

A CULTURA COLABORATIVA ENTRE DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Kethylin Viotto Recco, Dijnane Fernanda Vedovatto Iza, José Firmino Corrêa Júnior, Samuel De Souza Neto

Eixo 1 - Formação inicial de professores para a educação básica
- Relato de Pesquisa - Apresentação Oral

A Educação Infantil abrange diferentes linguagens a serem trabalhadas com as crianças pequenas, dentre elas está o Movimento que está diretamente ligado à Educação Física. O trabalho docente na Educação Infantil envolve diferentes profissionais, entre eles pedagogas e professores de Educação Física, assim a colaboração entre eles é fundamental para o desenvolvimento do trabalho com as crianças pequenas. Diante disso, o que se busca é saber como ocorre o trabalho entre esses professores sob a ótica da cultura colaborativa. O objetivo da pesquisa foi compreender a cultura colaborativa dos professores atuantes na Educação Infantil. Para o desenvolvimento dessa pesquisa, de cunho qualitativo, utilizamos os seguintes instrumentos de coleta de dados: questionário; observação; fonte documental e entrevista semiestruturada. Para análise dos dados utilizamos a análise de conteúdo. Nesse trabalho são apresentados somente dados preliminares do questionário-piloto sobre a formação acadêmica, as contribuições da formação inicial para o trabalho docente na Educação Infantil, o convívio entre os professores e o planejamento das atividades pedagógicas. Entre os resultados preliminares foram observados que todos os docentes que estão atuando nesse segmento escolar possuem uma formação acadêmica em licenciatura, entretanto, a formação inicial parece não suprir as demandas que envolvem o trabalho docente nesse nível de ensino. Além disso, há um bom convívio entre todos os profissionais, porém ao analisarmos as práticas pedagógicas entre docentes da Educação Física e Pedagogas percebeu-se que nem sempre estas práticas estão relacionadas e, ainda, não existe no momento de planejamento uma troca colaborativa sobre o trabalho docente entre os professores atuantes na Educação infantil.

A CULTURA COLABORATIVA ENTRE DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Kethylin Viotto Recco¹; José Firmino Corrêa Júnior²; Prof. Dr. Samuel de Souza Neto³.
Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista, UNESP, Campus de Rio Claro.
Prof.^a Dr.^a. Dijnane Fernanda Vedovatto Iza⁴. Iniversidade Federal de São Carlos, UFSCar,
São Carlos.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a primeira etapa do processo de educação da criança, é um momento no qual se ampliam as possibilidades de acessar elementos da cultura como os jogos, brincadeiras, situações de faz-de-conta, descobertas experimentais em relação ao corpo humano e à natureza entre outros.

Para um melhor entendimento referente a esta primeira etapa da formação das crianças pequenas, abordaremos o aspecto historiográfico que perpassa a Educação Infantil, a partir dos estudos de Kuhlmann Júnior (1998), em que envolve paradoxos e ambiguidades em sua composição por sentido e significados. De acordo com o autor, em meados da década de 70, a Educação Infantil era associada ao serviço social, apresentando característica assistencialista – concepção de tutela perante a criança pequena – e voltada para uma educação compensatória de submissão e de discriminação às crianças mais pobres.

Em 1988, a Constituição Federal do Brasil legitima que as crianças menores de sete anos têm o direito ao atendimento em creches e pré-escolas e o estado dever garantir esse direito às crianças pequenas. Com esses movimentos históricos e sociais das políticas públicas, as crianças pequenas brasileiras ganharam uma importante conquista.

Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sanciona que as creches e pré-escolas fazem parte da Educação Básica. E que a área de

¹ Mestranda em Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Rio Claro - SP.

² Mestrando em Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Rio Claro - SP.

³ Professor Doutor do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Rio Claro - SP. Departamento de Educação.

⁴ Professora Doutora da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – Campus de São Carlos - SP. Departamento de Metodologia de Ensino – DME.

Educação Física atuaria na Educação Básica, a qual compreende a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) considera o MOVIMENTO como uma das linguagens da cultura infantil. Assim, caberia especialmente à Educação Física desenvolver trabalho cujo tema está focado nas questões referentes ao “movimento”, ou seja, de atividades que envolvessem a expressão corporal, tais como as brincadeiras e os jogos da cultura infantil.

Mediante a todos esses movimentos históricos que perpassaram a Educação Infantil, a área da Educação Física, que foi inserida nesse segmento escolar, pode trazer inúmeras contribuições, pois as crianças podem ser incentivadas a vivenciar uma diversidade de expressões da cultura corporal, o que é relevante tanto para uma legitimação e valorização dos patrimônios imateriais (brincadeiras e jogos) bem como uma interação entre as crianças e adultos.

Neste contexto, quais são os elementos que caracterizam as relações entre os professores de Educação Física e as Pedagogas no quesito do trabalho docente no contexto da Educação Infantil? A formação inicial dos docentes de diferentes áreas do conhecimento tem contribuído para o trabalho docente?

Assim, a proposição dessas perguntas tem o intuito de esboçar uma possível relação entre um trabalho docente e a formação inicial dos docentes.

E, ainda, uma possibilidade perante a equipe docente em elaborar uma relação colaborativa do ensino e da aprendizagem entre crianças e seus pares, entre crianças e adultos, entre a equipe docente e os demais funcionários e gestores escolares, buscando uma cultura colaborativa, a fim de se construir uma contribuição mútua entre a equipe docente acerca do trabalho docente.

TRABALHO DOCENTE

O trabalho docente é entendido como uma construção e re-construção permanente do fazer pedagógico, o qual esta relação recíproca de ensino-aprendizagem está repleta de contradições, sucessos, tensões e dilemas inerentes a uma prática docente.

Podemos, ainda, considerar a docência como uma interação humana, os quais se mobilizam para uma relação dinâmica do ensino-aprendizagem. Assim, constatamos que essa interação não é dada anteriormente por um dos

elementos envolvidos, mas uma construção cotidianamente realizada pelos docentes. “[...] ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos.” (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 31).

Mediante isso, sabemos que os educadores comprometidos com sua função social na escola não são apenas transmissores de conteúdos. Diferentemente dessa concepção, acreditamos que os (as) professores (as) são “autores (as) sociais” que constroem e reconstróem a partir de sua própria autoria uma função social da prática docente, lidando com situações-problema do cotidiano escolar. (TARDIF; LESSARD, 2005)

A autoria dos docentes no fazer pedagógico enquanto um tornar-se docente, constituindo-se numa permanente maneira de um “devir-docente”. Isto tudo perpassa as ressignificações e às afetações nas múltiplas bases de conhecimentos desses profissionais, principalmente depois de realizado o processo de formação inicial universitária em que essas bases do conhecimento são questionadas e refletidas de acordo com os acontecimentos do cotidiano escolar, no qual esses docentes estão inseridos. Ou seja, a prática docente é permeada por muitas inquietações referentes ao fazer-pedagógico e o dinâmico tornar-se docente que não se faz sozinho, mas em interações com os pares, numa *form-ação* de uma cultura colaborativa.

Mediante a configuração de uma estrutura dinâmica da escola por meio de culturas colaborativas entre a equipe docente há que se vislumbrar o sentido do termo parceria, sendo esta uma denominadora comum a essa configuração escolar. E segundo as concepções de Fazenda (1995):

A parceria seria, por assim dizer, a possibilidade de consolidação da intersubjetividade – a possibilidade de que um pensar venha a **se complementar no outro**. A produção em parceria, quando revestida do rigor, da autenticidade e do compromisso amplia a possibilidade de execução de um projeto interdisciplinar. Ela consolida, alimenta, registra e enaltece as boas produções na área da educação (FAZENDA, 1995, p. 85, grifos nossos)

A parceria entre a equipe docente, a qual é constituída por diferentes áreas do conhecimento, vem a acrescentar algum conhecimento aos docentes sem se impor ou anular as outras diferentes e múltiplas manifestações de outros docentes. E isso se advém de uma socialização construída entre os parceiros, sendo que é o que legitima ou possibilita o “estar-junto” num trabalho colaborativo.

Inclusive, a relação interpessoal entre os docentes se constitui numa tarefa de permanente negociação dos diferentes pressupostos pedagógicos e de trocas de experiências, levando-se em conta o desenvolvimento integral das crianças para ambos profissionais.

Sobre a construção de parcerias entre docentes, Ayoub também (2001, p. 56) aponta que:

Reforçando a ideia da possibilidade de construirmos relações de **parceria**, de confiança, não hierarquizadas, entre diferentes profissionais que atuam na educação infantil, poderíamos pensar não mais em professoras (es) “generalistas” e “especialistas”, mas em **professoras (es) de educação infantil** que, juntas (os), com as suas diversas especificidades de formação e atuação, irão compartilhar seus diferentes saberes docentes para a construção de projetos educativos **com** as crianças. Nesse sentido, poderíamos pensar também em **parceria** com as crianças, considerando e valorizando as suas experiências e interesses (grifos da autora).

Dessa forma buscamos compreender - e tendo como objetivo central – a cultura colaborativa dos professores de Educação Física e das Pedagogas sobre o trabalho docente na Educação Infantil, demarcando desse modo a questão da interdisciplinaridade nesse nível de ensino.

A partir do exposto, apresentamos abaixo os caminhos percorridos na pesquisa.

CAMINHOS QUE ESTÃO SENDO TRILHADOS

Optamos pela pesquisa qualitativa do tipo estudo de casos múltiplos, que se caracteriza por apresentar uma singularidade educacional, tornando-se um caso único que merece ser estudado. Utilizamos como técnicas de coleta de dados os seguintes instrumentos: o questionário, a observação do trabalho docente na escola, fonte documental e entrevista semiestruturada. Para análise dos dados utilizamos a análise de conteúdo que, segundo Franco (2008), se caracteriza como uma estruturação e organização sistematizada dos dados a partir da elaboração de categorias e subcategorias, mediante o tratamento desses dados. Por meio desse caminho buscamos compreender as concepções dos docentes de diferentes áreas do conhecimento acerca do trabalho docente na Educação Infantil.

O trabalho de campo foi realizado em três escolas públicas de Educação Infantil, localizadas no interior Estado de São Paulo. A pesquisa de campo foi

iniciada em 2013, tendo como ponto de partida as observações das rotinas do trabalho docente das Pedagogas e dos professores de Educação Física bem como as observações no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Juntamente com as observações houve a leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) dessas escolas.

Os sujeitos da pesquisa foram: professores de Educação Física e Pedagogas, tendo um número total de dezesseis participantes compostos por doze Pedagogas e quatro professores de Educação Física.

A análise dos dados está sendo pautada pela análise do conteúdo (FRANCO, 2008). Dessa maneira, a partir dos discursos registrados nas entrevistas, da fonte documental compreendida pelos PPP e das descrições do diário de campo nas observações escolares identificamos eixos temáticos (categorias) que guiarão a produção de sentidos e a interpretação desses dados articulados com as referências teóricas, relacionando-as, ainda, com o contexto sociocultural e histórico dessas três escolas escolhidas para a pesquisa.

A análise dos dados está em andamento, assim os dados apresentados são iniciais e se referem ao questionário-piloto, o qual consideramos uma maneira de se localizar nas respostas dos participantes um espaço de possibilidade para se adequar e testar o instrumento de pesquisa.

Assim, enviamos dezesseis questionários-piloto para uma escola municipal de Educação Infantil, tendo dezesseis participantes que o responderam, desse total doze Pedagogas e quatro professores de Educação Física (tendo um professor e três professoras).

Será apresentado aqui um recorte do questionário-piloto – abordando questões referentes à formação acadêmica; e sua contribuição para o trabalho docente; o convívio e as relações pedagógicas entre as Pedagogas e os professores de Educação Física, o processo de planejamento referente às atividades pedagógicas entre os docentes na instituição.

A partir dos dados coletados organizamos o que emergiu com maior frequência, e os organizamos visando o entendimento do problema em questão, assim apresentamos alguns resultados preliminares a seguir.

ALGUNS RESULTADOS INICIAIS

Alguns resultados iniciais encontrados nos questionários-piloto sobre a formação acadêmica se referem ao quesito de que todos os professores

atuantes na Educação Infantil possuem uma formação inicial acadêmica em licenciatura, a partir disso notamos que a formação em nível superior é um avanço para a área de Educação Infantil e para a profissionalização docente desse segmento educacional. Tal fato se torna relevante para se notar a contribuição da formação universitária para o trabalho na Educação Infantil sem levar em consideração um pragmatismo ou algo reducionista em relação a formação inicial universitária e o trabalho cotidiano na escola.

Assim, o outro aspecto observado nas respostas dos participantes ao questionário-piloto foi em relação à formação universitária ter contribuído para trabalhar na Educação Infantil, tendo como atribuição as seguintes categorias: (12,50%) a graduação não contribuiu, (12,50%) a graduação contribuiu pouco e (75%) a graduação contribuiu para o trabalho docente na Educação Infantil. Destes 75% referentes a graduação ter contribuído, subdividimos em 25% mencionam que a graduação ofereceu base teórica e prática e 50% a graduação ofereceu base teórica diferente da prática.

Das respostas dos questionários que indicam uma incidência afirmativa de que a graduação contribuiu para uma base teórica, porém o aspecto prático foi sendo adquirindo no próprio fazer pedagógico cotidiano da escola, exemplificaremos pela menção de uma Pedagoga:

“A formação universitária me deu base, teoria para trabalhar na Educação Infantil. Mas na realidade é bem diferente. A prática vem sendo feita no dia a dia” (F4).

Da mesma maneira uma outra Pedagoga escreveu que:

“minha formação universitária me deu base teórica, necessária para compreender a prática. A prática em si se deu a partir do momento em que assumi uma sala de aula” (F10).

Além disso, em uma pesquisa realizada por Tardif e Lessard (2010, p. 86) também foi constatada a referência que muitos professores relataram uma aprendizagem do ensinar somente advindos da e na prática.

O início da carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois **é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior.** Segundo eles, muita coisa da profissão se **aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho.** Ao estrear em sua profissão, muito professores se lembram de que estavam mal preparados, sobretudo para enfrentar condições de trabalhos difíceis, notadamente no que se refere a elementos como o interesse pelas funções, a turma de alunos, a carreira de trabalho, etc. Foi, então, **através da prática e**

da experiência que eles se desenvolveram em termos profissionais (grifos nossos).

As professoras escreveram diferentes estratégias para suprir uma lacuna acadêmica inicial, a qual se torna necessário adquirir novos conhecimentos mediante os desafios da prática escolar. Têm-se as seguintes menções no questionário: cursos de formação, cursos pós-universidade e formação continuada (37,50%), leituras (18,50%), a prática em si (12,50%), observação de aulas de outros professores (6,25%), pesquisa (6,25%), conversas com o professor coordenador pedagógico (6,25%) e espelhar em professores experientes (6,25%).

Disso depreendemos que há uma quantidade considerável de incidências nas respostas dos professores sobre a busca por cursos de formação, leituras e a prática docente como sendo possibilidades a se suprir essas demandas referentes ao cotidiano escolar. Depois, em menor quantidade, há menções de observações das aulas de outros colegas, pesquisa, conversas com o professor coordenador pedagógico para sanar as dúvidas e a referência de professores experientes.

Desse modo, podemos inferir que os dados nos apontam que a formação inicial universitária está dissociada dos contextos escolares. Pois os docentes escreveram que aprenderam a ensinar com a prática, no próprio ato de ensinar, com conversas com o professor coordenador pedagógico, com observações de aulas, com os professores experientes, leituras, cursos e pesquisa.

Em uma pesquisa realizada pela autora Cecília Borges, (2003), constatou que 23 professores do ensino fundamental relataram que a formação inicial universitária também não contribuiu plenamente com todas as necessidades exigidas para a docência:

todos os 23 professores afirmaram que **aprenderam a ensinar com a prática, pela experiência, através do ofício docente, do contato com os colegas, do apoio de livros-didáticos, com os próprios alunos**. Indicaram também que aprenderam com as experiências pré-profissionais, isto é, na escola, família, cursos, estágios, etc. E, ainda, durante a formação inicial, através da experiência com bons professores, do contato com os conhecimentos específicos do seu campo, com teorias pedagógicas e sobretudo com a prática de ensino (2003, p. 6).

Com isso acreditamos que a parceria entre a equipe pedagógica, principalmente quando deparamos na mesma instituição com profissionais mais

experientes acerca do trabalho docente, ofereceria condições para que se pudesse refletir sobre as práticas cotidianas com as crianças pequenas na Educação Infantil, pois traria contribuições para uma formação continuada em serviço aos docentes.

Desse modo, se faz necessário que haja tempos e espaços possíveis e concretizados de uma cultura colaborativa entre a equipe pedagógica para que se possa auxiliar os docentes acerca dessa lacuna da formação inicial.

As culturas cooperativas **reconhecem e dão voz aos propósitos do professor**. Paradoxalmente, o desacordo é mais forte e frequente nas escolas com culturas cooperativas que em outras, pois nelas se discutem os propósitos, os valores e sua relação com a prática. Mas este desacordo é possível graças à segurança fundamental que se estabelece nas relações entre os docentes, segurança que permite a franqueza no diálogo e os desacordos temporais, com a certeza de que as relações continuadas não se verão ameaçadas por ele. Nas culturas cooperativas, a prova dos valores e finalidades não é um acontecimento inusitado, e sim **um processo contínuo onipresente na escola**. Por outra parte, os desacordos são possíveis graças à concordância geral nos valores e orientações fundamentais que desenvolve e os que o professor possui no decorrer do tempo. Nas culturas cooperativas, os propósitos não são de todo idiossincráticos, senão que recebem grande parte de sua força do desenvolvimento dos mesmos com os companheiros e de seu ponto de vista em comum com eles (FUULAN & HARGREAVES, 1997, p. 77, grifos nossos) ⁵

Assim, haver momentos em que possam compartilhar as experiências e dialogar sobre as práticas pedagógicas, pode ser significativo para uma constituição e consolidação de um trabalho colaborativo, através de parcerias, como também mencionaram Ayoub (2001) e Fazenda (1995), formando, assim, uma unicidade das práticas pedagógicas.

Outro aspecto observado se refere ao convívio e as relações pedagógicas no trabalho docente, o qual foi constatado de que há um bom convívio entre os pares, como escreveu uma professora de pedagogia: “o convívio, ao meu ver, é boa” (14). Porém as práticas pedagógicas entre docentes de diferentes áreas de conhecimento nem sempre estão relacionadas, tal como escreveu uma professora de Educação Física iniciante:

“na Educação Infantil ainda é uma relação pouco aproveitada. Aos poucos estou tentando pensar em atividades conjuntamente com os professores, mas como temos pouco tempo de convívio, essa relação se complica” (114).

⁵ Realizamos uma tradução livre do espanhol para o português dessa citação.

E, também, escreveu uma professora de Educação Infantil “acredito que as práticas se relacionam, uma complementando a outra” (I10). No entanto, contrariamente, outra pedagoga escreveu no questionário que “deveria ser um trabalho planejado junto, cada um com suas especificidades, porém complementar” (I12). E, ainda, para uma professora de Educação Física: “o aluno é o centro do processo educativo” (I16). Assim, independentemente se há ou não um trabalho coletivo, a criança ocupa um lugar central no processo educativo.

Diante dessas vozes podemos notar um desejo dos professores para que haja um trabalho coletivo entre a equipe docente. Momentos em que possam compartilhar as trocas de experiências e dialogar sobre as práticas pedagógicas. Sendo isso significativo para uma constituição e consolidação de um trabalho colaborativo, através de parcerias, como menciona Ayoub (2001), formando, assim, uma unicidade das práticas pedagógicas.

Em relação aos planejamentos das atividades pedagógicas realizados no começo do ano letivo, os professores responderam no questionário que esses ocorriam separadamente entre os docentes das diferentes áreas de conhecimento.

Porém, a professora de Educação Física nos relatou que:

no começo do ano o planejamento é feito separado, cada um na área de atuação. Durante o decorrer do ano letivo é que acontecem os trabalhos conjuntos de acordo com a necessidade tanto de um lado como do outro (I13).

Logo, a partir desta constatação podemos inferir que essa informação se complementa com as respostas mencionadas anteriormente demarcando as possibilidades de se existirem concretamente um trabalho conjunto entre os docentes das múltiplas áreas do conhecimento.

Os professores têm somente dois dias para esse momento e isso acaba sendo feito individualmente, acrescido das sugestões da coordenadora pedagógica, como mencionado na resposta de uma Pedagoga: “não tivemos muito tempo para planejar juntas, talvez pelo cumprimento do calendário escola” (J12). Portanto, não existe nesse momento do planejamento uma troca colaborativa entre os professores da Educação Infantil. Isto pode vir acontecer durante o transcorrer do ano, através de projetos interdisciplinares, conforme foi constatado também nas respostas do professor de Educação Física: “No

começo do ano o planejamento é feito separado, cada um na área de atuação. Durante o decorrer do ano letivo é que acontecem os trabalhos conjuntos de acordo com a necessidade tanto de um lado como do outro” (J13).

Os dados iniciais desses questionários-piloto nos apontam para o quanto a própria organização escolar elabora condições para que a equipe pedagógica possa refletir sobre as práticas cotidianas com as crianças pequenas na Educação Infantil.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES EM PERCURSO

Os dados iniciais dos questionários indicam que a formação inicial não abarca todas as demandas que concernem o trabalho docente na Educação Infantil e, ainda, demarcam ausências de momentos e espaços para que a cultura colaborativa seja efetiva. Pois, a dinâmica do cotidiano escolar é muito rápida com tempos pré-estipulados para cada atividade numa rotina executada tanto pelas crianças como pelos adultos.

O trabalho docente nas escolas pesquisadas é realizado de maneira individualizada e fragmentada por momentos distintos de áreas do conhecimento, havendo na maioria dos casos analisados, alguma conexão e continuidade entre as práticas pedagógicas durante o transcorrer do ano letivo escolar.

Os docentes são autores sociais dessa mudança e não apenas executores de atividades e tarefas burocráticas, isoladas em suas salas de aula ou em outros espaços escolares. Assim, o trabalho colaborativo entre a equipe docente e discente traria impactos e reverberações que possibilitariam grandes contribuições para a Educação Infantil, tais como as integrações de ações educacionais entre os pares no trabalho docente, uma maior sociabilidade entre a equipe docente e a própria experiência dessa construção de uma cultura colaborativa.

Educar para a dúvida, para a contradição exige o traçado de um novo perfil de educador, de um educador que esteja disposto a enfrentar os desafios de uma nova estrutura de ciência e de conhecimento, que esteja disposto a rever-se, rever seus conhecimentos e dirigi-los a uma compreensão mais aberta e mais total da realidade que o afeta (FAZENDA, 1995, p. 134)

Tendo a formação inicial universitária contribuído ou não para a profissão docente, a cultura colaborativa sobre o trabalho docente em parceria com seus pares se caracterizaria como um constructo social e político imanente de cada contexto escolar.

Portanto, o que analisamos a partir dos dados preliminares do questionário respondidos pelos professores da Educação Infantil foi a relação entre a formação universitária inicial e o processo de uma possível cultura colaborativa perpassa o trabalho docente.

REFERÊNCIAS

AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001.

BORGES, C. Os saberes do professor da Educação Básica e seus componentes disciplinares. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **26 Reunião da Anped**. GT 08: Formação de professores. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.: il.

BRASIL. Lei nº. 9. 394, de 20 dez. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial**, Brasília, 1996.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988

CERISARA, A. B. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educ. Soc.**, Campinas, n. 23, n. 80, Setembro/2002, p. 326-345.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 2. Ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995 (Coleção Magistério: Formação e trabalho Pedagógico).

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3ª ed. Brasília: Líber Editora, 2008.

FULLAN, M. ; HARGREAVES, A. **?Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?** Trabajar unidos para mejorar. Publicaciones M. C. E. P. Sevilla Colección Ideología, Pensamiento y Educación/4, 1997.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, M., LESSARD, C. **O trabalho docente** - Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.