

O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS DESAFIOS DO PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO

KethylinViottoRecco^I

Samuel de Souza Neto^{II}

Dijnane Fernanda Vedovattolza^{III}

^IRede Municipal de Ensino de Jundiaí, Jundiaí/SP - Brasil

^{II}Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro/SP - Brasil

^{III}Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos/SP – Brasil

Resumo

Este estudo trata do trabalho docente na Educação Infantil, tendo como foco os desafios do processo de profissionalização do ensino, chamando atenção para a questão da cultura da colaboração. 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 professoras de Educação Física e de Educação Infantil. Na busca dos dados optou-se pela pesquisa qualitativa, do tipo exploratório, utilizando como técnica: a entrevista semiestruturada. Para o tratamento dos dados foi utilizado a análise de conteúdo. Participaram do estudo nove professoras alocadas em três escolas. 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 colaboração profissional pode 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.

O trabalho docente na educação infantil: os desafios do processo de profissionalização do ensino

Educ. Foco,
Luiz de Fora,
v. 21, n.2, p.447-474,
maio/ago. 2016

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

Abstract

This study deals with teaching in Early Childhood Education, focusing on the challenges of the teaching professionalization process, drawing attention to the issue of the collaboration culture. 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 Childhood Education Teacher. To collect the data, we chose the qualitative research using exploratory type and technique such as: the semi-structured interview. Content analysis was used to treat the data. Nine teachers from three schools participated in this study. 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. 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.

A Educação Infantil se configura como um espaço privilegiado de interações entre as crianças, bem como entre a equipe docente. Nesse nível de ensino, 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).

As práticas no contexto da Educação Infantil envolvem toda a equipe pedagógica, e tem a criança como foco central do trabalho docente, considerando a cultura infantil como elemento fundamental nesse nível de ensino.

A Educação Física é parte que integra a equipe pedagógica na Educação Infantil, de modo que a parceria entre os docentes é algo necessário para o desenvolvimento do trabalho pedagógico envolvendo as crianças pequenas.

Ayoub (2001, p. 57) ao mencionar o patrimônio da cultura infantil, defende que:

[...] 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 indica elementos 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 referência o trabalho docente e a infância, pautado em um trabalho colaborativo que apresentamos a seguir.

A CULTURA DE COLABORAÇÃO

As culturas colaborativas se delineiam como favoráveis 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 envolvendo 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 em uma mesma linguagem.

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 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 artesão), 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”.

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 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).

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 ao que são e o que fazem os professores individual 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.

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 ideia 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 desconessionalização 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.

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).

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).

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.

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.

CAMINHOS TRILHADOS

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” (ANDRÉ e LÜDKE, 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 ideias e de instituições 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.

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. Para a coleta de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada, que 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.

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, na qual buscamos compreender os aspectos relacionados à cultura colaborativa no trabalho docente.

Desse modo, a entrevista foi realizada em três escolas de Educação Infantil, nos horários de HTPI (Hora de Trabalho Pedagógico Individual), momento em que as professoras

tinham disponibilidade para que a entrevista fosse feita individualmente e pessoalmente. Assim, foram realizadas nove entrevistas, todas com o mesmo roteiro de perguntas, e teve duração que variou entre 30 minutos a 1 hora, todas as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas integralmente.

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 escrito pelas participantes da pesquisa nas entrevistas semiestruturadas serão compostos categorias e em ramificações dessas categorias principais, as quais são denominadas de subcategorias.

ANÁLISE DOS DADOS

Com base nas entrevistas das professoras de Educação Infantil, de Educação Física e da Coordenadora Pedagógica de cada uma das três escolas pesquisadas, os dados foram organizados em três eixos, a saber: a) aprendizagem do trabalho docente das professoras de Educação Física e de Educação Infantil; b) os desafios do trabalho docente na escola e c) a manifestação da colaboração no cotidiano da escola e no trabalho docente. A seguir cada um deles será apresentado e discutido.

APRENDIZAGEM DO TRABALHO DOCENTE DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Inicialmente, buscamos compreender 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)

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 ideia 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 falar 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 discurso acima a professora indica que não escolheu trabalhar na Educação Infantil, mas que em função da localização, resolveu optar por esse nível de ensino, dando indícios de possíveis dificuldades para desenvolver seu trabalho com as crianças pequenas.

No relato da professora, é possível perceber a ideia de que com o tempo tem ganhado mais experiência e o

trabalho na Educação Infantil 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 pesquisadas 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)

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.

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)

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)

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 coletivas 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 deem corpo a um exercício autônomo da profissão docente. (NÓVOA, 1995, p.26).

O diálogo defendido por Nóvoa (1995) 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.

OS DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA

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”.

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.

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 dada 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)

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

percebemos 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).

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.

Os momentos de planejamento 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 planejamentos ocorrem separadamente, do seguinte modo:

Talvez, esse momento de planejamento 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 planejamento ocorre separado, mas expõem o desejo de que deveria acontecer junto, e tendo a criança como foco do trabalho docente.

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.

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 coletivos de trabalho pode constituir um excelente instrumento de formação”.

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.

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.

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).

A MANIFESTAÇÃO DA COLABORAÇÃO 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.

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. 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).

É importante ressaltar o desejo das professoras em partilhar os conhecimentos em um movimento mútuo de trocas, pois aparenta haver a colaboração de um lado, mas não parece ser uma via de mão dupla.

A receptividade em relação ao desenvolvimento de um trabalho coletivo é algo que pode 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).

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.

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, 2010).

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, falamos 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)

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.

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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.

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

Parece existir um esforço entre as professoras para que haja uma colaboração, 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.

Submetido em: 10/09/2016

Aprovado em: 10/09/2016

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986 (Temas Básicos de Educação e Ensino).

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

FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira.

Educação Infantil Pós- LDB: Rumos e Desafios. Editora Autores Associados, Campinas, 1999.

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).

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.

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

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

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

SELLTIZ, Claire (Coaut. de). **Métodos de pesquisa nas relações sociais.** São Paulo, SP: Herder: Editora da USP, 1974.

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.

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

_____. 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.