

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SARA DA SILVA CAIXETA

UNIDOCÊNCIA: uma análise do trabalho pedagógico de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental.

UBERLÂNDIA-MG

2017

SARA DA SILVA CAIXETA

UNIDOCÊNCIA: uma análise do trabalho pedagógico de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof.^a Dr^a Marisa Lomônaco de Paula Naves.

UBERLÂNDIA-MG

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

C138u Caixeta, Sara da Silva, 1977-
2017 *Unidocência : uma análise do trabalho pedagógico de professoras*
dos anos iniciais do ensino fundamental / Sara da Silva Caixeta. - 2017.
134 f. : il.

Orientadora: Marisa Lomônaco de Paula Naves.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

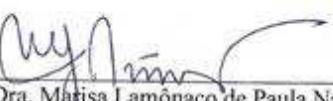
1. Educação - Teses. 2. Prática de ensino - Teses. 3. Professores -
Formação - Teses. 4. Planejamento educacional - Teses. I. Naves, Marisa
Lomônaco de Paula. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa
de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

UNIDOCÊNCIA: uma análise do trabalho pedagógico de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental.

Dissertação aprovada para a obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (MG), pela banca examinadora formada por:

Uberlândia, 12 de julho de 2017.


Profa. Dra. Marisa Lamônaco de Paula Naves
Universidade Federal de Uberlândia – UFU


Profa. Dra. Vânia Maria de Oliveira Vieira
Universidade de Uberaba – UNIUBE


Profa. Dra. Marina Ferreira de Souza Antunes
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Dedico...

Às professoras e aos professores unidocentes da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

AGRADECIMENTOS

À Maria Natalícia e Reginaldo, minha família, pelo apoio irrestrito e compreensão pelas ausências em nossa convivência.

À minha orientadora, a prof.^a Dr^a Marisa Lomônaco de Paula Naves pela paciência, sensibilidade e dedicado incentivo na busca do conhecimento e organização das ideias.

Às professoras Dr^a Marina Ferreira de Souza Antunes e Dr^a Geovana Ferreira Melo pela disponibilidade, alteridade e seriedade com que acolheram e contribuíram com este trabalho no exame de qualificação.

Às amigas e companheiras de trabalho Gislene Alves do Amaral, Natalia Justino, Marina Ferreira de Souza Antunes pelas preciosas contribuições em diferentes momentos de minha incursão nesse processo de estudos, compartilhando não só conhecimentos, mas também dores e alegrias.

Às amigas Adriane Bernardes da Silva, Regina Giaretta, Vanessa Portes Galvão Gonzaga, cada uma à sua especial maneira, desde sempre me incentivaram a trilhar este caminho.

Ao amigo Gilson Machado pela presença constante, encorajamento e socorro em momentos que necessitei nesse caminho;

Às minhas colegas e companheiras de trabalho, inicialmente na Formação Continuada da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, e atualmente no Laboratório de Estudos sobre Escola, Currículo e Educação Física da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia (LECEF/FAEFI/UFU), com as quais nos últimos 12 anos, aprendi e tenho aprendido ambicionar e lutar em favor de um projeto educativo emancipador para a educação física escolar.

Aos professores, às professoras, colegas e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UFU com quem tive a ventura de compartilhar este tempo de estudos e aprendizagens.

Às professoras participantes desta pesquisa e todo o grupo da escola pela confiança com que me acolherem, gentileza e colaboração.

Ao povo do Estado de Minas Gerais, pela concessão de um ano de licença para frequência em curso de mestrado, em conformidade com a resolução SEE nº 2.388/2013, de 21 de agosto de 2013.

Ao povo do Município de Uberlândia pela liberação de um dia na semana para frequentar curso de mestrado, conforme Lei Complementar nº 347/2004 – Art. 38 – Parágrafo único.

Aos professores e às professoras, companheiros/as de trabalho nas escolas em que atuo, com os/as quais o compartilhamento da docência muito tem me ensinado. E, em especial, àqueles e àquelas que me acolheram com palavras, gestos e atitudes de incentivo, sensivelmente caridosos, nos momentos em que a fadiga e o desânimo me acometeram.

Aos/as servidores/as da Biblioteca da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) pela presteza e auxílio com prontidão.

Enfim, à todos e todas que de diferentes formas contribuíram para que este meu projeto de formação se concretizasse.

“[...] para o exercício da interdisciplinaridade e da educação emancipadora, nos seus diversos aspectos, o compromisso político – pessoal e coletivo – é a principal mola propulsora.”

(SAVIANI, 2009).

RESUMO

Esta pesquisa teve como tema a unidocência como modelo de docência que caracteriza a profissionalidade de professores e professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. O/a professor/a unidocente também conhecido/a como monodocente, polivalente, multidisciplinar tem sido caracterizado/a como um/a profissional que trabalha ensinando as várias matérias de ensino (ciências, literatura, arte, história, língua portuguesa, geografia, matemática, educação física dentre outras) que compõe o currículo escolar dos anos iniciais do ensino fundamental. Estes/as professores/as têm por tarefa desenvolver o processo ensino-aprendizagem na perspectiva interdisciplinar, visando uma formação integral das crianças. Nesse sentido, a interdisciplinaridade seria indicada como princípio de formação e atuação do/a profissional unidocente, aproximando o trabalho unidocente de pressupostos de uma pedagogia crítica. A suspeita de que professores e professoras unidocentes enfrentariam dificuldades na efetivação de um trabalho pedagógico, orientado por fundamentos teórico-metodológicos relacionados a uma pedagogia crítica, conduziu ao questionamento de qual compreensão de unidocência expressam professores e professoras unidocentes, a partir do modo como planejam e realizam o trabalho pedagógico. Assim, o estudo realizado, do tipo etnográfico, buscou compreender os processos do trabalho pedagógico unidocente no cotidiano escolar. Teve como objetivo geral identificar e analisar criticamente a compreensão sobre unidocência expressa nos modos de planejar e realizar o trabalho pedagógico de professores e professoras unidocentes que atuam no ciclo inicial (1º ao 3º ano) e no ciclo complementar (4º e 5º anos) dos anos iniciais do ensino fundamental de uma Escola da Rede Pública Estadual de Ensino de Uberlândia/MG. Para a produção dos dados foram utilizadas as técnicas da observação participante e entrevista intensiva. O tratamento e a organização dos dados seguiu processos da análise de conteúdo. A relação entre unidocência e trabalho pedagógico, tomada no contexto desta investigação, evidenciou o planejamento de ensino, a profissionalidade, a interdisciplinaridade e a estrutura administrativa da escola como conceitos teóricos que balizaram o desenvolvimento do trabalho de interpretação dos dados. Os resultados apontaram que entre as professoras participantes predomina uma compreensão de unidocência caracterizada por uma visão técnico-científica do ensino na medida em que priorizam as técnicas e procedimentos didático-pedagógicos como adequadas e suficientes no âmbito da unidocência. Aponta-se para a necessidade de ampliar tal compreensão de professores unidocentes, bem como de gestores e supervisores, com as contribuições da Pedagogia crítica.

Palavras-chave: Unidocência. Trabalho pedagógico. Profissionalidade. Planejamento de ensino.

ABSTRACT

This research had as its theme the unidocent sistem as a model of teaching that characterizes the professionalism of teachers who work in the initial years of elementary school. The unidocent teacher also known as a monocent, multipurpose, multidisciplinary has been characterized as a professional who works teaching the various subjects of education (themes like science, literature, art, history, portuguese, geography, mathematics, physical education, and others) that composes the school curriculum of the initial years of elementary education. These teachers have the task of articulating in the teaching process off knowledge in the subjects they teach, aiming at an integral formation of the children. In this sense, interdisciplinarity would be indicated as a principle of formation and performance of the unidocent professional, bringing the unidocent work closer to the presuppositions of a critical pedagogy. The suspicion that unidocent teachers would face difficulties in carrying out a pedagogical work, guided by theoretical and methodological foundations related to a critical pedagogy, led to the questioning of which understanding of unidentified teachers and unidocenters expresses, from the way they plan and Pedagogical work. Thus, the study carried out, of the ethnographic type, sought to understand the processes of unidocent pedagogical work in school day by day. The main objective was to identify and critically analyze the understanding of unidentifiedness expressed in the ways of planning and carrying out the pedagogical work of unidocent teachers working in the initial cycle (1st to 3rd year) and in the complementary cycle (4th and 5th years) of the Initials years initials of the elementary school. The research was done in a School, which belongs to the Public System on Uberlândia/MG. The participant observation and intensive interview techniques were used to produce the data. The treatment and organization of the data followed content analysis processes. The relationship between unidentifying and pedagogical work, taken in the context of this research, evidenced the teaching planning, professionalism, interdisciplinarity and the administrative structure of the school as theoretical concepts that led to the development of data interpretation work. The results pointed out that among the participating teachers, an understanding of unidentifiedness predominates, characterized by a technical-scientific view of teaching, insofar as they prioritize the didactic-pedagogical techniques and procedures as adequate and sufficient within the framework of the unit. It is pointed out to the need to extend such an understanding of unidocent teachers, as well as of managers and supervisors, with the contributions of an critical Pedagogy.

Keywords: Unidocent. Pedagogical word. Professionalism. Teaching planning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Formação inicial das professoras unidocentes 86

Quadro 2 – Formação continuada das professoras unidocentes 88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDT - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBC/EF – Currículo Básico Comum do Ensino Fundamental

CEB – Câmara de Educação Básica

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CEMEPE – Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz

CNE – Conselho Nacional de Educação

ESEBA – Escola de Educação Básica

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

PCTP – Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

SEE/MG – Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais

SRE – Superintendência Regional de Ensino

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
SEÇÃO I: A UNIDOCÊNCIA COMO TEMA DE INVESTIGAÇÃO	26
1.1 O que dizem as pesquisas sobre Unidocência	30
SEÇÃO II: A UNIDOCÊNCIA NOS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO	45
2.1 Fundamentos teórico-metodológicos	45
2.2 Procedimentos metodológicos para coleta/produção de dados	50
2.3 Procedimentos metodológicos para análise dos dados	60
SEÇÃO III: CONCEITOS TEÓRICOS: elementos para análise do objeto de estudo ..	65
3.1 Planejamento de ensino: organização do trabalho pedagógico	65
3.2 Profissionalidade: a formação-atuação unidocente em questão	68
3.3 Interdisciplinaridade: princípio da atuação unidocente	75
3.3.1 O trabalho coletivo e a prática dialógica	77
3.3.2 Atuação unidocente à luz de uma articulação interdisciplinar do currículo	78
3.4 Estrutura administrativa: dimensão institucional da escola	81
SEÇÃO IV: A COMPREENSÃO DAS PROFESSORAS SOBRE A UNIDOCÊNCIA 85	
4.1 As professoras participantes da investigação	86
4.2 A compreensão das professoras unidocentes sobre sua formação inicial e continuada e os impactos no seu trabalho	90
4.3 Planejando o ensino no contexto da unidocência	93
4.3.1 O trato do conhecimento no trabalho unidocente	96
4.3.2 O modo unidocente de construir o processo ensino-aprendizagem	100
4.3.3 Dificuldades no trabalho pedagógico unidocente	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	121
APÊNDICES	131
Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	131
Apêndice B: Roteiro de Observação do planejamento e realização do trabalho pedagógico de professoras unidocentes	133
Apêndice C: Roteiro para entrevista intensiva com professoras unidocentes	134

INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa, vinculada à Linha de Saberes e Práticas Educativas do Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, é a unidocência como modelo de docência que, segundo Cruz (2012b), caracteriza a profissionalidade de professores e professoras¹ dos anos iniciais do ensino fundamental e a organização curricular que define o modo de estruturar o ensino nestes anos da escolarização. Para Contreras (2012), profissionalidade relaciona-se “[...] às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo” que para este autor significa “[...] não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão.” (CONTRERAS, 2012, p. 82).

Dessa forma, o/a professor/a unidocente tem sido caracterizado/a como um/a profissional que trabalha ensinando as várias matérias de ensino (ciências, artes, literatura, matemática, história, geografia, língua portuguesa, educação física etc.), que para Saviani (2009) guarda alguma relação com os campos do conhecimento ou domínios da cultura que compreendem o conteúdo do ensino que compõe o currículo escolar. No segmento da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, unidocentes são aqueles/as professores e professoras que, a rigor, permanece todo o tempo da aula com os/as estudantes, ou ao menos, a maior parte desse tempo, responsabilizando-se pelas aprendizagens escolares. Com a interdisciplinaridade na base de sua formação e atuação, professores e professoras unidocentes têm, conforme Lima (2007), qualificação/tarefa para veicular, de maneira articulada no processo de ensino, os conhecimentos lecionados nas matérias do currículo escolar dos anos iniciais ensino fundamental, visando uma formação integral das crianças.

Nosso interesse pelo tema da unidocência foi construído a partir da experiência profissional que reunimos como docente de Educação Física, em escolas da rede pública de

¹ Tanto produções científicas quanto nossa experiência evidenciam que nos anos iniciais do ensino fundamental predomina a ação docente feminina. De acordo com Cortella (2016), essa realidade em nosso país constitui-se como um resquício patriarcal onde profissões como Pedagogia, Enfermagem, Psicologia (fora da Psiquiatria) dentre outras, são consideradas como extensão do lar ou dos cuidados e ajudas. Optamos por utilizar a flexão de gênero aos nos referirmos genericamente aos professores e professoras unidocentes, por concordarmos com Freire (1997) de que uma posição progressista, deve renunciar a ideologia machista e discriminatória de pensar que ao falar do homem a mulher está incluída. Para este autor, não é um problema gramatical mas ideológico, visto estar a linguagem impregnada de ideologia. Assim, [...] A recusa a uma ideologia machista, que implica necessariamente a recriação da linguagem, faz parte do sonho possível em favor da mudança do mundo. [...] Não é puro idealismo, acrescente-se, não esperar que o mundo mude radicalmente para que se vá mudando a linguagem. Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação entre linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória. (FREIRE, 1997, p. 36). Utilizaremos apenas o gênero feminino, quando a referência for feita àquelas que participaram de nossa pesquisa uma vez que foram todas mulheres.

ensino desde 2002. A delimitação e formulação da questão apresentada nesta pesquisa, por sua vez, guardam relações com os estudos que realizamos em parceria com um grupo de formação continuada de professores e professoras da área de Educação Física, da Rede Municipal de Ensino da cidade de Uberlândia/MG e foram motivados pela procura de alternativas para uma dificuldade da docência na área da educação física: a fragmentação do trabalho pedagógico. Esta, ocasionada pela ausência de planejamento coletivo do currículo e das práticas cotidianas, rebatendo no desenvolvimento de práticas pedagógicas divergentes, contribuindo para a desvalorização da área no espaço escolar.

As dificuldades, próprias do campo da educação física escolar, não constituem objeto desta investigação, mas é preciso explicar que, por causa delas, nos envolvemos em estudos com referenciais críticos sobre o trabalho pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental e, nessa trilha, deparamo-nos com o tema da unidocência.

Vale dizer que parte das dificuldades encontradas no trabalho pedagógico da educação física nas escolas é herdada de uma formação inicial em que prevalece uma visão limitada e reducionista da Educação Física, cujos fundamentos alinharam-se aos conhecimentos das ciências biológicas, em detrimento dos conhecimentos advindos das ciências humanas e sociais. Nessa perspectiva biologicista, o trabalho pedagógico tem sido compreendido como mera aplicação de procedimentos técnico-instrumentais, que privilegiam a realização de movimentos e reprodução de jogos e atividades esportivas, visando ao desenvolvimento de aptidão física ou habilidades motoras.

De acordo com estudos de Soares (1996), o modelo de aula nessa visão toma por parâmetros métodos de treinamento e a fisiologia dos movimentos, visto ser predominante a ideia da aula de educação física como espaço de preparação e treino de jogos esportivos e execução do gesto técnico. Ainda, segundo reflexões da mesma autora, a atuação do professor e da professora de educação física na escola, sob a égide exclusivamente biológica e da instituição esportiva, estaria favorecendo o descolamento da prática docente das responsabilidades escolares numa esfera pedagógica mais ampla. Dito de outro modo, uma prática inspirada em princípios de produtividade e eficiência estaria alinhada aos pressupostos de uma pedagogia tecnicista. Tomando a análise de Contreras (2012), o arquétipo de conhecimento e prática profissional subjacente nesse o modelo, é o da racionalidade técnica.

A ideia de que é possível, no trabalho pedagógico, agir sem considerar os condicionantes sociopolíticos do conhecimento e da prática educativa é, em nosso entendimento, simplista e permanece assentado em uma concepção conservadora. Ela dificulta uma compreensão crítica da realidade educacional, tanto em esfera mais ampla,

englobando os condicionantes sociopolíticos e os contextos da prática pedagógica, quanto no âmbito da própria disciplina, comprometendo a construção de uma docência envolvida com a formação cidadã e a transformação social.

Diferentemente, os estudos empreendidos pelo grupo de formação continuada de professores e professoras de educação física, anteriormente referenciado, vinculam-se às pedagogias críticas da educação e da educação física escolar. Palafox et al (2003) apontam que:

Assumir uma perspectiva de trabalho pedagógico fundamentada numa abordagem crítica de Educação e de Educação Física, significa atuar na perspectiva de formação de sujeitos críticos, com fundamentos teórico-práticos suficientes para discernir: 1 – quais os fatores objetivos e subjetivos que determinam a corporeidade humana desde os pontos de vista filosófico e científico; 2 – a favor de quem e contra quem se está no momento de optar e exercer nossas ações profissionais, explicitando num projeto político pedagógico as perguntas: **por que, como, onde e com quem** se constrói a proposta de educação que se defende. (PALAFOX, 2003, p. 7, grifo do autor).

Para tanto, a construção e efetivação de um projeto educativo de caráter emancipatório, envolve a superação de uma compreensão alienada da realidade social e educacional, por parte dos/as professores e professoras envolvidos/as. Neste sentido, a apreensão de um referencial teórico crítico, segundo Palafox et al (2003) constitui o requisito para que professores e professoras de educação física não percam de vista os condicionantes histórico-culturais determinantes da realidade, essenciais à compreensão e interpretação da realidade concreta em que a prática profissional da educação física se manifesta. Os autores ainda reforçam que:

[...] em qualquer esfera de trabalho onde professor de Educação Física exerça sua profissão, este não pode ser simplesmente considerado um recreador ou sujeito de animação social. Na verdade, em todos os casos em que se manifesta essa prática social, o professor é um agente político pedagógico que, em teoria, deveria apresentar bases filosóficas e científicas suficientes para poder "dar conta", além de sua aula, das ações concretas para compreender a dinâmica social – onde desenvolve sua ação profissional – a fim de defender, conscientemente, seu projeto de educação e sociedade. Se o professor se encontra fora do alcance dos conhecimentos e da prática social necessária para compreender como ele, enquanto profissional e cidadão, se constrói historicamente para situar-se no mundo, dificilmente poderá tomar consciência sobre o porquê determinadas "coisas" ou fenômenos acontecem em sua área de atuação e, muito menos, será capaz de propor alternativas para transformar sua realidade de trabalho com base num projeto de sociedade mais humana e democrática. (PALAFOX et al, 2003, p. 4-5)

Assim, a reflexão crítica oportunizada pela incorporação da dimensão social e política do conhecimento no processo de estudos do grupo de formação continuada visa contribuir para ampliação da formação filosófica e científica de professores e professoras, com a

pretensão de que estes e estas reúnam condições para identificar e compreender contradições e inconsistências em seu trabalho pedagógico e, então, transformá-lo.

Entendemos que a reconstrução do trabalho pedagógico na área da educação física escolar, comprometido com um projeto educativo emancipatório, requer a superação de uma racionalidade técnica e implica modificações nos processos de planejar e realizar um ensino capaz de romper com a lógica de “aplicação de técnicas e procedimentos previamente disponíveis nos livros e manuais didáticos” (ANTUNES; AMARAL, 2011, p. 6). Nesse sentido, a apropriação dos fundamentos teórico-metodológicos de um modelo de planejamento crítico que, no contexto da Educação Física escolar, ficou conhecido como Estratégias de ensino², é crucial para transformação da prática educativa.

Conforme essa compreensão progressista e transformadora, o processo de ensino deve seguir o movimento dialético de elaboração do conhecimento. Toma-se como ponto de partida a identificação de conhecimentos e saberes que os estudantes já têm sobre determinado tema ou conteúdo; planeja-se um modo para que desenvolvam a análise de uma situação específica por meio da problematização, reflexão, observação, experimentação, troca de ideias e a busca de novos conhecimentos, orientando-os na construção de sínteses, com novas compreensões a respeito dos fenômenos estudados.

Nessa perspectiva, a aula de educação física não fica restrita ao ensino de conhecimentos técnico-instrumentais e normativos sobre as práticas corporais centradas em movimentos específicos e focadas exclusivamente no desenvolvimento de aptidão física ou habilidades motoras. Seu objetivo torna-se ampliado na medida em que, o processo de ensino também contempla conhecimentos de natureza social e comunicativa³.

² Modelo de planejamento elaborado em uma sistemática de planejamento coletivo, originalmente conhecida como Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico (PCTP). Foi desenvolvida inicialmente com um coletivo de professores e professoras de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia e Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA/UFU), no trabalho de formação continuada realizado pela Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, em parceria com docentes da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia (FAEFI/UFU). Em linhas gerais, segundo Amaral e Antunes (2009), visando romper com uma lógica de planejamento herdada da didática instrumental, organizar o processo de ensino a partir desse modelo, significa planejar sequências de aulas didaticamente organizadas para tematizar práticas corporais (jogos, esportes, danças, lutas, ginásticas...) que historicamente se constituíram o objeto de ensino da Educação Física na escola, bem como os fenômenos a elas relacionados, estabelecendo relações dialéticas com o conhecimento e relações democráticas com os/as estudantes no processo de ensino.

³ Tanto o significado de conhecimento social quanto conhecimento comunicativo pode ser acessado mais detalhadamente em uma síntese de elementos conceituais e metodológicos para a educação física escolar elaborado por Amaral et al (2009), e que tem como pressupostos: a ideia de competências educacionais (objetiva, social e comunicativa) apresentada na leitura habermasiana de Kunz (2001); a concepção de existência humana tridimensional formulada por Severino (2001); as três formas de mediação (instrumental, semiótica e social) constitutivas do sujeito, apresentadas na leitura histórico-cultural de Rocha (2005); as três esferas da cultura, que caracterizam o processo de humanização (relações produtivas, políticas e comunicativas), encontradas em Aranha (2006).

Os conhecimentos construídos assim pela reflexão, organizam-se pelo diálogo, na busca de consensos para superação das dificuldades, materializando-se na linguagem verbal ou não verbal, na interpretação, representação e explicações da realidade. (AMARAL et al; 2009). Com esse entendimento, os conhecimentos da educação física, organizados em relações com outros, advindos da história, geografia, ciências, língua portuguesa, e matemática, por exemplo, são estabelecidos com a finalidade de contribuir na elaboração de uma visão de totalidade do conhecimento humano. Assim, para dar conta das finalidades e objetivos do trabalho pedagógico escolar, numa perspectiva ampla, totalizadora e crítica, não é suficiente dominar apenas os conhecimentos específicos e de natureza predominantemente técnica.

Contudo, essa forma de ensinar desenvolvida no âmbito da Educação Física gerou, e ainda gera, estranhamentos entre professores e professoras unidocentes com os/as quais compartilhamos a docência em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental.

Um dos estranhamentos relaciona-se à ideia de que as aulas de educação física, ministradas dessa maneira, estariam lidando com conhecimentos e dinâmicas que não lhe cabem ensinar, visto ser hegemônica a ideia de que sua especificidade reside em lidar com o corpo, centrando o ensino na prática de exercícios físicos, por meio de diferentes práticas corporais (esportes, ginásticas, brincadeiras, danças...). Era e ainda é esperado, por exemplo, que nas aulas de Educação Física, os/as estudantes sejam conduzidos a algum lugar externo à sala para que, por meio da realização de exercícios físicos, possam desenvolver aptidão física e habilidades motoras ou ainda extravasar “energias retidas pelas atividades intelectuais” das outras matérias escolares.

A respeito dessa questão é oportuno destacar a reflexão de Silva (2005). Para a autora, a perspectiva de um trabalho exclusivamente técnico em educação física revela “[...] a existência de uma dinâmica escolar que busca conformar a todos numa corporeidade considerada adequada para alunos e alunas, fragmentando e legitimando tempos e espaços para o ‘corpo’ e para a ‘mente’, percepção ontológica que já tem alguns séculos” (SILVA, 2005, p. 91). Ela ainda completa que tal ontologia, que fragmenta o sujeito, engendrou uma educação intelectual separada de uma educação física ou corporal.

Na forma de ensinar educação física, por nós assumida, está na contramão esta visão dicotômica dominante entre mente e corpo. Nosso pensamento alinha-se ao de Bracht (1999) que pondera ser um equívoco o entendimento de que uma educação corporal é atribuição exclusiva da educação física. Para este estudioso da área:

[...] Sem dúvida, à educação física é atribuída uma tarefa que envolve as atividades de movimento, que só pode ser corporal, uma vez que humano. No entanto, a educação do comportamento corporal, porque humano, acontece também em outras instâncias e outras disciplinas escolares. (BRACHT, 1999, p. 72)

A noção reducionista de que a educação física escolar teria a função limitada de lidar com a dimensão corporal, e as outras disciplinas escolares com a dimensão intelectual do ser humano, não constitui premissa de nosso trabalho, porque está ancorada em uma noção idealista e fragmentária do ser humano, do conhecimento, rebatendo na fragmentação dos processos de planejar e realizar o ensino, ao dicotomizar, por exemplo, métodos e meios de ensino.

Conforme Libâneo (1994), métodos de ensino são determinados pela relação objetivo (gerais e específicos) – conteúdo de ensino, englobando as ações realizadas por docentes e estudantes. Não se reduzem, a procedimentos e técnicas de ensino. “[...] Decorrem de uma concepção de sociedade, da natureza da atividade prática humana no mundo, do processo de conhecimento e, particularmente, da compreensão da prática educativa numa determinada sociedade.” (LIBANEO, 1994, p. 151). Já os meios de ensino constituem todo o acervo de recursos materiais utilizados tanto por docentes e estudantes para a organização e realização metódica do processo ensino-aprendizagem. Admitimos que na dinâmica dos processos de ensinar-aprender, tal como o conhecimento concebido em sua amplitude como totalidade, os métodos e meios de ensino, embora carreguem especificidades, dependem muito mais dos objetivos que se formulam, tendo em vista a transformação da realidade. Nesse sentido, não há exclusividade de domínios do saber humano ou exclusividade de métodos pedagógicos.

Entendemos, assim, que o estranhamento de professores e professoras unidocentes em relação ao trabalho que realizamos nas aulas de educação física, poderia ser elucidado a partir de duas razões. A primeira está relacionada à representação histórica e política hegemônica sobre o quê, o como e para quê a educação física deve ser ensinada na escola, que está ancorada numa visão dicotômica de homem e do conhecimento, como já explicitamos. A segunda razão está vinculada ao cotidiano da ambência escolar que, eivado pelo individualismo e pelo distanciamento, vem dificultando o diálogo, a troca de experiências e, por consequência, a efetivação do trabalho coletivo entre professores e professoras.

Embora essas explicações possam ser consideradas no esclarecimento da situação do estranhamento mencionado antes, era de se esperar que os docentes que atuam nos primeiros anos de escolarização das crianças, devido à sua formação inicial, tivessem a compreensão do trabalho interdisciplinar e buscassem a integração entre as disciplinas curriculares.

Diferentemente, o que se observa, por vezes, no trabalho pedagógico de unidocentes é a forma fragmentária no tratamento e desenvolvimento de temas, comuns a diferentes áreas do conhecimento. E, essa situação, provoca em nós estranhamentos em relação ao seu trabalho.

Dentre alguns fatos, exemplificamos com um episódio ocorrido na escola que envolvia o futebol – tema típico da disciplina de educação física, mas que servia de motivação na aula de português. Um texto sobre a história desse esporte foi utilizado em uma aula cujo objetivo principal era a leitura e interpretação de textos para estudantes do 4º ano do ensino fundamental.

O referido texto situava a evolução do futebol como um processo natural e desconectado de condicionantes histórico-sociais, denunciando uma despreocupação epistemológica e desconsideração das condições sociais e políticas do processo de construção do conhecimento. Com essa abordagem simplista, o ensino de leitura e interpretação de textos corroborava, em nosso entendimento, a construção de um olhar fragmentado e determinista da realidade, contrariando o pressuposto de uma prática articuladora e integradora do conhecimento no trabalho pedagógico. Nossa argumentação apoia-se em Cortella (2016), que defende a necessidade de reflexão a respeito da teoria sobre o conhecimento mais frequente entre nós, professores e professoras, a fim de tomarmos consciência acerca dos fundamentos epistemológicos e políticos dos conhecimentos que veiculamos em nossas aulas. Segundo este autor, apesar de tal teoria, derivada do plano filosófico, moldar nossas concepções pedagógicas, orientando e delimitando nossas práticas, nem sempre é consciente para todos e todas envolvidos/as com a tarefa de ensinar. Ele defende que tal reflexão nos auxiliaria a reconhecer a especificidade inerente do conhecimento, que o liga à história em sua estrutura e conjunturas, e num exercício de relativização deste, possibilitaria a historicização da produção humana diminuindo [...] a presunção aleatória contra o passado e contra os não escolarizados (CORTELLA, 2016, p. 49).

Tal situação causou-nos incômodo, pois confrontava a prática educativa que buscamos fundamentar na pedagogia crítica. Durante nossas aulas de Educação Física, há a preocupação em proporcionar aos/as estudantes uma compreensão contextualizada e crítica, tanto do futebol quanto de outras práticas corporais, considerando sua dinamicidade histórica, sem desconectá-la da dimensão social, política e econômica das diferentes épocas de suas origens até os tempos atuais. Concordando com Cortella (2016), objetivamos, com isso, contribuir para que as crianças construam um sentido realista e crítico da realidade que se transforma, superando uma visão fantasiosa e ingênua do mundo.

Por isso, aquele estranhamento de professores e professoras unidocentes em relação ao trabalho proposto na aula de Educação Física, provocou-nos uma inquietação inicial no sentido de cogitar por que razões, professores e professoras que em sua formação inicial recebem orientações para o trabalho unidocente, caracterizado como articulador e integrador do conhecimento, poderiam não reconhecer uma proposta de trabalho pedagógico que se visa um tratamento integrado dos conteúdos.

No ano de 2013, um episódio ocorrido na rede estadual de ensino de Minas Gerais contribuiu para reforçar nosso desassossego em relação ao estranhamento que professores e professoras unidocentes apresentam em relação trabalho pedagógico em educação física com fundamentos na pedagogia crítica. A regência do componente curricular Educação Física nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, até então sob a responsabilidade de professores e professoras com formação inicial em Educação Física, passou a ser atribuída a professores e professoras unidocentes. O Governo do Estado, por meio da Secretaria de Educação, justificou a medida, recorrendo ao fato de que à unidocência, modalidade de docência dos anos iniciais do ensino fundamental, caberia igualmente a responsabilidade sobre as aulas de Educação Física. Na referida Carta, afirmou-se:

[...] nesses anos da escolarização, há a exigência de que um único professor, o ‘professor regente’ seja responsável por todas as atividades de aprendizagem da turma assumida, caracterizando esta situação como “unidocência” [...] A unidocência é uma orientação seguida há vários anos pelas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais, não sendo novidade colocada pela Resolução 2.253/2013, da Secretaria de Estado de Educação. O professor regente deve ministrar todos os componentes educacionais, dentre os quais Educação Física, Artes e Ensino Religioso.⁴ (MINAS GERAIS, 2013, p. 2-3)

A leitura integral desse documento aponta ainda que a unidocência constitui uma concepção pedagógica já adotada em todo o Brasil e no mundo, e que a sua implementação asseguraria melhores condições de aprendizado.

Para professores e professoras unidocentes a situação produziu, de imediato, aumento na carga horária e demanda de trabalho, gerando descontentamentos o fato de que deveriam também desenvolver o ensino em uma área que, até então estavam sob a responsabilidade de um/a professor/a especialista. Como justificativa e no centro da argumentação⁵ professores e

⁴ O conteúdo completo da carta e referências feitas à fala da secretaria de educação da época, pode ser encontrado em <http://famagerais.blogspot.com.br/2013/05/secretaria-de-educacao-responde-duvidas.html>.

⁵ O panorama destas argumentações pode ser visualizado em matéria veiculada no MG TV - Globo Minas sobre Resolução SEE nº 2.253/2013 encontrada nos links dos vídeos: <https://www.youtube.com/watch?v=xRbH3JgVcPQ> e <https://www.youtube.com/watch?v=kZGBDMfPW7o>.

professoras afirmavam que não teriam condições de lecionar educação física e os conteúdos de outras áreas específicas, a exemplo também de arte, por não terem a formação apropriada.

Esta argumentação apresentada por unidocentes revela, para nós, uma incongruência em relação ao conteúdo da legislação que normatiza a formação e atuação de professores/as para o exercício da unidocência. O parecer 16/2001 do CNE/CEB, por exemplo, aponta referências legais, que datam do século XIX, na promulgação do primeiro estatuto do magistério, até a mais recente no ano de 2001 que institui o Plano Decenal de Educação, indicando uma atuação multidisciplinar para a docência nas primeiras letras.

A formação inicial de professores e professoras unidocentes, seja nos cursos de graduação em Pedagogia/Licenciatura, Normal Superior ou na Modalidade Normal, em nível Médio, habilita profissionais a ministrarem aulas, sem exceção, de todos os conteúdos curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte, Educação Física, Ensino Religioso). O parecer 900/2003 do CEE/MG, indica que “nos anos iniciais do ensino fundamental, a metodologia de projetos tem sido indicada como mais apropriada para integração dos conteúdos curriculares” (MINAS GERAIS, 2003, p. 2).

Isto posto, o estranhamento que professores e professoras unidocentes apresentam em relação ao trabalho pedagógico em educação física com fundamentos na pedagogia crítica, somado à incongruente argumentação de que não teriam condições de lecionar educação física e os conteúdos de outras áreas específicas, a exemplo também de arte, por não terem a formação apropriada, conduziu-nos à suspeita de que professores e professoras unidocentes enfrentariam dificuldades na efetivação de um trabalho pedagógico, orientado por fundamentos teórico-metodológicos relacionados à pedagogia crítica.

Neste sentido, admitimos perguntar: Qual compreensão de unidocência expressam professores e professoras unidocentes, a partir do modo como planejam e realizam o trabalho pedagógico?

Buscando responder à questão norteadora deste estudo, pretendemos, de modo geral:

Identificar e analisar criticamente a compreensão sobre unidocência expressa nos modos de planejar e realizar o trabalho pedagógico de professores e professoras unidocentes que atuam no ciclo inicial (1º ao 3º ano) e no ciclo complementar (4º e 5º anos) dos anos iniciais do ensino fundamental de uma Escola da Rede Pública Estadual de Ensino de Uberlândia/MG.

A fim de lograr êxito em relação a este objetivo mais amplo, vislumbramos a necessidade de implicá-lo aos seguintes objetivos específicos:

(1) Examinar a unidocência como objeto de investigação, a partir de sua gênese, características, fundamentos e desafios;

(2) Construir um marco teórico, a partir de referências teóricas e empíricas, para fundamentar uma análise crítica do trabalho pedagógico unidocente desenvolvido nos anos iniciais do ensino fundamental;

(3) Identificar a dinâmica das relações estabelecidas entre unidocentes, estudantes e o conhecimento no contexto do trabalho pedagógico;

(4) Apontar perspectivas para o trabalho pedagógico unidocente em diálogo com os dados empíricos analisados no contexto da pesquisa, contribuindo para ampliar os debates a respeito da dimensão pedagógica da unidocência.

Esperamos que esta investigação possa contribuir com elementos para superação de problemas da prática educativa unidocente na medida em que pretende ampliar a compreensão sobre as possibilidades do ensino nos anos iniciais do ensino fundamental, na perspectiva crítica da educação.

O empreendimento colocado pelo objetivo mais amplo deste estudo implica compreender processos do trabalho pedagógico unidocente no cotidiano escolar, envolvendo segundo Severino (2007, p. 119) “um mergulho no microssocial, olhado com uma lente de aumento”. À vista disso, optamos por realizar, numa abordagem qualitativa, uma pesquisa etnográfica. Importa, contudo, destacar que, em educação, dada a diferença de enfoque e de interesses próprios da antropologia, tem-se feito uma adaptação da etnografia à educação, o que leva, de fato, à realização de estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito. Conforme André (2012), um estudo que utiliza uma metodologia etnográfica caracteriza-se pelo cumprimento de requisitos como longa permanência em campo, e uso de amplas categorias sociais para análise dos dados. Como nos estudos educacionais não há necessidade de cumprimento destes requisitos, os estudos realizados são do tipo etnográfico, pois o que se tem feito é uma adaptação da etnografia à educação. (ANDRÉ, 2012).

Utilizamos a observação participante e a entrevista intensiva. Essas técnicas possibilitaram uma interação constante entre nós e professoras unidocentes que participaram do estudo, envolvendo um trabalho de campo, no qual situações, pessoas e eventos do cotidiano escolar unidocente puderam ser considerados em sua manifestação real.

Para orientar os caminhos da pesquisa referenciamos o trabalho nos pressupostos do materialismo dialético como método que, tomando a prática concreta da humanidade e a realidade como cambiante e contraditória, fundamenta-se na historicidade dos fatos e numa interpretação dialética da realidade.

Tendo definido a unidocência como tema, o trabalho seguiu uma fase exploratória que culminou numa revisão de literatura feita com a intenção de conhecer as análises anteriormente produzidas sobre a unidocência. Essa revisão de literatura mostrou-se relevante para justificar científica e socialmente a questão por nós levantada e útil para evidenciar categorias teóricas relacionadas ao fenômeno e que contribuíram na construção, organização e análise dos dados empíricos, possibilitando-nos uma primeira aproximação com campo de investigação. Ainda nesta fase exploratória, o projeto de pesquisa⁶ foi submetido aos trâmites do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU).

Após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa o trabalho de campo foi iniciado e teve duração de seis meses. Participaram dez professoras unidocentes, uma supervisora pedagógica e uma diretora escolar, do quadro de servidores de uma escola pública da rede estadual de ensino de Uberlândia, escolhida por ofertar exclusivamente os anos iniciais do ensino fundamental. Justificamos tal escolha por inferir que numa escola que atende exclusivamente os anos iniciais do ensino fundamental, o trabalho pedagógico parece ser favorecido por uma dinâmica cotidiana mais integradora, por concentrar-se apenas nas demandas relacionadas a estes anos da escolarização. As técnicas utilizadas para a coleta/produção de dados na fase de campo foram a observação participante e a entrevista intensiva, conforme André (2012).

A observação participante, envolvendo uma interação direta, a partir do acompanhamento da rotina de professoras unidocentes possibilitou uma aproximação da escola de tal maneira, facilitando apreender a dinâmica das relações institucionais, pedagógicas e sociopolíticas que constituem e condicionam os modos como estas professoras unidocentes planejam e realizam o trabalho pedagógico. Para o registro dos dados foi utilizado o diário de campo como instrumento, que contou com uma estrutura que agregou descrição e reflexão dos aspectos observados na rotina de trabalho das professoras envolvidas.

A entrevista intensiva permite que uma pessoa discorra a respeito de um determinado assunto que tenha experiências relevantes, trazendo à tona a interpretação sobre sua experiência. É um tipo de entrevista semiestruturada, que contou com um roteiro que se encontra no Apêndice C deste trabalho, e contribuiu para ampliar os dados coletados/produzidos durante o processo de observação, explicitando a interpretação das

⁶ Ainda intitulado **Unidocência no Ensino Fundamental**: a compreensão da prática pedagógica na Rede Estadual de Ensino de Uberlândia, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU), via Plataforma Brasil, sob o número de registro CAAE: 52876116.9.0000.5152.

professoras sobre sua experiência como unidocente e favorecendo uma explicação e compreensão da unidocência no cotidiano escolar.

A análise dos dados obtidos tanto na observação participante quanto nas entrevistas intensivas foram submetidos ao processo de análise de conteúdo e categorização (BARDIN, 2011). O tratamento e organização do material empírico seguiram as etapas de pré-análise, exploração do material, tratamento do material obtido e interpretação na sugestão de Minayo (2013). Realizado o procedimento de leitura flutuante de todo o material na fase de pré-análise foi constituído o corpus de análise mantendo a totalidade dos textos segundo critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência que constituem as normas de validade qualitativa (BARDIN, 2011; MINAYO, 2013).

Na fase de exploração do material, considerando nosso problema e os objetivos de pesquisa optamos pelo reconhecimento e definição de unidades de registro temática. No processo de tratamento do material obtido, tomando a relação unidocência e trabalho pedagógico, agrupamos as unidades de registro temática identificadas por proximidade e relação conceitual. A definição de categorias emanadas do material empírico se deu a partir de um transitar entre este material e a revisão de literatura. Esse movimento possibilitou uma confirmação das categorias de análise: interdisciplinaridade, profissionalidade, planejamento de ensino e estrutura administrativa.

Prosseguindo a fase de tratamento do material obtido, passamos ao trabalho de interpretação dos dados que foi realizado a partir da produção de inferências, correlacionando as informações obtidas no corpus de análise com o quadro teórico referencial sintetizado na revisão de literatura e a partir das categorias de análise.

O resultado obtido será apresentado em quatro seções, além desta introdução e das considerações finais. Destacamos no texto de introdução a apresentação do problema de pesquisa que se deu a partir de nossa prática profissional.

Na seção um, “A unidocência como tema de investigação”, o/a leitor/a encontrará uma síntese das pesquisas realizadas sobre o tema desta pesquisa, fruto de uma revisão de literatura que objetivou examinar a unidocência como objeto de investigação, a partir de sua gênese, características, fundamentos e desafios. As produções selecionadas não se reduziram ao tratamento do tema pela perspectiva pedagógica da prática escolar e no âmbito do ensino fundamental, por considerarmos necessária a compreensão ampliada dos diferentes fatores e determinantes que envolvem a ideia unidocência.

Seguidamente, na seção dois, “A unidocência nos caminhos da investigação” explicitamos os conceitos que alicerçaram nossa investigação sobre a unidocência

evidenciando os fundamentos teórico-metodológicos assumidos e os procedimentos metodológicos adotados.

Na seção três, “Conceitos teóricos: elementos para análise do objeto de estudo”, são apresentados os conceitos teóricos que corroboraram com o desenvolvimento de nossas análises sobre a compreensão de unidocência expressa nos modos de planejar e realizar o trabalho pedagógico de professoras. Esses conceitos: planejamento de ensino, profissionalidade, interdisciplinaridade e estrutura administrativa foram apresentados a partir da produção teórica crítica dos campos aos quais se vinculam.

A seção quatro “A compreensão das professoras sobre a unidocência” evidencia a compreensão das professoras que participaram da investigação sobre unidocência, focalizando a dinâmica das relações estabelecidas entre essas professoras unidocentes, o conhecimento e os/as estudantes, a partir das práticas pedagógicas que integram o modo como planejam e realizam o trabalho pedagógico.

Nas considerações finais, são retomados os objetivos da pesquisa no sentido de explicitar ao/ à leitor/a o alcance das análises realizadas. É apontado que a compreensão das professoras sobre a unidocência, explicitada no modo como planejam e realizam o trabalho pedagógico, se constitui como síntese de múltiplas determinações. Estas encerram concepções, expectativas e conhecimentos construídos no contexto de sua formação inicial e continuada, e também das condições de trabalho a que essas profissionais estariam submetidas.

SEÇÃO I: A UNIDOCÊNCIA COMO TEMA DE INVESTIGAÇÃO

Esta seção apresenta uma síntese das pesquisas realizadas sobre o tema da unidocência que consistiu em destacar seu objeto, os itinerários investigativos, resultados e críticas suscitadas. Por meio de uma revisão de literatura, a seção corresponde pois, ao objetivo específico de examinar a unidocência como objeto de investigação, a partir de sua gênese, características, fundamentos e desafios.

As pesquisas e os estudos reunidos e considerados na análise da literatura disponível contribuíram para ampliação de nosso conhecimento sobre o tema tanto no que se refere a uma melhor delimitação do conceito de unidocência – tema central nesta investigação – quanto no reconhecimento da importância e a pertinência do problema por nós levantado no contexto da docência no ensino fundamental. Além disso, o estudo bibliográfico sistemático, que fizemos, contribuiu na identificação de categorias teóricas relacionadas à unidocência e orientaram a decisão quanto aos instrumentos que utilizamos no processo de construção e análise dos dados empíricos. De modo geral, a revisão de literatura, que apresentamos, consistiu-se numa primeira aproximação ao objeto de estudo que precedeu ao trabalho de campo.

Embora a intenção seja a de investigar a unidocência pela perspectiva pedagógica da prática escolar e no âmbito do ensino fundamental, nosso primeiro esforço foi o de construir uma visão panorâmica sobre essa modalidade de docência, com a finalidade de verificar sob quais aspectos ela tem sido tratada. Isso porque consideramos necessária a compreensão ampliada e contextualizada dos diferentes fatores e determinantes históricos envolvidos na ideia de unidocência.

Iniciamos a busca com uma consulta ao Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES, disponibilizado via internet, e à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/BDT, do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia/IBICT.

O Banco de Teses da CAPES é uma ferramenta de busca e consulta a resumos de dissertações e teses que congrega as informações básicas sobre pesquisas defendidas, desde 1987, nos programas de pós-graduação stricto-sensu – mestrados e doutorados. A Biblioteca Digital Brasileira do IBICT disponibiliza mais de 250 mil trabalhos entre teses e dissertações e monografias. Essas duas ferramentas de consulta constituem-se fontes de pesquisa abrangentes e relevantes de divulgação do conhecimento científico brasileiro.

A busca foi iniciada com a utilização das palavras-chave: unidocência, unidocente, professor unidocente. Tais palavras foram relacionadas a teses e dissertações que apareceram nesta busca, contudo, estas não tinham a unidocência como objeto de investigação. Noutra tentativa, utilizamos as palavras professor anos iniciais, polivalência, professor polivalente.

A palavra professor anos iniciais logou inúmeras produções com variadas preocupações acerca do/a professor/a atuante nos anos iniciais. Destas, aquelas que se ocuparam com o trabalho pedagógico realizado por este/a profissional, a ênfase apresentada era no ensino individualizado dos conteúdos de ensino das disciplinas escolares. Como nossa pretensão era encontrar trabalhos que tratassem o trabalho pedagógico unidocente sob uma visão integrada, estas produções não foram consideradas para efeito desta revisão de literatura.

Não havendo, pois, encontrado uma produção sobre unidocência que tratasse o trabalho pedagógico unidocente sob uma visão integrada, decidimos considerar como ponto de partida duas teses que acessamos (LIMA, 2007; CRUZ, 2012a) a partir das palavras polivalência e professor polivalente. Apesar do trabalho pedagógico não ter se constituído mote destas investigações, ambas nos forneceram pistas a respeito desta questão uma vez que as autoras preocupadas com o ensino nos anos iniciais do ensino fundamental se dedicaram ao estudo da profissionalidade de professores e professoras atuantes nestes anos da escolarização.

Conhecimentos e referências mencionadas nestas duas teses nos encaminharam para a busca de outras referências que, juntamente com estas, resultaram no total de 22 fontes, entre primárias e secundárias. As primeiras encontradas em sítios eletrônicos como o portal do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. As demais, encontradas tanto na coleção de periódicos científicos brasileiros da biblioteca eletrônica SciELO quanto de outros periódicos científicos eletrônicos da área da educação no Brasil.

Tais fontes, localizadas e identificadas, a partir de seus resumos, foram compiladas após realização de *download*, integralmente lidas, e tiveram seu conteúdo fichado. O fichamento, que subsidiou a produção da síntese que apresentaremos adiante, contemplou a fonte, o título do trabalho, o resumo do/a autor/a ou elaborado por nós, os objetivos e a metodologia utilizada na pesquisa, referenciais e citações.

Os trabalhos encontrados consideraram a docência típica dos anos iniciais pelas perspectivas: da sua relação com os saberes e com os processos formativos de professores/as;

da sua inserção no âmbito das políticas e dos ordenamentos legais, da sua relação com a profissionalidade docente e com o trabalho pedagógico.

Uma primeira constatação refere-se à utilização de mais de uma palavra para categorizar o/a professor/a que atua nos anos iniciais do ensino fundamental. Foram encontradas as palavras: multidisciplinar, polivalente, monodocente, unidocente. A incidência desses múltiplos termos foi verificada, por vezes, numa mesma fonte. Polivalente ou polivalência são os mais recorrentes, predominantes em 13 fontes, à frente das palavras multidisciplinar em 8 referências, unidocente em 4 e monodocente em apenas 2 referências.

A palavra multidisciplinar geralmente aparece em documentos oficiais, a partir da edição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006) e ainda nos Pareceres 16/2001 do CNE/CEB e 900/2003 do CEE. A palavra é também encontrado em alguns trabalhos de Brzezinski (1999, 2008); Ramos, Cruz e Silva (2013) e Oliveira (2013) que, à luz das DCNs mencionadas, procuraram caracterizar o trabalho pedagógico de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental.

As palavras polivalente e polivalência, claramente associadas à docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foram identificadas em documentos oficiais anteriores e até ao ano de 2002, tais como o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores/as (BRASIL, 2002). Esse modo de designar o trabalho de professores e professoras dos anos iniciais da educação básica é também encontrado nos trabalhos de Cruz (2012a, 2012b, 2012c); Cruz e Batista Neto (2012, 2013); Cruz, Silva e Silva (2013); Oliveira, Cruz e Silva (2013); Ramos, Cruz e Silva (2013); Evangelista e Triches (2012); Lima (2007) e Baillat, Espinoza e Vincent (2001).

A palavra monodocente aparece em Cruz e Batista Neto (2012) e Cruz (2012a), e o unidocente utilizado para diferenciar professores e professoras, que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, aparece num estudo exploratório sobre o/a professor/a brasileiro/a, a partir dos resultados do censo escolar 2007, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira / INEP (BRASIL, 2009) e em trabalhos de Ferreira e Tribeck (2010), Brzezinski (2008) e Cruz (2004).

Embora se tenha constatado maior recorrência das palavras multidisciplinar e polivalente/polivalência, neste trabalho opta-se por fazer uso da palavra unidocência, porque

ela assinala, com mais especificidade, um modelo de docência típico dos anos iniciais do ensino fundamental. As considerações apontadas abaixo esclarecem essa posição.

A palavra multidisciplinar, embora esteja presente nos documentos oficiais a partir dos anos 1990 até os dias atuais, não é, contudo, suficiente para evidenciar uma característica específica da docência nos anos iniciais do ensino fundamental. O que se enfatiza com a utilização dessa palavra é a dimensão quantitativa e a natureza multidisciplinar dos conteúdos a serem ensinados na escola, que requerem uma articulação pedagógica por parte do/a professor/a, conforme mostram as análises de Ramos, Cruz e Silva (2013). Concluem as autoras que a natureza multidisciplinar da docência dos anos iniciais ensino fundamental não pode ser destacada como uma característica que lhe seja exclusiva, porque é igualmente utilizado para designar um princípio da formação docente e do trabalho pedagógico, o qual se realiza nos anos finais do ensino fundamental. Tal como em Ciências e em Arte, que pressupõem a articulação de diferentes disciplinas, a palavra multidisciplinar está, nos documentos oficiais, relacionado à uma abordagem que, no caso da disciplina Ciências, visa a articulação dos conhecimentos em química, física e biologia e; em Arte, a articulação em Música, Dança e Artes Visuais. Por esse ponto de vista, a palavra multidisciplinar não caracterizaria especificamente um modelo de docência, mas uma abordagem metodológica ou princípio de organização curricular para o ensino.

Por sua vez, a palavra polivalente tem sido associado à racionalidade neoliberal que inspirou, nos anos de 1970, as habilitações e as práticas polivalentes. Cruz (2012b) entende que a palavra polivalência foi transportada do contexto socioeconômico para o contexto da educação, desenvolvendo a ideia do/a professor/a como trabalhador/a flexível que se adapta às diversas e adversas condições. Segundo a autora, essa influência contribuiu para a disseminação da concepção tecnicista de formação e atuação profissional, que precisa ser refletida, uma vez que desqualifica o trabalho docente ao reduzi-lo a uma atividade predominantemente técnica e instrumental⁷.

As palavras monodocente e unidocente são semelhantes em virtude de sua significação. Ambas exprimem a noção de único, um só, unidade. Os elementos de

⁷ Contreras (2012) esclarece que a prática profissional, no campo da educação, concebida como uma atividade técnica e instrumental está circunscrita sob a perspectiva da racionalidade técnica. Dentro desta perspectiva, a ação de professores e professoras consiste exclusivamente na aplicação de decisões técnicas, visto o entendimento de ensino e currículo estarem conectados a uma concepção produtiva. Em outros termos, o ensino se constitui atividade dirigida para o alcance de resultados predeterminados por especialistas, por meio de conhecimentos despersonalizados e estáticos. “[...] o docente técnico é o que assume a função de aplicação dos métodos e da conquista dos objetivos, e sua profissionalidade se identifica com a eficácia e eficiência nesta aplicação e conquista.” (CONTRERAS, 2012, p. 113). A desqualificação do trabalho docente acontece na medida em que nesta perspectiva professores e professoras são portadores de uma autonomia ilusória.

composição mono e uni, associados à palavra docente, conferem, assim, o sentido típico da docência nos anos iniciais do ensino fundamental: um único professor ou professora na sala de aula, que se mantém como o principal responsável pelas aprendizagens dos estudantes.

Em que pesem as diferenças entre as palavras (polivalente, multidisciplinar, monodocente, unidocente) encontradas, as pesquisas, em seu conjunto, abordam a mesma modalidade de docência e levam à compreensão de que o trabalho pedagógico do professor ou professora que atua, exclusivamente, nos anos iniciais do ensino fundamental, sustenta-se no princípio da interdisciplinaridade, a qual pressupõe trabalho coletivo, organização curricular dinâmica e articulada e uma prática dialógica. Por essa razão, argumentar a favor ou contra o uso de uma determinada palavra ou insistir na sua diferenciação, torna-se irrelevante.

Todavia, a palavra unidocência é a escolhida para ser utilizada neste trabalho, porque, como foi revelado anteriormente, é para nós, indicador de uma ideia que expressa bem o tipo de trabalho que o/a professor/a dos anos iniciais do ensino fundamental realiza: na maior parte do tempo, atua sozinho/a, como único/a responsável, pelo ensino de conteúdos distintos. Por isso, justifica-se a predileção pela palavra unidocente (ou o seu congênero, monodocência) que, além de carregar essa ideia de um/a único/a professor/a em classe, não se confunde com a palavra usada para designar um modo de abordagem dos conteúdos ou princípio de organização curricular (multidisciplinar) e não se encontra vinculado a um entendimento que se quer suplantar (polivalente).

1.1 O que dizem as pesquisas sobre Unidocência⁸

Oliveira, Cruz e Silva (2013) por meio de um estudo bibliográfico de caráter inventariante e descritivo, analisaram a polivalência (palavra utilizada pelas autoras) como tema de pesquisa. Elas quiseram saber como esse tema foi tratado e discutido em teses e dissertações defendidas em cinco programas de pós-graduação em educação, de universidades federais do centro-oeste⁹ (UnB, UFG, UFU, UFMT e UFMS). Algumas conclusões daquele

⁸ Embora já tenhamos tomado partido e justificado nossa preferência por utilizar a palavra unidocência, preservaremos na apresentação dos estudos já realizados sobre o tema, as palavras utilizadas por seus autores. Ao nos posicionarmos diante dos mesmos adotaremos a palavra unidocência.

⁹ Conforme explicado em Teixeira e Naves (2014), para a CAPES, na área da Educação, a região centro-oeste é definida por critérios que aproximam as cidades e as instituições conforme o perfil socioeconômico e cultural. Tal agrupamento, portanto, não se equipara ao agrupamento geopolítico dos estados brasileiros. Assim, no âmbito da CAPES, os Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia/UFU e da Universidade de Uberaba/UNIUBE, ambas de Minas Gerais, integram a região centro-oeste na composição da área da educação.

estudo bibliográfico merecem ser destacadas aqui porque auxiliam na compreensão do objeto de estudo.

Uma dessas conclusões é a existência de uma espécie de silêncio. As autoras constataram que em 11 anos, de 1999 a 2010, e com base na totalidade da produção acadêmica dos Programas de Pós-graduação em Educação do Centro Oeste brasileiro, de 2.359 produções que tratam do/a professor/a e que foram selecionadas por elas, apenas 26 teses ou dissertações abordaram o tema. E, em nenhuma delas, a polivalência, como forma de organização do trabalho docente nos anos iniciais do ensino Fundamental, figurou como objeto de estudo propriamente dito. Essa palavra não esteve presente nos objetivos gerais ou específicos das pesquisas e sequer foi mencionado na composição das questões norteadoras dos trabalhos. Outra situação identificada pelas autoras é que a palavra interdisciplinaridade é frequentemente associada à atuação do/a professor/a polivalente. A noção de interdisciplinaridade é invocada, quando se procura destacar a importância da articulação dos conhecimentos nos processos de ensino-aprendizagem, nos anos iniciais do ensino fundamental.

As autoras explicam que, nas pesquisas por elas analisadas, embora seja reconhecida a importância do domínio e da compreensão interdisciplinar dos conteúdos para atuação do docente polivalente, não há o aprofundamento das análises sobre essa questão, ficando apenas mencionada uma referência ligeira sobre a relação entre a polivalência e a interdisciplinaridade. Evidenciando, pois, uma contradição naqueles estudos, as autoras identificaram uma recorrente preocupação com o estudo disciplinar e com o ensino individualizado de conteúdos, dada a predominância de trabalhos abordando o ensino de áreas específicas do currículo, a exemplo de arte, matemática e ciências, situação que para Oliveira, Cruz e Silva (2013) corroboraria para uma visão fragmentada da atuação polivalente do/a professor/a. As pesquisadoras concluem que a ideia de polivalência permanece apenas como palavra designativa da característica da docência nos anos iniciais, como se não fosse um processo a ser aprendido, já naturalizado no espaço escolar. A polivalência, portanto, pouco tem aparecido como temática de interesse de pesquisadores em educação da região Centro Oeste. Todavia, as autoras refletem sobre a importância de estudos que possam contribuir para a desconstrução de uma visão fragmentada do trabalho de professores e professoras da escola fundamental. (OLIVEIRA, CRUZ e SILVA, 2013).

O estudo de Oliveira, Cruz e Silva (2013), acima destacado, é relevante no contexto desta pesquisa na medida em que o mapeamento feito por elas indica que no estado teórico

atual das reflexões, o tema da unidocência encontra-se ainda em aberto. Este é um tema no qual cabem investigações como esta que ora apresentamos.

O papel do/a professor/a polivalente dos anos iniciais do ensino fundamental da escola pública foi o tema central da pesquisa de Lima (2007), que também realizou um estudo bibliográfico, analisou documentos e realizou entrevistas com professores e professoras. A autora quis compreender a especificidade da formação e da atuação do/a professor/a polivalente. Um aspecto que merece ser destacado diz respeito à diferenciação por ela realizada entre as palavras professor/a polivalente e professor/a especialista que designam dois tipos distintos de professores/as que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Professores/as polivalentes seriam aqueles/as que ministram conteúdos de diferentes áreas de conhecimento, enquanto o adjetivo especialista/especializado estaria designando os/as professores/as que atuam em uma única área de conhecimento, tal como os/as professores/as de Educação Física, Arte, Informática, Música. Não sendo apropriado, portanto, utilizar a expressão professores/as dos anos iniciais como sinônimo de professor/a polivalente, pois nestes anos da escolarização também atuam professores/as com formação especializada. Para a compreensão da docência polivalente, a autora retratou aspectos histórico-legais concernentes aos objetivos do ensino e ao currículo do ensino fundamental e realizou uma análise crítica da organização escolar e dos fatores condicionantes da prática educativa.

Como base nos resultados obtidos, Lima (2007) aponta que os/as professores/as polivalentes ainda se mostram confusos quanto à sua própria tarefa e ao papel da escola: se seriam para transmitir conhecimentos ou formar para a cidadania. Para a autora, a docência polivalente exige do/a professor/a estudos constantes, sendo de igual importância o domínio que demonstra ter dos conteúdos a serem ensinados e de suas respectivas metodologias, visto que, para ela, o trabalho interdisciplinar é essencial para a formação integral do aluno. No entanto, chama atenção para o fato de que os/as professores/as afirmaram encontrar dificuldades para atuarem de modo integrado e articulado, e que, aliás, não apresentaram compreensão clara ou consistência teórica sobre o que seja uma prática interdisciplinar.

Embora Lima (2007) tenha identificado inconsistências e fragilidades no discurso dos/as professores/as sobre sua prática, a questão da interdisciplinaridade como característica da prática docente não foi aprofundada em sua pesquisa abrindo, assim, caminhos por parte desta ou outras investigações, de avançar nessa direção. Vale destacar ainda, que o trabalho de Lima (2007) traz uma importante indicação para o estudo da unidocência, porque além de tratar a questão sob a perspectiva de um referencial teórico crítico, produzindo reflexões sobre

a realidade escolar à luz dos condicionantes históricos, legais e políticos, chama atenção para inconsistências na formação e na prática dos/as professores/as unidocentes.

Gatti e Nunes (2008) analisaram os currículos dos cursos de formação de professores/as unidocentes. Elas realizaram uma análise de 71 currículos de cursos de Pedagogia que formam os/as professores/as dos anos iniciais do ensino fundamental. Nas propostas curriculares, as autoras procuraram identificar o que se tem proposto para a formação desses docentes. Constataram que os currículos se apresentam fragmentários, compostos por um conjunto de disciplinas dispersas e sem integração. A análise das ementas apontou a predominância de abordagens descritivas dos assuntos, sem preocupação com uma articulação teórico-prática. De acordo com as autoras, os conteúdos curriculares que orientam a atuação do/a professor/a na sala de aula são mínimos e apresentados de forma geral, sem relação aos contextos reais. As autoras questionam o alcance e a efetividade de uma formação panorâmica no desenvolvimento das competências para uma prática interdisciplinar considerando que:

Uma perspectiva de trabalho interdisciplinar é complexa e requer aprofundamento lógico-conceitual para que a construção do diálogo interdisciplinar não se mostre casuístico e sem os nexos necessários para compreensão de um tema, um objeto, uma experiência em sua transposição pedagógica. (GATTI e NUNES, 2008, p. 40).

Um estudo de Brzezinski e Garrido (2001), que se configura num levantamento do estado do conhecimento no Brasil sobre formação de professores e professoras apresentou problemas tanto nos cursos de formação Modalidade Normal quanto nos cursos de Pedagogia.

Em relação ao curso de nível médio de formação de professores/as, o antigo curso Normal, Simões (1993) mostrou a fragilidade dos conhecimentos sociológicos, históricos e filosóficos ali trabalhados e a pouca importância que professores/as dos anos iniciais atribuem a eles em suas práticas docentes. Martins (1998), em seu estudo, identificou práticas reprodutivas do desenho em sala de aula, nos anos iniciais do ensino fundamental e também nesses cursos de formação de professores/as em nível médio. Souza (1994), nessa mesma direção, assinalou contradições entre disciplinas teóricas e disciplinas metodológicas, pois enquanto as disciplinas teóricas procuram ressaltar o papel da escola como agente de transformação social, as disciplinas metodológicas desenvolvem propostas didáticas conservadoras ou escolanovistas.

Ainda, nessa linha de análise, Brzezinski e Garrido (2001) apontam as investigações de Freitas (1993); Damis (1996); Veiga (1996) e de Lima (1997) que revelando problemas

nos cursos de pedagogia destacaram a existência de contradições entre a proposta curricular e as práticas de formadores/as e de licenciandos/as em cursos de pedagogia.

Em outros estudos, Brzezinski (1999, 2008) destacou a existência de projetos antagônicos implícitos nas políticas de formação de professores e professoras unidocentes. De um lado, um projeto de caráter neoliberal, fundado exclusivamente na racionalidade técnico-instrumental que valoriza a eficácia das práticas e de outro um projeto de caráter social, fundado nos princípios de inclusão social e qualidade educativa, que se desdobra em ações para a conscientização e a autonomia docente.

Embora não se queira, neste estudo, enfocar os processos de formação de professores/as unidocentes, torna-se relevante entender os dilemas a eles concernentes na medida em que se impõem à atuação destes/as profissionais. É por essa razão que investigações sobre a formação inicial de professores/as unidocentes, como as citadas acima, compõem este estudo, ao passo que também indicam que novos estudos devem e podem contribuir para a compreensão do fazer docente nos anos iniciais do ensino fundamental.

Por meio de uma análise histórica de documentos educacionais oficiais que circularam no Brasil durante o período de 1970 até as reformas pós anos de 1990, Cruz (2012b) investigou aspectos histórico-legais constitutivos de concepções que deram sustentação ao modelo polivalente do ensino. O objetivo da autora foi analisar como esse modelo apareceu na organização escolar. Conforme o estudo, o contexto socioeconômico de reorganização do capitalismo, pós década de 1960, e a ascensão da teoria do capital humano justificam o aparecimento, na esfera educacional, dos conceitos de polivalência/polivalente no âmbito da formação e atuação docente.

Documentos legais analisados pela autora levaram-na a concluir que durante o período compreendido pelo governo militar, as noções de polivalência e de professor/a polivalente foram associadas a um sentido superficial que orientou o trato dos conteúdos curriculares nos anos iniciais do ensino fundamental, sob a justificativa de que uma base generalista seria necessária e eficaz para suprir o déficit de professores e professoras para uma crescente população em idade de escolaridade inicial e obrigatória, mas que se poderia alcançar a especialização para a docência em níveis de ensino posteriores.

Ramos, Cruz e Silva (2013) buscaram entender a profissionalidade polivalente no âmbito da regulação e do exercício profissionais. O trabalho das pesquisadoras compôs um conjunto de pesquisas de iniciação científica, que tiveram a polivalência como foco central, e objetivou uma análise sobre a profissionalidade deste/a professor/a. De caráter documental e utilizando procedimentos quantitativos e qualitativos, a pesquisa reuniu e analisou pareceres,

decretos, leis, portarias e resoluções, emanados de órgãos oficiais de 1990 até a primeira década do século XXI. A investigação partiu do pressuposto de que as especificidades da docência polivalente não estariam bem delineadas, dificultando a aproximação entre a qualificação dos/as professores/as e os requisitos para seu exercício profissional, porque, segundo as autoras, os documentos educacionais oficiais deveriam explicitar os saberes que respaldam os profissionais na construção de seu reconhecimento social. A hipótese inicialmente lançada de que as especificidades da docência polivalente não estavam bem delineadas nos documentos foi confirmada. No lugar de esclarecerem o que seja a docência polivalente, os documentos utilizam a palavra multidisciplinar que, além de atribuir um sentido quantitativo ao conceito de docência nos anos iniciais, estende a palavra para outros níveis do ensino, dificultando a compreensão da especificidade da docência nos anos iniciais do ensino fundamental.

Os trabalhos de Cruz (2012b) e Ramos, Cruz e Silva (2013), acima sintetizados, contribuem com nossa investigação, pois revelam sentidos que serviram e têm servido para fundamentar a regulação e o exercício da unidocência. Considerando que as concepções as quais sustentaram e têm sustentado este modelo de docência, também guardam relações com mudanças históricas e políticas no contexto mais amplo da sociedade, incidindo nos processos de formação de professores e professoras, os achados das pesquisas mencionadas também cooperam para a explicitação de fundamentos teórico-metodológicos, que vêm sendo historicamente implicados ao conceito de unidocência.

No mesmo caminho, Evangelista e Triches (2012) contribuem para pensarmos sobre os reflexos das políticas de formação e atuação de professores e professoras unidocentes. As pesquisadoras desenvolveram a hipótese de que as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Pedagogia expressam um processo de reconversão docente que visa ampliar o campo de atuação desse profissional, enquanto a sua formação permanece desprovida de fundamentação teórica, ratificando a indefinição do perfil desse profissional.

As autoras explicam que, assim, desenvolve-se a ideia de um/a professor/a, multifuncional, polivalente, flexível e tolerante, conforme a flagrante tendência neoliberal de alargamento do conceito de docência a ser atribuído a um “profissional com aparentes poderes e condições de responder a todas as demandas requeridas no seu trabalho.” (EVANGELISTA e TRICHES, 2012, p. 191). Esse estudo ganha importância na medida em que revela a influência atual de princípios neoliberais que, nos anos de 1970, já fundamentavam a noção de professor/a polivalente num plano tecnicista da educação. Para as autoras, essa influência

se faz presente na legislação no tempo presente, forjando as características de professores e professoras unidocentes.

Preocupada com a docência nos anos iniciais do ensino fundamental e sua relação com a polivalência, Cruz (2012a) quis saber quais seriam os elementos constituintes/estruturantes da profissionalidade desse/a professor/a. Concluiu que a profissionalidade polivalente se configura sob três elementos estruturantes: a relação escola e sociedade; organização do trabalho pedagógico e a relação professor aluno. O trabalho de Cruz (2012a) confirmou a tese de que:

[...] os professores constroem a profissionalidade polivalente na dinâmica de interação entre os elementos de regulação social da profissão e as formas subjetivas dos sujeitos que se faz professor, implicando num estabelecimento de uma relação particular entre os conhecimentos das disciplinas de referência e os conhecimentos didático-pedagógicos. (CRUZ, 2012a, p. 242)

Ou seja, aquilo que do ponto de vista profissional se espera do trabalho do/a professor/a unidocente e o modo peculiar e subjetivo como tais professores/as realizam esse trabalho pedagógico parecem constituir a especificidade da unidocência. Nessa investigação, Cruz (2012a) considerou que, para os discursos oficiais, o domínio dos conteúdos seria um elemento definidor de uma profissionalidade unidocente de qualidade. Mas, para ela, este domínio seria incompatível com a demanda de caracterização de professores e professoras unidocentes de lecionar conhecimentos das diferentes áreas do conhecimento, integrantes do currículo nesta fase do ensino fundamental. Outras características foram apontadas como sustentadores da construção da unidocência: a identificação com a infância, atrelada à necessidade de acompanhamento mais próximo das aprendizagens, estaria justificando uma preocupação maior com o desenvolvimento dos processos educativos do que com os objetos específicos de estudo em cada área do conhecimento. Dessa forma, ela concluiu:

Acreditamos, principalmente, não estar a defender um ou outro formato para a polivalência, mas procuramos compreender, para além dos modelos instituídos de formação, as características próprias da profissionalidade polivalente a partir da identificação e da interpretação de como os sujeitos a constroem. (CRUZ, 2012a, p. 244).

O estudo realizado por Cruz (2012a) torna-se relevante já que efetivou, juntamente com as professoras participantes, uma reflexão sobre a profissionalidade unidocente, colaborando para o delineamento de uma especificidade para atuação dos/as docentes, conectada às condições concretas dessa atuação.

No campo dos estudos históricos, Cruz, Silva e Silva (2013) analisaram o processo de institucionalização da polivalência como organização do trabalho pedagógico na escola primária. Elas elegeram como corpus documental e fonte principal do estudo, os códices da Diretoria de InSTRUÇÃO PÚBLICA de Pernambuco que reúnem Ofícios, Pareceres e os Relatórios da InSTRUÇÃO PÚBLICA. Além destes documentos, foram utilizados, também, alguns discursos realizados em Conferências Pedagógicas na Província de Pernambuco em 1878, segunda metade do século XIX, período de institucionalização da escola no Brasil.

Duas questões impulsionaram o estudo, a primeira questiona se o trabalho docente nos anos iniciais sempre se constituiu em trabalho polivalente, ou seja, um/a único/a professor/a lecionando as diversas áreas de conhecimento do currículo da educação básica, e a segunda como se deu o processo de construção da polivalência no seio das classes da escola primária. Assim as autoras se propuseram a identificar vestígios da institucionalização da polivalência destacando-se: as disciplinas que supostamente deveriam ser ministradas, os conhecimentos que lhes seriam correspondentes e o modo de organização escolar que se foi consolidando.

As autoras constatam que a polivalência atendeu inicialmente aos conhecimentos elementares da leitura, da escrita e do cálculo. As exigências requeridas para o mundo, a partir do desenvolvimento científico, trouxeram a necessidade de ampliação dos conhecimentos a serem ensinados, aumentando por consequência, requisitos e habilidades por parte dos professores e professoras para atender o ensino de outras áreas de conhecimento. O estudo evidenciou também que o processo de institucionalização da polivalência não foi consensual, porque, segundo as autoras, houve aqueles e aquelas que se posicionaram argumentando contrariamente.

Enfim, o estudo de Cruz, Silva e Silva (2013) contribui no esclarecimento de que as políticas de estruturação do ensino nos anos iniciais da escolarização sancionam a institucionalização da unidocência. Na presente investigação, um olhar histórico para o processo de constituição da unidocência possui a intenção de explicitar seus condicionantes, favorecendo uma compreensão crítica e devidamente fundamentada da realidade.

Estabelecendo relações entre a unidocência e o trabalho pedagógico, Ferreira e Tribeck (2010) se propuseram a realizar uma reflexão sobre a construção do conhecimento científico nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir do que as autoras nomearam de tecitura unidocente. Para Ferreira e Tribeck (2010, p.4)

[...] o processo ensino aprendizagem nos anos iniciais depende fundamentalmente da tecitura unidocente, ou seja, de um único professor que conduzirá os fios das tramas

que compõe o currículo escolar, nas diversas e diferentes áreas do conhecimento, de forma significativa.

Apoiando-se em Libâneo (2002), as autoras situam a escola como um local de produção de saberes, em que professores/as e alunos/as envolvidos/as participam do processo. Para elas, os saberes construídos na escola vinculam-se à prática social prenhe de significados e, ao lado do conhecimento científico, consolidam os conteúdos curriculares, promovendo reflexões e experiências.

O processo ensino-aprendizagem, mediado por essa tecitura unidocente, é, assim, caracterizado por uma prática complexa e dinâmica que requer do/a professor/a o constante estudo para que consiga agregar, em seu discurso, os conhecimentos advindos das teorias científicas e de outros sistemas explicativos. (FERREIRA e TRIBECK, 2010). As autoras destacam que o trabalho do/a professor/a unidocente constitui um campo para aprendizagem contínua e que os saberes por ele/elas mobilizados, originam-se de sua história de vida, formação profissional e prática docente.

Ferreira e Tribeck (2010) valem-se da metáfora de construção de um tecido que se torna cada vez mais forte, mais coeso, quanto mais unidas estiverem suas fibras. Para as estudiosas, produções contextualizadas e articuladas dos conhecimentos são importantes para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, resolução de problemas, interpretação e compreensão do mundo nos escolares dos anos iniciais. Assim, a tecitura unidocente pressupõe o estabelecimento de conexões entre as várias áreas do conhecimento no processo ensino-aprendizagem, considerando que as habilidades mencionadas podem ser tratadas em todas as disciplinas do currículo escolar, resultando numa abordagem interdisciplinar, facilitada quando um único professor tem a tarefa de realizar as conexões. (FERREIRA e TRIBECK, 2010).

Ferreira e Tribeck (2010) apontam que um processo de ensino e aprendizagem fragmentado e descontextualizado, apoiado na aprendizagem mecânica, impede que os estudantes estabeleçam relações fundamentais ao seu entendimento, uma vez que tem sua percepção de tempo e espaço comprometida.

O processo de aprendizagem significativo e interdisciplinar pressupõe uma relação indissociável entre aprendizagem e desenvolvimento e a compreensão de que a realidade não se dá em um contexto fixo. As atividades propostas aos/as estudantes devem considerar a observação, a experimentação e reflexão à luz de conhecimentos científicos, de situações problematizadoras, para que todos e todas os/as envolvidos/as no processo, por meio do

diálogo e do questionamento possam produzir novos conhecimentos. (FERREIRA e TRIBECK, 2010).

Os pressupostos teórico-metodológicos que as estudiosas teriam implicado ao trabalho pedagógico unidocente coincidem, em nossa interpretação, com os pressupostos de uma educação crítica. Ao destacarem a interdisciplinaridade como fundamento do trabalho educativo nos anos iniciais do ensino fundamental e apresentarem uma compreensão dialética da realidade, da aprendizagem, do desenvolvimento e da unidocência, apontam também possibilidades para superação de uma profissionalidade no modelo da racionalidade técnica. Dessa forma, ao que nos parece, a reflexão de Ferreira e Tribeck (2010) evidencia elementos que contribuem para realizar uma articulação de conhecimentos nos processos de ensino, destacada como específica e caracterizadora da unidocência.

A frequência com que a palavra polivalência passou a figurar em textos oficiais franceses, após os anos 1990, despertaram em Baillat, Espinoza e Vincent (2001) o interesse pela polivalência de professores/as do ensino fundamental. O entusiasmo com que a polivalência é caracterizada nestes textos como “ardente obrigação republicana”, “generosidade da alma e do coração”, é questionado pelos autores como possibilidade de se constituir em uma forma de disfarce para as dificuldades que se colocam à sua efetivação.

A pesquisa de Baillat, Espinoza e Vincent (2001) foi realizada abrangendo o âmbito nacional e tendo como hipótese inicial que os/as professores/as vivem sua polivalência de modo ambivalente, buscou avaliar quantitativamente as diferenças entre a polivalência formal e a polivalência real, a partir das práticas profissionais de professores/as franceses, do ensino fundamental de primeiro grau.

Foi constituída uma amostra representativa dos profissionais polivalentes, no plano nacional, tanto no que se refere à idade, sexo, tipo de formação profissional quanto aos postos de trabalho (educação infantil/ ensino fundamental, localização geográfica da escola). Professores/as da educação infantil e ensino fundamental responderam a um questionário que visou caracterizar o modo de funcionamento das aulas.

Os resultados apontaram como primeiro indicador da diferença entre polivalência real e polivalência formal, a existência de professores/as auxiliares que são solicitados pelos professores/as polivalentes para o ensino de disciplinas específicas que, pelo peso da tradição, são consideradas como menos “acadêmicas”, como artes plásticas, educação física, música e língua estrangeira. A educação física e a música são ainda facilmente confiadas a auxiliares que não são professores/as. Mas também são requeridos/as professores/as auxiliares para o ensino de Geografia, História, Ciências da vida e da terra.

Conforme os resultados dessa pesquisa, somente para as disciplinas de Matemática e Francês é que a polivalência real coincide com a formal. Em relação às demais disciplinas, tanto a presença de um/a professor/a auxiliar quanto à diminuição do tempo destinado ao ensino destas, seja pelo/a professor/a titular ou mesmo pelo auxiliar, foram indicadores de ambivalência na polivalência.

Constatou-se ainda um problema de déficit ou excesso nas disciplinas no que se refere à carga horária oficialmente prevista. Estes horários oficiais não são respeitados a não ser para a matemática e o francês, entretanto, com ligeiro excesso. As demais apresentaram déficit no tempo destinado ao seu ensino, que aumenta no caso do ensino de educação física, música e língua estrangeira. Essa situação provocou nos pesquisadores a inferência de que as diferenças reais são superiores às diferenças declaradas.

Outros indicadores da redução da polivalência dizem respeito ao tamanho e localização da escola e ao nível escolar. Em escolas maiores e na zona urbana foi encontrada uma redução da polivalência enquanto que, nas escolas menores e no meio rural, a polivalência formal prevalece. No que se refere ao nível escolar, a diferença entre a polivalência real e a polivalência formal é menor na educação infantil que no ensino fundamental. Na primeira, os/as professores/as declararam majoritariamente ensinar sozinhos/as, já no ensino fundamental declararam solicitar auxílio em até três disciplinas ou mais, conforme aumenta o nível de escolarização dos estudantes.

A pesquisa revelou, também, um caráter não aleatório para se recorrer a professores/as auxiliares. Ou seja, parece ser comum que os/as professores/as polivalentes que admitem receber auxílio para o ensino de história também solicitam intervenções em geografia e educação cívica; os que procuram ajuda para o ensino de ciências da vida e da terra procuram também em física e tecnologia e, por fim, aqueles que apelam para o auxílio em Educação Física, também o fazem em artes plásticas e educação musical. Baillat, Espinoza e Vincent (2001) chamam atenção para o fato de que esses agrupamentos são constituídos por grandes categorias disciplinares que, na perspectiva da polivalência, deveriam estar presentes na escola de ensino fundamental.

A formação inicial dos professores/as e idade deles/as foram categorias averiguadas nesse estudo, mas não podem ser consideradas como determinantes para uma distinção entre a polivalência real e a formal. Dessa maneira, a conclusão imposta é que, no geral, as características relativas ao contexto escolar são mais determinantes na quebra da polivalência do que as características pessoais dos/as professores/as. (BAILLAT, ESPINOZA e VINCENT 2001).

Em relação ao tratamento diferenciado dado pelos professores/as polivalentes às disciplinas do currículo escolar, o quadro foi o seguinte: Matemática e Francês foram encontrados no topo da hierarquia e sendo seu ensino dificilmente compartilhado com outro/a professor/a que não o/a titular da classe, inclusive com excesso de carga horária. As disciplinas de iniciação cultural e científica (Geografia, História, Ciências da vida e da terra) são, comumente, confiadas a professores/as auxiliares, e nesses casos foram constatados déficit de carga horária. A situação evidencia a importância que é dada a algumas disciplinas em detrimento de outras e, no caso, reforça a visão que se tem do ensino fundamental com finalidade de ensinar a ler, escrever e contar, concluem os autores.

Os resultados propiciaram o estabelecimento de um inventário das práticas reais em relação à polivalência no contexto das escolas. Os investigadores destacaram que os achados apresentam os limites de uma enquete, pois se fundam sobre declarações dos participantes da pesquisa, não podendo ser interpretadas como fotografia das práticas de ensino. Dessa maneira, no processo de discussão dos resultados obtidos, os autores levantam algumas questões que apontam para a necessidade de outros caminhos investigativos.

Identificando que a polivalência é uma característica identitária de professores/as atuantes na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, os autores questionam quais seriam as razões para estes professores e estas professoras utilizarem de dispositivos que reduzem sua polivalência. Como a pesquisa não levantou esses motivos, os autores inferem que os motivos poderiam estar relacionados ao desejo de quebrar o isolamento e compartilhar experiências que possam auxiliar na superação de dificuldades encontradas, mas também a falta de gosto ou sentimento de inabilidade para ministrar certas matérias do programa. Essa prática que segundo Baillat, Espinoza e Vincent (2001) culmina na redução da polivalência é contraditória em relação ao discurso de defesa ao sujeito da polivalência e parece, de forma geral, não ser consciente por parte dos/as professores/as.

Por fim, os pesquisadores declararam que conflitos e contradições inerentes ao movimento da docência polivalente requerem estudos capazes de apreender, por exemplo, os motivos pelos quais professores e professoras polivalentes recorrem a auxiliares, reduzindo contraditoriamente, sua polivalência. Além de compreender melhor como eles concebem seu papel em cada disciplina e o papel daqueles a quem confiam parte do ensino.

O inventário de Baillat, Espinoza e Vincent (2001) ao tomar a organização institucional da unidocência na realidade educacional Francesa, confrontando as práticas profissionais dos/as professores/as ao conceito relacionado a esta modalidade de docência,

contribui para o levantamento de questões motivadoras para uma reflexão crítica, na medida em que trouxe à tona contradições constitutivas desse processo.

Os trabalhos apresentados, Oliveira, Cruz e Silva (2013); Lima (2007); Gatti e Nunes (2008); Brzezinski e Garrido (2001); Cruz (2012c); Ramos, Cruz e Silva (2013); Brzezinski (1999, 2008), Evangelista e Triches (2012); Cruz (2012a); Cruz, Silva e Silva (2013); Ferreira e Tribeck (2010); Baillat, Espinoza e Vincent (2001) evidenciaram a relação da unidocência com os saberes e com os processos formativos de professores; a sua inserção no âmbito das políticas e dos ordenamentos legais, a sua relação com a profissionalidade docente e com o trabalho pedagógico.

Esse repertório de pesquisas sobre a unidocência proporcionou um importante entendimento dos processos históricos e dos fundamentos teóricos implicados na adoção desse modelo de docência nos anos iniciais do ensino fundamental. As análises das pesquisas selecionadas também proporcionaram uma compreensão significativa sobre questões entrelaçadas à prática da unidocência e aos processos de formação dos professores pois evidenciaram contradições deste processo. Contradições que nós também identificamos na prática de professores/as unidocentes das escolas de ensino fundamental causadoras da estranheza, que percebemos e relatamos na parte inicial deste estudo, mas que animaram nossas investigações.

Ramos, Cruz e Silva (2013), apontaram ainda que na legislação não há um delineamento claro das especificidades da unidocência, e isso tem dificultado a aproximação entre a qualificação dos/as professores/as e os requisitos para seu exercício profissional. Essa situação pode estar na base dos problemas identificados por Gatti e Nunes (2008) que se envolveram nas análises sobre os currículos dos cursos de Pedagogia. Para as autoras, os currículos fragmentários, compostos por disciplinas dispersas e sem integração ou preocupação com uma articulação teórico-prática, associados a uma formação panorâmica, com apresentação generalista de conteúdos corroboram para a indefinição do perfil do profissional unidocente e compromete o alcance e a efetividade de uma prática interdisciplinar.

A formação e atuação unidocentes, cuja essencialidade está na interdisciplinaridade, foi foco de discussão em pesquisas como as de Lima (2007) e Oliveira, Cruz e Silva (2013). Todavia, conforme pudemos verificar, os estudos, ainda sem alcançarem o aprofundamento sobre a natureza interdisciplinar da prática unidocente, procuram identificar e compreender as razões das dificuldades de professores e professoras de atuarem de modo integrado e articulado.

Na direção de compreender melhor tal realidade, entendemos que os estudos de Cruz (2012b), de Brzezinski (1999, 2008), Evangelista e Triches (2012) contribuem significativamente na revelação dos pressupostos da lógica de mercado neoliberal e a orientação tecnicista que se fazem presentes na legislação educacional. Essa orientação do fazer unidocente forja uma ideia de professor/a multifuncional, polivalente, flexível e tolerante, muito presente no meio escolar. Ou seja, os dispositivos legais formulados desde os anos de 1970, têm servido como guias de uma formação profissional para os/as professores/as dos anos iniciais do ensino fundamental, distanciando-os de uma formação de concepção ampliada. Há, portanto, o que se pesquisar para compreendermos melhor sobre a unidocência, o modo como os/as professores/as, de fato, a realizam e quais sejam os caminhos para desenvolvê-la de maneira crítica.

Por outra perspectiva, merece também destaque as diferenças no modo como os estudiosos levam adiante as suas reflexões sobre a unidocência. Há aqueles, como Ferreira e Tribeck (2010), que a enaltecem, atrelando o sucesso das aprendizagens escolares nos anos iniciais à presença de um/a único/a professor/a, este/a como o/a responsável por articular os conhecimentos das diversas áreas do conhecimento, enquanto há outros/as que procuram mostrar que os/as professores/as dos anos iniciais do ensino fundamental podem estar exercendo sua unidocência de modo ambíguo, pois dividem com outros/as professores/as, estes/as de formação especializada ou não, a responsabilidade de um ensino nessa etapa de escolaridade. (BAILLAT, ESPINOZA e VINCENT, 2001). Tal situação poderia ser entendida como uma atitude de resistência, o que confirmaria o apontamento de Cruz, Silva e Silva (2013) de que a institucionalização de uma unidocência não teria sido um consenso, constituindo-se muito mais pelas políticas de estruturação do ensino nos anos iniciais do ensino fundamental do que pelas condições concretas de realizá-la.

Os trabalhos de Lima (2007) e Cruz (2012a) convergiram o foco no processo de formação e atuação de professores e professoras unidocentes. Tais estudos delimitados no aspecto da profissionalidade unidocente, aproximaram-se da prática pedagógica dos/as docentes, permitindo a identificação de problemas oriundos de inconsistências na formação (LIMA, 2007), mas também o reconhecimento das condições reais e essenciais para a construção da sua profissionalidade para além de modelos instituídos (CRUZ, 2012a).

Enfim, o conjunto de trabalhos sobre a unidocência examinados nesta revisão de literatura contribuiu para a percepção de uma visão panorâmica sobre o tema desta pesquisa, na medida em que aprofundamos o entendimento sobre objeto de nossa investigação acessando sua gênese, características, fundamentos e desafios. Também proporcionou o

reconhecimento de elementos teórico-metodológicos implicados ao conceito de unidocência, a identificação de categorias teóricas que subsidiaram a construção dos instrumentos de produção de dados para o trabalho de campo.

Vimos que as fontes averiguadas, em sua maioria, explicitaram preocupação com os fundamentos dos ordenamentos legais e aspectos relacionados aos processos formativos de professores e professoras unidocentes. Esses enfoques contribuem para uma compreensão da unidocência em seus aspectos mais gerais, pois nos remetem a conhecimentos e reflexões em torno das finalidades e objetivos do trabalho educativo para estes anos da escolarização.

Dessa maneira, entendemos que o *modus operandi* do/a professor/a unidocente no dia a dia da sala de aula carece ainda de ser explorado, especialmente, se puderem explicitar o que professores e professoras têm conseguido ou que dificuldades têm enfrentado na efetivação de um ensino que articule e integre o conhecimento. Brzezinski e Garrido (2001) reforçam que:

Estudar a sala de aula, compreender como ocorrem as interações entre professor e estudantes, entender como nesse processo interativo o conhecimento é construído pelos discentes e quais os desafios que essa atividade mediadora coloca ao professor constituiu uma vertente fértil para aperfeiçoar as práticas docentes e interferir na qualidade de ensino. (BRZEZINSKI e GARRIDO, 2001, p. 92)

Por essa razão, escolhemos nos aproximar e pesquisar qual a compreensão de unidocência que professores e professoras unidocentes têm, a partir do modo como planejam e realizam o trabalho pedagógico no cotidiano escolar, na pretensão de apreender a unidocência em suas mediações específicas, na sua particularidade histórica¹⁰. Daí justificamos cientificamente a pertinência da questão apresentada na atual investigação, frente ao conjunto dos trabalhos examinados.

Esperamos que, ao discutirmos criticamente a compreensão de unidocência, que tem balizado os modos de planejar e realizar o trabalho pedagógico de unidocentes da rede estadual de ensino, nosso estudo possa servir como referência para propostas futuras de formação continuada na escola participante da pesquisa e/ou na própria Rede Estadual de Ensino, constituindo elementos para apreensão e fortalecimento do trabalho de professores e professoras.

¹⁰ Segundo Ciavatta (2014), o estudo de um objeto envolve concebê-lo na totalidade das múltiplas relações que o determina, sendo que a particularidade de um fenômeno é o campo das mediações, onde se efetuam as ações humanas cotidianas submetidas ao tempo e ao espaço.

SEÇÃO II: A UNIDOCÊNCIA NOS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

Esta seção explicita os conceitos que balizaram nossa investigação sobre a unidocência evidenciando os fundamentos teórico-metodológicos assumidos e os procedimentos metodológicos adotados.

2.1 Fundamentos teóricos-metodológicos

A escolha por um tema de pesquisa não emerge espontaneamente mas conforme Minayo (2013, p. 173), de “interesses e circunstâncias socialmente condicionados, frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos”. Isto posto, o interesse em discutir a unidocência e, de maneira específica, a compreensão sobre unidocência, que tem sido expressa nos modos de planejar e realizar o trabalho pedagógico de professores e professoras unidocentes da rede pública estadual de ensino de Uberlândia, foi construído a partir do estudo e reflexão crítica a respeito do trabalho pedagógico, que temos atualmente a oportunidade de realizar como docente, em escolas de anos iniciais do ensino fundamental.

Assim, nosso interesse de pesquisa motivou a construção de um problema o qual se insere no campo da investigação social. Este tipo de investigação, segundo Minayo (2013, p. 47) trata “do ser humano em sociedade, de suas relações e instituições, de sua história e de sua produção simbólica”. A natureza do objeto de pesquisa das ciências sociais requer uma diferenciação entre o seu método e o das ciências físico-naturais e biológicas.

Segundo Demo (1981), citado por Minayo (2013), o objeto das ciências sociais: é histórico porque toda sociedade e seus indivíduos existem num tempo e espaço específicos e como consequência possuem consciência histórica; há uma identidade entre o sujeito e o objetivo da investigação pois o observador é da mesma natureza que o objeto observado, seja por razões de classe, idade ou qualquer outro motivo; é intrínseca e extrinsecamente ideológico porque toda e qualquer produção humana, passa pela subjetividade e interesses; é essencialmente qualitativo, pois a realidade social que abarca os fenômenos estudados encerra um dinamismo da vida individual e coletiva, com uma diversidade de significados e multiplicidade de relações mais rica que qualquer discurso teórico ou político que se dedique a explicá-la. Consequentemente, para Minayo (2013) a pesquisa social encara o desafio de manejar ou construir teorias e instrumentos que possibilitem uma melhor aproximação do objeto a ser conhecido, ainda que de forma parcial e provisória.

Santos Filho (2013) aponta que nas Ciências Sociais e da educação, dois paradigmas de pesquisa têm sido dominantes, a partir da década de 1980 do século XX: o quantitativo e o qualitativo.

No paradigma ou abordagem quantitativa de pesquisa, os objetos sociais são tratados tais quais os objetos físicos nas ciências físicas, pois essa abordagem está epistemologicamente sustentada numa tradição filosófica positivista. Por consequência, os conhecimentos sociais baseiam-se na experiência dos sentidos, e “[...] nega-se a admitir outra realidade fora dos “fatos” e a pesquisar outra coisa que não seja as relações entre os “fatos”” (GAMBOA, 2007, p. 31). Estes princípios estão vinculados às ideias de que: o sujeito que conhece está separado do objeto a ser conhecido; os objetos sociais possuem existência independentemente do interesse do/a observador/a; a pesquisa é uma atividade neutra, por isso, o/a pesquisador/a não deve avaliar ou fazer julgamentos, mantendo uma objetividade rigorosa, limitando-se a discutir o que existe com base em uma lógica formal que, por sua vez, “[...] tem por objeto as leis que regem o pensamento enquanto pensamento, lógica das formas como seu nome indica”. (GAMBOA, 2007, p. 35)

O paradigma ou abordagem qualitativa se constituiu, segundo Santos Filho (2013), como fruto do questionamento de filósofos e pensadores que entendiam ser incorreto e divergente o estudo da vida social em termos de analogia com as Ciências Físicas, pois representava uma destruição da liberdade e individualidade, dimensões essenciais da vida social humana. A gênese e o desenvolvimento desta abordagem se deu inicialmente dentro da tradição filosófica da fenomenologia, que privilegia a consciência do sujeito e entende a realidade como construção humana. No entanto, ancorada em princípios idealistas, segundo Triviños (2013), não realizam uma crítica social e não buscam explicações dos fenômenos em suas raízes históricas, permanecendo uma vertente conservadora dentro de uma abordagem qualitativa de pesquisa.

Críticas tecidas tanto aos positivistas quanto aos fenomenólogos pelos teóricos críticos da Escola de Frankfurt, a partir da década de 1930 e especialmente em 1960, impulsionaram a constituição de uma vertente crítica dentro da abordagem qualitativa de pesquisa, conhecida como histórico-estrutural (TRIVIÑOS, 2013) ou dialética (GAMBOA, 2007). De base filosófica materialista vale-se de uma lógica dialética de pensamento para interpretação e explicação da realidade, esta entendida como dinâmica e síntese de múltiplas determinações.

De maneira geral, e sem destacar as distinções entre as vertentes fenomenológica e histórico-estrutural ou dialética, uma abordagem qualitativa de pesquisa, segundo Bogdan citado por Triviños (2013) pode ser caracterizada por: ter como fonte de coleta de dados o

ambiente natural em que o fenômeno ocorre e o/a pesquisador/a como principal instrumento desta coleta; ser descriptiva; preocupar-se também com o processo e não somente com os resultados; ter a tendência em analisar os dados de maneira indutiva; tomar o significado como preocupação essencial.

Assim, nossa intenção ao verificar qual seja a compreensão de unidocência que professores e professoras unidocentes expressam a partir do modo como planejam e realizam o trabalho pedagógico, remete nosso estudo a uma situação de contexto, no caso o contexto escolar. A abordagem qualitativa é apropriada para nos orientar na captura da dinâmica dos acontecimentos escolares relacionados à unidocência e ainda valorizar as subjetividades daqueles/as que transitam nesse universo. Para se obter uma visão integrada da realidade, um fenômeno pode ser compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte. Para considerarmos todos os pontos de vista relevantes, fomos a campo para estudar a unidocência a partir da perspectiva das pessoas envolvidas. Isso, no nosso entender, poderá contribuir para ampliação dos debates a respeito da dimensão pedagógica de uma docência típica dos anos iniciais do ensino fundamental.

Esperamos produzir uma reflexão crítica sobre o trabalho pedagógico unidocente materializado no dia a dia escolar, contribuindo tanto com elementos para uma compreensão ampliada desta modalidade de docência quanto de superação de possíveis dificuldades que a envolvem. Assim, considerando a natureza do objeto e os objetivos propostos nesta investigação, faz-se necessária uma abordagem qualitativa envolvendo uma reflexão filosófica, pedagógica e histórica que colabore para construir, dialeticamente, a descrição e a análise da realidade deste fenômeno e seu contexto histórico.

Dessa maneira, referenciamos esta investigação no materialismo dialético que como opção metodológica, fundamentada na dialética e na historicidade dos fatos, se caracteriza como instrumento de reflexão da totalidade e das múltiplas determinações de um objeto.

Uma abordagem qualitativa em uma pesquisa com raízes no materialismo dialético, segundo Triviños (2013, p. 129) parte da compreensão de que:

O fenômeno tem sua própria realidade fora da consciência. Ele é real, concreto e, como tal, é estudado. Isto significa enfocá-lo indutivamente. Porém, ao mesmo tempo, ao descobrir sua aparência e essência, está-se avaliando um suporte teórico que atua dedutivamente, que só alcança a validade à luz da prática social.

Com tradição na filosofia materialista, o materialismo dialético baseia-se numa interpretação dialética da realidade, o que implica considerar que a realidade está em

constante movimento e é contraditória. Compreender essa realidade envolve a adoção de pressupostos que nos proporcione condições de interpretar o fenômeno para além de sua aparência imediata e frequente. Implica nos dizeres de Severino (2007, p. 116) assumir “pressupostos que são considerados pertinentes à condição humana e às condutas dos homens” e condizentes com a tradição filosófica dialética como totalidade, historicidade, complexidade, dialeticidade, praxidade, científicidade, concreticidade.

Dessa maneira, a assunção de tais pressupostos na análise e interpretação de nosso objeto de pesquisa nos encaminha para o entendimento de que:

- o desenvolvimento do trabalho pedagógico unidocente não se explicaria isolado de um contexto social e educacional mais amplo, nem desarticulado de um processo histórico complexo mais abrangente;
- é um fenômeno, síntese de múltiplas determinações (históricas, legais, formativas, cotidiano, conhecimento, institucional, políticas, econômicas, culturais...) num constante movimento de interações e transformações condicionadas à realidade social e educacional, dito de outra forma, condicionadas à prática dos sujeitos envolvidos direta ou indiretamente em sua produção;
- os processos históricos que condicionaram a constituição de uma unidocência, articulados entre si no tempo e espaço, não se dariam por uma lógica da identidade, mas por um permanente conflito entre concepções de formação humana em disputa.

Isto posto, a explicação dos elementos que constituem a unidocência bem como a regularidade de seus nexos, envolveria a explicitação do permanente conflito presente no processo histórico social.

A construção do conhecimento sustentado no materialismo dialético tem o empírico presente como base. Segundo Gamboa (2007, p. 139)

[...] caminhamos do empírico concreto (todo sincrético) ao abstrato (categorias diversas de análises) e deste ao concreto no pensamento. Esse concreto no pensamento, que se refere ao conhecimento propriamente dito, constitui um todo novo que resulta do processo da inter-relação entre um objeto em construção e um sujeito também em construção.

Dito de outra forma, elaboramos uma imagem sincrética deste empírico presente, partindo de um todo sincrético. Realizamos uma trajetória rastreando suas partes constitutivas por meio de análises. Identificadas as partes constitutivas recuperamos o todo por meio da síntese que expressa num segundo momento, uma dimensão mais rica e complexa do contexto

em que o fenômeno está inserido. A dinâmica de mão dupla, do todo às partes e das partes ao todo situado e determinado pelos contextos é trabalho da dialética.

O contexto recebe uma ênfase fundamental, “pois os fenômenos dependem dos contextos da produção, que determinam sua existência, e dos contextos de interpretação, que determinam seu conhecimento” (GAMBOA, 2007, p. 139).

A unidocência como modalidade de docência com o trabalho pedagógico, que lhe é correspondente, ocorre no contexto singular de uma instituição escolar. Como aponta André (2012), uma compreensão sobre a complexa dinâmica social que se expressa neste contexto, poderá ser apreendida criticamente ao ser estudada, considerando-se, pelo menos, três dimensões: a institucional, a pedagógica e a sociopolítica.

A autora reforça que estas dimensões não podem ser consideradas de forma isolada, mas como uma unidade multiplamente interconectada que orienta o acontecer diário da vida escolar. A configuração institucional assumida pela escola, por exemplo, é afetada por determinações do contexto social mais amplo, influenciando diretamente a forma de organização do trabalho em sala de aula.

Apreender a compreensão de unidocência expressa nos modos de planejar e realizar o trabalho pedagógico unidocente envolve focalizar as relações estabelecidas entre professores e professoras unidocentes, estudantes e o conhecimento na situação de ensino. Destarte, nossa investigação retrata a dimensão pedagógica da unidocência na prática escolar, de acordo com André (2012). No entanto, tendo a pretensão de realizar uma leitura ampliada e crítica sobre a dimensão pedagógica do trabalho unidocente, nossa análise não prescinde de considerar aspectos referentes à sua dimensão institucional e sociopolítica.

A dimensão institucional envolve, por exemplo, normatizações referentes à organização do trabalho pedagógico, os níveis de participação dos docentes nas estruturas de poder e decisão na instituição, bem como a disponibilidade de recursos materiais e humanos. A dimensão sociopolítica abrange uma reflexão sobre o momento histórico, os valores e concepções presentes na sociedade.

Entendemos que lograr êxito em relação à questão colocada por esta investigação por meio da identificação e análise da compreensão que professores e professoras unidocentes têm do planejamento e do seu trabalho pedagógico, considerando a dinâmica das relações institucionais, sociopolíticas e pedagógicas, requer alinhar-se metodologicamente a uma perspectiva etnográfica (ANDRÉ, 2012).

Num sentido amplo, essa alternativa metodológica, originalmente utilizada em estudos antropológicos e sociológicos pode ser entendida como um modo sistemático para descrever

eventos que ocorrem na vida de um grupo e o comportamento dos indivíduos, membros do grupo, bem como a importância desses eventos e seus significados para a cultura do grupo.

A utilização da abordagem etnográfica em investigações sobre questões da escola acompanha, no Brasil, desde o final dos anos de 1970, a intensificação do uso da abordagem qualitativa nas pesquisas educacionais.

Contudo, é necessário evidenciar que na área da educação a etnografia não possui o mesmo enfoque dos estudos antropológicos de origem. Constitui-se, segundo André (2012), como uma adaptação da etnografia à educação, pois não há a necessidade de cumprirem requisitos definidores de uma etnografia em seu sentido restrito, como longa permanência em campo e o uso de amplas categorias sociais na análise dos dados. Consequentemente, tendo optado por organizar metodologicamente nosso estudo no campo dos estudos etnográficos, ele configura-se como tipo etnográfico.

Um estudo tipo etnográfico, o qual é caracterizado pela utilização de técnicas clássicas da etnografia como a observação participante e a entrevista intensiva, permite um contato direto do/a pesquisador/a com o contexto pesquisado, visto ser ele o principal agente no processo de coleta/produção dos dados. As técnicas etnográficas viabilizam segundo André (2012, p. 41):

[...] documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico.

Por isso, uma interação direta entre nós e o contexto escolar unidocente observando situações, interações e diálogos, bem como os depoimentos de professores e professoras sobre suas experiências naquele contexto, viabiliza apreender e retratar a compreensão expressa por esses/as no modo como planejam e realizam seu trabalho pedagógico na dinâmica da instituição escolar.

2.2 Procedimentos metodológicos de coleta/produção de dados.

Duarte (2002) destaca a importância da descrição dos procedimentos metodológicos no processo de construção do conhecimento científico. Para a autora:

Se nossas conclusões somente são possíveis em razão dos instrumentos que utilizamos e da interpretação dos resultados a que o uso dos instrumentos permite chegar, relatar procedimentos de pesquisa, mais do que cumprir uma formalidade,

oferece a outros a possibilidade de refazer o caminho e, desse modo, avaliar com mais segurança as afirmações que fazemos. (DUARTE, 2002, p. 140)

Isto posto, descrevemos de maneira detalhada os procedimentos utilizados no processo de realização desta investigação. Os procedimentos metodológicos adotados seguiram a divisão sugerida por Minayo (2009, p. 26) de “1) fase exploratória, 2) trabalho de campo, 3) análise e tratamento do material empírico e documental”.

A fase exploratória envolveu a reelaboração do projeto de pesquisa, anteriormente inscrito e aprovado no processo seletivo para ingresso no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU); submissão do protocolo de pesquisa aos trâmites do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU) e preparação para entrada no campo¹¹.

No processo de preparação para entrada no campo, ainda na fase exploratória, foi realizada uma revisão de literatura sobre a unidocência, apresentada na primeira seção, com a intenção de validar a pertinência da questão problema, justificando-a científica e socialmente e ainda com a intenção de identificar diferentes situações e possibilidades de investigação sobre o tema.

A revisão de literatura contribuiu também, nesta fase exploratória, para evidenciar algumas categorias conceituais importantes na produção e análise dos dados empíricos. André (2012, p. 42) explica que “embora o processo etnográfico seja aberto e flexível, isso não significa ausência total de um referencial teórico”. A inserção e imersão no trabalho de campo requer um referencial teórico, mesmo que este possa ser repensado e sofrer modificações no decorrer do processo investigativo, ele auxilia na captação das múltiplas dimensões do objeto e orienta a análise e interpretação do fenômeno estudado na realidade.

Nesse sentido, os conhecimentos sobre o tema da unidocência que reunimos naquela revisão de literatura contribuíram para a construção de uma síntese conceitual que utilizamos na interpretação dos dados, bem como revisão do problema e objetivos- geral e específicos- dessa pesquisa.

Minayo (2013), por sua vez, esclarece que numa pesquisa empírica em que prevalece a abordagem qualitativa, o/a pesquisador (a) deve preocupar-se mais com o aprofundamento e menos com a generalização da compreensão que se alcança do fenômeno estudado. Por isso, ela esclarece que, nesse tipo de investigação qualitativa uma amostra ideal não atende a

¹¹Nosso entendimento de Campo, coaduna com o que Minayo (2013, p. 201) explicita por Campo na pesquisa de abordagem qualitativa, o qual seja, “o recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação”.

critérios numéricos, mas é aquela que reflete as múltiplas dimensões da totalidade do objeto de estudo. Assim, para a composição da amostra, a definição da escola e do grupo de professoras unidocentes participantes desta pesquisa, orientamo-nos pelos pressupostos e critérios apontados por Minayo (2013) de:

[...] b) Assegurar que a escolha do *locus* e do grupo de observação e informação contenham o conjunto de experiências e expressões que se pretende objetivar na pesquisa; c) privilegiar os sujeitos sociais que detêm atributos que o pesquisador pretender conhecer; definir claramente o grupo social mais relevante, ou seja, sobre o qual recai a pergunta central da pesquisa, centralizar nele o foco das entrevistas e observações e dar atenção a todos os outros grupos que interagem com o do foco principal, buscando compreender o papel de cada uma de suas interações. (MINAYO, 2013, p. 197, grifo da autora).

Inicialmente, consideramos que, na cidade de Uberlândia, a escolarização para os anos iniciais do ensino fundamental, na rede pública de ensino, é ofertada tanto em escolas municipais quanto em escolas estaduais.

Na rede pública municipal de ensino, professores/as unidocentes partilham a regência de turma com outros profissionais. Em outros termos, toda turma de anos iniciais do ensino fundamental nessa rede possui um/a professor/a unidocente, chamado de regente de turma I, que leciona língua portuguesa, matemática, história, geografia e ciências cumprindo, 16 horas-aula semanais de trabalho em sala de aula. A regência de ensino religioso e literatura é, respectivamente, assumida por outros/as dois/as professores/as, com formação unidocente, em Pedagogia, chamados de regente de turma II. Dois/as professores/as de docência especializada, cada qual, assume o ensino de arte e educação física. Esses/as quatro profissionais somam 8 horas-aulas semanais de regência partilhada com o/a professor/a unidocente, regente de turma I.

Já, na rede pública estadual de ensino, professores/as unidocentes na regência de turma lecionam língua portuguesa, matemática, literatura, geografia, história, ciências, ensino religioso e arte cumprindo 20 horas-aulas semanais de trabalho em sala. A docência da turma é partilhada apenas com um/a professor/a de docência especializada da área de educação física.

Em ambas as redes observamos que professores/as unidocentes assumem maior parte da carga horária na regência de turma. Porém, para composição da amostra de nossa pesquisa, optamos por objetivar a unidocência de professores/as da rede estadual de ensino, porque foi nesta rede que constituímos inicialmente o conjunto de experiências que nos permitiu levantar questionamentos a respeito desta modalidade de docência.

De acordo com a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais¹², o município de Uberlândia conta com o funcionamento de 70 (setenta) escolas públicas da rede estadual de ensino. Desse universo, consideramos para composição de uma amostra, 100% das unidades de ensino que ofertam exclusivamente os anos iniciais do ensino fundamental, o que constitui um número de 8 (oito) escolas. Esse critério se justifica pelo pressuposto de que na ambição escolar onde o trabalho unidocente é majoritário, há o favorecimento e valorização de uma prática interdisciplinar e articulada do trabalho pedagógico. Vale esclarecer que nos anos finais do ensino fundamental (Ensino Fundamental II) os tempos e espaços curriculares são compartilhados entre docentes de formação especializada. Ou seja, somente o período correspondente ao ensino Fundamental I (os anos iniciais) compõe a etapa na qual se encontram professores e professoras unidocentes.

Por fim, no universo das 8 (oito escolas), a escola definida para realização da pesquisa seguiu o fato de ela já ser conhecida por nós. É, portanto, importante mencionar que tal escolha não aconteceu por acaso, antes, justifica-se pelo fato de já termos possuído um vínculo profissional com a escola e com as professoras unidocentes que ali trabalham, favorecendo tanto a nossa aproximação e, obviamente, quanto o consentimento, por parte delas, de nossa presença com fins investigativos.

Quanto ao fato do/a pesquisador/a investigar uma situação em um ambiente que lhe é familiar, André (2012) alerta-nos para a existência de conflitos de interesses, que favorecem confusões entre opiniões pré-existentes e novas revelações. Corremos, portanto, o risco de perdermos a objetividade do estudo. Para que isso não se incorra em prejuízo ao rigor científico é preciso haver, por parte do/a pesquisador/a, um esforço sistemático para manter o necessário distanciamento, que não se confunde com neutralidade. Explica a autora:

[...] O grande desafio, nesses casos, é o de saber *trabalhar* o envolvimento e a subjetividade, mantendo o necessário distanciamento que requer um trabalho científico. Distanciamento que não é sinônimo de neutralidade, mas que preserva o rigor. Uma das formas de lidar com essa questão tem sido o *estranhamento* - um esforço sistemático de análise de uma situação familiar como se fosse estranha. (André, 2012, p.48, grifos da autora).

Nesse sentido, conforme orientado pela autora, realizamos o exercício do estranhamento. Procuramos observar a realidade unidocente, livres de preconceitos e opiniões

¹²MINAS GERAIS. Governo do Estado. Secretaria Estadual de Educação. **Lista de escolas públicas e particulares de Minas Gerais**. 2016. Nesta Lista de escolas públicas e particulares são apresentados os estabelecimentos de ensino da rede pública e privada do Estado de Minas Gerais, com a informação dos níveis e modalidades de ensino ofertadas, bem como endereço e telefone. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/parceiro/lista-de-escolas>>. Acesso em: 13 nov. 2015.

prévias. A cada observação realizamos reflexões, buscando filtrar nossa experiência pessoal, com o apoio dos referenciais teóricos e dos procedimentos adotados a fim de “lidarmos com percepções e opiniões já formadas, reconstruindo-as em novas bases” (ANDRÉ, 2012, p. 48) objetivando mantermos o distanciamento científico e amenizarmos os problemas apontados.

Na escola participante da pesquisa, abordamos 10 (dez) professoras por terem formação e atuação unidocente em turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Esclarecemos a elas que seriam realizadas observações, descrições e que, no transcorrer da pesquisa, realizaríamos entrevistas. Explicamos que a adesão era voluntária e que o aceite deveria ser formalizado pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹³. Todas consentiram livremente em participar da investigação.

Desse conjunto de dez professoras, cinco atuam nos primeiros anos do ciclo inicial do ensino fundamental (1º, 2º e 3º anos); três atuam nos últimos anos do ciclo final do ensino fundamental (4º e 5º anos); uma é professora eventual¹⁴ e uma exerce a função de ensino no uso da biblioteca/mediadora de leitura.

O funcionamento da escola abrange os períodos da manhã e tarde. No entanto, não foi possível que o trabalho de campo ficasse restrito ao acompanhamento de um único turno. Isso se deu em função de termos objetivado acompanhar professoras unidocentes atuantes tanto no ciclo inicial (1º ao 3º ano) quanto no ciclo complementar (4º e 5º anos) dos anos iniciais do ensino fundamental, e somente o turno da tarde contemplava professoras atuando em turmas de todos os ciclos. Contudo, como as professoras do turno da manhã se mostraram também interessadas e receptivas em participar da investigação, decidimos ampliar nossas visitas nesse turno, ampliando o número de participantes envolvidas na amostra.

O trabalho de campo teve duração de 6 (seis) meses, de fevereiro de 2016 a julho de 2016. De acordo com Minayo (2013, p. 202), “o trabalho de campo constitui-se numa etapa essencial da pesquisa qualitativa, que a rigor não poderia ser pensada sem ele.” A relevância atribuída a essa fase, deve-se ao fato de permitir ao/a pesquisador/a observar o fenômeno nas condições de tempo/espaço em que ele ocorre.

A entrada em campo seguiu a estratégia de uma inserção paulatina, iniciada no final do ano de 2015, com 2 (duas) visitas à escola participante.

¹³O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) encontra-se nos Apêndices (Apêndice A) deste trabalho.

¹⁴A professora unidocente na função de eventualidade na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais assume ocasionalmente a regência de turma em substituição ao/a professor/a titular responsável quando necessário. Sua outra atribuição é colaborar com a Supervisão Pedagógica nas atividades de intervenção pedagógica com os/as estudantes.

A primeira visita, em dezembro de 2015, ocorreu em um momento de reunião administrativo-pedagógica, com participação da direção da escola. Nesse dia, apresentamos as intenções da pesquisa e os procedimentos utilizados na investigação. A participação da diretora escolar foi importante na promoção da decisão das professoras, que puderam avaliar, coletivamente, se aceitariam ou não, participar da investigação, conforme nossa exposição e aquiescência.

Na segunda visita, realizada em janeiro de 2016, obtivemos o aceite formal da instituição por parte da diretora escolar, para realização da fase empírica de nossa pesquisa que, por sua vez, também confirmou a concordância das professoras em participarem.

A coleta/produção de dados realizada no trabalho de campo utilizou seguidamente as técnicas da observação participante e a entrevista intensiva, segundo André (2012), tradicionalmente associadas aos trabalhos do tipo etnográfico em educação.

A observação participante, como meio para compreensão da realidade empírica, é uma técnica muito utilizada pelos/as pesquisadores/as que realizam a abordagem qualitativa da realidade. Ela implica a inserção do/a pesquisador/a no interior do grupo observado, tornando-se parte dele e interagindo por longos períodos com os/as participantes. A proximidade entre os interlocutores propiciada pela observação participante é realçada por Minayo (2013) como uma virtude e uma necessidade, pois contribui para o exercício do/a pesquisador/a de se colocar no lugar do outro.

Para registro dos dados coletados foi utilizado o instrumento diário de campo. Segundo Roeser et al. (2006), o diário de campo como instrumento básico para registro de dados do/a pesquisador/a, amplamente utilizado em pesquisas qualitativas, constitui-se em instrumento de coleta e, ao mesmo tempo, de análise de dados. Nesses diários o/a pesquisador/a registra suas observações, percepções, ideias e reflexões. Faz indagações, levanta hipóteses, orientando-se no trabalho de produção de dados.

Convém, ainda, dizer que a observação participante não é qualquer forma de observação, é um tipo de observação interativa que requer por parte do/a observador/a definição do que será observado. No entanto, mesmo tendo definido o que será observado, o/a pesquisador/a precisa avaliar as situações em sua complexidade e, muitas vezes, dirigir sua atenção para além do estabelecido, evitando desconsiderar aspectos que se supõem irrelevantes.

Dessa forma, seguindo um roteiro¹⁵ orientador, foram observados, identificados e registrados, aspectos concernentes aos processos de planejar e realizar o trabalho pedagógico por parte das professoras participantes. Nesses registros estão agregadas as descrições e reflexões teóricas sobre as situações observadas, pois à medida que realizávamos anotações no diário de campo, ao lado, referenciamos teorias relacionadas e/ou apontávamos questionamentos à situação observada.

A fase de observação contemplou dois momentos. No primeiro, dirigimos um olhar mais geral para as rotinas da supervisora pedagógica, da diretora escolar, das professoras que exercem funções de professora eventual e de ensino do uso da biblioteca/mediadora de leitura, bem como a rotina das professores unidocentes que faziam seus planejamentos pedagógicos nos horários extraclasse.

Num segundo momento, observamos nas salas de aula, a realização do trabalho pedagógico que fora planejado pelas professoras unidocentes das turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

André (2012) sugere que, em estudos sobre as práticas docentes, o/a pesquisador/a se envolva no processo de reconstrução dessas práticas, refazendo movimentos, verificando dificuldades, identificando contradições para compreendê-las em sua importância e significação no cenário em que ocorrem. Segundo essa autora, é necessário compreender a prática pedagógica em suas múltiplas dimensões: a institucional, no âmbito das estruturas de poder e das condições materiais e humanas existentes, verificando-se os níveis e formas de participação dos envolvidos; a dimensão pedagógica que prepara o encontro professor/a-aluno/a-conhecimento e a dimensão sóciopolítica, que reúne aos determinantes macroestruturais, as forças políticas e sociais, concepções e valores que orientam a prática educativa.

Por essa razão, enquanto acompanhávamos a rotina escolar, participamos, quando possível e de forma colaborativa, na realização de tarefas externas à sala de aula, assistindo à professora eventual durante o recreio; na reprodução de materiais didáticos em auxílio às professoras unidocentes; na organização dos livros didáticos na biblioteca escolar e em tarefas que envolviam o uso do computador, como formatação de textos e uso da internet, ajudando a supervisora pedagógica.

O envolvimento em outros cenários educativos da escola nos permitiu captar valores, crenças e conhecimentos que, por certo, contribuíram para ampliar a nossa compreensão da

¹⁵O roteiro contemplando os aspectos observados (apêndice B) encontram-se no apêndice deste trabalho.

tarefa unidocente. Aquela aproximação possibilitou ainda, que a nossa inserção em sala de aula, no segundo momento de observação, ocorresse de forma espontânea, facilitando o acesso às professoras e ao ambiente da sala de aula.

A divisão da observação em dois momentos ocorreu porque as professoras unidocentes, participantes da pesquisa, na função de regentes de turma, solicitaram um tempo de reconhecimento e adaptação com suas turmas, visto ser os primeiros contatos dos/as alunos/as com elas em função de estar no início do ano letivo, para posteriormente colaborarem com nosso estudo, permitindo, assim, a nossa presença em suas salas de aula.

Acolhendo a solicitação das professoras, a observação que fizemos do trabalho delas centrou-se, à princípio, nas atividades de planejamento extraclasse realizadas ora com a supervisora pedagógica, ora individualmente, quando preparavam os materiais didáticos das aulas, ora coletivamente em reuniões administrativo-pedagógicas.

Nessas oportunidades, atentamos para o modo como as professoras selecionam e organizam os conteúdos de ensino; as fontes de consulta utilizadas. Centramos a nossa atenção para os planejamentos e a compreensão do que elas têm desse processo de análise e organização do trabalho pedagógico. Isso, porque entendemos que, ao planejarmos o ensino ou as nossas ações didáticas, decidimos sobre as ações que pretendemos realizar junto aos/as alunos/as, visando atingir os objetivos educacionais. O planejamento didático é, portanto, um ato de decisão sobre o quê, o como e o porquê ensinar que depende e expressa uma compreensão filosófica e política do ato pedagógico. Especificamente, no caso desta investigação, quisemos verificar qual a compreensão das professoras unidocentes sobre o planejamento didático e o modo como elas realizam esse processo: o planejamento que fazem estaria reduzido à esfera técnica-instrumental ou indicaria uma busca de conexões entre os conhecimentos e atividades propostas? Haveria diálogo e troca de experiências? Preocupação com a interdisciplinaridade e com interação dialógica com alunos/as? Foram essas as preocupações que nos orientaram nessa primeira fase da observação, realizada semanalmente, de segunda a sexta-feira, durante 6 semanas, entre o mês de fevereiro até meados de março de 2016.

No segundo momento, a partir da terceira semana de março até o final do mês de maio daquele mesmo ano de 2016, por aproximadamente 2 meses, a observação concentrou-se, propriamente, na realização do trabalho pedagógico, ou seja nas aulas ministradas pelas oito professoras unidocentes regentes de turma que participaram desta pesquisa.

Ficou previamente combinado com as professoras unidocentes que nosso comparecimento em sua turma de regência para então observarmos o processo de realização

de seu trabalho em sala de aula, não seria feito mediante a combinação prévia de dias ou horários. Esse planejamento de visitas ficou restrito ao nosso conhecimento e tomamos o cuidado de sempre que retornávamos à sala de uma professora, que já havíamos feito uma vista, fazê-la em dia diferente da visita anterior para acompanhar o desenvolvimento de aulas com disciplinas diferentes. A frequência média, com que estivemos na sala de aula de cada uma das oito professoras unidocentes foi de 2 vezes, sendo que o tempo de permanência em cada uma das vezes variou de 2 a 4 horas.

Assim, nessa segunda fase preocupamo-nos com o cumprimento das ações planejadas, ou seja, o desempenho delas na utilização dos recursos didático-pedagógicos que prepararam a relação dialógica com os estudantes e também com os seus comportamentos diante de situações inesperadas.

De modo geral, a observação realizada em duas fases, possibilitou-nos acompanhar tanto a concepção quanto a execução do planejamento, particularmente no que se refere à materialização da categoria interdisciplinaridade. Esta que como caracterizadora do trabalho pedagógico unidocente alicerça-se nos princípios pedagógicos do trabalho coletivo, prática dialógica e organização curricular dinâmica.

Enfim, a observação participante nos permitiu conhecer as práticas pedagógicas cotidianas adotadas pelas professoras unidocentes na escola campo desta pesquisa e, conforme esclarece Minayo (2009), ainda possibilitou-nos vincular os fatos às suas representações e desvendar as contradições entre as normas e regras e as práticas observadas.

Com a finalidade de ampliar o acesso às informações, utilizamos a entrevista intensiva¹⁶. A entrevista intensiva, um tipo de entrevista semi estruturada, de acordo com Charmaz (2009, p. 46), “permite um exame minucioso de um tópico em particular com uma pessoa que tenha tido experiências relevantes”, que ajuda a trazer à tona a compreensão de cada participante quanto a sua própria experiência.

Para Triviños (2013), a entrevista é importante para o enriquecimento da investigação com enfoque qualitativo porque, ao mesmo tempo, em que valoriza a presença do investigador abre perspectivas para uma maior espontaneidade e liberdade necessárias ao informante. O autor ainda complementa que por meio da entrevista, a presença consciente e atuante do pesquisador favorece a explicação e compreensão dos fenômenos sociais descritos em sua totalidade. (TRIVIÑOS, 2013).

¹⁶O roteiro contemplando as questões realizadas na entrevista intensiva (apêndice C) pode ser averiguado nos apêndices deste trabalho.

As oito professoras unidocentes, regentes de turma do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, discorreram, nos mês de junho e primeira quinzena de julho, sobre o modo como selecionam e organizam os conteúdos a serem ensinados; como escolhem e preparam o material didático pedagógico e sobre as dificuldades que encontram no processo de planejar e realizar o trabalho pedagógico no contexto de sua docência.

Um roteiro prévio para as entrevistas orientou os rumos e motivaram os diálogos que buscaram informações sobre formação inicial, tempo de experiência na docência, jornada de trabalho e ainda as expectativas das professoras unidocentes em relação à formação continuada. O diálogo, assim orientado, encorajou as professoras a falarem sobre o modo como planejam o trabalho unidocente, como abordam os conteúdos de ensino e como preparam os materiais didático-pedagógicos. Também conversamos sobre as dificuldades encontradas no exercício da unidocência. O roteiro flexível de questões orientadoras da entrevista foi elaborado, tendo como referência os objetivos da pesquisa e também os registros das observações.

Todas as entrevistas foram gravadas¹⁷ e transcritas. No processo de construção dos dados, cada professora participante recebeu um código¹⁸ a fim de manter o anonimato previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Por fim, após a realização das entrevistas com as professoras, entrevistamos a diretora escolar com o objetivo de reunirmos informações complementares sobre a jornada de trabalho, o quadro de profissionais da escola para assessoria e apoio às professoras. Além dos esclarecimentos solicitados sobre as formas de cumprimento da carga horária semanal de trabalho, tal como é praticada na escola, a diretora compartilhou conosco documentos legais e oficiais (Resolução SEE Nº 2.179/12; Resolução SEE Nº 2.836/15; Regimento escolar, Projeto Político Pedagógico e Matriz Curricular) que normatizam as ações de gestão das escolas da rede estadual de ensino, no que diz respeito ao quadro de pessoal e à organização institucional do ensino.

Assim, por meio da observação participante e da entrevista intensiva acessamos o que Triviños (2013, p. 138) chama de “processos e produtos centrados no sujeito”, que são os comportamentos, as ações e as percepções das professoras unidocentes em relação aos processos de planejar e realizar o trabalho pedagógico.

¹⁷Para gravação das entrevistas, utilizamos o gravador de um aparelho Samsung Galaxy SIII mini que facilitou a transferência do arquivo de voz para o computador e o processo de transcrição que optamos por realizar pessoalmente.

¹⁸As professoras, ao longo do texto, foram representadas pela letra Pn onde “P” indica professora e “n” o número que recebeu, variando de P1 a P8. Já a supervisora pedagógica participante foi indicada no texto pelo código S1.

As informações extraídas dos documentos legais e oficiais (Resoluções, Regimento escolar, Projeto Político Pedagógico e Matriz Curricular) foram consideradas como fontes complementares que nos auxiliaram na compreensão da dimensão institucional ou organizacional que incide no cotidiano escolar e afeta a organização da sala de aula. Esse conjunto de informações constituiu aquilo que Triviños (2013, p. 138) chama de “elementos produzidos pelo meio dos sujeitos e que têm incumbência em seu desempenho na comunidade”. Consideramos a importância dessas informações complementares para a compreensão das condições históricas, culturais e sociopolíticas que envolvem a unidocência.

Assim, o conjunto desses três procedimentos - a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos complementares - permitiu que construíssemos os dados para a descrição detalhada, explicação e compreensão de nosso foco de estudo: a compreensão que professoras unidocentes expressam no modo como planejam e realizam o trabalho pedagógico.

2.3 Procedimentos metodológicos para análise dos dados

Os dados construídos ao longo do trabalho de campo, resultados da observação participante, entrevistas e análise de documentos legais e oficiais, foram submetidos aos procedimentos da análise de conteúdo (BARDIN, 2011; FRANCO 2012; MINAYO, 2013).

Bardin (2011, p. 48), define o terreno, o funcionamento e o objetivo da análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Franco (2012) lembra que o/a pesquisador/a que pretenda se aproximar de um objeto de pesquisa, valendo-se de uma concepção de ciência e abordagem metodológica críticas que reconheçam o papel dos atores sociais, tem, na análise de conteúdo, um recurso possível e compatível com tal finalidade.

A autora reforça ainda que a análise de conteúdo tem como ponto de partida a mensagem, seja verbal, gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. E, considerando que esta mensagem está vinculada ao contexto de seus/as produtores/as, é relevante destacar que tal contexto envolve:

[...] a evolução histórica da humanidade; as situações econômicas e socioculturais nas quais os emissores estão inseridos, o acesso aos códigos linguísticos, o grau de competência para saber decodificá-los, o que resulta em expressões verbais (ou mensagens) carregadas de componentes cognitivos, subjetivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis. (FRANCO, 2012, p. 13).

Dessa maneira, no processo de análise e interpretação do conteúdo, a contextualização ganha destaque, pois constitui uma das principais preocupações do/a pesquisador/a, a fim de garantir relevância aos sentidos atribuídos às mensagens.

Franco (2012) acentua que a análise de conteúdo, situada no bojo de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem, atribui valor ao conteúdo manifesto (a fala tal como foi manifestada) e leva em conta, também, o conteúdo latente (o que está oculto na fala), a hermenêutica e a complexa diferença que se estabelece entre significado e sentido.

Considerando que toda mensagem expressa um sentido e um significado, torna-se procedente evidenciar o que a autora esclarece a respeito da diferença entre estes dois elementos:

O significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras, e pelo seu *corpus* de significação. Já o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das Representações Sociais, cognitivas, subjetivas, valorativas e emocionais necessariamente contextualizadas. (FRANCO, 2012, p. 13, grifo da autora).

Portanto, compreendemos que o significado situa-se no plano do universal, genérico, enquanto que o sentido, de característica mais particular, depende essencialmente do contexto, das circunstâncias que, condicionadas por múltiplas determinações, estão em constante movimento.

A produção de inferências é uma finalidade da análise de conteúdo que confere relevância teórica ao procedimento. Para elucidar o procedimento da inferência tomamos a explicação de Franco (2012) que se baseou em analogias de Bardin (1977):

[...] O analista é como um arqueólogo. Trabalha com *vestígios*. Mas os vestígios são as manifestações de estados, de dados e de fenômenos. Há mais alguma coisa a descobrir por e graças a eles... [...] o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para *inferir* (de maneira lógica) conhecimentos que extrapolam o conteúdo manifesto nas mensagens e que podem estar associados a outros elementos (como o emissor, suas condições de produção, seu meio abrangente, etc.). (FRANCO, 2012, p. 31, grifos da autora).

Operacionalmente, a inferência é o procedimento intermediário que viabiliza a passagem da descrição (enumeração das características do texto) para a interpretação (significação concedida às características do texto). Implica a realização de comparações, estando essas, guiadas pela experiência e conhecimento do/a pesquisador/a sobre as diferentes abordagens teóricas. (FRANCO, 2012).

Tendo optado, então, pela técnica de análise de conteúdo, os procedimentos adotados para organização e tratamento do material empírico e documental seguiram as etapas sugeridas por Minayo (2013) que são a pré-análise, a exploração do material, o tratamento do resultado obtido e a interpretação.

Na pré-análise, considerando as normas de validade qualitativa¹⁹ de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência (BARDIN, 2011; MINAYO, 2013), reunimos todos os textos produzidos a partir do registro da observação participante, transcrição das entrevistas e documentos oficiais. Realizamos a estratégia de leitura flutuante desses textos e, na constituição do corpus de análise mantivemos a totalidade dos textos. Justificamos a decisão de manter todos os textos, pois tanto as entrevistas quanto as observações e os documentos contemplavam por diferentes perspectivas, aspectos relacionados ao modo de planejar e realizar o trabalho pedagógico unidocente levantados no roteiro de investigação, contendo as características essenciais do grupo pesquisado que contribuiriam para responder qual compreensão de unidocência é expressa no seu fazer pedagógico.

Com o *corpus* de análise constituído, passamos à etapa de exploração do material. Sem perder de vista a questão-problema e os objetivos de nossa investigação, realizamos várias e atentas leituras do *corpus* delimitado, procedimento que possibilitou a identificação e definição das unidades de análise.

Dentre as possibilidades de registro de unidades de análise, optamos pela composição de unidades temáticas. De acordo com Franco (2012), em análise de conteúdo, o tema é a mais útil unidade de registro. Ele é “indispensável em estudos sobre propaganda, representações sociais, opiniões, expectativas, valores, conceitos, atitudes e crenças.” (FRANCO, 2012, p. 45). Tecnicamente, as unidades de registro temática são declarações sobre determinado assunto, que podem estar numa simples sentença contendo sujeito e

¹⁹Em relação às normas de validade qualitativa Minayo (2013, p. 316-317, grifos da autora) aponta: [...] *exaustividade*: que o material conteplete todos os aspectos levantados no roteiro; *representatividade*: que ele contenha as características essenciais do universo pretendido; *homogeneidade*: que obedeça a critérios precisos de escolha quanto aos temas tratados, às técnicas empregadas e aos atributos dos interlocutores; *pertinência*: que os documentos analisados sejam adequados para dar resposta aos objetivos do trabalho.

predicado, num conjunto delas ou num parágrafo. Com maior ou menor intensidade, o aspecto pessoal atribuído pelo respondente sobre o significado de uma palavra e/ou sobre as conotações atribuídas a um conceito é incorporado pela questão temática (FRANCO, 2012).

As unidades de análise temática reconhecidas e definidas foram destacadas nos textos com sublinhado de cores diferentes, a fim de facilitar sua posterior identificação. Em seguida, em um arquivo de texto à parte, realizamos um agrupamento dessas unidades de análise, por proximidade e conexão conceitual, tomando a relação entre unidocência e trabalho pedagógico, objeto de nosso estudo.

Para definição das categorias de análise, levamos em consideração o pressuposto de que em um estudo do tipo etnográfico, as categorias não podem ser impostas, mas construídas, num transitar constante do diálogo entre a teoria e os dados empíricos (ANDRÉ, 2012). Assim, as categorias de análise temática levantadas em nosso estudo foram: interdisciplinaridade, profissionalidade, planejamento de ensino e estrutura administrativa da escola.

Interdisciplinaridade e profissionalidade foram categorias teóricas relacionadas a unidocência e indicadas na revisão de literatura, etapa inicial de nossa investigação que, além de revelar a atualidade e a direção dos estudos sobre a unidocência, nos aproximou da realidade e do contexto onde o fenômeno ocorre.

Os dados construídos a partir dos registros feitos em decorrência do trabalho de campo, resultados da observação participante e das entrevistas intensivas, evidenciaram ainda o planejamento de ensino e a estrutura administrativa da escola como categorias empíricas, mediadoras para apreensão do modo como as professoras no contexto da unidocência planejam e realizam o trabalho pedagógico. Minayo (2013) explica que as categorias empíricas emanam da realidade e, sendo construídas a partir do conteúdo manifesto ou latente das falas, possibilitam desvendar compreensões específicas do grupo em questão. Ainda, de acordo com a autora:

Quando um pesquisador consegue apreender e compreender as categorias empíricas de classificação da realidade do grupo investigado, perceberá que elas são saturadas de sentido e chaves para compreensão teórica da realidade em sua especificidade histórica e em sua diferenciação interna. (MINAYO, 2013, p. 179).

O trabalho de interpretação dos dados foi realizado a partir da produção de inferências, correlacionando as informações obtidas nos textos das entrevistas e observações com o quadro teórico adotado.

Explicitados os fundamentos e procedimentos teórico-metodológicos, evidenciaremos na seção a seguir, conceitos teóricos que validaram o trabalho de análise em nossa investigação.

SEÇÃO III: CONCEITOS TEÓRICOS: elementos para análise do objeto de estudo.

Esta Seção apresenta os conceitos teóricos que corroboraram para com o desenvolvimento de nossas análises sobre a compreensão de unidocência expressa nos modos de planejar e realizar o trabalho pedagógico de professoras.

A relação entre unidocência e trabalho pedagógico, tomada no contexto desta investigação, encerra uma complexidade de conceitos teóricos inter-relacionados a saber: planejamento de ensino, profissionalidade e interdisciplinaridade.

O planejamento de ensino abarca elementos didáticos como a seleção e organização de conteúdos e os métodos utilizados (a preparação do material didático- pedagógico; a interação estabelecida entre docentes e estudantes). Tanto conteúdos quanto métodos de ensino estão vinculados a objetivos previstos em conformidade com as exigências colocadas pela realidade social e com o tipo de formação pretendida para essa realidade. Por envolver as dimensões político-social e técnica, o planejamento orienta a racionalização, a organização e a realização do fazer pedagógico na escola, constituindo-se numa importante ferramenta de trabalho. Consideramos que o modo como os/as unidocentes lidam com essa ferramenta revela a profissionalidade do trabalho unidocente. Uma profissionalidade que pressupõe o trabalho coletivo, a prática dialógica com os/as estudantes no cumprimento de uma interdisciplinaridade tomada como fundamental na dinâmica do trabalho pedagógico concretizado nos anos iniciais da escolarização.

Ressaltamos, ainda, que o trabalho unidocente não se realiza desconectado da estrutura administrativa da escola. Tal estrutura constitui a dimensão institucional ou organizacional da prática escolar que, influenciada por determinações do contexto sociopolítico, afeta diretamente o trabalho em sala de aula.

Entendemos que a compreensão que professoras unidocentes têm sobre a natureza unidocente de seu trabalho pode ser revelada no modo como planejam e realizam o trabalho pedagógico.

3.1 Planejamento de ensino: organização do trabalho pedagógico

Compreender o planejamento de ensino como processo organizador do trabalho pedagógico demandou a busca de aporte teórico na Pedagogia e na Didática. A Pedagogia como ciência que se dedica à educação e como práxis que organiza e transforma o ato educativo (FRANCO, 2016), e a Didática, como conhecimento pedagógico fundamental que

orienta o ensino-aprendizagem. Para a análise de como os/as professores/as unidocentes selecionam e organizam os conteúdos de ensino, os métodos que utilizam na preparação do material didático e na interação que estabelecem com os/as estudantes, utilizamos contribuições de Libâneo (1994), Luckesi (2002), Amaral e Antunes (2011), Saviani (2013) e Franco (2016). Nesses autores, encontramos reflexões produzidas tanto no campo da Pedagogia e da Didática quanto especificamente da prática do planejamento de ensino, numa perspectiva crítica e dialética de educação e de ensino.

O trabalho pedagógico constitui mediação para a transformação e alcance dos objetivos do ensino. Nesse processo, explica Frizzo (2008, p. 6), “o sujeito ativo e agente transformador é o professor e o objeto a ser transformado é a realidade ou o mundo concreto”. Nessa abordagem professores/as e estudantes, atores do processo educativo, devem estar disponíveis ao cumprimento de seus diferentes papéis para que o trabalho pedagógico cumpra sua função mediadora.

Numa perspectiva crítica de educação, o papel desempenhado por professores/as no processo de planejar e realizar o trabalho pedagógico, como também lembra Luckesi (2002), não se reduz a uma tarefa predominantemente técnica porque não é tarefa neutra. O planejamento e o ensino estão comprometidos com uma concepção de homem, mundo e sociedade. Aliás, para esse autor, o planejamento, se reduzido ao ato técnico, escamoteia a realidade, por não a questionar. Portanto, professores/as conscientes da determinação ideológica do planejamento de ensino, não o consideram como ato exclusivamente técnico, mas:

[...] um ato, ao mesmo tempo, político-social, científico, educativo e técnico: político-social, na medida em que está comprometido com as finalidades sociais e políticas; científico na medida em que não se pode planejar sem um conhecimento da realidade e da produção humana de onde advêm os saberes escolares; técnico, na medida em que o planejamento exige uma definição de meios eficientes para se obter os resultados, e educativo, na medida em que os atores aprendem a realidade de forma coletiva e ampliada na busca de soluções para seus problemas e dificuldades. (LUCKESI, 2002 apud; AMARAL; ANTUNES, 2011, p. 4).

Nesse raciocínio, o planejamento se apresenta como instância crítica que antecipa uma reflexão sobre a realidade, uma tomada de consciência das intencionalidades que presidem o ato educativo e uma decisão sobre os modos de intervir pedagogicamente. Por meio do planejamento, os/as docentes selecionam e organizam os conhecimentos, bem como decidem sobre a forma de veiculá-los, valendo-se de práticas pedagógicas coerentes com o projeto de sociedade que defendem. Dito de outro modo: o planejamento do ensino envolve a seleção e a

organização de conhecimentos que serão assimilados pelos/as estudantes bem como envolve a escolha das formas mais adequadas de sua transmissão, com vistas ao alcance dos objetivos educacionais que se pretende no desenvolvimento do trabalho pedagógico. (LIBÂNEO, 1994; SAVIANI, 2013).

Conforme Libâneo (1994), o objetivo primordial da atividade pedagógica de professores/as é possibilitar, aos/as estudantes, o domínio dos conhecimentos científicos por meios capazes de desenvolver neles/as as habilidades intelectuais, a autonomia no aprendizado e a independência de pensamento, visando sempre a sua inserção crítica na sociedade. Julgamos importante esclarecer que para o autor os/as estudantes devem se apropriar dos conhecimentos científicos, isto é, o saber sistematizado, não espontâneo, em contraposição ao senso comum.

Nessa perspectiva, o conhecimento a ser veiculado na educação escolar não é todo nem qualquer conhecimento. Também Saviani (2009), ao tratar da conversão do saber científico em saber escolar, aponta que os conhecimentos a serem ensinados na escola são os conhecimentos científicos (filosófico, metódico, rigoroso, teórico, sistematizado, crítico e reflexivo) que integram o acervo cultural organizado e dos quais devemos nos aproximar. Para construí-los devemos partir do conhecimento espontâneo, cotidiano, ingênuo, pré-científico que constitui o senso comum. Por isso, na seleção e organização dos conteúdos - decisões constitutivas do planejamento do ensino, professores/as devem estar atentos às fontes do conhecimento em que tais conteúdos são buscados.

Conforme Libâneo (1994), tanto no planejamento quanto na realização do trabalho educativo, a seleção e a organização dos conteúdos, bem como a escolha dos métodos de ensino são decisões pedagógicas que requerem dos/as professores/as:

[...] compreensão segura das relações entre a educação escolar e os objetivos sócio-políticos e pedagógicos, ligando-os aos objetivos de ensino das matérias; domínio seguro do conteúdo das matérias que leciona e sua relação com a vida e a prática, bem como dos métodos de investigação próprios da matéria, a fim de poder fazer uma boa seleção e organização de seu conteúdo, partindo das situações concretas da escola e da classe; capacidade de desmembrar a matéria em tópicos ou unidades didáticas, a partir da sua estrutura conceitual básica; de selecionar conteúdos de forma a destacar conceitos e habilidades que formam a espinha dorsal da matéria; conhecimento das características sociais, culturais e individuais dos alunos, bem como o nível de preparo escolar em que se encontram; conhecimento e domínio dos vários métodos de ensino e procedimentos didáticos, a fim de poder escolhê-los conforme temas a serem tratados, características dos alunos; conhecimento dos programas oficiais para adequá-los às necessidades reais da escola e da turma de alunos; consulta a outros livros didáticos da disciplina e manter-se bem informados sobre a evolução dos conhecimentos específicos da matéria e sobre acontecimentos políticos, culturais etc. (LIBÂNEO, 1994, p. 72).

A realização do trabalho pedagógico, centrando-se na direção ensino-aprendizagem, demanda ainda dos/as professores/as:

[...] o conhecimento das funções didáticas ou etapas do processo de ensino; conhecimento dos princípios gerais da aprendizagem e saber compatibilizá-los com conteúdos e métodos próprios da disciplina; domínio de métodos de ensino, procedimentos, técnicas e recursos auxiliares; habilidade de expressar ideias com clareza, falar de modo acessível à compreensão dos alunos partindo de sua linguagem corrente; habilidade de tornar os conteúdos de ensino significativos, reais, referindo-os aos conhecimentos e experiências que trazem para a aula; saber formular perguntas e problemas que exijam dos alunos pensarem por si mesmos, tirarem conclusões próprias; conhecimento das possibilidades intelectuais dos alunos, seu nível de desenvolvimento, suas condições prévias para o estudo da matéria nova, experiências da vida que trazem; provimento de métodos de estudo e hábitos de trabalho intelectual independente; ensinar o manejo do livro didático, o uso adequado de cadernos, lápis, régua etc.; ensinar procedimentos para aplicar conhecimentos em tarefas práticas; adoção de uma linha de conduta no relacionamento com os alunos que expresse confiabilidade, coerência, segurança, traços que devem aliar-se à firmeza de atitudes dentro dos limites da prudência e respeito; manifestar interesse sincero pelos alunos nos seus progressos e na superação das suas dificuldades; estimular o interesse pelo estudo, mostrar importância da escola para a melhoria das condições de vida, para a participação democrática na vida profissional, política e cultural. (LIBÂNEO, 1994, p. 72-73).

Assim, seja qual for a modalidade de docência, o planejamento e a realização do trabalho pedagógico constituem-se em tarefa complexa e árdua. No caso do trabalho unidocente, consideramos essa uma tarefa ainda mais desafiante, dadas as exigências de um ensino integrado que articule cinco ou mais disciplinas escolares. A interdisciplinaridade, que pretende propiciar uma compreensão ampla da realidade, orienta um modo próprio de ensinar nos anos iniciais do ensino fundamental, tornando-se, pois, fundamental na profissionalidade unidocente.

3.2 Profissionalidade: a formação-atuação unidocente em questão

Núñez e Ramalho (2008) definem a profissionalidade como uma dimensão do trabalho docente, nuclear na construção da identidade profissional. Ao lado do profissionalismo, o conceito de profissionalidade estrutura a ideia de profissionalização docente. Para autor e autora, a profissionalização docente é definida como sendo “uma forma de representar a profissão como processo ao longo da história da docência” (Op. cit. p.4). Por constituir-se em representações do ser professor/a, a profissionalização é movimento ideológico, político e econômico, pois, “no plano das práticas e das organizações, ela induz novos modos de gestão do trabalho docente e de relações de poder entre os grupos, no seio da instituição escolar e

fora dela". (p.4.). Assim, a profissionalização docente tem dois aspectos ou duas dimensões: uma externa- denominada profissionalismo, e outra interna- a profissionalidade. (NÚÑEZ; RAMALHO, 2008).

O profissionalismo expressa a moral coletiva, o dever ser e o compromisso do/a docente com os fins da educação. É uma dimensão externa, porque se refere às relações entre profissionais e desses com o conjunto da sociedade. Abarca a ética, os valores e as normas, as relações interindividuais - no grupo profissional, e deste com outros grupos.

Profissionalidade é a dimensão que se vincula às competências, ao conhecimento, aos saberes e às técnicas consideradas essenciais para o exercício da atividade profissional. Diz respeito ao desempenho dos/as professores/as e àquilo que a ele se relaciona, envolvendo a formação inicial e a formação continuada que visam ao desenvolvimento e ao aprimoramento da prática profissional. Por essa razão, autor e autora consideram que a profissionalidade:

[...] está ligada às seguintes categorias: saberes, competências, pesquisa, reflexão, crítica epistemológica, aperfeiçoamento, capacitação, inovação, criatividade, pesquisa, dentre outras, componentes dos processos de apropriação da base de conhecimento da docência como profissão. (NÚÑEZ; RAMALHO, 2008, p. 4).

Outra referência sobre a ideia de profissionalidade de professores/as é o estudo de Contreras (2012) que, baseando-se em trabalhos de Hoyle (1980) e Sacristán (1990), define a profissionalidade como “[...] qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo”. (CONTRERAS, 2012, p.82). Para o autor, essa definição contempla tanto a performance do trabalho de ensinar, quanto os valores e aspirações que se deseja atingir e desenvolver na profissão docente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial e continuada de Professores para atuação na educação básica (CNE/CP nº 2/2015) indicam o exercício profissional na docência como ação educativa intencional e metódica que envolve conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, imanentes a uma sólida formação científica e cultural. Considerando que nos anos iniciais do ensino fundamental o exercício profissional dos/as professores/as é unidocente, sua profissionalidade ganharia, em nossa opinião, um adicional de complexidade, pois no processo de ensino, o/a professor/a unidocente tem a tarefa de veicular, de maneira articulada, as matérias do currículo escolar, na pretensão de garantir aos/as estudantes uma formação integral. A necessidade de atuar em todos os campos de conhecimentos exige do/a professor/a estudos constantes, pois, é de igual

importância o domínio dos conteúdos a ensinar e de suas respectivas metodologias, defende Lima (2007).

Ferreira e Tribeck (2010) justificam a profissionalidade unidocente argumentando que o/a professor/a dos anos iniciais deve se valer de uma abordagem interdisciplinar, a fim de que produções contextualizadas e articuladas dos conhecimentos nas diversas áreas curriculares sejam realizadas no desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, resolução de problemas, interpretação e compreensão do mundo nos/as escolares dos anos iniciais.

Cruz (2012a) corrobora a ideia de interdisciplinaridade na base da profissionalidade unidocente e acrescenta que, por essa razão, requer o domínio dos conteúdos das disciplinas de referência, bem como as formas específicas de ensiná-los. Exigência que, segundo ela, encontra dificuldades de realização nos processos de formação dos/as unidocentes. Contudo, a autora explica que a proximidade e a identificação com a infância, próprias do nível fundamental de ensino, requerem do/a professor/a unidocente saberes e habilidades muito específicas, além de um acompanhamento das aprendizagens das crianças feito de maneira muito próxima. Essas seriam exigências do trabalho pedagógico unidocente que, de fato, se vê realizar nas escolas e também compatível com formação para unidocência.

Para a autora, a relação escola-sociedade, a organização do trabalho pedagógico e a relação professor-aluno se apresentam como elementos estruturantes da profissionalidade de professores e professoras unidocentes. Isso porque os dispositivos de regulação social da profissão, a dinâmica das relações e a subjetividade dos/as envolvidos/as são, igualmente, constitutivos da prática profissional na docência.

Portanto, uma compreensão ampla da profissionalidade na unidocência, não deve desconsiderar a relação de mão dupla entre formação-atuação, porque a atuação unidocente não está dissociada dos contextos da formação inicial e da formação continuada em serviço que envolvem os/as profissionais. A formação inicial e a formação continuada desses professores/as constituem-se, pois, em fatores importantes na construção de uma identidade para a docência como profissão, e para o seu reconhecimento pelo conjunto da sociedade.

Assim, entender a profissionalidade unidocente, implica também entender as características e os dilemas da formação desses/as professores. Para essa compreensão, analisamos os estudos de Brzezinski (1999 e 2008), Evangelista e Triches (2012) sobre políticas de formação inicial e continuada, e, ainda Gatti e Nunes (2008) acerca das instituições formadoras e os seus currículos.

No Brasil, a formação de professores/as para os anos iniciais do ensino fundamental é realizada, preferencialmente, em cursos de Pedagogia. Apesar da Lei n. 9.394/96 postular para

atuação na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental uma formação docente em nível superior, essa lei, contrariamente, admite como formação mínima o curso Normal, de nível médio.

No âmbito das políticas e ordenamentos da formação docente para atuação nos anos iniciais, Brzezinski (1999) situou os embates travados por um jogo de forças motivado por projetos antagônicos de formação de professores/as: de um lado a sociedade política representada pelos órgãos oficiais, com seu projeto de caráter neoliberal fundamentado na economia de mercado; e do outro, a sociedade civil representada pelas entidades educacionais²⁰ no debate e pesquisas sobre a formação de professores/as e instituições acadêmicas.

Segundo Brzezinski (1999), o centro desses embates teve origem no Decreto Presidencial no 3.276, de 6/12/99, que, na época, prescreveu que a formação em nível superior de professores/as para atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, seria feita preferencialmente em cursos normais superiores. Para a autora, essa prescrição feita pelos órgãos oficiais demonstrou desconsideração das expectativas de educadores/as quanto à reformulação dos currículos dos cursos de Pedagogia nas universidades brasileiras que, desde o final dos anos de 1980, assumiram a docência nos anos iniciais do ensino fundamental, como base para a formação do/a pedagogo/a.

Entidades educacionais, em oposição, partiram do pressuposto de que a formação do/a profissional em educação para atuação na docência multidisciplinar deve considerar as relações entre cultura, sociedade e educação, refletindo sobre as transformações sociais, das forças produtivas e do mundo do trabalho que provocam mudanças no papel social atribuído ao/a professor/a. Segundo o movimento de oposição ao projeto oficial, a efetivação do processo de formação docente abrange um exercício rigoroso do pensamento, da reflexão e da criação capazes de conduzir à apreensão e à socialização do conhecimento acumulado pela humanidade, produzindo novos conhecimentos acerca do campo específico de seu interesse, além dos saberes do campo pedagógico e do saber político da ciência que irá ensinar. (BRZEZINSKI, 2008).

²⁰Segundo Brzezinski (2008), as entidades educacionais que desenvolveram a luta em prol da formação de professores são: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); e o Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUNDIR).

Nesse sentido, uma formação com tal complexidade deveria acontecer no espaço acadêmico das universidades, pois o desenvolvimento de uma postura científica, ética, política, didática e técnica são constitutivas do processo de formação inicial de professores/as unidocentes na tentativa de fornecer elementos capazes de subsidiar estes/as professores/as nas exigentes tarefas atualmente requeridas ao seu exercício profissional (CRUZ, 2012b).

O projeto defendido pelos órgãos oficiais adequava a educação aos pressupostos neoliberais que, segundo Shigunov Neto e Maciel (2011), se fundamentam na transposição de conceitos aplicados ao mercado empresarial para a área educacional. Nessa lógica, a instituição escolar seria considerada uma organização empresarial sem fins lucrativos, conforme a noção de mercado educacional livre e sem a interferência do Estado. As propostas educacionais que se erguem a partir desse projeto neoliberal fundamentam-se na ideia da “qualidade total”.

“[...] na verdade [elas] objetivam o escamoteamento de uma grave e complexa situação: **a proposição de medidas simplistas e imediatistas para a formação de professores**. De um lado, os professores sendo obrigados a se “qualificar” e de outro o próprio Estado oferecendo facilidades para o alcance dessa qualificação. [...] O malogro das propostas educacionais neoliberais que perpassam as políticas públicas de formação de professores visam, em última instância, apresentar números e dados estatísticos, ou seja, prega-se qualidade, mas objetiva-se quantidade”. (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2011, p. 65, grifos nosso).

Conforme Cruz (2012b), nesse projeto de cunho neoliberal, tanto o conteúdo formativo profissional como o modo de construção do conhecimento para o exercício da unidocência, teve a incorporação da lógica das competências²¹ e, contraditoriamente, a noção de conhecimento baseada numa perspectiva interdisciplinar.

A autora alerta que a perspectiva interdisciplinar ali anunciada “não tem uma sustentação sólida nas discussões das políticas, configurando-se num discurso muito genérico” (CRUZ, 2012b, p. 2906), pois o que ocorre é ideia de uma transposição simplista da noção de interdisciplinaridade do contexto epistemológico para o contexto educacional e pedagógico, fragilizando e dificultando a compreensão política dos processos de

²¹Melo (2007) explica que a lógica das competências no discurso educacional guarda íntima relação com os postulados do campo empresarial/mercado de trabalho e com um discurso de melhoria da educação acompanhado do reconhecimento da importância da profissionalização do magistério, dada a centralidade conferida aos professores e professoras para o alcance das mudanças educacionais pretendidas. Esses pressupostos rebateram numa formação de professores e professoras, centrada no desenvolvimento quase que exclusivamente de competências, fazendo com que essa dimensão da profissionalização docente sobreleve outros aspectos como remuneração adequada e condições de trabalho, por exemplo.

profissionalização docente, pois reforça a lógica da responsabilização dos problemas para o docente. (CRUZ, 2012b).

Para Cruz (2012b), a perspectiva interdisciplinar teria sido, contudo, ressignificada nas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, promulgada em 2006, como alternativa para dar conta da abrangência formativa assumida pelo curso: na ideia docência como trabalho de sala de aula, a gestão e o apoio técnico pedagógico.

Numa outra perspectiva, Evangelista e Triches (2012), identificaram que essas DCNs, do Curso de Pedagogia estariam propondo uma “reconversão da formação docente”. A reconversão da formação docente seria uma importante estratégia de produção de consensos sobre uma racionalidade que coloca na educação a responsabilidade pelas mazelas sociais. Uma estratégia seria, pois, as transformações das funções docentes, situando o/a professor/a como protagonista do processo educacional. Implicitamente, esse protagonismo carrega a ideia de um/a superprofessor/a, multifuncional, polivalente, flexível e tolerante, provocando um alargamento do conceito de docência. A ideia é a um/a professor/a que seja também gestor/a, ou participante da gestão escolar.

Importa acentuar que a ampliação do conceito de docência depara-se, contraditoriamente, com uma restrição da formação teórica oferecida em cursos de formação inicial que pode, por consequência, levar à desintelectualização do professor. (EVANGELISTA; TRICHES, 2012).

A consequência disso para a profissionalidade de professores/as unidocentes é que esses se tornam profissionais com habilidades estritas à aplicação de conhecimentos que outros/as elaboram, consolidando o modelo de racionalidade técnica como paradigma de profissionalidade.

Contreras (2012, p. 107) explica que tal modelo significa “assumir uma concepção produtiva do ensino, isto é, conceber o ensino e o currículo como atividades dirigidas para resultados ou produtos predeterminados”. Desse modo, o processo de ensino se concatena a uma pedagogia técnico-científica, priorizando o desenvolvimento de competências e não a transmissão de conhecimentos culturalmente produzidos pela humanidade e, nesse âmbito, a sua articulação interdisciplinar. Uma profissionalidade unidocente sustentada no modelo da racionalidade técnica reduz o/a profissional a um simples técnico/a incumbido/a de administrar e implementar programas curriculares, sem a necessidade de avaliar criticamente o impacto de tais programas na formação das crianças.

Assim como Contreras (2012), acreditamos que a superação desse tipo de profissionalidade envolve conceber a docência como um trabalho intelectual e não puramente

técnico. Seja qual for a modalidade de docência, o trabalho intelectual de professores/as, os/as remete a questões que perpassam experiências da vida diária, problematizando discursos e valores legitimadores da prática social. Nesse sentido, a docência se alicerça na ideia de autoridade emancipada para que os/as professores/as sejam encarados/as como intelectuais transformadores/as e os/as estudantes/as possam adquirir um conhecimento crítico sobre realidade em transformação. (cf. GIROUX, 1991, p. 90 apud CONTRERAS, 2012).

Entendemos que o planejamento e a realização do trabalho pedagógico na unidocência ligado a noção de autoridade emancipada como nos sugerem os autores, implicaria a adoção por parte das professoras de princípios no trato com os conteúdos e os métodos de ensino vinculados a uma abordagem interdisciplinar.

Em relação aos conteúdos, caberia as unidocentes levar em consideração as bases epistemológicas e políticas dos conhecimentos que selecionam e organizam para ensinar, avaliando e questionando o impacto desses conhecimentos na formação das crianças. Isso significa que a seleção do conhecimento pelas professoras unidocentes não se daria em qualquer fonte, mas nas fontes do saber sistematizado e à luz de diferentes áreas do conhecimento considerando as diferentes perspectivas e abordagens compreensivas da realidade no processo de apropriação do conhecimento socialmente elaborado, a fim de possibilitar aos/as estudantes condições para pensar criticamente a realidade em seu caráter dinâmico e contraditório.

No que diz respeito aos métodos, focalizar ora a exposição e o trabalho independente, ora o processo criativo e o trabalho coletivo em correspondência com os objetivos, conteúdos e outros procedimentos metodológicos estimulando nos/as estudantes aprendizagem-desenvolvimento de diferentes habilidades cognitivas e formas de pensar e relacionar-se com os conhecimentos e com os pares.

Um trabalho pedagógico unidocente realizado a partir de tais princípios, encontraria fundamentação, por exemplo, em uma pedagogia crítico emancipatória (FRANCO, 2016), uma vez que esta requer, por parte de professores/as, uma clareza sobre os referenciais políticos e morais sob os quais sua autoridade no ensino está constituída, não advogando práticas pedagógicas puramente técnicas no desenvolvimento do trabalho de ensinar.

Finalizando, cabe dizer que a profissionalidade no contexto da unidocência é definida pelas exigências que envolvem o trabalho pedagógico nessa modalidade de docência e determinada pelos saberes e habilidades próprios da profissão docente constituídos na formação inicial e continuada, a profissionalidade é identificada no âmbito de nosso estudo, na performance das práticas pedagógicas que constituem o modo como as professoras

planejam, envolvendo facilidades, dificuldades e as formas como lidam com os desafios, que enfrentam na realização dessas práticas.

3.3 Interdisciplinaridade: princípio da atuação docente

No aporte teórico de Saviani (2009), Frigotto (2008); Gadotti (1999), Lenoir (2010); Klein (1998) e Thiesen (2008) encontramos aspectos históricos, epistemológicos e pedagógicos do conceito de interdisciplinaridade que contribuíram para o entendimento dessa categoria como princípio de atuação do/a professor/a unidocente.

Lenoir (2010) esclarece que, do ponto de vista histórico, a interdisciplinaridade é uma noção que tem sua gênese inscrita na formação do sistema de disciplinas científicas do século XVIII. Sua extensão para o campo da educação seria ainda mais recente, pois data do pós-guerra mundial. A interdisciplinaridade nasce, portanto, fora do campo educacional, mas no curso dos séculos XVIII e XIX quando se consolidam a educação, a ciência e, consequentemente, a educação científica, a interdisciplinaridade estabelece com o ensino, um vínculo real, conforme mostra Lenoir (2010).

Cabe ainda dizer que a origem intelectual do conceito de interdisciplinaridade foi desenvolvida pela filosofia antiga, no Ocidente, com as ideias fundamentais de síntese e integração do conhecimento e de ciência unificada. Essas ideias persistiram como valores filosóficos, sociais, educacionais e pessoais no processo geral de especialização o qual resultou em número crescente de disciplinas e profissões distintas. (KLEIN, 1998).

Como tema de investigação, a interdisciplinaridade tem sido tratada por dois principais enfoques: o epistemológico e o pedagógico.

O enfoque epistemológico centra-se no processo de produção do conhecimento e orienta o estudo da interdisciplinaridade como alternativa para a superação da ideia de que o conhecimento se constrói em campos fechados e isolados entre si, como se as teorias sobre a realidade e as explicações para os fenômenos pudessem ser elaboradas sem a participação dos acontecimentos e dos contextos histórico-culturais. Nesse enfoque, a compreensão interdisciplinar do conhecimento não nega as especialidades dos diferentes campos do saber, mas reconhece os limites epistemológicos de cada um e, consequentemente, os pontos de contato entre eles, a partir dos quais seja possível estabelecer conexões. Nesse sentido, a interdisciplinaridade se traduz na articulação que mantém permanentemente uma tensão produtiva entre as áreas do conhecimento.

As questões de enfoque pedagógico, que realizam reflexões sobre os currículos, o ensino e a aprendizagem escolar dão sentido e finalidade à interdisciplinaridade como ferramenta na superação da visão fragmentada nos processos educativos. (THIESEN, 2008).

Para Frigotto (2008), a interdisciplinaridade como necessidade no campo educativo não resulta de uma arbitrariedade racional e abstrata, mas “[...] da própria forma do homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social.” (FRIGOTTO, 2008, p. 43). As mais diversas relações sociais são estabelecidas por homens e mulheres na incessante busca de satisfazer as suas múltiplas e históricas necessidades de natureza biológica, intelectual, cultural, afetiva e estética. Ainda segundo o autor:

[...] a produção do conhecimento e sua socialização ou negação para determinados grupos ou classes não é alheia ao conjunto de práticas e relações que produzem os homens num determinado tempo e espaço. Pelo contrário nelas encontra a sua efetiva materialidade histórica. (FRIGOTTO, 2008, p. 43)

Partindo das concepções de homem, mundo e conhecimento, a noção de interdisciplinaridade no campo pedagógico apresentada por Frigotto (2008) condiz, no plano epistemológico e filosófico, com o materialismo dialético.

Na mesma direção, González (2015) concebe a interdisciplinaridade relacionada com a dialética e, por consequência, com os pressupostos desta tradição filosófica como a totalidade, a historicidade e a complexidade (informação verbal)²². Daí a necessidade de que o planejamento e a realização de um trabalho pedagógico que se pretenda interdisciplinar reconheça o caráter dialético da realidade social, rompendo com a forma fragmentária, linear e dogmática de conceber essa realidade. A interdisciplinaridade, assim, se configura na busca da unidade do pensamento e do diálogo na compreensão dos problemas próprios do existir humano.

Com essa compreensão, várias são as abordagens teóricas, tendências e correntes pedagógicas que na análise do fenômeno ensino-aprendizagem, se valem de uma abordagem interdisciplinar como proposta de revisão e/ou superação da visão fragmentária e linear da realidade, própria do pensamento positivista na educação. Segundo Thiesen (2008), o construtivismo de Piaget, a pedagogia libertadora e popular de Freire, a pedagogia histórico-

²²Informações obtidas na conferência intitulada “A dialética na perspectiva do materialismo histórico” ministrada pelo Professor Doutor Alberto Matias González, Titular da Universidade Sancti Spíritus, Cuba e vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE). Esta conferência foi realizada em reunião mensal do Grupo de Estudos em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente (GEPEDI/UFU) em novembro de 2015, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU).

crítica de Saviani, a abordagem histórico-cultural de Vygotsky, são exemplos de abordagens, tendências e correntes pedagógicas que se aproximam de uma abordagem interdisciplinar do processo ensino aprendizagem, assim como a teoria das inteligências múltiplas de Gardner, a teoria da complexidade de Morin, as formulações de Capra, Papert, Prigogine, Bohm e Boaventura Sousa Santos.

Como elementos constitutivos da atuação interdisciplinar unidocente, destacamos o trabalho coletivo, a relação dialógica entre os/as envolvidos/as no processo educativo e a perspectiva de organização e veiculação curricular para nos auxiliar na análise das práticas de professoras unidocentes envolvidas em nossa investigação.

3.3.1 O trabalho coletivo e a prática dialógica

Um projeto de educação interdisciplinar deverá, segundo Gadotti (1999), [...] ser marcado por uma visão geral da educação, num sentido progressista e libertador. (p.5). Para o êxito dessa tarefa, que visa à articulação do conhecimento e das experiências, a organização da ação pedagógica se dará por meio do trabalho coletivo e solidário.

O trabalho coletivo como princípio pedagógico da interdisciplinaridade incide igualmente sobre o currículo e sobre a gestão. No currículo, a partir de uma visão integrada e dinâmica dos conteúdos, das ciências, da cultura e da educação e, na gestão, por uma descentralização do poder para construção de uma administração democrática e da autonomia da escola. Para tanto, faz-se necessária a comunicação dialógica pois no trabalho pedagógico, alicerçado na construção coletiva, não é possível ensinar, aprender ou administrar sem o diálogo, uma vez que este, como movimento realizado por homens e mulheres na interação com os/as outros/as e com o mundo a sua volta para intervir na realidade, se confunde com o próprio processo educativo. (GADOTTI, 2013).

O trabalho coletivo como lócus da prática dialógica exige o diálogo sistematizado para promover consenso na dinâmica do planejamento e realização do ensino. Esse diálogo não pode se reduzir à unilateralidade do depósito de ideias de um sujeito no outro; ao consumo de uma simples troca de ideias; à “[...] discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a *pronúncia* do mundo, nem com buscar a verdade, mas com impor a sua” (FREIRE, 2011, p. 109, grifo do autor). A prática dialógica entre os envolvidos no processo do trabalho pedagógico interdisciplinar se faz “[...] na palavra, no trabalho e na ação-reflexão” (FREIRE, 2011, p. 108).

Cabe frisar que, nesse processo, há que se atentar para o desencorajamento de uma cultura de silêncio que é antidialógica à medida que fragiliza o trabalho coletivo e colabora para com o individualismo e a fragmentação da tarefa educativa. Nesse sentido, o/a profissional que tem o papel de mediador/a do diálogo na escola é, segundo Placco e Almeida (2003), o/a coordenador/a pedagógico/a, também conhecido por supervisor/a pedagógico/a. A prática mediadora desse/a profissional é definida na conciliação dos/as docentes para estabelecimento de afinidades interpessoais e pedagógicas que contribuirão para a construção de um trabalho pedagógico engajado pela ideia de interdisciplinaridade.

Já na realização do trabalho unidocente em sala de aula, o trabalho coletivo se materializa nos métodos de ensino que destacam a necessidade dos/as estudantes falarem e escutarem a fala dos outros, que deem condições dos/as estudantes expressarem conhecimentos aprendidos, a fim de defenderem ou questionarem ideias num exercício de diálogo e aprendizagem social.

3.3.2 Atuação unidocente à luz de uma articulação interdisciplinar do currículo

O planejamento e a realização do trabalho pedagógico unidocente, alicerçado em práticas pedagógicas interdisciplinares, envolve não só o trabalho coletivo fundado na prática dialógica, como já mencionado, mas também aspectos curriculares na forma como os conhecimentos são tratados no processo de ensino. O trato com os conhecimentos no currículo escolar se dá a partir dos princípios com que estes são selecionados, organizados e apresentados aos/as estudantes refletindo a direção epistemológica assumida pelo currículo.

A direção epistemológica do currículo escolar pode se dar numa lógica formal, alicerçada em princípios como o etapismo, a fragmentação e a linearidade, resultando em um ensino reprodutivo materializado em práticas pedagógicas exclusivamente instrumentais, uma vez que não “[...] facilita a apropriação do conhecimento pelo pensamento, através de um processo de construção intelectual.” (SOARES et al., 2012, p. 35). Tal direção epistemológica pode ainda se dar a partir de uma lógica dialética que, considerando as conexões e o movimento dinâmico e contraditório entre as partes e o todo, busca sempre que possível, uma articulação entre as disciplinas escolares que compõem o currículo e os conhecimentos que lhes são constitutivos.

Uma articulação interdisciplinar dos conhecimentos constitutivos do currículo escolar favorece um ensino crítico à medida que permite ao/a aluno/a “[...] construir, por aproximações sucessivas, novas e diferentes referências sobre o real no seu pensamento.”

(SOARES et al., 2012, p. 35), compreendendo a particularidade, totalidade e complexidade do conhecimento historicamente produzido pela humanidade. O processo de ensino, materializado a partir desta lógica curricular, envolve práticas pedagógicas que estimulem a pesquisa, o confronto de ideias, a argumentação por meio do diálogo sistematizado entre docentes e entre docentes e estudantes.

Para que o trabalho pedagógico na esfera da unidocência tenha condições de realizar um tratamento articulado e dinâmico dos conhecimentos no processo de ensino, as práticas pedagógicas devem estar fundamentadas e orientadas por princípios e pressupostos críticos como os que seguem.

A visão de ensino e de currículo escolar, numa perspectiva interdisciplinar e crítica, concebe a produção do conhecimento como criação e recriação do coletivo, com a finalidade de conduzir os/as estudantes à conscientização. Nesse sentido, o ensino se dá pela via de uma práxis emancipadora, objetivando formação da consciência crítica e desmistificação do saber.

A preocupação central é questionar o conhecimento, com vistas ao desvendamento ideológico do currículo na direção da desmistificação do saber, à medida que respostas para questões como: de onde vêm, para que servem e a quem servem os conhecimentos, orientam uma educação emancipadora.

Numa educação emancipadora, o ponto de partida é sempre a experiência de vida dos/as estudantes, o senso comum, que é trabalhado por meio do questionamento crítico, apoiando-se no conhecimento científico, com a finalidade de “[...] proceder à passagem do conhecimento científico, adquirido através das disciplinas, ao conhecimento da situação concreta do cotidiano de cada um e de todos”. (BOCHNIAK, 1992, p. 38).

Por isso, a organização dos conteúdos para veiculação no processo de ensino na perspectiva interdisciplinar considera inadequada um rígido preestabelecimento de uma sequência de conhecimentos, pois a construção do conhecimento não se dá por fases estáticas, lineares sobre fundamentos permanentes. Para tal postula-se um rompimento de barreiras entre as disciplinas para o estabelecimento de diálogo entre elas; não descarta o ensino por disciplinas, pois cada disciplina se constitui em contribuição das diferentes ciências para a explicação da realidade, e a visão de totalidade do/a estudante se constrói à medida que ele/a faz uma síntese no seu pensamento, a partir da contribuição de cada uma delas.

Isto posto, a interdisciplinaridade no que se refere à organização e à apresentação curricular seria conforme Saviani (2009):

[...] forma de superar uma perspectiva de currículo fragmentada como somatório ou confluência de algumas poucas imbricações, formadas quase sempre em torno de disciplinas nucleares, que indiquem espinha dorsal de cada curso; também de superar a tendência à hierarquização das disciplinas escolares segundo uma pretensa maior ou menor relevância. (p. 53)

Nessa linha de entendimento, interdisciplinaridade não significa “compatibilização de conteúdos de disciplinas em função de suas eventuais aproximações conceituais” (BOCHNIAK, 1992, p. 19) nem justaposição de conteúdos de disciplinas heterogêneas ou a integração de conteúdos numa mesma disciplina, nem atingir integração de métodos, teorias e conhecimentos. Constitui processo de trabalho coletivo e dialógico que envolve atitude de busca, envolvimento, compromisso, reciprocidade diante do conhecimento, sendo caracterizada não somente pela integração de disciplinas, mas de todos os envolvidos no trabalho pedagógico, pois pressupõe mudança de atitude frente ao problema do conhecimento.

Assim, o planejamento e a realização do trabalho pedagógico, tendo a interdisciplinaridade como princípio, envolve compreendê-la e assumi-la como atitude (FAZENDA, 2011). Nesse sentido, a interdisciplinaridade exige e, ao mesmo tempo, possibilita:

[...] superação de visões fragmentadas que colocam barreiras entre as disciplinas; a disposição de romper barreiras entre as pessoas, nas suas diferentes funções; a modificação de hábitos estabelecidos; engajamento pessoal; a aceitação dos limites do próprio saber e a abertura para acolher contribuições; a convergência para objetivos mútuos; a disposição de romper com o monólogo em favor de uma prática dialógica; o exercício da dúvida, o cultivo da curiosidade, o desejo da descoberta; a valorização das experiências do cotidiano; a preocupação com a visão de totalidade do homem como um “ser no mundo”. (SAVIANI, 2009, p. 54)

Em tempo cabe ressaltar que, não se restringindo à relação entre as disciplinas, há possibilidade de que a interdisciplinaridade ocorra em uma disciplina isolada, considerando a “especificidade de seus conteúdos em função de uma gama de outros tantos conteúdos contemplados no universo escolar” (BOCHNIAK, 1992, p. 20). Dessa maneira, Saviani (2009, p. 54) destaca que na “[...] impossibilidade de estender a preocupação com interdisciplinaridade a todos os docentes, deve-se tentar garantir que a integração dos conteúdos das disciplinas do currículo seja feita ao menos pelos alunos.”

Em síntese, o planejamento e a realização de um trabalho pedagógico apoiado numa perspectiva interdisciplinar pressupõe uma relação indissociável entre a aprendizagem, o desenvolvimento e a compreensão de que a realidade não se dá em um contexto fixo. As atividades propostas aos/às estudantes devem considerar a observação, a experimentação e a

reflexão à luz de conhecimentos científicos, de situações problematizadoras, para que todos e todas os/as envolvidos/as no processo, por meio do diálogo e do questionamento possam produzir novos conhecimentos. (FERREIRA e TRIBECK, 2010).

Finalizando, convém destacar que o trabalho pedagógico planejado e executado dentro de uma perspectiva interdisciplinar, independente da modalidade de docência, não se realiza livre de obstáculos. Para Frigotto (2008), por exemplo:

[...] O limite mais sério, para a prática do trabalho pedagógico interdisciplinar, situa-se na dominância de uma formação fragmentária, positivista e metafísica do educador e de outra nas condições de trabalho (divisão e organização) a que está submetido. [...] Este viés de formação vai situar a questão pedagógica do trabalho interdisciplinar não no processo de produção e reprodução do conhecimento, mas nos métodos e técnicas de transmissão. [...] O especialismo na formação e o pragmatismo e ativismo que impera no trabalho pedagógico constituem-se em resultado e reforço da formação fragmentária e forças que obstaculizam o trabalho interdisciplinar. (FRIGOTTO, 2008, p. 58).

Saviani (2009) também reconhece que assumir a interdisciplinaridade como princípio do trabalho pedagógico envolve romper obstáculos que abarcam questões epistemológicas, metodológicas, culturais, dentre outras.

3.4 Estrutura administrativa: dimensão institucional da escola

A estrutura administrativa da instituição escolar abarca elementos organizacionais intencionalmente estabelecidos. Conforme André (2012), a disponibilidade de recursos humanos e materiais; os níveis de participação dos agentes envolvidos; as estruturas de poder e decisão bem como as formas de organização do trabalho pedagógico são elementos organizacionais que, condicionados por determinações do contexto sociopolítico mais amplo, configuram o acontecer diário da vida escolar e afetam a forma como professores/as planejam e realizam o trabalho de ensinar.

Assim, com a finalidade de refletir sobre a influência da organização institucional, sobre o modo como as participantes da pesquisa planejam e realizam o seu trabalho pedagógico unidocente, buscamos contribuições em reflexões de Paro (2011) a partir de seu estudo sobre a estrutura da escola.

De acordo com Paro (2011), a definição comumente utilizada para caracterizar a estrutura administrativa da escola é aquela que a retrata como uma organização racionalmente ordenada e deliberada pelo poder público com a finalidade de realização de planejamento, organização, direção e controle do pessoal e dos recursos materiais e financeiros.

Todavia, nessa definição, segundo o autor, predomina a ideia de que o aspecto administrativo da escola estaria restrito as atividades que precedem e dão suporte ao ensino. Na visão de Paro (2011), a estrutura da escola não se restringe ao aspecto administrativo. Embora, o estudioso reconheça a legitimidade e a necessidade da distinção entre o administrativo e pedagógico para tratá-los em suas especificidades, adverte para o risco de incluir como administrativas apenas as atividades que precedem e dão suporte ao ensino quando se preconiza uma educação emancipadora. Isso porque a função pedagógica não estaria separada da função administrativa, uma vez que processos de gestão estariam indissociáveis dos processos pedagógicos.

A importância da estrutura organizacional da instituição escolar no desenvolvimento das práticas educativas, em conformidade com o tipo de educação que se propõe, é historicamente reconhecida no discurso e nas propostas de grandes reformadores da educação, a exemplo de Comenius, Makarenko, Pistrak, Freinet, Canário e Pacheco. (PARO, 2011). Mesmo diante das proposições progressistas trazidas por estes e outros/as estudiosos/as no sentido de transformar a atual composição e organização da escola, prevalece “[...] a persistência do modelo hierarquizado e em desacordo com uma concepção democrática de prática pedagógica.” (PARO, 2011, p. 33) que coaduna com a organização da estrutura administrativa da escola sob o prisma da empresa mercantil, que dicotomiza o administrativo do pedagógico.

A assunção pela escola de um modelo de estrutura administrativa adequado às empresas privadas em geral, parte do princípio de que o trabalho pedagógico é uma atividade análoga a qualquer outro trabalho na produção econômica da sociedade. Esse princípio omite a especificidade do trabalho pedagógico, pois os objetivos do empreendimento educacional são antagônicos aos das empresas produtoras de bens e serviços na sociedade capitalista. Segundo Paro (2011), tal situação se constitui no erro básico que persiste na organização da instituição escola visto que:

[...] O trabalho do professor da escola fundamental é de constituição completamente diversa, a começar pela natureza do produto que se tem em mira realizar: um ser humano-histórico, cuja propriedade característica é sua subjetividade. Assim sendo, o objeto de trabalho, o educando, mantém necessariamente sua condição de sujeito, não sendo portanto um objeto passivo que se deixa transformar, pelo trabalhador, em um produto, como acontece na produção tipicamente capitalista. [...] o papel principal do professor não é a transformação passiva do objeto de trabalho, mas sim o de propiciar condições para que o próprio objeto de trabalho *se* transforme ao produzir a própria educação, que consiste na formação de sua personalidade, pela apropriação da cultura. Disso se deduz que, no processo de produção pedagógico, o objeto de trabalho (futuro produto) é também produtor. [...] Nessa relação, o professor precisa estar presente com sua personalidade inteira, não sendo possível

uma relação de exterioridade do tipo existente entre o trabalhador comum e seu objeto de trabalho. (PARO, 2011, p. 165, grifo do autor).

Entretanto, uma estrutura administrativa, segundo o modelo das empresas em geral orienta o planejamento e a realização do trabalho pedagógico sob princípios de eficiência e eficácia, em que os conteúdos de ensino, por exemplo, são estruturados dentro de uma visão restrita, uma vez que esses se resumem a conhecimentos e informações que se pretende passar ou numa outra perspectiva em habilidades e competências que se deseja desenvolver. Igualmente, a captação e gestão dos recursos materiais e humanos seguem princípios de eficiência e eficácia.

No que se refere às estruturas de poder e decisão, a conformação hierárquica na instituição dentro desse modelo torna mínima ou inexistente a participação de determinados agentes envolvidos nessa estrutura como professores/as e estudantes.

Por fim, cabe evidenciar que a assunção pela escola de uma estrutura administrativa sob cânones das empresas privadas contribuem importantemente para a precarização do trabalho pedagógico e consequente fracasso escolar. Essa precarização incide em dois aspectos objetivos de realização do trabalho pedagógico: na remuneração do trabalho de professoras e professores e na gestão do tempo. (PARO, 2011).

Em relação à remuneração, como “não há consciência” da classe política sobre a natureza do trabalho pedagógico, o salário recebido por professores/as não é suficiente para propiciar-lhes condições dignas para o seu provimento material. O tempo destinado ao desempenho do trabalho pedagógico restringe-se ao tempo que os/as docentes permanecem entre as paredes da sala de aula. No entanto, Paro (2011) nos lembra que:

[...] A gestão do tempo dedicado aos afazeres escolares refere-se à necessidade de considerar que o trabalho pedagógico não se restringe à atividade na situação de ensino, mas exige horários, incluídos em sua jornada de trabalho, nos quais ele possa, na integração com seus colegas, planejar, avaliar seu trabalho, receber assessoria pedagógica (inclusive por meio de cursos e outros programas idealizados para esse fim), estudar, acompanhar e orientar grupos de estudantes, discutir questões do ensino e da gestão escolar, realizar contatos com a comunidade externa à escola, bem como outras atividades que jamais poderão ser realizadas se o ofício do professor for entendido como sendo limitado pelas paredes de uma “sala de aula”. (p. 173).

Uma gestão do tempo adequada às exigências de um ensino de qualidade, lembra Paro (2011):

[...] é o estabelecimento de uma carreira do magistério, que não apenas lhe dê o estímulo necessário para seu desenvolvimento profissional, mas que lhe garanta um trabalho de dedicação exclusiva à docência numa unidade escolar, sem ter de ficar vagando em vários espaços institucionais para completar um salário que lhe garanta a subsistência. (p. 173).

Nesta investigação, os elementos trazidos a respeito da remuneração das professoras unidocentes e a gestão do tempo puderam ser analisados a partir da jornada de trabalho que essas possuem no exercício de sua unidocência.

Além disso, todos os elementos abordados neste tópico sobre a estrutura administrativa da escola contribuíram com as nossas análises sobre a compreensão de unidocência expressa no modo como professoras planejam e realizam seu trabalho, à medida em que evidenciaram a lógica e os princípios advindos do contexto sociopolítico que tem fundamentado e direcionado a dimensão organizacional da escola. Na escola participante, observamos que, dentre os elementos que constituem essa dimensão, tanto a disponibilidade, a gestão dos recursos humanos e materiais, a estrutura de poder e decisão em relação à forma de organização do trabalho pedagógico quanto a gestão do tempo e a remuneração das professoras unidocentes são elementos que identificamos como condicionantes a compreensão das professoras sobre a sua unidocência e, consequentemente, a forma como planejam e realizam o seu trabalho em sala de aula.

Na Seção seguinte apresentaremos nosso exercício de interpretação dos dados produzidos à luz dos conceitos teóricos aqui explicitados.

SEÇÃO IV: A compreensão das professoras sobre a unidocência

A presente Seção objetiva explicitar a compreensão das professoras participantes desta pesquisa sobre a unidocência. Para tanto, focaliza a dinâmica das relações estabelecidas entre essas professoras unidocentes, o conhecimento e os/as estudantes, a partir das práticas pedagógicas que integram o modo como planejam e realizam o trabalho pedagógico.

A elaboração de uma análise, que se pretenda crítica, das práticas pedagógicas na escola, não pode prescindir, conforme André (2012), de considerar uma interconexão entre a dimensão pedagógica, a dimensão institucional e a dimensão sociopolítica da prática escolar. A identificação e a explicitação das relações estabelecidas entre elementos dessa interconexão permite-nos reconhecer, por exemplo, as múltiplas determinações que constitui a dinâmica social no contexto da prática escolar unidocente para além de uma compreensão imediata e frequente.

De acordo com André (2012), a dimensão institucional ou organizacional da escola envolve as estruturas de poder e decisão a partir do nível de participação dos/as servidores/as, disponibilidade de recursos humanos e materiais e as formas de organização do trabalho pedagógico que, na esfera da atual pesquisa, correlacionamos com a discussão de estrutura da escola realizada por Paro (2013).

As situações que implicam diretamente o processo ensino-aprendizagem abarcam a dimensão pedagógica da prática escolar. Assim, os objetivos, os conteúdos de ensino e os métodos utilizados para veiculação desses conteúdos envolvendo o material didático e a relação que professores/as estabelecem com os/as estudantes constituem elementos para análise dessa dimensão.

Já um exame da prática escolar a partir da dimensão sociopolítica requer a incorporação de uma reflexão sobre o momento histórico vivido, bem como as forças políticas e sociais que forjam as concepções e os valores da sociedade na contemporaneidade, dito de outra forma, verifica os determinantes macroestruturais da prática educativa.

Em nossa investigação, os dados produzidos no trabalho de campo evidenciaram elementos empíricos das dimensões pedagógica e institucional da unidocência. Considerando que a dimensão institucional da escola atua “[...] como um elo de ligação entre a *práxis* social mais ampla e aquilo que ocorre no interior da escola.” (ANDRÉ, 2012, p. 43, grifo da autora), elementos da dimensão sociopolítica foram revelados na organização institucional da escola que é fortemente afetada pelas concepções e valores dominantes na sociedade.

Isto posto, a interpretação dos dados empíricos que apresentaremos adiante considerou a interconexão entre os elementos das dimensões institucional, sociopolítica e pedagógica valendo-se de uma interpretação crítica da realidade estudada. Buscou-se explicar que a compreensão de unidocência, qual seja, que tem sustentado os modos como as professoras planejam e realizam seu trabalho, é condicionada e estabelecida por uma síntese de múltiplas determinações e relações que constituem a realidade em que essas professoras da escola investigada se encontram.

Reforçamos, o que já mencionamos páginas atrás, que a análise dos dados produzidos foi realizada a partir da produção de inferências, correlacionando as informações obtidas nos textos das entrevistas, observação participante e documentos legais e oficiais, com o quadro teórico adotado. Na direção de qualificar a produção das inferências, o quadro teórico utilizado situa-se no contexto da Teoria Crítica da Educação.

Por fim, observamos que, em geral, a caracterização de participantes das pesquisas (instituições e pessoas) em textos de relatórios de dissertação ou tese costumam ser apresentados na Seção em que são descritos os procedimentos teóricos e metodológicos da investigação. Entretanto, seguindo uma tentativa de aproximar as informações na redação de nosso texto, optamos por caracterizar as professoras unidocentes participantes desta investigação e a escola, em que atuam, nesta seção de análise dos dados.

4.1 As professoras unidocentes participantes da investigação

Como já havíamos mencionado na Seção dois, um grupo de oito professoras unidocentes participaram de nossa investigação, sendo que cinco atuavam nos primeiros anos do ciclo inicial do ensino fundamental (1º, 2º e 3º anos); e três atuavam nos últimos anos do ciclo final do ensino fundamental (4º e 5º anos). Ao longo do texto, elas serão representadas pela letra P que indica professora e o número que atribuímos a cada uma, varia de P1 a P8, com a finalidade de preservar o anonimato dessas participantes.

Todas as oito professoras unidocentes regentes de turma entrevistadas têm formação inicial em nível superior, seja o curso Normal Superior ou o curso de Pedagogia, apontados na Lei n. 9.294/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como exigência mínima para atuação. Observamos, porém, que cinco professoras iniciaram uma formação para unidocência no curso de Magistério, de nível médio.

Contudo, na formação de nível superior apenas três optaram pelo chamado “Curso Normal Superior”. Ou seja, a maioria das professoras que participaram desta pesquisa

concluíram o curso de Pedagogia, acompanhando a compreensão do curso de Pedagogia como *lócus* principal da formação inicial de professores/as para atuação no magistério da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. O quadro 1 apresenta uma síntese indicando aspectos ora mencionados sobre a formação inicial das professoras unidocentes.

Quadro 1 - Formação inicial das professoras unidocentes

Professoras participantes da pesquisa	Modalidades de formação inicial	
	Nível Médio	Nível Superior
P1	-	Normal Superior
P2	Magistério	Pedagogia
P3	-	Normal Superior
P4	Magistério	Normal Superior
P5	Magistério	Pedagogia
P6	-	Pedagogia
P7	Magistério	Pedagogia
P8	Magistério	Pedagogia

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados.

O fato de serem todas mulheres não configura para nós uma mera coincidência. Associamos esse fato ao fenômeno da feminização da docência que se deu a partir do final do século XIX quando as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras, em função da “[...] representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação”. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 62). Essa representação ainda hoje é persistente na unidocência e contribui para que as mulheres na carreira docente estejam mais sujeitas a intensificação de seu trabalho, uma vez que ainda não foram superadas práticas sexistas e patriarcais que perduram nas relações sociais. Estas rebatem nas condições que as mulheres têm para desempenhar uma profissão para além dos muros do lar. Situação que pode ser verificada quando professoras participantes relataram que após um dia inteiro de jornada dupla na unidocência assumiam responsabilidades com trabalhos domésticos e cuidados com os/as filhos/as para só então preparar ou verificar atividades ou materiais para suas aulas do dia seguinte.

Nesse caso, é preciso destacar que seis das oito professoras participantes cumpriam jornada dupla na regência de turma na mesma Escola ou em outra, o que implica estar em sala de aula por até 40 horas-aula semanais. Portanto, não foi difícil compreender o motivo pelo

qual todas as professoras assumiram não conseguir estabelecer uma rotina de estudos para além do tempo que frequentam os cursos de formação em serviço que declararam estar envolvidas. Permanecem a maior parte do tempo dentro de sala de aula, não tendo condições de se prepararem e aprofundarem nos temas abordados nesses cursos no sentido de contribuir para o aproveitamento e participação em discussões relevantes e a ampliação de seus conhecimentos.

Diante dessa realidade, a segurança do grupo de professoras para realização de seu trabalho se apoia consideravelmente em um repertório pedagógico de saberes da experiência construídos pelo tempo de atuação no magistério que variou no caso analisado de 10 a 25 anos. As falas seguintes ilustram isso.

Para ser bem sincera, a contribuição das formações que participamos é o contato que temos com outros colegas de profissão. Aproveitamos para trocar ideias, experiências e práticas que têm dado certo, porque os cursos em si, o que é visto neles não acrescenta. (P5).

Muita coisa que vemos nos cursos de formação continuada, que temos participado, tem sido uma revisão do já sabíamos. É difícil estudar porque o tempo tem sido pouco em razão de trabalhar dois turnos e ter outras responsabilidades assumidas com a família. (P3).

Conforme Tardif (2010), há saberes dos/as professores/as que são provenientes de sua própria experiência na profissão, atuando em sala de aula e na escola. São os saberes da experiência construídos num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para atuação docente que é o contexto do ensino, da sala de aula. Não estando sistematizados em doutrinas ou teorias, não são aprendidos em instituições formadoras ou estudos de formação continuada.

Qual seria então a relação que as professoras estabelecem com a formação continuada?

Seis professoras no momento desta pesquisa participavam de cursos de formação continuada em serviço. Quatro na formação promovida pelo Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e duas frequentavam cursos oferecidos pelo Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais (CEMEPE) provido pela Secretaria Municipal de Educação do município de Uberlândia.

Quatro professoras dentre as oito, em algum momento de sua carreira dedicaram-se a uma formação em nível de pós-graduação lato sensu. O menor envolvimento com este tipo de formação por parte das professoras pode estar relacionado às conclusões de Freitas e Cunha

(2009) que apontaram a pouca sintonia dos cursos lato sensu com as necessidades e dificuldades dos/as professores/as para o trabalho em sala de aula.

O quadro 2 abaixo, lista os cursos de formação continuada frequentados pelas professoras.

Quadro 2 - Formação continuada das professoras unidocentes

Modalidades de Formação Continuada		
Professoras participantes da pesquisa	Formação continuada em nível de pós-graduação lato sensu	Formação continuada em serviço
P1	Especialização, em psicopedagogia, inclusão e educação especial	Formação oferecida pelo Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)
P2	Não possui	Formação oferecida pelo Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)
P3	Especialização em Educação de Jovens e Adultos	Formação oferecida pelo Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)
P4	Especializações em supervisão escolar, inspeção escolar e psicopedagogia.	Formação oferecida pelo Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais (CEMEPE)
P5	Não possui	Formação oferecida pelo Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)
P6	Não possui	Não está envolvida em ação de formação continuada
P7	Não possui	Não está envolvida em ação de formação continuada
P8	Especialização na área de tecnologia educacional	Formação oferecida pelo Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais (CEMEPE)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados.

Apenas uma das professoras confirmou que o curso realizado impactou positivamente com conhecimentos que contribuíram para sua prática pedagógica cotidiana.

Fiz uma pós-graduação na área de tecnologia que contribuiu para me auxiliar a trabalhar pedagogicamente com o computador em minhas aulas. (P8).

Como os demais cursos estariam voltados mais para a especificidade de atuação do/a pedagogo/a na escola do que para a atuação profissional em sala de aula, esses parecem ter contribuído mais em função da possibilidade de progressão prevista nos planos de carreira dos sistemas de educação estaduais ou municipais, do que pelas expectativas de aprimoramento acadêmico e profissional específicos à profissionalidade dessas professoras.

Apesar de atuar na educação infantil e anos iniciais há algum tempo e estar trabalhando dois turnos com o 1º ano, cursei uma pós-graduação em EJA [Educação de Jovens e Adultos], pois foi a que tive oportunidade de fazer. (P3)

Participei de três cursos de especialização em 17 anos de trabalho: uma pós-graduação em supervisão escolar, uma em inspeção escolar e a última em psicopedagogia. (P4)

Contudo, apesar de terem participado de cursos que pareciam estar menos voltados para a especificidade do trabalho em sala de aula, o envolvimento das professoras nesses nos indicaria seu reconhecimento na necessidade de investir em formação continuada visando o aprimoramento de sua prática profissional, contribuindo tanto para construção de sua identidade quanto para o reconhecimento de seu trabalho pelo conjunto da sociedade.

Que importância teria a formação para a compreensão das professoras unidocentes sobre o seu trabalho? No item a seguir, apresentaremos uma síntese relacionando os dados obtidos evidenciando relevância desses para a compreensão das professoras sobre sua unidocência.

4.2 A compreensão das professoras unidocentes sobre sua formação inicial e continuada e os impactos no seu trabalho.

Trazer à tona a compreensão das professoras unidocentes sobre sua formação inicial e continuada se torna relevante para identificar e analisar a compreensão de unidocência expressa nos modos como planejam e realizam o trabalho pedagógico. A profissionalidade, que sustenta sua atuação unidocente, não está dissociada dos contextos da formação inicial e da formação continuada que envolveram e envolvem essas profissionais, haja vista que, nesses contextos, são construídos valores, expectativas, concepções, conhecimentos e técnicas que balizam as práticas pedagógicas.

Como já reportado, a maior parte das unidocentes participantes realizaram formação inicial em cursos de pedagogia. Este preconizado e defendido como curso capaz de dar conta da complexidade de produção de um exercício rigoroso do pensamento, de apropriação de saberes do campo científico, pedagógico e político das disciplinas a serem ensinadas, que abarca a formação para a unidocência.

No entanto, foram nos cursos de Magistério de nível médio que essas professoras afirmaram ter aprendido conhecimentos e habilidades que mobilizam em seu trabalho.

O meu magistério foi um curso maravilhoso porque trabalhavam as metodologias com a gente. Chegava na metodologia de português, você tinha que construir seu alfabeto, tinha que aprender a ensinar para o aluno. Tinha as outras metodologias como a de matemática. Por isso minha formação foi muito boa. (P4).

O curso de pedagogia foi um curso de muita teoria e pouca prática. Sei que precisava de embasamento teórico, mas muitas coisas eu não vi como no magistério. Eu tive bons professores no magistério, como o de matemática que ensinou como ensinar uma regra de três, porcentagem etc. Foi o que eu aprendi no curso de magistério que me deu embasamento para dar aula. (P7).

O curso de pedagogia que fiz, a meu ver, não me acrescentou muita coisa do que eu tinha aprendido no magistério, porque a teoria, por exemplo, em nada mudou de um curso para outro. (P5).

As falas das professoras unidocentes enaltecedo a formação que vivenciam no curso de Magistério nível Médio evidenciaria que elas esperam uma formação com referências para a prática em detrimento de uma formação que indique referências para pensar a prática, o que apontaria para uma compreensão tecnicista da atuação unidocente. Pensamento que coincide com resultados da análise de Brzezinski e Garrido (2001) que apontaram prevalecer nos cursos de Magistério nível Médio práticas reprodutivistas e fragilidade dos conhecimentos sociológicos, históricos e filosóficos.

Como consequência, vimos preponderar na fala das professoras a compreensão de que sua profissionalidade estaria relacionada ao aspecto metodológico do ensino, dito de outra forma, nos saberes e habilidades de como ensinar. Essa compreensão aponta para o que Libâneo (2015) chama de dissociação entre dois requisitos da profissão de ensinar “[...] o domínio dos conteúdos da disciplina e o domínio de saberes e habilidades para ensinar esses conteúdos.” (LIBÂNEO, 2015, p. 630), que entendemos ser resultado dos problemas assinalados por Brzezinski e Garrido (2001).

Nos cursos de formação continuada, que as professoras participaram, não encontramos uma realidade diferente no que se refere à dissociação entre o conteúdo da disciplina (conhecimento disciplinar) e o conhecimento pedagógico do conteúdo (conhecimento didático-pedagógico) mencionada por Libâneo (2015). Nesses cursos, prevalece uma desintegração entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento didático-pedagógico com a predominância do aspecto metodológico das disciplinas sobre os conteúdos conforme indicam as professoras com suas falas a seguir:

A formação oferecida pelo curso abrange conteúdos de matemática, língua portuguesa, ciências, história e geografia. Ensina como ensinar. Ensina-se a trabalhar com palito, material dourado na matemática. (P1)

No curso que propôs trabalhar geografia, história e ciências, vimos mesmo foi leitura, contação de história, bandinha. Trabalhamos em forma de projeto, com sequências didáticas como o papagaio de Tarsila, trabalhamos receitas, arte, que no final acabou envolvendo todas as matérias. O conteúdo de história, geografia e ciências não entrou muito não. O foco foi na questão de contação de história, leitura e trabalhar com a sequência didática. (P2)

Conforme vimos, é possível depreender que a formação continuada acabaria por conservar e não superar a dicotomia teoria e prática que dificultaria, por exemplo, o desenvolvimento de uma profissionalidade unidocente alicerçada na interdisciplinaridade, uma vez que como nos lembra Lima (2007), na tarefa unidocente de veicular os conhecimentos das disciplinas do currículo escolar de maneira articulada e dinâmica é de igual importância o domínio dos conhecimentos disciplinares e de suas respectivas metodologias. Concordamos que essa articulação dinâmica do conhecimento seria a especificidade da unidocência, mas infere-se que as professoras unidocentes não compreendem a essência de seu trabalho por esse viés, visto que, assim como na formação inicial, valorizariam também na formação continuada, mais os aspectos metodológicos do que os conhecimentos disciplinares.

Admiro muito esse curso de formação, pois nele aprendemos o como ensinar, de que maneira o aluno pode absorver o aprendizado. (P1)

Um outro aspecto, que consideramos importante destacar diz respeito ao fato de que, embora as unidocentes tenham como tarefa ensinar conteúdos de todas as disciplinas escolares, o foco das ações formativas em serviço que participam tem sido nas disciplinas de português e matemática, o que confere uma hierarquia superior dessas disciplinas em relação as demais.

Nas formações para nós do 1º ao 5º ano, o conteúdo estudado depende do ano que atuamos como regente. Ultimamente só tem tido cursos de português e matemática. Trabalha-se atividades relacionadas a português ou matemática para aquele ano. É sempre de português e matemática. (P4)

As falas acima revelariam comprometimento de um ensino interdisciplinar, já que um ensino com tal característica aponta Saviani (2009, p. 53) envolve “[...] superar a tendência à hierarquização das disciplinas segundo sua suposta maior ou menor importância.”

Dessa maneira, depreendemos que na formação continuada parece imperar processos e procedimentos instrumentais que não cooperam para superação de lacunas da formação inicial tais como: panorâmica formação dos conteúdos que se deve ensinar, dissociação entre

conhecimentos disciplinares e didático-pedagógicos, desarticulação entre teoria e prática e frágil formação filosófica e política (GATTI; NUNES, 2008; LIBÂNEO, 2015; BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001). Essa condição contribuiria para reforçar a compreensão da unidocência pela via de uma profissionalidade técnica e a consolidação de práticas pedagógicas numa perspectiva linear e de treinamento. (FRANCO, 2016).

Vimos, portanto, que a formação das professoras unidocentes parece favorecer mais o desenvolvimento de uma profissionalidade técnica dificultando a compreensão dessas sobre a unidocência a partir de uma essência interdisciplinar. Diante do exposto, como professoras unidocentes têm planejado seu trabalho?

4.3 Planejando o ensino no contexto da unidocência

As atividades de planejamento das professoras unidocentes são realizadas nos momentos em que cumprem jornada de trabalho extraclasse de quatro horas semanais. Um módulo de horas dessa jornada deve ser cumprido com a supervisora pedagógica, que tem o papel de orientar e assessorar o trabalho das professoras. Em outro módulo a professora possui a liberdade para cumprir individualmente suas tarefas, estudando, preparando atividades e materiais didáticos para suas aulas. Há ainda, duas outras horas semanais dessa jornada extraclasse que deve ser cumprida coletivamente em reuniões administrativo-pedagógicas.

No acompanhamento, que realizamos das professoras, observamos que havia um rígido controle por parte da Escola no que se refere ao cumprimento da jornada extraclasse. As professoras deviam registrar em um livro de ponto as atividades realizadas nesse tempo. A preocupação com registro formal do trabalho realizado em período extraclasse, contribui para reduzir o tempo dedicado ao planejamento das atividades que seriam desenvolvidas em sala de aula. A ocupação do tempo destinado ao planejamento com atividades burocráticas de registro não contribui certamente para o êxito do ato de planejar. A fala a seguir explicita isso.

O pouco tempo que tenho para planejar preciso ficar preenchendo fichas de atividades que desenvolvi no cumprimento das horas extraclasse. Não sou contra registrar mas, em minha opinião, essas fichas deveriam vir prontas somente para eu assinar. Quando você vê o horário que é de apenas 50 minutos já passou e não consegui fazer o quer era realmente importante como pesquisar um assunto, preparar um material. (P1)

Essa situação contribui para a realização de um planejamento solitário, aligeirado sem diálogo com os pares e, consequentemente, sem trabalho coletivo, tal como identificamos na preparação do trabalho pedagógico no início do ano e, posteriormente, no tempo em que permanecemos na Escola como especificaremos a seguir.

As notas de campo nas quais registramos nossas observações sobre atividades coletivas de planejamento previamente estabelecidas no calendário escolar permitiram a descrição do fato abaixo.

A diretora escolar e a supervisora pedagógica organizaram a realização das atividades de planejamento no início do ano escolar, antes do começo das aulas em dois momentos: um primeiro momento, que se dá de forma coletiva, para tratamento de questões da escola em geral com repasses e informações de caráter institucional; e, no segundo momento, especificamente para sistematização do trabalho pedagógico.

No segundo momento, foi realizada uma tentativa de discussão coletiva de aspectos organizativos do ensino. Mediante conflitos relacionados ao modo como iriam planejar as atividades o grupo não conseguiu chegar a um consenso. A tentativa de exercitar o diálogo foi marcada por discussões guerreiras e polêmicas em que umas tentavam impor suas ideias sobre as outras.

A supervisora pedagógica para eliminar o conflito orientou que os planejamentos fossem feitos como cada unidocente achasse melhor, sugerindo que as professoras poderiam optar por realizar planejamento de maneira coletiva ou individual. Como resultado, algumas professoras optaram por planejar sozinhas, outras constituíram duplas com a colega que também assumira regência no mesmo ano da escolarização, perdendo-se a oportunidade de um planejamento conjunto e coletivo. Segundo a supervisora pedagógica, a condução do trabalho nesses moldes foi proposto porque há entre as professoras uma tendência de preferir planejar sozinhas.

As professoras preferem planejar sozinhas. Não podemos exigir delas algo que não tem segurança de realizar. Devemos respeitar a forma como cada uma trabalha desde que elas cumpram minimamente a matriz [curricular]. (S1)

Entendemos que as dificuldades em dialogar são parte do trabalho coletivo que para serem superadas requerem o exercício do diálogo sistematizado “[...] na palavra, no trabalho e na ação-reflexão” (FREIRE, 2011, p. 108) como compromisso.

No entanto, percebemos que em função de não haver uma prática mediadora do diálogo com o objetivo de conciliar as professoras para a construção de afinidades

interpessoais e pedagógicas, a construção do trabalho pedagógico engajado na ideia de interdisciplinaridade ficou comprometido pela fragmentação do planejamento de ensino.

Ao ser realizado como tarefa individualizada e fragmentada, o planejamento nesse contexto da unidocência perdeu a possibilidade de ser realizado como instância crítica que antecipa uma reflexão sobre a realidade, uma tomada de consciência das intencionalidades que presidem o ato educativo e uma decisão sobre os modos de intervir pedagogicamente.

Percebemos que o cumprimento formal do planejamento executado alinha-se a uma compreensão burocrática, hegemônica no contexto institucional, que influencia o modo como as professoras planejam e realizam seu trabalho unidocente, já que optaram por não enfrentar o desafio de rever e discutir coletivamente o planejamento, preferindo aproveitar o que já possuíam de planejamento do ano anterior sem submeter esse material a uma análise crítica.

A decisão por acatar a proposta de planejar individualmente nos indicaria ainda uma atitude de ambivalência entre as professoras unidocentes, pois ao mesmo tempo em que se conformaram e demonstraram pouca disposição para enfrentar os desafios de trabalhar coletivamente, reconheceram a necessidade fazê-lo. A maioria delas expressou posteriormente dialogando conosco que uma discussão coletiva teria sido mais proveitosa, pois elas teriam tido a oportunidade de preparar melhor o trabalho na turma em que trabalhariam, a partir da revisão que poderiam ter realizado na organização dos conteúdos de ensino ano a ano.

É importante, por exemplo, saber o que o professor que estava com a turma no ano anterior fez ou deixou de fazer, para que se possa dar uma continuidade ou reformulação das ações. Isso é importante para nos ajudar a conhecer cada vez mais e melhor a turma que faremos intervenção. (P2).

Com o início das aulas e assunção do trabalho em sala de aula, as possibilidades de diálogo entre as professoras ficaram mais escassas. As atividades extraclasse cumpridas com reuniões administrativo-pedagógicas em que é obrigatória a presença de todas as professoras e que poderia ser utilizada como tempo-espacô para o trabalho coletivo ficaram reduzidas a assuntos e cumprimento de demandas oriundas da Superintendência Regional de Ensino.

O não aproveitamento efetivo do tempo-espacô disponível para o desenvolvimento de atividades de planejamento coletivo, fazia com que as professoras se valessem do horário do recreio e início do turno de trabalho para trocar ideias. No entanto, como esses não são tempos de planejamento sistemáticos, a comunicação entre o grupo ficava prejudicada além de gerar descontentamentos com o trabalho da supervisão.

Nossa escola é pequena. Mas sinto dificuldades na comunicação com as colegas. Tenta-se realizar trabalhos coletivos, mas sem tempo para conversar e planejar. O projeto do João e Maria, por exemplo, fiquei sabendo o dia em que me pediram os doces. E não justifica eu só oferecer uma mesa de doces para os alunos. Eles precisam entender o motivo disso estar acontecendo, de estar montando uma mesa de doces para degustar. Como que vou realizar um trabalho coletivo sem compartilhar? (P8).

A dificuldade da supervisora em promover um planejamento coletivo que compromete o desenvolvimento do trabalho pedagógico pode estar relacionada ao fato da Escola ter direito a apenas uma supervisora para assessoramento a todas as professoras. Esta profissional para promover a orientação pedagógica e o atendimento às famílias precisava organizar sua agenda, distribuindo o tempo de sua jornada de trabalho entre os dois turnos de funcionamento da escola. Também nessa situação, as professoras observam que o trabalho pedagógico ficava ressentido.

Nossa supervisora alterna os dias em que trabalha no turno da manhã e no turno da tarde. Coincidem semanas que de manhã, ela vem justamente nos dias em que não temos módulo. Ontem, por exemplo, ela veio, mas ontem eu não tinha módulo. Hoje, tenho módulo e ela não veio. Como temos tido muita necessidade de chamar a família para resolver situações de indisciplina ou baixo rendimento, quando ela está a prioridade é o atendimento aos pais de alunos. Assim, o horário de módulo tem sido em quase seis meses de trabalho utilizado basicamente para conversar com os pais. A parte propriamente do trabalho pedagógico vai ficando sem discussão. (P2).

A guisa de uma síntese sobre a questão que analisamos, reforçamos que, embora as professoras tenham demonstrado consciência da necessidade do diálogo e do compartilhamento de ideias no processo de planejar seu trabalho unidocente, este foi realizado como tarefa individualizada, fragmentada e não submetida a reflexão crítica e ou revisão. Realidade que dificulta as possibilidades de construção e desenvolvimento da unidocência a partir de um trabalho interdisciplinar, já que este não se caracteriza somente pela integração das disciplinas escolares, mas de todos os envolvidos no trabalho pedagógico numa atitude de busca, reciprocidade, aceitação dos limites do próprio saber, abertura para acolher contribuições e disposição de romper com o monólogo em favor de uma prática dialógica.

4.3.1 O trato do conhecimento no trabalho unidocente

O plano curricular dos anos iniciais do ensino fundamental na rede estadual de ensino de Minas Gerais é constituído por 8 disciplinas escolares: língua portuguesa, arte, educação física, matemática, ciências da natureza, história, geografia e ensino religioso, em

conformidade com as resoluções: CNE/CEB Nº 7/10, de 14/12/10 que fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de nove anos; e SEE/MG Nº 2197/12, de 26/10/12 que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais.

Os conteúdos de ensino relacionados às disciplinas escolares que compõe esse plano curricular estão estruturados na proposta elaborada por especialistas para a rede estadual de ensino de Minas Gerais, conhecida por Currículo Básico Comum do Ensino Fundamental Anos Iniciais: ciclos de alfabetização e complementar (CBC/EF). Essa proposta se fundamenta na concepção de currículo por competências e habilidades e os conteúdos definidos como meios para o desenvolvimento das habilidades e competências já se encontram sistematizados e prontos para serem introduzidos, aprofundados e consolidados em cada ano da escolarização pelas crianças dos anos iniciais, com vistas ao desenvolvimento dos processos de alfabetização e letramento, e demais aprendizagens de conhecimentos. (MINAS GERAIS, 2010). Ou seja, chegam praticamente prontos para as professoras.

Portanto, na realidade investigada, as professoras unidocentes não participam da construção do currículo e observamos que tampouco lhes seriam oportunizadas chances de discuti-lo. Coube àquelas professoras executar em sala de aula um currículo projetado fora dela por especialistas em educação que, por sua vez, pouco conhecem a realidade da Escola e das salas de aula. Acreditamos que essa seja uma das razões para as dúvidas e dificuldades que as professoras expressaram ter em relação ao modelo curricular orientador de seu trabalho.

O CBC [Currículo Básico Comum] é difícil e exige estudo. Era preciso que o grupo de professoras, pedagoga e diretora sentassem para discutir juntas o que ensinar em cada ano. Ele foi jogado em cima de nós. Eu mesma sigo outros planejamentos. (P1).

O ano passado quando tivemos contato com o CBC pela primeira vez, a única orientação que recebemos foi de que deveríamos montar o planejamento com base nele. Fiquei perdida no momento de montar. Mesmo achando difícil e não sabendo se estava correto fui organizando o planejamento com base na sequência do livro didático e na minha experiência com os alunos. Ainda não sei se está correto, fico insegura. (P2).

Muita gente faz de conta que entende o que é “descritor”, “comando”, “habilidade”, “capacidade”, mas não entende nada. (P5).

Por certo, a dificuldade de compreender o currículo por competências prejudica o conhecimento do programa oficial e seu ajuste às necessidades reais da escola e dos/as estudantes tornando o seu fazer unidocente mecanicista. Além disso, e mais grave é que essa

incompreensão impede que as professoras percebam a incompatibilidade entre um currículo por competências e preestabelecido e a necessidade de realizar o trabalho interdisciplinar. Parece mesmo difícil planejar e realizar um trabalho interdisciplinar quando se tem diante de si um currículo já estabelecido e concebido por habilidades e competências, situação incompatível do ponto de vista epistemológico.

Enquanto este último se estrutura em princípios de linearidade, etapismo e fragmentação da lógica formal, o currículo pensado a partir da interdisciplinaridade se funda no movimento, na contradição, na mudança qualitativa da lógica dialética. Torna-se pois, contraditório planejar e realizar o trabalho pedagógico de maneira interdisciplinar a partir de um currículo pronto. Contradição que poderia ser uma das razões para a ideia simplista de interdisciplinaridade como justaposição de conteúdos de disciplinas heterogêneas ou ainda integração de conteúdos numa mesma disciplina, conforme explicitaremos, a partir de notas de campo em que registramos a escolha e realização de uma atividade por uma unidocente.

A professora P1 nos apresentou um material chamado sequência didática jogos olímpicos, que havia pesquisado e feito download de um blog na internet. Essa sequência era constituída por tarefas que requeriam dos/as estudantes habilidades e competências relacionadas a alfabetização e letramento, ora em língua portuguesa, ora em matemática. Conforme a professora, a sequência foi escolhida por abordar os conteúdos de maneira interdisciplinar. No entanto, não observamos nessa sequência didática, nem em sua utilização pela professora uma preocupação específica e rigorosa com o tema jogos olímpicos, pois o foco foi a resolução das tarefas propostas.

Nesse sentido, no ato de planejar a preocupação com os conteúdos a serem ensinados é substituída pela preocupação com a preparação de atividades a serem desenvolvidas nas aulas. A escolha dessas atividades, segundo as professoras, tem como critério as habilidades e competências indicadas pelo CBC/EF e pela matriz de referência. Esta última tem o maior peso, pois é orientadora da elaboração das provas a que são submetidos os/as estudantes em avaliações externas como a Prova Brasil e as aplicadas pelo Proalfa²³.

²³ Prova Brasil, é uma avaliação diagnóstica de larga escala que compõe o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) que tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo Sistema Educacional Brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. O Proalfa é um Programa de Avaliação da Alfabetização realizado pelo Governo de Minas, por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEE). Faz parte do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave) e foi desenvolvido por meio da parceria entre a SEE, o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), e o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Na verdade, pego o livro didático adotado, observo quais atividades contemplam as habilidades e competências que preciso que o aluno aprenda conforme indica o CBC e também a matriz de referência. (P2).

Seleciono em livros didáticos e sites da internet aquelas atividades que vejo que estão de acordo com as habilidades e competências que preciso desenvolver com minha turma. (P7).

Uma outra coisa que direciona o que vai ser ensinado também são as avaliações externas como o Proalfa e a Prova Brasil. (P5).

Constatamos, pois, ao longo de nossas observações uma tendência das professoras em subordinar os objetivos do planejamento de ensino ao alcance de índices dessas avaliações externas. Com isso, no critério para escolha das atividades prevaleciam aquelas que desenvolviam as competências e habilidades previstas no CBC/EF e avaliadas externamente no ano da escolarização em que atuavam.

Nesse raciocínio, percebemos o planejamento e a realização do trabalho pedagógico orientados pelos princípios de eficiência e eficácia da racionalidade instrumental. Trabalhar com objetivos predeterminados revela uma concepção restrita de ensino na qual os conteúdos se resumem a informações que se pretende transmitir para a obtenção de resultados que correspondam às habilidades e competências exigidas.

Acrescentamos, ainda, que essa orientação do fazer pedagógico na unidocência sob princípios de eficiência e eficácia é frequentemente estimulada pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). É de conhecimento geral que a Secretaria utiliza os resultados das avaliações externas para promover um ranqueamento entre as escolas estaduais, vinculando prêmios por produtividade e avaliações de desempenho profissional as notas dos/as alunos/as, modelo típico das empresas privadas em geral.

É correto que o trabalho pedagógico necessita prever metas claras de aprendizagem e meios eficientes para alcançá-las. No entanto, utilizar critérios exclusivamente objetivos e quantitativos desvaloriza a subjetividade, específica do trabalho docente, contribuindo para nivelar o trabalho pedagógico a uma atividade como qualquer outra na produção econômica da sociedade em que prevalece uma relação de exterioridade entre o/a trabalhador/a e o objeto de seu trabalho. (PARO, 2011). Entendemos que, nessa direção, há uma desconsideração dos condicionantes sociopolíticos do trabalho de ensinar contribuindo para reduzi-lo a uma atividade estritamente técnica.

A recorrente busca de atividades para o desenvolvimento das aulas, restrita ao livro didático e sites na internet, corrobora para a realização de um trabalho estritamente técnico

porque não se atenta para as bases epistemológicas e políticas dos conhecimentos tão necessárias à compreensão da realidade.

Quando necessito de atividades busco em sites como “Pra gente miúda” e “Blog da Jacirinha”. (P3).

Utilizo a internet para escolher atividades. Faço uma busca digitando, por exemplo: atividades para o ensino fundamental e aparecem inúmeras atividades em vários sites. (P7).

Consideramos, enfim, que a não preocupação das professoras com as bases epistemológicas e políticas dos conteúdos deve-se ao fato de não haver no trato do conhecimento e no processo de planejar uma reflexão crítica sobre os condicionantes sociopolíticos de sua prática pedagógica. A ausência de uma reflexão crítica sobre os objetivos do ensino e a relação dos conteúdos com a realidade da escola e das crianças ocasiona uma perda da autonomia, uma vez que as unidocentes ficam sem condições de avaliar e questionar a natureza dos conhecimentos na formação das crianças.

4.3.2 O modo unidocente de construir o processo ensino-aprendizagem

Professoras unidocentes têm como tarefa realizar o ensino articulando de maneira interdisciplinar conhecimentos relacionados a todas as disciplinas que compõe o currículo escolar dos anos iniciais do ensino fundamental. A interdisciplinaridade seria, conforme Lima (2007), uma característica da profissionalidade na unidocência que a distinguia da docência especializada. Na mesma linha, Ferreira e Tribeck (2010) acreditam que uma articulação interdisciplinar dos conhecimentos é facilitada quando um/a único/a professor/a tem a tarefa de realizar conexões entre os conhecimentos.

No período de seis meses em que estivemos na Escola acompanhando o planejamento e a realização do trabalho das professoras unidocentes percebemos que apesar de sua tarefa envolver lecionar conhecimentos de sete disciplinas escolares, o foco do seu trabalho era nas disciplinas de português e matemática. Embora essas disciplinas já tivessem uma carga horária semanal a ser cumprida superior à das outras disciplinas, ainda assim, uma quantidade maior de tempo, para além do previsto semanalmente, era dispensado a essas em detrimento das outras.

Resultado análogo foi encontrado em pesquisa realizada por Baillat, Espinoza e Vincent (2001) a partir de um inventário das práticas profissionais de professores/as unidocentes franceses que evidenciou uma hierarquia entre as disciplinas escolares nos anos

iniciais da escolarização, com matemática e francês no topo dessa hierarquia sobrelevando-se às demais disciplinas. Para os autores a importância que é dada a algumas disciplinas em detrimento de outras reforça a visão que se tem dos anos iniciais do ensino fundamental com finalidade de ensinar a ler, escrever e contar.

Referenciando notas de campo nas quais registramos observações da realização do ensino, essa conclusão dos estudiosos também pode ser transposta para nosso trabalho uma vez que professoras expressaram que o objetivo do ensino que ministram é ensinar a ler, escrever e contar e que ensinar conhecimentos de história, geografia, ciências e demais disciplinas ganharão espaço após alcançarem esse objetivo.

Acho importante a consolidação da leitura e escrita para a aprendizagem de ciências, história e geografia. Não fico investindo tempo com matérias que não são português e matemática, pois como os alunos ainda não dominam a leitura, não faz sentido para eles ler um texto do livro de ciências, por exemplo. (P2)

Minha turma não recebeu o livro de história, geografia e ciências. Não vou ficar me preocupando, porque na verdade o meu papel aqui é ensinar a ler, escrever e contar. (P5)

A hierarquia entre as disciplinas escolares, comum nos anos finais do ensino fundamental, mas que também vimos manifestada nos anos iniciais do ensino fundamental na atuação unidocente, compromete uma articulação interdisciplinar do ensino, posto que, pretensamente, atribui maior ou menor relevância a algumas disciplinas do currículo.

Observamos que na realização das atividades preparadas as professoras unidocentes demonstraram uma boa capacidade de se expressarem com clareza, dado que falavam de modo acessível à compreensão dos/as estudantes. Demonstravam segurança no trato com os conteúdos da alfabetização e letramento e da alfabetização matemática evidenciando domínio destes conteúdos. No entanto, a mesma desenvoltura não foi observada na veiculação de conhecimentos das disciplinas como história, geografia, ciências e arte.

Essa situação ficou destacada no desenvolvimento de aulas de arte, nas quais observamos o trabalho desse componente curricular restrito a práticas reproduтивistas de desenho, ou mesmo a aula sendo assumida pela professora eventual para ensaio de peça teatral ou coreografia de dança a ser apresentada em datas comemorativas. O estudo de Martins (1998) também identificou práticas reproduтивas do desenho em sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental e também nos cursos de formação de professores/as em nível médio. No presente estudo, verificamos que a situação não foi diferente, pois tanto as professoras unidocentes que possuíam formação inicial em cursos de Magistério nível médio

e aquelas que apresentaram formação inicial em curso de nível superior realizavam práticas reprodutivistas do desenho.

Ainda em relação a essa questão, as professoras expressaram não concordarem com o fato de terem de ensinar arte sem ter formação em arte. Para elas a SEE/MG deveria investir em corpo docente para ensinar arte, ensino religioso, assim como tem sido com a educação física na atualidade. Uma delas nos revelou ter expressado essa opinião numa formação oferecida pela Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia (SRE/Uberlândia) e que a formadora apenas respondeu que ela não deveria se preocupar com essa questão. Para a professora a resposta da formadora representou um descaso da SEE/MG com as dificuldades enfrentadas pelas professoras unidocentes diante do ensino de áreas específicas.

Para nós, o reconhecimento das professoras unidocentes da necessidade de dividir o ensino com professores/as com formação específica em áreas do conhecimento como arte e educação física demonstraria consciência diante da impossibilidade de dominar conhecimentos de todas as disciplinas escolares. Especificamente, no caso da professora que questionou a formadora da SRE/Uberlândia, ela ainda nos disse que diante dos limites de sua formação e do pouco tempo que dispõe para estudar conhecimentos dessas áreas específicas, não consegue planejar e realizar o ensino como um/a professor/a que domina os conhecimentos dessas áreas. Isso demonstrou, para nós, uma compreensão crítica dessa professora em relação ao processo de planejar e realizar o ensino, na medida em que reconheceu que para ensinar é igualmente importante o conhecimento do conteúdo e das formas de ensinar esse conteúdo.

Inferimos ainda, que a resposta dada pela formadora da SRE/Uberlândia à professora denotaria a ideia de que para ensinar nos anos iniciais do ensino fundamental não requer aprofundamento dos conhecimentos, portanto, não exigindo de unidocentes conhecimento aprofundado nas disciplinas que têm como tarefa lecionar. O que justificaria a não importância dada ao questionamento da professora e ainda revelaria que o modo como realizam o trabalho com as referidas disciplinas seria reforçado por parte da SEE/MG.

No tocante às disciplinas de história, geografia e ciências também observamos dificuldades por parte da maioria das professoras. Essas dificuldades foram percebidas durante as observações de aulas, quando por ocasião do ensino dessas matérias, os métodos ficaram reduzidos à exposição oral e o trabalho independente com o livro didático ou cópias de textos, ora reproduzidos no quadro negro ora xerocopiadas e coladas no caderno. Como a forma de estudo desses textos com os/as estudantes não ultrapassava a leitura e interpretação das informações neles contidas, não vimos o estímulo para formulação de perguntas e

problemas que exijam dos/as alunos/as autonomia do pensamento. Percebemos ainda, uma preocupação das professoras em trabalhar habilidades e competências da língua portuguesa no desenvolvimento do ensino dessas disciplinas mais do que os conhecimentos a elas específicos.

Trabalho a gramática nos textos de ciências, história ou geografia. Pois como acredito que deve haver um casamento entre a gramática e o texto, aproveito esses textos para trabalhar essa questão. Assim, o trabalho fica interdisciplinar. (P7).

Com isso, inferimos que o trabalho com essas disciplinas mais subordinado ao desenvolvimento da leitura e escrita nos/as estudantes do que à veiculação de conhecimentos científicos que constituem essas disciplinas, se realizaria focando o método em si em detrimento do conteúdo específico das disciplinas.

O ensino centrado nas formas de ensinar não evidenciaria sua realização a partir de princípios interdisciplinares, visto que fragilizaria uma necessária relação dialética entre o conhecimento específico da disciplina e as formas para ensiná-lo. Um trabalho interdisciplinar envolve focalizar ora a exposição e o trabalho independente, ora o processo criativo e o trabalho coletivo em correspondência com os objetivos, conteúdos e outros procedimentos metodológicos estimulando nos/as estudantes aprendizagem-desenvolvimento de diferentes habilidades cognitivas e formas de pensar e relacionar-se com os conhecimentos e com os pares.

Acreditamos que a focalização do ensino nas formas de ensinar em detrimento do conteúdo teria correspondência com a visão panorâmica do conhecimento à qual professoras unidocentes seriam submetidas, conforme identificaram Gatti e Nunes (2008) em análise dos currículos de cursos de Pedagogia. Nessa formação panorâmica, a apropriação generalista de conteúdos promoveria a indefinição do perfil profissional na unidocência e comprometeria o alcance e a efetividade de uma prática interdisciplinar.

Relativamente aos meios de ensino, predominou entre as professoras a utilização do livro didático, cartazes diversos, atividades xerocadas e livros paradidáticos como materiais de apoio didático-pedagógicos. Elas dominavam o trabalho com estes meios de ensino já que ensinavam e reforçavam o manejo do livro didático, bem como o uso adequado de cadernos, lápis, régua, além de procedimentos para aplicar conhecimentos em tarefas práticas.

No entanto, no que tange aos meios de ensino de natureza tecnológica, como o computador, projetor multimídia, lousa digital, todos disponíveis na Escola, as professoras

evidenciaram não dominar procedimentos e técnicas a eles relacionados, deixando de aproveitá-los em favor da articulação dos conteúdos.

Uma coisa que eu queria usar mas não sei mexer é o data show. (P5).

É preciso possuir algumas habilidades para desempenhar o trabalho de professora bem feito. A formação que tivemos influencia bastante no desempenho do nosso trabalho de ensinar. Hoje uma grande dificuldade nossa é a questão da informática porque não temos toda a habilidade necessária para mexer com o computador e isso pesa bastante. (P3).

No relacionamento com os/as estudantes a conduta adotada pelas professoras era de firmeza de atitude dentro dos limites da prudência e do respeito. Manifestavam interesse sincero pelo progresso e superação das dificuldades dos/as alunos/as no processo de ensino. Essa boa relação estabelecida era favorecida pelo acompanhamento das aprendizagens das crianças feito de maneira muito próxima, característica da unidocência, o que gerava confiabilidade e segurança entre os envolvidos no processo. Porém, entre unidocentes e estudantes uma prática dialógica não se fazia constante. Em poucas situações acompanhamos atividades em que os/as estudantes falaram e escutaram de maneira sistematizada a fala dos/as outros/as para expressar conhecimentos aprendidos, defender ou questionar ideias num exercício de diálogo e aprendizagem social.

Enfim, no que se refere aos modos de realizar o ensino, os dados produzidos evidenciaram que o foco do trabalho pedagógico das unidocentes se encontrava nas disciplinas de português e matemática com os conteúdos da alfabetização e letramento e da alfabetização matemática, nos quais a desenvoltura no trato com esses conteúdos evidenciava o domínio das professoras em relação a esses conteúdos. O mesmo domínio não foi identificado no ensino de disciplinas como arte, história, geografia e ciências. No caso de arte pela especificidade dos conteúdos dessa disciplina e os limites da formação dessas professoras em garantir que se apropriem desses. Em relação às disciplinas de história, geografia e ciências com o ensino centrado nas formas de ensinar em detrimento dos conteúdos específicos a essas disciplinas. O modo como as professoras realizam seu trabalho focando no ensino de determinados conteúdos pretensamente mais importantes, e nos métodos em si em detrimento dos conteúdos, comprometeria o ensino interdisciplinar, visto que promove uma hierarquia entre as disciplinas do currículo e desintegra conhecimento do conteúdo, das formas de ensinar esse conteúdo.

4.3.3 Dificuldades no trabalho pedagógico unidocente

Os dados produzidos evidenciaram dificuldades enfrentadas pelas professoras no exercício de sua unidocência. Nos momentos de observação e entrevistas, as professoras destacaram o espaço físico da escola, a disponibilidade de recursos humanos, a estrutura de poder e decisão, a gestão do tempo como importantes elementos que interferem no seu fazer pedagógico diário.

Como já mencionado na seção II deste trabalho, a Escola participante de nossa investigação pertence à Rede Pública Estadual de ensino no município de Uberlândia/MG. Promove, exclusivamente, a escolarização para os anos iniciais do ensino fundamental ou fundamental I podendo, por isso ser considerada como “escola unidocente”. Está geograficamente localizada numa região próxima do centro da cidade. Atende estudantes entre seis e dez anos de idade, de diferentes níveis econômicos. Oferece nove turmas de ensino regular do 1º ao 5º ano, sendo quatro matutinas (1º ao 4º anos) e cinco no período da tarde (1º ao 5º anos). Além dessas, a Unidade Escolar também abriga, em cada turno, duas outras turmas de ensino fundamental com funcionamento em tempo integral.

No tocante à infraestrutura física, a Escola construída em alvenaria, possui seis salas de aula, sala de diretoria, sala de professores/as, biblioteca, secretaria, cozinha, despensa, refeitório e pátio com parte coberta e parte descoberta, banheiros internos com chuveiro e adequação para alunos/as com deficiência ou mobilidade reduzida e laboratório de informática.

Destacamos em nossa análise, o pátio externo e as salas de aulas porque comparado aos demais, esses nos pareceu concentrar as mais significativas influências no sentido de dificultar o trabalho das professoras. O pátio externo é pequeno e circundado pelas salas de aula, e apenas um muro, que não se constitui obstáculo para o barulho, separava esses dois espaços. A influência dessa arquitetura no desenvolvimento do trabalho unidocente é evidenciada na fala das professoras:

Uma dificuldade tem a ver com o prédio da escola ser pequeno. Como não tem uma quadra ou um pátio mais afastado, é barulho o tempo todo. A escola tem o projeto tempo integral, onde uma turma de alunos entra mais tarde, tem um recreio mais longo, além de fazerem muitas atividades no espaço externo. (P1).

Uma outra questão que interfere muito é o barulho externo. Nossa escola não tem um espaço físico adequado, falta uma quadra. A preocupação agora é com as provas bimestrais que estão chegando, mas tem os ensaios de quadrilha e a aula de educação física. Para realizar as avaliações é importante um ambiente mais silencioso. (P3).

Conforme se depreende das falas acima, a disposição arquitetônica da Escola dificulta o desenvolvimento da comunicação entre professoras e estudantes em sala de aula. O inevitável barulho oriundo das atividades realizadas com as turmas do projeto de tempo integral e seu recreio prolongado, e das aulas de educação física no espaço externo tem comprometido com frequência o desenvolvimento de atividades importantes realizadas em sala de aula, a exemplo de atividades que requerem exposição oral, seja das professoras ou dos/as estudantes.

Segundo nota de campo relacionada a observação, que realizamos do trabalho das professoras em sala de aula, percebemos a dificuldade com que uma professora realizou uma atividade que envolvia leitura e oralidade. O barulho externo ocasionado por uma aula de educação física dificultava os/as estudantes ouvirem com clareza o/a colega que estava lendo. Isso desconcentrou e desmotivou o envolvimento de grande parte da turma que ficou agitada e deixou de acompanhar a leitura e se envolveu com outros afazeres comprometendo o desenvolvimento da atividade proposta e o cumprimento de objetivos a partir desta.

Acreditamos que a convivência diária e ininterrupta com o barulho que acontece no pátio da escola leva as professoras a trabalharem menos com atividades em que os/as estudantes devam falar e ouvir a fala dos/as outros/as num exercício de diálogo e aprendizagem social comprometendo a realização do trabalho unidocente numa perspectiva interdisciplinar, visto que o trabalho a partir dessa perspectiva se funda na prática dialógica que alicerça o trabalho coletivo em sala de aula.

Nas salas de aula, a iluminação é baixa e complementada por lâmpadas frias. São compostas por mobiliário bem conservado e embora possuam ventiladores, estes não conseguem sanar um problema de ventilação tornando as salas de aula abafadas, principalmente no turno da tarde quando a incidência da temperatura quente é maior. Uma das professoras destaca essa situação:

Algumas dificuldades no dia a dia tem a ver com a iluminação da sala de aula, que interfere no quadro e dificulta os alunos enxergarem. Aí você precisa manter uma porta fechada num tempo de calor para resolver não só essa parte, mas também o barulho da aula de educação física ou dos alunos do projeto de tempo integral que realizam muitas atividades no espaço externo. Isso sem falarmos do recreio prolongado do tempo integral. Todas essas questões incomodam porque deixam minha turma agitada dificultando sua concentração e realização das atividades que proponho. (P7).

Ficou claro nas observações que aquelas condições de iluminação e ventilação, precárias, das salas de aula reduzem as possibilidades de ação das professoras, seja em atividades que dependam ou não da utilização do quadro negro. Não haveria sentido correlacionarmos a iluminação, a ventilação e o barulho externo como dificuldades do trabalho unidocente, se estes aspectos não estivessem interferindo e limitando o trabalho das professoras. Nas conversas que tivemos com as unidocentes esses aspectos relacionados a infraestrutura física foram destacados como dificuldades concretas por elas enfrentadas muito mais que o planejamento de ensino ou a fundamentação teórica de seu trabalho, em que imaginávamos que poderiam estar suas dificuldades. Isso veio corroborar a importância que a estrutura arquitetônica tem para a unidocência e evidenciou também que a estrutura arquitetônica da Escola não favoreceria as especificidades do trabalho unidocente de lidar com crianças pequenas que necessitam vivenciar atividades e experiências ao ar livre, mas também de silêncio para exercitarem a concentração.

Outra dimensão das condições da estrutura da escola que julgamos importante referenciar nesta análise é o quadro de pessoal. Sua composição e organização na ocasião em que lá estivemos, correspondiam ao que está estabelecido em resolução da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG). A Resolução SEE nº 2836, de 28 de dezembro de 2015, determina o quantitativo de funcionários/as administrativos e docentes conforme o número de estudantes atendidos. Assim, a Escola que, no período de nossa investigação, contava com 209 estudantes matriculados, dispunha de um quadro de pessoal administrativo constituído por uma diretora escolar, uma secretária escolar, uma auxiliar de secretaria e uma supervisora pedagógica. Além dessas profissionais havia duas professoras unidocentes que exerciam funções auxiliares de apoio ao trabalho pedagógico: uma na função de eventualidade e outra no ensino do uso da biblioteca/mediadora de leitura. Por sua pequena dimensão estrutural, o quadro de pessoal não prevê a figura de um/a vice-diretor/a.

Com base nas notas de campo em que registramos a realização do trabalho pedagógico das professoras, observamos que a estrutura administrativa e organizacional da escola operava com um número mínimo de recursos humanos, insuficiente, em nosso entendimento, para apoio técnico-pedagógico às professoras que atuavam em sala de aula. A falta de pessoal é sentida pelas professoras.

Temos direito a somente uma professora eventual que divide o cumprimento de sua carga horária de trabalho nos turnos manhã e tarde. E quando sua presença num determinado dia é necessária manhã e tarde, como que faz? Na verdade, não faz. O que acontece é que um dos turnos fica sem apoio, pois ela é quem faz o trabalho de

reforço, olha recreio, xeroca materiais A escola necessitaria de pelo menos uma para cada turno. O pessoal disponível é pouco demais. (P8).

O trabalho em sala de aula é afetado pela insuficiência de pessoal, dado que as professoras unidocentes assumiriam para além da regência de aulas com a turma, atividades relacionadas à função do pessoal de apoio como, por exemplo, o reforço escolar.

Se eu tenho um aluno com dificuldades e não buscaram ele para dar o reforço eu mesma vou dando um jeito e trabalhando com ele por aqui. Providencio uma tarefa diferenciada e vou estimulando para ele não ficar desanimado. (P2).

Essa situação nos levou a depreender que a insuficiência de pessoal para apoio pedagógico lida com a ideia de que as unidocentes devem ser superprofessoras, flexíveis, polivalentes, multifuncionais, atuando com o mínimo de apoio. No entanto, vimos que um quadro de pessoal reduzido afeta a realização do trabalho pedagógico na unidocência, visto que a complexidade de demandas requeridas no dia a dia dessa docência requer a mediação e a colaboração de outros profissionais para a convergência dos objetivos de trabalho. Numa estrutura mínima, as professoras unidocentes ficam por conta delas próprias, realizando um trabalho pedagógico solitário, sem reciprocidade entre os pares e, consequentemente, sem interdisciplinaridade.

Observamos na configuração institucional da Escola investigada uma estrutura de poder e decisão centralizada na diretora escolar. Durante o período em que estivemos acompanhando a rotina de trabalho da Escola, percebemos, por exemplo, que uma eventual ausência da diretora na Escola impedia o encaminhamento de soluções para os problemas específicos que emergiam inesperadamente, posto que nem supervisora ou qualquer professora tinham autonomia para decidir. Essa estrutura de poder hierarquizada e decisão centralizada na figura da diretora, segundo Paro (2011) revela uma configuração institucional em desacordo com uma concepção democrática de prática pedagógica, uma vez que não fomenta o diálogo e o trabalho coletivo, princípios pedagógicos do trabalho interdisciplinar que não incidem apenas no currículo mas também na gestão.

Desse modo, as decisões centralizadas na figura da diretora escolar tem como consequência um acúmulo de atividades em sua função que na impossibilidade de serem todas cumpridas no tempo que requeriam, afetava o desenvolvimento do ensino em sala de aula, conforme destacado por uma das professoras:

É assim: se preciso de um material que está mais guardado, solicito. Aí não pode porque a direção não está [na escola]. Foi o caso, por exemplo, do papel filipinho. Eu precisava e não consegui. Eu tinha uns pedaços guardados no meu armário e aí comecei o trabalho, do contrário eu não teria conseguido realizar a tarefa com os alunos. (P1).

O fato de institucionalmente a Escola trabalhar com um modelo de gestão hierarquizado e centralizador rebate negativamente no desenvolvimento do trabalho das professoras unidocentes, uma vez que os processos de gestão não estão dissociados dos processos pedagógicos. A realização do trabalho unidocente parece se ressentir de um envolvimento da direção da escola mais próximo do trabalho pedagógico. A proximidade da direção com o trabalho pedagógico além de possibilitar maior segurança para as unidocentes na realização de seu trabalho serve como exemplo ou indicação do sentido que se quer dar à gestão escolar. Caso contrário, professoras unidocentes poderiam compreender como sendo natural a realização de seu trabalho sem diálogo e apoio administrativo-pedagógico como bem evidencia a fala da professora a seguir:

Não fico esperando supervisor ou diretor fazerem algo para que eu possa trabalhar. Eu sei que tem dias que as coisas tumultuam. Eu sei que todo mundo tem seu serviço. Se eu ficar dependendo não vou para frente. (P2).

Uma estrutura de gestão hierarquizada em que as decisões ficam centralizadas na diretora escolar dificultam o estabelecimento de uma comunicação dialógica necessária ao trabalho pedagógico unidocente que tem como característica se realizar a partir de uma metodologia interdisciplinar. Também a autonomia das professoras unidocentes se ressente, dado que num modelo hierarquizado elas acabam se tornando dependentes da diretora que tem centralizado o poder de encaminhar todas as decisões.

Com isso, a construção de uma administração democrática e com autonomia fica comprometida, posto que ensinar, aprender ou administrar numa perspectiva interdisciplinar e crítica de educação não é possível sem o diálogo. A ausência do diálogo contribui para a construção de uma cultura de isolamento e individualismo na unidocência que é confundida com autonomia profissional como interpretamos no contexto da fala seguinte.

O pessoal aqui costuma dizer: a professora P2 não perturba a gente com nada. (P2).

A fala acima fortalece a ideia de que a boa professora unidocente, competente, que tem domínio do seu trabalho é aquela que não recorre à supervisora pedagógica ou à diretora

escolar para resolver problemas de sua sala de aula, situação que se contrapõe aos princípios de um trabalho interdisciplinar que envolve, diálogo, trocas, colaboração, reciprocidade.

Outra dificuldade que observamos refere-se à gestão do tempo. Da jornada total de vinte quatro horas semanais de trabalho na unidocência, as professoras permanecem 75% do tempo em sala de aula realizando o trabalho pedagógico. O tempo em sala de aula é maior do que o institucionalmente destinado (25%) à preparação do seu trabalho, como se o trabalho pedagógico fosse reduzido ao tempo de atuação em sala de aula. Na prática, as professoras unidocentes da rede estadual de ensino de Uberlândia, ausentam-se da regência de aulas em suas turmas, por 2 horas-aula semanais, ficando todo o restante do tempo em sala de aula.

Consideramos problemático o fato do tempo de preparação do trabalho pedagógico ser tão reduzido e muito inferior ao tempo destinado à sua execução. Isso porque no contexto da unidocência que exige das professoras lecionarem sete disciplinas escolares, situação que caracteriza uma profissionalidade complexa, como já mencionado. Diante dessa complexidade entendemos que as unidocentes devem estar disponíveis para o estudo individual e o trabalho coletivo para reflexão e revisão das intencionalidades e práticas pedagógicas visando seu aprimoramento contínuo. Essa demanda de preparação que não se realiza enquanto as professoras estão em sala de aula, poderia ser alargada e devidamente remunerada, valorizando o tempo de planejamento do trabalho unidocente.

A necessidade de prover condições materiais mínimas de existência obriga a maioria das professoras unidocentes a trabalhar dois períodos, o que perfaz um total de 48 horas-semanais na atividade de ensino, sendo que destas, 40 horas-semanais na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais, são dentro de sala de aula, dificultando o estudo e preparação de materiais didático-pedagógicos, mas também o adequado cumprimento de aspectos do seu trabalho como o estabelecimento de diálogo com os responsáveis pelos/as estudantes, como as falas a seguir expressam:

Várias são as dificuldades que enfrentamos, mas a pior delas para mim é a jornada dupla que faz com que nosso tempo para estudar e ter condições de preparar uma atividade ou um material de qualidade para realizar um trabalho bem feito fica restrito. (P3).

Trabalho em duas escolas. Saio correndo de uma escola que trabalho no período da manhã em direção a outra que trabalho no período da tarde. O sinal bate 11:15 e meu ônibus passa 11:25. Assim se um pai quiser falar comigo não tem como atender. Só tenho como conversar com os pais no horário de educação física [módulo extraclasse], ou no dia que fico até mais tarde. Quando fico aqui até mais tarde, após o horário das aulas, isso é possível porque estou de módulo II na outra escola onde trabalho que é da prefeitura. Se eu precisar ir ao banheiro nessa saída não tem como também. (P1).

A situação acima remete diretamente à questão da remuneração. Paro (2011) indica que “não há consciência” da classe política sobre a natureza do trabalho realizado por professores/as, dessa forma o salário recebido por estes/as profissionais não é suficiente para propiciar-lhes condições dignas para seu provimento material. Parece compreensível que as professoras necessitem de trabalhar dois turnos, pois é uma questão de sobrevivência.

Um estudo de Gatti e Barreto (2009) corrobora essa situação ao comparar o salário médio da profissão docente no Brasil com o de outras profissões que também exigem nível superior de formação. Os resultados apontaram que professores/as têm rendimento médio muito menor, não sendo os salários recebidos tão compensadores, especialmente se consideradas as tarefas que lhes são atribuídas.

Como a carreira no magistério não garante um trabalho de dedicação exclusiva à docência numa única unidade escolar, as professoras unidocentes precisam atuar em mais de um espaço institucional para completar um salário que lhe garanta subsistência. O fato de trabalhar mais de um turno em sala de aula tem como resultado uma simplificação do planejamento como a fala a seguir expressa:

Procuro atuar no mesmo ano tanto no período da manhã quanto no período da tarde. Isso facilita minha vida, pois só tenho que fazer um planejamento. Por exemplo, se estou trabalhando o conteúdo de água em ciências aqui de manhã, à tarde também estou trabalhando o mesmo conteúdo. Às vezes até confundo, e pergunto na turma que leciono à tarde: como não trabalhei isso? Aí vejo que foi de manhã. (P4).

Uma simplificação do modo de planejar e realizar o trabalho pedagógico no contexto da unidocência leva à precarização do trabalho docente profissional, e também o que nos interessa evidenciar neste estudo, o comprometimento da compreensão e do exercício da unidocência como docência interdisciplinar, dinâmica, portanto, complexa.

Enfim, no âmbito de nossa investigação, a infraestrutura física, o quadro de pessoal, o modelo de gestão bem como a gestão do tempo foram explicitados como aspectos da estrutura administrativa e organizacional da Escola que tem dificultado a realização do trabalho pedagógico unidocente.

A estrutura arquitetônica da Escola não favorece especificidades do trabalho unidocente que lida com crianças pequenas que necessitam vivenciar tanto atividades e experiências realizadas ao ar livre, quanto atividades que requerem o silêncio, concentração, diálogo e reflexão.

A insuficiência de pessoal para apoio pedagógico não atende a necessidade de mediação e colaboração de outros/as profissionais para a realização do trabalho pedagógico

unidocente fazendo com que as professoras tenham que realizar seu trabalho de maneira solitária e sem colaboração. O modelo de gestão hierarquizado compromete tanto a comunicação dialógica quanto o desenvolvimento da autonomia das professoras e, consequentemente, o trabalho coletivo e interdisciplinar.

A gestão do tempo se constitui dificuldade na medida em que o tempo de preparação do trabalho pedagógico é reduzido e inferior ao tempo de sua execução, como se esse estivesse reduzido ao tempo de atuação em sala de aula, o que acaba comprometendo a realização do fazer unidocente conforme a complexidade que lhe é constitutiva. A questão da remuneração se liga à gestão do tempo na medida em que não há no magistério da educação básica na rede estadual de educação de Minas Gerais garantia de um trabalho de dedicação exclusiva à docência numa única unidade escolar. Isso faz com as professoras unidocentes precisem atuar em mais de um espaço institucional para completar um salário que lhes garanta subsistência, diminuindo ainda mais o tempo de estudo e preparação para o exercício da unidocência.

Diante do que foi exposto nesta seção, o que poderíamos evidenciar da compreensão das professoras sobre a unidocência? Entendemos que a compreensão das professoras sobre a unidocência, explicitada no modo como planejam e realizam o trabalho pedagógico, se constitui a partir das concepções, expectativas, valores e conhecimentos construídos no contexto de sua formação inicial e continuada, dito de outra forma, da profissionalidade dessas professoras, e também das condições de trabalho a que essas profissionais estão submetidas.

No que se refere à profissionalidade, as falas das professoras expressas nas entrevistas e notas de campo das observações indicaram uma compreensão da unidocência muito mais pela via de uma profissionalidade técnica do que por uma profissionalidade fundamentada na interdisciplinaridade e reflexão crítica de seu trabalho. Isso porque as unidocentes afirmaram ter aprendido conhecimentos e habilidades que mobilizam em seu trabalho justamente nos cursos de Magistério nível Médio em que pesquisas apontam prevalecer práticas reproduktivistas e fragilidade de conhecimentos sociológicos, históricos e filosóficos. Essa formação, enaltecida pelas professoras, por focar em saberes e habilidades de como ensinar em detrimento do conhecimento do conteúdo que se tem como tarefa ensinar, evidencia que essas profissionais esperam da formação referências para a prática ao invés de uma formação que indique o pensar a prática.

Com isso, no que se refere ao trato do conhecimento na unidocência, o trabalho pedagógico se realiza a partir de uma dissociação entre o que as professoras sabem sobre a

forma de ensinar (métodos e procedimentos de ensino) e o domínio dos conteúdos (conhecimento sobre a matéria a ensinar). Essa dissociação pode estar na raiz de uma incompREENSÃO das bases epistemológicas e políticas dos conhecimentos em razão de não se realizar uma reflexão crítica sobre esses.

Observamos que no que se refere aos modos de realizar o ensino, o foco do trabalho pedagógico das unidocentes se encontra quase exclusivamente nos conteúdos da alfabetização e letramento e da alfabetização matemática. O domínio e o tempo dedicado aos conteúdos das disciplinas como arte, história, geografia, ciências era significativamente menor, promovendo uma espécie de hierarquização dos conteúdos no currículo.

Acreditamos que essa hierarquização dos conteúdos de ensino na realização do trabalho unidocente não se deve a um único motivo. Ela resultaria, por exemplo: do fato das professoras não dominarem conteúdos de arte, história, geografia, ciências e, nesse sentido, privilegiar o ensino das áreas que dominam; das expectativas de aprendizagem que se tem para os anos iniciais da escolarização em relação aos conteúdos de matemática e português em função de uma tradição de ensinar a ler, escrever e calcular; do currículo formal que acaba dando maior tempo para o ensino de determinadas disciplinas; ou ainda, seria a formação das unidocentes que proporcionaria domínio em conteúdos de matemática e português em detrimento das demais. Logo, numa docência que o desenvolvimento do trabalho pedagógico pressupõe uma integração e articulação de conteúdos, a hierarquização desses conteúdos estaria evidenciando ou negando dificuldades das professoras em compreender e realizar o ensino conforme essa característica.

De maneira geral, em relação ao ato de planejar, o modo de organização do trabalho pedagógico daquela Escola e suas condições concretas de realização (infraestrutura física, insuficiência de pessoal para apoio pedagógico, modo centralizado da gestão escolar) leva a um trabalho isolado daquelas professoras prejudicando o diálogo sistematizado e a construção coletiva do trabalho pedagógico. Com isso, o planejamento desse trabalho tem sido realizado como tarefa individualizada, fragmentada e não submetida a reflexão crítica e ou revisão. Situação que dificulta a construção e desenvolvimento da unidocência a partir de um trabalho interdisciplinar, já que este não se caracteriza somente pela integração das disciplinas escolares, mas de todos os envolvidos no trabalho pedagógico numa atitude de colaboração mútua, troca de experiências e de saberes.

As dificuldades do trabalho pedagógico unidocente apontaram no contexto de nossa investigação fragilidades no modo unidocente de realizar o trabalho pedagógico. Essas fragilidades têm raízes na formação inicial e continuada de professores/as e abarcam também

as condições concretas de realização do ensino no cotidiano da escola encaminhando a compreensão das professoras para a uma ideia simplificada de unidocência. Por isso, faz-se necessária uma discussão rigorosa dos processos de formação inicial e continuada de professores/as para atuação unidocente bem como do modos de organização do trabalho pedagógico na escola para que as dificuldades enfrentadas pelas professoras possam ser superadas em suas raízes, contribuindo para a compreensão e realização da unidocência como uma docência complexa e sistematizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso envolvimento em estudos com referenciais críticos sobre o trabalho pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental contribuiu para a construção de nossa curiosidade pela unidocência como tema de investigação.

Interessou-nos saber qual compreensão de unidocência expressam professores e professoras unidocentes. Optamos por estudar sobre essa compreensão a partir do modo como as professoras planejam e realizam seu ensino. Isso porque estranhamentos de unidocentes em relação ao trabalho pedagógico, que desenvolvemos em educação física com fundamentos na pedagogia crítica, conduziu-nos à suspeita de que unidocentes enfrentariam dificuldades na efetivação do ensino, guiado por fundamentos teórico-metodológicos fundados nessa concepção e que orientariam um trabalho interdisciplinar.

Esta pesquisa, portanto, objetivou identificar e analisar criticamente a compreensão sobre unidocência expressa nos modos de planejar e realizar o trabalho pedagógico de unidocentes atuantes no ciclo inicial (1º ao 3º ano) e no ciclo complementar (4º e 5º anos) dos anos iniciais do ensino fundamental de uma Escola da Rede Pública Estadual de Ensino de Uberlândia/MG. Cabe lembrar que foi nesta Rede que constituímos inicialmente o conjunto de experiências que nos permitiu levantar questionamentos a respeito dessa modalidade de docência.

Uma primeira aproximação da unidocência se deu por meio de um estudo bibliográfico que nos permitiu examiná-la como objeto de investigação. A síntese desse estudo evidenciou a gênese, características, fundamentos e desafios da unidocência, contribuindo para ampliação de nosso conhecimento sobre o tema, uma vez que explicitou os elementos teórico-metodológicos implicados ao conceito de unidocência bem como a pertinência do problema.

No que tange ao conceito, a unidocência também denominada docência multidisciplinar, monodocência ou polivalência é um modelo de docência que, segundo Cruz (2012b), caracteriza a profissionalidade de professores e professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Essa é uma profissionalidade complexa, visto que unidocentes têm como tarefa lecionar as várias matérias que compõem o currículo escolar, veiculando de maneira interdisciplinar conhecimentos necessários a uma formação integral das crianças. A interdisciplinaridade como atributo próprio do ensino na unidocência (FERREIRA; TRIBECK, 2010; LIMA 2007) envolve, por certo, uma compreensão dialética da realidade,

da aprendizagem e do desenvolvimento, situando o trabalho pedagógico numa perspectiva crítica de ensino.

Em relação à pertinência do problema levantado, vimos que as pesquisas acessadas, em sua maioria, apontam preocupações para com a unidocência em torno de fundamentos legais e questões relacionadas aos processos formativos de professores e professoras unidocentes. Tais pesquisas contribuem, sobremaneira, para uma compreensão da unidocência em seus aspectos mais gerais.

No entanto, pareceu-nos que o fazer pedagógico do/a professor/a unidocente no cotidiano da sala de aula, careceria ainda de ser explorado, especialmente para explicitar o que unidocentes têm conseguido realizar ou que dificuldades têm enfrentado na efetivação de um ensino que articule e integre o conhecimento, as experiências e as ações pedagógicas. Daí a contribuição de nosso estudo que se preocupou com a dimensão pedagógica da unidocência. O estudo bibliográfico também precedeu o trabalho de campo e orientou nossas decisões quanto aos instrumentos que utilizamos no processo de construção e análise dos dados.

Nossa análise sobre os processos do ensino no contexto da unidocência envolveu o trabalho de campo no ambiente escolar, pois partimos da consideração de que é no cotidiano desse ambiente que se dão as mediações específicas que nos permitem reconhecer as múltiplas determinações de um fenômeno. (CHIAVATTA, 2001).

A pesquisa de campo valeu-se de técnicas utilizadas em estudos do tipo etnográfico (ANDRÉ, 2012), como a observação participante e a entrevista intensiva, para a produção de dados empíricos. As categorias de planejamento de ensino e estrutura administrativa emanaram dos dados empíricos após a submissão destes aos procedimentos da análise de conteúdo (BARDIN, 2011; FRANCO, 2012; MINAYO, 2013).

A interpretação dos dados levou-nos a compreender a unidocência como um modelo de docência, síntese de múltiplas determinações (históricas, legais, formativas, cotidiano, conhecimento, institucional, políticas, econômicas, culturais...) num constante movimento de interações e transformações condicionadas à realidade social e educacional. Nesse sentido, nossa análise considerou uma interconexão entre as dimensões institucional, sociopolítica e pedagógica constitutivas da prática escolar cotidiana (ANDRÉ, 2012), reconhecendo a complexidade de relações e mediações que condicionam o pensar-agir das professoras na concretização de seu trabalho.

Neste estudo, consideramos que a profissionalidade das professoras unidocentes bem como as condições de trabalho nas quais se encontram poderiam se revelar como importantes

elementos que determinam a compreensão e o modo como elas planejam e realizam o trabalho pedagógico na esfera de sua unidocência.

No que tange à profissionalidade, observamos nas professoras, preocupação com as formas de ensinar que privilegiam os conteúdos, efetivando uma dissociação entre conhecimentos disciplinares e conhecimentos didático-pedagógicos. Esse é um fenômeno que tem raízes nos processos de formação inicial e continuada e que exerce acentuada influência na compreensão que as professoras têm à respeito daquilo que consideram essencial para o exercício de sua atividade profissional.

Assim, entendemos que a dissociação entre conteúdos e métodos, identificada por nós e por outros pesquisadores/as, brota de uma formação generalista que dificulta o desenvolvimento da profissionalidade unidocente, cuja base essencial é a interdisciplinaridade do conhecimento e das ações pedagógicas. Isso, porque o trabalho pedagógico fundando na interdisciplinaridade e que também envolve uma relação dialética entre conteúdos e métodos de ensino, demanda domínio de conteúdos em diferentes áreas do saber, difícil de ser desenvolvido por formações generalistas. (LIBÂNEO, 2015; SAVIANI, 2009).

Vimos predominar entre as professoras participantes desta pesquisa uma compreensão de unidocência caracterizada por uma visão técnico-científica do ensino (FRANCO, 2016) na medida em que priorizam as técnicas e procedimentos didático-pedagógicos como suficientes para obtenção de resultados e superação de problemas enfrentados no processo de ensino. O trabalho pedagógico unidocente, orientado por uma pedagogia técnico-científica, pressupõe uma profissionalidade técnica em que as habilidades para o desempenho da tarefa de ensinar se restringem à aplicação de conhecimentos que outros profissionais elaboram.

Um exemplo, na realidade investigada, refere-se à seleção e organização dos conteúdos e também dos objetivos no processo de ensino que, orientados por princípios de eficiência e eficácia da racionalidade instrumental, são predeterminados pelo Currículo Básico Comum do Ensino Fundamental, anos iniciais - CBC/EF, e por matrizes de referência utilizadas para elaboração de avaliações externas. Com isso, a preocupação das professoras centrava-se mais em executar bem uma técnica de ensinar.

Naquelas condições elas investiam tempo maior na preparação de um procedimento técnico instrumental, a exemplo do como os cadernos das crianças deveriam ser organizados e o modo como seriam recortadas e coladas as folhas de atividades nos cadernos, do que propriamente nos motivos e rumos de sua intervenção pedagógica e noutras formas de mediação junto aos/as alunos/as. Ou seja, elas descuidavam da reflexão sistemática e ponderada sobre o ensino que se propunham realizar e sobre seus efeitos no pensamento e na

aprendizagem das crianças, porque já estariam convencidas de que deveriam aplicar técnicas, procedimentos e conhecimentos que outros já teriam atestado como eficazes.

Essa situação que, no geral, parece ser comum no contexto unidocente, estaria impedindo uma reflexão crítica sobre os objetivos do ensino e a relação dos conteúdos com a realidade da escola e das crianças, ocasionando uma perda de autonomia intelectual, uma vez que, abrindo mão de uma autoria pedagógica, os/as professores/as ficam sem condições de avaliar e questionar os processos de produção do conhecimento, conforme uma Pedagogia crítica.

O ato de planejar restrito à preparação de atividades a serem desenvolvidas nas aulas e realizado de modo individualizado, fragmentado e sem reflexão, corrobora, do mesmo modo, a prevalência da compreensão técnica do ensino. Entendemos que esse modo de planejar constitui uma barreira para tomada de consciência da determinação ideológica do planejamento na medida em que suas dimensões político-sociais, científicas e educativas são desconsideradas pela ausência da reflexão crítica.

Entendemos ainda que a prática solitária do planejamento também obstaculiza o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar, já que não serve a uma atitude de busca, reciprocidade, aceitação dos limites do próprio saber, abertura para acolher contribuições e disposição de romper com o monólogo em favor de uma prática dialógica.

Não obstante, no contexto de nossa investigação, o modo como as professoras realizaram o ensino revelou ainda incongruências quanto à interdisciplinaridade, ou seja, no modo como promoviam as relações entre várias disciplinas que compõem o currículo. Embora unidocentes tenham como tarefa criar condições para a construção do processo ensino-aprendizagem interdisciplinar, veiculando de maneira articulada conteúdos relacionados a sete disciplinas escolares, o foco do trabalho pedagógico delas priorizava as disciplinas de português e matemática com os conteúdos da alfabetização e letramento e da alfabetização matemática. A hierarquização dos conteúdos, que privilegiava o português e a matemática, fazia com que o ensino de história, geografia, ciências, arte e ensino religioso ocorresse de forma panorâmica, não estimulando a pesquisa, o confronto de ideias, a argumentação e a articulação de conteúdos.

No nosso entendimento, essa situação evidencia a dificuldade de compreenderem a característica articuladora dos conhecimentos no trabalho unidocente uma vez que priorizavam determinadas disciplinas de valor pretensamente superior, dificultando a internalização, por parte das dos/as estudantes, de muitas outras referências importantes sobre a realidade.

As condições reais do trabalho efetivo daquelas professoras se apresentaram como elementos que, para além de sua profissionalidade, dificultavam o planejamento e a realização do processo de ensino no contexto de sua unidocência. Como exemplo, a estrutura arquitetônica da Escola que, em razão do barulho diário e ininterrupto levava-as a confinarem a aula no espaço da sala, limitando a criação de outras alternativas de trabalho pedagógico para além daquele espaço. Consequência disso, é que eram pensadas atividades possíveis de serem realizadas somente no espaço reduzido da sala, simplificando o processo de ensino.

Em que pese essa fragilidade, as professoras consideraram que o trabalho em sala de aula era afetado pela insuficiência de pessoal. De fato, a insuficiência de pessoal no contexto da complexidade de demandas requeridas no cotidiano da unidocência, envolve a mediação e colaboração de outros/as profissionais capazes de pensar e apoiar o ensino multidisciplinar. Diante de um quantitativo diminuto de pessoal naquele âmbito, as professoras unidocentes ficavam por conta delas próprias e assumiam, além da regência de aulas, as atividades relacionadas à função de apoio como o reforço escolar, sustentando uma posição de “superprofessoras” que realizam o trabalho pedagógico solitário, como já apontamos.

Vimos também, na oportunidade desta pesquisa, um modelo de gestão centralizador que comprometia a participação coletiva das professoras. O diálogo restrito fomentado por aquele modelo de gestão engendrava uma cultura de isolamento e individualismo que era confundida com autonomia profissional. Numa perspectiva progressista de gestão, pressupõem-se processos de tomada de decisão por sujeitos coletivos, seja a respeito do planejamento de ensino, da escolha do livro didático, organização de eventos na escola, dentre outras, situação que não se compara em nada com a ideia de autossuficiência.

A gestão do tempo constituiu outro aspecto das condições adversas que, conforme pudemos evidenciar, dificultava a realização do trabalho unidocente. Isso porque o tempo de preparação do trabalho pedagógico era reduzido e muito inferior ao tempo destinado à sua execução, como se o trabalho pedagógico se limitasse ao que é realizado em sala de aula.

Essa realidade da gestão do tempo de trabalho das professoras unidocentes não está dissociada da remuneração, conforme encontramos em Paro (2011). Geralmente, essas profissionais enfrentam jornada dupla de trabalho, pois o salário recebido não é considerado suficiente para propiciar-lhes condições dignas para seu provimento material e, lamentavelmente, essa situação não é percebida pela sociedade nem pela classe política como sendo um problema. Acrescentamos que professores e professoras unidocentes não apenas ganham menos, como também não contam com horas suficientes para estudo extra turno para além de suas atividades em sala de aula.

O trabalho pedagógico desses/as professores/as postula uma carreira de magistério que considere as necessidades de tempo e salário condizentes com a natureza da tarefa que realizam. Consequentemente, o fato de atuarem em mais de um espaço institucional para completar um salário que lhes garanta subsistência redunda numa simplificação do modo de planejar e realizar o ensino no contexto da unidocência, levando à precarização do trabalho profissional, além de comprometer a compreensão e exercício da unidocência como docência complexa.

O processo de ensino, que se realiza nas escolas de educação básica com crianças do nível fundamental, é de extrema importância numa sociedade que pretenda contar com cidadãos bem formados. Por isso, insistimos na compreensão de que a realização exitosa da unidocência abarca as condições de trabalho que devem ser favoráveis ao diálogo, à reflexão crítica e à expressão das dificuldades pedagógicas que unidocentes possam ter.

Destacamos, assim, ser necessário que professores/as unidocentes sejam acolhidos/as em suas inseguranças e consideramos que a superação de dificuldades que envolvem o trabalho na unidocência reclama por ações complexas. Entendemos que as condições reais do trabalho unidocente são difíceis, contudo, acreditamos que enfrentá-las seja possível.

Nesse enfrentamento, não nos parece ser suficiente agir sobre o espaço físico, gestão do tempo, remuneração, formas de gestão e organização do trabalho pedagógico ou formação de professores/as unidocentes de maneira pontual. Todos esses aspectos são importantíssimos, estão interconectados e condicionam a compreensão que as professoras têm da unidocência e a forma como essas planejam e realizam o processo de ensino. Enfatizamos a importância das políticas de valorização docente realizadas ao longo dos processos de formação inicial e continuada, não apenas de professoras, mas também de gestores/as e, principalmente, colocamos em relevo a necessidade de ampliarmos a compreensão desses/as educadores/as sobre a profissionalidade da unidocência, conforme os pressupostos da Pedagogia crítica.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- AMARAL, Gislene Alves do; ANTUNES, Marina Ferreira de Souza. A produção de instrumentos de planejamento: um projeto coletivo para transformação da prática docente. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIENCIAS DO ESPORTE, 17., 2011, Porto Alegre. *Anais...* . Porto Alegre: 2011. p. 1 - 14. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2011/2011/paper/view/3602>>. Acesso em: 10 out. 2015.
- _____. A produção de saberes escolares e o planejamento do ensino. **Em Extensão**, Uberlândia, v. 8, n. 2, p.109-120, ago/dez. 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/20536/10959>>. Acesso em: 10 jan. 2015.
- AMARAL, Gislene Alves do et al. Pressupostos da Educação Física Escolar: Aproximação a uma síntese teórico-metodológica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIENCIAS DO ESPORTE, 16., 2009, Salvador. *Anais...* . Salvador: CBCE, 2009. p. 1 - 13. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2009/XVI/paper/view/1044/580>>. Acesso em: 06 ago. 2015.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012. 128 p. (Prática Pedagógica).
- _____. Cotidiano escolar e práticas sociopedagógicas. **Em Aberto**, Brasília, v. 53, n. 11, p.29-38, mar. 1992. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1832>>. Acesso em: 27 dez. 2016.
- ANDRÉ, M.; SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. M. e BRZEZINSKI, I. **Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil**. Educação e Sociedade, v. 20, Campinas, dez. 1999.
- ANTUNES, Marina Ferreira de Souza. **A política de formação de professores/as em serviço: análise do projeto escolas referência de Minas Gerais**. 2015. 356 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.
- ANTUNES, Marina Ferreira de Souza; AMARAL, Gislene Alves do; LUIZ, Angela Rodrigues. Proposta Curricular para a Educação Física: uma experiência a partir da formação continuada. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 31, p. 143-162, dez. 2008. ISSN 2175-8042. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2008n31p143>>. Acesso em: 06 ago. 2015.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda Aranha. **Filosofia da Educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006. 327 p.
- BAILLAT, Gilles; ESPINOZA, Odille; VINCENT, Jean. De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle: une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du

premier degré. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, INPR, n. 134, p. 123-136, janv./févr./mars. 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 279 p. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro.

BOCHINIAK, Regina. **Questionar o conhecimento: interdisciplinaridade na escola... e fora dela**. São Paulo: Loyola, 1992, 177 p.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Campinas-SP, v. 19, n. 48, p.69-88, ago. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro - Com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Ministério da Educação - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Brasília, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de nove anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em 14 dez. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 16, de 03 de julho de 2001. **Consulta Quanto à Obrigatoriedade da Educação Física Como Componente Curricular da Educação Básica e Sobre A Grade Curricular do Curso de Educação Física da Rede Pública de Ensino**. Brasília, DISTRITO FEDERAL, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb16_01.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em 10 ago. 2015

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em 10 ago. 2015.

BRASIL. Decreto no 3.276, de 6/12/1999. **Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3276.htm>. Acesso em 22 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2016. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em: 20 out. 2016.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou

disputa pelo poder?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 80-108, Dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 mar. 2015.

_____. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p.1139-1166, set/dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000400010&script=sci_abstract&tlang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2014.

BRZEZINSKI, Iria.; GARRIDO, Elsa. **Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores:** o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. Revista Brasileira de Educação, p. 82-100, set/out/nov/dez. 2001.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada:** guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre. Artmed, 2009. 272 p.

CHIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: **FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria.** **Teoria e Educação no labirinto do capital.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Cap. 6. p. 191-229.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 327 p. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela.

CORTELLA, Mario Sérgio. **A escola e o conhecimento:** fundamentos epistemológicos e políticos. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2016. 165 p.

CRUZ, Blanca Celina Meza. **Las guias de autoaprendizaje y su influencia en la creación de un clima pedagógico autónomo en las escuelas unidocentes:** Un estudio exploratorio en Ecuador. 2004. 135 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Quito, 2004. Disponível em: <<http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/29/browse?type=author&order=ASC&rp=20&value=Meza+Cruz,+Blanca+Celina>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; SILVA, Fabiana Cristina da; SILVA, Margarete Maria da. A institucionalização da polivalência no trabalho no trabalho docente da escola primária em Pernambuco. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 7., 2013, Cuiabá. **Anais...** Cuiabá: 2013. p. 1-15. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/05-20HISTORIA%20DA%20PROFISSAO%20DOCENTE/A%20INSTITUCIONALIZACAO%20DA%20POLIVALENCIA%20NO%20TRABALHO%20DOCENTE.pdf>> Acesso em: 15 out. 2015.

_____. **Concepções de polivalência e professor polivalente:** uma análise histórico legal. In: **SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS**, 9., 2012b, João Pessoa. **Anais...** p. 2895 - 2906. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/3.61.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2014.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; BATISTA NETO, José. A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental: refletindo sobre elementos estruturantes. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís/MA, v. 6, n. 1, p. 57-75, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/2584>> Acesso em: 10 jun. 2014.

_____. Profissionalidade polivalente e o trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Debates em Educação**, Maceió/AL, v. 4, n. 7, p. 133-151, jan./jul. 2012c. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/663>>. Acesso em: 12 jun. 2014.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; BATISTA NETO, José. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p.385-499, ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000200008&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 jun. 2014.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental**: as práticas e os sentidos atribuídos às práticas por professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012a.

DAMIS, Olga Teixeira. **O curso de pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia**: do projeto à concepção dos professores. 1996. Uberlândia: UFU (mimeo).

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139-154, Mar. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05 dez. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000100005>.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. **Educar em Revista**, [S.l.], n. 45, out. 2012. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/29390/19413>>. Acesso em: 06 ago. 2015. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/educar.v0i45.29390>

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia?. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011. 176 p. Disponível em: <http://www.pucsp.br/gepi/downloads/PDF_LIVROS_INTEGRANTES_GEPI/livro_integracao_interdisciplinaridade.pdf>. Acesso em: 10 out. 2016.

FERREIRA, Sandra Mara Soares; TRIBECK, Pricila Meier de Andrade. A tecitura unidocente na construção do conhecimento científico nos anos iniciais. In: **SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA**, 2., 2010, Ponta Grossa. **Anais...** Ponta Grossa: 2010. p. 1 - 11. Disponível em: <<http://www.sinect.com.br/anais2010/artigos/ECSI/143.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

FUCHS, Angela Maria Silva; FRANÇA, Maira Nani; PINHEIRO, Maria Salete de Freitas. **Guia para normalização de publicações técnico-científicas**. Uberlândia: Edufu, 2013. 286 p.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Líber Livro, 2012. 94 p. (Pesquisa).

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.

97, n. 247, p.534-551, dez. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s2176-6681/288236353>. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n247/2176-6681-rbeped-97-247-00534.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

FREITAS, H. C. L. de. Trabalho e relação teoria-prática nos estágios supervisionados de 1º grau do curso de pedagogia. 1993. Campinas: UNICAMP (mimeo).

FREITAS, Maria Aparecida de Oliveira; CUNHA, Isabel Cristina Kowal Olm. Pós-Graduação lato sensu: retrospectiva histórica e política atual. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009, Paraná. **Anais...** Paraná, 2009. p. 1 - 8. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2036_1004.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. 253 p.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. 127 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Revista do Centro de Educação e Letras**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p.41-62, set. 2008. Semestral. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/issue/view/347/showToc>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

FRIZZO, Giovanni. O trabalho pedagógico como referência para a pesquisa em educação física. **Pensar a Prática**, [S.I.], v. 11, n. 2, p. 159 - 167, ago. 2008. ISSN 1980-6183. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/3535/4076>>. Acesso em: 04 dez. 2016. doi:<http://dx.doi.org/10.5216/rpp.v11i2.3535>.

GADOTTI, Moacir. **Interdisciplinaridade:** atitude e método. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1999. Disponível em: <<http://ftp-acd.puc-campinas.edu.br/pub/professores/cchsa/lucianeoliveira/Planejamento%20de%20Ensino/Tema%202%20-%20Interdisciplinaridade/Texto%202%20-%20Interdisciplinaridade.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2017.

GADOTTI, Moacir. O Trabalho Coletivo como Princípio Pedagógico. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 24, p. 160-163, 2013. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S16452502013000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 25 jan. 2017.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação:** métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007. 193 p.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia Histórico-Crítica.** 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. 190 p.

GATTI, Bernadete Angelina; NUNES, Marina Muniz Rossa. **Formação de professores para o ensino fundamental:** Instituições formadoras e seus currículos. Relatório final: Pedagogia. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina e BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso em 10 jun. 2014.

GONZÁLEZ, Alberto Matias. **Reunião mensal do Grupo de Estudos em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente/GEPEDI**, novembro de 2015, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia - FACED/UFU. A dialética na perspectiva do materialismo histórico.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. Cap. 2. p. 21-33. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/197>>. Acesso em: 20 out. 2016.

KLEIN, Julie Thompson. Ensino interdisciplinar: didática e teoria. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 13. ed. Campinas: Papirus, 1998. Cap. 6. p. 109-132. (Coleção Práxis). Disponível em: <<https://edufacil.files.wordpress.com/2012/11/ivani-fazenda-didc3alitica-e-interdisciplinaridade.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2016.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 4. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2001. 160 p. (Coleção educação física)

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. 263 p. (Coleção magistério).

_____. Panorama do ensino da didática, das metodologias específicas e das disciplinas conexas nos cursos de Pedagogia: repercussões na qualidade da formação profissional. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). **Panorama da didática: ensino, prática e pesquisa**. Campinas (SP): Papirus, 2011, p. 11-50.

_____. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, [s.l.], v. 40, n. 2, p.629-650, jun. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623646132>. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46132/33422>>. Acesso em: 13 nov. 2016.

_____. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000100038&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 jan. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143572>.

LENOIR, Yves. Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas. **Revista e-Curriculum**, [S.l.], v. 1, n. 1, jul. 2010. ISSN 1809-3876. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3109/2049>>. Acesso em: 19 dez. 2016.

LIMA, E. F. de. **O pensamento do professor**: construindo metáforas, projetando concepções. 1997. São Carlos: UFSCAR (mimeo).

LIMA, Vanda Moreira Machado. **Formação do professor polivalente e saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas.** 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12032009-111920/>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

LUCKESI, C. C. Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica. In: _____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 102-119.

MANIFESTO em Minas Gerais. Belo Horizonte: MG/TV Globo Minas, 2013. (180 min.), P&B. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kZGBDMfPW7o>> Acesso em 14 jun. 2014.

MARTINS, A. de F. **O desenho reproduzido e a formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental.** 1998. Brasília: UnB (mimeo).

MELO, Kátia Maria Silva de. **Formação e profissionalização docente:** o discurso das competências. Maceió: EDUFAL, 2007, 159 p.

MINAS GERAIS. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 900, de 26 de novembro de 2003. **Responde Consulta de Interesse da Diretora do Colégio Fernando Pessoa “a Corujinha” do Município de Uberaba.** Belo Horizonte, 03 dez. 2003. Disponível em: <http://www.cee.mg.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=158&Itemid=145>. Acesso em: 10 out. 2015.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Curriculo Básico Comum do ensino fundamental anos iniciais:** ciclos de alfabetização e complementar. 2010.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 2.197** de 26 de outubro de 2012. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte, MG, 26 de out. 2012.

MINAS GERAIS. Ana Lúcia Almeida Gazzola. Secretaria Estadual de Educação. **Carta aos professores.** 2013. Disponível em: <<http://famagerais.blogspot.com.br/2013/05/secretaria-de-educacao-responde-duvidas.html>>. Acesso em: 14 jun. 2014.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 2.836** de 28 de dezembro de 2015. Estabelece normas para a organização do quadro de pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Educação Básica no ano de 2016 e dá outras providências. Belo Horizonte, MG, 28 de dez. 2015.

MINAS GERAIS. Governo do Estado. Secretaria Estadual de Educação. **Lista de escolas públicas e particulares de Minas Gerais.** 2016. Elaborada em conformidade com o cadastro escolar. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/parceiro/lista-de-escolas>>. Acesso em: 02 jan. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. Cap. 1. p. 9-29.

_____. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 3.ed. São Paulo: Hucitec, 2013. 407 p.

NETTO, José Paulo; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **Cotidiano, conhecimento e crítica.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 93 p.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betania Leite. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**, São Paulo, v. 9, n. 46, p.1-13, set. 2008. Disponível em: <http://rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=boletin46_9&titulo=Boletin 46/9 10-09-08>. Acesso em: 22 set. 2016.

OLIVEIRA, Letícia Marinho Eglem de; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Produção de pesquisas sobre a polivalência como organização escolar docente nos anos iniciais do ensino fundamental:** uma análise da produção dos programas de pós-graduação das universidades federais do centro-oeste entre 1990-2010. In: JORNADA DO HISTEDBR, 11., 2013, Cascavel. Anais... . Cascavel, 2013. p. 1 - 18. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/7/artigo_simposio_7_1044_leticiaeglem@gmail.com.pdf. Acesso em: 12 jun. 2014.

PALAFON, Gabriel Humberto Muñoz. O que é Educação Física? Uma abordagem curricular. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 3, n. 4, p. XV-XVI, ago. 2007. ISSN 1982-8918. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2210/929>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

PALAFON, Gabriel Humberto Muñoz et al. **Educação física escolar:** conceito e fundamentos filosófico-pedagógicos para o PCTP/EF.. 2003. Disponível em: <http://www.nepecc.faefi.ufu.br/PDF/321_conceito_ef.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2016.

PARO, Vítor Henrique. **Crítica da estrutura da escola.** São Paulo: Cortez, 2011. 248 p.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Edições Loyola. 2003. 184 p.

RAMOS, Nathália Barros; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Regulação da formação e do exercício do professor polivalente:** uma análise dos documentos educacionais dos anos 1990 até os dias atuais. In: JORNADA DO HISTEDBR, 11., 2013, Cascavel. Anais... . Cascavel, 2013. p. 1 - 18. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/7/artigo_simposio_7_1022_nathaliabarrosr@hotmail.com.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2014.

ROCHA, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da. **Não brinco mais:** a (des) construção do brincar no cotidiano educacional. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2005. 200 p.

ROESE, Adriana et al. **Diário de campo:** construção e utilização em pesquisas científicas. Online Brazilian Journal of Nursing, Niteroi, v. 5, n. 3, p.1-7, 2006. Disponível em: <<http://www.objnursing.uff.br/index.php/nursing/article/view/598>>. Acesso em: 02 ago. 2014.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa Educacional:** quantidade-qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013. Cap. 1. p. 13-58. (Coleção questões da nossa época).

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. 137 p.

_____. O choque teórico da Politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, Mar. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462003000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 08 ago. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática:** problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. 200 p.

_____. **Como estudar.** 1998. Nereide Saviani. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/13257774-Como-estudar-1-nereide-saviani-2.html>>. Acesso em: 20 out. 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007. 304 p.

_____. **Educação, sujeito e história.** São Paulo: Olhos d'água, 2001. 175 p.

SIMÕES, R H S. **O papel dos fundamentos sociohistóricofilosóficos da educação nos cursos de magistério do 2º grau.** 1993. Vitória: UFES.

SILVA, Ana Márcia. Corpo, conhecimento e educação física escolar. IN: Marcílio Souza Júnior (org.). **Educação Física Escolar:** Teoria e Política Curricular, Saberes Escolares e Proposta Pedagógica. Recife: EDUPE, 2005, v. 01, p. 83-106.

SITUAÇÃO de Minas Gerais. Belo Horizonte: MG/TV Globo Minas, 2013. (180 min.), P&B. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xRbH3JgVcPQ>>. Acesso em: 14 jun. 2014.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação Física Escolar: Conhecimento e Especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 10, supl. 2, p.6-12, 1996. Disponível em: <http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v10_supl2_artigo1.pdf>. Acesso em: 13 out. 2015.

SOARES et al. **Metodologia do ensino de educação física.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 200 p.

SOUZA, J. V. de. **A função social do professor subjacente às concepções educacionais reproduzidas e/ou construídas no cotidiano do Curso Normal do DF: a contribuição da Sociologia da Educação.** 1994. Brasília: UnB (mimeo).

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. As políticas neoliberais e a formação de professores: propostas de formação simplistas e aligeiradas em tempos de transformações. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Org.). **Formação de professores: passado, presente e futuro.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 2. p. 35-76.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 325 p.

TEIXEIRA, Geovana Ferreira Melo; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula. Concepções de educação predominantes nas pesquisas sobre professores (as). In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (Org.). **Pesquisas sobre professores (as):** métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais. 2. ed. Goiânia: Ed. da PUC, 2014. Cap. 3. p. 89-106.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 545-554, dez. 2008. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300010&lng=en&nrm=iso. Acesso em 19 dez. 2016.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000300010>.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2013. 175 p.

VAGO, Tarcísio Mauro. Início e fim do século XX: maneiras de fazer educação física na escola. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 30-51, ago. 1999. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621999000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em 07 out. 2016.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621999000100003>.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **O curso de Pedagogia da FAE/UnB na perspectiva de coordenadores de professores.** 1996. Brasília: UnB (mimeo).

VIEIRA, Renata de Almeida; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. Fonte investigadora em Educação: registros do banco de teses da CAPES. **Educação e Pesquisa**, Brasil, v. 33, n. 2, p. 353-367, ago. 2007. ISSN 1678-4634. Disponível em:
<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28054>. Acesso em: 29 dez. 2015.
[doi:10.1590/S1517-97022007000200012](http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022007000200012).

APÊNDICES

Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada **Unidocência no ensino fundamental: a compreensão da prática pedagógica na rede estadual de ensino de Uberlândia**, sob a responsabilidade das pesquisadoras *Prof.^a Dr^a Marisa Lomônaco de Paula Naves* (Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia) e sua orientanda *Sara da Silva Caixeta* (Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia) sendo esta última a responsável pela coleta de dados.

Nesta pesquisa, estamos buscando entender a compreensão de unidocência que se concretiza no trabalho pedagógico dos/as professores/as que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora *Sara da Silva Caixeta* daqueles/as professores/as que concordarem em participar do estudo, tão logo o protocolo de pesquisa seja aprovado pelo Comitê de Ética da UFU, no horário destinado às atividades extraclasses, cumpridas quinzenalmente pela equipe de professores/as, assessoria pedagógica e diretor (a), nas dependências da unidade escolar. Sua participação no estudo implicará em permitir o acompanhamento pelo/a pesquisador/a, nas atividades de planejamento e execução de seu trabalho, portanto, o/a pesquisador/a estará presente em momentos em que você estiver atuando em sala de aula ou fora dela, em sua rotina de trabalho na escola. Todos os aspectos relacionados à sua forma de organizar o trabalho pedagógico serão observados e registrados em um diário de campo. Posteriormente com a intenção de estabelecermos um diálogo para que você possa expressar suas ideias sobre o trabalho que realiza, esclarecendo aspectos de sua formação e de sua forma de construir o processo de intervenção que foram observadas pelo/a pesquisador/a, será realizada uma entrevista que será foneticamente gravada, e após o conteúdo ser transscrito, este será desgravado. Todas as informações obtidas na observação e entrevista serão submetidas aos procedimentos de uma técnica de tratamento de dados, conhecida por análise de conteúdo. Em linhas gerais, consiste em estabelecer categorias relacionadas a uma prática pedagógica unidocente, a partir do referencial teórico da pesquisa e também dos dados obtidos na observação e entrevista, e posteriormente produzindo inferências para interpretação do material com base no referencial teórico construído para a pesquisa. Em nenhum momento você será identificado/a. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos aos quais você estará submetido consistem em sentimento de mal estar pela presença de uma pessoa que não pertence ao ambiente e quebra de anonimato e sigilo dos

dados. Com o intuito de minimizar a possibilidade de ocorrência destes riscos, nos comprometemos a cumprir de forma rigorosa procedimentos teórico-metodológicos subjacentes às técnicas escolhidas para coleta e análise dos dados bem como os preceitos éticos. Os benefícios estão situados na produção de uma reflexão sobre sua realidade de atuação, contribuindo para elevação do nível de consciência sobre o trabalho que realiza colaborando para uma melhoria dos processos educacionais na realidade em que estão inseridos. Para a universidade, a produção de um estudo sobre a unidocência, os modos de organizar e realizar a prática pedagógica de professores unidocentes pode contribuir para uma reflexão sobre especificidades dessa modalidade de docência e sobre os processos de formação inicial/continuada dos docentes deste nível de ensino.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: a **Prof.^a Dr^a Marisa Lomônaco de Paula Naves**, (34) 3239-4241: Faculdade de Educação/Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco G, sala 105, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; **Sara da Silva Caixeta**, (34) 3235-5545, Escola Estadual Doutor Duarte Pimentel de Ulhôa, Av. Vasconcelos Costa n. 78, Martins, Uberlândia/MG, CEP: 38400-448.

Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: (34) 3239-4131.

Uberlândia, de 2016.

Assinatura das pesquisadoras

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido/a.

Assinatura do (a) participante da pesquisa

Apêndice B - Roteiro de observação do planejamento e realização do trabalho pedagógico de professoras unidocentes.

No acompanhamento dos momentos de preparação do planejamento do trabalho pedagógico:

1. Como as professoras selecionam e organizam os conhecimentos para veiculá-los: em que fontes do conhecimento têm sido selecionadas os conteúdos de ensino;
2. Se a lógica de planejar está vinculada a uma esfera instrumental ou em um processo em que são estabelecidas conexões entre os conhecimentos e atividades propostas (relação dialética entre conteúdo-método);
3. Se há preocupação em buscar uma interdisciplinaridade: nas ações, na preparação do material para uso com os estudantes em diferentes conteúdos, na condução das atividades de aprendizagem.

No acompanhamento da execução do trabalho pedagógico:

1. Se o planejamento é executado como foi planejado;
2. Ocorrência de situações inesperadas e como a docente atua em situações não previstas;
3. A utilização dos recursos didático-pedagógicos (quais recursos; se há preocupação em alternar e variar os recursos utilizados e como são utilizados);
4. Relação estabelecida entre professores e alunos (se autoritária ou democrática).

Apêndice C: Roteiro para entrevista intensiva com professoras unidocentes.**Formação inicial/continuada**

- 1) Em que instituição de ensino (pública ou privada) se graduou? Que modalidade de formação inicial (Normal Superior, Magistério, Pedagogia)? Quando?
- 2) Participa de ações de formação continuada? Onde? Quando? Qual o conteúdo da formação?
- 3) A formação continuada tem contribuído com elementos para você pensar e melhorar sua prática pedagógica? Como?
- 4) Qual a sua jornada de trabalho? Em quantas escolas trabalha?
- 5) Se não participa de formação continuada, você estuda? Em que momento? O que estuda? Que fontes utiliza?

Planejamento e realização do trabalho pedagógico

- 1) Onde (em que fontes) e como são escolhidos os conteúdos de ensino?
- 2) Como você organiza e apresenta aos estudantes os conteúdos de ensino (etapas ou de maneira simultânea)?
- 3) Que critérios você leva em consideração para fazer a organização desses conteúdos?
- 4) Que instrumento (s) utiliza para registrar o planejamento de ensino?
- 5) Que recursos didático-pedagógicos lança mão no processo ensino-aprendizagem? (Registro, experimentação, exposição filmica...)