

DOCÊNCIA COMPARTILHADA: Processo de transição ou reparação da aprendizagem?

Shared Teaching: Transition Process Or Learning Repair?

Josie Gonçalves da Conceição¹

Maria Elisa Pereira Lopes²

Resumo:

Essa pesquisa objetiva compreender se o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os professores envolvidos no projeto Docência Compartilhada atende as expectativas propostas nas normativas educacionais referente à transição entre os ciclos e a formação contínua do estudante baseada no letramento e na alfabetização ou se busca reparar déficits de aprendizagem trazidos de anos anteriores. Foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa e apresenta como base teórica Patto (1999), Machado (1997), Damasceno (2016), Prioste (2020), Alves-Mazzoti e Wilson (2004) e Gil (2008), sendo este último o que fundamenta o processo de análise dos dados obtidos na pesquisa, além de pesquisa documental para a composição dessa produção. A pesquisa explora a compreensão dos professores envolvidos sobre o trabalho colaborativo realizado entre professora polivalente e especialista na Docência Compartilhada como também contemplar se efetiva como um facilitador na transição. Como resultado obtido, ressalta-se a importância do desenvolvimento do trabalho de apoio aos estudantes na transição entre ciclos, embora destaca-se o trabalho de recuperação com estudantes com baixo nível de proficiência realizado como meio de superação do fracasso escolar e a execução ineficiente do trabalho colaborativo, uma vez que foi observada a ausência de planejamento entre professoras especialista e polivalente na orientação do trabalho docente.

Palavras-chave: Docência Compartilhada. Fracasso Escolar. Transição de Ciclo.

Abstract:

Este trabajo tiene como objetivo comprender si el desarrollo del trabajo colaborativo entre los docentes involucrados en el proyecto de Enseñanza Compartida cumple con las expectativas propuestas en la normativa educativa en cuanto a la transición entre ciclos y la formación continua de la estudiante basada en el letramiento y alfabetización o si busca reparar déficits de aprendizajes traídos de años anteriores. Se desarrolló a partir de un enfoque cualitativo y presenta a Patto (1999), Machado (1997), Damasceno (2016), Prioste (2020), Alves-Mazzoti y Wilson (2004) y Gil (2008) como base teórica, siendo este último que subyace al proceso de análisis de los datos obtenidos en la investigación, además de la investigación documental para la composición de esta producción. La investigación explora la comprensión de los docentes involucrados sobre el trabajo colaborativo que se realiza entre un docente polivalente y un especialista en Enseñanza Compartida, así como contemplarlo como facilitador en la transición. Como resultado obtenido, se enfatiza la importancia del desarrollo del trabajo de apoyo a los estudiantes en la transición entre ciclos, aunque se destaca el trabajo de recuperación con estudiantes con bajo nivel de competencia realizado como medio de superación del fracaso escolar y la ejecución ineficiente del trabajo colaborativo, ya que se constató la ausencia de planificación conjunta entre profesoras polivalentes y especialistas en la orientación del trabajo docente.

Palabras clave: Enseñanza Compartida. Fracaso Escolar. Transición de Ciclo

¹ Licenciatura em Letras e Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. E-mail: josiegconceicao@gmail.com. Lattes: https://www.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=767ED22029FE46EEF6C53F71F4944E22#

² Maria Elisa Pereira Lopes Pedagogia Universidade Presbiteriana Mackenzie

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5579388143297014> Orcid : <https://orcid.org/0000-0002-6205-400X>



INTRODUÇÃO

A proposta de investigação do problema desta pesquisa surgiu após anos de observação em meu trabalho docente na rede de ensino pública de ensino no município e estado de São Paulo sobre desenvolvimento de habilidades e competências escritoras e leitoras dos estudantes ao ingressarem no ensino fundamental II.

A defasagem nas competências leitora e escrita que alguns estudantes possuíam ao ingressar nos anos finais eram facilmente diagnosticadas, fazendo com que houvesse a necessidade de um trabalho totalmente direcionado à recuperação antes de mais nada. A instituição do projeto de Docência Compartilhada na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, segundo documentos como Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino - Mais Educação São Paulo – Documento de Referência (2013), prevê o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar que pudesse auxiliar os estudantes na transição entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental, dando-lhes suporte a fim de atenuar essa passagem considerada abrupta.

Neste contexto, minha vivência como docente neste projeto levanta essa indagação de forma bastante genuína, assim esta monografia tem como objetivo compreender se o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os professores envolvidos no projeto Docência Compartilhada atende as expectativas propostas nas normativas educacionais referente à transição entre os ciclos e a formação contínuo do estudante baseada no letramento e na alfabetização ou se busca reparar déficits de aprendizagem trazidos de anos anteriores, se ele se institui e cumpre seu objetivo.

Alguns objetivos específicos foram considerados importantes para o desenvolvimento desta monografia como apresentar a Docência Compartilhada, compreender como o fracasso escolar se apresenta no ensino fundamental, observar a partir de relatos das profissionais envolvidas no projeto como o trabalho interdisciplinar era desenvolvido na Docência Compartilhada e analisar a



concepções das docentes sobre o trabalho desenvolvido. Para atender o objetivo proposto, a pesquisa realizada foi organizada em cinco capítulos. O primeiro capítulo apresenta criação da Docência Compartilhada, que foi instituída a partir do Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo, com o objetivo de atenuar a passagem entre ciclos dos anos iniciais para os finais do ensino fundamental.

O segundo capítulo debruça-se em compreender e contextualizar os aspectos relacionados a instituição, as motivações e as razões para a persistência do fracasso escolar, tendo como base Patto (1999), Machado (1997), Damasceno (2016), Prioste (2020), entre outros.

No terceiro capítulo foram apresentados os procedimentos adotados para o desenvolvimento da pesquisa. Para sua execução optou-se pela abordagem qualitativa, na qual foram aplicados questionários a professoras polivalentes e especialistas para a coleta das informações necessárias sobre suas experiências na Docência Compartilhada.

O quarto capítulo tratou da apresentação e análise dos dados coletados. Levantou-se quatro categorias para a análise: Entendimento da Docência Compartilhada, Construção do trabalho colaborativo, Percepção dos professores sobre os estudantes e Conclusões das professoras sobre a eficiência da Docência Compartilhada. Assim foi possível revelar a partir dos relatos das professoras e compreender se o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os professores envolvidos no projeto Docência Compartilhada atende as expectativas propostas nas normativas educacionais referente à transição entre os ciclos e a formação contínua do estudante baseada no letramento e na alfabetização ou se busca reparar déficits de aprendizagem trazidos de anos anteriores.

Por fim, foram apresentadas as Considerações Finais sobre a pesquisa realizada, ressaltando a compreensão do trabalho desenvolvido na Docência Compartilhada.

1. PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO – DOCÊNCIA COMPARTILHADA

Com o objetivo de promover uma educação de qualidade, o prefeito de São Paulo Fernando Haddad, após quase um ano de discussões e consultas públicas, decretou em outubro de 2013 o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo, decreto Nº 54.452 de 10 de outubro de 2013, e o regulamentou pela portaria Nº 5.930/13. Idealizado a partir do Programa de Metas da cidade de São Paulo (2013-2016), que propunha como meta em seu 1º eixo, Compromisso com



os direitos sociais e civis, “Melhorar a qualidade da educação e ampliar o acesso à educação infantil com a expansão da rede de equipamentos e a criação de 150 mil vagas” (p.33), o Programa Mais Educação São Paulo visava promover a melhoria da qualidade da educação paulistana considerando cinco eixos norteadores: Infraestrutura, Currículo, Avaliação, Formação do Educador e Gestão. A implementação do Programa Mais Educação teve seu início ainda no início de 2013 com a publicação das “Considerações sobre o currículo e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos na Rede Municipal de São Paulo: contexto e perspectivas”. Nelas são expostas motivações para a promoção do debate e discussões a fim de se construir uma política educacional para o município de São Paulo. O documento parte da premissa da aprendizagem como um direito das crianças e jovens a ser garantido pelas instituições públicas que zelam pela educação pública da cidade, logo trata como uma de suas prioridades a proteção e desenvolvimento integral da criança: educação infantil e ensino fundamental, que tem como um de seus objetivos

Fortalecer projetos pedagógicos que articulem a formação dos educadores, a construção de currículos a partir de uma perspectiva multidisciplinar e a análise sistemática sobre o desenvolvimento dos alunos, reuniões pedagógicas que permitam o acompanhamento do projeto de cada unidade de ensino; (p.7)

Uma primeira versão das “Considerações sobre o currículo e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos na Rede Municipal de São Paulo: contexto e perspectivas” foi submetida a consulta pública, após ter sido discutida e reformulada com base nas orientações de especialistas e interlocutores da Rede Municipal de Ensino.

Como resultado das reformulações, em agosto 2013, foi publicada uma primeira versão do Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e, posteriormente, em outubro do mesmo ano, após consulta pública, a versão final do documento foi publicada, marcando o lançamento do Programa Mais Educação São Paulo, acompanhado de 21 notas técnicas que abordavam os temas levantados na consulta.

Dentre as diversas finalidades estabelecidas pelo Programa no artigo 3º do decreto 54.452/13, esta monografia se baseará no inciso VI que prevê “a integração entre as diferentes etapas e modalidades da educação básica” e na nota técnica 17 que aborda a Composição da jornada docente no sexto ano do Ciclo Interdisciplinar

- Jornada docente no sexto ano, docência compartilhada, como instrumento de estudo.



A Docência Compartilhada foi tida na época pelo então Secretário da Educação, César Callegari, como uma grande novidade, pois tinha por objetivo atenuar a passagem entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental de maneira que houvesse o trabalho colaborativo entre professores especialistas e polivalentes, trazendo assim mais significado ao processo de aprendizagem e de continuidade da alfabetização e letramento.

Em entrevista, de outubro de 2013, disponível no canal Mais Educação São Paulo, no Youtube, Fátima Aparecida Antônio, Diretora de Ensino Fundamental e Médio da SME, aponta a importância do trabalho compartilhado no ciclo interdisciplinar, pois é na transição desse ciclo, do ensino fundamental I para o II onde começam a surgir os maiores problemas de aprendizagem devido a mudança abrupta, já que a criança deixa de ter um professor como referência, perdendo assim os laços construídos, segundo a Diretora

o forte da presença do professor de fundamental I, é justamente garantir que a alfabetização, que aqueles meninos que estejam com dificuldade, que chegaram até o 6º ano com dificuldades na alfabetização, na aprendizagem, possam ter um professor de referência para eles.

Os problemas de aprendizagem na transição mencionados por Antônio durante a entrevista são abordados no documento referência Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino - Mais Educação São Paulo, de outubro de 2013. Nele são apresentados dados que demonstram como a configuração escolar naquele momento acarretava déficits na aprendizagem dos estudantes, justamente pela perda de referência de um professor, ressaltando assim a importância da proposta de reorganização curricular.

De acordo com o documento, com base em dados extraídos da Prova Brasil (INP/MEC) 2011, o nível de proficiência dos estudantes em língua portuguesa e em matemática sofre um visível decréscimo no final de cada um dos ciclos, ou seja, nota-se que ao concluir o ensino fundamental o número de estudantes com nível de proficiência avançado reduz se comparado ao momento do ingresso, conforme consta no documento referência Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo

Porcentagem de alunos com nível proficiente e avançado, Município de São Paulo, 2011:

Português 5º ano: 34% Português 8º ano: 23%



Como hipótese para tal acontecimento na passagem de ciclos, o documento aponta além da perda de referência do professor polivalente e da mudança abrupta, questões atreladas a falta de integração entre disciplinas e professores, a dificuldade de acompanhamento dos ciclos devido sua extensão, a incompreensão da proposta curricular devido sua fragmentação e do trabalho dos professores como causas prováveis para os problemas na transição entre ciclos.

Para lidar com os problemas identificados, no que concerne ao objetivo da Docência Compartilhada, se prevê como princípio fundamental a realização conjunta, entre professores polivalente e especialista, de planejamentos que busquem atender as especificidades de cada grupo. Segundo consta na nota técnica 17, presente no Documento de Referência do Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (p. 110)

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

Assim sendo, a Docência Compartilhada foi pensada, no Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino, como uma forma de trabalho interdisciplinar que visava a integração de saberes de forma a “superar um sistema rígido e uniformizado em direção a formas inovadoras de organização do tempo e do espaço para o desenvolvimento curricular. “ (2013 p. 36)

O trabalho interdisciplinar na Docência Compartilhada em 2014 - primeiro ano de sua implementação - deveria ocorrer em 12 horas/aula semanais. Nele o professor polivalente acompanharia as turmas de 6º ano em 5 aulas de Língua Portuguesa, 5 aulas de Matemática e 2 aulas de Língua Inglesa.

Nos anos subsequentes, foi estabelecido, por meio de Instruções Normativas, que a Docência Compartilhada deveria ocorrer em 4 horas/aulas semanais por turma, preferencialmente em Língua Portuguesa e Matemática. No final de 2019, a Docência



Compartilhada já não foi prevista na Instrução Normativa, ficando assim inativa a partir do ano de 2020, não sendo possível saber se haverá continuidade ou se permanecerá inativa.

2. FRACASSO ESCOLAR

Quando implementado o Programa Mais Educação São Paulo, buscava instituir na Rede Municipal de Ensino de São Paulo um ensino de qualidade que atendesse as demandas sociais e garantisse a aprendizagem como direito humano. Para isso, referenciou-se em diferentes legislações e normas educacionais como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e Plano Nacional De Educação (PNE), tendo a avaliação formativa e a articulação entre currículo e ciclos de ensino como um dos instrumentos da reorganização escolar, a fim de superar distorções constatadas em dados obtidos em avaliações externas. Tais distorções são possíveis de ser verificadas em resultados como o do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que demonstram um decréscimo na aprendizagem se comparados os anos iniciais com os finais do ensino fundamental, por exemplo, no ano de 2017, segundo dados coletados na página do Ministério da Educação, o IDEB das escolas municipais de São Paulo nos anos iniciais atingiu o índice de 6,0, já os anos finais no mesmo período atingiu a marca de 4,2. Já no ano de 2019 os índices alcançados foram de 6,0 e 4,8, respectivamente, demonstrando que apesar do leve crescimento nos anos finais ainda há uma distância considerável entre os ciclos.

A partir de dados como o do IDEB, evidenciou-se então a necessidade de uma reorganização e reorientação curricular que buscasse corrigir as distorções diagnosticadas como uma das formas de superar o fracasso escolar.

Considera-se a organização em ciclos a estrutura mais apropriada do ponto de vista da luta contra o fracasso escolar, e também a mais exigente. Requer uma estrutura curricular que favoreça a continuidade, a interdisciplinaridade e a progressão, princípios fundamentais para uma educação de qualidade. Implica em ação e responsabilidade coletiva. (2013 p. 26)

A proposta de Reorganização da Educação Básica, por meio do Programa Mais Educação São Paulo, evidenciou uma importante discussão sobre os atores no fracasso escolar, pois ao colocar o aprendizado do estudante como uma responsabilidade



coletiva, ela começa a romper com pressupostos estabelecidos na docência que apontam a via de regra a criança como responsável por seu fracasso.

Ao longo da história, o fracasso foi adaptando-se a partir de diferentes concepções como forma de justificar sua existência. Várias foram as causas apontadas, da desigualdade social a teorias racistas e psicológicas visando dar justificativas patológicas como a razão para o fracasso e isentando assim as instituições e os profissionais da responsabilidade do insucesso no processo de ensino.

Patto (1999) buscando compreender a origem histórica do fracasso escolar traça uma trajetória que demonstra que as suas causas estão diretamente relacionadas ao modo de pensar capitalista e ao domínio das classes subalternas, onde a escola possui um elevado prestígio social, logo espaço inadequado para as classes mais pobres devido ao seu caráter elitista.

Com o surgimento do movimento Escola Nova, surge também a ideia de uma escola democrática, onde a educação seria um meio de inserção social. No entanto, o que se viu atrelado a isso foi o surgimento de uma corrente Psicológica que “foi um terreno fértil para o desenvolvimento dos testes psicológicos, capazes de medir as “diferenças de aptidões” e o “talento individual” (MACHADO, 1997, p.74), reforçando assim o abismo social e as desigualdades. A prática de se mensurar a inteligência a fim de definir os mais capazes abriu espaço para a existência de distúrbios e deficiências apontadas como uma das justificativas para o fracasso escolar. No entanto, por mais que se buscasse atrelar o fracasso a questões cognitivas a grande desigualdade ainda se mantinha, surgindo então a ideia de que o fracasso persistia devido ao baixo nível de conhecimento que as crianças mais carentes possuíam, formalizando assim a teoria da carência cultural.

Patto (1999) aponta a carência cultural como sendo uma das muitas justificativas adotadas para a existência e manutenção das desigualdades educacionais, nela o aluno de baixa renda se torna responsável pela sua inaptidão em aprender, diretamente influenciado pelo seu meio e ambiente familiar. Machado (1997, p. 75) define a carência cultural como sendo parte de uma teoria que defende como elementos fundamentais para a produção do fracasso escolar “a pobreza nas classes populares”, “os problemas emocionais”, “a família desestruturada”, “a falta de interesse dos pais” pela escolarização dos filhos, “os alunos desinteressados”, “desnutridos”, “pouco estimulados” e com “linguagem pobre.”

Ao fim, diante de diversas análises sobre a origem do fracasso escolar é possível compreender que ele é motivado por questões estruturais de nossa sociedade que, por mais que se tente, ainda possui um perfil segregador e reprodutor de ações excludentes e



elitistas. Patto (1999, apud Damasceno et.al, 2016) aponta o fracasso escolar como

produzido pelo dia a dia da rotina escolar, aponta que há diversos estereótipos e preconceitos que rodeiam as camadas mais pobres e que não partem apenas da instituição, mas também dos profissionais e da sociedade, que envoltos na teoria da carência cultural, não compreendem as particularidades culturais de seus alunos.

A partir da definição de Patto, é possível afirmar que o fracasso não se resume a reprovação ou evasão escolar, mas a todo um contexto que é negligenciado pela sociedade e pela escola, que desconhece ou ignora seu estudante, resultando numa falta de vínculo com a escola e num desinteresse sobre tudo que ela traz, onde por mais que a criança permaneça nela, não possuirá um bom desempenho, nem desenvolvimento adequado das diferentes competências esperadas que se desenvolva como a leitura e/ou a escrita.

Ao trazer o educando e suas necessidades para o centro da discussão a Reorganização da Educação Básica contrapõe a ideia de carência cultural, fazendo com que o ensino a partir de então considerasse o estudante como um sujeito social, possuidor de uma bagagem cultural que deve ser considerada em seu processo de formação, diminuindo assim a distância entre o currículo e a realidade. A esse respeito, o Subsídio para a Implementação do Programa Mais Educação (2014, p. 13) ressalta a importância de um currículo centrado na formação do indivíduo

A implementação de um currículo integrado para todas as modalidades da Educação Básica, que tenha como princípio a inclusão, precisa colocar o educando na perspectiva de sujeito das ações a serem desenvolvidas dentro das Unidades Educacionais. Isso pressupõe considerá-lo como sujeito de cultura, a qual precisa estar presente no movimento curricular e em seus diversos componentes.

Ao considerar o aluno e sua cultura como parte integrante do currículo e ponto de partida para a construção do conhecimento, estereótipos como o aluno não aprende porque não tem cultura, o aluno não aprende porque não é interessado ou não aprende porque a família não o acompanha podem ser desconstruídos. Em pesquisa realizada por Prioste (2020) com professores do ensino fundamental I da rede pública municipal de Araraquara, verificou-se que “a maioria dos professores, 88%, afirma que as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas principalmente à falta de apoio e de estímulo das famílias; 69% destacam os aspectos relacionados aos alunos, como falta de interesse, de atenção, de pré-requisitos, além de problemas emocionais e de indisciplina.”



Damasceno et. al (2016) em pesquisa realizada com docentes da rede pública de ensino de várias regiões do país sobre as concepções de fracasso escolar que traziam consigo, concluiu que por mais que os professores saibam que o fracasso se apresenta de diferentes formas, a maioria ainda centraliza a culpa dele ocorrer no aluno, reforçando a ideia de carência cultural como justificativa para o fracasso escolar e isentando-se de qualquer responsabilidade. A conclusão da pesquisa realizada por Damasceno et al. e as afirmações feitas pelos professores entrevistados por Prioste (2020) são resultado da experiência e observação ao longo dos anos, o que demonstra que suas vivências dentro do contexto escolar os levam a tais conclusões, sinalizando que suas percepções são embasadas talvez em um senso comum que enquadra os estudantes em um histórico de repetência ou déficit de aprendizagem e a determinadas características sem que haja uma investigação sobre suas necessidades reais, pode-se dizer então que o estabelecimento de tais estereótipos são definidos a partir de representações sociais.

As representações sociais podem ser definidas, segundo Moscovici (2003 apud Ferreira et al., 2014, p.3), “como formas de interpretação da realidade, relacionadas a um objeto e um sujeito dentro de um contexto social de produção, o que por sua vez orienta práticas e comunicações dentro deste contexto.” Ou seja, no caso dos professores e sua posição em relação ao fracasso escolar, ela já está estabelecida devido ao fato de ele, professor, já estar inserido num contexto onde falas que responsabilizam o aluno ou terceiros por seu fracasso já são consenso, logo ele as reproduzem sem qualquer reflexão sobre o tema, como afirma Jodlet (1990, apud Alves-Mazzoti e Wilson, 2004, p. 77)

A estrutura imaginante torna-se, assim, um sistema de interpretação que funciona como uma mediação entre o indivíduo e seu meio e entre os membros de um mesmo grupo. Esse código comum não apenas permite classificar indivíduos e acontecimentos, mas também comunicar-se usando a mesma linguagem e, portanto, influenciar.

No entanto, diferente do que os professores afirmam baseado no senso comum, é sabido que o período de transição na educação básica pode ser bastante difícil por representar uma mudança abrupta de realidade onde a criança deixa um espaço “seguro”, onde é assistido de perto por um professor que o acompanha, e adentra num ambiente completamente distinto onde suas necessidades e ansiedades nem sempre serão atendidas de imediato, devido a dinamicidade do ambiente. A esse respeito o Parecer



CNE/CEB no 11/2010 (p.20) destaca que “os alunos, ao mudarem do professor generalista dos anos iniciais para os professores especialistas dos diferentes componentes curriculares, costumam se ressentir diante das muitas exigências que têm de atender, feitas pelo grande número de docentes dos anos finais.”

Tais mudanças podem contribuir para o fracasso escolar em muitos casos, devido a perda de relações de afeto, inseguranças, ansiedades, segundo Caldas (2005, p.29) “a relação distanciada entre alunos e professores pode ser um dos responsáveis pelo desinteresse e pela dificuldade”, por esse motivo documentos oficiais como a BNCC (p.59) apontam a importância de uma transição adequada, pois ao “realizar as necessárias adaptações e articulações, tanto no 5º quanto no 6º ano, para apoiar os alunos nesse processo de transição, pode evitar ruptura no processo de aprendizagem, garantindo-lhes maiores condições de sucesso.” A garantia do sucesso no ensino por meio de ações e políticas que visem a superação do fracasso escolar está posta teoricamente nas normas e leis, no entanto, é necessário compreender como são abordadas e entendidas na escola ao serem postas em prática.

3. METODOLOGIA

Como o objetivo desta monografia é, tendo como cenário a transição de alunos do 5º para o 6º ano no projeto de Docência Compartilhada da Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo, se o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os professores envolvidos no projeto Docência Compartilhada atende as expectativas propostas nas normativas educacionais referente à transição entre os ciclos e a formação contínua do estudante baseada no letramento e na alfabetização ou se busca reparar déficits de aprendizagem trazidos de anos anteriores, ele se apoiou na abordagem qualitativa de pesquisa para sua elaboração.

A seleção da abordagem qualitativa de pesquisa para essa monografia se deu devido seu caráter mais abrangente que permite compreender as práticas, experiências e vivências docentes a partir de suas impressões e posicionamentos, corroborando com a afirmação de Bogda e Biklen (1994, p. 16) que caracterizam a pesquisa qualitativa como sendo “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. “Além disso, segundo Paulilo (2008, apud Alvântara e Vesce, 2005, p. 2210) a “investigação qualitativa trabalha com opiniões, representações, posicionamentos, crenças e atitudes, possuindo procedimentos de cunho racional e intuitivo para a melhor



compreensão da complexidade dos fenômenos individuais e coletivos.”

”Para isso foi realizada pesquisa bibliográfica sobre fracasso escolar e as razões possíveis para sua ocorrência, além de análise documental da legislação que versa sobre o tema: transição escolar dos anos iniciais para os finais e docência compartilhada. Junto a pesquisa teórica, foram aplicados questionários a professores, polivalentes e especialistas, que atuaram na Docência compartilhada a fim de investigar suas atuações e impressões sobre a execução do projeto numa perspectiva de trabalho colaborativo.

O planejamento inicial da monografia previu a realização da coleta de dados a partir de entrevistas com os professores por ser um instrumento que proporciona a interação direta e a possibilita a observação por parte do entrevistador das intenções e discursos implícitos do entrevistado, conforme afirmam Lüdke e André (1986, p.34) “a vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.” Somando-se a essa ideia Bogda e Biklen (1994, p.134), apontam a vantagem de se coletar tais dados “na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.”

No entanto, devido a crise sanitária pela qual se está passando, pandemia de Covid-19, que restringe a interação pessoal e impossibilitou a busca ativa presencial de indivíduos para participar da pesquisa, optou-se pela aplicação de questionário como instrumento de coleta de dados. O questionário como instrumento de coleta de dados atendeu as necessidades da pesquisa uma vez que através dele foi possível coletar informações necessárias sobre a experiência docente dos professores. Gil (2008, p.121) define o questionário “como a técnica de investigação que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” e aponta vantagens referentes para seu uso como

possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado **digitalmente** (grifo meu); garante o anonimato das respostas; permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente (p.122)



Como critério para a seleção dos participantes estabeleceu-se que deveriam ser docentes da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, ter atuado na Docência Compartilhada e ser professor polivalente e/ou especialista, de língua portuguesa. A participação dos professores na pesquisa foi em caráter voluntário, eles, através de um grupo de rede social específico para professores da Rede Municipal de São Paulo, foram convidados a participar da pesquisa e aqueles que manifestaram interesse receberam o questionário criado na plataforma Forms do Google com as questões.

O questionário disponibilizado foi elaborado em duas partes: uma de caracterização do professor e outra com oito questões a respeito da atuação e impressões sobre a Docência Compartilhada. Foram feitas às respondentes perguntas abertas, possibilitando assim uma melhor oportunidade de expressão e colocação a respeito dos temas abordados. Segundo Chaer et. al (2011, p. 262)

As perguntas abertas permitem liberdade ilimitada de respostas ao informante. Nelas poderá ser utilizada linguagem própria do respondente. Elas trazem a vantagem de não haver influência das respostas pré-estabelecidas pelo pesquisador, pois o informante escreverá aquilo que lhe vier à mente.

No total seis professoras participaram da pesquisa, sendo duas de língua portuguesa e quatro pedagogas, que responderam perguntas sobre sua formação, o desenvolvido o trabalho colaborativo e interdisciplinar, a postura dos alunos na presença dos dois professores em sala e a contribuição da parceria entre docentes no desenvolvimento do aluno. A partir das respostas das professoras, se buscou verificar se o trabalho colaborativo na docência compartilhada atingiu as expectativas propostas nas normativas educacionais referente à formação contínua do estudante baseada no letramento. Dito isso, passo a análise e considerações sobre os dados coletados.

4. ANÁLISE DE DADOS.

Inicia-se a apresentação dos dados com a caracterização das professoras entrevistadas, a fim de se traçar um perfil quanto a experiência a docente e tempo dedicado ao projeto. O quadro abaixo sintetiza essas informações.



Quadro 1 -

Iniciais	E.	V.	A.	G.	S.	C.
Idade	47 anos	46 anos	47 anos	39 anos	32 anos	47 anos
Formação	Letras	Letras	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
Ano de formação	1998	1998	2012	2011	2018	2000
Experiência docente	20 anos	23 anos	9 anos	10 anos	6 anos	18 anos
Tempo de atuação na Docência Compartilhada	2 anos	2 anos	1 ano	1 ano	1 ano	2 anos
Turmas compartilhadas	3 turmas	3 turmas	2 turmas	3 turmas	1 turma	3 turmas
Aulas compartilhadas	2 aulas	2 aulas	2 aulas	2 aulas	2 aulas	3 aulas
Formação específica para Docência Compartilhada	Não	Não	Apenas as formações com o Coordenador Pedagógico	Não	Não	Não

Fonte: Dados da Pesquisa

A partir da leitura do quadro pode-se observar que as professoras atuam na educação há bastante tempo o que denota experiência na docência. Além disso, compartilham de experiências semelhantes na Docência Compartilhada, tanto no tempo de atuação quanto na quantidade de turmas atendidas.

Outra característica importante de se observar é que apenas uma delas relata possuir algum tipo de formação específica para atuar no projeto, apesar de o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo, prever na nota técnica 15 – Conceitos e Objetivos do Sistema de Formação de Educadores (2014, p.105)

“a criação da abertura de espaços e condições para a reflexão sobre as dimensões filosóficas, científicas e ideológicas das mudanças em andamento; além disso, são necessários espaço e condições para a realização de pesquisas sobre a formação dos profissionais da Rede Municipal de Ensino e de possíveis temas que os educadores apontem como prioritários para subsidiar o trabalho pedagógico”



O mesmo documento ressalta a importância da formação contínua docente, considerando as necessidades de todas as modalidades de ensino destacando como um dos temas prioritários no Currículo “estudos sobre interdisciplinaridade, sobre suas teorias e práticas”, processo este de suma relevância na Docência Compartilhada, conforme descrito na Nota Técnica 17 (p. 110), tendo em vista que o trabalho desenvolvido visa “a corresponsabilidade dos professores do Ciclo Interdisciplinar (4º, 5º e 6º anos) no planejamento dos cursos, na organização da estrutura dos projetos, na abordagem interdisciplinar das diferentes atividades de sala de aula (...).”

O questionário elaborado trouxe, além das informações pessoais e de formação das professoras, perguntas sobre o trabalho desenvolvido, organizadas em quatro categorias para análise: Entendimento da Docência Compartilhada, Construção do trabalho colaborativo, Percepção dos professores sobre os estudantes e Conclusões das professoras sobre a eficiência da Docência Compartilhada.

4.1. ENTENDIMENTO DA DOCÊNCIA COMPARTILHADA

Esta categoria de análise descortina qual a compreensão dos professores quando solicitados a definir a Docência Compartilhada. Todas as respondentes apontaram o trabalho como sendo positivo e uma forma de enriquecimento de suas experiências docentes, além da ampliação de sua prática pedagógica, conforme ressalta A.

“Minha definição é de uma experiência muito enriquecedora do qual ampliou meu repertório pedagógico no quesito compartilhar saberes e estratégias de ensino para melhorar a aprendizagem dos estudantes.”

No entanto, houve uma informação bastante recorrente que chamou a atenção, pois a maioria destacou em suas respostas, este como sendo um



projeto importante na recuperação de aprendizagens, evidenciando em suas respostas que muitos alunos chegam ao final do ciclo com muitas dificuldades, conforme relato da professora S.

“Acho um projeto interessante, embora fosse vago a nossa função em sala de aula. E muitos alunos com dificuldade, acredito que o reforço escolar seria um ótimo aliado para com esses alunos. Havia salas que a metade possuía algum tipo de dificuldade.”

Ao referirem-se a Docência Compartilhada como um processo de recuperação ou “um meio de adequar alunos com baixo rendimento”, como aponta V., professora de língua portuguesa, fica demonstrado que o trabalho desenvolvido assume mais um papel além do proposto no documento que o norteia, uma vez que ele coloca a Docência Compartilhada como “um trabalho articulado entre professores especialistas e polivalentes garantindo tanto as especificidades dos componentes curriculares, como também a consolidação no que se refere à leitura, à escrita e à resolução de problemas”, Nota Técnica 17 (2014, p. 109), ou seja, enquanto o documento prevê o projeto como meio de consolidação de aprendizagens, as professoras o compreendem como meio de recuperação aprendizagens.

A fala das professoras evidencia um cenário de fracasso escolar comprovado em resultados obtidos a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), conforme aponta dados coletados na página da Fundação Lemmann, ao apresentar uma alta porcentagem de estudantes que chegam ao final do ciclo dos anos iniciais, cerca de 30%, e dos anos finais, cerca de 60%, com nível de proficiência baixo ou insuficiente em Língua Portuguesa.

Quadro 2 –

NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA – PROVA BRASILESCOLAS MUNICIPAIS			
	201	2017	2019



	5		
5º Ano			
Básico	28 %	23 %	29 %
Insuficiente	8 %	6 %	2 %
9º Ano			
Básico	50 %	45 %	43 %
Insuficiente	15 %	13 %	13 %

Fonte: Fundação Lemman

Ao ser considerado um estudante com baixa proficiência se prevê a necessidade de melhora do aluno por meio de reforço escolar, por exemplo. Já ao ser considerado com proficiência insuficiente, este estudante demonstra pouquíssimo aprendizado, necessitando assim de recuperação de aprendizagens.

4.2. CONSTRUÇÃO DO TRABALHO COLABORATIVO

A esta categoria coube a compreensão de como era organizada a rotina de trabalho entre as professoras, em quais momentos elas planejavam suas aulas e compartilhavam informações e quais as dificuldades encontravam no compartilhamento das aulas. A rotina de aulas descritas difere bastante no que se refere as metodologias de trabalho, mas todas apresentam como ponto comum o trabalho da professora polivalente em sala de aula como sendo de recuperação de aprendizagens.

Para isso, apareceram em suas respostas métodos de trabalho como a intervenção quando necessária a explicação mais esclarecida de alguns conteúdos e o atendimento particular ou direto de estudantes com maiores dificuldades, conforme explicou E.

Outras professoras apontaram como rotina de trabalho a retirada dos alunos considerados com baixo rendimento de sala para um atendimento direcionado ou o isolamento daqueles considerados com dificuldades de



aprendizagem num cantinho da sala, ressaltando que a intencionalidade do trabalho era avançar os alunos que apresentavam maior dificuldade e não auxiliar os demais estudantes, evidenciando assim uma função exercida não prevista na Docência Compartilhada que propõe um trabalho de consolidação de aprendizagens. A este respeito S. relata

“os alunos não ficavam na sala e sim saíam para uma sala em separado para rever conceitos ainda não aprendidos. Nos casos de provas e trabalhos agendados ou atividades que eram imprescindível a participação dos adolescentes eu permanecia em sala auxiliando nas atividades.”

O relato de S. traz também a reflexão sobre o trabalho desenvolvido, uma vez que na Docência Compartilhada propõe-se, conforme consta no Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, a interdisciplinaridade entre os professores polivalente e especialista de forma que se garanta a “introdução a conexões entre as áreas do conhecimento, através de projetos para intervenção didático-pedagógica mais adequada aos estudantes em transição”, não havendo a necessidade contínua do professor polivalente e/ou especialista na mesma classe, mas destacando a importância do professor especialista na orientação de projetos, “atendendo os estudantes simultaneamente ao desenvolvimento das aulas e do professor polivalente como referência para o aluno.”

Das professoras que responderam ao questionário, apenas duas apresentaram como parte do trabalho compartilhado a orientação para os alunos quanto a rotina de trabalho no ensino fundamental II ou auxílio na organização diária, além do trabalho de recuperação. E. descreve em seu questionário como parte da rotina em aula

“A outra professora ficava a par do meu planejamento e auxiliava os alunos durante as aulas em diversos momentos: na organização dos cadernos, na orientação de estudos e atividades de sala ou em casa (...)”

A professora G. classificou o trabalho de orientação aos alunos como



auxílio nos “procedimentos de estudante”. As falas dessas duas professoras demonstram a necessidade de atenção aos alunos em transição de ciclos não apenas no aprendizado de conteúdos, mas também na organização da rotina, uma vez que ao conseguir adaptar-se a nova realidade é provável que ele tenha menos dificuldade em compreender as novas demandas que surgem com a mudança de ano. A este respeito a Base Nacional Comum Curricular (p. 59) prevê que

“Além dos aspectos relativos à aprendizagem e ao desenvolvimento, na elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas devem ainda ser consideradas medidas para assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens entre as duas fases do Ensino Fundamental, de modo a promover uma maior integração entre elas. Afinal, essa transição se caracteriza por mudanças pedagógicas na estrutura educacional, decorrentes principalmente da diferenciação dos componentes curriculares.”

Quanto a organização e planejamento das aulas, cinco das seis professoras relataram que não havia entre elas, professoras especialistas e polivalentes, um momento dedicado a discussão do trabalho a ser desenvolvido, conforme consta na Nota Técnica 17(2014, p. 110), que orienta a Docência Compartilhada

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

Segundo relatam as professoras o planejamento das aulas ocorria nos mais diversos momentos entre troca de aulas, por exemplo, mas nunca num espaço e tempo destinado a isso. A fala de G., pedagoga, deixa transparecer um pouco da frustração sentida ao não conseguir desenvolver um trabalho de qualidade e fracassar em sua proposta de trabalho, devido a dificuldade de estabelecer um momento de troca com a professora com que trabalhava



“Não conseguimos realizar essa troca. Os horários nem sempre favoreciam e dificilmente conseguíamos conversar fora de sala. Planejei algumas propostas e sequências de atividades, mas não obtive apoio e sucesso. Foram muitas as dificuldades.”

Outra professora, assim como as demais, diz claramente que não possuía momentos de trabalho de planejamento conjunto e que para isso acaba utilizando o tempo destinados à sua refeição ou intervalos como a Hora Atividade, momento dedicado a realizar atividades correlatas a função como atender pais, corrigir tarefas e estudar

“Nos reuníamos muito pouco. Principalmente em intervalos como HA ou no recreio. Estudávamos estratégias de se trabalhar com os alunos com baixa proficiência ou alunos de inclusão. Separávamos materiais (folhas, revistas p/recorte, lápis de cor e canetinhas, etc) e a matéria da semana. “V., Língua Portuguesa

Ao não planejar o objetivo que se persegue, no caso da Docência Compartilhada o auxílio na transição entre ciclos e a consolidação de aprendizagens, é esvaziado, sem atratividade para os estudantes, e torna-se sem propósito uma vez que as professoras agem de forma individualizada, independente e improvisada, já que não há o estabelecimento de ações prévias e nem a delimitação do que se busca em suas aulas. A falta de planejamento pode levar o professor a desenvolver uma aula, segundo Santos (2013, apud Schewtschik, 2017, p. 10665), “improvisada, com atividades escolhidas sem intencionalidades pedagógicas concisas, que não constituem significado para a aprendizagem dos alunos.”

Diante da falta de planejamento, as professoras, tanto polivalentes quanto especialistas, relatam que para orientar de alguma forma o trabalho realizado com os estudantes elaboravam avaliações diagnósticas a fim de compreender as necessidades das crianças. A avaliação utilizada com um olhar crítico e não punitivo revela-se um instrumento fundamental para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, pois é a partir dela que o professor obterá informações que possibilitem o conhecimento das



necessidades de cada estudante para a formulação de seu trabalho.

Segundo Rabelo(2009, p.72 apud Silva, 2011, p. 14)

“a avaliação diagnóstica identifica a realidade dos alunos fazendo um prognóstico sobre os conhecimentos individuais destes, assim, pode auxiliar o professor a conceber estratégias de ação para o desenvolver do processo de ensino e de aprendizagem.”

Na pesquisa, segundo as professoras, a regularidade com que a avaliação diagnóstica era realizada e os instrumentos variavam de docente para docente. A maioria das professoras apontou a sua realização no início do ano, no entanto uma delas relatou a realização no início e final de cada bimestre, o que a princípio pareceser uma forma mais interessante de se acompanhar a evolução dos estudantes e fazer quaisquer correções necessárias em suas práticas ao longo do percurso.

Os diagnósticos dos estudantes eram realizados, de acordo com a descrição das professoras, de duas formas basicamente: a partir da análise de resultados das avaliações externas, não demonstrando qualquer ação complementar, ou a partir de avaliações e atividades desenvolvidas com esse objetivo, além da utilização dos cadernos dos estudantes como referência, a fim de verificar a competências relacionadas a leitura, escrita e oralidade.

Algumas professoras apontaram a tarefa diagnóstica como instrumento referência para a orientação de organização da turma trabalhada, a partir das competências que possuíam.

“Dessa forma (a partir das atividades diagnósticas) eu dividia os alunos em grupos o que facilitava o trabalho no pouco tempo de aula compartilhada de tínhamos.” S., pedagoga

A partir das respostas das professoras foi possível inferir que o trabalho de verificação inicial da aprendizagem funcionava como um norteador de suas práticas, pois conforme dito por elas era a partir do diagnóstico realizado que planejavam suas ações.

Apesar da falta de planejamento, as professoras polivalentes relatam



que a maior dificuldade encontrada ao compartilhar as aulas foi a rejeição sofrida por parte do professor especialista e dos alunos. Sobre isso G. Relata

“(Encontrava) uma certa resistência professores em me ver como parceria. Sentia que meu conhecimento como pedagoga não era considerado. Em alguns momentos dos alunos também, eles estranharam uma professora dos "menores " na sala deles. O grupo tinha uma certa rejeição, parecia ser vergonhoso ter uma professora de anos anteriores apoiando e ensinando algo a eles.”

A rejeição dos estudantes apareceu mais de uma vez nas respostas e em algumas delas é possível perceber pistas dessa rejeição, que está diretamente relacionada a uma questão de autoestima, pois os alunos sentiam constrangidos em expor suas dificuldades para o restante da turma por se tornarem motivo de chacota, a este respeito a professora A. aponta

“Em compartilhar as aulas não (possuía dificuldade) mas entre os estudantes foi desafiador nas primeiras semanas, fazê-los aceitarem que meu apoio era importante para que avançassem na aprendizagem. Alguns sentiam vergonha por um ou outro colega dar risada da dificuldade dele e não aceitavam orientações. Fingiam saber. A princípio tive que envolver toda a turma.”

A vergonha dos alunos apontada pela professora pode ser considerada uma característica que contribui para a manutenção do fracasso escolar, aqui entendido como a progressão de ciclo mesmo com baixo nível de proficiência. A este respeito Caldas (2004, p.28) aponta

As experiências escolares são repletas de senso de competências e incompetências. E, infelizmente, a escola se torna um lugar onde muitas crianças são depositárias da incompetência. Não é difícil entender porque muitos alunos veem a si próprios como menos capazes. Na escola, muitas das relações dos alunos com sua própria produção baseiam-se na depreciação, nos sentimentos de desvalor. O olhar patologizador do professor em relação à criança que não “acompanha” as aulas ou o restante da classe, as constantes críticas e comparações produzem autocrítica extremamente negativa nestes alunos. As palavras ditas sobre as crianças



e para elas na escola têm o poder de produzir nelas os acontecimentos, as imagens próprias, as representações.

A autora supracitada vê na omissão/ inibição do aluno em se expor uma maneira dele se proteger, pois quanto menos ele produz, menos ele se expõe, logo não recebe críticas. Além das questões relacionadas a dificuldade em ter um momento de troca e planejamento entre si, uma questão mencionada por duas professoras despertou a atenção, pois elas relatam a dificuldade encontrada em não conseguir estabelecer um trabalho adequado na Docência Compartilhada devido ao fato de as professoras polivalentes serem constantemente requisitadas para suprir a falta de outros professores, exercendo a função de professora eventual, evidenciando assim um total desvio de função de sua atividade.

“A única dificuldade era que muitas vezes a professora tinha que atender outras turmas quando havia falta de professores e deixava de acompanhar as turmas de compartilhamento.” E., Língua Portuguesa

As respostas das professoras nessa categoria de análise evidenciaram que apesar de se tentar estabelecer um trabalho que atenda as necessidades dos alunos quanto a recuperação de aprendizagens principalmente, este ainda se mostra bastante difícil devido a dificuldades de organização do trabalho pedagógico.

4.3 – PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE OS ESTUDANTES

Considerou-se como elemento importante para o desenvolvimento do trabalho docente compreender qual a percepção das professoras sobre os estudantes ao ingressarem no 6º ano do ensino fundamental.

Ao serem questionadas sobre o perfil dos estudantes ao ingressarem no 6º ano do ensino fundamental, as professoras apontam a dificuldade dos alunos em adaptar-se ao que elas denominam “procedimentos de estudantes” como sendo comum, ou seja, as crianças apresentavam dificuldades em organizar os cadernos para as diversas disciplinas que



possuíam, dificuldades de concentração devido a quantidade de professores, dificuldade em estabelecer autonomia e responsabilidade.

Além dos “procedimentos de estudantes”, a dificuldade trazida pelos estudantes na competência leitora e escrita foi relatada pela maioria das professoras. Diante desse relato, suas ações mostraram-se voltadas basicamente para a recuperação de aprendizagens. Segundo elas muitos chegavam ao 6º ano com grandes dificuldades em ler, interpretar textos, uma das professoras aponta

“Cerca de 20% dos estudantes chegam ao 6º ano com muita dificuldade em questões simples de português e matemática que ele já vem aprendendo desde o primeiro ano como por exemplo: pontuação, compreensão e interpretação de texto, divisão, multiplicação e resolução de situações problemas.” A., polivalente

Essa dificuldade mencionada pelas professoras traz a informação sobre uma realidade já conhecida sobre os baixos índices de proficiência dos estudantes brasileiros. Avaliações externas como a do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), mostram que por mais que nos últimos tenha havido uma pequena melhora nos resultados, esta ainda se mostra quase inexpressiva ou estagnada.

Dados divulgados na página do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mostram que o Brasil ocupou uma posição entre 58º e 60º lugar em leitura dentre os 79 países analisados, na última edição do PISA.

No ano de 2018, segundo consta no Relatório Preliminar Brasil – PISA 2018 (p. 61), a média de proficiência em leitura dos brasileiros “foi de 413 pontos, 74 pontos abaixo da média dos estudantes dos países da OCDE (487)”, sendo que nas últimas três edições da avaliação, anos de 2009, 2012 e 2015, as médias foram, respectivamente, 412, 407 e 407 pontos, evidenciando a pouca evolução sofrida na melhoria da competência leitora. Dentre as dificuldades relacionadas a leitura e escrita apresentadas, o relato de uma das professoras se destacou, pois evidenciou o tamanho do problema ainda encontrado, segundo G.: “Eram alunos com um déficit muito



grande de aprendizagem, muitos recém alfabetizados e alguns ainda sem se alfabetizar.”

O relato de G., apesar de não apresentar nenhum juízo de valor sobre o porquê dessas crianças chegarem ao 6º ano ainda analfabetas ou em processo de alfabetização, traz a reflexão sobre perduração e perpetuação do fracasso escolar ao longo da vida escolar, tendo em vista que esse estudante foi promovido ano após ano, sem que houvesse, aparentemente, uma intervenção efetiva que pudesse auxiliá-lo.

Sabendo que a Docência Compartilhada faz parte de um programa implementado em escolas públicas do município de São Paulo, onde tem como público indivíduos de baixa renda em sua maioria, é possível pressupor que umas das causas do fracasso escolar relatado pelas professoras, esteja relacionado a discursos de inadequação do aluno a escola. Sawaya (2000, p. 78) ao discutir a questão dos modos de alfabetização de crianças de camadas populares diz que

“ainda é a visão da criança pobre, portadora de inúmeras deficiências e defasagens, que organiza a ação pedagógica do professor, as relações que a escola estabelece com os grupos que atende, desde o seu ingresso e que produzem dificuldades de aprendizagem.”

Esses relatos reforçam a ideia da necessidade de um professor referência, no caso o professor polivalente, em aula para auxiliar os estudantes em seu processo de adaptação nessa etapa de transição, no entanto traz também uma reflexão sobre as expectativas que se coloca nos estudantes que vem de uma realidade tão distinta como a que vivem no ciclo I, pois precisam adaptar-se a uma nova realidade sem possuir muitas vezes sequer os conhecimentos necessários para isso.

4.4. CONCLUSÕES DAS PROFESSORAS SOBRE A EFICIÊNCIA DA DOCÊNCIA COMPARTILHADA

A última categoria de análise da pesquisa buscou verificar qual a percepção dos professores acerca do resultado do trabalho colaborativo na



Docência Compartilhada e qual a percepção sobre o trabalho desenvolvido com os estudantes.

Foi possível perceber a partir dos relatos que as professoras divergiram em alguns pontos, chegando a avaliar o trabalho realizado na Docência Compartilhada insuficiente, considerando que os objetivos propostos pelo projeto, auxiliar o aluno na transição de ciclos e dar continuidade no processo de letramento e alfabetização, não eram alcançados devido a falta de planejamento e parceria no trabalho, temas abordados por elas anteriormente quando perguntadas sobre a organização e planejamento das aulas.

Dentre as seis professoras, duas acreditavam que a Docência Compartilhada atendia parcialmente seus objetivos iniciais, pois a necessidade do auxílio das professoras polivalentes em outras funções prejudicava o trabalho, retomando assim a questão do desvio de função apresentado por duas professoras ao relatarem que as pedagogas quando necessário eram retiradas das salas em que faziam o trabalho interdisciplinar para atuarem como eventuais, suprir a falta de professores.

Além do desvio de função, outra justificativa para o atendimento parcial do objetivo estava relacionada a falta de ações complementares ao projeto como relatou S.: “Era um auxílio, mas é preciso mais que isso, é preciso investimento desde o primeiro ano. Embora alguns alunos mostrem melhora durante esse ano a maioria permanece com muitas dificuldades e isso os acompanha para o ano seguinte. No geral é um bom projeto mas precisa estar alinhado a outras ações para surtir o efeito necessário.”

Mesmo as professoras que acreditaram que a Docência Compartilhada cumpriu os objetivos propostos houve ressalvas sobre a necessidade de melhorias em alguns aspectos do projeto como o prolongamento de seu tempo de duração, por exemplo, de acordo com A.

“(A Docência Compartilhada) alcança o objetivo esperado, porém cada estudante tem seu próprio tempo dentro do processo de aprendizagem e a Docência Compartilhada deveria seguir até o sétimo ano pois o estudante começa a avançar no 3º bimestre do sexto ano precisa de mais tempo para prosseguir mais seguro e independente ou tudo o que construiu se perde.”



Apesar dos relatos bastante semelhantes houve um que se destacou por destacar a importância do trabalho interdisciplinar realizado e como a troca de experiências mostra-se relevante no processo de transição dos estudantes ao considerar suas necessidades e demonstrar conhecimento sobre eles.

“(…) a professora polivalente conhece melhor os alunos do ciclo interdisciplinar, seu jeito de aprender e de ser alfabetizado, além de ser experiente em estratégias de alfabetização. Essa experiência juntamente com as estratégias de letramento da professora especialista era o diferencial da Docência Compartilhada.” E., Língua Portuguesa

As professoras avaliaram sua experiência respondendo se era possível dizer que a Docência Compartilhada teve a função apenas de auxiliar os alunos em transição ou se acabava por exercer um papel de recuperação. Das seis, apenas duas avaliaram o trabalho desenvolvido como sendo de suporte na transição, mas com alguma contribuição na recuperação das aprendizagens, como forma de apoiar os estudantes e fazê-los acompanhar o grupo. C. apontou o trabalho com tendo as duas funções

“Docência teve as duas funções auxiliava os alunos na organização do material e horário, em ajudar déficit de anos anteriores como interpretação de texto e as operações matemáticas e tb no de recuperação com atividades extras.”

As demais professoras avaliaram o trabalho desenvolvido como sendo de recuperação de aprendizagens e em alguns casos de alfabetização, evidenciando o fracasso da escola ao não conseguir o sucesso de seus estudantes ao promoverem sem que haja um trabalho efetivo de apoio para a superação de suas dificuldades. Em seu relato, a professora A. descreve o trabalho desenvolvido nas aulas de Docência Compartilhada na tentativa de alfabetizar um estudante



“Das três turmas que atuei naquele ano, em uma delas havia um estudante que foi reprovado por faltas no ano anterior, dificuldades de leitura e escrita. O meu trabalho foi me empenhar em alfabetizá-lo. Nas aulas de português trabalhei com ele atividades de construção de frases e pequenos textos a partir das atividades do professor especialista, fazia sondagens mês a mês e apesar do menino ser muito ausente, ter vergonha em participar das aulas de reforço oferecidas na escola houve pequenos avanços.”

Diante do relato de A., pode-se verificar que o trabalho desenvolvido na Docência Compartilhada possui potencial de ser um instrumento auxílio na superação do fracasso escolar, uma vez que através dele é possível estabelecer estratégias de ensino que busquem orientar o estudante, excluído do processo de ensino/aprendizagem por ter dificuldade em acompanhar as aulas, na construção conjunta e significativa de sua aprendizagem.

A fala de outra professora reforça a ideia de A. sobre o trabalho de recuperação de aprendizagens realizado na Docência Compartilhada, segundo S.

“Era todo em sentido de recuperação (o trabalho realizado na Docência Compartilhada)! Realizava atividades diferenciadas, atividades de 3º, 4º ano e ainda assim alguns educandos não conseguiam realizar as tarefas propostas. Por isso insisto que o investimento deve ser realizado massivamente desde o início da alfabetização.”

Em sua fala, a professora revela a necessidade que sente em se investir na alfabetização das crianças desde o princípio, como forma de superação das dificuldades apresentadas pelos estudantes ao chegarem no ensino fundamental, no entanto, cabe a reflexão sobre em que é de fato necessário investir e se de fato é necessário investir, uma vez que as falas das professoras ao longo de todo o questionário focaram no estudante como quem não consegue realizar as atividades e pouco se viu de reflexão sobre o porquê deles não conseguirem realizar as tarefas ou por que



chegaram onde chegaram com tantas dificuldades.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Esta pesquisa teve como objetivo compreender se o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os professores envolvidos no projeto Docência Compartilhada atende as expectativas propostas nas normativas educacionais referente à transição entre os ciclos e a formação contínua do estudante baseada no letramento e na alfabetização ou se busca reparar déficits de aprendizagem trazidos de anos anteriores.

Realizada tendo como referencial teórico a pesquisa documental sobre as normativas e legislações educacionais e o fracasso escolar, buscou-se a partir de relatos de professoras que atuaram no projeto compreender como era realizado o trabalho a fim de atender o objetivo do projeto, descrito nos documentos normativos, de atenuar a passagem dos estudantes para os anos finais do ensino fundamental e consolidar aprendizagens proposto na Docência Compartilhada, uma vez que minha vivência docente observava a recorrência da chegada de estudantes ao 6º ano do ensino fundamental com grandes dificuldades relacionadas a leitura e escrita, desvelando assim a necessidade de se desenvolver um trabalho voltado para a tentativa de recuperação das aprendizagens perdidas por estes estudantes.

A instituição da Docência Compartilhada na Rede Municipal de Ensino de São Paulo proporcionou a possibilidade do desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar que integrasse as habilidades docentes para superar o problema das dificuldades trazidas pelos estudantes, apesar da proposta primária do projeto ser auxiliar os estudantes na transição entre ciclos a fim de atenuar essa passagem considerada abrupta.

O trabalho realizado pelas professoras polivalentes e especialistas além de se demonstrar de fundamental importância na facilitação da adaptação dos estudantes, assumiu a função não prevista em suas orientações de recuperar aprendizagens a fim de desenvolver habilidades referentes a



competência leitora e escrita como interpretação texto, maior queixa das professoras ao serem questionadas sobre o perfil dos estudantes ao ingressarem no 6º ano do ensino fundamental.

Embora tenha sido considerado pelas professoras um trabalho que colaborasse no apoio a transição entre ciclos e também recuperasse aprendizagens, observou-se que o ele não atendeu efetivamente o estabelecido para o desenvolvimento do trabalho docente conforme consta no Documento Referência do Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, pois enquanto nele prevê-se a proposição de “um trabalho articulado entre professores especialistas / professores do Ensino Fundamental II e professor polivalente” (p.38) e pressupõe-se como princípio o planejamento conjunto entre os professores envolvidos no projeto de forma complementar, o que se constatou nos relatos das professoras foi a falta de articulação dos trabalhos e a ausência com ações coordenadas a fim de desenvolverem trabalho de fato colaborativo.

A pequena amostra apontada nessa monografia revela que embora se tente reorganizar o ensino e busque trazer o estudante para o protagonismo em seu aprendizado, a persistência de contextos excludentes os quais os estudantes estão inseridos ainda persistem, reforçando a ideia de Patto (1999) de que “o fracasso escolar é produzido pelo dia a dia da rotina escolar”, uma vez que o estudante ainda está submetido a um contexto de fracasso ao ser promovido para o ano subseqüente que está sem que tenha condições de frequentá-lo.

A falta de habilidades referentes a competência leitora e escritora foram pontos recorrentes nos relatos das professoras, reforçando a necessidade de se refletir e retomar o tema constantemente, tanto nos anos iniciais como finais, mas contrário do que se propôs na Docência Compartilhada não apenas para consolidação de aprendizagem, mas para desenvolvimento, uma vez que se constatou nessa pesquisa que ainda é recorrente o caso de estudantes que ingressam no ensino fundamental II trazendo dificuldades dos anos anteriores ou que ainda não desenvolveram as habilidades



necessárias para se interpretar ou inferir sobre um texto e até mesmo que não sabem ler e/ou escrever.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALVÂNTARA, A. M.; VESCE, G. E. P. As representações sociais no discurso do sujeito coletivo no âmbito da pesquisa qualitativa. In: **Congresso Nacional De Educação**, 8., 2008, Curitiba. Anais... Curitiba: PUCPR, 2009.

Disponível em: <http://web02.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/724_599.pdf>. Acesso em: 01/03/2021.

ALVES-AZZOTTI, A.; Wilson, T.. *Relação entre representações sociais de “fracasso escolar” de professores do ensino fundamental e sua prática docente.*

Revista Educação e Cultura Contemporânea, América do Norte, v.. 21 abr 2016. Disponível em:

<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/1987/972> Acesso em: 09nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ve rsaofi nal_site.pdf> Acesso em: 10 nov. 2020.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório Brasil no Pisa 2018 – Versão Preliminar**. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em:

<https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf> Acesso em: 10 nov. 2020

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da

Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares**

Nacionais Gerais da Educação Básica /Ministério da Educação. Secretaria de

Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC,

SEB, DICEI, 2013. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13>
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13>

_____. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 28. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&Itemid=30192. Acesso em: 10 nov. 2020.

CALDAS, R. F. L. *Fracasso escolar: reflexões sobre uma história antiga, mas atual.* **Psicologia, Teoria e Prática**. São Paulo, v. 7, n. 1, p. 21-33, jun. 2005.



Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872005000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29/03/2021.

CHAER, G.; Diniz, R, R, P; Ribeiro, E., A. *A técnica do questionário na pesquisa educacional. Evidência, Araxá*, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf> Acesso em: 29/03/2021

DAMASCENO, M. de A., Costa, T. dos S., Negreiros, F. (2017). Concepções de fracasso escolar: um estudo com professores das cinco regiões brasileiras.

Revista De Psicologia, 7(2), 8-21. Disponível em:

<<http://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/6238>>

esso

Ac
em:
10

março 2021.

FERREIRA, A. et al. *Reflexões acerca das representações sociais de professores de uma escola pública em relação ao fracasso escolar. Revista Educação e Cultura Contemporânea*, América do Norte, 11 3 jun. 2014. Disponível

em:

<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/774/491> Acesso em: 09 nov. 2020.

FORGIARINI, S.A. B; SILVA, J. C da. *Fracasso Escolar no Contexto da Escola Pública: Entre mitos e realidades.*

Disponível

em:<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_solange_aparecida_bianchini.pdf> Acesso em: 29/03/2021

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas,2008.

JESUS, T. D. S de. *A Produção do fracasso escolar: Apontamentos acerca do erro e resiliência no contexto educacional. VI Simpósio de Pesquisa e Pós-*

Graduação

em

Educação.

Disponível

em

:

<

<http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/APR>

[ENDIZAGEM%20E%20DESENVOLVIMENTO%20HUMANO/A%20PRODUCAO%](http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/APR)

[20DO%20FRACASSO%20ESCOLAR%20APONTAMENTOS%20ACERCA%20D](http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/APR)

[O%20ERRO%20E%20RESILIENCIA%20NO%20CONTEXTO%20EDUCACIONAL.pdf](http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/APR)> Acesso em: 22/03/2021



MACHADO, A.M. Avaliação e fracasso escolar: a produção coletiva da queixa escolar. In: AQUINO, J. G. (Org). **Erro E Fracasso Na Escola: Alternativas Teóricas E Práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

MAIS EDUCAÇÃO SÃO PAULO. **Mais Educação São Paulo – Desafio aceito (18m 29s)**. Nov. 2013. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=KPRdBd9fTaM&t=5s>> Acesso em: 01/03/2021

_____. **Mais Educação São Paulo – Dupla Regência (3m 31s)**. Out.2013. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=ynEDCxXiSKg> Acesso em: 01/03/2021

PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PREFEITURA DE SÃO PAULO, Secretária Municipal da Educação. **Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo**. Agosto/2013. São Paulo. Disponível em:<<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/10566.pdf>> Acesso em: 28/02/2021

_____. **Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo**. Out/2013. São Paulo. Disponível em:
<<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/programa-mais-educacao-sao-paulo-1/>> Acesso em: 28/02/2021

_____. **Programa mais educação São Paulo - Subsídios para implementação. Nota Técnica 17 - São Paulo, São Paulo, 2014**. Disponível em:
<<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/programa-mais-educacao-sao-paulo-1/>> Acesso em: 28/02/2021

_____. **Secretária Municipal da Educação. DECRETO 54.452/13 – SME, São Paulo, novembro de 2013**. Disponível em:
<<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/7077.pdf>>

Acesso

em:28/02/2021

PRIOSTE. C. *Hipóteses docentes sobre o fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, e220336, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v46/1517-9702-ep-46-e220336.pdf> Acesso em: 09 nov. 2020.

SANTOS, M. P.; Gisi, M. L. *A (des)articulação do ensino fundamental e a formação dos professores*. **Rev. bras. Estud. pedagog. (on-line)**, Brasília,



v.98, n 248, p.47-61, jan./abr.2017. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v98n248/2176-6681-rbeped-98-248-00047.pdf>
Acesso em: 11 nov. 2020.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implantação** / Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo : SME / DOT, 2014. Disponível em:file:///Users/josie/Downloads/maiseduc_subsimplantacao1_2014-1%20(1).pdf. Acesso em: 11 nov. 2020.

SAWAYA, S. M. *Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista*. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.26 n.1, p.67-81, jan./jun. 2000. Disponível em: <
https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022000000100005&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 31/10/2020

SILVA, J. M. M. F. L. da. *A Avaliação Diagnóstica como aliada na construção da aprendizagem significativa*. 2011. Disponível em:
<<https://www.uni7.edu.br/ic2011/36.pdf>> Acesso em: 10/04/2021

SCHEWTSCHIK, A. *O planejamento de aula: um instrumento de garantia de aprendizagem*. IV **Seminário Internacional de Representações Sociais, subjetividade e Educação, 2017**. Disponível em:
https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26724_13673.pdf> acesso em 05.04.2021.

