

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Kethylin Viotto Recco

O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: os desafios na relação entre professor de Educação Física e professor de Educação Infantil



**Rio Claro - SP
2014**

Kethylin Viotto Recco

O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: os desafios na relação entre professor de Educação Física e professor de Educação Infantil

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do campus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Samuel de Souza Neto
Co-orientadora: Prof.^a Dr.^a. Dijnane Fernanda Vedovatto Iza

Rio Claro - SP
2014

372.218 Recco, Kethylin Viotto
R295t O trabalho docente na educação infantil : desafios na
relação entre professor de educação física e professor de
educação infantil / Kethylin Viotto Recco. - Rio Claro, 2014
92 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Samuel de Souza Neto
Coorientador: Dijnane Fernanda Vedovatto Iza

1. Educação pré-escolar. 2. Cultura colaborativa. 3.
Educação física escolar. I. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

CAMPUS DE RIO CLARO

INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS DE RIO CLARO

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO: O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: os desafios do processo de profissionalização do ensino na relação entre professoras de Educação Física e de Educação Infantil

AUTORA: KETHYLIN VIOTTO RECCO

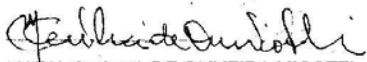
ORIENTADOR: Prof. Dr. SAMUEL DE SOUZA NETO

CO-ORIENTADORA: Profa. Dra. DIJNANE FERNANDA VEDOVATTO IZA

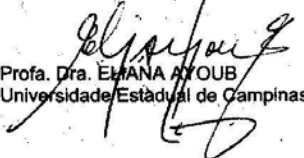
Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:


Prof. Dr. SAMUEL DE SOUZA NETO

Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro


Profa. Dra. MARIA CECILIA DE OLIVEIRA MICOTTI

Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro


Profa. Dra. ELIANA AYOUB

Universidade Estadual de Campinas

Data da realização: 01 de setembro de 2014.

Dedico a todos e a todas
que direta e indiretamente
colaboraram para a construção
desse percurso-acontecimento!!!

Agradecimentos

Agradeço à minha mãe e aos meus irmãos pelos carinhos, acompanhamentos e forças de confiança perante a realização desse trabalho.

Agradeço ao orientador professor doutor Samuel de Souza Neto e à co-orientadora professora doutora Dijnane Fernanda Vedovatto Iza pelas paciências e ternuras em me acolherem mesmo em momentos de desafios dessa fase.

Agradeço à banca, composta pelas professoras doutoras Eliana Ayoub e Maria Cecília de Oliveira Micotti, pelos apontamentos pertinentes para esse trabalho e pelas indicações de leituras.

Agradeço às escolas municipais e às professoras que colaboraram para a continuidade dessa pesquisa.

Agradeço aos amigos e às amigas que conheci nesses dois anos e meio.

Agradeço a todos e a todas funcionários/as da Unesp/Rio Claro. Tanto as bibliotecárias pelo cuidado em nos auxiliar nas descobertas e buscas de livros na biblioteca bem como os/as funcionários/as do refeitório que prepararam alimentações saudáveis e feitas com muito amor.

Agradeço à Capes pelo auxílio em poder me enveredar nessa travessia.

Disponibilidade à vida e a seus contratempos.
Estar disponível é estar sensível aos chamamentos que nos chegam,
aos sinais mais diversos que nos apelam, ao canto do pássaro, à chuva que cai ou que se
anuncia na nuvem escura, ao riso manso da inocência, à cara carrancuda da desaprovação, aos
braços que se abrem para acolher ou ao corpo que se fecha na recusa.
É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro,
pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minhas
relações com o contrário de mim.
E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças,
tanto melhor me conheço e construo meu perfil (FREIRE, 1996, p. 134).

RESUMO

Este estudo trata do trabalho docente na Educação Infantil, tendo como foco os desafios do processo de profissionalização do ensino na relação entre professoras de Educação Física e de Educação Infantil, chamando atenção para a questão da cultura da colaboração. Neste contexto apontou-se como problema de estudo: Quais são os aspectos das práticas docentes que demonstram uma cultura de colaboração no processo de profissionalização do ensino, envolvendo o trabalho docente nas relações que se estabelecem entre as professoras de Educação Física e de Educação Infantil no contexto da Educação Infantil? Partimos do pressuposto (hipótese) de que o trabalho docente na escola encontra-se ainda na idade do ensino como vocação ou na idade do ensino como ofício, nas quais as professoras aprendem ou se desenvolvem profissionalmente e prioritariamente em função das experiências individual e coletiva e das relações sociais que se estabelecem entre os pares. Como objetivo geral buscamos compreender os aspectos que apontam para uma cultura de colaboração no processo de profissionalização do ensino, envolvendo o trabalho docente entre as professoras de Educação Física e de Educação Infantil. Na busca dos dados optou-se pela pesquisa qualitativa, do tipo estudo exploratório, utilizando como técnicas: o questionário; a observação; a fonte documental e a entrevista semiestruturada. Para o tratamento dos dados foi utilizado a análise de conteúdo. Participaram do estudo nove professoras alocadas em três escolas (A, B e C), em cada escola uma professora de Educação Infantil, uma professora Coordenadora Pedagógica e uma professora de Educação Física. Entre os resultados foram observados: a contribuição da formação acadêmica para o trabalho docente na Educação Infantil; valorização da formação continuada, das leituras individuais e do diálogo com as colegas experientes; a boa convivência entre todas as professoras. Com relação às práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Física e na Educação Infantil, elas, de um modo geral, não aparecem relacionadas; não se observou momentos de planejamento em parceria ou uma troca colaborativa com relação ao trabalho docente entre essas duas áreas. Assim, com base nos resultados verificamos uma ausência de tempo e espaços para um trabalho colaborativo entre as docentes. Além disso, o trabalho docente é realizado de maneira individualizada e fragmentada por momentos distintos de áreas do conhecimento, não havendo na maioria dos casos analisados, nenhuma conexão e continuidade entre as práticas pedagógicas. A promoção de horários conjuntos nos quais professores de Educação Física e de Educação Infantil possam se reunir para conversar e refletir sobre as práticas educativas parecem ser desejadas pelas participantes da pesquisa, pois esse poderia ser um primeiro passo para favorecer o desenvolvimento de um trabalho colaborativo. Indicamos a necessidade de se criar tempos e espaços na Educação Infantil que favoreçam condições nas quais os professores desenvolvam trabalhos coletivamente, tendo a criança pequena como o centro do processo educativo. As redes de cooperação e de colaboração profissional podem ser um caminho para integrar os professores promovendo uma reflexão na qual há valorização do trabalho docente e que permite outros modos de ser professor dentro de uma nova cultura profissional.

Palavras chave: Educação Infantil, Trabalho Docente, Cultura Colaborativa, Educação Física Escolar.

ABSTRACT

This study deals with teaching in Early Childhood Education, focusing on the challenges of the teaching professionalization process in the relationship among Physical Education teachers and Educationalists, drawing attention to the issue of the collaboration culture. In this context, it is possible to identify the following study problem: Which are the aspects that demonstrate a collaboration culture in the teaching professionalization process, involving the teaching work in the relationships established among the Physical Education teachers and Educationalists in the context of Early Childhood Education? We assume that teaching at school is still at the age of teaching as a vocation or at the age of teaching as a craft, in which teachers learn and develop professionally and primarily depending on the individual and collective experiences and on social relations that are established among peers. As a general goal, we seek to understand the aspects that point to a collaboration culture in the teaching professionalization process, involving the teaching work among Physical Education teachers and Educationalists. To collect the data, we chose the qualitative research using exploratory case study type and techniques such as: the questionnaire; observation; documentary sources and the semi-structured interview. Content analysis was used to treat the data. Nine teachers from three schools (A, B and C) participated in this study. In each school there was an Educationalist, a Pedagogical Coordinator and a Physical Education teacher. Among the results it was possible to observe: the contribution of academic education for teachers work in Early Childhood Education; the valorization of continued formation, individual readings and dialogue with experienced colleagues; good relationships among all teachers. In general, teaching practices developed in Physical Education and in Early Childhood Education were not related to each other; moments of planning partnership or collaborative exchange between these two areas were not observed. Thus, based on the results, we verified a lack of time and spaces for collaborative work among teachers. In addition, teachers' work is made individually and piecemeal by different moments of areas of knowledge, with no connection and continuity between the pedagogical practices in most cases we analyzed. The promotion of joint schedules in which Physical Education teachers and Educationalists can gather to talk and reflect about educational practices seem to be desired by the participants, as this could be a first step to encourage the development of collaborative work. We indicate the need to create time and space in Early Childhood Education that promote conditions in which teachers develop work collectively, with the child as the center of the educational process. Collaborative networks and professional collaboration can be a way to integrate teachers promoting reflection in which there is an appreciation of the teaching work and that allows other ways of being teachers in a new professional culture.

Keywords: Childhood Education, Teaching Work, Collaborative Culture, Physical Education.

RESUMEN

Este estudio se refiere al trabajo docente en la Educación Infantil, teniendo como enfoque los desafíos del proceso de profesionalización de la enseñanza en la relación entre maestras de Educación Física y de Educación Infantil, llamando la atención para el problema de la cultura colaborativa. En este contexto se señaló como problema de estudio: Cuáles son los aspectos de las prácticas docentes que demuestran una cultura colaborativa en el proceso de profesionalización de la enseñanza, involucrando el trabajo de los docentes en las relaciones que se establecen entre las maestras de Educación Física y de Educación Infantil, en el contexto de la Educación de la Primera Infancia? Se inicia con el supuesto (Hipótesis) de que el trabajo docente en la escuela se encuentra todavía en la edad de la enseñanza como vocación o en la edad de la enseñanza como oficio, en las cuales las maestras aprenden o se desarrollan profesional y prioritariamente en función de las experiencias individuales y de las relaciones sociales que se constituyen entre los pares. Como objetivo general se buscó comprender los aspectos que son orientados para una cultura colaborativa en el proceso de profesionalización de la enseñanza, involucrando el trabajo docente entre maestras de Educación Física y de Educación Infantil. En la búsqueda de los datos se optó por la investigación cualitativa, del tipo de estudio de caso exploratorio, utilizando como técnicas: el cuestionario; la observación; la fuente documental y la entrevista semiestructurada. Para el tratamiento de los datos fue utilizado el análisis de contenido. Participaron del estudio nueve maestras ubicadas en tres escuelas (A, B, C), en cada escuela una maestra de Educación Infantil, una maestra Coordinadora Pedagógica y una maestra de Educación Física. Entre los resultados fueron observadas: la contribución de la formación académica para el trabajo docente en la Educación Infantil; valorización de la formación continua, de las lecturas individuales y del dialogo con las colegas que poseen mayor experiencia; la buena convivencia entre todas las maestras. Con relación a las prácticas pedagógicas desarrolladas en la Educación Física y en la Educación Infantil, ellas, de un modo general, no aparecen relacionadas; no se observaron momentos de planeación en asocio o en un intercambio de colaboración con relación al trabajo docente entre las dos áreas. Así mismo, con base en los resultados se verifico una ausencia de tiempo y espacios para un trabajo de colaboración entre las docentes. Además de eso, el trabajo docente es realizado de manera individual y fragmentada por momentos diferentes en las áreas de conocimiento, no habiendo en la mayoría de casos analizados, ninguna conexión y continuidad entre las prácticas pedagógicas. La promoción de horarios conjuntos en los cuales maestras de Educación Física y de Educación Infantil se puedan reunir para conversar y reflexionar sobre las prácticas educativa, parece ser que son deseadas por las participantes de la investigación, pues ese podría ser un primer paso para favorecer el desarrollo de un trabajo colaborativo. Exteriorizamos la necesidad de crearse tiempos y espacios en la Educación Infantil que favorezcan las condiciones en las cuales las maestras desenvuelvan trabajos en colectivo, asumiendo al infante como el centro del proceso educativo. Las redes de cooperación y de colaboración profesional puede ser un camino para integrar las maestras, promoviendo una reflexión en la cual hay una valorización sobre el trabajo docente y permitiendo otros modos de ser maestra dentro de una nueva cultura profesional.

Palabras Claves: Educación Infantil, Trabajo Docente, Cultura Colaborativa, Educación Física Escolar.

LISTA DE SIGLAS

HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

HTPI – Hora de Trabalho Pedagógico Individual

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SME – Secretaria Municipal de Educação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cultura Profissional: Individualismo, Colaboração, Colegialidade e Balcanização	
-----	28
Quadro 2 - Dias da semana das observações das rotinas das professoras	-----41
Quadro 3 - Atendimento escolar das crianças de 4 a 6 anos	-----44
Quadro 4 - Atendimento escolar das crianças de 0 a 3 anos	-----45
Quadro 5 - Apresentação dos ciclos de vida profissional	-----48
Quadro 6 - Como a área de Educação Física é mencionada nos Projetos Políticos Pedagógicos	
-----	56

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Termo de Consentimento Livre Esclarecido-----	80
APÊNDICE 2 – Carta Convite-----	81
APÊNDICE 3 – Questionário – Piloto-----	82
APÊNDICE 4 – Roteiro Entrevista Semiestruturada-----	84
APÊNDICE 5 – Roteiro de Observação-----	85
APÊNDICE 6 – Transcrição das Entrevistas-----	86

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO -----	15
CAPÍTULO 1 – O TRABALHO DOCENTE NO PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO-----	20
1.1 - A Profissionalização do Ensino-----	21
1.2 - O Trabalho Docente-----	28
1.3 - A Cultura de Colaboração-----	31
CAPÍTULO 2 – CAMINHOS TRILHADOS-----	38
2.1 – A pesquisa-----	38
2.2 – Técnicas utilizadas para a coleta de dados-----	38
2.3 – Coleta de dados-----	43
2.4 – Participantes dos estudos-----	44
2.5 – Análise dos dados-----	50
CAPÍTULO 3 – AS CARTOGRAFIAS DA FORMAÇÃO, DO TRABALHO DOCENTE E DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR COMO FRONTEIRAS DE PASSAGEM PARA A (CULTURA DE) COLABORAÇÃO-----	51
3.1. Aprendizagem do Trabalho Docente em escolas de Educação Infantil -----	51
3.2. Os desafios do Trabalho Docente na Escola e entre as Professoras de Educação Física e de Educação Infantil-----	57
3.3. A manifestação da Colaboração entre as Professoras de Educação Física e de Educação Infantil no cotidiano da Escola e no Trabalho Docente-----	67
CAPÍTULO 4 – À GUIA DE CONCLUSÃO, O TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA: PERSPECTIVAS PARA UMA CULTURA DE COLABORAÇÃO -----	74
REFERÊNCIAS-----	77
APÊNDICES-----	81

INTRODUÇÃO¹

Este estudo trata do trabalho docente no contexto da Educação Infantil, tendo como foco os desafios do processo de profissionalização do ensino na relação entre professoras de Educação Física e de Educação Infantil no processo educacional.

O ponto de partida se delineou a partir das experiências na graduação, curso de Educação Física - Universidade Estadual de Campinas (2009); como professora de escola, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, momentos em que essas práticas despertaram uma atenção particular para o trabalho docente no processo educacional, aprendizagem da docência, exercício da profissionalidade e colaboração na escola.

Nesta trajetória, o contato com a Educação Infantil ocorreu na graduação por conta da disciplina Educação Física – na Educação Infantil, no estudo de aspectos da infância. Naquela ocasião, fui convidada a trazer uma foto de quando era criança, visando reconstruir minha socialização primária; tivemos também um trabalho de campo numa Escola de Educação Infantil, tendo como tarefas realizar observações da escola e fazer um inventário: identificações da escola, Projeto Político Pedagógico (PPP) e rotina escolar de uma sala de aula.

Posteriormente, como professora em efetivo exercício profissional, constatei que faltava experiência sobre o assunto. Na resolução desse problema, fiz um curso de aperfeiçoamento profissional de 120 horas na FE – Unicamp, no ano de 2011, PROEPRE: Fundamentos teóricos e prática pedagógica para a Educação Infantil I. Esse curso proporcionou esclarecimentos sobre o desenvolvimento infantil; uma leitura diferente da ocupação de espaço na escola e das atividades pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil: com o construtivismo.

Porém, paralelo ao curso, como professora estava trabalhando numa escola de Educação Infantil com conteúdos pré-selecionados de Educação Física para determinadas faixas etárias, tendo o brincar como um eixo norteador das estratégias pedagógicas.

Nesta Secretaria de Educação do Município de Jundiaí, observei que a proposta de Educação Física caminhava paralela à proposta de trabalho pedagógico da sala de aula, mas era algo recente, despertando muitas dificuldades nesse processo preliminar. No entanto, era

¹ Utilizamos a palavra “professora” no gênero feminino, pois os participantes dessa pesquisa são mulheres atuantes na Educação Infantil.

nos momentos de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) que vinha mais à tona alguns problemas ligados à sala de aula ou ao trabalho coletivo deixando algumas questões mais dispersas e sem uma direção mais objetiva decorrentes desse momento de implantação da Educação Física nessa faixa etária.

A partir da constatação dessa ausência sobre o trabalho docente referente à Educação Física aguçou-me querer entender um pouco mais sobre esse universo que envolve diferentes elementos que vão da formação inicial à formação continuada, do trabalho docente à uma cultura de colaboração, dos conhecimentos universitários aos saberes profissionais, tendo na profissionalização do ensino o ponto de convergência.

Essa compreensão foi perspectivada em sua amplitude a partir da literatura e dos normativos nos quais se encontraram vestígios de que a Educação Infantil brasileira passou e passa por diferentes questionamentos, envolvendo os seguintes desafios:

- uma dupla face, como instituição de caráter assistencialista e como instituição com uma concepção pedagógica educacional (KUHLMANN JUNIOR, 1998);
- as professoras, inicialmente, não tinham uma formação acadêmica (FARIA E PALHARES, 1999);
- do mesmo modo se perguntava se os cursos de magistério e de pedagogia pré-escolar estavam adequados para formar essas educadoras de Educação Infantil (CERISARA, 2002) ou;
- se a “construção da identidade da professora de creches e pré-escolas supõe uma prática pedagógica sustentada na pedagogia da Educação Infantil, que tem como centro a criança e as culturas infantis” (CERISARA, 2002).

No âmbito dos normativos, a Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988) legitima que as crianças menores de sete anos têm o direito ao atendimento em creches e pré-escolas e o Estado deve garantir esse direito às crianças pequenas e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) confirma que as creches e pré-escolas fazem parte da Educação Básica.

Neste sentido, a área de Educação Física atuaria também na Educação Básica, compreendendo a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A Educação Física foi incorporada à Educação Infantil como “Movimento” proposto pelo RCNEI (Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil) em atividades que envolviam a expressão corporal, abarcando as brincadeiras e jogos da cultura infantil (BRASIL, 1998).

No entanto, Sayão (1999, p. 230-231) chama a atenção para a compartimentalização

na Educação Infantil em múltiplas áreas numa mesma instituição educacional no sentido de se implantar uma disciplinarização.

A história da educação brasileira demonstra que, num primeiro momento, a ideia de Educação Física e de outras disciplinarizações na Pré-Escola surge muito mais no âmbito das instituições privadas do que nas públicas. Isto porque nas **décadas de 70 e 80** se assistiu a uma proliferação de “escolinhas infantis” as quais se utilizaram de elementos como o ballet, jazz, inglês, artes marciais e, mais recentemente, da informática como estratégia de marketing para atrair os pais que podiam pagar por isso (SAYÃO, 1999, p. 226 - grifos nossos).

Ayoub (2001, p. 58) acrescenta, ainda, que as professoras de Educação Física são consideradas as “donas” da expressão corporal, mas essa linguagem corporal também poderia ser trabalhada por todas as professoras de Educação Infantil. A autora não deixa de reconhecer que a concentração de diferentes formações acadêmicas no trabalho docente da Educação Infantil pode proporcionar parcerias.

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 (AYOUB, 2001, p. 56 -grifos da autora).

O trabalho em equipe, a aprendizagem com os outros e o partilhar conhecimentos também é defendido por outros pesquisadores como fatores essenciais para uma base sólida de parcerias e colaborações mútuas, pois “as parcerias funcionarão, em última análise, para o bem de todos, incluindo o da própria pessoa” (HARGREAVES, 2003, p. 53), de modo que o individualismo e o isolamento no processo de ensino podem ser reestruturados por outro tipo de conexão entre as pessoas.

Desde os anos 80, os esforços destinados a eliminar os efeitos do individualismo e do isolamento no ensino conduziam a ampliar tentativas de reculturar as escolas, de acordo com princípios mais colaborativos. Embora nunca tivesse sido legislada, a recultura foi fortemente apoiada e incorporada em muitas escolas e distritos. Os professores foram incentivados a trabalharem mais em conjunto e a interagirem. (HARGREAVES, 2003, p. 220)

O trabalho em conjunto, parceria, envolvendo professoras de Educação Física e de Educação Infantil no ensino infantil pode trazer inúmeras contribuições, tanto no trabalho com as crianças como no trabalho com o outro ou em equipe. Mas para que isso possa ocorrer há necessidade de enfrentar desafios, como: o individualismo, o isolamento no ensino, os princípios colaborativos e a cultura profissional.

Em face dessa problematização, esta pesquisa apresenta como problema de estudo a seguinte questão:

Quais são os aspectos das práticas docentes que apontam para uma cultura de colaboração no processo de profissionalização do ensino, envolvendo o trabalho docente nas relações que se estabelecem entre os professores de Educação Física e de Educação Infantil no contexto da Educação Infantil?

Parte-se do pressuposto (ou hipótese) de que o trabalho docente na escola encontra-se ainda na idade do ensino como vocação e/ou na idade do ensino como ofício, nas quais as professoras aprendem ou se desenvolvem profissionalmente e prioritariamente em função das experiências individual e coletiva e das relações sociais que se estabelecem entre os pares.

Nesta direção gostaríamos de compreender se:

- As docentes de Educação Física e de Educação Infantil estão preparadas (ou se sentem preparadas) para trabalharem em parceria na Educação Infantil?
- Como as professoras coordenadoras pedagógicas desenvolvem o seu trabalho com as professoras de Educação Física e de Educação Infantil no contexto da Educação Infantil?
- Quais as relações que se estabelecem no trabalho docente entre as professoras de Educação Física e de Educação Infantil no cotidiano da Educação Infantil?

Colocamos, ainda, que os saberes profissionais decorrentes dos saberes experienciais são importantes na constituição de uma cultura docente. Mas se pergunta: os saberes experienciais no trabalho docente são suficientes para o exercício profissional, bem como para o estabelecimento de uma cultura profissional?

À vista das questões apresentadas apontou-se como objetivo geral compreender os aspectos que apontam para uma cultura de colaboração no processo de profissionalização do ensino, envolvendo o trabalho docente entre as professoras de Educação Física e de Educação Infantil.

Tendo como base as premissas apresentadas estruturamos os capítulos dessa pesquisa da seguinte maneira:

No capítulo um apresentamos, inicialmente, espaço destinado a situar parte do trabalho de pesquisa vinculado ao trabalho docente, a profissionalização do ensino e a cultura colaborativa. Tratamos do quadro teórico que fundamenta esse estudo a partir da profissionalização do ensino, envolvendo o próprio processo de profissionalização em si e os diferentes componentes que vêm subjacentes a ele, como: profissionalidade, profissionalismo, cultura profissional, epistemologia da prática profissional. Essas categorias acabam por influenciar como o trabalho docente é desenvolvido na escola.

O capítulo dois contempla a metodologia do trabalho no tema os caminhos trilhados, dando ênfase para a pesquisa; as técnicas utilizadas para a coleta de dados; o trabalho de campo; os participantes dos estudos e a análise dos dados.

No capítulo três tratamos das cartografias da formação, do trabalho docente e da organização escolar como fronteiras de passagem para a (cultura de) colaboração focalizadas em três eixos: aprendizagem do trabalho docente em escolas de Educação Infantil; os desafios do trabalho docente na escola e entre as professoras de Educação Física e de Educação Infantil; e a manifestação da colaboração entre as professoras de Educação Física e de Educação Infantil no cotidiano da escola e no trabalho docente

Concluindo a pesquisa, apresenta-se o trabalho docente na escola: perspectivas para uma cultura de colaboração, momento em que se busca fazer uma interpretação do estudo com possíveis encaminhamentos. Completa o corpo do trabalho as referências e os apêndices.

CAPÍTULO 1 O TRABALHO DOCENTE NO PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO

O ambiente educacional infantil se configura como um espaço privilegiado de interações entre as crianças, bem como entre a equipe docente. Na Educação Infantil, há especificidades que exigem práticas que contemplem as necessidades das crianças pequenas, pois “trata-se de um tipo de professor diferente dos professores dos outros níveis de ensino” (FARIA e PALHARES, 1999, p. 77).

Os professores da Educação Infantil devem possuir uma formação acadêmica que abarque as necessidades e especificidades desse nível de ensino, de modo que as concepções de Educação Infantil e, conseqüentemente, a didática da prática pedagógica são quesitos relevantes para a formação de futuros profissionais docentes. Assim, Cerisara (2002) nos alerta que:

[...] até que ponto os cursos de magistério e de pedagogia pré-escolar, tal como estão estruturados, são adequados para formar as educadoras de educação infantil que devem desenvolver integralmente atividades de cuidado e educativas (CERISARA, 2002, p. 17).

Dessa forma, a formação, tanto inicial como a continuada e permanente, não pode ser considerada como apenas uma certificação, mas como uma construção de possibilidades para diferentes maneiras de pensar e agir sobre a Educação Infantil. Para isso, a mesma autora nos faz pensar como poderia delinear um profissional para essa instituição educativa, ou seja, quais seriam as possibilidades desejadas para se potencializar um profissional nessa área.

A compreensão da instituição de educação infantil enquanto espaço educativo institucional, com uma especificidade própria, diferenciada tanto da família quanto da escola, e tendo objetivos dirigidos ao desenvolvimento das atividades ligadas ao cuidado e à educação das crianças, permite questionar qual deveria ser a profissional responsável pelo trabalho junto aos meninos e meninas, reavaliando, de um lado, a presença da professora e, de outro, o papel das auxiliares de sala² (CERISARA, 2002, p. 18).

Assim, a construção profissional, em especial para a Educação Infantil, demanda de

² Por termos observado as rotinas das professoras de Educação Infantil com crianças de 5 anos, não nos atentamos ao papel e contribuição das auxiliares e monitoras de sala. Porém, compreendemos a importância e necessidade da presença dessa profissional para as crianças da Educação Infantil.

um questionamento coletivo entre os docentes de como deveria ser o profissional desse segmento educacional específico, levando-se em conta a criança integral (social, emocional, biológica, cultural, histórica, familiar) como foco central nas mediações e intervenções propostas pelos docentes. Como menciona Cerisara (2002, p. 24), a “construção da identidade da professora de creches e pré-escolas supõe uma prática pedagógica sustentada na pedagogia da educação infantil, que tem como centro a criança e as culturas infantis”. Nesta direção, Ayoub (2001, p. 57) assinala que a formação docente na Educação Infantil poderia abarcar o patrimônio da cultura infantil:

(...) a educação física na educação infantil pode configurar-se como um espaço em que a criança brinque com a linguagem corporal, com o corpo, com o movimento, alfabetizando-se nessa linguagem. Brincar com a linguagem corporal significa criar situações nas quais a criança entre em contato com diferentes manifestações da cultura corporal entendida como as diferentes práticas corporais elaboradas pelos seres humanos ao longo da história, cujos significados foram sendo tecidos nos diversos contextos socioculturais, sobretudo aquelas relacionadas aos jogos e brincadeiras, às ginásticas, às danças e às atividades circenses, sempre tendo em vista a dimensão lúdica como elemento essencial para a ação educativa na infância. Ação que se constrói na relação criança/adulto e criança/criança e que não pode prescindir da orientação do (a) professor (a).

A autora também dá algumas pistas de como podemos trilhar nossos caminhos pedagógicos na Educação Infantil com um trabalho colaborativo e em parcerias entre as professoras de Educação Física e de Educação Infantil, tendo como referencia o trabalho docente e a infância. Porém, esse processo também implica na profissionalização do ensino, pois foi com a escola nova que se advogou falar em autonomia e base científica para fundamentar o trabalho do professor.

1.1 – A profissionalização do ensino

Falar em profissionalização do ensino, profissionalismo, prática profissional, cultura de colaboração traz como premissa olhar para o desenvolvimento profissional da docência, podendo-se perguntar em qual estágio de desenvolvimento profissional do ensino nos encontramos.

Tardif (2013), ao falar sobre as três idades do ensino, chama a atenção para os aspectos mencionados, assinalando que o ensino na idade da vocação (século XVII - século XIX) apresenta a figura do professor como um missionário, correspondendo a um ideal de

educação vinculado à reforma protestante e contra-reforma católica dos séculos XVI - XVIII. Neste momento, ser professor significava exercer uma atividade em tempo integral; professar uma fé no desenvolvimento da criança; estar a serviço de uma missão por um chamado interior, uma força subjetiva; ter amor pelas crianças, obediência, devoção, espírito de sacrifício e espírito de servir.

No entanto, ser professor se aprende *in loco* pela experiência ou imitando os professores experientes (TARDIF, 2013), trazendo subjacente a essa trajetória uma formação artesanal na qual os mestres mais experientes se tornam “mestres de ofício” – formar o aluno se torna uma arte. Assim, qualquer analogia com a idéia de que os professores aprendem a ser professor, sendo professor não está desprovida de sentido.

Na idade do ensino como ofício, do século XIX ao século XX, conquistas são efetuadas no quadro da escolarização (escolas públicas e laicas) marcadas pelo processo de secularização e de desconfessionalização das sociedades ocidentais, sendo a ocupação docente integrada às estruturas do Estado. A relação dos professores com o trabalho deixa de ser vocacional para se tornar contratual e salarial, introduzindo-se a “mentalidade de serviço”. Porém, o novo período exige que os professores se formem e se tornem “responsáveis por suas classes, pela gestão dos alunos, pelas escolhas pedagógicas relacionadas à matéria, pelas atividades de aprendizagem, pela disciplina, entre outros aspectos”. (TARDIF, 2013, p. 558).

Embora haja essas conquistas, elas apresentam outros desafios como: formação universitária; carreira profissional; remuneração digna; reconhecimento de uma autoridade pedagógica; questões de gênero; identidade; falta de reconhecimento da escola como lugar de formação dentro de uma função ativa etc.

Assim chegamos à terceira fase, o ensino na idade da profissão, trazendo subjacente a ela a compreensão de que no século XX, as profissões “criam e controlam o conhecimento teórico e prático necessário às decisões, às inovações, à planificação das mudanças sociais”, tendo como missão “formar profissionais cuja prática se baseia nos conhecimentos derivados da pesquisa científica” e exigem a “universitarização da formação” (TARDIF, 2013, p. 559) – condição essa para a profissionalização do ensino. Passa-se a exigir também o desenvolvimento de uma cultura profissional.

Na base desse processo, está o Movimento de Profissionalização do Ensino desencadeado por motivações educacionais, econômicas e políticas da década de 80 (EUA), no qual se encontra o documento *Tomorrow's Teachers* (HOLMES GROUPS, 1986), propondo (a) melhorar o desempenho do sistema educativo; (b) passar do ofício à profissão e

(c) construir uma base de conhecimento para o ensino.

Neste processo, a profissionalização tem como perspectiva “considerar os professores como especialistas da pedagogia e da aprendizagem, que baseiam suas práticas profissionais em conhecimentos científicos” (TARDIF, 2013, p. 561). Dessa forma, o saber da experiência, que servia de base para as Escolas Normais e as Escolas de Educação Física, deve dar lugar ao “conhecimento especializado e baseado na pesquisa universitária”, estando “a serviço da ação profissional”. Portanto, a profissionalização do ensino deverá induzir a uma visão reflexiva do ato de ensinar, pois “o ensino não é mais uma atividade que se executa, mas uma prática na qual devemos pensar, [...] problematizar, objetivar, criticar, melhorar” (TARDIF, 2013, p. 561).

Falar em profissão implica em apresentar as principais características do **conhecimento profissional**, o qual envolve as seguintes composições:

a) O conhecimento profissional é disciplinar, cada profissão tem como base um conjunto de disciplinas que abarcam um currículo.

b) A aquisição dos conhecimentos da profissão demanda um longo tempo de formação acadêmica.

c) As teorias que fundamentam esse conhecimento estão alicerçadas juntamente com as situações-problemas concretas recorrentes da prática.

d) Os profissionais têm o direito exclusivo em exercer a função profissional.

e) As avaliações da profissão são exercidas entre os pares da área, tendo uma auto-gestão pelo grupo profissional.

f) Por haver conhecimentos novos e imprevisíveis exige-se conhecimentos profissionais em constante reflexão e formação continuada e contínua e;

g) A responsabilidade ética perante o exercício da profissão (TARDIF, 2000, p. 6 e 7)

Mediante essas caracterizações do conhecimento profissional observa-se um esforço cada vez maior em dar um estatuto de legitimidade profissional aos professores a partir daquilo que eles fazem, mas fundamentado numa base de conhecimentos relacionados aquilo que o professor faz. Busca-se sair da idade do ensino como vocação ou da posição da idade do ensino como *ofício* e ir em direção à idade do ensino como *profissão*, “reformulando e renovando os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como da formação para o magistério” (TARDIF, 2000, p. 8).

Porém, a profissionalização da área da Educação está ocorrendo em meio a uma crise do profissionalismo nas profissões consagradas, tal como menciona Tardif (2000, p. 8).

[...] historicamente falando, nos últimos vinte anos, a profissionalização da área educacional se desenvolveu em meio a uma crise geral do profissionalismo e das profissões, inclusive das profissões mais bem assentadas como a medicina, o direito e a engenharia. Essa crise provocou muitos debates, análises e diagnósticos.

Embora haja essa constatação, o autor acredita que os seus fundamentos ainda são válidos para um entendimento da área educacional nesse momento. O autor fundamenta o seu olhar para a formação de professores e ou mesmo da profissionalidade a partir da compreensão de quatro tópicos:

- 1) o contexto singular na qual a teoria estava distante da realidade do cotidiano escolar;
- 2) críticas ferrenhas à formação universitária na qual a teoria estava dissociada da prática;
- 3) perda de confiança perante as outras pessoas não ligadas à área e;
- 4) a ética profissional envolta em crise de valores, sendo reformulados perante aos acontecimentos da prática.

Desse modo, o movimento de profissionalização de ensino tem como pano de fundo “os saberes profissionais, das formações profissionais, da ética profissional e da confiança do público nas profissões e nos profissionais” (TARDIF, 2000, p. 9). Disso depreendemos que o desenvolvimento profissional da docência passou e vem passando por muitos desafios que se configuram em tentativas de legitimação e buscas por renovação:

De fato, se admitirmos que o movimento de profissionalização é, em grande parte, uma tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, então devemos examinar seriamente a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos que nos **permitam entrar num processo reflexivo e crítico a respeito de nossas próprias práticas como formadores e como pesquisadores** (TARDIF, 2000, p. 10, grifos nossos)

Assim torna-se relevante pensar na profissionalização do ensino para que consigamos refletir e reestruturar as concepções atuais referentes ao profissionalismo, à prática profissional e à cultura colaborativa. O profissionalismo envolve as profissões, as quais têm relação com o conhecimento profissional, o trabalho docente e os saberes profissionais. Por sua vez, são os saberes profissionais mobilizados na ação que fundamentam a epistemologia da prática profissional. Entre outras palavras entende-se que é fundamental gostar de crianças para dar aula, assim como constituir um sistema de pertença a um grupo ocupacional e

dominar o conhecimento de base que fundamenta o seu fazer docente.

No entanto, mais importante que isso os profissionais terem consciência de que eles também podem formar uma comunidade de práticos na qual a socialização profissional, a partilha e a colaboração engendram uma nova relação, de forma que podemos passar a olhar a profissão docente também por aquilo que ela é em sua dimensão interna e não, apenas, como tem sido vista em sua dimensão exterior. Enfim, o que se quer apontar é para a necessidade de se olhar para a docência, profissão docente, como uma ocupação que tem uma trajetória que se constitui no tempo; não possui um lugar único de formação, com saberes plurais e heterogêneos; não apresenta uma coerência teórica, mas uma coerência pragmática; mas que por trabalhar com seres humanos se constituiu na relação com o outro, podendo o trabalho docente ser fundamentado por uma teoria da interação social (TARDIF, 2000). Assim, não são os saberes docentes que constituem uma teoria da docência, mas o trabalho docente. Neste aspecto, ganha relevância os saberes profissionais desenvolvidos no trabalho docente, bem como a epistemologia que emerge dessa prática profissional.

Neste mosaico, que se constituem os saberes profissionais que emergem são *temporais*, no sentido de que a formação docente está imersa nas concepções de família e da docência primária podendo construir crenças e valores que são suscitados quando vamos exercer a função de docente. São também temporais no sentido de carreira docente, pois os primeiros anos de docência podem ser vistos como exploratórios e de sobrevivência profissional até emergir uma estabilidade e segurança profissional. Os saberes profissionais são *plurais e heterogêneos*, ou seja, os professores no exercício de sua profissão utilizam diversas teorias, concepções mescladas e, às vezes, contraditórias, que fazem parte dessa construção docente. Além disso, por buscarem atingir diferentes objetivos no desenvolvimento da matéria nas salas de aula, os professores mobilizam diferentes saberes para alcançar essas metas educacionais, daí a ideia de terem uma coerência pragmática e não discursiva, tal como nos esclarece Tardif (2000. p. 15):

[...] quando observamos professores trabalhando em sala de aula, na presença de alunos, percebemos que eles procuram atingir, muitas vezes de forma simultânea, diferentes tipos de objetivos: procuram controlar o grupo, motivá-los, levá-los a se concentrar em uma tarefa, ao mesmo tempo em que dão uma atenção particular a certos alunos da turma, procuram organizar atividades de aprendizagem, acompanhar a evolução da atividade, dar explicações, fazer com que os alunos compreendam e aprendem etc.

Os saberes profissionais são *personalizados e situados*, isto é cada docente se constrói

diferentemente numa riqueza de diversidades, as quais estão relacionadas com o processo de subjetivação de cada indivíduo durante o trabalho docente numa interação humana entre a equipe docente e entre os educandos com os educadores, de modo que os saberes profissionais são *situados* por estarem em contextos únicos e singulares daquele espaço geográfico exercendo um trabalho particular. Portanto, os saberes profissionais estão em constante exercício da prática no cotidiano do trabalho docente – que se refere aos saberes do e no trabalho docente utilizados no cotidiano da escola. Eles também são vistos “in locus” no local da prática, ou seja, os saberes construídos e re-construídos na realidade e concretude da prática docente, pois os profissionais são protagonistas do saber-fazer, os profissionais de ensino não são apenas executores de determinadas tarefas que precisam ser cumpridas senão atores que possuem saberes em suas concepções do fazer pedagógico realizado dia-a-dia.

Os saberes profissionais são portadores de uma prática profissional, entendida como um devir-docente em constante reflexão de sua própria prática docente, mesmo sabendo dos desafios a serem superados, imanescentes desse exercício de auto e co-construção. Assim, as emoções e a afetividade configuram a relação e a interação humana, induzindo a uma cultura de colaboração que perpassa as questões entre a equipe docente e até mesmo os pesquisadores universitários. Ou seja, os professores da Educação Básica e do Ensino Superior podem efetivar parcerias de colaboração, tal como menciona Tardif (2000, p. 20)

[...] os pesquisadores universitários trabalhem nas escolas e nas sala de aula em colaboração com os professores, vistos não como sujeitos ou objetos de pesquisa, mas como colaboradores dos pesquisadores, isto é, como co-pesquisadores ou, melhor ainda, como co-colaboradores da pesquisa sobre seus próprios saberes profissionais.

Desse modo, os professores em comunhão, numa perspectiva de cultura colaborativa para ambas as partes, ampliariam as questões relacionadas à complexidade do trabalho docente em suas múltiplas dimensões (como por exemplo: conhecimento profissional, saberes docentes, prática profissional), além da reflexão crítica sobre a própria prática docente.

Assim, o movimento da profissionalização do ensino tem como contexto imanente a epistemologia da prática profissional que se define como “**estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelo profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas** (TARDIF, 2000, p. 10, grifos nossos)

E tendo como finalidade e uso uma epistemologia da prática profissional o que se busca:

[...] é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (TARDIF, 2000, p. 11)

As práticas profissionais compreendem as reais necessidades surgidas na realidade docente na dimensão de como que os professores lidam com todas as complexidades e desafios que se afloram nos contextos escolares, podendo configurar uma cultura profissional. Para Andy Hargreaves (1998), como mencionado pelas autoras Favinha e Charréu (2012, p. 7), a cultura profissional pode ser compreendida através de quatro fases: individualismo, colaboração, colegialidade e balcanização. Para melhor compreensão desses aspectos apresentaremos o quadro que segue abaixo:

Individualismo Fragmentado	Balcanização	Colegialidade Artificial	Colaboração	Mosaico Fluido
“- Isolamento - Limitações ao crescimento -Proteção de interferência externa”	- “cidades estados” - Inconsistências - Lealdade e identidade ligadas a grupos específicos - “O todo é menos do que a soma das partes”	- “Estratégia para criar colegialidade - Estratégia para Planejar e controlar - Procedimento administrativo - Simulação segura”	- “Partilha, confiança, apoio - Fundamental para o trabalho diário - Estrutura “familiar” - Trabalho conjunto Aperfeiçoamento contínuo”	-“ Fronteiras tênues - Sobreposição de categorias e filiações - Flexível dinâmico reativo -Igualdade incerta vulnerável, contestada”

Fonte: FAVINHA; CHARREÚ (2012, p. 7)

Quadro 1 – Cultura Profissional: Individualismo, Colaboração, Colegialidade e Balcanização

Na fase do individualismo, estão contidos o isolamento, as limitações de crescimento e a proteção da interferência externa. Porém, em algumas reflexões didáticas é necessário a retirada dessa proteção para se meditar sobre alguns aspectos referentes à cultura profissional.

A fase da balcanização compreende-se “cidades estados”, inconsistências, lealdade e identidade ligadas a grupos específicos, o todo é menos do que a soma das partes, podendo haver fronteiras curriculares no trabalho docente. Ou seja, podem-se criar fronteiras disciplinares referente aos conteúdos a serem ensinados se unindo apenas ao grupo de determinadas disciplinas.

Na fase de colegialidade artificial, denota-se estratégia para criar colegialidade,

estratégia para planejar e controlar, procedimento administrativo, simulação segura. Essa fase se configura por sintonias que não são imanentes e de dentro do corpo coletivo docente, sendo apenas uma regulamentação administrativa.

Na fase de colaboração, compreende-se partilha, confiança e apoio fundamental para o trabalho diário, estrutura “familiar”, trabalho conjunto, aperfeiçoamento contínuo. Tendo estas caracterizações como um melhor desenvolvimento de ensino-aprendizagem mútuos em parceiras e colaborações com toda a equipe docente.

Por fim, a fase de mosaico fluído tem-se fronteiras tênues, sobreposição de categorias e filiações, flexível dinâmico e reativo, igualdade incerta, vulnerável, contestada. Há uma mistura das características anteriormente descritas, de maneira que a cultura profissional está diretamente ligada ao trabalho docente.

1.2 – O trabalho docente

O trabalho docente, para alguns autores (FULLAN & HARGREAVES, 1997; CONTRERAS, 2002; TARDIF & LESSARD, 2005; GOODSON, 2008; FORMOSINHO, 2009; NÓVOA, 2011) é caracterizado pelas atividades dos professores, suas experiências práticas no cotidiano escolar e de seu “status”, termo este definido como uma identidade construída pelos próprios profissionais docentes, assim como nos esclarecem Tardif & Lessard (2005, p. 50 – grifos nossos)

O status remete à questão da **identidade do trabalhador** tanto dentro da organização do trabalho quanto na organização social, na medida em que essas funcionam de acordo com uma imposição de normas e regras que definem os papéis e as posições dos atores.

Assim, a profissão docente se circunscreve em um conjunto de saberes, de disposições, de atitudes e decisões éticas e políticas que perpassam o profissionalismo da área Goodson (2008) compreende o profissionalismo docente como sendo constituído pelas dimensões ética e moral, como princípios norteadores.

O **profissionalismo baseado em princípios** desenvolver-se-á a partir de normas morais e éticas consensualizadas. Este tipo de profissionalismo terá como preocupação central o bem-estar dos outros e não os aspectos contraditórios e limitados das estratégias de profissionalização, que têm tendido a concentrar-se nas condições materiais e no status dos professores enquanto grupo profissional (GOODSON, 2008, p. 220 – grifos nossos).

Nesta direção, Contreras (2002), ainda, argumenta que o trabalho docente é

denominado como uma “semiprofissão”, pois para validar uma profissão deve-se ter autonomia perante o Estado, conhecimento próprio especializado e um código profissional.

Assim, quando se compara os professores com essas características, a conclusão mais habitual à que se chega é que a única denominação possível a ser atribuída é a de semiprofissionais, já que se considera que lhes falta autonomia com relação ao Estado que fixa sua prática, carentes de um conhecimento próprio especializado e sem uma organização exclusiva que regule o acesso e o código profissional (CONTRERAS, 2002, p. 57)

Podemos inferir que o trabalho docente está permeado por vários discursos proferidos por especialistas de diferentes áreas do conhecimento que estabelecem currículos gerenciados pelo Estado, os quais podem regular e controlar os docentes por meio das avaliações. Do mesmo modo que “[...] os professores podem ocupar uma posição de subordinado na comunidade discursiva da educação. Seu papel em relação ao conhecimento profissional representado pelas disciplinas acadêmicas pode ser de consumidores, não de criadores” (CONTRERAS, 2002, p. 63).

No entanto, o trabalho docente pode ser, também, abordado como formação estrutural de uma determinada maneira de se organizar a escola. Para isso é importante nos atentarmos ao fenômeno educacional, como nos explicam Tardif & Lessard (2005, p. 23 e 24- grifos nossos)

[...] o perigo que ameaça a pesquisa sobre a docência, mais amplamente, toda a pesquisa sobre educação, é o **perigo da abstração**: elas se fundamentam as mais das vezes sobre abstrações – a pedagogia, a didática, a tecnologia do ensino, o conhecimento, a cognição, a aprendizagem etc – **sem levar em consideração fenômenos como o tempo de trabalho dos professores, o número de alunos, suas dificuldades e suas diferenças, a matéria a cumprir e sua natureza, os recursos disponíveis, as dificuldades presentes, a relação com os colegas de trabalho, com os especialistas**, os conhecimentos dos agentes escolares, o controle da administração, a burocracia, a divisão e a especialização do trabalho etc.

Mediante isso, sabemos que os docentes comprometidos com sua função social na escola não são apenas executoras no papel de transmissão dos determinados conteúdos previamente estipulados por outros/as especialistas. Diferentemente dessa concepção acreditamos que os professores são “atores sociais” (TARDIF & LESSARD, 2005) que podem construir e reconstruir a partir de sua própria autoria uma prática docente de maneira muito peculiar.

Se os professores fossem apenas **agentes** dessa instituição chamada escola, bastaria analisar suas funções determinadas e seus status legal para compreender sua ação [...] mas, os professores são também **atores** que investem em seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 38, grifos do autor).

Sobre o assunto, Nóvoa (2011, p. 76) fala também dos enfrentamentos desse processo e assinala que “o ensino é um trabalho de resistência, a contracorrente das urgências de uma sociedade do espetáculo, da competição, do consumo. Temos de dar tempo à reflexão pessoal, à consciência partilhada e à ação prudente”. Ou seja, o autor nos orienta sobre a ética emergente e imanente de um ato educativo e pedagógico. Por conseguinte, os professores, talvez, sairão da posição coadjuvante e se tornarão protagonistas de suas próprias ações e compromissos pedagógicos, sendo atores desse desafio: que é ensinar. Sabemos, ainda, que isso não se realiza solitariamente, mas em parcerias compostas por uma rede de pares entrelaçados por vontades comuns, num ambiente de partilha e parcerias. De acordo com Nóvoa (2011, p. 23): “[...] a única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional”. Isto poderá ser realizado a partir de troca de reflexões da prática em momentos de encontros coletivos entre os docentes, por exemplo no HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo). Ainda segundo Goodson (2008):

[...] o importante é que todos os professores reflectam de uma forma ou de outra; que consigam exprimir e partilhar mais explicitamente as suas reflexões; que a reflexão esteja no cerne do que significa ser-se um profissional e que a formação, a supervisão e o desenvolvimento dos docentes sejam construídos de forma a tornarem essa reflexão explícita mais exequível e completa (GOODSON, 2008, p.215).

Além disso, a relação interpessoal entre os docentes de diferentes áreas se constitui numa tarefa de permanente negociação dos diferentes pressupostos pedagógicos e de trocas de experiências.

O docente generalista viu aparecerem diversos especialistas ao seu redor, com quem ele estabelece relações de colaboração, mas também de controle, de proximidade, mas de distanciamento, de trocas e de conflitos (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 93).

Assim, com a vinda de diferentes profissionais na Educação Infantil, acreditamos que

devemos aprender a trabalhar em equipe e mobilizações, internas, desse empreendimento colaborativo como sendo pertencentes e valorizados no cerne da cultura docente.

No entanto, para Formosinho (2009, p. 78) há muitas diferenças entre as formações iniciais dos docentes, sendo isso algo muito relevante e interessante, pois se denotam as multiplicidades e as diversidades de olhares de um mesmo aspecto, chamando a atenção para a academização:

A academização da formação de professores tem contornos muito diferentes na formação de professores generalistas [...] e na formação de professores de disciplina [...]. Há, de facto, uma tensão entre a cultura profissional de docentes com práticas de desempenho generalista e a cultura institucional de escolas superiores baseadas na especialização disciplinar.

Como possibilidade, Nóvoa (2011, p. 53) sugere que “[...] a formação de professores deva passar para ‘dentro’ da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens”. Disso depreendemos que as mudanças necessárias devem emergir da própria sensibilidade e necessidades dos docentes. Assim, os docentes se apresentariam e teriam que enunciar a sua própria “voz”. Dessa maneira acreditamos que os próprios docentes em equipe poderiam constituir uma cultura colaborativa, tendo como ponto de partida, por exemplo:

Que escola queremos?

Que ambiente educacional queremos vivenciar?

Quais interações sociais podemos construir?

Quais poderiam ser as potencialidades de uma escola, construídas por nós?

1.3 – A cultura de colaboração

Neste contexto, por cultura se entende o modo de fazer as coisas, contemplando as relações de grupo, pois:

Mediante o conceito ‘cultura’, nos referimos às crenças orientadoras e expectativas evidentes na forma de operar uma escola, sobretudo em referência ao modo de relacionar-se (ou de fracassar as relações entre) as pessoas. Em palavras simples, a cultura é o modo de fazer as coisas e de relacionarmos mutuamente (FULLAN & HARGREAVES, 1997, p. 63)³

³ Realizamos uma tradução livre do espanhol para o português dessa citação: Mediante el concepto ‘cultura’, nos referimos a las creencias orientadoras y expectativas evidentes en la forma de operar de una escuela, sobre todo en referencia al modo de relacionarse (o de fracassar las relaciones entre) las personas. En términos sencillos, la cultura es el modo de hacer las cosas y de relacionarnos mutuamente

Entendemos cultura a partir desse ponto de vista, abrangendo as diferentes maneiras possíveis de se realizar as coisas e de se relacionar com isso tudo a partir de uma razão existente, ou seja, as múltiplas ações que já vêm sendo feitas e as que poderão surgir criativamente em relações entre si num contexto histórico e social.

Nesta direção, falar em cultura colaborativa se refere aos envolvimento no cotidiano das relações interpessoais entre a equipe docente.

As culturas cooperativas aparecem em todos os aspectos da vida da escola: nos gestos, nas piadas e nas olhadas que indicam simpatia e compreensão, no trabalho duro e no interesse pessoal demonstrado nos passos ou fora das aulas, nos aniversários, dias de festa e outras pequenas celebrações, na recepção e à combinação da vida pessoal e à profissional, no elogio, o reconhecimento e a gratidão manifestadas e no ponto em comum e na discussão de ideias e recursos (FULLAN & HARGREAVES, 1997, p. 76)⁴

Além disso, esses autores demarcam as configurações desse ambiente colaborativo também na perspectiva de uma cultura cooperativa que vem sendo construída na tentativa de se presenciar concretamente a cultura colaborativa.

Nas culturas colaborativas, **os fracassos e a incerteza não se protegem e ocultam**, senão que se compartilham e discutem com a finalidade de conseguir ajuda e apoio. Os **professores e professoras não perdem tempo nem energia cobrindo os ombros**. As culturas cooperativas requerem um **amplo acordo sobre os valores educativos**, mas também toleram o desacordo e, até certo ponto, o estimulam ativamente, dentro destes limites. As escolas caracterizadas por culturas cooperativas são também lugares de trabalho duro, de compromisso forte e comum, de dedicação, de responsabilidade coletiva e de um sentido especial de orgulho e de convite (FULLAN & HARGREAVES, 1997, p.77 – grifos nossos)⁵

Nos contextos únicos de cada instituição educacional, entendemos a cultura

⁴ Realizamos uma tradução livre do espanhol para o português dessa citação: Las culturas cooperativas aparecen en todos los aspectos de la vida de la escuela: en los gestos, los chistes y las miradas que indican simpatía y comprensión, en el trabajo duro y en el interés personal demostrado en los pasillos o fuera de las aulas, en los cumpleaños, días de fiesta y demás pequeñas celebraciones, en la aceptación y a la combinación de la vida personal y a la profesional, en la alabanza, el reconocimiento y la gratitud manifestadas y en la puesta en común y la discusión de ideas y recursos.

⁵ Realizamos uma tradução livre do espanhol para o português dessa citação: En las culturas colaborativas, los fracasos y la incertidumbre no se protegen y ocultan, sino que se comparten y discuten con el fin de conseguir ayuda y apoyo. Los maestros y maestras no pierden tiempo ni energía cubriéndose los hombros. Las culturas cooperativas requieren un amplio acuerdo sobre los valores educativos, pero también toleran el desacuerdo y, hasta cierto punto, lo estimulan activamente, dentro de estos límites. Las escuelas caracterizadas por culturas cooperativas son también lugares de trabajo duro, de compromiso fuerte y común, de dedicación, de responsabilidad colectiva y de un sentido especial de orgullo de la invitación.

colaborativa como um espaço e tempo possíveis de diálogos e construções mútuas de apoio e ajuda, a partir de princípios comuns e justos.

Assim sendo, a maneira como as escolas se organizam e elaboram os espaços evidenciam como a equipe docente vem pensando o ensino e a aprendizagem entre docentes e alunos e entre os docentes, foco principal dessa pesquisa.

Tanto os edifícios isolados, como a distribuição das aulas numa semelhança de ‘caixa de ovos’ e as aulas pré-fabricadas constituem características arquitetônicas que induzem ao **individualismo** e tornam difícil que os estudantes trabalhem juntos. Mas, ainda as aulas abertas facilitam a sociabilidade, não a garantem em absoluto. Em realidade, é bem sabido que, com frequência, **os professores pretendem reafirmar em grande medida seu isolamento nos ambientes abertos**, fechando os anteparos/biombos ou colocando armários para estabelecer barreiras. Das causas fundamentais do **individualismo** não são em absoluto materiais, senão que se baseiam nas **normas e condições tradicionais da docência** (FULLAN & HARGREAVES, 1997, p. 67 – grifos nossos)⁶

Nesta direção, tanto os edifícios como o trabalho docente e o *modus operandi* da escola dão indicativos da idade do ensino em que se encontra o desenvolvimento profissional. Mediante isso, retomamos à concepção de Tardif (2010) que assinala o quanto a tradição está intrinsicamente em alerta no trabalho pedagógico, recorrendo-se, às vezes, a um fazer pedagógico anterior à formação acadêmica.

Desse modo, Fullan & Hargreaves (1997) nos explicitaram que em alguns contextos escolares há um isolamento docente estabelecido por barreiras que também não são concretas, mas institucionais e burocráticas.

A colaboração eficaz não é sempre fácil. Leva consigo uma série de dificuldades e, inclusive, de desconfortos. A paz, as relações agradáveis e uma atmosfera de confiança e abertura são, com quase total certeza, necessárias para proporcionar uma base de segurança sobre a qual podem desenvolver-se um processo de investigação mais comprometido, mas, para começar a rodar a bola de mudança fundamental, profunda e duradoura, os esforços de perfeição devem ir más além da decisão e planejamento cooperativas, do ponto em comum de experiências e recursos e das relações interpessoais de apoio e orientar-se até o **trabalho conjunto, a observação**

⁶ Realizamos uma tradução livre do espanhol para o português dessa citação: Tanto los edificios aislados, como la distribución de las aulas a semejanza del ‘cartón de huevos’ y las aulas pré-fabricadas constituyen características arquitectónicas que inducen al individualismo y hacen difícil que los enseñantes trabajen juntos. Pero, aunque las aulas abiertas faciliten la colegialidade, no la garantizan en absoluto. En realidade, es bien sabido que, a menudo, los profesores pretenden reafirmar en gran medida su aislamiento en los ambientes abiertos, cerrando las mamparas o colocando armários para establecer barreras. Dos de las causas fundamentales del individualismo no son en absoluto materiales, sino que se basan en las normas y condiciones tradicionales de la docência

mútua e a investigação reflexiva bem enfocada. **As colaborações eficazes operam no mundo das ideias, examinando criticamente as práticas vigentes, buscando alternativas melhores e trabalhando junto para pôr em marcha as melhoras e avaliar sua conveniência.** Cremos que esta é uma das finalidades chaves para o trabalho cooperativo e o desenvolvimento profissional no futuro (FULLAN & HARGREAVES, 1997, p. 86 – grifos nossos)⁷

As culturas colaborativas se delineiam como favoráveis se, e somente se, a equipe docente estiver receptiva a esse novo dispositivo de auxílio mútuo entre os pares. Além disso, há uma exposição de seus princípios e ações perante o grupo. E, para isso, torna-se indispensável um ambiente e pessoas que transmitam confiança e respeito verdadeiros.

Para que se alcance uma cultura colaborativa repleta de parcerias, trabalhos em equipes e partilhas entre outros aspectos demanda-se um compromisso docente, uma receptividade perante os desafios docentes e uma conexão entre os membros numa mesma linguagem, tendo diferentes tonalidades. Tal acontecimento é possível de ser sentido no contexto escolar, não precisando nem mesmo dizer que há parcerias entre a equipe docente.

Do mesmo modo, a vinda de docentes iniciantes na carreira numa cultura colaborativa é tida com acolhimento e apoio dos mais experientes, sendo isso uma atitude imanente dessa postura, tal como nos esclarece esses autores:

Todo professor deve considerar como responsabilidade toda a escola o bom acolhimento e o apoio aos que entram na escola pela primeira vez. Quando a cultura da escola é habitualmente cooperativa, a ajuda que recebem os novos professores não se considerará especial nem protetora, senão que formará parte da cultura de ajuda que se unam a todos como profissionais da aprendizagem. Poucas coisas são tão importantes como a **profissionalidade interativa** ao serviço de um melhor começo da carreira docente dos vários professores novos que se incorporam na atualidade à profissão (FULLAN & HARGREAVES, 1997, p. 111 – grifos nossos)⁸

⁷ Realizamos uma tradução livre do espanhol para o português dessa citação: La colaboración eficaz no siempre es fácil. LLeva consigo una serie de dificultades e, incluso, de incomodidades. La calidez, las relaciones agradables y una atmósfera de confianza y apertura son, con casi total certeza, necesarias para proporcionar una base de seguridad sobre la que puedan desarrollarse unos procesos de investigación más comprometidos, pero, para echar a rodar la bola del cambio fundamental, profundo y duradero, los esfuerzos de perfeccionamiento deben ir más allá de la decisión y planificación cooperativas, de la puesta en común de experiencias y recursos y de las relaciones interpersonales de apoyo y orientarse hacia el trabajo conjunto, la observación mutua y la investigación reflexiva bien enfocada. Las colaboraciones eficaces operan en el mundo de las ideas, examinando criticamente las prácticas vigentes, buscando alternativas mejores y trabajando junto para poner en marcha las mejoras y evaluar su conveniencia. Creemos que éste es uno de los retos clave para el trabajo cooperativo y el desarrollo profesional en el futuro

⁸ Realizamos uma tradução livre do espanhol para o português dessa citação: Todo el profesorado de un centro debe considerar como responsabilidad de toda la escuela la buena acogida y el apoyo a los que acceden a ella por vez primera. Cuando la cultura de la escuela sea habitualmente cooperativa, la ayuda que reciban los nuevos profesores no se considerará especial ni protectora, sino que formará parte de la cultura de ayuda que los una a todos como profesionales del aprendizaje. Pocas cosas son tan importantes como la profesionalidad interactiva al

Assim, o trabalho em equipe, a aprendizagem com os outros e o partilhar conhecimentos são demarcados por fatores essenciais para uma base sólida de parcerias e colaborações mútuas. Nesse processo, o trabalho docente, a aprendizagem com os outros e o partilhar conhecimentos ou estratégias de ensino suscitam uma base de conhecimentos pautados nos saberes profissionais e nos conhecimentos universitários. Há os saberes singulares dos docentes sobre as construções, ideias, concepções, planejamentos, didática, criações pedagógicas, no âmbito educacional, ou seja, os saberes docentes são os afazeres e os desafios pelos quais os professores lidam no cotidiano educacional, perpassado por uma interação social entre a equipe docente.

Tardif (2010) menciona três concepções de prática em educação: a educação como arte (a prática educativa como um ofício, um artesanato), a educação como técnica guiada por valores (a prática educativa como uma atividade regida por normas e valores éticos) e a educação como interação (a prática educativa numa interação entre educadores e educandos). Nesse momento, vamos apenas mencionar o terceiro quesito referente à educação como interação por estar mais próxima do objeto de estudo.

A educação como interação social entre educando e educadores nos leva a pensar na disponibilidade de ambas as partes criarem uma dimensão educativa, pois como salienta Tardif (2010, p. 167 – grifos nossos) “**Ensinar é entrar numa sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações**”. Acreditamos também que a educação como interação social perpassa a interação entre docentes, pois como salienta Tardif (2010, p. 167 – grifos nossos):

Trata-se (...) das atividades nas quais **os atores agem em função daqueles tipos de ação baseados em tradições, costumes e maneiras de fazer procedentes do uso**. Embora não tenham relação nem com a arte, nem com a técnica, nem com a interação, **umateoria da prática educativa não pode negligenciar as atividades tradicionais** que desempenham, na minha opinião, um papel extremamente importante na educação, principalmente na educação familiar.

Na realidade, trata-se dos saberes da tradição pedagógica, como no esquema de aula, começar do mais simples para o mais complexo, entre outros aspectos, estabelecidos a partir do século XVII momento em que o ensino ganhou uma base mais sedimentada de

servicio de un mejor comienzo de la carrera docente de los miles de profesores nuevos que se incorporan en la actualidad a la profesión

conhecimentos (GAUTHIER et al, 1998). Para os autores, esses saberes da tradição pedagógica junto com os saberes experienciais decorrentes, por exemplo, do ato de dar aula precisam vir a público legitimados pela pesquisa científica para se constituírem nos saberes da ação pedagógica. Assim, o que constitui o grande desafio do trabalho docente é consolidar a prática profissional e o trabalho pedagógico no âmbito da profissão docente, levando-se em conta a interação humana que perpassa o trabalho docente.

Podemos considerar a docência como uma interação humana entre educadores e educandos, os quais se mobilizam para uma relação dinâmica do ensino-aprendizagem. Porém, 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 essa perspectiva de interação social entre educador e educando, há alguns saberes docentes, os quais são ditos como “macetes” e estratégias em ações pedagógicas que são denominadas também como os saberes da ação pedagógica, sendo constitutiva do profissionalismo docente.

Os saberes da ação pedagógica legitimados pelas pesquisas **são** atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor, e também, paradoxalmente, **o mais necessário à profissionalização do ensino. Não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor.** De fato, **na ausência de um saber da ação pedagógica válido, o professor**, para fundamentar seus gestos, **continuará recorrendo à experiência, à tradição, ao bom senso**, em suma, continuará usando saberes que não somente podem comportar limitações importantes, mas também **não o distinguem em nada, ou em quase nada, do cidadão comum.** Ora para profissionalizar o ensino é essencial **identificar saberes da ação pedagógica válidos** e levar os outros atores sociais a aceitar a pertinência desses saberes (GAUTHIER et al, 1998, p. 34 – grifos nossos).

Depreendemos que os saberes docentes podem criar possibilidades, e/ou adquirir um território, a fim de haver uma construção e re-construção permanente da ação pedagógica inerente ao ensino-aprendizagem no cotidiano escolar e, que isso está repleto de contradições, sucessos, tensões e dilemas a uma prática envolvente e validada por uma responsabilidade e compromisso perante a formação humana aos educandos.

Os desafios são decorrentes às dificuldades dos professores da instituição escolar, da escola ou da equipe de gestão, os quais permeiam a prática docente. Ver o trabalho docente

sendo fundamentado por uma interação social; envolvendo uma cultura da colaboração e agindo em função de uma base de saberes docentes vinculados a aquilo que são os professores e o que fazem os docentes individualmente e coletivamente significa adotar um novo paradigma para a prática profissional dos professores, constituindo-se no quadro teórico desse estudo. Portanto, entendemos que o trabalho docente engendra uma cultura profissional que traz subjacente a ele o momento em que se encontra no processo de profissionalização do ensino. Essa compreensão e confirmação do fenômeno pode nos auxiliar em mudanças significativas na escola. Desse modo, tanto o trabalho docente como a cultura da colaboração engendram um processo de profissionalização do ensino no qual o que se busca desenvolver é uma cultura profissional, o desenvolvimento profissional, o exercício da profissionalidade docente. Porém, para que isso ocorra há necessidade do conhecimento da realidade na qual trabalhamos, uma reflexão crítica do que fazemos, visando não só fazer a um diagnóstico, mas também a partir dele provocar mudanças em termos de projeto coletivo. Como base nessa compreensão e nos objetivos dessa pesquisa fomos para o trabalho de campo.

CAPÍTULO 2 – CAMINHOS TRILHADOS

2.1 A pesquisa

O trabalho com valores, crenças, hábitos, atitudes, opiniões, bem como o aprofundamento sobre processos particulares e específicos de indivíduos e grupos é o que fundamenta a pesquisa qualitativa. Assim, de acordo com a Paulilo (1999, p.135), buscamos desenvolver uma pesquisa que nos permitisse “penetrar nas intenções e motivos, a partir dos quais ações e relações adquirem sentido. Sua utilização é, portanto, indispensável quando os temas pesquisados demandam um estudo fundamentalmente interpretativo”.

A pesquisa qualitativa pode ser compreendida como aquela “que se desenvolve numa situação natural, é rica de dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (MENGA LUDKE, 1986, p. 18). No âmbito da análise qualitativa escolheu-se o estudo exploratório. Nos estudos exploratórios (SELLTIZ et al, 1974) a ênfase está na descoberta de idéias e de intuições que tem por objetivo a familiarização com o fenômeno ou de conseguir nova compreensão deste para poder formular um problema mais preciso de pesquisa, assim como de criar novas hipóteses. Entre as suas premissas consta que ele busca:

Aumentar o conhecimento do pesquisador acerca do fenômeno que deseja investigar em estudo posterior, mais estruturado, ou da situação em que pretende realizar tal estudo; o esclarecimento de conceitos; o estabelecimento de prioridades para futuras pesquisas; a obtenção de informação sobre possibilidades práticas de realização de pesquisas em situações de vida real; apresentação de um recenseamento de problemas considerados urgentes por pessoas que trabalham em determinado campo de relações sociais. (SELLTIZ et al, 1974, p. 60).

Segundo Malhotra (2001, p. 106) na pesquisa exploratória as informações necessárias são definidas ao acaso, o processo de pesquisa é flexível e não estruturado, a amostra é pequena e não representativa e a análise dos dados primários é qualitativa. Os resultados geralmente são seguidos por novas pesquisas exploratórias ou conclusivas.

Assim, na exploração do tema proposto de pesquisa investigamos três contextos educacionais de Educação Infantil, cujos critérios de seleção das escolas se deram a partir da disponibilidade e acessibilidade da pesquisadora em estar nos dias e horários das observações

estipulados e pela concordância das professoras de estar recebendo a pesquisadora.

As escolas estão situadas em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, com as técnicas que serão apresentadas no próximo tópico.

2.2 - Técnicas utilizadas para a coleta de dados

Para a coleta de dados, utilizamos os seguintes técnicas e instrumentos: **questionário, observação, fonte documental e entrevista semiestruturada.**

Com relação ao questionário, salientamos ser uma técnica de coleta de dados que se pode avaliar através das respostas dos participantes as maneiras postas das perguntas, se precisam de alterações e/ou reformulações. Para isso podemos elaborar as perguntas das entrevistas a partir de uma amostragem dos dados encontrados num questionário-piloto.

construir um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para testar as hipóteses ou esclarecer o problema da pesquisa (GIL, 2007, p. 129)

O questionário-piloto⁹ foi aplicado para 16 professores de uma outra escola pública de Educação Infantil, tendo 12 professoras de Educação Infantil e 4 professoras de Educação Física. O questionário teve a finalidade de testar e averiguar as perguntas elaboradas.

Com relação à fonte documental, buscamos por informações no Projeto Político Pedagógico (PPP) das três escolas municipais de Educação Infantil.

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte 'natural' de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (MENGA LUDKE, 1986, p. 39)

Desse modo, foram analisados os PPPs das três escolas municipais pesquisadas, visando compreender a cultura colaborativa das professoras de Educação Física e Educação Infantil acerca do próprio trabalho docente no contexto da Educação Infantil. Para isso, houve a leitura dos PPPs procurando identificar indícios de uma cultura colaborativa no trabalho

⁹ Questionário-piloto em anexo no apêndice três.

docente, esses indicativos foram sendo transcritos num caderno de anotações, e posteriormente analisados.

Além disso, foram realizadas observações¹⁰ das rotinas das professoras de Educação Física e de Educação Infantil totalizaram-se 220 horas com aproximadamente 72 horas de observação em cada escola pública de Educação Infantil, distribuídas em 4 vezes na semana nos períodos matutino e vespertino de abril de 2013 até junho de 2013.

	Segunda- feira	Terça- feira	Quarta-feira	Quinta-feira
Manhã		<u>ESCOLA C</u> Profª. E.F.	<u>ESCOLA C</u> Profª. E.I.	
Tarde	<u>ESCOLA A</u> Profª. E.F.	<u>ESCOLA A</u> Profª. E.I.	<u>ESCOLA B</u> Profª. E.F.	<u>ESCOLA B</u> Profª. E.I.

Profª. E.F. – Professora de Educação Física, Profª. E.I. – Professora de Educação Infantil.

Quadro 2: Dias da semana da observações das rotinas das professoras.

As observações foram iniciadas, primeiramente, como espectadora e depois se delinearão como uma observação participante. A esse respeito Menga Ludke (1986, p. 28) afirmam que “pode acontecer que o pesquisador comece o trabalho como um espectador e vá gradualmente se tornando um participante”.

Essa observação participante foi compreendida também como uma maneira de se fomentar a pesquisa, olhando e escutando vagarosa e detalhadamente os cenários, os participantes e os acontecimentos ocorridos nas instituições educacionais.

Para isso me posicionei no canto da sala de aula sentando em uma carteira, para que eu pudesse visualizar o todo desse espaço educacional. Porém, houve momentos em que as professoras solicitaram que eu as ajudasse em algumas tarefas da rotina escolar, como por exemplo: colar os recados nos cadernos dos alunos, auxiliar na entrega de algum material para a realização da atividade, recolher alguns materiais que já não eram mais necessários para o momento. E, as crianças solicitavam-me auxílios para a realização de algumas tarefas sugeridas pela professora.

No que se refere à observação [...] que a possibilidade de uma “observação

¹⁰ Roteiro de observação em anexo no apêndice cinco.

pura”, tal como pretendiam os positivistas, é amplamente rejeitada: a observação está sempre impregnada de teoria (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNADJDER, p. 112).

A observação participante, ou observação ativa, consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo (GIL, 2007, p. 113)

Os registros das observações foram descritos em um diário de campo e depois digitalizados. Para as observações foi seguido um roteiro no qual foram contempladas as relações do trabalho docente entre as professoras de Educação Infantil, assim as atenções estiveram voltadas para os momentos e espaços onde ocorriam (ou não) as trocas e parcerias entre os pares.

A entrevista semiestruturada¹¹ foi utilizada por tratar-se de uma técnica composta de perguntas previamente estipuladas que os participantes da pesquisa a respondem abertamente, sem nenhuma intervenção ou interferência da pesquisadora, ao menos em momentos em que foi necessário evidenciar mais explicações sobre o que foi dito pelo entrevistado, como a autora seguinte menciona:

O que é considerado intervenção, além da influência mútua, é o resultado de um processo de tomada de consciência desencadeada pela atuação do entrevistador, no sentido de explicitar sua compreensão do discurso do entrevistado, de tornar presente e dar voz às ideias que foram expressas por ele (SZYMANSKI, 2004, p. 17).

Ademais, a entrevista semiestruturada é compreendida como tendo uma composição de perguntas fixas para todos os participantes, mas no momento da realização da entrevista poderá, se necessário, haver outras perguntas para maiores esclarecimentos.

A entrevista semiestruturada desenvolve-se a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanecem invariáveis para todos os entrevistados (GIL, 2007, p. 121).

[...] a entrevista semiestruturada, que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações (MENGA LUDKE, 1986, p. 34).

Na entrevista semiestruturada visamos compreender os aspectos relacionados à

¹¹ Entrevista semiestruturada em anexo no apêndice quatro.

cultura colaborativa no trabalho docente entre as professoras de Educação Física e de Educação Infantil.

A entrevista semiestruturada foi realizada nos horários de HTPI (Hora de Trabalho Pedagógico Individual), momento em que as professoras e coordenadoras tinham disponibilidade para que a entrevista fosse feita individualmente e pessoalmente. Assim, foram realizadas nove entrevistas em locais com menos barulho (sala da coordenadora e em alguns momentos sala de professores), com duração que variou entre 30 minutos a 1 hora. Todas as entrevistas tinham o mesmo roteiro de perguntas tanto para as professoras de Educação Infantil, como para as professoras de Educação Física e bem como para as professoras Coordenadora Pedagógica. E todas as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas integralmente.

2.3 - Coleta de dados

Inicialmente o questionário-piloto foi utilizado como um espaço de possibilidade, para se adequar e testar o instrumento de pesquisa.

A pesquisa de campo foi realizada no início do ano de 2013, tendo como ponto de partida as descrições das docentes que responderam ao questionário-piloto, bem como as observações das rotinas das professoras de Educação Infantil e das professoras de Educação Física. Essas observações foram guiadas por um roteiro, além disso, foi analisado o Projeto Político Pedagógico das três escolas.

A entrevista semiestruturada ocorreu depois que os dados do questionário-piloto foram tabulados por fornecer elementos que auxiliaram na formulação de questões pertinentes que visaram o aprofundamento das lacunas encontradas ou esclarecimento.

O trabalho de campo foi realizado em três escolas públicas de Educação Infantil, localizadas no interior Estado de São Paulo. Os contatos com as escolas e com as participantes da pesquisa já foram se esboçando durante a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado – Prática de Ensino II – turma I, realizado no período 01/08/2012 a 30/11/2012. A partir dessa disciplina vislumbramos uma possibilidade de adentrarmos nas escolas selecionadas. Inclusive, estabelecemos um contato com as docentes dessas escolas, as quais mencionamos sobre o trabalho de pesquisa a ser realizado.

Para que tudo isso pudesse acontecer, primeiramente, entregamos uma carta convite¹²

¹² Carta convite anexo no apêndice dois.

à Secretaria Municipal de Educação (SME) juntamente com o projeto de pesquisa acompanhado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹³. Em seguida, marcamos um encontro com as diretoras das três diferentes escolas, a fim de acertarmos os horários de permanência da pesquisadora nas instituições escolhidas.

Cabe também colocar que o contato com as profissionais da área de Educação Física e de Educação Infantil se efetuou na reunião semanal (HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) obrigatória da rede municipal de ensino do município.

2.4 - Participantes do estudo

A pesquisa foi desenvolvida numa cidade do interior paulista. Em 1987, a Lei 2127 criou cargos de professores de Educação Física para a Educação Infantil, tendo no presente em torno de 43 professores dessa área.

Sobre esse município, segundo dados da Secretaria da Educação, em 2012 foram atendidas 4523 crianças na pré-escola e 4022 crianças na creche.

EDUCAÇÃO INFANTIL	QUANTIDADE
População de crianças de 4 a 6 anos	6.765
Crianças matriculadas na pré-escola	4.523
Percentual da população de 4 a 6 anos atendida na pré-escola	67%

Fonte: Plano Municipal de Educação - Diagnóstico da Educação Escolar

Quadro 3 - Atendimento escolar das crianças de 4 a 6 anos

Entre outros dados consta também que na creche foram atendidas 4022 de um total de 8748 crianças, entendendo que há outros espaços educativos para essas crianças, assim como o próprio lar.

EDUCAÇÃO INFANTIL	QUANTIDADE
População de crianças de 0 a 3 anos	8.748
Crianças matriculadas na creche	4022
Percentual da população de 0 a 3 anos atendida	45%

Fonte: Plano Municipal de Educação - Diagnóstico da Educação Escolar

¹³Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em anexo no apêndice um. Aprovado pelo Comitê de Ética da UNESP do campus de Rio Claro sob o número do protocolo: 7528

Quadro 4 -Atendimento escolar das crianças de 0 a 3 anos

O município onde foi realizada a pesquisa tem uma tradição neste segmento escolar e a atuação de professores de Educação Física também tem uma trajetória de longa data.

Neste município, optamos por trabalhar com três unidades escolares, tendo como participantes três professores de cada escola: uma professora Coordenadora Pedagógica, uma professora de Educação Física e uma professora de Educação Infantil, totalizando em nove sujeitos. Optamos por entrevistar a professora Coordenadora Pedagógica por considerar o papel e contribuição de sua função profissional relevante para essa pesquisa.

Cabe colocar, ainda, que todas as participantes assinaram o termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Projeto de Pesquisa que foi aprovado no Comitê de Ética da Universidade em que se realizou esta investigação.

A seguir apresentamos uma breve caracterização das escolas e dos sujeitos pesquisados, com o propósito de elucidar a realidade pesquisada.

Escola A

A Escola Municipal A está localizada na região nordeste da cidade. Foi fundada em 1972, possui um total de 530 crianças no período regular, distribuídas em 11 salas em cada período. As crianças têm a faixa etária de 2 a 5 anos de idade.

Nessa unidade educacional, há vinte e dois docentes que trabalham no período regular, três professoras de educação física (duas professoras em meio período e uma professora em tempo integral), seis monitoras de ensino e sete funcionários de apoio (operacional e administrativo), além da equipe gestora composta pela diretora, vice-diretora e coordenadora.

O espaço dessa escola é constituído por uma vasta área externa, onde estão instalados três parques, tanque de areia, piscina, quadra coberta, estacionamento. Há, ainda, uma casinha de boneca de madeira, um muro baixo construído com a forma de um castelinho e um campo de futebol. Existe também um pequeno espaço verde para a construção de hortas suspensas ao lado da quadra, uma biblioteca e um palco para apresentações de dança e teatro.

A professora de Educação Física é experiente na carreira docente (24 anos) e trabalha há anos nessa mesma escola. Formada em Pedagogia (2000) e em Educação Física (1986). Possui curso de pós-graduação latu-sensu em Gestão Escolar (2007) e participa de vários cursos oferecidos pela prefeitura.

A professora de Educação Infantil tem experiência na carreira docente de 10 anos e trabalha há anos nessa mesma escola. Formada em Pedagogia. Possui curso de pós-graduação *latu-sensu* em Psicopedagogia (2011) e participa de vários cursos oferecidos pela prefeitura.

A professora Coordenadora Pedagógica é experiente na carreira docente (15 anos) e possui cinco anos como professora Coordenadora Pedagógica. Possui curso de pós-graduação em Psicopedagogia e participa de vários cursos oferecidos pela prefeitura.

Escola B

A Escola Municipal B está localizada próxima da região central da cidade. Foi fundada em 1980. Essa escola é de médio porte por possuir um total de 131 crianças no período regular e 20 crianças no Projeto Recriando (PR), distribuídas em 4 salas em cada período, sendo 8 salas de aula. As crianças têm a faixa etária de 2 a 6 anos de idade.

Nessa unidade educacional, há sete docentes que trabalham no período regular, uma docente no período integral, uma professora de educação física, três monitoras de ensino e seis funcionários de apoio (operacional e administrativo), além da equipe gestora composta pela diretora, vice-diretora e coordenadora.

O espaço dessa escola é constituído por uma ampla área externa, perto do horto florestal, onde estão instalados dois parques. Há, ainda, um tanque de areia, uma casinha de boneca de madeira e um campo de futebol. O salão social é cedido para a escola para a realização de eventos culturais, tais como a festa junina, festa da família. Existe também um pequeno espaço verde para a construção de hortas.

A professora de Educação Física é experiente na carreira docente (15 anos) e iniciante nessa escola. Formada em Educação Física (1980). Possui curso de pós-graduação em Educação Física Escolar (1998) e participa de vários cursos oferecidos pela prefeitura.

Com relação à professora de Educação Infantil é iniciante na docência e nessa escola. Formada em Pedagogia (2012). Atualmente está realizando o mestrado *stritu-sensu* e participa de vários cursos oferecidos pela prefeitura.

A professora Coordenadora Pedagógica é experiente na carreira docente (10 anos) e possui quatro anos como professora Coordenadora Pedagógica. Possui curso de pós-graduação em Gestão Escolar e Mestrado em Educação e participa de vários cursos oferecidos pela prefeitura.

Escola C

A Escola Municipal C está localizada na região nordeste da cidade. Foi inaugurada em 1982. Essa escola é de pequeno porte por possuir um total de 234 crianças no período regular, distribuídas em 6 salas de aula em cada período. As crianças têm a faixa etária entre 2 e 5 anos de idade.

Nessa unidade educacional, há seis docentes em cada período, um professor de educação física em cada período, quatro monitoras de ensino e sete funcionários de apoio (operacional e administrativo), além da equipe gestora composta pela diretora, vice-diretora e coordenadora.

O espaço dessa escola é constituído por parque, um tanque de areia, uma casinha de boneca, um palco de apresentação, um carrossel, brinquedoteca (composta de sala de leitura, vídeo e jogos pedagógicos) e um campinho de futebol. Existe também um pequeno espaço verde para a construção de hortas suspensas.

A professora de Educação Física é experiente na carreira docente e iniciante na escola. Formada em Educação Física (2006). Possui curso de pós-graduação *latu-sensu* em Educação Física Escolar (2008) e participa de vários cursos oferecidos pela prefeitura. Trabalha também em uma escola estadual de ensino fundamental anos finais e por isso não participa do HTPC dessa unidade. Inclusive, ela ainda trabalha em uma academia de ginástica.

A professora de Educação Infantil é experiente na carreira docente (22 anos) e trabalha há anos nessa mesma escola. Formada em Pedagogia. Possui curso de pós-graduação *latu-sensu* em Psicopedagogia e participa de vários cursos oferecidos pela prefeitura.

A professora Coordenadora Pedagógica é experiente na carreira docente (16 anos) e possui sete anos como professora Coordenadora Pedagógica. Possui curso de pós-graduação em Gestão Educacional e participa de vários cursos oferecidos pela prefeitura.

No geral, as professoras participantes formam um quadro no qual o ciclo de vida pode ser um indicativo para se compreender o seu estágio de desenvolvimento profissional. Nos estudos sobre ciclo de vida dos docentes, Huberman (1995) caracteriza o desenvolvimento profissional, levando-se em conta a atuação profissional, nas seguintes fases: entrada (1 a 3 anos); estabilização (4 a 6 anos); diversificação (7 a 25 anos); serenidade (25 a 35 anos); desinvestimento (35 a 40 anos). Mas, essas categorizações não são determinantes, sendo apenas um indicativo que se pode atribuir ao desenvolvimento profissional como função da docência, a qual é dinâmica e descontínua. Não existe uma escala linear para se caracterizar a individuação de cada docente, de maneira que a “compreensão de como o professor atua, reage e cria estratégias para o desenrolar de suas ações” (FARIAS, 2009, p. 10) com, talvez,

muitas possibilidades de atuação profissional e, tendo a caracterização de Huberman (1995) para entender a complexidade do tornar-se professor com o decorrer do tempo.

No ciclo de vida, podemos dizer que a fase de entrada corresponde aos primeiros anos do exercício profissional dos professores, podendo ser dividida em dois estágios: o de descoberta, “relacionado ao entusiasmo do professor ao ingressar na carreira, à exaltação inicial de ser professor; ao sentimento de colaboração, à inserção no contexto profissional”; e o de sobrevivência referente “ao choque com o real, à confrontação com a realidade a ser enfrentada, às dificuldades do contexto laboral” (FARIAS, 2009, p. 23).

Na fase de estabilização, o docente passa a explorar diferentes possibilidades de atuação, buscando a consolidação do repertório profissional. O professor começa a estabilizar suas ações e a afirmar-se frente aos pares, por meio das experiências e do sentimento de competência pedagógica. Com a fase da diversificação, o professor pode também começar a diversificar “suas atividades, posturas, certezas e incertezas” com o intuito de experimentar novos desafios dentro da própria prática. O desejo em diversificar as práticas emerge da segurança que sentem como profissionais. (FARIAS, 2009, p. 23).

No período de serenidade, tem como indicativo “um processo de desinvestimento nos planos pessoal e institucional, um recuo face às ambições e aos ideais presentes à partida” (HUBERMAN, 1995, p. 46).

Os tempos de serviço das participantes da investigação correspondem às fases de entrada e de diversificação na carreira. Assim, a Professora de Educação Física (ECPEF) da Escola C pode estar na entrada da carreira, mas ela tem experiência em outros ambientes educativos e no ensino fundamental; a participante da Escola B - Professora de Educação Infantil (EBEI) também se encontra na fase de entrada na carreira; enquanto que a da Escola C - Professora de Educação Infantil (ECEI), Escola C - Professora Coordenadora Pedagógica (ECPCP), Escola B - Professora de Educação Física (EBPEF), Escola B - Professora Coordenadora Pedagógica (EBPCP), Escola A - Professora de Educação Infantil (EAEI), Escola A - Professora de Educação Física (EAPEF) e da Escola A - Professora Coordenadora Pedagógica (EAPCP) podem estar na fase da diversificação.

	<u>Tempo de Serviço</u>	<u>Educação Infantil</u>	<u>Ensino Fundamental I</u>	<u>Coordenação e/ou outros</u>	<u>Ciclo de vida</u>
EAEI	9 anos	Sim	sim	não	Diversificação
EBEI	8 meses	Não	não	não	Entrada
ECEI	22 anos	Sim	não	não	Diversificação
EAPEF	24 anos	Sim	sim	sim	Diversificação

EBPEF	15 anos	Sim	sim	não	Diversificação
ECPEF	9 meses	Sim	sim	sim	Entrada
EAPCP	20 anos	Sim	não	5 anos	Diversificação
EBPCP	10 anos	Sim	sim	4 anos	Diversificação
ECPCP	23 anos	Sim	não	7 anos	Diversificação

EAEI- Escola A Professora de Educação Infantil, EBEI – Escola B Professora de Educação Infantil, ECEI – Escola C Professora de Educação Infantil, EAPEF – Escola A Professora de Educação Física, EBPEF – Escola B Professora de Educação Física, ECPEF – Escola C Professora de Educação Física, EAPCP – Escola A Professora Coordenadora Pedagógica, EBPCP – Escola B Professora Coordenadora Pedagógica, ECPCP – Escola C Professora Coordenadora Pedagógica.

Quadro 5 – Apresentação dos ciclos de vida profissionais

2.5 - Análise dos dados

Para a análise dos dados, foi realizada uma organização com vistas à verificação e interpretação, por meio da técnica de análise de conteúdo que, de acordo com BARDIN (2008, p.31), possui uma função heurística com a propensão para a descoberta. “É a análise de conteúdo para ver o que dá”, e uma função de administração de prova na qual há uma análise sistemática na qual se objetiva verificar uma “confirmação ou uma informação. É a análise de conteúdo para servir de prova”.

Para o tratamento dos dados, utilizamos a análise de conteúdo (FRANCO, 2008), que consistiu em uma estruturação e organização sistematizada dos dados a partir da elaboração de categorias e subcategorias, mediante o tratamento dos dados. Termos que se repetem e que possuem uma frequência maior no corpo do texto da pesquisa referente às entrevistas semiestruturadas, as quais foram compostos categorias e em ramificações dessas categorias principais, denominadas de subcategorias.

CAPÍTULO 3 – AS CARTOGRAFIAS DA FORMAÇÃO, DO TRABALHO DOCENTE E DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR COMO FRONTEIRAS DE PASSAGEM PARA A (CULTURA DE) COLABORAÇÃO

Nesse capítulo, apresentaremos a análise dos dados das três escolas pesquisadas, a partir da leitura dos projetos políticos pedagógicos das escolas e das entrevistas semiestruturadas das professoras de Educação Infantil, de Educação Física e da Coordenadora Pedagógica de cada uma das escolas.

Os dados foram organizados em três eixos, a saber: Aprendizagem do trabalho docente em escolas de Educação Infantil; os desafios do trabalho docente na escola e entre as professoras de Educação Física e de Educação Infantil; a manifestação da colaboração entre as professoras de Educação Física e de Educação Infantil no cotidiano da escola e no trabalho docente. A seguir cada um deles será apresentado e discutido.

3.1. Aprendizagem do Trabalho Docente em Escolas de Educação Infantil

Inicialmente, buscamos saber quais foram os motivos que levaram as participantes para trabalhar com Educação Infantil e pudemos levantar respostas que estão relacionadas à uma identificação com as crianças pequenas. Isso pode ser visto nos seguintes relatos:

Porque eu gosto de crianças e me realizo trabalhando com eles, prefiro essa faixa etária dos pequenos. (Entrevista - EAPCP)

Escolhi a educação infantil porque eu acho que as crianças são autênticas, há uma curiosidade que vêm delas, uma vontade em tudo, ah... vê que o que a gente propõe, eles acatam. É curiosidade natural que eles têm. Eu acho que a educação infantil é autêntica, você consegue ainda trabalhar, movido pelo interesse deles, curiosidade (Entrevista - ECPCP)

Na realidade quem me escolheu foi a educação infantil e me apaixonei. (Entrevista EBPCP)

Por causa de meu perfil, ser uma pessoa lúdica. Não consigo viver sem criança. Tenho necessidade de estar com criança. Eu acredito na cultura e na produção da infância. Eu sou uma defensora da infância, da criança. Para mim a criança tem que brincar e eu defendo o movimento. (Entrevista – EBPEF)

Eu me identifico muito melhor com crianças. Eu trabalhei antes com ensino fundamental, no Estado, trabalhei com crianças maiores. Mas aí eu fiz uma opção e foi opção mesmo, porque eu gosto dos menores. Afinidade mesmo. (Entrevista – EAPEF)

A educação infantil que me escolheu. Foi amor à primeira vista. Como eu já sai do magistério, a minha tia na época era diretora dessa escola que é da educação infantil. Então ela me auxiliava com as aulas eventuais. Fui tomando gosto a partir dessas aulas eventuais e nunca mais parei. (Entrevista – EAPEI)

As professoras relatam uma identificação com a Educação Infantil, evidenciam em suas falas o interesse e curiosidade das crianças, mas, sobretudo, parecem relacionar a escolha pela Educação Infantil com a afinidade ou amor pelas crianças pequenas, revelando uma idéia de vocação para atuar nesse nível de ensino. Bem como as professoras ao ensinar podem “*querer bem aos educandos*”, tal como sugere Freire (1996, p. 141) “[...] como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo”.

Tardif (2013, p. 556) ao mencionar as idades do ensino aborda a questão da vocação do seguinte modo: “Por exemplo, por todo o mundo, algumas mulheres ainda se tornam professoras por vocação, ainda que o conteúdo religioso tenha desaparecido ou tenha substituído pelo amor às crianças”. Porém, o autor também vai assinalar que atualmente na América Latina “longe de terem sido extintas, a vocação e o ofício continuam sendo atualmente referências importantes para pensar o ensino, o estatuto dos professores e suas condições de trabalho” (TARDIF, 2013, p. 569).

Entretanto, na fala da Professora de Educação Física da escola C há uma fala diferente das anteriores, pois ela evidencia que escolheu a Educação Infantil por ser a escola mais próxima de sua casa.

Eu comecei agora em 14 de fevereiro, 9 meses. Professora de educação física. Maternal II, infantil I e Infantil II (3 – 5 anos). Na verdade, eu comecei no ensino fundamental gosto das crianças eu consigo fala de igual para igual. Aí aconteceu que eu prestei concurso da prefeitura e na hora de escolher a escola mais próxima da minha casa e coincidiu com a escola de educação infantil. Não foi bem assim, ah eu quis especificamente a educação infantil. Eu estou lidando melhor agora com as coisas, acho que eu estou, vai ganhando um pouco mais de experiência e as coisas vão ficando mais fáceis, como para mim é fácil hoje dar aula no ensino fundamental.

No relato da professora, é possível perceber a idéia de que com o tempo tem ganhado mais experiência e o trabalho com crianças pequenas está ficando mais fácil. Em relação à essa questão Tardif (2010) afirma que os próprios professores desenvolvem saberes baseados em seu trabalho cotidiano, que são provenientes da experiência e validados por ela.

É a partir desses saberes adquiridos na prática cotidiana que os professores julgam a própria formação, assim ao analisarmos as contribuições da formação inicial para o exercício docente, as professoras, que participaram da entrevista semiestruturada, revelam as contribuições da formação do seguinte modo:

Para mim contribuiu muito. Até porque eu sai o ano passado, então está tudo muito fresco. E a escola que eu estou trabalhando tem a mesma perspectiva teórica que os professores da universidade. Então eu tive uma continuidade, na verdade, não teve quebra nenhuma, nesta questão que a teoria é uma coisa e a prática é outra. Isso não aconteceu nem um pouco, porque eu levei as coisas que eu tinha feito na faculdade, nos estágios para a sala de aula e tanto a questão teórica dos textos. O que a gente estuda na escola é semelhante que eu estudei na faculdade. Então continua no desenvolvimento (Entrevista - EBEI)

A formação universitária ajudou sim, não vou dizer que não, claro. Toda a parte da teoria que a gente estuda que fala da questão da infância, conceito de infância, de criança. Tudo isso ajuda muito, mas a gente realmente vai perceber o seu exercício de docência na prática (Entrevista - ECPCP)

Agora a prática é na prática que a gente aprende mesmo. É errando, é vendo o que deu certo, o que não deu certo, refazendo (Entrevista - EAEI)

Acredito que a universidade ela vem a contribuir com a teoria. (Entrevista - EAPCP)

Na verdade eu nem lembro muito, eu lembro mais ter tido uma parte maior no ensino fundamental, mas no ensino infantil eu tive nos estágios um pouco. Eu me formei em 2006, depois de 7 anos eu nunca tinha mais visto, eu esqueci, eu não sabia mais como trabalhar com a educação infantil. (Entrevista – ECPEF)

Nas falas acima, as professoras identificam contribuições da própria formação, entretanto, fazem a ressalva em relação à prática, no sentido de que ela foi adquirida no dia a dia da profissão, em um processo pautado na tentativa e erro.

A experiência do trabalho docente exige tanto um domínio cognitivo e instrumental, como uma socialização na profissão em uma vivência profissional através das quais se constrói e se experimenta pouco a pouco uma identidade profissional (TARDIF; RAYMOND, 2000).

[...] se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e em uma vivência profissional, onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.13).

Nessa direção, há uma consideração pelos saberes do professor, que mergulhado no ambiente profissional estabelece modos próprios para realizar seu trabalho, constituindo assim a sua identidade profissional.

Por outro lado, há relatos de que a formação não contribuiu para a prática docente como:

Não, não contribuiu. A minha formação é uma formação técnica. Eu termino o curso universitário na faculdade de Ribeirão Preto em 1986. Tive alguns professores que eram militares (Entrevista - EBPEF)

A minha não [...]. Mas na época que eu fiz que foi muito tempo, não tinha uma matéria específica. (Entrevista – EAPEF)

Na verdade eu nem lembro muito, eu lembro mais ter tido uma parte maior no ensino fundamental, mas no ensino infantil eu tive nos estágios um pouco. A gente teve que fazer na prática de ensino. Então a gente teve que programar as atividades. Dei aula no ensino infantil no estágio. Então contribuiu em partes. Eu me formei em 2006, depois de 7 anos eu nunca tinha mais visto, eu esqueci, eu não sabia mais como trabalhar com a educação infantil. (Entrevista – ECPEF)

As professoras de Educação Física revelam que a formação pouco contribuiu para a prática pedagógica. Sayão, (2001) menciona o quanto a formação inicial em Educação Física é, às vezes, isenta de uma maior ênfase nas disciplinas de Filosofia, Antropologia, Sociologia e com reflexões acerca da pedagogia da infância.

Há, evidentemente, um certo descaso com atuação destes/as profissionais que se expressa, por exemplo, nos currículos de formação dos cursos de graduação que não incluem uma discussão acerca da infância e das crianças pequenas para além do Desenvolvimento Motor, da Recreação e da Psicomotricidade (SAYÃO, 2001, p. 4)

Borges (2005, p. 164), ao acompanhar estudantes durante a formação prática, em um programa de Educação Física, constatou a existência de um sentimento crítico em relação à

própria formação inicial. De acordo com a autora, “esse sentimento parecia tornar-se mais forte logo que os estudantes entravam em sala de aula e descobriam que não podiam transpor na prática as teorias adquiridas na universidade”. A autora constatou em sua pesquisa que os professores do ensino fundamental não identificam contribuições da formação para o exercício da 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 (BORGES, 2003, p. 6, grifos nossos).

Tardif (2010, p. 86) constatou em sua pesquisa que muitos professores relataram uma aprendizagem do ensinar 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, muitos 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** (TARDIF, 2010, p. 86, grifos nossos).

A necessidade para suprir as demandas da prática profissional fez com que as professoras buscassem diferentes estratégias para sanar as lacunas da própria formação, nos discursos das professoras identificamos que as eventuais falhas na formação e as necessidades cotidianas alavancaram a busca por conhecimentos em cursos de formação continuada, em leituras, em observações de aulas de outros professores, em conversas com a professora coordenadora pedagógica, para obterem novas aprendizagens para o exercício da docência.

A formação inicial universitária parece estar dissociada dos contextos escolares, pois as docentes relataram que aprenderam a ensinar com a prática, no próprio ato de ensinar, assim as professoras buscam alternativas de suprir as necessidades formativas do seguinte modo:

tive que procurar, através de cursos, bastante cursos, dentro da própria escola a gente tinha um suporte. A gente tem um suporte dentro da escola. Na época eu tive, aprendi muito com a diretora que a gente tinha aqui anteriormente. Quando eu entrei não tinha coordenação, a diretora que fazia as reuniões e tudo mais. Através de cursos e através do dia-a-dia que é fundamental (Entrevista - EAPEF)

E esse vazio, essa lacuna eu fui preenchendo fazendo cursos, participando de congressos e de simpósios com as professoras de educação infantil de sala de aula. (...). Conversando com outros professores de Educação Física Infantil, trocando experiências. (Entrevista - EBPEF)

Você tem que estar procurando outros cursos, você tem que estar se atualizando, fazendo muita leitura, pesquisando em muitos casos de aprendizagem que surgem na sala de dificuldades que as crianças encontram, de como lidar com essas dificuldades. E é só assim, na base de cursos, na troca de ideias com amigos que estão a mais tempo na profissão. Além da formação universitária, você também não pode parar, você tem que continuar se reciclando. (Entrevista - ECPEI)

Lendo muito, conversando com a coordenadora da escola, com as colegas de trabalho. Essa lacuna acadêmica veio com a vivência escolar, veio com o tempo. O tempo te ensina a ter o domínio da sala. A professora não precisa gritar. A professora tem que se colocar de uma forma com que os alunos gostem de você, tem que ter afeto de ambos os lados e a partir desse afeto, dessa emoção você consegue tudo com as crianças. (Entrevista - EAPEI)

Nas falas acima percebemos que as necessidades formativas são supridas por meio da busca por mais conhecimentos em diferentes fontes, entre elas o que parece estar em relevo é a troca com os colegas de trabalho, professores, coordenadores ou diretores da escola.

Nóvoa (1995) indica a importância da criação de redes na qual a troca de experiências e partilha de saberes podem consolidar espaços de formação mútua, de modo que cada professor desempenha o papel de formador e de formando. De acordo com o autor:

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também um fator decisivo de socialização profissional de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autônomo da profissão docente. (NÓVOA, 1995, p.26).

O diálogo defendido por Nóvoa é algo que parece ocorrer com as professoras, mas de um modo informal e assistemático, revelando a necessidade de outras ações que favoreçam uma nova cultura profissional, de tal forma que contribua efetivamente para o exercício da

prática docente.

3.2. Os desafios do Trabalho Docente na Escola e entre as Professoras de Educação Física e de Educação Infantil

O trabalho docente na escola é permeado pelo Projeto Político Pedagógico (PPP), uma vez que baliza o planejamento, pois de acordo com a professora Coordenadora Pedagógica da Escola C em entrevista: “A gente trabalha em cima da proposta pedagógica”.

Ao analisarmos a Educação Física contida nos PPPs das escolas pesquisadas obtivemos o seguinte quadro:

	Projeto Político Pedagógico (PPP)
ESCOLA A	<u>Movimento</u> - “Ao movimentar-se, expressam sentimento, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço. As maneiras de andar, correr, arremessar, saltar resultam das interações sociais e da relação dos homens com o meio, são movimento cujos significados têm sido construídos em função das diferentes necessidades, interesses e possibilidades corporais humanas presentes nas diferentes culturas. Ao brincar, jogar, imitar e criar ritmos e movimentos, as crianças também se apropriam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas. O trabalho com movimento contempla a multiplicidade de funções e manifestação do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças, refletir sobre as atividades no cotidiano acerca das posturas corporais. As atividades deverão priorizar o desenvolvimento das capacidades expressivas e instrumentais do movimento, possibilitando a apropriação corporal pelas crianças, de forma que possam agir com mais intencionalidade. Devem se organizar num processo contínuo e integradas, que envolvam múltiplas experiências corporais” p. 57
ESCOLA B	Educação Física – “é uma área do conhecimento da cultura corporal de movimento que integra o aluno, através do trabalho que contempla a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças, abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas, bem como atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal de cada criança” p. 64
ESCOLA C	Movimento - <u>Expressividade</u> : utilização expressiva intencional do movimento nas situações cotidianas e em suas brincadeiras; percepções de estruturas rítmicas para expressar-se corporalmente por meio da dança, brincadeiras e de outros movimentos, valorização e ampliação das possibilidades estéticas do movimento pelo conhecimento e utilização de diferentes modalidades de dança; percepção das sensações, limites, potencialidade, sinais vitais e integridade do próprio corpo. - <u>Equilíbrio e Coordenação</u> : participação em brincadeiras e jogos que envolvam correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, movimentar-se, dançar, para ampliar gradualmente o conhecimento e controle sobre o corpo e o movimento; utilização de recursos de deslocamentos e das habilidades de força, velocidade, resistência e

	flexibilidade nos jogos e brincadeiras das quais participa, valorização de suas conquistas corporais, manipulação de materiais, objetos e brinquedos diversos para aperfeiçoamento de suas habilidades manuais” p. 36
--	---

Quadro 6: Como a área de Educação Física é mencionada nos Projetos Políticos Pedagógicos

A Educação Física aparece nos três projetos das escolas pesquisadas, na escola B é entendida como uma área de conhecimento, enquanto que nas escolas A e C é dimensionada nas questões da expressividade e controle sobre o corpo.

Em texto desenvolvido pelo Grupo de estudos ampliado de Educação Física (1996) o que se coloca como desafio é construir uma prática pedagógica em Educação Física que seja coerente com as necessidades e especificidades das crianças pequenas. A problemática, apontada pelo grupo para tal questão reside no fato de que são escassos os trabalhos que evidenciem as contribuições da Educação Física para a Educação Infantil.

De acordo com o Grupo de estudos ampliado de Educação Física (1996, p. 60), a brincadeira deve ser um princípio norteador das práticas na educação infantil, assim o que se propõe é:

Elaborar um planejamento que contemple a brincadeira como princípio norteador na tematização das atividades da cultura corporal das crianças é possibilitar que suas manifestações corporais encontrem significados pela ludicidade presente na relação que ela mantém com o mundo. Portanto, um planejamento que vá ao encontro das reais manifestações lúdicas das crianças, é aquele que identifica na cultura das brincadeiras seu ponto de referência e de partida que elas ampliem sua compreensão de mundo.

Os autores enfatizam que na Educação Física, a cultura corporal de movimento traz no seu corpo de conhecimento as manifestações corporais já presentes na vida das crianças, que deverão ser tematizadas com elas visando à perspectiva de articulação a ser desenvolvida pela equipe pedagógica.

Ao analisarmos os discursos das professoras percebemos que parece haver um movimento na direção de uma integração entre as áreas de conhecimento na Educação Infantil, entretanto, a dificuldade para tal está na ausência de momentos em conjunto para que a articulação seja efetiva, tais ideias podemos perceber nas seguintes falas:

Nessa escola, o que a coordenadora deixou claro e eu entendi é que eu precisava conhecer o plano pedagógico da escola para o meu planejamento ter o perfil dentro dos objetivos gerais da escola – que é o PPP – O que amarra a linguagem o perfil, a filosofia da escola é o PPP. Aí eu fiz a leitura do PPP e partiu o planejamento. Mas não houve momento nenhum que eu

sentasse junto com as professoras de sala de aula da pedagogia para montar o meu planejamento. A coordenadora ela colocou em uma reunião no meu HTPI o que essas professoras planejaram e dentro desse planejamento dessas professoras eu vou adequando as brincadeiras, tentando amarrar alguma coisa. (Entrevista – EBPEF)

Tem algumas coisas específicas, tem alguns projetos que são desenvolvidos dentro da escola que engloba tudo que são necessários e que precisa ser trabalhado durante o ano. Esses projetos não são multidisciplinares, infelizmente. Porque seria bastante interessante trabalhar dessa forma. Nós estamos trabalhando esse ano com o projeto de brincadeiras infantis que está dentro do projeto da escola. (Entrevista – EAPEF)

A Educação Física está dentro dos projetos da escola, mas a questão que parece emergir é a pouca ênfase dada para essa área de conhecimento, como podemos observar abaixo nos relatos:

acredito que falta um pouquinho da questão da parte da educação física. Não é dado tanta ênfase. Isso é uma coisa para a gente refletir. Essa questão da reorientação da educação física ela não foi citada no PPP. Acho que teria que dar um pouquinho mais de ênfase nessa parte da educação física, eu acho (Entrevista - ECPCP).

Agora da educação física no PPP eu não sei como ela está distribuída. Eu nem sei dizer se tem uma parte específica da educação física. Nós da pedagogia, eles usam o RCNEI e todas as áreas do conhecimento inclusive o movimento a gente trabalha também em forma de brincadeira, da forma lúdica. Mas não sei como a parte específica está no PPP.(Entrevista - ECPEI).

Porque o PPP faz tempo que a gente leu. Fala que a educação Física e a pedagogia, ambas tem que se unir visando a contribuição integral do aluno. Agora não me lembro de bem como está no PPP. Mas a educação a base é isso é buscar o desenvolvimento integral do aluno. Então a educação física e a pedagogia têm que estar integrada. (Entrevista - EAPEI)

Embora haja a perspectiva de integração entre as áreas, quando analisamos os momentos de planejamentos, notamos que há algumas dificuldades relatadas nas seguintes afirmações:

[...] cada professor faz o seu planejamento e eu faço o meu sozinha, porque eu sou a única professora da escola. Quem discute o meu planejamento é a coordenadora (Entrevista – EBPEF)

Teve uns momentos que eles queriam que a gente entrasse e fizesse o planejamento dentro dos conteúdos que elas trabalhavam só que aí nós conseguimos provar que não tem cabimento isso. Porque nós somos uma área específica, nós vamos trabalhar com conteúdos próximos, sim, mas se

eu trabalhar da forma que eles queriam dentro do conteúdo que você estava trabalhando. Ah você está trabalhando cor, então com você eu trabalho cor, com o outro eu trabalho. Você está entendendo. Aí o que acontecia, a parte da educação física que é básico que você tem que trabalhar, você não tinha tempo para isso. Então por isso que agora se chegou a conclusão, faz tempo, não é agora, graças à Deus, que elas têm o planejamento delas e que nós não vamos muito fugir daquilo, mas nós temos os nossos conteúdos específicos que não pode descartar. Um exemplo, lógico que a gente trabalha corpo, mas não só isso e não também naquele momento específico que elas estão trabalhando que o foco delas é a cor. Como eu dou aula para muitas salas, não tem como. Então a gente trabalha a cor dentro do nosso contexto. Por exemplo, uma professora está com trabalho com folclore e quer que eu dê amarelinha, vamos supor. Tudo bem, eu também estou trabalhando folclore. Aí eu tenho como trabalhar. Ah ela quer que eu trabalhe corda, às vezes dá para encaixar. Esporadicamente dá, não uma coisa fechada (Entrevista – EAPEF)

Os planejamentos ocorrem separadamente entre os docentes das diferentes áreas de conhecimento, as professoras têm somente dois dias para esse momento e isso acaba sendo feito individualmente, acrescido das sugestões da professora coordenadora pedagógica.

Além disso, durante as observações das rotinas das professoras de Educação Infantil e de Educação Física não observamos uma continuidade entre o que era ensinado na sala de aula com o que era feito nas aulas de Educação Física. Assim, “[...] sempre que for imprescindível, é preciso garantir a constante integração entre todos, de forma que o trabalho não perca sua continuidade e objetividade” (SAYÃO, 1999, p. 225).

Sayão (1999) menciona a importância de se ultrapassar as fronteiras das diferentes áreas de conhecimento que trabalham juntas e criar espaços para a troca, a discussão, a integração entre as docentes.

No entanto, o que parece se desenhar é que urge a necessidade de ultrapassar as fronteiras estanques que determinam a especificidade das diferentes áreas do conhecimento e abrir o espaço para a troca, a discussão, a integração entre os diferentes profissionais que atuam com as crianças pequenas que, isoladamente, não conseguem **construir um trabalho voltado para as ‘reais’ necessidades que exige o mundo infantil, tendo em vista que estas necessidades perpassam uma gama de áreas do conhecimento** (SAYÃO, 1999, p. 235, grifos nossos)

Os momentos de planejamento revelados nas falas das professoras aparecem como uma prática isolada denotando um individualismo, no qual há indícios de uma proteção de uma interferência externa além de produzir limitações de crescimento, entretanto, é necessário rever tal isolamento.

As trocas que podem ocorrer nos momentos de planejamento oferecem possibilidades

de formação dos professores, que de acordo com Nóvoa (1995, p. 26, 27):

Práticas de formação contínua organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autónoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

Os momentos de planeamento podem oportunizar partilhas entre os professores, possibilitando a ampliação dos conhecimentos e alavancando uma cultura de colaboração na equipe pedagógica, porém nas falas das professoras constatamos que os planeamentos ocorrem separadamente, do seguinte modo:

Talvez, esse momento de planeamento deveria acontecer junto para que pudesse ter uma continuidade. (Entrevista - ECEI)

Infelizmente, a gente ainda divide isso. Eu acredito que não deveria ser; ser trabalhado como um todo, pois o aluno é um todo, a gente não divide ele em cabeça, corpo, alma (Entrevista - ECEF)

A gente percebe que é desconectada uma coisa na outra. Ainda a gente está dividindo por áreas de conhecimento, por conteúdos, quando a gente deveria pensar no todo. Isso a gente tem que avançar ainda. A criança é um todo. É um desafio, graças a Deus que estamos pensando. Que não está legal (Entrevista - ECPCP)

Nas falas das professoras, pode-se observar que há indicações de que o planeamento ocorre separado, mas expõem o desejo de que deveria acontecer junto, e tendo a criança como foco do trabalho docente. Sayão (2001) considera que:

[...] é preciso **superar a concepção disciplinar de Educação Física** fortemente enraizada na formação docente e partir da ideia de complementaridade de ações pedagógicas que englobam diferentes profissionais, de diferentes áreas de formação que pensam, planejam e desenvolvem planos de trabalho tendo as **crianças como centro irradiador das interações e não, o conhecimento determinado a priori pelos adultos** (SAYÃO, 2001, p. 2).

De modo que é necessário a criação de tempos e espaços nos quais haja a possibilidade de desenvolver trabalhos coletivos que tenham a criança como o centro dos processos educativos. Nóvoa (1995) indica que a “organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o

investimento das experiências significativas nos percursos de formação”. De modo que as docentes da Educação Infantil, com formações acadêmicas oriundas de diferentes áreas de conhecimento, possam integrar-se e promover um trabalho docente colaborativo.

O que se coloca como desafio é conceber a escola como um ambiente no qual trabalhar e formar não sejam distintos, de maneira que a formação deve ser encarada como um processo contínuo, integrado no cotidiano das escolas. (Nóvoa, 1995).

As Coordenadoras ressaltam que há um bom convívio entre as profissionais, elas afirmam que:

Se for para pensar a colaboração, vamos conversar, pode fazer isso, não tem. Mas a gente se dá muito bem. Ah se precisar de alguma coisa, no sentido assim do convívio mesmo, ah você pode olhar, fica mais um pouquinho, ou você pode trocar de aula. Ajudar no convívio mesmo, não em relação ao conteúdo. É uma coisa separada (Entrevista - ECPEF).

É um grupo muito solícito, elas trocam bastante, muito joia. É um grupo que já está se aprimorando bem na parte de pedagogia de projetos. A gente tem feito troca de experiência também em relação a isso (Entrevista - ECPCP).

O bom convívio entre a equipe docente pode propiciar a criação de um ambiente colaborativo, como é apontado pela professora abaixo:

A colaboração é fundamental, é essencial até porque todos da escola fazem parte da formação do aluno, não é só o professor de educação física que colabora, mas ele tem uma parcela muito grande. Porque a gente trabalha na sala de aula e ele **complementa o nosso trabalho lá fora e dá mesma forma complementa o trabalho dentro**. Então há uma troca muito grande de experiências entre nós duas [...] Depende da pessoa, tem algumas que gostam mais de trocar experiências e têm outras que não. Aí a gente acaba respeitando. (Entrevista - EAEI, grifos nossos)

Nóvoa (1995, p. 30) afirma que “a aprendizagem em comum facilita a consolidação de dispositivos de colaboração profissional. Mas o contrário também é verdadeiro: a concepção de espaços colectivos de trabalho pode constituir um excelente instrumento de formação”.

A perspectiva de colaboração, do trabalho conjunto é enfatizada nas falas das professoras abaixo, elas dizem que:

A professora expôs uma situação da sala de aula, o professor de educação física também colabora. Eu também vejo isso lá fora. Um trazer enriquecimento para o trabalho do outro. Essa troca, por isso é importante esses momentos de troca de experiência no HTPC. Deixar o professor falar, expor, fazer os seus relatos para que a gente possa sempre caminhar juntos. **A gente não pode ver o professor de sala e o professor de educação física distintamente. A gente tem que estar sempre trabalhando junto. Porque o foco é o mesmo. A gente quer o desenvolvimento do aluno o melhor que for. A gente tem que somar** (Entrevista - ECPCP, grifos nossos).

Normalmente o de educação física, a gente faz no grupinho, porque é um grupo menor. E os outros assuntos a gente traz no grupão. Às vezes dá para colocar, só se o assunto for na parte do movimento, Daí dá para ser feito dessa forma. Teve um HTPC que a professora de educação física colocou um trabalho realizado na quadra com as crianças, um trabalho com tampinhas. Como ela trabalhou, ela compartilhou com as professoras o que estava trabalhando, ela e outra professora de educação física. Elas também compartilham e trocam ideias entre elas. Esta troca foi no grupão, porque o grupinho são poucas, são três só (Entrevista - EAPCP)

Na unidade pedagógica através do HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) e HTPI (Hora de Trabalho Pedagógico Individual) e reunião pedagógica que se constituem **em importantes momentos de formação profissional, discussões e trocas de experiências para que o grupo como um todo se fortaleça e cresça profissionalmente** (PPP, Escola C, p. 17, grifos nossos)

Os momentos do HTPC são importantes para que ocorra uma aprendizagem comum em um movimento de colaboração profissional, mas na escola C a professora de Educação Física não participa dessas reuniões, assim foi ajustado um tempo e espaço condizente para a professora e para a escola, momento esse que recebe todas as orientações da escola e leituras de textos específicos da área de Educação Física, tal como ela relatou em entrevista:

Eu não faço HTPC junto com elas. Na quinta-feira que vem é focado para educação física, ela traz textos. Por exemplo, o último texto foi da pedagogia da escola da ponte. É mais voltado para o trabalho da gente. [...] Acredito que não seja nada muito alguma coisa muito em conjunto. Agora, por exemplo, na formatura eu sei vai trabalhar com a professora que eles vão fazer uma apresentação, com a professora de bandinha, sei que vai trabalhar junto, mas do resto eu acredito, não vou afirmar. Eu e ele fizemos um vídeo, foi para fazer a Casa Aberta. Eu filmei um pouco das minhas aulas ele filmou um pouco das aulas dele, ele editou as aulas, meu e dele da educação física para apresentar para os pais (Entrevista - ECPEF).

Na nossa escola não acontece por conta do professor de educação física não estar presente nesse momento do HTPC porque ele faz em horário diferenciado aqui nessa escola (Entrevista - ECEI).

A questão do horário de HTPC é algo importante para o desenvolvimento de um

trabalho colaborativo, na medida em que é um momento no qual poderia haver discussões e reflexões sobre o trabalho pedagógico na escola, assim, o fato de acontecer em horários diferentes dificulta ou impossibilita que isso ocorra.

Assim, ao configurar o HTPC separadamente há a manutenção do isolamento e individualismo dos professores, ocasionando em práticas distintas com as crianças, como vemos a seguir:

[...] o professor tem o conteúdo dele para cumprir e no nosso caso aqui o conteúdo do professor não está vinculado ao conteúdo da educação física, porque são planejamentos diferentes, cada um faz o seu planejamento. O que eu vejo que mesmo sem estar vinculado num planejamento no outro a gente acaba, em alguns momentos, tendo a colaboração do professor de educação física em relação aos números, às regras, a questão do movimento, mas por conta do trabalho que vai se caminhando, no decorrer do ano, mas não está interligado um no outro, existe essa colaboração. Muitas vezes eu abordo um assunto na sala de aula e o professor de educação física também vai estar trabalhando alguma coisa relacionada com aquilo, mas eu não combinei com ele fazer isso junto (Entrevista - ECEI)

A professora de educação física é um planejamento a parte que não participa do nosso, só que depois nós temos acesso sim a ele (Entrevista - EAEI)

Não teve um dia para a gente escrever junto, ou ler o dela e ver se têm contribuições e ela ler o meu e ver se têm contribuições. Ou planejar junto mesmo uma sequência (Entrevista - EBEI)

Nas falas acima, podemos observar que cada área desenvolve seu trabalho, revelando a ausência de uma coletividade, embora possa existir a colaboração em ocasiões esporádicas, não há uma sistematização para que o trabalho docente na Educação Infantil seja organizado de modo colaborativo.

Mas por outro lado, o fato de haver o HTPC realizado na Secretaria Municipal da Educação para todos professores de Educação Física da rede municipal pode dar margem para a busca de identidade de grupo. Este é realizado no prédio da Secretaria Municipal de Educação uma vez por mês no período da noite. Nesse momento as professoras e os professores discutem sobre vários assuntos, como a avaliação descritiva referente a crianças.

As reuniões de HTPC na Secretaria Municipal da Educação (SME) para todos os professores de Educação Física se originou a partir de uma conquista entre os docentes, a fim de se discutir temas pertinentes e específicos da área. Porém, essa separação parece dificultar o planejamento e mesmo o desenvolvimento de atividades coletivas nas escolas.

Para mim é péssimo, talvez se fosse de algum outro jeito, com algum outro objetivo, talvez poderia até contribuir, mas do jeito que está hoje, eu vejo aquilo como uma perda de tempo eu preferiria que tivesse um outro horário aqui com as professoras para saber da escola, dos alunos, da rotina da escola, do que como uma coisa como lá. [...] Sei que eu tenho que ir faz parte, quase um ano não chegou a lugar nenhum. Vá lá para quê? Você está aprendendo alguma coisa, está tendo algum crescimento, algum conhecimento. Não, você está indo lá passar 1:40. Sendo que podia fazer aqui com todo mundo, um horário, um momento a mais junto com o grupo. Para mim seria muito mais produtivo (Entrevista - ECPEF).

Não tem contribuído nada, porque foram discutidas, já está no final de ano e desde fevereiro está discutindo o relatório descritivo do professor de educação física, muitos HTPC que poderiam ser mais significativos, não foram. [...] Perdeu realmente o foco do que é o HTPC da educação física, não foi trabalhado nenhum conteúdo, nem feito nenhuma leitura muito interessante (Entrevista - ECPCP).

Para ela enquanto professora com os pares dela, nessa comunhão com eles, deve ser importante, mas para o trabalho aqui na escola não. Principalmente esse ano que eles ficaram o tempo inteiro discutindo sobre avaliação. E nós ficamos de fora dessa discussão. Nós da escola. Até o momento que a gente foi questionar, aí convidaram nós para ir até lá. Eu não sei o que está acontecendo lá, porque eu fui duas vezes na reunião, depois eu acabei reclamando, eu gostaria de estar participando dessa discussão lá eu queria saber o que está acontecendo, o que estão pensando sobre a educação física. E a gente ficou à margem, ficou separado. Como se a educação física é uma coisa e a pedagogia, sabe? Desde essas políticas que vêm da Secretaria Municipal da Educação já colocam a educação física como diferente (Entrevista - EBPCP)

Nos discursos acima as professoras evidenciam a necessidade de que os momentos de HTPC sejam partilhados por todos da escola, a separação entre os grupos não parece contribuir para o desenvolvimento de uma colaboração entre a equipe docente.

Por outro lado, uma professora de Educação Infantil nos relatou que o HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) realizado na SME (Secretaria Municipal de Educação) é um momento fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento do grupo de Educação Física, tal como ela mencionou na entrevista:

Eu acho que contribui porque lá eles vão estar tratando especificamente da educação física. Eles vão estar abordando dificuldades em comum para eles e o que é trabalhado, como trabalhar. Eles vão estar trazendo essa orientação para a sua unidade aonde vem colaborar e contribuir com a escola, porque quando a coisa é diferente, quantas realidades diferentes estão sendo trabalhadas lá e quanta coisa diferente vai surgir para que ele possa estar trazendo para a sua unidade. Então eu acho que contribui sim para a prática pedagógica da escola. Qual é a realidade que abrange e o que é possível fazer naquela realidade. Isso também é uma questão muito importante. Não tem como fazer o trabalho sem analisar a realidade (Entrevista - ECPPI).

A professora de Educação Física também considera que as reuniões na Secretaria Municipal de Educação contribuem para o desenvolvimento da área na Educação Infantil, ela diz que:

O HTPC na SME contribui, eu acho importante para os professores de ed. física. Manter esse momento da nossa área específica. Sinto que nós temos condições de melhorar e aproveitar mais esse horário. Trazendo principalmente conteúdos específicos da ed. física infantil para esses HTPC, abrindo para as nossas dificuldades, abrindo para as experiências dos professores que estão atuando na rede. É uma rede grande e acontecendo práticas diferentes umas da outras. Eu pessoalmente considero essas diferenças de prática fantástica, não sou a favor de um currículo único. Mas o que eu acho importante é que um professor fique atento, no mínimo ele ter o conhecimento do que os outros professores estão fazendo, porque aí que vai dar a riqueza da coisa nessa troca. Porque nós estamos vivendo o momento da diversidade, nós vamos precisar aprender viver com a diversidade, a ter flexibilidade diante dessa diversidade, respeitar. Não existe mais nada de único no mundo atual. Não dá mais. (Entrevista EBPEF).

Há por um lado as contribuições do HTPC da área de Educação Física, pois se configura em um momento de encontro dos professores e trocas de conhecimentos importantes para o desenvolvimento do trabalho na Educação Infantil, mas por outro lado parece ser também necessário a participação do professor nos HTPCs da escola em que atua. Porém, ao olharmos para o relato da professora de Educação Física da escola B, é possível verificar algumas possibilidades de trocas por meio das ações da coordenação da escola, como podemos ver abaixo:

Atualmente nessa escola, esse papel da coordenação está ficando um pouco mais claro. A coordenadora em HTPC, ela abre um espaço para a fala da Educação Física Infantil e por meio dessa fala eu tenho a oportunidade de estar colocando para toda a escola o meu planejamento, como que está sendo a evolução com as crianças, o que estou precisando para as professoras de sala de aula estarem colaborando para a melhoria desses conteúdos. O que essa coordenadora está fazendo é bem importante. Ela está ligando a Educação Física Infantil com a sala de aula fazendo a relação dessas disciplinas, desses conteúdos. Trabalhando com a interdisciplinaridade. E a educação física infantil, eu tenho muito mais sensibilidade de fazer uma percepção desse aluno da sala de aula e trazer o conteúdo da sala de aula para a área externa na educação física do que as professoras de sala de aula levar o que eu peço para elas. (...) Essa mão dupla é ainda um sonho. A cultura da professora de sala de aula é muito forte. A resistência é muito grande de ficar com criança em quatro paredes. Mas essa escola já está dando um pontapé nessa perspectiva de troca de conhecimento, de conteúdo. No HTPC, a coordenadora dá um espaço para as professoras comentarem sobre os seus trabalhos da sala de aula e a ed. física que fica na área externa.

Depois dessas falas da apresentação do que está sendo desenvolvido. Aí têm umas discussões a respeito desses conteúdos. O que torna bastante interessante é a ed. física infantil perceber o aluno em todo o contexto da vida dele. Então eu conheço a letreirinha deles, eu conheço o desenho deles, as histórias que eles gostam, o que está acontecendo no relacionamento familiar. Eu estou muito mais interada com a história dessa criança e isso eu acho muito bacana. Antes eu era mais distante dessa criança, hoje eu sou muito próxima da vida deles. Isso é bacana para a gente dar uma aula pensando num todo com o aluno. (Entrevista – EBPEF).

No relato acima, a professora ressalta a importância da coordenação nos momentos de HTPC, no sentido de promover uma integração entre as áreas, o que reverbera nas práticas das professoras com as crianças pequenas, mas, sobretudo na ampliação das possibilidades de desenvolvimento de uma cultura colaborativa na escola.

Há uma valorização dos trabalhos que são desenvolvidos na escola, uma vez que é dada a oportunidade de partilhar e trocar com os colegas de trabalho, os momentos de HTPC se configuram como uma oportunidade de formação continuada dos professores.

Nóvoa (1995) coloca que a formação implica em uma mudança dos professores e das escolas, considerando as experiências dos professores, pois do contrário pode haver resistências provocando uma postura passiva dos professores. Segundo o autor, para formação dos professores “É preciso conjugar a “lógica da procura” (definida pelos professores e pelas escolas) com a “lógica da oferta” (definida pelas instituições de formação), não esquecendo nunca que a formação é indissociável dos projectos profissionais e organizacionais”. (NÓVOA, 1995, p.31).

As parcerias na escola B parecem ser incentivadas pela coordenadora que promove no HTPC momentos de formação contínua dos professores. Garcia (1995) explana que quando falamos de “formação de professores estamos assumindo determinadas posições (epistemológicas, ideológicas, culturais) relativamente ao ensino, ao professor e aos alunos”. Nessa direção a formação dos professores, por meio dos HTPCs, pode possibilitar reflexões e tomada de consciência sobre o próprio trabalho docente.

3.3. A manifestação da Colaboração entre as Professoras de Educação Física e de Educação Infantil no cotidiano da Escola e no Trabalho Docente

As manifestações da colaboração no cotidiano da escola aparecem nos dados de maneira esporádica, pois há vestígios que indicam tentativas de promoção de condições para que a equipe pedagógica possa refletir sobre as práticas cotidianas, visando um trabalho em

parceria (equipe gestora, professores, funcionários, pais, alunos, comunidade) e mais integrado. A colaboração entre as professoras foi observado nas rotinas do seguinte modo:

Entre as professoras de Educação Física e de Educação Infantil há conversas sobre algumas crianças (Diário de Campo – Escola A)

A professora de Educação Física ia para a sala de aula e comentava para a professora de Educação Infantil sobre algumas crianças durante a aula de educação física (Diário de Campo – Escola C)

Nas citações acima, podemos identificar que as professoras trocam conversas curtas sobre as crianças, tendo uma colaboração entre elas em relação ao trabalho com as crianças. Essa prática ocorria nos momentos em que a professora de Educação Física retornava para a sala de aula.

Os professores partilham seus saberes cotidianamente com os colegas de trabalho, por meio de conversas sobre modos de fazer, ou de organizar a aula, além de trocar informações sobre os alunos, assim eles dividem o saber prático sobre sua atuação profissional. Assim, a colaboração entre professores de um mesmo nível de ensino em atividades de ensino também faz parte das partilhas de saberes. (TARDIF, 2010).

“Ainda que, as atividades de partilha de saberes não sejam consideradas como obrigação ou responsabilidade profissional pelos professores, a maior parte deles expressa a necessidade de partilhar sua experiência”. (TARDIF, 2010, p.53)

A professora de Educação Física da Escola C mencionou em entrevista a tentativa que vem fazendo para que as atividades estejam associadas às atividades das professoras de Educação Infantil:

Eu tento, não sempre, às vezes eu dou brincadeira, por exemplo, brincadeiras populares, jogos populares, para eles terem esse conhecimento da cultura. Às vezes atividades com números, para eles fazerem continha, principalmente o Infantil II, continhas de mais e de menos, mostrar no dedinho para eles. Letrinha, letra do nome, não é toda aula, toda semana. Sempre repetir e dificultar um pouquinho. Ah é o dia do índio, você fala um pouquinho, ou sobre a copa das confederações, a história, como foi um pouquinho disso ou contar alguma coisa para eles (Entrevista - ECPEF)

Mas ressalta que não há um trabalho colaborativo entre as professoras, ela afirma que:

Não, não. Elas têm o trabalho delas eu o meu e u tento conforme vou vendo o que elas estão trabalhando, eu vou tentando. Ah, número ou a letrinha. Ou alguma coisa que eles têm dificuldade, eu tento trabalhar. E acredito que isso também ajude elas. Mas não tem vamos sentar aqui, você pode fazer isso para ajuda. Talvez por eu fazer o HTPC diferente, eu acredito que não. (...) Se for para pensar a colaboração, vamos conversar, pode fazer isso, não tem. Mas a gente se dá muito bem. Ah se precisar de alguma coisa, no sentido assim do convívio mesmo, ah você pode olhar, fica mais um pouquinho, ou você pode trocar de aula. Ajudar no convívio mesmo, não em relação ao conteúdo. É uma coisa separada. (Entrevista - ECPEF)

E a professora Coordenadora Pedagógica da escola C nos explicou que:

Tem profissional que não é receptivo a isso. Eu pego a sua sala, do mesmo jeito que eu peguei eu devolvo. Não há esse envolvimento. O que está melhorando muito e isso eu tenho trabalhado. Eu também posso dizer para você que este ano eu passei enxergar a educação física com um olhar mais atento, **em relação a somar mesmo**. A ter essa parceria, vínculo, por que as crianças com que eles convivem na sala de aula são as mesmas. Vai do profissional que é receptivo, que troca que dialoga que também observa. Tem que ter esses momentos de troca. Deixar eles falarem, tirar as dúvidas (Entrevista - ECPCP, grifos nossos).

Nóvoa (1995, p.30) considera a necessidade de que os professores tenham uma formação contínua, de modo a colocar em evidência as experiências inovadoras e as redes de trabalho, assim:

a formação implica a mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras que já estão em terreno. Caso contrário, desencadeiam-se fenômenos de resistência pessoal e institucional e provoca-se a passividade de muitos atores educativos.

A receptividade dos professores é algo que também é constatado pela professora de Educação Física, como uma dificuldade para o desenvolvimento da colaboração.

Hoje nós da ed. física, nós conversamos sobre a questão de atitude, currículo, fases da alfabetização. Temos nos nossos planejamentos brincadeiras que envolvem matemática, geografia, ecologia. E quando você vai levar essa discussão para a sala de aula, fazer o inverso, a resistência é muito grande.[...] E é uma coisa assim que está dentro da formação e que dificilmente vai ser quebrado isso aí, eu por exemplo, já dei bastante idéias, me propus a compartilhar o repertório de brincadeiras, mas nunca tive êxito e as coordenadoras também não. A resistência é muito grande. (Entrevista – EBPEF).

Os professores lidam com coletividades, com grupos, pois a profissão é baseada nas relações humanas, assim o objeto do trabalho docente é coletivo. (TARDIF, 2009)

É importante ressaltar o desejo das professoras em partilhar os conhecimentos em um movimento mútuo de trocas, pois parece haver a colaboração de um lado, mas não parece ser uma via de mão dupla. A idéia do desenvolvimento de um trabalho coletivo é vislumbrado nos projetos pedagógicos das escolas abaixo:

Não há receituários prontos e acabados para desenvolver esse trabalho, e sim comprometimento dos envolvidos no processo, tornando primordial o olhar atento dos educadores às necessidades de cada educando (PPP, Escola C, p.13 e 14)

Assim pensa-se na organização do trabalho pedagógico inserindo a educação reflexiva para todos os educadores da unidade incentivando-os a pensar a escola enquanto trabalho coletivo da e na escola. Entendendo que todos os profissionais que estão na escola são educadores” (PPP, Escola B, p. 32)

E num contexto mais global, o PPP da escola C traz a referência de uma comunicação entre todos os envolvidos da Educação Infantil: professores, funcionários, pais para discutir em comunhão assuntos referentes às crianças.

É preciso superar a concepção hierarquizada de poder e dar vez às relações verticais de participação de discussões em conjunto, de definições de responsabilidade, de ações compartilhadas e construídas coletivamente entre direção, funcionárias, professores, pais e comunidade (PPP, Escola C, p. 16).

No Projeto Político Pedagógico há a proposta de desenvolvimento de um trabalho coletivo entre as docentes, porém isso não acontece de modo sistemático. Nos momentos de planejamento, no qual poderia se configurar como privilegiado período de trocas, são realizados separadamente. Mas percebemos que as professoras Coordenadoras Pedagógicas levam em conta essa questão. Na escola A, são nos momentos de HTPC que há uma maior interação entre as docentes através de relatos de experiências sobre as próprias práticas.

Na escola B, a professora Coordenadora Pedagógica faz a mediação entre as docentes quando percebe que há maneiras de interagir algumas atividades feitas na Educação Física com as de sala de aula. E, também, nos momentos de HTPC há uma maior interação entre as docentes através de relatos de experiências. Na escola C, a professora Coordenadora Pedagógica utiliza os momentos de HTPC para realizar a mediação de um trabalho coletivo.

A receptividade em relação ao desenvolvimento de um trabalho coletivo é algo que parece estar sendo construído na escola A, pois a professora coordenadora pedagógica nos

mencionou que:

Na parte de movimento, a professora de educação física senta junto com cada etapa (maternal I e II, infantil I e II). Elas sentam juntas para discutir o planejamento na área do movimento. Ela vai passando nos grupos. Só que cada uma faz o seu em particular. A educação física faz de educação física e a professora também tem que trabalhar o movimento e ela faz o dela separado. Tem alguns conceitos que são necessários em cada etapa ela vai focando os conteúdos que ela tem que trabalhar e vai conversando com as professoras e o que poderia ser trabalhado dentro da sala (Entrevista - EAPCP).

E na Escola B a professora Coordenadora Pedagógica nos relatou em entrevista que:

Quando a gente começa lá no início do ano letivo, a gente começa qual é o nosso objetivo aqui, é a partir do nosso objetivo que elas vão traçar o planejamento delas. E na hora que chega no desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo uma coisa atrelada à outra, não tem como separar a educação física da parte pedagógica do ensino regular dos conteúdos acadêmicos, não tem como [...] A educação física e da sala regular é tudo muito junto. A professora de educação física vira e mexe ela está trabalhando o conhecimento social de número lá fora, ela utiliza lá nos circuitos que ela faz, ela coloca o desenho do número, das formas geométricas. O conhecimento social de letra, de número, de cor está presente o tempo inteiro lá fora com a professora de educação física. A contribuição dela aqui é enorme (Entrevista - EBPCP).

Mediante ao que as professoras disseram nas entrevistas, percebemos que o trabalho colaborativo entre a equipe docente vem sendo desejado, no sentido de buscar a construção de um trabalho efetivamente colaborativo. Os indícios de colaboração parecem estar em relevo nos seguintes relatos:

Uma professora fez uma pergunta para mim ontem, ora o aluno escreve muito pequeno e ora muito grande. Eu falei: primeiro ele está em período de formação ainda, de alfabetização. (...) A coordenação dela, a organização dela, ela não consegue nem se organizar ali na mesa. A rotina. Você tem que começar tudo e esse tempo já foi perdido para ela. Tempo do brincar. Eles amam a educ. física. (...) A outra aluna da sala eu não havia percebido, a Professora de Educação Física notou numa aula lá fora, tirou o sapato das crianças, os dois pés da menina em carne viva – bicho geográfico – de tal forma que já estava em carne viva. Que a escola fez, ligou a menina não pode voltar para escola até Educação Física me avisa. Por isso tem que ter essa integração. É essencial, é fundamental na minha visão. (Entrevista – EAPEI)

O que eu vejo que mesmo sem estar vinculado num planejamento no outro a gente acaba, em alguns momentos, tendo a colaboração do professor de

educação física em relação aos números, à regras, a questão do movimento, mas por conta do trabalho que vai se caminhando, no decorrer do ano, mas não está interligado um no outro, existe essa colaboração. Muitas vezes eu abordo um assunto na sala de aula e o professor de educação física também vai estar trabalhando alguma coisa relacionada com aquilo, mas eu não combinei com ele fazer isso junto. Talvez, esse momento planejamento deveria acontecer junto para que pudesse ter uma continuidade. Agora torno a dizer, eu não sei se isso acontece só nessa escola, porque e se não outra escola tem um momento, o professor tem mais disponibilidade de horário, se reúnem para planejar junto com o professor da educação infantil. (Entrevista – ECPEI)

A colaboração é fundamental, é essencial até porque todos da escola fazem parte da formação do aluno, não é só o professor de educ. física que colabora, mas ele tem uma parcela muito grande. Porque a gente trabalha na sala de aula e ele complementa o nosso trabalho lá fora e dá mesma forma complementa o trabalho dentro. Então há uma troca muito grande de experiências entre nós duas. Que nem eu tenho um aluno especial, ele toma medicações fortíssimas. Ele toma essa medicação e depois ele vai para a aula de educ. física. Então às vezes ele fica muito mole lá fora aí a Professora de Educação Física fala para mim: ah!! Ele não estava legal. Ou nossa, hoje ele estava muito agitado!! Aí eu falo: foi a troca de remédio que teve e está dando essa reação. Então, assim, é fundamental a troca e conversa constante, principalmente com esses alunos especiais. A conversa tem que ser franca, sempre, entre as duas. Estar expondo mesmo, se eu tenho alguma angústia, ela pode me ajudar ou vice-versa (...). Então é uma colaboração que tem que ser mútua e constante. Tem que haver confiança entre nós profissionais. (Entrevista – EAPEI).

A experiência de cada docente é singular, mas não deixa de ser também a de uma coletividade que partilha o mesmo universo de trabalho, com todos os seus desafios e condições, assim as vivências ultrapassam a intimidade individual para se inscrever numa cultura profissional partilhada por um grupo. (TARDIF, 2009).

Em relação aos locais onde ocorreu a prática colaborativa, foi possível identificar por meio de observações que foram nos corredores, nos momentos de café e nos momentos de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico e Coletivo) e HTPI (Hora de Trabalho Pedagógico Individual), tal como as professoras relataram:

No dia-a-dia, na própria rotina do dia, falam ali na porta da sala, em HTPI às vezes a gente faz um agendamento individual. Então se precisa resolver alguma coisa já resolve ali também, não preciso esperar chegar o HTPC e colocar em pauta, já dá para a gente agilizar (Entrevista - ECPCP)

Quando tem o HTPC e aí a gente combina alguma coisa. A colaboração nesse momento está acontecendo na roda da conversa para falar sobre regras, pois o espaço externo é muito grande, a voz não chega, tem bastante dificuldade para chegar uma informação. A roda da conversa, geralmente aqui é para falar sobre as regras, sobre alguns limites, combinados, o que

pode e o que não pode. É uma roda de conversa dentro da sala de aula e as professoras participam junto com as crianças para relembrar os combinados, sobre os materiais. (Combinam em parceria algo em comum) (Entrevista - EBPEF)

As professoras de Educação Infantil e, também, com as professoras de Educação Física trocam modelos de atividades e de sugestões para os dias comemorativos. Tudo isso é feito rapidamente entre uma troca de turmas de professoras de Educação Física e Educação Infantil e nos corredor e indo para a sala de aula (Diário de Campo – Escola A)

Há pouca relação com as outras professoras de Educação Infantil durante as aulas. Apenas no momento do café há trocas de experiências com uma outra professora de Educação Infantil que disse como ela realizou a mesma atividade proposta para o dia - pediu o apoio de uma monitora e foi chamando as crianças de 2 em 2 para a pesca, as outras crianças ficavam brincando em outra atividade (Diário de Campo – Escola B).

Durante a ida para a merenda, no corredor, uma outra professora de Educação Infantil pediu informações sobre como a professora que eu estou observando vem fazendo as atividades de letra e números no cadernos de linha e no caderno de desenho (Diário de Campo - Escola A).

Porém, os momentos relatados acima são esporádicos e informais, a promoção de momentos de partilhas poderia promover amplas reflexões sobre as práticas cotidianas com as crianças pequenas na Educação Infantil, uma vez que traria contribuições para uma formação continuada às docentes.

Nóvoa (1995, p.30) afirma que a aprendizagem em comum facilita a consolidação de dispositivos de colaboração profissional. Desse modo, é importante que haja tempos e espaços possíveis de uma cultura colaborativa entre a equipe pedagógica para que haja um movimento de auxílio mútuo, de colaboração.

As culturas cooperativas **reconhecem e dão voz aos propósitos do professor**. Paradoxalmente, o desacordo é mais forte e freqüente 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 (FULLAN & HARGREAVES,

1997, p. 77, grifos nossos)¹⁴

Assim, a existência de momentos nos quais haja a possibilidade de compartilhar as experiências e dialogar sobre as práticas pedagógicas, pode ser significativa para uma constituição e consolidação de um trabalho colaborativo, através de parcerias, como também menciona Ayoub (2001), formando, assim, uma conexão entre as diferentes práticas pedagógicas existentes na Educação Infantil.

Cabe, ainda, ressaltar que os dados das observações das rotinas das aulas das professoras de Educação Infantil e das professoras de Educação Física não foram tabulados, porém de acordo com as observações pudemos perceber que na escola A são nos momentos de HTPC que há uma maior interação entre as docentes através de relatos de experiências sobre as próprias práticas. Na escola B, a professora Coordenadora Pedagógica faz a mediação entre as docentes quando percebe que há maneiras de interagir algumas atividades feitas na Educação Física com as de sala de aula. E, também, nos momentos de HTPC há uma maior interação entre as docentes através de relatos de experiências. E na escola C, a professora Coordenadora Pedagógica também utiliza os momentos de HTPC para realizar a mediação de um trabalho coletivo.

¹⁴ Tradução livre do espanhol para o português dessa citação. Las culturas cooperativas **reconocen y dan voz a los propósitos del profesor**. Paradójicamente, el desacuerdo es más fuerte y frecuente en las escuelas con culturas cooperativas que en otras, pues en ellas se dicuten los propósitos, los valores y su relación con la práctica. Pero este desacuerdo es posible gracias a la seguridad fundamental en la que se asienten las relaciones entre los docentes, seguridad que permite la franqueza en el diálogo y los desacuerdos temporales, con la certeza de que las relaciones continuadas no se ven amenazadas por ellos. En las culturas cooperativas, el examen de los valores y finalidades no es un acontecimiento inusitado, sino **un proceso contínuo omnipresente en la escuela**. Por outra parte, los desacuerdos son posibles merced a la concordância general en los valores y orientaciones fundamentales que desarrolla y a los que tende el profesorado en el decurso del tiempo. En las culturas cooperativas, los propósitos no son del todo idiosincrásicos, sino que reciben gran parte de su fuerza del desarrollo de los mismos con los compañeros y de su puesta en común con ellos

CAPITULO 4. À GUIA DE CONCLUSÃO, “O TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA: PERSPECTIVAS PARA UMA CULTURA DE COLABORAÇÃO”

Nesta pesquisa, procuramos levantar os aspectos que indicam para uma cultura de colaboração no processo de profissionalização do ensino, envolvendo o trabalho docente nas relações estabelecidas entre as professoras de Educação Física e de Educação Infantil.

A educação aqui é entendida como interação social, no qual para ensinar é necessário estabelecer relações que possibilitam alavancar processos educativos, assim a interação perpassa pela relação entre docentes, que permitem criar e recriar possibilidades de ação pedagógica no cotidiano escolar.

Consideramos que o trabalho docente está baseado na interação social que engloba uma cultura da colaboração na qual os saberes estão vinculados ao que as professoras são e fazem. Desse modo, o trabalho docente e a cultura da colaboração formam um processo de profissionalização do ensino em que se busca desenvolver uma cultura profissional.

O trabalho em parceria, envolvendo docentes atuantes na Educação Infantil pode proporcionar muitas contribuições, tanto com as crianças como no trabalho em equipe, entretanto, é necessário ultrapassar barreiras que envolvem o individualismo, o isolamento no ensino, visando os princípios para uma cultura profissional colaborativa.

Assim, procuramos identificar quais são os aspectos que demonstram uma cultura de colaboração no processo de profissionalização do ensino, envolvendo o trabalho docente nas relações que se estabelecem entre as professoras de Educação Física e de Educação Infantil no contexto da Educação Infantil.

Dentre os resultados analisados, pudemos observar que as professoras têm a vocação como motivo para a escolha profissional, pois declararam que o fato de gostar de trabalhar com crianças pequenas as motivaram a atuar na Educação Infantil.

Ao analisarmos sobre as possíveis contribuições da formação inicial para a atuação profissional, encontramos relatos que revelam lacunas na própria formação o que fez com que as professoras procurassem diferentes formas de auxílios para suprir as necessidades encontradas no cotidiano da prática profissional, entre elas estão as trocas entre os colegas de trabalho, revelando-nos que os conhecimentos produzidos no interior das práticas pedagógicas

são partilhados, ainda que de modo assistemático.

Há indícios de colaboração entre as docentes, pois foi possível identificar um bom convívio entre as professoras de Educação Infantil, bem como momentos de trocas de informações nos corredores, nos momentos de café, HTPC.

Parece existir um esforço das professoras de Educação Física para que haja uma colaboração com as professoras de Educação Infantil, entretanto, há uma dificuldade em se realizar tal trabalho em função de diferentes concepções sobre a área de Educação Física. Para que ocorra o desenvolvimento do trabalho colaborativo na Educação Infantil, é necessário que as diferentes áreas de conhecimentos sejam parceiras.

Ao analisar a área de Educação Física nos Projetos Pedagógicos das escolas pesquisadas, percebemos que é entendida como uma área de conhecimento, embora são mais ressaltadas as questões referentes à expressividade e controle sobre o corpo.

Os momentos de HTPC, parecem se configurar como espaço e tempo para a mediação e trocas entre as docentes, além da função de ser uma formação continuada em serviço às professoras.

O HTPC que ocorre na SME, somente para docentes de Educação Física da rede municipal, embora tenha sido uma conquista para os professores e se configura como um momento importante para a área, parece provocar um distanciamento entre a equipe docente nas reuniões das escolas.

Esse distanciamento se evidencia nos planejamentos das atividades pedagógicas, uma vez que são realizados separadamente, cada docente realiza o seu planejamento individualmente provocando uma desconexão e descontinuidade nas atividades pedagógicas das docentes de Educação Física e as de Educação Infantil.

A figura da coordenação nos momentos de HTPC mostra ser essencial para o desenvolvimento de uma cultura profissional de colaboração, pois é um momento em que há uma valorização do trabalho dos professores uma vez que todos podem expor o que desenvolvem, o que provoca uma grande partilha dos diferentes conhecimentos produzidos na escola.

No desenvolvimento desta pesquisa, constatamos que a dinâmica do cotidiano escolar é veloz com tempos pré-estipulados para cada atividade numa rotina executada tanto pelas crianças como pelos adultos, a qual a cultura colaborativa se manifesta, em lugares e momentos esporádicos como nos corredores ou nos momentos do café.

A cultura colaborativa é entendida nesta pesquisa como possibilidade de tempos e

espaços de diálogos e apoio mútuos, e verificamos indícios de colaboração entre as docentes de maneira rápida nos corredores e café, e também entre a professora coordenadora pedagógica e as professoras de Educação Infantil e de Educação Física.

Os momentos de HTPC e HTPI são espaços e tempos para trocas de experiências, que pode ser mais explorado visando tanto a formação das professoras quanto o desenvolvimento de uma cultura colaborativa na escola, entendendo que tais momentos podem se configurar como ocasiões privilegiadas para o planejamento e desenvolvimento do trabalho docente na Educação Infantil.

Ao analisarmos o trabalho docente percebemos que é realizado de maneira individualizada e fragmentada por momentos distintos de áreas do conhecimento, não havendo na maioria dos casos analisados, nenhuma conexão e continuidade entre as práticas pedagógicas.

As docentes são protagonistas e não apenas executoras de atividades e tarefas burocráticas, isoladas em suas salas de aula ou em outros espaços escolares. Assim, o trabalho colaborativo entre a equipe docente possibilitaria grandes contribuições para a Educação Infantil.

A promoção de horários conjuntos nos quais professores de Educação Física e de Educação Infantil possam se reunir para conversar e refletir sobre as práticas educativas parecem ser desejadas pelas participantes da pesquisa, pois esse poderia ser um primeiro passo para favorecer o desenvolvimento de um trabalho colaborativo.

Indicamos a necessidade de se criar tempos e espaços na Educação Infantil que favoreçam condições nas quais os professores desenvolvam trabalhos coletivamente, tendo a criança pequena como o centro do processo educativo.

As redes de cooperação e de colaboração profissional podem ser um caminho para integrar os professores promovendo uma reflexão prática sobre a prática (Nóvoa, 1995), no qual há uma valorização sobre o trabalho docente e permite outros modos de ser professor dentro de uma nova cultura profissional.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. As Ciências Sociais são Ciências? In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

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

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2008.

BORGES, Cecília. 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.

BORGES, Cecília. A formação dos docentes de Educação Física e seus saberes profissionais, in: *Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança*. Cecília Borges e Jean-François Desbiens (orgs). Campinas, SP. Autores Associados, 2005.

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. 3v.: 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, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção Questões da nossa época, v. 98).

CONTRERAS, José. A retórica do profissionalismo e suas ambiguidades. In: CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira. **Educação Infantil Pós- LDB**: Rumos e Desafios. Editora Autores Associados, Campinas, 1999.

FAVINHA, Marília Evangelina Sota; CHARREÚ, Leonardo. O problema da falta de articulação curricular entre níveis de ensino: o papel das “culturas docentes” para a sua facilitação. **Centro de Investigação e Psicologia CIEP**, Repositório Universidade de Évora, 2012, p. 1-12.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3ª ed. Brasília: Líber Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FORMOSINHO, João. A academização da formação de professores. In: _____. **Formação de professores**. Aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009, p.73-92.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. ? **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.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: **Os Professores e sua Formação**. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1995.

GAUTHIER, Clermont. (et al). Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. In: GAUTHIER, Clermont. (et al). **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Injuí: Ed. Unijuí, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Diretrizes Curriculares para a Educação Física no Ensino Fundamental e na Educação Infantil da rede municipal de Florianópolis/SC**: registro da parceria NEPEF/UFSC – SME/Florianópolis, 1993 a 1996 / Grupo de Estudos Ampliando de Educação Física – Florianópolis: o Grupo, 1996)

HARGREAVES, Andy; GOODSON, Ivor F. Mudança educativa e crise do profissionalismo. In: GOODSON, Ivor F. **Conhecimento e vida profissional**: estudos sobre a educação e mudança. Portugal: Porto Editora, 2008.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento**: a educação na era da insegurança. Editora Porto: Portugal, 2003.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança**: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós moderna. Lisboa: MacGraw &Hill, 1998

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 1995. cap. II. p. 31-61.

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

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. Por Alegre, RGS: Bookman, 2001.

MENGA LUDKE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986 (Temas Básicos de Educação e Ensino).

NÓVOA, Antônio. **O regresso dos professores**. Pinhais. Melo, 2011.

NÓVOA, Antonio. Formação de Professores e Profissão Docente. In: **Os Professores e a sua Formação**. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1995.

PAULILO, Maria Angela Silveira. A pesquisa qualitativa e a história de vida. **Serviço Social em Revista**. Londrina, v. 3, n. 1, p. 135-148, jul/dez, 1999.

SAYÃO, Déborah Thomé. Educação física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, v. 11, n. 13, p. 221-238, nov. 1999.

SAYÃO, Déborah Thomé. Grupo de estudos em Educação Física na Educação Infantil: alguns aspectos do trabalho pedagógico. **Motrivivência**, ano XII. n. 17, p. 1-7, set. 2001.

SAYÃO, Déborah Thomé. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan.2002.

SELTITZ, C.; JAHODA, M.; DEUSTSCH, M.; COOK, S. W. **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais**. São Paulo, SP: Heder, 1967.

SZYMANSKI, Heloisa. (org). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro Editora, 2004 (Série Pesquisa em Educação vol. 4).

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr-jun. 2013

TARDIF, Maurice. **Os saberes docentes e formação profissional**. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários:

Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, nº 13, Jan/Fev/Mar/Abr, p.5-24, 2000.

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

APÊNDICES

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 196/96)

Venho convidá-la a participar do projeto de pesquisa **“O trabalho docente na Educação Básica: as relações entre a professora de educação física e a professora de educação infantil”** e pedir o seu consentimento livre e esclarecido na utilização dos dados coletados para eventuais relatório, apresentação em reunião científica ou publicações. Este trabalho tem como objetivo central compreender as relações (ou as culturas) colaborativas das professoras de educação física e das professoras de pedagogia acerca do próprio trabalho docente no segmento da Educação Infantil, demarcando desse modo a questão da interdisciplinaridade no meio escolar. Especificamente se busca (a) identificar as concepções de trabalho docente no ensino da educação infantil; (b) apontar as vivências interpessoais das professoras de educação física e das professoras de pedagogia que contribuem para um trabalho docente colaborativo; (c) apresentar um diagnóstico das percepções, angústias e desafios das professoras de educação física e das professoras de pedagogia frente à complexidade do trabalho docente e; (d) analisar as influências e os determinantes que condicionam a prática docente e o próprio contexto escolar. Na busca desses dados estamos utilizando como técnica para obter informações o questionário, a observação e a entrevista. Porém, como toda e qualquer atividade humana implica em riscos vinculados a vida cotidiana, estes poderão ser atenuados em função de procedimentos a serem adotados como horário e local da entrevista vinculados a medidas de segurança. Cabe registrar também que está assegurada a plena liberdade de participar ou de encerrar a própria participação ou de solicitar a qualquer momento esclarecimentos sobre a pesquisa. Portanto, venho pedir a sua colaboração em responder ao questionário, permitir a observação de aulas e conceder uma entrevista sobre a sua compreensão ou experiência vinculada com a questão do trabalho docente na Educação Infantil. O seu nome será mantido em sigilo, sendo utilizado como identificação um pseudônimo ou número/letra. Da mesma forma fica também assegurado que você poderá se recusar a responder a qualquer pergunta e/ou retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa.

Coloco-me à disposição para outros esclarecimentos que se fizerem necessário

....., de de 2012.

Kethylin Viotto Recco
- pesquisadora responsável -

Prof. Dr. Samuel de Souza Neto
- orientador -

DECLARAÇÃO (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido)

Eu,.....R.G.....residente e domiciliado àAv./Rua.....Bairro.....nacidade de.....Estado de.....CEP.....telefone (.....).....e-mail:.....declaro estar ciente dos objetivos da pesquisa **“O trabalho docente na Educação Básica: as relações entre a professora de educação física e a professora de educação infantil”**, de Kethylin Viotto Recco, concordando com a publicação de minhas respostas na forma de artigos e/ou em reuniões científicos.
Rio Claro,.....de de

Assinatura: _____

Kethylin Viotto Recco
- pesquisadora responsável -
Pesquisadora Responsável: Kethylin Viotto Recco
Endereço: Av. 24 A, 1515, Bela Vista – Unesp – IB
Depto de Educação – Rio Claro/SP
Fone: 19-3526-4276

Prof. Dr. Samuel de Souza Neto
- orientador -
UNESP - Universidade Estadual Paulista
Av. 24 A, 1515, Bela Vista – Unesp – IB
Depto de Educação – Rio Claro/SP
Fone: 19-3526-4276

APÊNDICE 2 CARTA CONVITE

Rio Claro, 25 de fevereiro de 2013.

Prezada Secretaria de Educação do Município de Rio Claro

Venho por meio desta, apresentar a pós-graduanda Kethylin Viotto Recco, aluna regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Educação (2012), bolsa CAPES, que está desenvolvendo o Projeto de Pesquisa: O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: AS RELAÇÕES ENTRE A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, solicitando autorização para que ela possa entrar nas escolas escolhidas, em torno de três, a serem contatas no mês de março de 2013. Esta pesquisa, qualitativa, do tipo estudo de casos múltiplos tem como objetivo central compreender as relações (ou as culturas) colaborativas das professoras de educação física e das professoras de pedagogia acerca do próprio trabalho docente no segmento da Educação Infantil, demarcando desse modo a questão da interdisciplinaridade no meio escolar. Especificamente se busca: (a) identificar as concepções de trabalho docente no ensino da educação infantil; (b) apontar as vivências interpessoais das professoras de educação física e das professoras de pedagogia que contribuem para um trabalho docente colaborativo; (c) apresentar um diagnóstico das percepções, angustias e desafios das professoras de educação física e das professoras de pedagogia frente à complexidade do trabalho docente e; (d) analisar as influências e os determinantes que condicionam a prática docente e o próprio contexto escolar. Entre as técnicas para a coleta de dados se estará utilizando questionário, observação das professoras na escola, fonte documental, entrevista semi-estruturada e análise de conteúdo. No âmbito desse processo espera-se compreender, a partir das concepções das educadoras especialistas e generalistas, o trabalho docente interdisciplinar (colaborativo) na escola de educação infantil, as tensões, as convergências, as contradições e os desafios que perpassam essa temática. Anexo segue o projeto e o TCLE entregue no Comitê de Ética. Colocamo-nós à disposição para outras informações que se fizerem necessária. Atenciosamente,

Profa Kethylin Viotto Recco
- aluna de pós-graduação -

Prof. Dr. Samuel de Souza Neto
- orientador -

.....

Samuel de Souza Neto

Coordenador do Núcleo de Ensino da UNESP - Campus de Rio Claro
Pesquisador CNPq; Pesquisador Regular NEPEF e Pesquisador Regular DFPPE
Chercheur International – CRIFPE (Canadá)
Professor Adjunto
Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” - UNESP
Instituto de Biociências – Departamento de Educação
Campus de Rio Claro
Av. 24-A, 1515 – Belle Vista
13505-050 – Rio Claro-SP
samuelsn@rc.unesp.br
www.rc.unesp.br
Tél. bureau: 55 + (19)3526-4276;
Tél. secretaria: 55 +(19)3526-4245

APÊNDICE 3

QUESTIONÁRIO PILOTO

Dados pessoais

Sexo: () masculino () feminino

Idade: _____ anos

Estado civil: () solteiro () casado ou outra forma de união () separado, desquitado, divorciado ou viúvo

Lugar de nascimento:

Cidade: _____ Estado: _____ País, se fora do Brasil: _____

Têm filhos? _____ Quantos _____ Em quais idades? _____

Formação acadêmica:

Magistério: () completo () incompleto () escola pública () escola particular

Superior:

Qual _____ Ano _____

() completo () incompleto () escola pública () escola particular

Pós-graduação (stritu sensu):

Qual _____ Ano _____

() completo () incompleto () escola pública () escola particular

Especialização (latu sensu):

Qual _____ Ano _____

() completo () incompleto () escola pública () escola particular

Dados profissionais: O Trabalho Docente na Educação infantil

- (a) Quanto tempo você atua na Educação Infantil? Em qual função? Qual a faixa etária das crianças?
- (b) Você já trabalhou com crianças? Onde? Qual função? Ano?
- (c) Por que você escolheu a Educação Infantil?
- (d) Você já assumiu cargo de chefia ou direção? Onde? Ano?
- (e) Que sugestões você daria para uma professora de educação física e de pedagogia iniciantes que vão trabalhar na educação infantil?
- (f) Você acha que a sua formação universitária te preparou para trabalhar na educação infantil. Se sim, de que modo? Se não, o que você fez para suprir essa lacuna acadêmica?
- (g) Como que você analisa a estrutura organizacional da escola, a gestão escolar e a coordenação pedagógica?
- (h) Qual é o papel do coordenador pedagógico para a área de educação física e da pedagogia na educação infantil?
- (i) Como que você analisa o convívio social entre professoras, de pedagogia e de educação física? Na prática, quais são as dificuldades encontradas?

- (j) Como acontece o processo de planejamento referente às atividades pedagógicas entre as professoras de pedagogia e de educação física realizada no início do ano letivo escolar (momento em que não há presença dos alunos)?

APÊNDICE 4

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

O Trabalho Docente na Educação Infantil

- (a) Quanto tempo você atua na Educação Infantil? Em qual função? Qual a faixa etária das crianças? Por que você escolheu a Educação Infantil?
- (b) Na sua opinião, a formação universitária contribuiu para trabalhar na Educação Infantil. Se sim, de que modo? Se não, o que você fez para suprir essa lacuna acadêmica?
- (c) Qual é o papel do coordenador pedagógico para as áreas de Educação Física e de Pedagogia na Educação Infantil? Como ocorre o tratamento dessas duas áreas na reunião de HTPC?
- (d) Neste contexto, como ocorre a colaboração entre as professoras na Educação Infantil? Em particular, como ocorre a colaboração entre a professora de Pedagogia e a professora de Educação Física?
- (e) Como acontece o processo de planejamento referente às atividades pedagógicas entre as professoras de Pedagogia e de Educação Física realizado no início do ano letivo escolar?
- (f) No PPP como a Educação Física e a Pedagogia são apresentadas em termos de contribuição e papel?
- (g) Durante as observações da sala de aula pude perceber que nem sempre o que a professora de Pedagogia trabalha tem sua continuidade na aula de Educação Física. Por que isso acontece?
- (h) No desenvolvimento de suas aulas, o plano de aula assim como o planejamento de ensino levam em considerações quais aspectos ou elementos? Por que você segue esse caminho? Você estabelece relação com outras áreas do conhecimento ou conteúdos?
- (i) As reuniões de HTPC seguem uma rotina pré-estabelecida. Em que momento é trabalhado os diferentes conteúdos da professora de Pedagogia com a professora de Educação Física? O fato da professora de Educação Física ter outro HTPC contribui para a prática pedagógica da escola?

APÊNDICE 5

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Contexto do bairro – os espaços urbanos, a localização da escola no município, a chegada e a saída das crianças.

Configuração e o funcionamento na escola – os diferentes espaços escolares, as “rotinas – tempos”, o trabalho docente na educação infantil (a especificidade e a caracterização desse segmento escolar), as crianças, as professoras, as demais funcionárias.

As interações sociais e profissionais entre as professoras de diferentes áreas de conhecimentos.

As vivências interpessoais entre as crianças e as professoras.

As relações sociais e profissionais entre as professoras e as gestoras.

As interações sociais entre as professoras e as demais funcionárias da escola.

Outras observações.

APÊNDICE 6

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

Professora de EF da escola B

a) Quanto tempo você atua na Educação Infantil? Em qual função? Qual a faixa etária das crianças? Por que você escolheu a Educação Infantil?

Aproximadamente uns 15 anos na Educação Infantil. Nunca separei muito. Sempre lidei com criança e com adolescente. Na função de professora de educação física escolar infantil. A faixa etária das cças de 2 a 12/13 anos. Porque dessa escolha: Por causa de meu perfil, ser uma pessoa lúdica. Não consigo viver sem cça. Tenho necessidade de estar com cça. Eu acredito na cultura e na produção da infância. Eu sou uma defensora da infância, da cça. Para mim a cça tem que brincar e eu defendo o movimento. Esse período é o período de brincar e do movimento para a estrutura mesmo do corpo e da vida dela.

b) Na sua opinião, a formação universitária contribuiu para trabalhar na Educação Infantil? Se sim, de que modo? Se não, o que você fez para suprir essa lacuna acadêmica?

Não, não contribuiu. A minha formação é uma formação técnica. Eu termino o curso universitário na faculdade de Ribeirão Preto em 1986. Tive alguns professores que eram militares. E esse vazio, essa lacuna eu fui preenchendo fazendo cursos, participando de congressos e de simpósios com as professoras de educação infantil de sala de aula. Eu lido com arte a vida inteira, a grande contribuição também é por ser artista e o convívio com circo, com dança, com interpretação. Leitura sobre desenvolvimento infantil, psíquico e motor. Aprendi bastante com a professora Tatí (Irene) da Unesp. Eu assistia às aulas com a permissão dessa professora e nós nos tornamos amigas. E eu ia pegando, lendo as indicações de livros dela. Conversando com outros professores de Educação Física Infantil, trocando experiências. Fazendo no meu próprio estudo, eu tenho acervos de brincadeiras. Se eu faço uma viagem, a primeira coisa que eu vejo no lugar é do que eles brincam, que brinquedo eles estão aprendendo, o que eles estão fazendo. Leio sobre psicomotricidade é o meu principal interesse na área do Infantil. A psicomotricidade do professor Go Tani, é um grande estudioso, que eu me oriento para as minhas aulas de Educação Física Infantil. A educação da motricidade,

c) Qual é o papel do coordenador pedagógico para as áreas de Educação Física e de Pedagogia na Educação Infantil? Como ocorre o tratamento dessas duas áreas na reunião de HTPC?

Atualmente nessa escola, esse papel da coordenação está ficando um pouco mais claro. A coordenadora em HTPC, ela abre um espaço para a fala da Educação Física Infantil e por meio dessa fala eu tenho a oportunidade de estar colocando para toda a escola o meu planejamento, como que está sendo a evolução com as cças, o que estou precisando para as professoras de sala de aula estarem colaborando para a melhoria desses conteúdos. O que essa coordenadora está fazendo é bem importante. Ela está ligando a Educação Física Infantil com a sala de aula fazendo a relação dessas disciplinas, desses conteúdos. Trabalhando com a interdisciplinaridade. E a educação física infantil, eu tenho muito mais sensibilidade de fazer

uma percepção desse aluno da sala de aula e trazer o conteúdo da sala de aula para a área externa na educação física do que as professoras de sala de aula levar o que eu peço para elas. Eu peço para as professoras de educação infantil de sala de aula explorem mais a área externa, brinquem. Essa brincadeira ela não tem que ficar exclusivamente para a educação física. Acho que uma brincadeira de roda, penso que é um conteúdo para quem trabalha com cça, é de toda escola, conteúdo geral. Essa mão dupla é ainda um sonho. A cultura da professora de sala de aula é muito forte. A resistência é muito grande de ficar com cça em quatro paredes. Mas essa escola já está dando um pontapé nessa perspectiva de troca de conhecimento, de conteúdo. No HTPC, a coordenadora dá um espaço para as professoras comentarem sobre os seu trabalho da sala de aula e a ed. física que fica na área externa. Depois dessas falas da apresentação do que está sendo desenvolvido. Aí têm umas discussões a respeito desses conteúdos. O que torna bastante interessante é a ed. física infantil perceber o aluno em todo o contexto da vida dele. Então eu conheço a letrinha deles, eu conheço o desenho deles, as histórias que eles gostam, o que está acontecendo no relacionamento familiar. Eu estou muito mais interada com a história dessa cça e isso eu acho muito bacana. Antes eu era mais distante dessa cça, hoje eu sou muito próxima da vida deles. Isso é bacana para a gente dar uma aula pensando num todo com o aluno.

d) Neste contexto, como ocorre a colaboração entre as professoras na Educação Infantil? Em particular, como ocorre a colaboração entre a professora de Pedagogia e a professora de Educação Física?

Durante as reuniões, nós professoras colocamos as necessidades dos alunos e principalmente o que a gente está percebendo na fragilidade e, aí, a ed. física entra na tentativa de dar conta de suprir essas fragilidades, principalmente motoras. O assunto sempre é lateralidade, a colaboração de brincadeiras de coordenação motora fina, pois são cças que estão nesse momento de pinçar, de pegar. A melhoria de localizar o corpo no espaço, o tratamento com as regras, com atitudes, com a higiene. A troca de experiência com as danças, uma colaborando com a outra para montar a coreografia para os dias comemorativos. A colaboração entre as professoras de EF e EI: eu penso que esse momento está começando agora. Até então as duas áreas convivendo no mesmo espaço completamente distante, agora que parece que a educação está começando a acordar e perceber o tanto que é importante a ed. física infantil. Porque cça tem que brincar, tem que se movimentar. Cça não tem que ficar em quatro paredes. Cças dessa escola têm de 2 a 6 anos Imagina. Quando tem o HTPC e aí a gente combina alguma coisa. A colaboração nesse momento está acontecendo na roda da conversa para falar sobre regras, pois o espaço externo é muito grande, a voz não chega, tem bastante dificuldade para chegar uma informação. A roda da conversa, geralmente aqui é para falar sobre as regras, sobre alguns limites, combinados, o que pode e o que não pode. É uma roda de conversa dentro da sala de aula e as professoras participam junto com as crianças para relembrar os combinados, sobre os materiais. (Combinam em parceria algo em comum)

e) Como acontece o processo de planejamento referente às atividades pedagógicas entre as professoras de Pedagogia e de Educação Física realizado no início do ano letivo escolar?

Nessa escola, o que a coordenadora deixou claro e eu entendi é que eu precisava conhecer o plano pedagógico da escola para o meu planejamento ter o perfil dentro dos objetivos gerais da escola – que é o PPP – O que amarra a linguagem o perfil, a filosofia da escola é o PPP. Aí eu fiz a leitura do PPP e partiu o planejamento. Mas não houve momento nenhum que eu sentasse junto com as professoras de sala de aula da pedagogia para montar o meu

planejamento. A coordenadora ela colocou em uma reunião no meu HTPI o que essas professoras planejaram e dentro desse planejamento dessas professoras eu vou adequando as brincadeiras, tentando amarrar alguma coisa. Mas cada professor faz o seu planejamento e eu faço o meu sozinha, porque eu sou a única professora da escola. Quem discute o meu planejamento é a coordenadora. Só no HTPC tem a fala da ed. física e eu falo o que eu estou trabalhando. Nesse momento eu estou trabalhando o meio ambiente e o corpo, eu falei toda essa experiência, como as cças estão lidando com a floresta (essa escola está localizada dentro do horto florestal), a importância da reserva florestal, já plantamos árvores, nós praticamos esportes ecológicos, eu trabalho com matemática e classificação de folhas, flores, cores. Exploro por meio de trilha todo esse espaço enorme com eles. Então, nós temos o dia da trilha, da passeata ecológica, da limpeza, o escorregador natural, o cipó do Tarzan, a importância de estar brincando com os bichos e devolvê-los para a floresta.

f) No PPP como a Educação Física e a Pedagogia são apresentadas em termos de contribuição e papel?

O que eu senti e percebi de minha leitura que o PPP tem uma preocupação do desenvolvimento físico e o desenvolvimento integral da cça. Mas quanto a ed. física infantil os objetivos ainda são algo bem tradicionais – lateralidade, correr, tempo-espaço. Eu apresentei um documento por escrito para a coordenadora para ampliar um pouco esses objetivos e o que nós da ed. física pensamos da ed. física infantil. Isso é meio novo e está caminhando. Existe uma preocupação da ed. física infantil, que a cça é uma produtora da cultura corporal, ela não é passiva, ela não só recebe a informação de adultos, ela tem uma produção. Quando vc tem esse tipo de postura, o seu conteúdo e o seu planejamento mudam. Eu não vejo mais a cça como ser passivo que vai aprender, mas uma cça que constrói a sua produção cultural corporal. Esse PPP penso que ele tem condições de melhorar, tem condições de sair dessa coisa tradicional, avançar, ampliar o olhar em relação às cças e essa escola é muito aberta e com toda a finalidade de seguir esse caminho, eu penso que já segue esse caminho, porque aqui é uma escola diferenciada.

g) Durante as observações da sala de aula pude perceber que nem sempre o que a professora de Pedagogia trabalha tem sua continuidade na aula de Educação Física. Por que isso acontece?

Logo de cara nós temos a história da educação que dá o privilégio para a sala de aula que ainda tem aquela visão de ed. física como um momento de lazer. E o que eu percebo ao longo da minha experiência é a grande resistência que a pedagogia tem de não lidar com o corpo em movimento. A ed. física está indo buscar esse conteúdo da sala de aula e trazendo para a área externa, para a quadra, para o campinho. Agora a professora de sala de aula vem de uma universidade, de uma cultura de estudo que parece que tudo acontece em quatro paredes. Eu percebo a evolução na ed. física em relação ao estudo do planejamento, do conteúdo, do currículo e eu não vejo essa evolução de quem está dentro da sala de aula. Hoje nós da ed. física, nós conversamos sobre a questão de atitude, currículo, fases da alfabetização. Temos nos nossos planejamentos brincadeiras que envolvem matemática, geografia, ecologia. E quando vc vai levar essa discussão para a sala de aula, fazer o inverso, a resistência é muito grande. Só uma geração que vem não sei de onde para conceber a aprendizagem da escrita fora da sala de aula, isto não passa na cabeça delas. E é uma coisa assim que está dentro da formação e que dificilmente vai ser quebrado isso aí, eu por exemplo, já dei bastante idéias,

me propus a compartilhar o repertório de brincadeiras, mas nunca tive êxito e as coordenadoras também não. A resistência é muito grande.

h) No desenvolvimento de suas aulas, o plano de aula assim como o planejamento de ensino levam em considerações quais aspectos ou elementos? Por que você segue esse caminho? Você estabelece relação com outras áreas do conhecimento ou conteúdos?

Primeiro lugar eu quero saber das cças, eu quero entrar dentro da escola e ter a permissão de ficar um período que eu considero necessário para mim ficar próximo da cça. Então nesse momento eu tento ir captando todas as informações: quero saber a cor delas, o tamanho, observar a estrutura corporal, observar todos os seus movimentos, quero escutar o que elas estão falando, quero escutar muito as histórias, quero escutar a fala, quero perceber a dicção, como está saindo esse som, essas palavras. Eu pego essas cças no colo, eu quero ter um contato próximo para sentir o peso, a coordenação motora fina, coloco todas para correrem e fico observando o quadril de cada umas, os joelhos, os pés, o olhar. Fico na escuta do grupo. Converso com a coordenadora, com quem está um tempo maior na escola para saber onde elas moram, deixo elas cantarem para escutar qual música elas estão ouvindo, que dança elas estão compartilhando com a família, com a televisão, com as mídias. Aí depois de viver um tempinho junto e bem próximo delas, aí eu vou escrever o planejamento e vou levantar esses elementos. Eu tenho que conhecer também a área externa que a escola tem, a área interna que a escola tem e os materiais que eu estou encontrando e as possibilidades de adquirir outros materiais. Aí eu me sinto mais segura para estar montando o meu planejamento, porque eu dependo desses elementos. E eu também tenho uma vivência de arte, eu sou artista performance poeta. Eu trago toda essa experiência para dentro da quadra, do espaço. São as experiências do sensível, da sensibilidade, do sensório, das sensações. Trago também essa característica forte em mim que é a ed. física alternativa, não é mais alternativa, trago todo esse conteúdo da cooperação, de outros olhares para a ed. física, da volta a calma, toque, da ioga, eu pego experiência da arte plástica e trago para eles. Eles têm vivências visuais, tátil que é fundamental para lidar com a percepção. A cça também necessita desse momento mais calmo, de abaixar a ansiedade, de reconhecer que dentro de uma aula de ed. física ou uma prática esportiva tem o momento de repouso. O que que é o repouso, o que que é a volta a calma, o que que é o estado de relaxamento. Acredito que dá uma melhoria na qualidade de vida se eu reconheço esse conteúdo, se alguém me apresenta esses conhecimentos e eu possa levar para a minha vida, para o meu cotidiano esses conhecimentos. Porque vc segue esse caminho: eu sigo esse caminho percebendo quais são as necessidades atuais dessa cça. Quem é essa cça na contemporaneidade? Eu não vou levar em consideração, a cça que eu fui, a cça romântica de chapeuzinho vermelho e lobo mal. Hoje para mim, o primeiro caminho é esse, que cça é essa que está vivendo neste momento, a prova é que o meu planejamento mudou, agora o meu planejamento já tem as mídias, a tecnologia. Que eu fui muito resiste, mas agora eu estou quebrando a resistência. As cças assistem dança de frevo por meio do vídeo, discute todas essas danças, imitam os dançarinos e a gente faz alguns jogos e depois leva esses jogos para o corpo. Vê a pantera andando, depois imita a pantera cor de rosa tudo via tela, via vídeo. É bem bacana. Esse é o caminho principal. O que levo e consideração, mais uma vez a minha vivência na arte, que é uma vivência muito forte na parte motora, então tanto na ed. física traz muita contribuição para o meu trabalho de performance como a arte também contribui muito com a diversidade e a criatividade nas minhas aulas de ed. física. Sim, eu estabeleço relação praticamente com todas as áreas de todos os conteúdos. O meu planejamento desse ano eu estabeleço uma relação com o meio ambiente e o corpo, a ecologia, o corpo e a matemática, o corpo e o letramento, geografia e corpo, as questões de ética, atitude, a dança, circo, liberdade

de expressão, descanso, prazer, lazer, as brincadeiras de antigamente, algo mais específico da psicomotricidade. Tem vez que a minha aula é toda pontuada em psicomotricidade. Os circuitos são todos elaborados nem determinado ponto de conflito na tentativa de não ultrapassar esse conflito proposto e depois eu vou aumentando o grau de dificuldade.

i) As reuniões de HTPC seguem uma rotina pré-estabelecida. Em que momento é trabalhado os diferentes conteúdos da professora de Pedagogia com a professora de Educação Física? O fato da professora de Educação Física ter outro HTPC contribui para a prática pedagógica da escola?

Como eu já comentei tem um momento que a coordenadora abre um espaço para a fala da experiência dos professores. É esse momento que acontece a troca de conteúdos ou no mínimo vc está a par sobre o conteúdo que cada professora está desenvolvendo e a produção o registro. Nós temos o hábito de trazer o registro dessa nossa fala, desse conteúdo. Isso acontece no HTPC – no grupão. O HTPC na SME contribui, eu acho importante para os professores de ed. física. Manter esse momento da nossa área específica. Sinto que nós temos condições de melhorar e aproveitar mais esse horário. Trazendo principalmente conteúdos específicos da ed. física infantil para esses HTPC, abrindo para as nossas dificuldades, abrindo para as experiências dos professores que estão atuando na rede. É uma rede grande e acontecendo práticas diferentes umas das outras. Eu pessoalmente considero essas diferenças de prática fantástica, não sou a favor de um currículo único. Mas o que eu acho importante é que um professor fique atento, no mínimo ele ter o conhecimento do que os outros professores estão fazendo, porque aí que vai dar a riqueza da coisa nessa troca. Porque nós estamos vivendo o momento da diversidade, nós vamos precisar aprender viver com a diversidade, a ter flexibilidade diante dessa diversidade, respeitar. Não existe mais nada de único no mundo atual. Não dá mais.