ambiental permeando o conteúdo de forma integrada na realidade sócio-político-econômica tendo em vista a destacada potencialidade de minérios, florestas e nascentes de água.

Nesta perspectiva, a interdisciplinaridade já é praticada em nossa escola.

Sabemos que serão inúmeros os desafios que enfrentaremos para trabalhar conteúdos interligados; há necessidade de materiais de pesquisa. Equipamentos tecnológicos, qualificação permanente do profissional, além da resistência de alguns educadores.

Não podemos esquecer também que para trabalhar desta forma os educadores precisam dedicar-se mais tempo à função, necessitando rever suas metodologias e exercitar sua capacidade de trabalhar no coletivo, sendo capaz de

compreender que a diversidade cultural de nossos alunos é uma riqueza da humanidade que deve ser aproveitada diariamente no nosso trabalho.

Finalmente compreendemos que o currículo deve permitir que alunos e professores posicionem-se com segurança frente ao novo mundo.

Os currículos serão organizados em conformidade com legislação específica, analisados pela Secretaria de Estado da Educação e Municipal e encaminhados aos Conselhos Municipal e Estadual de Educação para a devida aprovação. A organização curricular de cada nível de ensino obedecerá à legislação vigente podendo a Escola acrescentar disciplinas.

A Escola proporcionará liberdade para que o programa de cada disciplina ou área de estudos sejam elaborados pelos respectivos professores, após colhidas sugestões de especialistas de órgãos superiores e da comunidade escolar, podendo sofrer modificações no decorrer do ano letivo ou do curso, para melhor atender as necessidades dos alunos.

A Escola se propõe um projeto amplo e democrático, portanto garantirá a todos os seres humanos, independente do grau de dificuldades que possam apresentar, o direito de acesso e permanência ao conhecimento escolar.

A Educação Especial, destacada no capítulo V da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e Lei Complementar n.º170/SC – SINEPE/SC assegura, quando necessário, atendimento às pessoas portadoras de necessidades especiais garantindo o atendimento com função de reabilitação e integração social destes educandos. Da mesma forma, a Lei n.º11.869, reconhece oficialmente no Estado de Santa Catarina, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS².

A Proposta Curricular de Santa Catarina faz uma abordagem histórica da interação social das pessoas portadoras de necessidades especiais propondo metodologia de viabilização do atendimento desta modalidade de ensino.

4.3 - PLANEJAMENTO

- a- Planejar é transformar a realidade numa direção escolhida;
- b- Planejar é organizar a própria ação (de grupo, sobretudo);
- c- Planejar é implantar um processo de intervenção na realidade;
- d- Planejar é agir racionalmente;
- e- Planejar é dar clareza e precisão a própria ação (de grupo, sobretudo);
- f- Planejar é explicitar fundamentos de ação de grupo;
- g- Planejar é por em ação um conjunto de técnicas para racionalizar a ação;
- h- Planejar é realizar um conjunto de ações propostas para aproximar uma realidade de um ideal;
- i- Planejar é realizar o que é importante (essencial) e, além disso, sobreviver. (Gadim, 1993)

Entendemos que todo planejamento deve objetivar o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e conseqüentemente levar o aluno ao pensamento crítico, criativo, participativo e autônomo.

Planejar é organizar um cotidiano escolar capaz de possibilitar que nossos alunos questionem, argumentem e critiquem sendo capazes de proporem alternativas e soluções para questionamentos surgidos na sala de aula.

² Poderá o Município oferecer o atendimento, conforme demanda, de intérprete nas Séries Iniciais.

O sucesso do trabalho escolar passa essencialmente pelo planejamento porém não existe um padrão único, uma “fórmula” e fica a critério de cada professor sua forma de planejar, desde que conectado com a vertente pedagógica adotada.

4.4 - GRADE CURRICULAR

A grade curricular para o ano letivo de 2017 será de acordo com as resoluções da Secretaria Estadual de Educação, Secretaria Municipal de Educação, bem como Conselho Nacional de Educação e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Constan da grade curricular da educação infantil e ensino fundamental, com as devidas cargas horárias.

SÉRIES INICIAIS	
DISCIPLINAS ENVOLVIDAS	Nº. DE AULAS SEMANAIS
INFORMÁTICA	02
LÍNGUA PORTUGUESA	05
MATEMÁTICA	05
GEOGRAFIA	03
HISTÓRIA	02
ED. FÍSICA	03
CIÊNCIAS	03
ARTES	02
EDUCAÇÃO AMBIENTAL	01
EDUCAÇÃO INFANTIL	
DISCIPLINAS ENVOLVIDAS	Nº. DE AULAS SEMANAIS
INFORMÁTICA	01
ARTES	01
EDUCAÇÃO FÍSICA	03
EDUCAÇÃO AMBIENTAL	01

4.5 - DO CALENDÁRIO ESCOLAR

O calendário escolar será elaborado de acordo com a legislação vigente, pela Direção, Corpo docente, representantes do Conselho Deliberativo Escolar e representantes da Associação de Pais e Professores (APP). O calendário escolar fixará início e término do ano letivo, dias letivos, dias de efetivo trabalho escolar, dias de estudos, reuniões pedagógicas, conselhos de classe, recesso escolar e demais eventos esportivos e culturais programados pela Unidade Escolar que envolva alunos e professores.

2019

janeiro							fevereiro							março							abril													
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S							
			1	2	3	4	5						1	2						1	2				1	2	3	4	5	6				
6	7	8	9	10	11	12	3	4	5	6	7	8	9	3	4	5	6	7	8	9	7	8	9	10	11	12	13							
13	14	15	16	17	18	19	10	11	12	13	14	15	16	10	11	12	13	14	15	16	14	15	16	17	18	19	20							
20	21	22	23	24	25	26	17	18	19	20	21	22	23	17	18	19	20	21	22	23	21	22	23	24	25	26	27							
27	28	29	30	31	24	25	26	27	28	24	25	26	27	28	29	30	28	29	30	31														
Sem dias letivos							14 dias letivos							18 dias letivos							20 dias letivos													
maio							junho							julho							agosto													
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S							
			1	2	3	4						1				1	2	3	4	5	6						1	2	3					
5	6	7	8	9	10	11	2	3	4	5	6	7	8	7	8	9	10	11	12	13	4	5	6	7	8	9	10							
12	13	14	15	16	17	18	9	10	11	12	13	14	15	14	15	16	17	18	19	20	11	12	13	14	15	16	17							
19	20	21	22	23	24	25	16	17	18	19	20	21	22	21	22	23	24	25	26	27	18	19	20	21	22	23	24							
26	27	28	29	30	31	23	24	25	26	27	28	29	28	29	30	31	25	26	27	28	29	30	31											
22 dias letivos							18 dias letivos							14 dias letivos							22 dias letivos													
setembro							outubro							novembro							dezembro													
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S							
			1	2	3	4	5	6	7				1	2	3	4	5						1	2				1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14	6	7	8	9	10	11	12	3	4	5	6	7	8	9	8	9	10	11	12	13	14							
15	16	17	18	19	20	21	13	14	15	16	17	18	19	10	11	12	13	14	15	16	15	16	17	18	19	20	21							
22	23	24	25	26	27	28	20	21	22	23	24	25	26	17	18	19	20	21	22	23	22	23	24	25	26	27	28							
29	30	27	28	29	30	31	27	28	29	30	31	24	25	26	27	28	29	30	29	30	31													
21 dias letivos							20 dias letivos							20 dias letivos							12 dias letivos													

Dias letivos
 Feriados com dia letivo

Total de dias letivos: 201 dias

- Feriados
- Eventos simultâneos
- seg 04 até sex 08 fev - PLANEJAMENTO
- seg 04 mar - RECESSO DE CARNAVAL
- qua 06 mar - FERIADO QUARTA DE CINZAS
- qui 18 abr - FERIADO QUINTA FEIRA SANTA
- seg 29 abr - CONSELHO DE CLASSE PROFESSORES
- sex 21 jun - EMENDA DE FERIADO
- sex 12 jul - FESTA JULINA
- seg 15 jul - CONSELHO DE CLASSE PROFESSORES
- ter 16 até sex 26 jul - RECESSO ESCOLAR
- sex 09 ago - DIA DA FAMÍLIA E ENTREGA DE BOLETINS
- dom 08 set - DESFILE CÍVICO
- seg 09 set - DISPENSA DESFILE DE INDEPENDÊNCIA
- qua 09 out - CONSELHO DE CLASSE PROFESSORES
- ter 15 out - DIA DO PROFESSOR FERIADO
- qui 17 out - ENTREGA DE BOLETINS
- qui 31 out - FERIADO MUNICIPAL
- sex 13 dez - CONSELHO DE CLASSE PROFESSORES

(*) A hora-aula corresponde a toda e qualquer atividade programada, incluída na proposta pedagógica da escola, com frequência exigível e efetiva orientação por professores habilitados, realizados em sala de aula ou em outros locais adequados ao processo de ensino aprendizagem (Parecer nº 5/97, da CEB/CNE).

4.6 - DA MATRÍCULA

O plano de matrícula será elaborado anualmente com início e término estabelecidos pelos órgãos competentes e amplamente divulgados pela Unidade Escolar.

A Direção da Unidade Escolar será responsável pela divulgação do período e dos critérios para efetivação da matrícula.

Para a matrícula inicial, na Unidade Escolar, deverá ser apresentado Certidão de Nascimento e atender o estabelecido na legislação em vigor.

Alunos residentes no perímetro urbano serão matriculados no período vespertino ficando reservado o período matutino aos alunos da área rural dependentes de transporte escolar. Exceções somente se houver disponibilidade de vagas.

Para matrículas de alunos transferidos de outros estabelecimentos de ensino, a Unidade Escolar deverá exigir os documentos: Atestado de frequência e históricos escolares, devidamente assinados pelos responsáveis.

O aluno tem prazo de 30 dias para apresentação dos documentos exigidos para efetivação da matrícula. Os que não apresentarem a documentação exigida para efetivação da matrícula, no prazo acima estabelecido, deverão retornar a série anterior.

Caso sejam constatadas irregularidades no documento do aluno, referente a série em que está cursando, a Unidade Escolar deverá providenciar seu retorno na série de direito.

A critério da direção, poderão ser aceitas matrículas fora do prazo normal, arcando o aluno com as consequências que lhe possa advir, dependendo da aprovação dos órgãos competentes.

A Escola reserva-se o direito de rejeitar a matrícula ou sua renovação desde que o motivo não seja vedado por lei. Será nula e sem qualquer responsabilidade da Escola, a matrícula que se fizer com documento falso ou adulterado, sujeito o infrator às penas previstas em lei.

4.6.1 - DA TRANSFERÊNCIA

A transferência para outra Unidade Escolar poderá ser solicitada pelo pai ou responsável. Os documentos para transferência só serão entregues ao interessado mediante comprovação da Unidade Escolar pleiteada da existência de vaga, que se caracteriza pela apresentação de atestado de vaga devidamente carimbado assinado pelo (a) Diretor (a) ou Secretário (a) da Escola.

A transferência oriunda de país estrangeiro dar-se-á em conformidade com a legislação vigente.

4.6.2 - DA TRANSFERÊNCIA DE TURNO

A transferência de turno somente ocorrerá por motivo justo, dos pais ou responsáveis. A direção poderá também determinar a transferência de turno em comum acordo com os mesmos, por conveniência disciplinar ou didático-pedagógica, de acordo com a disponibilidade de vaga.

4.7 – AVALIAÇÃO

A avaliação tem que ser vista como um processo que verifica como e quanto o aluno aprendeu, através das condições que lhe são oferecidas pela Unidade Escolar. Pelo processo de avaliação verifica-se o que necessita ser redimensionado o que necessita ser revisto ou repetido, visando o aperfeiçoamento do ensino aprendizagem, bem como, contribuindo para que haja interferência eficaz no processo de recuperação dos estudos.

Avaliação deve ser constante, pois é através da avaliação que é possível diagnosticar a situação do aluno, seu rendimento e sua aprendizagem e se esta aprendizagem é como valor de uso ou como valor de troca. Esta avaliação não deve ser realizada em aulas específicas ou pré-determinadas, e sim, de forma que venha a contribuir e possibilitar a assimilação de conteúdos de forma significativa e que venha a ser inclusiva, diagnóstica e processual. Na Escola Municipal Professora Manila Campos da Rosa a avaliação do processo ensino – aprendizagem terá como objetivos:

- a) Oferecer condições para aperfeiçoar o processo de aprendizagem;
- b) oferecer condições para que se conheça o desempenho do corpo docente das disciplinas curriculares;
- c) verificar o desempenho do aluno em conhecimentos de cada área de estudo, atividades de classe e extraclasse.
- d) oferecer condições de avaliar também as condições físicas e materiais oferecidas pela Unidade Escolar ao aluno e em que está contribuindo para o ensino – aprendizagem.

A avaliação do aproveitamento do aluno será realizada pelos professores da série e disciplina, porém avaliando o aluno como um todo, ou seja, uma avaliação global quanto ao seu desempenho, participação e conduta em ambiente escolar.

Vale frisar que a avaliação será um processo contínuo e permanente relacionado ao aproveitamento do aluno por disciplina, além de levar em conta também a assiduidade, pontualidade, responsabilidade, comportamento e cumprimento de entregas de materiais solicitados no prazo estipulado, cabendo ainda, a cada professor escolher a melhor forma ou maneira de avaliar seus alunos.

A avaliação final (bimestral ou ano letivo) será em Conselho de Classe. Caberá ao conselho de classe avaliar em conjunto, aprovar ou reprovar alunos somente em casos especiais.

Os alunos com diagnóstico obtido através de avaliação médica neurológica, psicopedagógica, psiquiátrica e psicológica, terão avaliação descritiva e não em forma de notas somatórias. Para a aprovação ou não, nestes casos, será de suma importância o diagnóstico desses profissionais.

4.7.1 - MÉTODOS AVALIATIVOS

O aluno de Séries Iniciais terá 04 (quatro) registros anuais de notas, sendo uma a cada final de bimestre.

O aluno receberá 01 (uma) nota para cada disciplina, em cada bimestre, nota esta, resultado de média de testes avaliados, trabalhos de pesquisa, e avaliação participativa.

O registro de média bimestral será de 01 a 10, (um a dez).

Considerar-se-á aprovado o aluno que no final do ano letivo obtenha média 06 (seis) – média dos 04 bimestres, ou 60% dos conteúdos trabalhados por disciplina.

O aluno que alcançar média no Conselho de Classe, superior ou igual a seis em todas as disciplinas, considerar-se-á aprovado.

O aluno que não atingir média mínima de 06 (seis), mesmo sendo em uma única disciplina, poderá ser reprovado de acordo com o grupo de professores e gestor ou coordenador no Conselho de Classe Final.

As notas aplicadas pelo professor não poderão ser alteradas sem o consentimento do mesmo.

4.7.2 - DA RECUPERAÇÃO PARALELA

A recuperação de estudos é um processo didático – pedagógico que permite oportunidades ao aluno em superar dificuldades ou deficiências durante o ano letivo.

A recuperação paralela será oferecida sempre que o aluno apresentar insuficiência grave durante o processo regular de aprendizagem em qualquer disciplina.

As notas obtidas nos processos de avaliação durante a recuperação paralela, se sanadas as dificuldades, substituirá a nota anterior ou prevalecerá aquela de maior valor numérico. Tudo o que se relacionar a atividades de recuperação paralela terá que ser registrado em diário do professor – registro do processo de recuperação paralela – DC3/ Caderno de Registro do Professor.

4.7.3 - DA DISPENSA DE DISCIPLINA

O aluno só será dispensado da disciplina de Educação Física mediante apresentação de atestado médico.

4.7.4 - DA FREQUÊNCIA

O aluno, para ser aprovado, necessita de 75% (setenta e cinco por cento) de frequência, salvo casos especiais devidamente comprovados com atestado médico, tais como: gestação, cirurgias, acidentes, entre outros.

4.7.5 - DA RECLASSIFICAÇÃO

A reclassificação, recurso para promover alunos em casos especiais, poderá ser feita pela Unidade Escolar para proporcionar o avanço a alunos com defasagem idade/série, comprovado desempenho, ou em casos de transferência de estabelecimentos de outros Países, Estados ou Cidades, posicionando-o na série adequada ou pleiteada, tendo em vista as normas curriculares gerais e de acordo com a legislação vigente, a critério da Escola ou a pedido dos pais ou responsáveis. Para que possa reivindicar o direito de reclassificação é necessário que o aluno esteja devidamente matriculado e frequentado as aulas. Esta será efetuada por um Conselho composto por: Professores, Direção, Conselho Deliberativo e APP (Associação de Pais e Professores) que estabelecerá condições, dentro do previsto em lei, para que esta se efetive.

O aluno que por calamidade ou catástrofe não conseguir localizar a documentação necessária na Escola de origem será também submetido ao processo de reclassificação. O mesmo acontecerá com o aluno transferido do exterior, com documentação insuficiente para determinar o nível de escolaridade.

Aos alunos, que por motivos alheios à própria vontade, mediante comprovação por atestados, não alcançarem o percentual de comparecimentos necessário para a aprovação, poderá a Unidade Escolar proceder à reclassificação desde comprovada a capacidade e o interesse pelos estudos.

O direito a reclassificação não isenta Unidade Escolar de conscientizar os alunos e lutar para que os comparecimentos não sejam inferiores aos estabelecidos em lei.

CAPÍTULO V - DAS ENTIDADES DE DECISÃO COLETIVA

A Escola Municipal Professora Manila Campos da Rosa tem as seguintes instituições:

- I – Associação de Pais e Professores;
- II – Conselho Deliberativo Escolar;
- III – Conselho de Classe;
- IV – Conselho Escolar.

5.1 - DA ASSOCIAÇÃO DE PAIS E PROFESSORES

A Associação de Pais e Professores é órgão estrutural e deliberativo junto à direção, entidade civil, e terá sua composição, funcionamento e objetivos definidos em estatuto próprio.

5.2 - DO CONSELHO DELIBERATIVO ESCOLAR

O Conselho Deliberativo Escolar é órgão deliberativo junto à direção, com poder de veto sobre as decisões das demais entidades de decisão coletiva da unidade escolar, como entidade civil terá sua composição, funcionamento e objetivos definidos em regimento próprio.

A Direção e o Conselho Deliberativo da Escola vetarão quaisquer atividades das instituições que sejam inconvenientes ao processo educativo e a formação do aluno, ou prejudiciais aos trabalhos escolares.

Em conjunto, farão ainda remanejamento de aulas e professores sempre que se fizer necessário para garantir que os alunos tenham as cinco aulas previstas para o dia e consequente reposição por ausências de professores dando assim cumprimento às 800 horas aulas previstas por lei.

5.3 - DO CONSELHO DE CLASSE

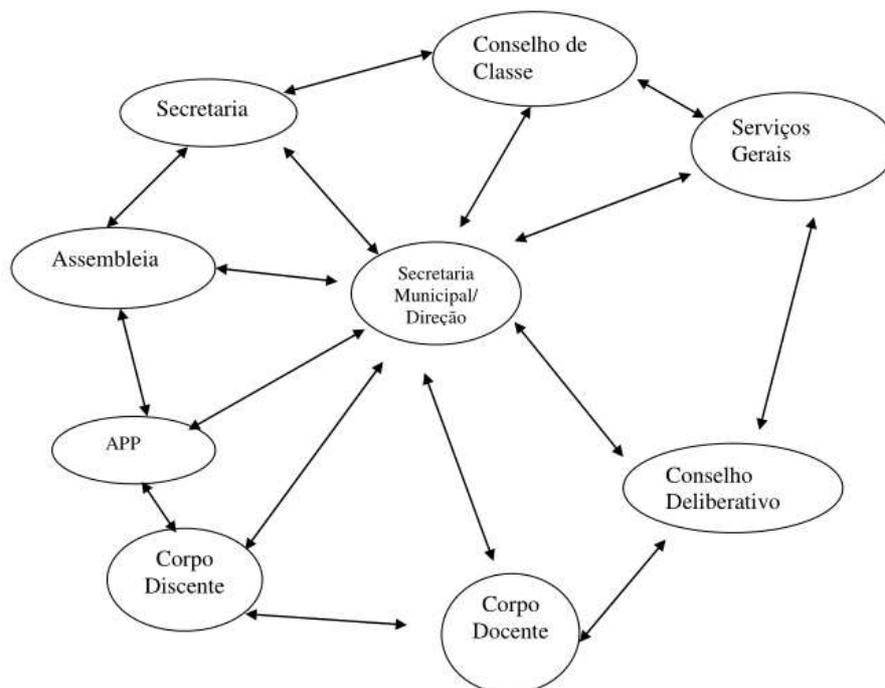
O Conselho de Classe é órgão colegiado de natureza deliberativa em assuntos didático-pedagógicos, tendo por objetivo avaliar o processo ensino-aprendizagem na relação professor-aluno e os procedimentos adequados a cada caso. Constitui-se na última instância nas decisões pedagógicas da Unidade Escolar e tem por finalidades:

- I- Estudar e interpretar os dados da aprendizagem na relação com o trabalho do professor, na direção do processo ensino-aprendizagem, proposto pelo Projeto Político Pedagógico;
- II- Acompanhar e aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem bem como diagnosticar seus resultados e atribuir-lhes valor;
- III- Avaliar o resultado da aprendizagem do aluno, na perspectiva do processo de apropriação do conhecimento, da organização dos conteúdos e dos encaminhamentos metodológicos e da prática pedagógica.
- IV- Avaliar as atividades docentes e discentes, possibilitando replanejamento dos objetivos e das estratégias de execução da programação, com vistas à melhoria do processo ensino-aprendizagem;
- V- Propor medidas para melhoria do aproveitamento escolar, integração e relacionamento dos alunos a turma.

É composto pelos segmentos da comunidade escolar sob a coordenação da Direção e professores. Reunir-se-á ordinariamente a cada bimestre, em datas previstas no Calendário Escolar, e extraordinariamente, sempre que um fato relevante assim o exigir, sem prejuízo do referido Calendário Escolar. A Direção e a secretaria da Escola expedirão convocações para as reuniões de conselho de classe, com antecedência de 48 horas, sendo obrigatório o comparecimento de todos os membros convocados, ficando os faltosos passíveis de registro em livro-ponto.

Os boletins escolares serão entregues aos pais ou responsáveis ao término de cada bimestre.

CAPÍTULO VII - ORGANOGRAMA DE FUNCIONAMENTO DA ESCOLA



ANEXOS

IMPLEMENTANDO O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

PROJETOS PEDAGÓGICOS

Justificativa:

A Escola, através de seus profissionais, sente a necessidade de provocar mudanças na forma de encaminhar o processo ensino aprendizagem e na forma de avaliar o rendimento dos seus alunos. Chegou-se a conclusão que de nada adianta mudar a forma de avaliar uma vez que as atitudes educativas continuam sendo classificatórias e excludentes. Estamos iniciando uma caminhada com novos objetivos pedagógicos na tentativa de formar um cidadão mais consciente, crítico, participativo e construtivo. É esta a verdadeira função da Escola e não apenas a de repassar conteúdos desvinculados da realidade. A decisão de aderir a Pedagogia de Projetos foi sugestão de professores e o grupo, por unanimidade, resolveu aderir.

Trabalhar através de projetos didáticos é a melhor maneira de executar a interdisciplinaridade e a grande oportunidade de ter todos os profissionais da escola vinculando os conteúdos programáticos a um mesmo tema. Ao mesmo tempo é possível ver o grupo reunido programando trabalhos em conjunto e principalmente contextualizando o tema com o cotidiano.

Atende as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como, da Proposta Curricular de Santa Catarina, contextualizando os conteúdos programáticos com a realidade da Escola, da Comunidade, do Município, do Estado, do País e do Mundo. Dá ainda, aos professores, subsídios para uma avaliação única e somativa.

A Escola, ao aderir a Pedagogia de Projetos tem como objetivo uma avaliação conjunta e mais justa, a melhoria da aprendizagem, a interdisciplinaridade como prática comum, a integração e interação entre os profissionais da escola, alunos e a comunidade, a diminuição do fracasso escolar e da evasão; integração entre escola, conteúdos e comunidade.

PROJETO MALETA VIAJANTE**SRS. PAIS**

ESTE PROJETO VISA DESENVOLVER EM NOSSO ALUNO O GOSTO PELA LEITURA (MESMO QUE NÃO ESTEJA ALFABETIZADO).

PEDIMOS A SUA PARTICIPAÇÃO INTERAGINDO JUNTO AO SEU FILHO. DESSA FORMA, VOCÊ DEVERÁ CONTAR A HISTÓRIA PARA ELE.

APÓS A LEITURA, ELE DEVERÁ DESENHAR (SOZINHO), DA FORMA QUE ENTENDEU E OUVIU.

NA SEGUNDA-FEIRA, O ALUNO DEVERÁ CONTAR PARA OS COLEGUINHAS O QUE ACONTECEU NA HISTÓRIA.

O ALUNO ESTARÁ LEVANDO (NA SEXTA-FEIRA) UMA PASTA COM:

***UM LIVRO DE HISTÓRIA.**

***UMA CAIXA DE LÁPIS DE COR.**

***UM LÁPIS.**

***UMA BORRACHA.**

***UM APONTADOR.**

***UMA FOLHA DE REGISTRO.**

**AGRADEÇO SUA PARTICIPAÇÃO E COLABORAÇÃO!
PROFESSORA: ROSANE BACK**

FICHA DE LEITURA
PROJETO MALETA VIAJANTE

ALUNO(A): _____

LIVRO: _____

AUTOR(A): _____

PROJETO LEITURA

TEMA: MALETA VIAJANTE

PÚBLICO ALVO: INFANTIL 5

AREA DE CONHECIMENTO: LEITURA

JUSTIFICATIVA:

DIANTE DA PREOCUPAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO, JUSTIFICA-SE QUE INDISPENSALVELMENTE AS PRÁTICAS DE LEITURA ASSUMAM DESDE CEDO, AINDA NA INFÂNCIA, PAPEL FUNDAMENTAL NA FORMAÇÃO DE FUTUROS LEITORES. O OBJETIVO DO PROJETO, ASSIM, COMO EM OUTRAS SITUAÇÕES DE LEITURA QUE OCORREM NA SALA TAMBÉM, ESTIMULARÁ A LEITURA DE TAL FORMA QUE SEJA ALGO PRAZEROSO E NÃO OBRIGATÓRIO, AGUÇAR O IMAGINÁRIO E AMPLIAR O VOCABULÁRIO DAS CRIANÇAS.

OBJETIVO GERAL:

***INTEGRAR FAMÍLIA E ESCOLA**

OBJETIVO ESPECÍFICO:

***ENVOLVER A FAMÍLIA NAS PRÁTICAS DE LEITURA;**

***PERMITIR AO ALUNO QUE TENHA ACESSO A VARIADOS LIVROS;**

***DESENVOLVER A LINGUAGEM VERBAL DO ALUNO;**

***DESPERTAR O GOSTO PELA LEITURA.**

ANEXO C – Projeto: Aulas por Disciplina em salas ambiente, 2019

ESTADO DE SANTA CATARINA, MUNICIPIO DE ANITÁPOLIS

ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL PROFESSORA MANILA CAMPOS DA
ROSA Rua Bernardino Cândido da Silva, 65, Centro – 88475-000 – Anitápolis –
SC Fone: (48) 3256 0355 Fax: 3256 0188 E
mail:educacaoanitapolis@yahoo.com.br

PROJETO : AULAS POR DISCIPLINAS EM SALAS AMBIENTES

**SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO : MÁRCIO HENRIQUE
VANDRESEN**

DIRETOR: JOSÉ CARLOS BORGES

COORDENADORA: ANALÚ FREITAS SCHMITZ

ANITÁPOLIS – S.C.

2019

JUSTIFICATIVA

De acordo com o Art. 205 da **Constituição Federal (C.F. 1988)**, a educação é direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da Sociedade (...). Assim sendo, a Escola Professora Manila Campos da Rosa, no intuito de melhorar a qualidade de ensino oferecida a seus educandos, visando um melhor rendimento educacional dentro da sua instituição optou pela instauração do projeto **Aulas por disciplinas** específicas nos 4º e 5º anos do ensino fundamental I, dando oportunidade aos seus educandos de estarem melhor preparados para dar sequência aos seus estudos sem haver rupturas no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. Estando assim, o educando preparado para ingressar no ensino fundamental II, conhecendo as rotinas de mudanças de disciplina a cada troca de sinal.

Conforme a **L.D.B. (Lei de Diretrizes e Base da Educação 9394/96)**, em seu Art. 3º o Ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III- Pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;
- IV- Respeito à liberdade e apreço a tolerância;
- V- Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI- Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII- Valorização do profissional da educação escolar;
- VIII- Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX- Garantia do padrão de qualidade;
- X- Valorização da experiência extraescolar;
- XI- Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- XII- Consideração com a diversidade étnico-racial.

De acordo com o Art. Citado, principalmente em seus itens II, III, IX e X, as aulas por disciplinas em salas ambientes para os 4º e 5º anos do ensino fundamental I da Escola Professora Manila Campos da Rosa, justifica-se por ser uma **metodologia pedagógica inovadora**, comprometida com os padrões de qualidade, sendo que todos os profissionais são qualificados, com graduação e pós graduação em pedagogia assegurando aos educandos atendidos na instituição um ensino qualificado comprometido com o desenvolvimento de aptidões lógicas, cognitivas, físicas e sociais, aprimorando seus conhecimentos e preparando-os para dar segmento na aprendizagem e se adequando a outros sistemas organizacionais pedagógicos de outras instituições públicas ou privadas, garantindo assim, que não haja um impacto desfavorável quanto a necessidade de adaptação em novos ambientes educacionais.

Como está disposto no Art. 8º §2 da L.D.B, "os Sistemas de Ensino terão liberdade de organização". Com isso, a Escola encontra-se dentro dos padrões de

normalidade assegurados por Lei, para modificar sua organização pedagógica desde que isso não infira na qualidade de ensino ofertada aos educandos.

O Art. 12, também nos traz a incumbência dos estabelecimentos de ensino, cujo primeiro item nos diz que é “Dever dos estabelecimentos de ensino elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Dando liberdade para que as escolas, dentro do que lhe é assegurado por Lei, elabore sua proposta de trabalho e organização da Instituição de forma a visar o melhor rendimento educacional do seu educando, tendo como foco principal a sua aprendizagem e desenvolvimento.

O Art. 23, nos diz que a Educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Com isso percebe-se que a Instituição tem total autonomia para organizar a distribuição das aulas, turmas, metodologia, organização, etc., desde que estas favoreçam a aprendizagem de seus educandos visando sempre um bem maior que é um ensino de qualidade no qual prepare o aluno para exercer uma cidadania responsável.

OBJETIVO GERAL:

Garantir qualidade de ensino e aprendizagem tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, conforme lhe é assegurado pela Constituição Federal em seu Artigo 205.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Garantir qualidade de ensino;
- Promover um ensino que seja atrativo aos educandos;
- Incentivar a frequência escolar;
- Promover a participação da família e da comunidade na escola;
- Valorizar os profissionais da educação e de um ambiente favorável ao trabalho;
- Modernizar o ambiente de trabalho e sua metodologia;
- Inovar a organização institucional;
- Melhorar a didática pedagógica;
- Criar um ambiente favorável ao pleno desenvolvimento do educando em seus diversos segmentos.

METODOLOGIA

O projeto acontecerá da seguinte maneira:

- Serão criadas salas ambientes de Língua portuguesa, matemática, história, geografia e ciências.
- Os professores, (todos com graduação em pedagogia e pós em séries iniciais) serão distribuídos de acordo com tempo de trabalho e afinidades com as respectivas disciplinas.
- As demais disciplinas como: artes, educação física e informática continuam fazendo parte integrante da grade, cada qual com seus respectivos professores, todos qualificados. (todos os professores se encontram em anexo no final do projeto)
- Todas as disciplinas seguem o padrão nacional, fazendo parte da grade educacional.
- Todos os conteúdos ministrados se encontram na Base Curricular Nacional, estando dentro da Lei;
- Todos os professores ficam responsáveis pelo planejamento anual de seus conteúdos e metodologias utilizadas tendo liberdade para modifica-las sempre que acharem necessário.
- A avaliação deverá ser processual e contínua com critérios estabelecidos pelo professor em conformidade com os alunos e com a instituição;
- A recuperação será paralela, visando sempre a aprendizagem do aluno;
- Para fechamento das médias serão necessários no mínimo três notas registradas no diário de classe como consta no P.P.P da escola.

O.B.S. A instituição do projeto de aulas por disciplinas na Escola Professora Manila Campos da Rosa, se deu com o consentimento dos pais em sua totalidade, e vem tendo ótimos resultados, sendo aprovado pelos alunos e ainda com o aval dos pais que viram no projeto uma maneira diferente de incentivo e qualidade de trabalho aplicado na rede municipal de ensino.

O projeto já vem acontecendo algum tempo na Escola e em decorrência das disciplinas ele consegue solucionar o problema das aulas excedentes, pois cada professor consegue dar o número certo de aulas, fazendo-se cumprir também a Lei da hora atividade.

ANEXO 1

TABELA DE DISCIPLINAS E RESPECTIVOS PROFESSORES

DISCIPLINA	PROFESSOR	FORMAÇÃO	C. HORÁRIA
L. Portuguesa	Márcia V. V. Hahn	Pedagogia com pós em Ed. Especial	20 h (efetiva) 20 h (ACT)
Matemática	Rogério Meyer	Pedagogia com pós em Séries iniciais	40 h (efetiva)
Ciências	Marluce Machado	Pedagogia com pós em Séries iniciais	20h (efetiva) 20h (ACT)
História	Marluce Machado		
Geografia	Marluce Machado		
Ens. Religioso	Márcia V. V. Hahn		
Informática	Silvionei fortcamp	Pedagogia e pós em séries iniciais	40 h (efetiva)
Artes	Margareth Mattes	Artes pós em séries iniciais	40h (efetiva)
Ed. Física	Tayara	Ed. Física	30 h (ACT)

TABELA DE AULAS DISTRIBUIDAS POR TURMA

Língua portuguesa	55
Matemática	65
História	32
Geografia	21
Ens. Religioso	1
Ed. física	3
Artes	2
Informática	2
Ciências	3

26

5

ANEXO D - Decreto Lei 55/2018 de 6 de julho, Art. 21º – Portugal**Decreto-Lei n.º 55/2018
de 6 de julho**

Artigo 21.

Dinâmicas pedagógicas

1 - Nas dinâmicas de trabalho pedagógico deve desenvolver-se trabalho de natureza interdisciplinar e de articulação disciplinar, operacionalizado preferencialmente por equipas educativas que acompanham turmas ou grupos de alunos.

2 - Cabe às equipas educativas e aos docentes que as constituem, no quadro da sua especialidade, definir as dinâmicas de trabalho pedagógico adequadas, tendo por referência as especificidades da turma ou grupo de alunos.

3 - Com vista ao desenvolvimento de aprendizagens de qualidade e incorporando medidas enquadradas nos instrumentos de planeamento da escola, na ação educativa deve, entre outras, garantir-se:

- a) Uma atuação preventiva que permita antecipar e prevenir o insucesso e o abandono escolares;
- b) A implementação das medidas multinível, universais, seletivas e adicionais, que se revelem ajustadas à aprendizagem e inclusão dos alunos;
- c) A rentabilização eficiente dos recursos e oportunidades existentes na escola e na comunidade;
- d) A adequação, diversidade e complementaridade das estratégias de ensino e aprendizagem, bem como a produção de informação descritiva sobre os desempenhos dos alunos;
- e) A regularidade da monitorização, avaliando a intencionalidade e o impacto das estratégias e medidas adotadas.

4 - Na ação educativa deve ainda ser assegurado o envolvimento dos alunos, com enfoque na intervenção cívica, privilegiando a livre iniciativa, a autonomia, a responsabilidade e o respeito pela diversidade humana e cultural.

5 - Com vista à promoção da qualidade e eficiência educativas, podem ser implementadas diferentes formas de organização, nomeadamente:

- a) O trabalho colaborativo, valorizando-se o intercâmbio de saberes e de experiências, através de práticas de:
 - i) Coadjuvação entre docentes, do mesmo ano ou ciclo, de vários ciclos e níveis de ensino e de diversas áreas disciplinares;
 - ii) Permuta temporária entre docentes da mesma área ou domínio disciplinar.
- b) A criação de grupos de trabalho para:
 - i) Aquisição, desenvolvimento e consolidação de aprendizagens específicas, com vista à promoção da articulação entre componentes de currículo e de formação, áreas disciplinares, disciplinas ou unidades de formação de curta duração, a funcionar, em regra, de forma temporária;

- ii) Apoio ao estudo, assente numa metodologia de integração das aprendizagens de várias componentes de currículo e áreas disciplinares, privilegiando a pesquisa, tratamento e seleção de informação;
 - iii) Desenvolvimento de trabalho autónomo, interpares, com mediação de professores.
- c) A implementação de tutorias, visando a orientação do processo educativo, nomeadamente através da autorregulação das aprendizagens e da adaptação às expectativas académicas e sociais dos alunos;
- d) A promoção de ações de orientação escolar e profissional de modo que os alunos optem por cursos, áreas e disciplinas que correspondam aos seus interesses vocacionais;
- e) A concretização de ações de apoio ao crescimento e ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos, visando igualmente a promoção da saúde e a prevenção de comportamentos de risco.
- 6 - No ensino básico geral, as práticas de coadjuvação devem privilegiar as áreas da Educação Artística e da Educação Física, no caso do 1.º ciclo, e a área de Complemento à Educação Artística, nos 2.º e 3.º ciclos, através da mobilização de docentes de outros ciclos que pertençam aos grupos de recrutamento destas áreas, privilegiando os recursos humanos disponíveis.