UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

CLÁUDIA VITÓRIA HASCKEL LOCH

INTERAÇÃO ENTRE PARES:
AS RELAÇÕES CONSTRUÍDAS E AS FORMAS DE COMUNICAÇÃO ENTRE OS ADULTOS EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

FLORIANÓPOLIS
2021

CLÁUDIA VITÓRIA HASCKEL LOCH

INTERAÇÃO ENTRE PARES: AS RELAÇÕES CONSTRUÍDAS E AS FORMAS DE COMUNICAÇÃO ENTRE OS ADULTOS EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Prof.ª Dr.ª Julice Dias

FLORIANÓPOLIS

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da

Biblioteca Setorial do FAED/UDESC,

com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Loch, Cláudia Vitória Hasckel
INTERAÇÃO ENTRE PARES: : AS RELAÇÕES CONSTRUIDAS E AS FORMAS DE COMUNICAÇÃO ENTRE OS ADULTOS EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL / Cláudia Vitória Hasckel Loch. -- 2021.
175 p.

Orientadora: Julice Dias
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2021.

1. Interações entre pares. 2. Docência. 3. Educação Infantil. 4. Grupos de atuação. 5. Participação guiada/orientada. I. Dias, Julice . II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CLÁUDIA VITÓRIA HASCKEL LOCH

INTERAÇÃO ENTRE PARES:
AS RELAÇÕES CONSTRUÍDAS E AS FORMAS DE COMUNICAÇÃO ENTRE OS ADULTOS EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado PPGE/FAED/UDESC – Linha de Políticas Educacionais, Ensino e Formação como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Florianópolis, 27 de Julho de 2021

Banca examinadora:

Presidente/a _____
Prof ª Dra. Julice Dias
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Membros:

_____
Dra. Luciane Maria Schlindwein
Universidade Federal de Santa Catatina - UFSC

_____
Dra. Alba Regina Battisti de Souza
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

_____
Dra. Rosa Elisabete M. W.Martins
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Este trabalho é dedicado as profissionais da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, professoras referência, professoras auxiliares de Ensino, auxiliares de sala, professoras de Educação Física, professoras de Educação especial e supervisoras escolares! Que no dia a dia, comprometem-se com a educação pública, cuidando e educando a pequena infância.

AGRADECIMENTOS

À Professora Dra. Julice Dias, pela confiança depositada nesses dois anos, pelas partilhas de conhecimento, pelo acolhimento e pelas orientações e sugestões ao trabalho. Meu eterno agradecimento por contribuir com meu crescimento acadêmico e profissional. Gratidão!

Agradeço imensamente às professoras, Dra. Alba Regina Battisti de Souza, Dra. Luciane Maria Schlindwein e Dra. Rosa Elisabete Militz Wypyczynski Martins pela leitura atenta e criteriosa, pelas contribuições e sugestões na Banca de qualificação e de Defesa.

Agradeço às professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC, professora Dra. Alba Batistti, professora Dra. Larissa Cerignoni Benites, professora Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, e professora Dra. Rosa Elisabete Militz Wypyczynski Martins.

Agradecimento muito especial às companheiras de Mestrado, Lidiane Pereira Evangelista, Camila Vieira da Rosa Alves e Débora Marina Picinato, o trio mais fantástico que eu poderia encontrar! Em meio à uma Pandemia, vocês foram o acalento nas dúvidas e incertezas do caminho. Á vocês três, minha eterna gratidão e desejo de muito sucesso.

Agradeço imensamente a todas as profissionais da unidade educativa pesquisada, professoras referência, professoras auxiliares de ensino, professoras auxiliares de Educação Especial, professoras de Educação Física, obrigada por aceitarem participar da pesquisa.

À Prefeitura Municipal de Florianópolis, por conceder a licença aperfeiçoamento, garantindo dessa forma, tempo necessário para o desenvolvimento e qualificação da pesquisa.

Ás minhas irmãs, Carmelita, Selita, Luciane, Graziela, Liliane e Tatiane, por cada palavra de incentivo, pela torcida e por serem presentes na minha vida! Agradeço especialmente à Selita, por ouvir minhas dúvidas e incertezas e pelas trocas que contribuíram com as reflexões sobre a pesquisa.

Agradeço à querida companheira de trabalho, amiga que ganhei com a profissão, Renata Veiga, grande incentivadora, obrigada por ser essa amiga que ouve e acolhe.

À querida amiga Andréia do Carmo, obrigada pelo apoio em todos os momentos, seu incentivo foi primordial para que eu alçasse esse voo! Obrigada por tudo!

Agradeço infinitamente à minha família, pela paciência e apoio no decorrer desses dois anos. Agradeço ao meu esposo Luís, que pacientemente esteve ao meu lado, apoiando e incentivando. E as minhas filhas Luiza, Vitória e Camila, que estiveram sempre ao meu lado, incentivando, apoiando e vibrando com minhas conquistas. Agradeço à Vitória, que ao longo do processo de escrita, ajudou-me nas revisões e na formatação do texto.

Minha eterna gratidão a todos e todas que de forma direta ou indireta contribuíram com a minha trajetória profissional e acadêmica. Gratidão!

Sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior… Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade… Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados… Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma. (CRIS PIZZIMENTI)

RESUMO

A presente pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Políticas Educacionais, Ensino e Formação e ao Grupo de Pesquisa Coletivo Ciranda - Grupo de Pesquisa Infância, Cidadania e Redes Educativas. Teve como objeto de estudo compreender como os adultos que atuam diretamente com as crianças, professoras referência, professoras auxiliares de ensino e auxiliares de sala, professoras de Educação Física e professoras auxiliares de Educação Especial constroem as interações no ambiente educativo. E como essas interações podem impactar o desenvolvimento das práticas pedagógicas no cotidiano. A pesquisa foi realizada em uma Unidade de Educação Infantil pública, vinculada à Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Tem como objetivo geral: Analisar como as professoras compreendem as relações construídas e instituídas no contexto da instituição de Educação Infantil. E como objetivos específicos: 1. Identificar a natureza das interações entre as profissionais nos diferentes momentos da rotina; 2. Descrever os contextos de interação vividos pelas professoras; 3. Verificar como as docentes reconhecem as principais formas de interação; 4. Discutir qual o papel das interações na qualificação do trabalho pedagógico.Portanto, interessa-nos compreender como as interações interferem no desenvolvimento das práticas pedagógicas desenvolvidas no dia a dia educativo. Participaram da pesquisa 33 profissionais, professoras referência, professoras auxiliares de ensino, auxiliares de Sala, professoras de Educação Física, professoras auxiliares de Educação Especial, e equipe diretiva, sendo diretora e supervisora escolar. O referencial teórico utilizado foi baseado nos estudos de Barbara Rogoff que discute o desenvolvimento e a aprendizagem a partir da participação dos indivíduos nas práticas e tradições culturais nas comunidades em que vivem. O estudo adotou a abordagem qualitativa e assumiu caráter exploratório. Os dados foram gerados a partir de questionário, que por conta do isolamento social da pandemia do COVID 19 foi aplicado de forma *online.* As categorias de análise foram definidas a partir da devolutiva de 33 questionários. A partir das manifestações das profissionais podemos inferir que, no contexto educativo, as interações acontecem a todo o momento entre alguns profissionais do grupo de atuação e são mediadas pelo conceito de participação guiada/orientada (ROGOFF, 1998, 2005). Entretanto, as interações entre professora referência e professora auxiliar de ensino acontecem em sua maioria, através de mídias digitais, como *e-mail* e grupo de

mensagens em redes sociais. Os dados sinalizaram ainda que a organização institucional da “Hora Atividade” não possibilita encontros coletivos entre todas as profissionais do grupo de atuação. Além de não favorecerem as trocas entre os pares, dificultam a efetivação da docência compartilhada entre as profissionais que atuam em conjunto.
Palavra-chave: Interações entre pares. Docência. Educação Infantil. Grupos de atuação. Participação guiada/orientada

ABSTRACT

This research is linked to the Educational, Teaching and Training Policies research line and to the research group ‘Coletivo Ciranda’ – Infancy, Citizenship and Educational Network Research Group. The object of study was to understand how the adults that are working directly with children, reference teachers, assistant teachers and classroom assistants, physical education teachers and special needs assistant teachers build the interactions in an educational environment, and how these interactions can impact the development of daily pedagogical practices. The research was performed in a public early childhood education unit linked to the municipal education network of Florianópolis. The general objective is to analyze how the teachers comprehend the built and established relationships in the context of the education unit. The specific objectives are: 1. To identify the nature of the interactions between the professionals in different moments of the routine; 2. To describe the contexts of interaction experienced by the teachers; 3. To verify how the docents recognize the main kinds of interaction; 4. To deliberate what is the role of the interactions in the qualification of the pedagogical work. Therefore, it is interesting to understand how the interactions interfere in the development of pedagogical practices used in the daily educational routine.33 professionals participated in this research, reference teachers, assistant teachers, classroom assistants, physical education teachers, special needs assistant teachers, and management team, such as the school director and the school supervisor. The theoretical framework used in this research was based on Barbara Rogoff’s studies that discuss the learning and development from the participation of subjects in cultural practices and traditions in the communities that they live in. This study adopted the qualitative approach of exploratory character. The data was gathered from surveys applied online due to the social isolation measures taken during the COVID 19 pandemic. The categories of the analysis were defined from the answers of the 33 surveys. From the manifestation of the professionals it is possible to infer that, in the educational context, the interactions happen all the time between some of the professionals in the acting group and are mediated by the concept of guided/oriented participation (ROGOFF, 1998, 2005). However, the interactions between reference teacher and assistant teacher happen in most cases via digital media, such as emails and message group chats in social networks. The data showed that the institutional

regulation of the “Activity time” does not make it possible for all the professionals of the acting group to have collective meetings.While not helping the sharing process between pairs, it is also difficult to effectuate the shared teaching process for professionals that work together.

Keywords: Interactions between pairs. Teaching. Early Childhood Education. Actinggroups. Guided/oriented participation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - As categorias de Análise..... 112
Figura 2 - Teia de interações..... 116
Figura 3 - Interações entre as profissionais e as crianças 118
Figura 4 - Interações entre profissionais responsáveis pelas crianças 119
Figura 5 - Interações com demais servidores..... 120
Figura 6 - Interações entre profissionais do grupo de atuação 121
Figura 7 - Nuvem de Idéias 128
Figura 8 - Interações do grupo de atuação e equipe pedagógica 130
Figura 9 - Participação na Formação Docente em 2019. 161

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descritores: Interações entre professores 23
Quadro 2 - Descritores: interação entre professores OR educação infantil 25
Quadro 3 - Descritores Ampliados – BDTD 28
Quadro 4 - Descritores Ampliados 30
Quadro 5 - Temáticas do catálogo de Teses e Dissertações Educação Infantil 32
Quadro 6 - Organização Hora atividade de 2020. 65
Quadro 7 - Portarias 023/2013 - 130/2013 67
Quadro 8 - Portarias; 005/2015 - 006/2016 - 011/2017 - 006/2018 68
Quadro 9 - Portaria 021/2019 71
Quadro 10 - Comparativo das atribuições das Professoras Referência e Auxiliar 74
Quadro 11 - Atribuições Auxiliar de Sala da RME. 75
Quadro 12 - Atribuições do Professor Educação Física da RME. 76
Quadro 13 - Atribuições do Professor Auxiliar de Educação Especial da RME 77
Quadro 14 - Formação Específica profissionais grupo 1 e 2 do ano 2019. 91
Quadro 15 - Formação para profissionais iniciantes do ano 2019. 91
Quadro 16 - Formação de Base do ano de 2019. 93
Quadro 17 - Categoria da Formação: Aprofundamento do ano de 2019 95
Quadro 18 - Categoria da Formação: Ampliação de Repertórios de 2019 96
Quadro 19 - Categoria da Formação: Seminários no ano de 2019 99
Quadro 20 - Devolutiva dos Questionários 107
Quadro 21 - Faixas etárias atendidas na Rede Municipal de Ensino 109
Quadro 22 - Perfil Profissional dos Participantes da Pesquisa- Quadro Civil 110
Quadro 23 - Perfil Profissional dos Participantes da Pesquisa- Quadro Magistério 111
Quadro 24 - Avaliação sobre Interação 127
Quadro 25 - Percepções sobre interação 135
Quadro 26 - Formação docente primeiro semestre – 2019 160

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DEI	Diretoria de Educação Infantil
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
GEDIN	Grupo de Pesquisa em Educação Infantil
GA	Grupo de Atuação
HA	Hora Atividade
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
NEIM	Núcleo de Educação Infantil Municipal
RME	Rede Municipal de Florianópolis
RMEF	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis
SCIELO	ScientificElectronic Library Online
NUFPAEI	Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil
OMS	Organização Mundial da Saúde
PPP	Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 16
1.1 MAPEAMENTO PRODUÇÃO CIENTÍFICA NAS BASES DE DADOS 21
1.2 MAPEAMENTO INICIAL 21
1.3 MAPEAMENTO AMPLIADO NAS BASES DE DADOS 23
1.4 MAPEAMENTO NAS BASES DE DADOS DA RMEF 31
1.5 A ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO 33
2 AS INTERAÇÕES NA PERSPECTIVA DE BARBARA ROGOFF 35
2.1 AS INTERAÇÕES: ESTILOS E FORMAS 37
2.2 AS INTERAÇÕES E OS PROCESSOS CULTURAIS 39
2.3 A PARTICIPAÇÃO GUIADA/ORIENTADA 42
2.4 O APRENDIZADO 44
2.5 A APROPRIAÇÃO PARTICIPATIVA 45
3 A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 48
3.1 ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 51
3.2 SABERES ESPECÍFICOS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 53
3.3 ESPECIFICIDADES DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL 54
3.4 A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO 58
3.5 AS CONTRIBUIÇÕES DA PARTICIPAÇÃO ORIENTADA NA DOCÊNCIA . 61
4 A ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO 64
4.1 A HORA ATIVIDADE 64
4.2 OS GRUPOS DE ATUAÇÃO 65
4.3 AS PROFISSIONAIS E SUAS FUNÇÕES DOCENTES 73
4.3.1 Professor Referência e Professor Auxiliar de Ensino 73
4.3.2 Auxiliares de Sala 75
4.3.3 Professor Educação Física 76
4.3.4 Professor auxiliar de Ensino de Educação Especial 76
4.4 A INSERÇÃO DOS ADULTOS NOS ESPAÇOS EDUCATIVOS 78
4.5 O COTIDIANO EDUCATIVO: A ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS E ESPAÇOS 79
4.5.1 Documentação pedagógica 81
4.5.2 A docência compartilhada na Educação Infantil 84

4.6 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS 88
4.6.1 A formação continuada no ano de 2019 91
5 O CONTEXTO METODOLÓGICO DA PESQUISA 103
5.1 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA 106
5.2 O CONTEXTO DA PESQUISA 108
5.2.1 Os participantes da pesquisa 119
5.2.2 O perfil profissional 110
5.3 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE 111
5.4 AS INTERAÇÕES NOS ESPAÇOS DE REFERÊNCIA 114
5.4.1 As interações entre profissionais dos grupos de atuação e as crianças 117
5.4.2 As interações entre profissionais dos grupos de atuação e os responsáveis pelas crianças 118
5.4.3 As interações entre profissionais do grupo de atuação com demais servidores da Unidade Educativa 120
5.5 INTERAÇÕES ENTRE PROFISSIONAIS DO GRUPO DE ATUAÇÃO 121
5.6 DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE: O APRENDIZADO E A PARTICIPAÇÃO GUIADA/ORIENTADA NOS GRUPOS DE ATUAÇÃO 122
5.6.1 A participação guiada/orientada e o trabalho da supervisão escolar 129
5.7 A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÕES E CONCEPÇÕES DAS PROFISSIONAIS 133
5.7.1 A docência nos grupos de atuação e a documentação pedagógica 137
5.7.2 O tele trabalho: as interações e a docência sob outra perspectiva 144
5.8 O TEMPO 149
5.8.1 Tempos e espaços institucionais 152
5.8.1.1Reunião Pedagógica 152
5.8.1.2 Hora Atividade 154
5.8.1.3Assessoramento com a equipe pedagógica 155
5.8.2 Tempos e espaços não institucionais 157
5.8.3 O tempo da formação em serviço 160
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 163
REFERÊNCIAS 166
APÊNDICE A - Questionário Profissional 170

APÊNDICE B-Questionário Equipe Diretiva 172
APÊNDICE C - Documento de Acompanhamento das Observações em Campo 174

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo as interações entre os adultos que atuam em uma Unidade Educativa de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Compreendendo esses adultos que atuam diretamente no espaço educativo com as crianças: professora[1] referência, professora auxiliar de ensino, professora de Educação Física, professora auxiliar de Educação Especial e auxiliar de sala. Tivemos como objetivo geral: Analisar como as professoras compreendem as relações construídas e instituídas no contexto da instituição de Educação Infantil.

Em 2014, com a finalização da implantação da “Hora Atividade” (HA) no município de Florianópolis, foi criado o “grupo de atuação” - GA, que é composto pelos seguintes profissionais: professora referência, professora auxiliar de ensino e auxiliar de sala. A professora auxiliar de ensino substitui a professora referência nos momentos de Hora Atividade, alternando períodos da docência entre elas. Compõe o grupo de profissionais, a professora de Educação Física e a professora auxiliar de Educação Especial, que é contratada dependendo da necessidade individual de alguma criança.

A Hora Atividade é organizada institucionalmente de forma que a professora referência e a professora auxiliar de ensino, usufruam em diferentes dias, horários e espaços na semana, intercalando os períodos entre a docência junto às crianças e a Hora Atividade.

Dessa forma, teremos sempre em atuação direta duas profissionais, ou a professora referência e/ou a professora auxiliar de ensino, com a auxiliar de sala. E em alguns períodos da semana, com tempos específicos, a professora de Educação Física desenvolve a docência junto ao grupo de crianças em interação com os demais profissionais do grupo.

Dependendo da organização da Unidade Educativa quanto àHora Atividade das profissionais, pode-se observar num mesmo dia, em horários diferentes, atuando e interagindo entre si e com as crianças, seis profissionais. Sendo, professora referência, professora auxiliar de ensino, professora de Educação Física,

[1]Ressalto que nesta pesquisa utilizaremos a terminologia professoras, pois alem da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis apresentar em seu quadro maioria feminina, as participantes da pesquisa são todas mulheres.

auxiliar de sala do período matutino e auxiliar de sala do período vespertino, e ainda, professora auxiliar de Educação Especial. Compreender a organização da Hora Atividade e a dinâmica de alternância entre a professora referência e professora auxiliar de ensino é importante para entender os contextos interacionais, no qual às diferentes profissionais interagem entre si e com as crianças no dia a dia educativo.

O interesse por este tema da docência compartilhada entre as profissionais surgiu pela minha trajetória profissional, atuando na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis há 25 anos. Sendo que nos primeiros 15 anos exerci a função de auxiliar de sala e trabalhei em diversas creches do município. Durante esses anos, acalentei a vontade de trilhar outros caminhos na educação, então, fui em busca de conhecimentos que me possibilitassem ir além da função de auxiliar de sala. Durante esse tempo, terminei o Ensino Médio, fiz a graduação em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar na UDESC, cursei uma especialização em Gestão Educacional: Administração, Orientação e Supervisão Escolar.

Em 2010, prestei novo concurso, agora para atuar na área da Supervisão Escolar, então, desde 2011, atuo exercendo essa nova função. É o trabalho de toda uma vida em educação, exercendo funções distintas, mas não desconectadas uma da outra. Pelo contrário, foi exercendo a função de auxiliar de sala que fui constituindo a supervisora que sou hoje.

Os diferentes espaços educativos nos quais atuei como auxiliar de sala, com distintos sujeitos, foi impregnando em mim a vontade em exercer outras funções que possibilitassem outros aprendizados e outras possibilidades. A função de auxiliar de sala, a atuação e as interações são limitadas, restritas a um grupo de profissionais e crianças. Pretendia ampliar minha atuação de forma que permitisse atuar de maneira mais autônoma e que possibilitasse expandir a atuação para além de um grupo, de uma sala referência.

Dessa forma, desde 2011 atuo na Supervisão Escolar e já tive a oportunidade de trabalhar em creches no Norte e no Sul da Ilha, e atualmente exerço minha função numa Unidade Educativa na região continental.

Com essas andanças por diferentes unidades educativas, fui percebendo distintos modos de interações entre as profissionais e como essas influenciavam o trabalho desenvolvido pelas em sala.

Com a finalização da implantação da Hora Atividade e a criação dos grupos de atuação, a docência na Educação Infantil sofreu modificações na perspectiva da

docência de uma forma individualizada para uma atuação docente compartilhada nos grupos de atuação. Com isso, ampliou as relações e as interações entre as profissionais que atuam em conjunto.

As interações assumiram um papel fundamental para a organização da atuação docente, para a organização da documentação pedagógica e para o desenvolvimento de processos educativos, principalmente, após a criação dos grupos de atuação.

A abrangência da atuação da supervisão escolar alcança todo o coletivo da Unidade Educativa, desde a responsabilidade em articular, sistematizar e acompanhar o Projeto Político Pedagógico, como em coordenar a formação continuada dos profissionais e o assessoramento ao trabalho desenvolvido principalmente, quanto à articulação da docência entre a professora referência e a professora auxiliar de ensino.

Na organização e sistematização da documentação pedagógica em articulação com seu grupo de atuação, é necessário que as profissionais estabeleçam processos interativos fluidos e constantes. Entretanto, esse talvez seja o maior desafio no que toca ao compartilhamento da docência.

As interações, ou a falta delas, afetam e interferem no desenvolvimento do trabalho colaborativo entre as profissionais. Outros fatores também podem interferir na qualidade das interações entre elas, como concepções distintas sobre a docência nessa etapa educativa, sobre a organização do trabalho docente e sobre a função social da Educação Infantil.

A função social da Educação Infantil tem como pressuposto a ampliação, diversificação e sistematização das experiências e conhecimentos das crianças, a partir de dois eixos estruturantes: a brincadeira e as interações. E é com base nesses pressupostos que as profissionais devem organizar sua prática pedagógica, organizando tempos, espaços e materialidades que respeitem e favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, através de processos interativos entre diferentes faixas etárias.

Para que o trabalho pedagógico cumpra com esses pressupostos, as profissionais precisam estabelecer processos interativos robustos e frequentes, que deem suporte a essa organização docente. Assim como acontece com as crianças, os adultos também vivenciam processos interativos entre seus pares, mas com objetivos e finalidades direcionadas ao desenvolvimento do trabalho docente.

No decorrer da minha trajetória profissional, acompanhando o trabalho docente, pude observar que as profissionais possuem modos distintos de interações entre elas. Em algumas situações, são positivas, em outras, são truncadas. Independente do tipo de interação, todas influenciam o trabalho docente. Dessa forma, a temática das interações e as influências sobre a docência foi provocando minha curiosidade em conhecer mais sobre o assunto.

Ancorado na perspectiva de que as interações balizam o desenvolvimento da docência, constituindo um trabalho mais ou menos integrado entre os pares, esta pesquisa buscou aprofundar os modos e as finalidades das interações entre as profissionais dos grupos de atuação. Buscando compreender sobre a importância das interações na qualificação do trabalho docente.

Para delimitar meu objeto de pesquisa, busquei embasamento teórico sobre os conceitos de interação, e como elas se constituem no cotidiano e sua influência no trabalho docente. Buscando compreender como os estilos de interação entre os profissionais podem contribuir para a organização do trabalho pedagógico cumprindo com a função social da Educação Infantil no espaço educativo.

No Dicio, Dicionário online, o significado de interação é a junção de “inter + ação”: inter expressa reciprocidade e ação tudo aquilo que se faz, ou seja, é toda atividade que ocorre entre duas ou mais pessoas que atuam em correspondência.

Além de compreender como se constituem os processos interativos e qual a finalidade deles no contexto educativo, o conceito de interação foi cotejado com outros conceitos, como o de docência.

Tardif (2002, p 31) define que o professor “é alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros”. Considerando as especificidades da docência na Educação Infantil, e a interação entre as profissionais, professora referência e professora auxiliar de ensino, esse saber ao qual Tardiff se refere é também em relação a essas profissionais, e não somente às crianças. As especificidades de atuação abrangem também as funções docentes, sendo necessário que os próprios profissionais compreendam que o seu fazer tem um diferencial em relação às outras etapas da Educação Básica.

Desse modo, foi necessário aprofundar as concepções de docência nessa etapa educativa entre as profissionais, haja vista que são esses conceitos que permeiam as práticas educativas. O trabalho docente na Educação Infantil envolve

sujeitos de pouca idade, que possuem singularidades e especificidades que precisam ser consideradas no dia a dia.

Tendo em vista os pontos citados, esta pesquisa pretende contribuir com a ampliação sobre os conceitos expressos acima. Dessa forma, trago como problema de pesquisa: Qual conteúdo das interações que as profissionais: professora referência, professora auxiliar de ensino, auxiliar de sala e professora de Educação Física estabelecem no cotidiano da Educação Infantil? E como essas interações contribuem com a sistematização da documentação pedagógica e as práticas pedagógicas cotidianas?

A partir dessas questões, tomamos como objetivos:

Objetivo geral: Analisar como as professoras compreendem as relações construídas e instituídas no contexto da instituição de Educação Infantil.

Objetivos específicos:

1. Identificar a natureza das interações entre as profissionais nos diferentes momentos da rotina;

2. Descrever os contextos de interação vividos pelas professoras.

3. Verificar como as docentes reconhecem as principais formas de interação;

4. Discutir o papel das interações na qualificação do trabalho pedagógico.

Pretendemos a partir dessas questões, dar visibilidade aos processos interativos entre os adultos que atuam em conjunto nos grupos de atuação, compartilhando a docência na Educação infantil.Mapear como os profissionais interagem entre si no espaço educativo, investigando o conteúdo e a natureza das interações e como interagem com vistas à construção e socialização da documentação pedagógica. Pretendemos dessa forma, contribuir com a reflexão sobre a função das interações adulto/adulto no dia a dia educativo.

Para iniciar os estudos sobre as interações e a função que elas desempenham no cotidiano educativo, realizamos um mapeamento sobre o assunto nos bancos de dados, em busca de produções acadêmicas sobre a referida temática. A busca envolveu pesquisas em âmbito nacional e municipal, conforme apresentamos a seguir.

1.1 MAPEAMENTO PRODUÇÃO CIENTÍFICA NAS BASES DE DADOS

Para mapear a produção científica, acessamos o Banco de Teses e Dissertações da plataforma *SCIELO* e o Portal de Periódicos da Capes, da Anped e o Catálogo de Teses e Dissertações do Banco de Dados da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

As pesquisas nos Bancos de dados aconteceram em momentos diferentes do estudo, antes do exame de qualificação e após sua realização. Desde o inicio desta pesquisa, tínhamos a ideia que as interações entre pares, já tinham sido foco de outras pesquisas. Entretanto, o mesmo objeto de estudo, tendo como unidade de análise as profissionais da Educação Infantil, ou seja, as professoras, como protagonistas das interações entre elas, ainda não tinha sido amplamente pesquisado.

Os diversos mapeamentos realizados, com uso de diversos descritores, utilizados como estratégia de busca nos Bancos de Dados, vai demonstrar a relevância desta pesquisa, pois, como será demonstrado, temos poucos estudos nessa direção.

1.2 MAPEAMENTO INICIAL

Como ponto de partida, realizamos uma busca nos seguintes Bancos de Dados: Banco de Dissertações e Teses da Capes, na plataforma *SCIELO –Scientific Electronic Library Online* e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação -ANPED.

Para realizar a busca utilizamos os seguintes descritores: **Interação entre pares, interação Adulto/ Adulto, interação entre professores, interação e docência na Educação Infantil.** Com esses descritores não encontramos correspondências nas bases de dados.

Então reformulamos a pesquisa, utilizando os seguintes descritores: “relações sociais OR professores”, “relações sociais OR adultos na Educação infantil”, “relação social OR interação e relação social OR docência” No banco de Dissertações e Teses da CAPES encontramos 1569 estudos. Utilizamos como filtro, a área de concentração em Educação e pesquisas realizadas no tempo compreendido entre 2015 a 2019. Com isso, chegamos ao total de 60 pesquisas. Após análise do

material, somente uma pesquisa aproximou-se do foco deste estudo - a dissertação “Práticas educativas entre pares: estudo do trabalho diário de professoras em um centro de educação infantil paulistano” de Lidia Silva Guimarães Godói, publicada em 2015. Esta pesquisa teve como objeto de estudo as práticas cotidianas vivenciadas por quatro professoras e um agrupamento de 24 crianças com idades de 2 a 3 anos, em um Centro de Educação Infantil público do município de São Paulo. Investigou como as profissionais organizam as práticas educativas que são partilhadas por duas duplas de professoras que se revezam nos períodos da manhã e da tarde em um mesmo agrupamento de crianças. Tendo como unidade de análise a comunicação entre os profissionais e se as práticas, orientadas pelos planejamentos em comum entre as profissionais propiciavam trabalho de continuidade e interação.

Utilizamos ainda o descritor: “Interações Entre Pares OR Educação Infantil.Encontramos 223 pesquisas no Banco de Dissertações e Teses da CAPES. Após utilizar os filtros já citados, chegamos à tese de doutorado publicada em 2015, intitulada “O trabalho coletivo na formação de professores: interações e saberes docentes compartilhados” de Lourdes Helena Rodrigues dos Santos. Essa tese trata sobre as interações que decorrem da atuação docente de um grupo de professoras, da disciplina de Teoria e Prática de Ensino, do Curso Normal, Habilitação em Anos Iniciais, ou seja, a pesquisa tem seu lócus no Ensino Superior.

Pelas análises realizadas, concluímos que as pesquisas têm se debruçado sobre aspectos gerais da docência e suas especificidades, como as formas de organização da documentação pedagógica, a organização dos espaços e tempos, as interações dos adultos-professores em relação às crianças e às especificidades da profissionalização docente.

Podemos concluir por ora que, as interações entre pares, tendo os profissionais da Educação Infantil como foco da pesquisa, ainda não tem estabelecido um *corpus* robusto de estudo. Dessa forma, a presente pesquisa vai contribuir com a área educacional, na medida em que investiga como as profissionais estabelecem processos interativos entre si, visando o desenvolvimento do trabalho pedagógico nos contextos educativos.

No exame de qualificação, foi observada pela banca examinadora, a necessidade de realizar novo mapeamento, a fim de confirmar ou não, a existência de pesquisas relacionadas ao tema deste estudo. Dessa forma, refizemos o

mapeamento, utilizando outros descritores, mais abrangentes e que se relacionassem entre si. Segue abaixo os mapeamentos realizados e as estratégias de buscas utilizadas:

1.3 MAPEAMENTO AMPLIADO NAS BASES DE DADOS

Iniciamos o novo mapeamento pela plataforma de busca *SCIELO* e no Portal de Periódicos Capes, filtrando pelo corte temporal, pesquisas realizadas entre 2015 a 2020, vinculadas à área da Educação, com o descritor “interação entre professores”. Em síntese, encontramos o que demonstra o Quadro 1.

Quadro 1-Descritores: Interações entre professores

Título do Trabalho/Autor	Ano	Tipo de produção	Área de conhecimento	Palavras-Chave
1.Relações teoria-prática na formação de professores de ciências: um estudo das interações discursivas no interior de uma disciplina acadêmica. Gabriel Menezes Viana, Danusa Munford, Márcia Serra Ferreira, Priscila Correia Fernandes	2015	Artigo	Educação	Relações teoria-prática; interações discursivas na sala de aula; formação de professores de ciências
2.Colaboração entre professores e percepções da eficácia da escola e da dificuldade do trabalho docente. Jorge Ávila de Lima, Adolfo Fialho	2016	Artigo	Educação	Colaboração docente, eficácia da escola, dificuldade do trabalho docente
3. Colaborações (ím) pares, relato de uma experiência de observação multidisciplinar Carla Quintelas, Maria Torres, Paula Moreira	2018	Artigo	Educação	Observação interpares, Melhoria das práticas pedagógicas, Desenvolvimento profissional dos professores, Interações multidisciplinares

4. As Interações Pedagógicas na Perspectiva do Ensino Colaborativo (Coensino): Diálogos com o Segundo Professor de Turma em Santa Catarina. Beatriz Buss, Graziela Fátima Giacomazzo	2019	Relato pesquisa	Educação	Coensino.Segundo Professor de Turma; Interações Pedagógicas
5..Whatsapp como ambiente de interações na educação a distância: ensaios de encontros síncronos e assíncronos. Ivanete Fatima Blauth, Nelson Dias, Suely Scherer	2019	Artigo	Educação	Tecnologia do ensino a distância, ambiente de aprendizagem, chat, Educação a Distância.

Fonte: CAPES,SCIELO,2021

No artigo “Relações teoria-prática na formação de professores de ciências: um estudo das interações discursivas no interior de uma disciplina acadêmica, os autores investigaram processos de construção discursiva de relações teóricas-práticas, em nível das interações face a face no cotidiano de uma sala de aula universitária, como parte de um ciclo contínuo produtor de políticas de currículo, no qual diversos sujeitos e variados contextos se articulam de forma permanente, elaborando discursos que circulam e que são ressignificados continuamente.

O artigo “Colaboração entre professores e percepções da eficácia da escola e da dificuldade do trabalho docente”, de Jorge Ávila de Lima e Adolfo Fialho, procurou perceber se os níveis mais intensos de interação profissional entre colegas estão associados a maiores percepções de eficácia da escola e a menores sentimentos de dificuldade do trabalho.

Os autores Quintelas, Torres e Moreira, no artigo “Colaborações (ím) pares, relato de uma experiência de observação multidisciplinar” tiveram como propósito conhecer a experiência vivenciada por um trio de docentes de distintas áreas disciplinares. A tônica da investigação, centrada nas percepções objetivadas pelas participantes, no decurso de três ciclos de observação realizados em sala de aula, teve por base determinadas dimensões selecionadas enquanto foco de análise, as quais inscrevem os professores no papel de agentes que exploram, interpretam, avaliam e disseminam as suas práticas.

O artigo “As Interações Pedagógicas na Perspectiva do Ensino Colaborativo (Coensino): Diálogos com o Segundo Professor de Turma em Santa Catarina”, de Beatriz Buss e Graziela Fátima Giacomazzo,apresentou resultados de uma pesquisa que buscou analisar a percepção dos segundos professores sobre as interações pedagógicas que se estabelecem entre esse profissional e o professor titular na perspectiva do ensino colaborativo (Coensino). Para tanto, contextualizou a função do segundo professor de turma e suas atribuições, de acordo com os documentos legais e as políticas de inclusão em Santa Catarina. O contexto da pesquisa foi à inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares que impacta a cultura do coensino no ambiente escolar, permeando as relações pedagógicas entre os professores que atuam na mesma turma.

O artigo *“Whatsapp c*omo ambiente de interações na educação à distância: ensaios de encontros síncronos e assíncronos” aborda discussões sobre o uso de tecnologias móveis em processos de Educação a Distância (EaD). O objetivo foi analisar potencialidades de uso do aplicativo *whatsapp,* como ambiente para interações, quando utilizado como espaço de fórum e *chat.* O estudo foi motivado pela importância de considerar o uso de tecnologias digitais na/para a educação e pensar diferentes possibilidades para a prática pedagógica docente.

Após análise dos artigos e do relato de pesquisa, concluímos que apesar dos estudos acima explorarem o tema das interações, ainda assim não trazem os profissionais da Educação Infantil como protagonistas dessas interações.

Refizemos também a busca, utilizando os descritores, “interação entre professores OR Educação Infantil”, utilizando os filtros já citados. Encontramos 06 pesquisas, conforme Quadro 2.

Quadro 2- Descritores: interação entre professores OR educação infantil

Título do Trabalho/Autor	**Ano**	**Tipo de produção**	**Área de conhecimento**	**Palavras-Chave**
1. A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche Marta Arezes, Susana Colaço	2014	Artigo	Educação	Creche, Interação, Cooperação entre pares, Papel do educador.

2.Políticas públicas educacionais: vozes que emergem no trabalho docente na Educação Infantil Veronica Belfi Roncetti Paulino,Valdete Côco	2016	Artigo	Educação	Educação infantil; Profissionais docentes; Políticas públicas educacionais
3.Interação entre pares e diálogo na escola: possibilidades para melhorar a escola do século XXI. Carmen Lúcia Dias, Jeong Cir Deborah Zaduski, Verônica Nogueira Vanni	2017	Artigo	Educação	Interação entre pares; Assembléias de classe; Desenvolvimento intelectual e social; Autonomia.
4.Qualidade na interação escolar: é possível melhorar o clima na sala de aula? Thaís Cristina Gutstein Nazar Lidia Natalia Dobrianskyj Weber	2018	Artigo	Educação	Interação professor-aluno, estilos de liderança de professores, programa de intervenção, ensino fundamental.
5.Educação infantil e educação física na perspectiva interdisciplinar: (im)possibilidades Marta Regina Brostolin, Claudia Diniz de Moraes	2020	Artigo	Educação	Professores de educação física; professores de educação infantil; prática pedagógica interdisciplinar.
6.As Interações Pedagógicas na Perspectiva do Ensino Colaborativo (Coensino): Diálogos com o Segundo Professor de Turma em Santa Catarina. Beatriz Buss, Graziela Fátima Giacomazzo	2019	Relato pesquisa	Educação	Coensino.Segundo Professor de Turma; Interações Pedagógicas

Fonte Portal Periódicos: CAPES, *SCIELO, 2021*

Em 2014, Arezes e Colaço discutem no artigo, “A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche”, uma experiência da prática profissional com caráter exploratório no contexto de uma creche, num grupo multietário, sendo os participantes do estudo 15 crianças com idades compreendidas entre 10 e 32 meses. Centrou-se na promoção da interação e cooperação entre pares, procurando compreender as potencialidades dessa prática pedagógica, nomeadamente para o desenvolvimento das crianças e para a melhoria do bem-estar e envolvimento das mesmas nos momentos de rotina.

As autoras Roncettie e Côco, no artigo “Políticas públicas educacionais: vozes que emergem no trabalho docente na Educação Infantil”,abordam o campo a partir das políticas públicas, na perspectiva da afirmação da indissociabilidade do educar e cuidar, discutindo a questão da presença de diferentes grupos de profissionais docentes atuando com o mesmo grupo de crianças. Utilizaram como procedimentos metodológicos a observação participante e entrevistas, em dois movimentos distintos: observação participante na concretude da atuação docente com os pares de trabalho e participação nos processos formativos no coletivo (rodas de conversa) que aconteciam quinzenalmente (com um projeto de formação continuada), após a jornada de trabalho. Segundo as autoras, esses encontros configuraram-se como mais um momento intenso, pois as auxiliares de creche e professoras puderam expor suas inquietações, dilemas, frustrações, conquistas e alegrias em relação à sua atuação e às parcerias movidas no exercício do trabalho docente na EI.

No artigo “Interação entre pares e diálogo na escola: possibilidades para melhorar a escola do século XXI”, os autores Dias, Zaduskie e Vanni, discutiram pressupostos fundamentais sobre a importância da interação entre pares na escola e do diálogo enquanto forma de comunicação não violenta, tendo em vista que esses mecanismos podem ser usados pela escola tanto no auxílio à produção do conhecimento quanto na busca pela formação social e moral dos indivíduos.

O artigo intitulado “Educação infantil e educação física na perspectiva interdisciplinar: (im) possibilidades”, de Brostolin e Moraes, relacionam a Educação Infantil, a Educação Física e a interdisciplinaridade. Objetivou compreender se ocorre a prática pedagógica interdisciplinar entre os professores de Educação Física e pedagogos, atuantes nos Centros de Educação Infantil. Os resultados apontaram que, apesar da Educação Física estar presente na Educação Infantil, ela ainda é vista como uma disciplina desenvolvida por especialistas. Dessa forma, não são

oportunizados momentos de diálogo e de formação em conjunto, ocorrendo, assim, a fragmentação dos planejamentos, que por consequência, também fragmenta as ações docentes e o conhecimento oportunizado às crianças.

As autoras Nazar e Weber apresentaram os dados de uma pesquisa realizada numa escola de Ensino Fundamental, intitulada “Qualidade na interação escolar: é possível melhorar o clima na sala de aula?”. Esse trabalho teve como objetivo principal adaptar, aplicar e avaliar um programa de intervenção para professores visando à melhoria da interação entre docentes e alunos do Ensino Fundamental.

No artigo “As Interações Pedagógicas na Perspectiva do Ensino Colaborativo (Coensino): Diálogos com o Segundo Professor de Turma em Santa Catarina”, as autoras Buss e Giacomazzo, apresentam resultados de uma pesquisa que buscou analisar a percepção dos segundos professores sobre as interações pedagógicas que se estabelecem entre esse profissional e o professor titular, na perspectiva do ensino colaborativo (Coensino). Para isso, contextualizaram a função do segundo professor de turma e suas atribuições de acordo com os documentos legais e as políticas de inclusão em Santa Catarina.

Após essa etapa, buscamos uma estratégia de busca que agregasse uma composição de termos que se relacionassem entre si por meio de operadores booleanos, ampliando ainda mais as possibilidades de busca. Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, usamos os descritores elencados abaixo:

Quadro 3- Descritores Ampliados – BDTD

Descritores: (“educação infantil” OR “pré-escola” OR “jardim de infância” OR “creche”) (“interação entre pares” OR “interação” OR “interação social” OR “cooperação entre pares” OR “papel”) (“docente” OR professor* OR “pedadog*” OR “educador*” OR “profissionais da educação”)		
Título/ autor/ano	**Assuntos**	**Palavras-chave*:***
1- Os bebês na creche...brincam? O brincar dos bebês em interação com as professoras Michelle Duarte Rios Cardoso Dissertação/2016	A pesquisa destacou a discussão da brincadeira dos/com os bebês no contexto da creche e partiu das seguintes questões: E, como ocorre a interação entre as professoras e os bebês, nos momentos de brincadeira, nos diferentes espaços da creche.	Bebe, Professora, Brincar, Interação, creche

2-A roda de conversa na educação infantil: análise de seus aspectos formativos com crianças de três a cinco anos Márcia Bertonceli Dissertação/2016	Esta pesquisa teve o objetivo de analisar os aspectos formativos das práticas educativas com a linguagem verbal, nas Rodas de Conversa realizadas com um grupo de crianças de três a cinco anos, em três instituições públicas de Educação Infantil, do município de Francisco Beltrão.	Educação Infantil. Linguagem. Interação verbal. Rodas de conversa. Formação de professores.
3-Contribuições de um programa de acompanhamento baseado na abordagem pikleriana para a promoção da qualidade das interações educadora-bebê. Marília Reginato Gabriel TESE/2016	A presente pesquisa investigou, em dois estudos, as contribuições do Programa de acompanhamento para educadoras de berçário – PROACEB, baseado na abordagem pikleriana, para a promoção da qualidade das interações educadora-bebê	Bebês; Creche; Educação Infantil; Educadores Infantis; Formação de professores
4-As práticas de professoras de berçário no contexto da proposta pedagógica de uma creche municipal do interior de São Paulo: a interação e a brincadeira em destaque Izabel Carvalho da Silva Dissertação 2016	O objetivo geral da investigação é verificar se as práticas de interação e brincadeira desenvolvidas por duas professoras do Berçário (0-2 anos) condizem com a Proposta Pedagógica da creche pesquisada e se estas se enquadram no que propõem as DCNEI (BRASIL, 2009a)	Prática Pedagógica, interação, Brincadeira, educação Infantil, Proposta Pedagógica
5-Pela estrada afora eu não vou bem sozinha: a experiência de mediação de leitura literária e a classificação dos livros de literatura infantil por faixa etária Bruna Leite Galvão Dissertação/2017	Esta pesquisa se propôs a estudar uma sala de aula de Educação Infantil, com a fundamental presença do professor para a condução dos eventos de leitura literária.	Educação Infantil; leitura literária; apropriação; faixa etária; qualidade; mediação.
6-Intersubjetividade e interludicidade na escola de educação infantil: encontros e desencontros entre educadora e bebê	O presente trabalho faz uma interlocução entre o campo da psicanálise e da educação infantil. O campo de pesquisa é a escola infantil, as leis que o atravessam e as relações	Intersubjetividade. Brincar. Infância. Educadores. Educação Infantil. Psicanálise

Mônica Garrafiel de Carvalho Dissertação/2020	profissionais na instituição, características que compõem a execução do trabalho com os bebês	
7-Ensino de repertório verbal na educação infantil: um estudo observacional Claudia Daiane Batista Bettio Dissertação/2020	O objetivo deste estudo foi averiguar a presença de condições estruturais e de interação(adulto-criança),objetivou-se comparar essas mesmas condições em turmas de educação infantil com faixas etárias diferentes (de aproximadamente 2 a 4 anos.	Comportamento verbal Crianças pré-escolares Educação infantil Ensino de repertório verbal Interação professor-aluno

Fonte: BDTD,2021

Nas análises realizadas não encontramos pesquisas que tivessem similaridade com o foco do estudo ora em tela, como pode ser observado nos excertos retirados dos resumos das pesquisas supracitadas. Continuamos com a busca no Portal de Periódicos da CAPES com os seguintes descritores, conforme Quadro 4:

Quadro 4- Descritores Ampliados

Descritores: "interação entre pares" OR interação OR "interação social" OR "cooperação entre pares" OR "papel" OR "interação entre professores" OR “interação entre adultos”		
Título/ autor/ano	**Assuntos**	**Palavras-chave*:***
1.Desenvolvimento da linguagem na primeira infância e estilos linguísticos dos educadores. Keilla Rebeka Simões de Oliveira, Fabíola de Sousa Braz-Aquino,Nádia Maria Ribeiro Salomão *2016*	O estudo buscou conhecer a linguagem de crianças em idade pré-escolar no contexto de creche, estilos linguísticos de educadoras na interação com essas crianças	Desenvolvimento da linguagem; educação infantil; interação social.
2.Status sociométrico de alunos com deficiência intelectual e com	Estudo teve por objetivo comparar o status sociométrico de alunos com	Interação Social; Educação Infantil;

transtorno do espectro do autismo na educação infantil e ensino fundamental Cristiane Makida Dyonisio, Roberto Gimenez 2020	deficiência intelectual e com transtorno do espectro do autismo (TEA) nos âmbitos da Educação Infantil (EI) e do Ensino Fundamental (EF).	Ensino Fundamental
3.A interação verbal entre professoras e crianças de educação infantil pelo viés da participação guiada e da retomada da palavra. Adriana Bragagnolo, Adriana Dickel 2016	Neste artigo, objetiva-se abordar a interação verbal entre professoras e crianças de educação infantil,	Linguagem, Educação infantil, Interação verbal, Participação guiada, Retomada da palavra
4.A exploração de brinquedos por crianças em experiências lúdicas na educação infantil Maria Elisa Nicolielo Aline Sommerhalder 2017	Este estudo buscou compreender o modo como o brinquedo foi explorado por crianças da educação infantil em momentos de brincadeira livre em sala, e que funções foram atribuídas para esse objeto lúdico.	Educação infantil, Crianças da primeira infância, Experiências lúdicas, Exploração de brinquedos, Interação

Fonte: Portal PeriódicosCAPES, 2021

Assim como nas pesquisas com outros descritores, esse último também não resultou em estudos que tivessem o mesmo objeto deste estudo.

A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis possui também um Catálogo de Teses e Dissertações, que reúne as produções científicas em âmbito municipal. Dessa forma, consultamos esse Banco de Dados, cujo resultado desse mapeamento segue abaixo:

1.4 MAPEAMENTO NAS BASES DE DADOS DA RMEF

Antes de entrar propriamente no mapeamento, é importante contextualizar como a Rede Municipal constituiu o seu próprio Catálogo de Teses e Dissertações.

A Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis realizou em 2011, chamada pública para pesquisadores, com objetivo de organizar um Catálogo de

Dissertações e Teses e Banco de Dados de Professores Formadores da Rede Municipal. O catálogo e Banco de dados têm como propósitos “disponibilizar, difundir e publicizar a produção científica, acadêmica e intelectual de pesquisadores” internos e externos da Rede Municipal de Ensino (FLORIANÓPOLIS, Nº 001/2011. No ano de 2014, o Banco de Dados contabilizava 79 pesquisas, realizadas no período compreendido entre 1991 a 2014.Em 2020, o Catálogo de Teses e Dissertações contava com 196 pesquisas.

Iniciamos a busca nesse Banco de Dados de Professores Formadores do Catálogo de Dissertações e Teses da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, cujo repositório reúne pesquisas dos profissionais pesquisadores da Rede municipal de Ensino e de profissionais de outras instituições que realizaram a pesquisa nesse *lócus*.

Da totalidade das pesquisas, 64 são voltadas para a Educação Infantil, no que toca às crianças e o trabalho desenvolvido nessa etapa educativa.

Na análise do Catálogo de Teses e Dissertações, observamos uma predominância de temas, que foram agrupados em cinco categorias. Para essa análise consideramos as produções realizadas no âmbito da Educação Infantil, conforme demonstrado pelo quadro abaixo:

Quadro 5 - Temáticas do catálogo de Teses e Dissertações Educação Infantil

CATEGORIAS	TEMÁTICAS DAS TESES E DISSERTAÇÕES
AVALIAÇÃO	Avaliação educação Infantil, Avaliação de contexto, Avaliação Censitária
FORMAÇÃO	Formação continuada, Formação Docente
DOCENCIA	Identidade Docente, Docência Educação Infantil, Praticas Pedagógicas
INFANCIA	Participação infantil,Literatura,Rotinas, Relações c/ a Natureza,Currículo,relação creche/Família,Espaços e tempos,Brincadeira,Educação e Cuidado,Ludicidade,Inserção, Relações Sociais, relações Sociais c/Bebes, Desenvolvimento Infantil.Transição Educação Infantil/Ensino Fundamental.
TEMAS DIVERSOS	Educação Física, Supervisão Escolar, Relações Étnico Racial, Gestão Democrática, Inclusão Escolar, Educação Especial, Relação criança/adulto, Serviço Publico, Carreira, Hora Atividade.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

O critério para esse agrupamento foi a proximidade dos temas. Por exemplo, em relação à categoria **avaliação**, consideramos tanto a avaliação de contexto, quanto a avaliação da aprendizagem e a avaliação censitária. Da mesma forma, procedemos com as demais categorias. As temáticas tinham em geral como foco, a infância, a docência e seus elementos constitutivos, as relações estabelecidas com o currículo e as práticas pedagógicas, os processos formativos, a constituição do perfil docente e a avaliação de contexto, entre outros.

Podemos concluir que, tanto os mapeamentos realizados inicialmente, quanto os que foram realizados no Catálogo de Teses e Dissertações no Banco de dados da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, não encontramos pesquisas que trataram sobre as interações entre pares, tendo como objeto dos estudos, os profissionais da Educação Infantil.

A seguir, apresentamos ao leitor como estruturamos a presente dissertação.

1.5 A ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

O texto ora em tela está organizado em cinco seções organizadas da seguinte forma: Na primeira apresentamos a temática da pesquisa, contextualizando as motivações que levaram ao estudo. Em seguida, apresentamos os mapeamentos realizados em dois momentos distintos da pesquisa, nos Bancos de Teses e Dissertações, da Capes, Scielo, BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Na segunda seção apresentamos conceitos de interação social e categorias que sustentam a pesquisa a partir dos estudos de Barbara Rogoff. Essa autora discute como os processos culturais contribuem para o desenvolvimento humano através da participação dos sujeitos nas práticas culturais em suas comunidades. Esses conceitos possibilitam compreender como os sujeitos interagem e giram em torno dos **planos de análise, o aprendizado, a participação orientada e a apropriação participativa. (ROGOFF, 1998, 2005)**

Na terceira seção, discutimos conceitos de docência amparados pela legislação vigente e por documentos oficiais municipais, que orientam o trabalho pedagógico junto às crianças de 0 a 5 anos. Apresentamos as especificidades da docência e os saberes específicos necessários ao trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Na quarta seção, trazemos a organização institucional da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, com destaque para a implantação da Hora Atividade e a organização dos tempos destinados ao compartilhamento da docência. Socializamos a criação dos grupos de atuação e os profissionais que os compõem. Apresentamos ainda o debate sobre a docência compartilhada, suas limitações e possibilidades no contexto educativo. Discorremos também sobre a documentação pedagógica que embasa o trabalho docente e a formação ofertada pela Rede Municipal, apresentando as temáticas da formação continuada.

Na quinta seção contextualizamos o percurso metodológico da pesquisa, os procedimentos eleitos e as categorias de análise definidas a partir dos dados gerados.

Por fim, apresentamos as considerações finais sobre o trabalho desenvolvido.

2 AS INTERAÇÕES NA PERSPECTIVA DE BARBARA ROGOFF

Nesta pesquisa utilizamos a base referencial de Barbara Rogoff para discutir o conceito de interação. Essa autora canadense desenvolveu estudos na área da Psicologia Cultural, investigando o desenvolvimento humano e a relação com os processos culturais.

Os estudos de Barbara Rogoff (2005) ampliam o entendimento da relação intrínseca entre indivíduo e aprendizado, incluindo um terceiro elemento, a cultura, como um fator importante e que contribui com as formas pelas quais os sujeitos se relacionam entre si e com a cultura de sua comunidade, enfatizando a dimensão relacional entre ambos. Para Rogoff (2005) o desenvolvimento humano ocorre da seguinte forma:

> Os seres humanos se desenvolvem por meio de sua participação variável nas atividades socioculturais de suas comunidades, as quais também se transformam (ROGOFF, 2005, p 21)

Esse conceito amplia a forma de conceber o desenvolvimento humano, enfatizando de igual modo a individualidade e as interações dos sujeitos com os contextos culturais. A autora destaca a partir dos seus estudos um modo diferenciado de como acontece o desenvolvimento dos indivíduos, e como a mente se torna social a partir da participação deles nas práticas e tradições culturais. Desse modo, Rogoff propôs um deslocamento da forma de conceber o desenvolvimento humano do plano individual, como se esse acontecesse no vácuo, para o estudo de como as pessoas crescem e se desenvolvem na condição de participantes das comunidades culturais. (ROGOFF, 2005)

Nessa perspectiva, as interações podem ser compreendidas como a participação nas comunidades culturais, por meio do envolvimento dos sujeitos em empreendimentos sociais compartilhados a partir das trocas interpessoais entre eles. Essas trocas se dão através das e pelas interações entre os sujeitos, que utilizam a comunicação e a coordenação entre si, engajando-se mutuamente na colaboração de rotinas em atividades estruturadas socialmente, tendo como propósito, objetivos em comum. Dessa forma, os sujeitos que participam das práticas nas comunidades tornam-se acontecimentos relacionados (ROGOFF, 1998).

O significado de interação segundo Dicio, o Dicionário online de Português, é a “Influência recíproca entre uma coisa e outra, entre uma pessoa e outra”. Para

ocorrer processos interativos é necessária a presença de duas ou mais pessoas envolvidas numa mesma atividade, e que estejam agindo em reciprocidade uma com a outra. Esse conceito de interação necessita ser ampliado, considerando a existência de reciprocidade.

Para Rogoff (2005, 2006) a reciprocidade é estendida aos contextos histórico e social, nos quais os sujeitos estão imersos. Desse modo, as contribuições do sujeito, assim como da comunidade e da cultura, têm papel relacional, consideradas como inseparáveis, sob seu ponto de vista.

Segundo Dias(2003), inspirada em Fichtner (1997), a interação estrutura-se na perspectiva das relações interpessoais carregadas de sentido social, cultural, histórico e afetivo. (FICHTNER, 1997, *apud* DIAS, 2003, p 17). Essa afirmação está embasada na abordagem histórico-cultural para a qual o social constitui o sujeito psíquico. Desse modo, os sujeitos, na interação com outros sociais, reconstroem intrapsicologicamente os signos e significados que foram compartilhados no primeiro plano interpessoalmente.

Assim, as interações sempre constituirão espaço para se concretizar as relações entre os sujeitos. Dessa forma, em se tratando de um estudo que toma como objeto de análise as interações entre adultos, torna-se imprescindível discutir também as relações sociais.

Para Max Weber (2002, p.45) “relação social” é toda situação em que duas ou mais pessoas estão empenhadas numa conduta onde cada qual leva em conta o comportamento do outro de uma maneira significativa, estando, portanto, orientada nesses termos.

Segundo Raposo, orientado pelos conceitos de Branco e Valsiner (1997), a interação social envolve um processo em que todos os “participantes estão constantemente estabelecendo, afirmando e modificando suas orientações para objetivos”, considerando as interações na perspectiva de caráter múltiplo e dinâmico. (BRANCO E VALSINER, 1997 apud RAPOSO, 2005, p. 310)

As interações com vistas a engendrar conhecimentos próprios ou que tenham um fim pedagógico, dependem que os sujeitos envolvidos desconstruam certezas absolutas e construam coletivamente objetivos a serem atingidos em comum.

Segundo Davis (1989) as interações sociais que contribuem para a construção do saber e que podem ser consideradas educativas, portanto, formativas, referem-se a situações bem específicas: “aquelas que exigem coordenação de

conhecimento, articulação de ação, superação de contradições". (DAVIS, 1989, p.52)

As interações travadas entre as profissionais se materializam no dia a dia, na construção conjunta de objetivos a serem atingidos, e se concretizando por meio das intencionalidades pedagógicas organizadas para o grupo de crianças e nas organizações dos espaços e das materialidades. O saber - fazer de cada docente, por meio de processos interativos, constrói aos poucos, no outro e com o outro, as percepções coletivas sobre o trabalho pedagógico, numa relação diária e contínua.

> Mas é preciso compreender que as relações sociais não se fundem na mera presença física subjetiva ou na existência de duas ou mais pessoas, embora seja necessário encontro delas para sua concretização. Além da condição da existência humana do aparato biológico que lhe permite interagir, é preciso considerar que as relações entre pessoas são atravessadas por determinações e significações sociais/culturais que constroem suas posições um frente ao outro. (SCHMITT, 2008, p.106)

As interações entre as profissionais são atravessadas por subjetividades que são depuradas no dia a dia, confrontadas com as diferentes formas de ser e estar de cada sujeito na relação com o trabalho docente. As interações acontecem por meio da participação dos sujeitos nas atividades culturais, que possuem estilos e formas variadas de interagir com seus pares. A seguir discutimos essas formas e estilos de interação.

2.1 AS INTERAÇÕES: ESTILOS E FORMAS

As interações fornecem aos sujeitos possibilidades de se compreenderem e se fazerem compreender na relação com seus pares. As interações possuem estilos e formas variadas e dependem de alguns fatores, como as contribuições pessoais de cada sujeito, das relações interpessoais estabelecidas entre seus pares e dos contextos culturais nos quais participam e estão inseridos.

O conceito de **participação guiada/orientada** proposta por Rogoff (1998; 2005) trata de um conjunto de interações constituído por acontecimentos cotidianos, permitindo aos sujeitos participarem das práticas culturais da sua comunidade. Desse modo, os contextos onde ocorrem as interações assumem papel preponderante na definição dos estilos e formas interativas.

Outro aspecto importante que precisa ser considerado na perspectiva de Rogoff diz respeito aos modos de participação dos sujeitos nos contextos sociais, palco onde ocorrem as interações. Por contextos sociais, a autora enfatiza que eles

são constituídos pelas “instituições, normas e práticas desenvolvidas e apropriadas pelas gerações passadas” (ROGOFF, 1998).

No decorrer do tempo, os sujeitos vão deixando um legado para as gerações futuras, em forma de tecnologias, de símbolos e, também, em forma de valores e normas que não se mantém estática, mas em movimento relacional com os indivíduos e entre a cultura que também muda no decorrer da história. De forma que, a participação dos sujeitos nas práticas culturais também muda no curso do desenvolvimento social, a participação é sempre variável. Essa participação não é neutra, pelo contrário, ela é determinada pelos contextos sociais e possuem estilos distintos de interação.

Esses estilos podem ser verbais ou não verbais, diretos ou indiretos, face a face, tácitos ou explícitos, longínquos, ou ainda, podem ser uma mescla de vários estilos, alternando conforme ocorrem às interações entre os sujeitos.

Assim como a “participação guiada/orientada”(ROGOFF,1998,2005)possui estilos distintos, também há formas distintas de participar das atividades culturais. As interações podem ter um caráter formativo, ou ao contrário, não possuem esse formato.

> Na verdade, trata-se de uma impossibilidade lógica afirmar que as interações sociais possuem sempre o valor formativo: atividade partilhada que se constitui na própria interação social acaba por adquirir diferentes significados, a depender da forma como se desenvolve a história individual de cada parceiro no seio da estrutura social. Em outras palavras, a interação social só pode ser compreendida no campo das relações que se estabelece entre indivíduos reais e concretos, numa determinada sociedade. (DAVIS, SILVA, ESPÓSITO, 1989, p.52)

Nesse sentido, o que determina o caráter formativo ou não, são os objetivos e propósitos estabelecidos pelos próprios sujeitos em interação. Pois, as interações sociais podem ser “fontes de informações verdadeiras ou preconceituosas, de dependência ou de dominação, de alienação ou de tomada de consciência”. (DAVIS, SILVA, ESPÓSITO, 1989, p.52)

Desse modo, as interações servem a propósitos tanto positivos quanto negativos, podem ser interações formativas que promovem a participação em atividades aceitas socialmente. Ou ao contrário, podem servir a propósitos que são rejeitados pela sociedade, tais como interações que incitam formas violentas no convívio social. Ou ainda as interações podem servir para evitar a realização de determinadas atividades.

2.2 AS INTERAÇÕES E OS PROCESSOS CULTURAIS

Diferentes campos do conhecimento, como Psicologia, Antropologia, História, Sociologia, por meio da observação dos seres humanos em atividades cotidianas têm apontado para a compreensão de que a natureza social e histórica do desenvolvimento humano é um processo cultural. De modo que os sujeitos

> Influenciam, de alguma maneira, com maior ou menor intensidade na cultura de sua geração, aceitando, rechaçando ou modificando o que outros passaram, ressuscitando ou reposicionando o que lhes foi dado anteriormente. A aprendizagem é uma atividade sociocultural que implica movimentos do sujeito inserido em uma comunidade e num processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e prática, entre práticas e crenças, entre esses pólos em interação e os contextos envolventes. Há, portanto, uma simetria entre desenvolvimento individual e desenvolvimento ou transformação coletiva e histórica, de modo que os indivíduos contribuem à cultura e a cultura contribui no desenvolvimento dos indivíduos. (COCCO, CAIMI,CELLA, 2020, p. 28)

Em seus estudos Rogoff (2005) discute o desenvolvimento humano em várias comunidades com contextos e práticas culturais distintas entre si, os indivíduos aprendem de formas distintas, seja por observação ou cooperação. Segundo COCCO, CAIMI e CELLA (2020) os indivíduos estão em constantes processos interativos:

> Os indivíduos desde sempre estão envolvidos em atividades cotidianas em suas comunidades, interagindo, comunicando-se, ajudando ou simplesmente observando. Aprendem por estarem presentes, envolvidos na atividade ou ao menos a observando. Aprender por meio da participação em comunidades de aprendizagem é estar presente, experienciando. Não aprendemos sozinhos, mas na interação, na comunicação e na colaboração de uns sobre os outros. Assim como não existe uma forma única de aprender. Os participantes guiam-se de forma colaborativa, mesmo que este processo seja intrinsecamente envolto por tensões de todos os tipos. Quando estão trabalhando juntos há discussão sobre o que está sendo feito, desta ou daquela maneira. (COCCO, CAIMI, CELLA, 2020, p. 28)

Segundo Rogoff, é comum vivenciar o “choque cultural”, ao constatar que há outros modos de fazer as mesmas coisas que fazemos,em diferentes contextos culturais. A autora sinaliza que devemos evitar o etnocentrismo, que é a imposição de julgamento de valor da própria comunidade sobre as práticas culturais de outra, sem compreender de que forma essas práticas fazem sentido naquela estrutura social.

> O etnocentrismo diz respeito a fazer julgamentos segundo os quais os hábitos de uma outra comunidade cultural são imorais, não inteligentes ou inadequados, com base na própria origem cultural, sem levar em conta o sentido e as circunstâncias dos eventos naquela comunidade (ROGOFF, 2005, p. 24).

Para Rogoff (2005) é necessário suspender julgamentos de valor, conclusões precipitadas sobre as práticas culturais diferentes das vivenciadas pelos sujeitos, compreendendo que não existe uma única forma, pois, os indivíduos possuem sistemas de significados e objetivos variados de atividades e que é necessário que se faça uma pausa, evitando adjetivações, até que se adquiram condições para poder compreender os próprios hábitos culturais, e assim as práticas sociais de outras comunidades. (ROGOFF, 2005, p. 25).

Os estudos realizados por Rogoff (2005),a partir da Psicologia Cultural, trouxeram à tona pesquisas que consideram a natureza social do ser humano, destacando a relação entre os indivíduos e seus contextos socioculturais, sendo que nem o indivíduo, nem a cultura têm papel preponderante, todavia,estão em relação direta e dinâmica entre si.

Dessa forma, Rogoff (2005) defende que o desenvolvimento humano é um processo no qual as pessoas se transformam por meio de sua participação contínua em atividades culturais, que, por sua vez, contribuem para as transformações em suas comunidades culturais como passar das gerações.

O contexto, nesse sentido, se define como sendo “um todo indivisível” e que, portanto, precisa ser considerado ao analisarmos como se processa o desenvolvimento humano, que é constituído pelas “instituições, práticas e normas, as relações intersubjetivas, os artefatos materiais e simbólicos, os sujeitos e as comunidades onde os sujeitos atuam”. (COCCO, CAIMI, CELLA, 2020, p.25

Para compreender o desenvolvimento humano, é preciso conhecer e considerar o contexto onde se concentram as atividades socioculturais dos sujeitos e onde são compartilhados os sentidos e significados, pois, o desenvolvimento humano “é orientado por objetivos locais, que priorizam o aprender a funcionar no âmbito das instituições de tecnologias culturais da comunidade” (ROGOFF, 2005, p. 30)

As participações dos sujeitos nos processos culturais possuem regularidades que estão incorporadas nas práticas e tradições humanas. Essas regularidades e práticas nos impactam, e quando isso é alterado, ou quando essas comunidades mudam, também somos afetados, seja nos grupos sociais, educacionais ou familiares. Rogoff situa o conjunto de regularidades no âmbito das organizações entre os grupos, observando os padrões estabelecidos.

> O conjunto dessas regularidades está relacionado ao padrão pelo qual se supõe que as relações humanas exijam organização hierárquica, com um responsável que controla os outros. Um padrão alternativo a esse é mais horizontal, em termos de estrutura, com indivíduos sendo conjuntamente responsáveis pelo grupo. Neste, os indivíduos não são controlados por outros - a autonomia individual para tomada de decisões é respeitada - mas também se espera que funcionem em sintonia com a direção do grupo. (ROGOFF, 2005, p.20)

Algumas décadas atrás acreditava-se que um “indivíduo fosse separado do mundo, equipado com características básicas e gerais que poderiam ser influenciadas em nível secundário pela cultura” (ROGOFF, 2005). A cultura, por sua vez,era considerada como um conjunto estático de características. No entanto, a cultura “não é apenas aquilo que outras pessoas fazem”, mas envolve também todas as tecnologias, os valores, as tradições institucionais e as tradições da comunidade. Desse modo, a cultura não é estática, a cada geração, a herança cultural e biológica vai sendo revisitada e adaptada às circunstâncias em que os sujeitos vivem.

Segundo a perspectiva sociocultural, o desenvolvimento humano é um processo cultural. “Como espécie biológica, nós, os seres humanos, somos definidos em termos de nossa participação cultural” (ROGOFF, 2005,p.15). A autora aproxima a cultura e a natureza, fazendo uma relação entre os processos culturais e individuais, afirmando que os seres humanos são “biologicamente culturais” (ROGOFF, 2005, p. 22) Os sujeitos não são apenas membros de uma cultura, na medida em que também participam dela, sendo preparados culturalmente e biologicamente, utilizando a linguagem e outras ferramentas culturais para aprender uns com os outros.

Assim, devemos compreender as tecnologias e o seu envolvimento nas tradições culturais, tanto nas instituições familiares como também nas práticas sociais das comunidades. Para isso, é necessário entender como concebemos os processos culturais – os nossos e de outras pessoas, e qual a relação com o desenvolvimento humano e a manifestação das práticas sociais. Para compreender como ocorrem os processos culturais, Rogoff (2005) apresenta conceitos orientadores da natureza e dos padrões culturais do desenvolvimento humano e suas regularidades.

A participação e o desempenho dos sujeitos dependem e muito das circunstâncias e das rotinas vividas nas comunidades e das práticas culturais das quais esses sujeitos participam e dos papéis aprendidos e desempenhados por eles.

A forma de fazerem as coisas, de agirem de um jeito e não de outro, depende do “significado cultural que os sujeitos atribuem aos eventos e dos apoios institucionais proporcionados em suas comunidades” (ROGOFF, 2005, p.18).

Vale ressaltar que desses três planos de análise, o aprendizado, a participação guiada/orientada e a apropriação participativa, o mais significativo para considerar as interações é a **participação orientada**, pois, há uma intrínseca relação da conduta dos adultos que interagem no ambiente educativo, ou seja,a conduta de um sujeito será orientada pela conduta do outro. Nos espaços educativos as relações sociais não se constituem no nível individual, mas no coletivo, sem que as condutas individuais percam a subjetividade de cada participante. Isso envolve necessariamente estar em reciprocidade de conduta, orientado pela conduta do outro, partilhando os mesmos objetivos, o que remete à **participação guiada/orientada**, conceito que será explicitado a seguir.

2.3 A PARTICIPAÇÃO GUIADA/ORIENTADA

A observação da participação no desenvolvimento humano pode ser analisada sob a perspectiva de três planos de análise: “o pessoal”, que analisa a mudança individual; “o interpessoal”, que analisa as modificações a partir da comunicação entre os pares e o “comunitário/institucional”, que abrange as contribuições das tradições culturais.

Rogoff (1998) utiliza desses conceitos para demonstrar o “todo” como estratégia metodológica de análise, tendo o meio social e cultural em mútua relação com o sujeito. A cada um desses planos (pessoal, interpessoal, comunitário/institucional), a autora relaciona processos desenvolvimentais correspondentes. Ou seja, os planos de análise são definidos como: “aprendizado”, que ocorre no plano comunitário/institucional, a “participação guiada /orientada”, que ocorre no plano interpessoal, e a “apropriação participativa”, que ocorre no plano pessoal. Esses planos de análise são por sua vez, interdependentes, inseparáveis e mutuamente constituintes entre si, pois permitem que sejam compreendidos separadamente, transformando a atividade sociocultural, na medida em que os participantes interagem uns com os outros.

As pesquisas que investigam o desenvolvimento humano normalmente têm se voltado ou ao indivíduo ou ao ambiente, separando as unidades de análise, considerando ou um, ou outro, como o mais importante.

Rogoff (1998) utilizou a “atividade” ou o “acontecimento” como uma unidade de análise, pois, segundo ela, os sujeitos transformam e contribuem ativamente, numa relação direta com as “tradições históricas e materiais, o que possibilita uma reformulação da relação entre os indivíduos e os ambientes sociais e culturais” nos quais estão inseridos. (ROGOFF, 1998 p. 124).

A **participação guiada/orientada** (ROGOFF, 1995; 1998; 2005) explicita a natureza cooperativa do desenvolvimento cognitivo, e segundo a autora, pode ser traduzida como sendo:

> O envolvimento mútuo dos indivíduos e seus companheiros sociais, comunicando e coordenando seus envolvimentos à medida que participam na atividade coletiva socioculturalmente estruturada (ROGOFF, 1998, p 129 *apud* ROGOFF, 1990; ROGOFF & GARDNER, 1984).

Esse conceito diz respeito a sistemas de interação “paralela ou distal, na qual os sujeitos participam dos valores, das habilidades e das práticas de suas comunidades”. Incluindo formas variáveis de participação “em atividades culturalmente orientadas, por meio do uso de instrumentos específicos e do envolvimento com instituições culturais” (ROGOFF, 2005, p 233).

Essas formas de participação abrangem as interações e os acontecimentos do dia a dia, utilizando uma comunicação comum entre os sujeitos, comprometendo-se uns com os outros e com materiais e combinações engendradas entre eles. Inclui formas e estilos variáveis de interação, ou seja, os sujeitos se comunicam e coordenam esforços para participarem de empreendimentos compartilhados, se ajustando “com papéis variados e complementares e até mesmo conflitantes entre si”. (ROGOFF, 2005, p.233).

Segundo Rogoff (2005), as propostas relacionadas às teorias socioculturais enfatizam que o “desenvolvimento individual constitui e é constituído por atividades e práticas sociais e culturais e históricas”. Desse modo, a cultura influencia os sujeitos. O conceito de **participação guiada/orientada** então amplia a natureza cooperativa da aprendizagem dos sujeitos, ou seja, a que ocorre tanto “dentro” quanto “fora” em uma atividade cultural. Desse modo, trata das várias formas de aprendizagem na medida em que os sujeitos participam de atividades e são orientados pelos “valores e pelas práticas de suas comunidades culturais (ROGOFF, 2005, p.232)”.

A **participação guiada/orientada** não se limita somente à aprendizagem positiva, segundo normas e regras estabelecidas pelos sujeitos para a convivência pacífica em sociedade. Ela também se refere a aprendizagens indesejáveis, “como usar a violência para lidar com problemas interpessoais”(ROGOFF, 2005, p. 232).

Ainda, a **participação guiada/orientada** também se refere às formas como os próprios sujeitos interagem empenhando esforços para evitar certas aprendizagens. De qualquer modo, essas interações consideradas positivas ou negativas possuem estilos e formas que dependem dos objetivos dos sujeitos envolvidos.

Todavia, o desenvolvimento das atividades socialmente estruturadas não acontece num só nível, seja pessoal, interpessoal e/ou na comunidade. Estas ocorrem em relação direta uns com os outros, entre os indivíduos e entre os ambientes sociais e culturais, e em estreita relação com os demais níveis, concomitantemente.

Entretanto, as partes podem ser analisadas separadamente, sem, contudo, perder sua essência ou seu caráter de interdependência entre eles. Como sinaliza Rogoff (1998), fica incompleto afirmar que os sujeitos, crianças e adultos, se desenvolvem, mas que seus companheiros, seus pares e suas comunidades culturais não se modificam.

Na esteira do que assevera a autora, somos preparados por nossa herança cultural e biológica para nos comunicarmos e aprendermos uns com os outros. Aprimoramo-nos a partir da participação nas comunidades culturais nas quais convivemos, ou seja, por meio das interações, nas trocas realizadas entre os sujeitos, se engajando nas atividades estruturadas socialmente. A seguir apresentamos dois outros planos de análise: **o aprendizado e a apropriação participativa.**

2.4 O APRENDIZADO

O conceito de **aprendizado** definido por Rogoff (1998) envolve o processo de participação de indivíduos ativos que participam com outros em atividades culturalmente organizadas, avançando em suas habilidades e entendimentos. Tem como “parte de seu propósito o desenvolvimento da participação responsável por pessoas menos experientes” (ROGOFF, 1998, p.125). Ou seja, o **aprendizado** se situa na perspectiva da participação dos sujeitos em diversas atividades, cuja

aprendizagem inclui técnicas e envolve a participação em outras relações, com diferentes níveis de escolaridade e outros tipos de trabalhos.

O **aprendizado** se refere à natureza da atividade, com objetivos definidos e relaciona os sujeitos com indivíduos de outro grupo. Esses grupos servem como recursos, orientando no suporte para o desenvolvimento de atividades. Nesse sentido, o grupo pode envolver pares que possuem experiências variadas, não existindo dessa forma, a dualidade entre sujeito experiente ou inexperiente,

> Aprendizado como conceito vai além da dualidade experiente-inexperiente;enfoca um sistema de envolvimentos pessoais e combinações nos quais pessoas se engajam na atividade culturalmente organizada na qual aprendizes se tornam participantes mais responsáveis (ROGOFF, 1998, p.126)

Esse conceito está circunscrito no plano de análise “comunitário/institucional”, ou seja, as atividades são desenvolvidas partindo da elaboração de propósitos definidos, a partir de esforços conjuntos mobilizados no âmbito comunitário/institucional, utilizando recursos, tecnologias e ferramentas culturais da atividade intelectual e da estrutura institucional. Outro conceito explorado no plano de análise é a “apropriação participativa”.

2.5 A APROPRIAÇÃO PARTICIPATIVA

A **apropriação participativa** é o processo pessoal pelo qual os indivíduos se transformam por meio do seu envolvimento com atividades socioculturais, tornando-se assim preparados para atividades relacionadas. Dessa forma, os sujeitos por meio das atividades culturais, mudam a sua participação em situações posteriores baseados na sua experiência anterior.

> Ao fazer parte de uma atividade, participar de seu significado, as pessoas fazem necessariamente contribuições frequentes (seja através de ações concretas ou de esforços para entender as ações e ideias de outros). Portanto, a participação é por si só o processo de apropriação. (ROGOFF, 1998, p.132).

A autora explica que utiliza tanto os termos *apropriação* quanto *apropriação participativa*, não por redundância, mas porque assume o mesmo significado, ou seja, tem o intuito de enfatizar que o termo, “apropriação” é “necessariamente através do envolvimento da própria pessoa e não a incorporação de algo externo”. (ROGOFF, 1998, p.141).

Desse modo, Rogoff distingue modos distintos entre o conceito apresentado por ela, qual seja, a **apropriação participativa** e o conceito proposto por Vygotsky,

de *internalização*. Por *apropriação*, a autora entende o “desenvolvimento como um processo dinâmico, ativo e mútuo envolvido na participação das pessoas em atividades culturais”. (ROGOFF, 1998, p.135). Diferente do termo *internalização* que sinaliza o conhecimento como uma aquisição e ou transmissão cultural.

A autora destaca que o termo *apropriação* utilizado e defendido por ela, diz respeito à participação do sujeito e seu papel de protagonista da ação, na medida em que participa da atividade, modificando e alterando a direção dos futuros acontecimentos, preparando-se para participações posteriores. Compreende dessa forma, que a *apropriação* “é um processo de transformação, não um requisito para a transformação”. Referindo-se então “à mudança resultante da participação própria de uma pessoa em uma atividade, e não a sua internalização de algum acontecimento ou técnica externa”. (ROGOFF, 1998, p.134).

Para Rogoff (1998) nessa perspectiva da *apropriação,* o tempo é um aspecto inerente aos acontecimentos, não há uma divisão em passado, presente ou futuro. Desse modo,“[...]qualquer acontecimento no presente é uma extensão de acontecimentos prévios e é direcionado a objetivos que ainda não foram alcançados”. (ROGOFF, 1998,p.135)

Dessa maneira, todas as ações dos sujeitos são baseadas em experiências anteriores, não há um resgate das informações ou lembranças, a própria participação contribui para os acontecimentos no presente. Ou seja, os sujeitos se modificam no percurso e por isso se tornam diferentes nas participações em atividades posteriores.

Desse modo, a participação dos sujeitos envolvidos em atividades educativas, ao estabelecerem processos interativos entre si, imbuídos num sistema de compromissos e combinações interpessoais, a partir do conceito de **participação guiada/orientada**, desenvolve-se numa relação cultural intrínseca com os conceitos de *apropriação participativa* e *aprendizado*. A atividade cultural, que nesse caso, é a docência, é mediada por processos interativos dirigidos de forma cooperativa face a face ou interações de outras formas e estilos, com propósitos e objetivos definidos pelos profissionais envolvidos, embasados pelos documentos que orientam a prática educativa.

A abordagem cultural proposta pelos conceitos discutidos por Barbara Rogoff que envolve processos desenvolvimentais inseparáveis e mutuamente constitutivos, em três planos de análise, quais sejam:**a participação guiada/orientada**, a

apropriação participativa e o **aprendizado** devem ser compreendidos em uma relação intrínseca entre eles.

Esses conceitos nos ajudam a compreender como ocorrem os processos de apropriação de conhecimentos sobre o trabalho realizado por parte das profissionais, como também *a apropriação*e o *aprendizado*relativos aos eventos formativose à articulação teoria e prática. Esses processos mutuamente constitutivos não ocorrem de um dia para outro, perpassam situações interativas constantes entre as profissionais.

A próxima seção aborda as concepções sobre a docência na Educação Infantil, suas finalidades, especificidades e singularidades, discutindo os saberes específicos necessários para a atuação docente e as legislações que embasam a prática educativa nessa etapa educativa.

3 A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil foi se constituindo como espaço educativo, dedicado a cuidar e educar as crianças, a partir de determinações legais, que foram incorporando em suas diretrizes as mudanças e a compreensão sobre a infância e as crianças. Essas mudanças iniciaram com a Constituição de 1988, que garantiu o atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças, reconhecendo a Educação Infantil como dever do Estado.

Cerisara (1999) apresenta um panorama de constituição da Educação Infantil, que segundo a autora, passou por uma falsa divisão, entre práticas assistencialistas e práticas educativas, desenvolvido em creches e pré-escolas:

> Nesta “falsa divisão” ficava implícita a ideia de que haveria uma forma de trabalho mais ligada às atividades de assistência à criança pequena, as quais era dado um caráter não educativo, uma vez que traziam para as creches e pré escolas as práticas sociais do modelo familiar e/ou hospitalar e, as outras, que trabalhavam numa suposta perspectiva educativa, em geral trazendo para as creches e pré escolas modelo de trabalho escolar das escolas de ensino fundamental.(CERISARA, 1999, p.12)

Após um longo período de estudos e baseado nas análises das pesquisas, considerou-se que a dicotomia entre o assistencialismo e o caráter educativo não existia. E segundo Cerisara (2002):

> [...] Gostando ou não, aceitando ou não, todas as instituições tinham um caráter educativo: as primeiras, com uma proposta de educação assistencial voltada para a educação das crianças pobres, e as outras, com uma proposta de educação escolarizante voltada para as crianças menos pobres.(CERISARA,2002,p11)

.

Dessa forma, as instituições educativas assumiam um caráter mais assistencial ou escolarizante, dependendo do público atendido. Para crianças pobres, propostas assistenciais, para as crianças pertencentes a classes abastadas, propostas escolarizantes.

Na esteira dos documentos que representaram avanços para os direitos das crianças e na concretização da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, os que mais impactaram e modificaram as concepções de Educação infantil foram: a Constituição Brasileira de 1988, que garantiu acesso à educação em creches e pré-escolas e reconheceu a criança como sujeito de direitos. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, de 1990, que constituiu importante passo na garantia dos direitos das crianças. E a Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB

nº9394/96, que incorporou a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Esses documentos foram frutos de intensas discussões e contribuíram para que as instituições educativas assumissem a função social de cuidar e educar de forma indissociável, ampliando repertório das crianças nos conhecimentos artístico, ambiental, científico, cultural e tecnológico. Isso foi decisório para a mudança de concepção sobre a especificidade do trabalho pedagógico desenvolvido nessa etapa educativa.

Segundo Cerisara (1999) as instituições educativas devem buscar demarcar as especificidades e singularidades do caráter educativo-pedagógico. E as propostas pedagógicas devem ter como propósito:

> [...] trabalhar com as crianças pequenas em diferentes contextos educativos, envolvendo todos os processos de constituição da criança em suas dimensões intelectuais, sociais, emocionais, expressivas, culturais interacionais. (CERISARA, 1999, p.16)

Esse avanço nas concepções acerca da necessidade de um trabalho de caráter educativo não aconteceu naturalmente, foi construído historicamente, forjado pela luta das mulheres com a entrada no mercado de trabalho e por força de movimentos em prol das crianças e suas famílias, de diferentes segmentos da sociedade civil organizada e por representantes de órgãos públicos.

Para Cerisara (2004), os conceitos de cuidar e educar estavam relacionados à forma como as creches e pré-escolas surgiram no Brasil. Por longa data, a perspectiva de trabalho nas creches baseava-se na educação assistencial, fortemente imbuída pelo modelo hospitalar. E na pré-escola, a perspectiva baseava-se na aquisição dos conhecimentos básicos da educação escolar do Ensino Fundamental.

> A Educação infantil proposta na década de 90 pelos documentos oficiais pretendia romper e superar essas duas tendências, ainda estão presentes no contexto das instituições de Educação Infantil, avançando em direção à proposta menos discriminadora, que viesse atender às especificidades que o trabalho com crianças de 0 a 6 exige na atual conjuntura social. Isso, sem que houvesse uma hierarquização do trabalho a ser realizado, seja pela faixa etária de [0 a 3 anos ou de 3 a 6 anos] ou ainda pelo tempo de atendimento na instituição (parcial ou integral), seja pelo nome dado à instituição (creche ou pré-escola), [...] (CERISARA, 2004, p. 8)

A partir das mudanças impostas pelas legislações, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil –DCNs(2009), articuladas com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, congregaram princípios, fundamentos orientadores sobre a Educação Infantil, no que toca à elaboração, planejamento, execução e avaliação das propostas pedagógicas e curriculares.

No bojo das legislações vigentes, a Educação Infantil é assim definida:

> [...] primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.(BRASIL, 2009)

As DCNs compreendem a criança como sujeito histórico e de direitos, que:

> Nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009)

E em relação ao currículo:

> [...] é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009)

As propostas para a Educação infantil devem ser ofertadas em creches e pré-escolas e devem respeitar os seguintes princípios:

> Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
> Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
> Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009)

Esses princípios são fundamentos norteadores das propostas pedagógicas, que devem cumprir com sua função sociopolítica e pedagógica, expressos em caráter mandatório. E devem ser basilares para a organização do trabalho pedagógico, considerando a criança a centralidade do planejamento curricular, cujo objetivo deve ser:

> [...] Garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens,

> assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p 18)

Tiriba (2005) discute os conceitos relacionados ao binômio cuidar e educar, que é geralmente compreendido como um processo único, como manifestado no excerto abaixo:

> O binômio cuidar e educar é geralmente compreendido como um processo único, em que as duas ações estão profundamente imbricadas. Mas, muitas vezes, a conjunção sugere a idéia de duas dimensões independentes: uma que se refere ao corpo e outra aos processos cognitivos. Nos textos acadêmicos, nas propostas pedagógicas, nas práticas, assim como nas falas de profissionais educadoras de creches, muitas vezes, mais que integração, o binômio expressa dicotomia. (TIRIBA, 2005, p.1)

Essa autora aponta que os textos acadêmicos, as propostas e práticas educativas e as manifestações de algumas profissionais, confirmadas por fatores sócio culturais,situam educar e cuidar como práticas dicotômicas. O binômio, que deveria ser considerado indissociável, para alguns é compreendido como processos estanques, de um lado a cognição e de outro o corpo, provocando o que a autora chamou de “divorcio entre corpo e mente”.

Segundo Cerisara (1999), nas duas últimas décadas do séc. XX, a Educação Infantil se consolidou como primeira etapa da Educação Básica, e a infância se constituiu como categoria social. De forma que o trabalho pedagógico assumiu um caráter intencional e sistematizado, assumindo ainda mais a finalidade de garantir os direitos fundamentais das crianças na perspectiva da formação integral voltada para as diferentes dimensões humanas (linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural).

Desse modo, a docência na Educação Infantil assumiu cada vez mais as especificidades dessa faixa etária.

A próxima seção apresenta as especificidades da docência nessa etapa educativa, que demanda dos profissionais um trabalho diferente dos outros níveis e modalidades da Educação Básica.

3.1 ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A atuação docente com crianças de quatro meses a cinco anos requer atenção para as diferentes dimensões humanas. Implica a compreensão que a docência nessa etapa educativa possui especificidades. O trabalho pedagógico

desenvolvido deve garantir processos de aprendizagem que tenham como foco a ampliação, a diversificação e complexificação dos conhecimentos adquiridos pela humanidade.(FLORIANÓPOLIS, 2010, p.13) Os processos de aprendizagem precisam ser estruturados a partir dos elementos estruturantes, que são a brincadeira e as interações, por meio da organização e planejamento de práticas pedagógicas consistentes e adequadas às diferentes faixas etárias. Para isso precisa estar embasado nos princípios éticos, estéticos e políticos (BRASIL, 2009), conforme indicam os documentos oficiais já citados neste texto.

Cerisara(2004), a partir de questionamentos sobre os objetivos do trabalho pedagógico na Educação Infantil, ajuda a refletir sobre as especificidades da atuação docente nessa etapa educativa.

> Em outras palavras, dizer que o objetivo da Educação Infantil é educar e cuidar de forma indissociável tem referenciado que tipo de práticas junto às crianças pequenas? É possível dizer que este objetivo fez avançar a compreensão do caráter educativo dessas instituições? A que preço? O que significa cuidar? Até onde vai a educação e o cuidado? Onde começa um e outro? Será que educar já não contempla o cuidar? Se o cuidado faz parte da vida humana e é constitutivo de todas as relações entre seres humanos, será que é necessário utilizá-lo na Educação Infantil? Que benefícios e que prejuízos a expressão “educar e cuidar de forma indissociável” tem trazido para o trabalho com as crianças?(CERISARA, 2004, p.12-13)

A autora expõe, dessa forma, a problemática sobre quais prejuízos ou benefícios essas expressões trazem em seu bojo. Se por um lado as legislações foram reconhecendo a Educação infantil como primeira etapa da Educação Básica, definindo como função social cuidar e educar de forma indissociável, por outra via, algumas práticas pedagógicas ainda estão vinculadas álógica escolar doEnsino Fundamental.

Por essas questões, a constituição da docência na Educação Infantil ainda é um campo em construção, pois as referencias teórico-práticas ainda estão em processos de consolidação, corroborando o que disseram Mantovani e Perani (1999), a docência é ainda uma profissão a ser inventada (BUSS SIMÃO, ROCHA, 2018, p.8 *apud* MANTOVANI, PERANI, 1999)

Defendemos que a docência na Educação infantil se diferencia das demais etapas de ensino, conforme estudos de Barbosa, (2006) que trazem elementos que ajudam a compreender as especificidades dessa etapa educativa:

> [...] a Educação infantil é constituída de relações educativas entre as crianças - crianças - adultos, pela expressão, o afeto, a sexualidade, os jogos, as brincadeiras, as linguagens, o movimento corporal, a fantasia, a nutrição, os cuidados, os projetos de estudos, em um espaço de convívio e

> respeito pelas relações culturais, sociais e familiares. (BARBOSA, 2006, p.25)

Para organizar processos significativos nos contextos educativos, as profissionais precisam apropriar-se de conhecimentos específicos da área. E quais seriam esses saberes? O que significa ser professor de sujeitos de tão pouca idade? Os conhecimentos precisam ser mobilizados no sentido de considerar que trata-se de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, que demandam atenção integral das profissionais, assim como têm direito ao conhecimento e à vivência plena da temporalidade que chamamos infância.

Na próxima seção abordamos os saberes e competências necessárias para atender as especificidades do trabalho com essa faixa etária.

3.2 SABERES ESPECÍFICOS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os saberes docentes para atuar nessa etapa educativa devem considerar as singularidades e necessidades das crianças, assim como envolvem os aportes que podem ser utilizados para dar subsídios ao trabalho pedagógico.

Tardiff (2002) trata os saberes docentes de forma plural, e os define como: conhecimentos, habilidades, atitudes, classificando-os em saberes: **profissionais, pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais.**

Os saberes profissionais não são limitados à produção de conhecimentos, são constituídos de um conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação inicial ou continuada.

Os saberes pedagógicos provêm das concepções e doutrinas, estabelecidas por meio dos processos reflexivos sobre o fazer docente. Eles são provenientes de reflexões que incorporadas à formação profissional fornecem e orientam a prática educativa e o saber-fazer dos profissionais.

Os saberes disciplinares são transmitidos e organizados por meio das disciplinas de cursos superiores e correspondem aos diversos campos do conhecimento.

Os saberes curriculares são aqueles que as instituições apresentam sob a forma de programas escolares. As escolas categorizam os conhecimentos e os saberes sociais por meio dos objetivos, conteúdos e métodos, os quais precisam ser apropriados pelos professores para posterior transposição didática.

Segundo Tardiff, os saberes experienciais e ou saberes da prática são o conjunto de saberes que os professores desenvolvem no cotidiano docente. Eles são adquiridos através das experiências, incorporando-as em forma de *habitus* e das habilidades de saber fazer e saber ser profissional.

Dessa forma, a constituição do ser/fazer docente, ou seja, do saber fazer e saber ser, também se configura nas trocas interpessoais e nas interações entre os pares, e com isso, gera aprendizados, a partir da **participação guiada/orientada**, como discutida por Rogoff (1998).

A **participação guiada/orientada** conduz/orienta o envolvimento entre os profissionais, de forma a proporcionar condições para as aprendizagens docentes, através da participação em atividades em comum.

Segundo Rogoff (2005), a aprendizagem ocorre através da participação variável em atividades culturais, com os sujeitos assumindo novos papéis e responsabilidades nas comunidades onde atuam. Desse modo, a docência como forma particular de trabalho humano, caracteriza-se por ação social que,ao mesmo tempo em que ensina, também aprende, por meio das interações.

Para a docência na Educação Infantil é imprescindível uma atuação que respeite as singularidades e especificidades das crianças dessa faixa etária. Da mesma forma que o trabalho possui particularidades, pois tem um desenho curricular diferenciado, o perfil profissional também se distingue da docência nas outras etapas de ensino.É o que será abordado a seguir.

3.3 ESPECIFICIDADES DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Constituição de 1988 e a LDB nº 9394/96 instituíram a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Sendo assim, o art. 61 da LDB normatiza a formação necessária para atuar nas etapas da Educação Básica, considerando como profissionais:

> I – Professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
> II – Trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
> III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

A LDB/96 apresenta ainda diretrizes, normas e procedimentos sobre as etapas de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, versando sobre a formação profissional. Essa Lei também destaca que as propostas pedagógicas necessitam ser criadas, coordenadas, supervisionadas e avaliadas, por um profissional com formação em nível superior.

Entretanto, se as legislações instituíram a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, outras questões ainda estão em processo de consolidação. Uma delas é a especificidade da docência.

A docência na Educação Infantil demanda conhecimentos sobre a infância e sobre as crianças, sobre os modos de cuidar e educar em espaços coletivos. Portanto, a docência nessa etapa, deve primar por processos que sejam embasados na concepção de criança sujeito de direitos, rechaçando práticas e concepções pautadas no senso comum.

A atuação docente demanda uma formação que compreenda as características específicas dessa faixa etária, compreendendo que o trabalho deve ter como pressuposto respeitar a criança em suas diferentes dimensões humanas. Isso exige do professor, conhecimentos prévios sobre como as crianças compreendem o mundo à sua volta, para que elas:

> [...] possam exercitar sua iniciativa, sua curiosidade, seu desejo, em atividades nas quais o adulto pode e deve dar a sua contribuição sem tentar cristalizar as respostas. (ROCHA, 2011, p. 378)

Desse modo, as especificidades da atuação docente nessa etapa educativa, passa pela necessidade de:

> [...] conhecer as crianças, observá-las e analisar suas manifestações para compreender o que já possuem, suas possibilidades reais e suas necessidades e aspirações e as exigências sociais que se colocam para elas. (ROCHA, 2011, p. 380)

Cerisara (2004) aponta a necessidade do trabalho educativo com as crianças ser revisto com base na “Pedagogia da Educação Infantil”, que entende que não existe uma única infância, mas infâncias, que não há um único padrão de ser criança:

> Se há diferentes contextos e as crianças são diferentes entre si, nem melhores nem piores, apenas diferentes entre elas, entre elas e os adultos é preciso que a pedagogia a ser realizada também contemple as diversidades das crianças, de cada grupo de crianças nas suas competências, nas suas possibilidades. (CERISARA, 2004, p.9)

Dessa forma, quais seriam os saberes específicos, necessários para uma atuação docente, coerente que garanta além dos direitos das crianças a um atendimento de qualidade e acesso aos conhecimentos historicamente construídos. Para Cerisara, os docentes precisam rever suas práticas na Educação Infantil, com a imposição de “práticas ritualísticas inflexíveis, tais como se cristalizam nas rotinas domésticas escolares ou hospitalares”. (CERISARA, 2004, p.13)

Cerisara reforça as perspectivas da “Pedagogia da Educação Infantil” que concebe a criança em sua integralidade e direitos, respeitando as suas singularidades e particularidades. Para isso, exige uma mudança de atitude dos docentes, com o “reconhecimento do nosso não saber sobre as crianças e seus modos de ser”, situando o foco nas relações educativo- pedagógicas.

Para Julia Formosinho (2002) o papel do professor das crianças pequenas é muito similar quanto à atuação em outras etapas educativas, por outra via, é também muito diferente. A autora fala das “marcas” próprias da infância, que são percebidas por meio das singularidades das crianças num contexto coletivo. Segundo a autora, as crianças possuem certo grau de vulnerabilidade e dependência familiar e necessitam de cuidados fisiológicos e psicológicos constantes. Por outro lado, possuem potencias e competências próprias que devem ser respeitadas e incentivadas por meio de um trabalho docente que as valorize.

> De fato, o educador da criança pequena necessita de um saber fazer que, por um lado, reconheça essa “vulnerabilidade” social das crianças e, por outro lado, reconheça suas competências sócio psicológicas que se manifestam desde a mais tenra idade, por exemplo, nas suas formas precoces de comunicação (DAVID, 1999 *apud* FORMOSINHO,2002,p 46)

A docência na Educação Infantil possui especificidades de atuação por atender uma faixa etária que possui características de dependência física, afetiva e emocional para com o adulto. Essas especificidades precisam ser tratadas de forma muito respeitosa não somente com as famílias, mas também entre os profissionais.

Atualmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais (2009), assim como as Diretrizes municipais (2010) estabelecem que a prática pedagógica deve estar pautada por uma sólida formação profissional. Os documentos norteadores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis apresentam as atribuições dos profissionais, indicando a responsabilidade deles pelo processo de aprendizagem e por consequência, do desenvolvimento das crianças. (FLORIANÓPOLIS, 2010 p 24).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), as instituições deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

- ✓ A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
- ✓ A indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
- ✓ A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;
- ✓ O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;
- ✓ O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;
- ✓ Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;
- ✓ A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- ✓ A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América. (BRASIL, 2010, p.19-20)

Devido a essas especificidades, a interatividade entre os profissionais necessita ser dialógica, cuja comunicação deve ser fluida, a partir de bases conceituais comuns. E precisa ser partilhada, numa relação de confiança entre os sujeitos envolvidos. A organização dos espaços, as rotinas, o trabalho pedagógico, a comunicação com as famílias, precisam necessariamente ser articuladas, justamente porque a docência efetivada nas unidades educativas é composta pela atuação conjunta.

As Diretrizes Educacionais - Pedagógicas para a Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis (2010) ressaltam a responsabilidade dos profissionais da educação na prática pedagógica, na necessidade de conhecer as crianças, observá-las e analisar suas manifestações, para compreender seus

repertórios culturais e suas necessidades, a “fim de tomar as crianças como fonte permanente e privilegiada da orientação da ação”. (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 18).

O Currículo da Educação Infantil (2015) da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis apresenta a compreensão do que seja o papel dos profissionais e quais as concepções que permeiam a atuação docente nesse contexto. A função social dos adultos é ressaltada pelas relações pedagógicas estabelecidas entre eles e as práticas desenvolvidas. Ela é compreendida como toda ação desenvolvida no contexto educativo, atribuindo sentido e coerência na elaboração de propostas que contribuam para o desenvolvimento integral das crianças. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p.11).

Defendemos que o professor que atua com crianças de 0 a 5 anos precisa reconhecer que é um profissional com conhecimentos específicos sobre a infância, compreendendo a docência como sendo “a ação profissional integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto às crianças e famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão” (FORMOSINHO, 2002, p.43).

A docência na Educação Infantil por suas particularidades que já foram abordadas anteriormente se diferencia, tanto pela faixa etária atendida, como pela natureza e função social do trabalho pedagógico desenvolvido. Cabe às profissionais assumir essa etapa como educativa, o que exige conhecimentos específicos, coerência, responsabilidade e comprometimento com a aprendizagem das crianças.

Nesse sentido, discutimos a seguir a profissionalidade docente e a necessidade das profissionais estarem sempre em constante processo formativo, aprimorando-se para atuar com essa faixa etária.

3.4 A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO

A constituição da profissionalidade docente vem emergindo como uma temática importante no campo educacional. Segundo Ambrosetti, Almeida (2009) se faz necessário ampliar as discussões que superem as concepções normativas sobre a profissão docente, para uma concepção de construção social, relacionando os contextos e processos envolvidos na sua constituição. A profissionalidade representa o que é “específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a

especificidade de ser professor” (,SACRISTÁN, 1991, p. 65 apud AMBROSETTI E ALMEIDA, 2010).

Uma das marcas da profissionalidade docente das profissionais da Educação Infantil no município de Florianópolis, que está se constituindo, é a docência compartilhada. Tem como especificidade o compartilhamento da docência, em regime de colaboração entre dois profissionais que são co - responsáveis por todo o processo educativo de um mesmo grupo de crianças.

A docência compartilhada, desse modo, enseja a construção de uma nova profissionalidade docente, demarcada pela reorganização docente,alterando os modos de atuação até então praticados, que impacta nas formas organizativas das práticas, dos espaços e dos tempos docentes.

Segundo Ambrosetti e Almeida (2009) as discussões sobre a profissionalidade apontam para:

> A natureza complexa da profissão docente e para a necessidade de compreendê-la com suas características próprias, a partir da análise da atividade concreta dos professores em seus contextos de trabalho, no cotidiano escolar. (AMBROSETTI, ALMEIDA, 2009, p.02)

Essas concepções demandam compreender como os professores, que têm como atribuição a organização do trabalho pedagógico nas instituições, concebem a constituição da sua profissionalidade. Segundo Tardiff e Lessard (2005), os professores são antes de tudo:

> 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. Em síntese, o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas [...]. (TARDIF e LESSARD, 2005, p.38)

Para Morgado (2011) a atuação docente não pode prescindir do estabelecimento de uma relação entre os conceitos de competência e identidade profissional, que abarcam um conjunto grande de saberes, que são mobilizados não um de cada vez, mas todos, na constituição da docência profissional e das práticas educativas do cotidiano.

> Assim se compreende que o saber profissional do professor não possa restringir-se ao mero domínio de um conjunto de conhecimentos científicos relativos aos conteúdos curriculares ou de um conjunto de conhecimentos científicos e metodológicos das ciências da educação. A construção desse saber profissional resulta da “mobilização complexa, organizada e coerente de todos esses conhecimentos” em torno de cada situação educativa concreta, no sentido da consecução do objectivo definidor da acção

> profissional – a aprendizagem do aluno (MORGADO, 2011, p.797, *apud* ROLDÃO, 2005, p. 18).

Para este autor, a profissionalização propicia a construção da sua identidade profissional de modo que lhe permita apropriar-se da cultura, dos valores e práticas que são próprias da profissão docente e dessa forma, colaborando com a construção de um sentimento de pertencimento entre os profissionais.

Morgado (2011) afirma que a profissionalização da docência passa por um conjunto alargado de medidas que ajudam a garantir que a educação adquira de fato o *status* social merecido. Dependem da "capacidade dos professores construírem uma verdadeira autonomia curricular" contribuindo para melhorar as finalidades educativas. Esse processo está calcado em três componentes basilares: a **competência profissional**, a **identidade profissional** e a **profissionalidade docente**. Dessa forma, a "profissionalização corresponde ao processo de transformação de uma pessoa no profissional, habilitando-o a assumir funções profissionais complexas e variadas". (TARDIF; FAUCHER, 2010 *apud* MORGADO 2011, p.797)

Segundo Moreira (2010, p.11), embora seja fundamental que o professor tenha uma boa preparação científica, não pode "dominar apenas o conteúdo que ensina", precisa dominar um conjunto de conhecimentos, que os faça compreenderem as dinâmicas envolvidas na conjuntura macro, os acontecimentos que envolvem a cultura escolar e o contexto no qual atua.

> Precisa, sobretudo, de compreender "as relações entre o processo educativo, a escola e a cultura". Só assim poderá apropriar-se dos verdadeiros sentidos que subjazem aos processos de aprendizagem e lidar, de forma profícua, com as diferenças que caracterizam os alunos e os contextos com que trabalha quotidianamente. (MOREIRA, 2010, p.11)

A profissionalização da docência na Educação Infantil passa pela reafirmação dos próprios profissionais sobre o trabalho desenvolvido nessa etapa educativa, consolidado através de práticas educativas que garantam o acesso ao conhecimento e às aprendizagens pelos bebês e crianças atendidas em espaços coletivos.

Sobre a profissionalização dos profissionais da Educação Infantil, Cerisara (2004) aponta a urgência na definição não somente da profissionalização, mas também da própria função educativa, como salientada abaixo:

> A profissionalização das professoras de Educação Infantil é tão urgente quanto a redefinição da função das instituições de Educação Infantil e está relacionada à concepção de que todas as crianças de 0 a 6 anos, sejam elas pobres e ricas, brancas, negras e indígenas, estrangeiras e brasileiras,

> entre outras, têm direito a uma educação infantil que garanta o direito à infância e a melhores condições de vida. (CERISARA, 2004, p.13).

Os apontamentos elencados por Cerisara reiteram a necessidade de marcara profissionalização das professoras e da função educativa da primeira etapa da Educação Básica. A profissionalização docente passa pela construção de um sistema de pertencimento, no qual as profissionais têm papel fundamental, reiterando as especificidades do trabalho docente como uma função social, legitimando o seu fazer como prática social.

Na sequência retomamos o conceito de “participação guiada/orientada” de Rogoff (1998, 2005) no cotidiano da docência na Educação Infantil.

3.5 AS CONTRIBUIÇÕES DA PARTICIPAÇÃO ORIENTADA NA DOCÊNCIA

Os seres humanos são por natureza seres sociais e culturais, e ao se relacionarem em grupos agem de determinadas maneiras, dependendo dos diferentes contextos nos quais transitam. As relações travadas nos espaços educacionais impõem aos sujeitos possibilidades interativas. Entretanto, essas interações podem ter estilos e formas distintas, podendo assumir um caráter formativo ou não, dependendo do momento e das condições em que ocorrem e também dos fins a que se destinam.

Dessa forma, considero que na Educação Infantil, com seus processos educativos específicos, os profissionais estão a todo o momento sendo transformados, e sofrendo modificações segundo os padrões de regularidades citados por Rogoff. Assim, a autonomia individual pode contribuir com a organização do trabalho como um todo, onde os indivíduos são co-responsáveis pelo fazer pedagógico. Essas regularidades, tanto em termos de comportamentos, posturas, práticas, possuem padrões de interação nas comunidades, ou seja, nos espaços da educação, pois,

> Isto não exige uma participação direta ou em conjunto na atividade, um indivíduo que esteja “observando ativamente e seguindo as decisões feitas pelos outros está participando mesmo que ela ou ele venha contribuir, ou não, diretamente com as decisões à medida que essas são tomadas (ROGOFF, 1998, p 130)

Assim, esses padrões estão relacionados às diferenças culturais de funcionamento e dizem respeito às formas como cada indivíduo pensa, sente e age. Esses padrões precisam estar em sintonia, ou seja, as concepções sobre o que é a

docência nessa etapa educativa, quais seus princípios, o que significa a indissociabilidade do cuidar e educar e principalmente, qual o papel dos profissionais.

Desse modo, encontramos nos estudos de Rogoff ancoragem para compreensão sobre o modo e as formas que as profissionais interagem no cotidiano educativo a partir da **participação orientada**.

A comunicação e a coordenação durante a participação em empreendimentos compartilhados são aspectos fundamentais do desenvolvimento das pessoas Segundo Senna,os resultados são assim descritos:

> Os resultados nos diálogos são inesperados e conduzem cada integrante do processo interacional à aquisição de novos conhecimentos, que se agregam ao repertório cognitivo existente, permitindo a todos do grupo um novo rumo para a comunicação. Ou seja, não há compreensão sem compartilhamento. (CORREA-CHÁVEZ & ROGOFF, 2005 *apud* SENNA, 2012, p 05).

A **participação orientada** constituída no plano interpessoal se caracteriza pelos acontecimentos do dia a dia na “medida que os indivíduos se comprometem com os outros e com materiais e combinações dirigidas coletivamente por eles mesmos e por outros” (ROGOFF, 1998, p.129).

Desse modo, os participantes se ajustam entre si (com papéis variáveis, complementares e até mesmo, conflitantes) para ampliar suas visões comuns com vistas a se adequarem a novas perspectivas. (ROGOFF, 2005, p. 233). Nesse caso, ao participarem de atividades socioculturais compartilhadas, os sujeitos cumprem papel ativo, ampliando as formas de participação nas comunidades onde atuam. Desse modo, as interações podem ocorrer tanto através da copresença dos sujeitos, ou também podem ser observados estilos de interação que não envolvem obrigatoriamente a presença, ou seja, os sujeitos podem estar interagindo sem estarem todos juntos ao mesmo tempo.

> A participação orientada inclui interação direta com outros, bem como dedicar-se em atividades previstas ou evitá-las, tornadas possíveis ou forçadas por outros, estando ou não na presença do outro, ou até mesmo sabendo da existência de ambos (ROGOFF, 1998, p.129).

Os sujeitos podem interagir mesmo estando distantes uns dos outros, por meio da observação das atividades, seguindo as instruções e orientações dos parceiros sociais, portanto, mesmo interagindo de formas distintas, podemos considerar que os sujeitos estão incluídos nos processos de **participação orientada.**

Na próxima seção apresentamos a organização institucional da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, discutindo como essas estruturas possibilitam ou não os processos interativos entre as profissionais.

4 A ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis é responsável pelo arranjo institucional das unidades educativas, estruturando por meio de Leis, Orientações e Portarias os tempos e espaços institucionais. Apresentamos na sequência as formas organizativas que definem as práticas das profissionais no dia a dia educativo.

4.1 A HORA ATIVIDADE

Na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, a Portaria Nº 055/2020 normatiza a jornada de trabalho dos profissionais do Magistério atendendo a legislação em vigor, a Lei Nacional do Piso do Magistério (Nº 11.738/2008). Esta Portaria regula e orienta a jornada de trabalho, que é constituída de atividades de docência e de suporte pedagógico à docência, e às atividades pedagógicas inerentes ao exercício do Magistério (Hora Atividade).

Esta Portaria define também quais as atividades que os profissionais devem desempenhar nesses momentos, como planejamentos, estudos, pesquisas, participação na efetivação do projeto político pedagógico da Unidade, avaliação das crianças e do trabalho realizado, reuniões com os familiares, formação continuada profissional, entre outras. Ela ainda delimita a porcentagem de 50% do total do tempo total dedicado à hora atividade, sendo divididos em atividades que podem ser realizadas de forma individual pelos profissionais, e as que devem ser desenvolvidas no próprio local de trabalho de forma compartilhada.

Dessa forma, o Professor Referência e o Professor Auxiliar de Ensino, quando contratados por 40 horas semanais, exercem a docência atuando 26h e 40 minutos. Esse tempo deve ser dedicado para a atuação direta com os grupos de crianças, em mediações e interações, desenvolvendo as propostas que foram planejadas, de acordo com as Orientações Curriculares, Diretrizes e o Currículo da Educação Infantil da RME. Desse tempo, o que excede é hora atividade, ou seja, 13 horas e 20 minutos. E devem ser destinadas a:

> I - Planejamento e preparação de aulas, estudos, pesquisa e demais atividades formativas;
> II - Participação na elaboração e efetivação do projeto político-pedagógico da unidade educativa;
> III - Orientação e acompanhamento de estudantes;
> IV - Avaliação de estudantes, trabalhos e atividades pedagógicas;
> V - Reuniões com pais, conselhos ou colegiado de classe;

> VI - Participação em reuniões e grupos de estudo e/ou de trabalho, de coordenação pedagógica e gestão escolar;
> VII - Atividades de desenvolvimento/formação continuada profissional;
> VIII - Outras atividades de natureza semelhantes e relacionadas à comunidade escolar na qual se insere a atividade profissional.

A Hora Atividade foi sendo implantada aos poucos no município, iniciando em 2013 e integralizando no ano de 2015. Segue organização[2] da Hora Atividade regida pela Portaria nº 055/2020.

Quadro 6 -Organização Hora atividade de 2020

Cargo	Jornada Semanal	Atividade Docente	Hora Atividade
Professor de Educação Infantil, Professor Auxiliar	20 (vinte) horas	13h20min (treze horas e vinte minutos)	Tempo que exceder a atividade docente
	40 (quarenta) horas	26h40min (vinte e seis horas e quarenta minutos)	

Fonte: Elaborado pela autora. 2020.

.

Com a implantação da Hora Atividade, foi necessária uma organização docente diferenciada da praticada até então vigente. Dessa forma, surgiu uma nova maneira de organizar o cotidiano, por meio dos Grupos de Atuação - GA.

4.2 OS GRUPOS DE ATUAÇÃO

Os grupos de atuação[3] foram instituídos pela Portaria Nº 005/2014, estabelecendo uma nova configuração na organização da Hora Atividade. Os grupos são compostos pela professora de Educação Infantil, denominada na Rede Municipal por “professora referência” e pela professora auxiliar de ensino, que atuam em conjunto com a auxiliar de sala.

[2] Dados obtidos no *site* da PMF: Portarias e Instruções Normativas
[3]A Portaria Nº 005/2014 estabeleceu diretrizes para organização da Hora Atividade dos membros do quadro do Magistério, nas unidades educativas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, durante o ano letivo de 2014.

Nessa nova configuração, a professora referência e a professora auxiliar de ensino são co-responsáveis pelo trabalho docente com um grupo de crianças, da mesma forma que são igualmente responsáveis pela elaboração da documentação pedagógica.

O conceito de “grupo de atuação”, implantado pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis é diferente do conceito de “bi-docência”. Esta se refere ao trabalho realizado por dois professores, professor referência e professor de Educação Especial que atuam ao mesmo tempo em turmas do Ensino Fundamental, com crianças público-alvo da Educação Especial. Esse conceito foi definido por Glat e Plestsh (2011) da seguinte forma:

> [...] trabalho colaborativo entre o professor regente da turma e um professor de apoio da educação especial [...] trabalham juntos na classe comum, dividindo a responsabilidade de planejar, avaliar e organizar as práticas pedagógicas para atender às demandas colocadas pela inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (GLAT; PLESTSCH, 2011, p. 24 *apud* AGUIAR, MAIA, 2018 p.259)

Diferentemente da bi-docência, os grupos de atuação têm sua prática docente com crianças da Educação Infantil e atuam alternadamente com essa turma.Devido às especificidades do trabalho, considerando a idade e o número de crianças em sala, há sempre a necessidade de se trabalhar em duas profissionais, atentando para a segurança e a garantia dos direitos fundamentais das crianças, justamente pela faixa etária atendida.

Considerando as especificidades da docência, o trabalho pedagógico precisa estar embasado teoricamente nos documentos da Rede Municipal de Ensino. Como também precisam ser articulados entre as profissionais, sob pena de perderem a coesão e tornarem o trabalho docente fragmentado.

Analisamos as Portarias[4]023/2013, 130/2013, 005/2014, 005/2015, 006/2016, 011/2017, 006/2018 e 021/2019, que normatizaram a jornada de trabalho dos servidores do Magistério público municipal –“Hora Atividade”, no município de Florianópolis, dos anos de 2013 a 2019, objetivando observar como o documento foi construído no que toca à regulamentação do tempo destinado à docência, conforme quadro abaixo.

[4] Essas Portarias normatizam a jornada de trabalho dos servidores do Magistério Público Municipal de Florianópolis nas unidades educativas e instituições conveniadas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, e estabelece outras providências. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=portarias+e+instrucoes+normativas

Quadro 7 -Portarias 023/2013 - 130/2013

NORMATIZA A JORNADA DE TRABALHO DOS SERVIDORES DO MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS NAS UNIDADES EDUCATIVAS e INSTITUIÇÕES CONVENIADAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS, E ESTABELECE OUTRAS PROVIDÊNCIAS.	
Portaria **023/2013**	Artigo 1º A jornada de trabalho do membro do magistério é constituída de hora/aula e hora/atividade. § 1º **A hora/atividade é destinada para atividades de Estudo, Planejamento e Avaliação**. § 2º O tempo destinado à hora/atividade deverá respeitar o limite de 50% (cinquenta por cento) para atividades coletivas, no próprio local de trabalho ou espaços definidos pela Direção da Unidade Educativa ou Secretaria Municipal de Educação. § 3º **As atividades individuais** serão realizadas em locais a critério do próprio profissional
Portaria **130/2013**	Artigo 1º A jornada de trabalho do membro do magistério é constituída de hora/aula e hora/atividade. § **1º A hora/atividade é destinada para atividades de Estudo, Planejamento e Avaliação**. § 2º **O tempo** destinado à hora/atividade deverá respeitar o limite de **50% (cinqüenta por cento)** para atividades **coletivas,** no próprio local de trabalho ou espaços definidos pela Direção da Unidade Educativa ou Secretaria Municipal de Educação. § 3º **As atividades individuais** serão realizadas em locais a critério do próprio profissional. § 4º A participação em cursos e eventos, reuniões e/ou conselho de classe deverão ser consideradas dentro do tempo destinado a hora/atividade, nos termos do § 2º e § 3º deste artigo. § 5º A organização da hora/atividade deverá ser previamente definida, respeitadas as diretrizes da respectiva Diretoria de Ensino e o calendário de atividades da Unidade Educativa e da Secretaria Municipal de Educação. Artigo 2º A organização da hora/atividade do professor auxiliar e do professor de educação infantil, anos iniciais e apoio pedagógico, no âmbito da Rede Municipal de Ensino e demais instituições conveniadas, durante o ano letivo de 2014, está prevista na Lei Complementar n.º 427/12, a saber: I – Servidor com jornada de trabalho de 20 horas semanais gozará do equivalente a 04 (quatro) horas/atividade semanais; II – Servidor com jornada de trabalho de 40 horas semanais gozará de 08

	(oito) horas/atividade semanais. Artigo 3º O atendimento aos educandos, durante a hora/atividade dos professores de educação infantil, anos iniciais e apoio pedagógico, será realizado por: I – Na Educação Infantil: **professor auxiliar**.

Fonte: Elaborado pela autora. 2020.

No ano de 2013, foi regulamentada a Hora Atividade no município de Florianópolis, definindo sua finalidade e a proporcionalidade destinada a atividades coletivas e individuais, como pode ser observado nos destaques.

A Portaria 130/2013 traz as mesmas orientações anteriores e define o profissional que substituirá o professor referência na Hora Atividade, nesse caso, o professor auxiliar.

A Portaria 005/2014 mantém as orientações anteriores, estabelecendo a organização da Hora Atividade por grupos de atuação, conforme determina o artigo 6º desse documento:

> Artigo 6º A hora atividade dos professores e professores auxiliares, no efetivo exercício da função em atividade docente, nas Unidades Educativas da Educação Infantil, será organizada por **grupo de atuação**, a partir de 24 de fevereiro de 2014. (grifo nosso)

Dessa forma, a partir desta Portaria, altera-se a organização docente, no que toca a substituição das professoras nos dias de Hora Atividade nas unidades educativas. A partir desse ano se estabelece um novo formato de compartilhamento da docência na Rede Municipal de Ensino.

No quadro abaixo, apresentamos as Portarias 005/2015, 006/2016, 011/2017 e 006/2018, contextualizando logo em seguida, os destaques apresentados.

Quadro 8 - Portarias; 005/2015 - 006/2016 - 011/2017 - 006/2018

NORMATIZA A JORNADA DE TRABALHO DOS SERVIDORES DO MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS NAS UNIDADES EDUCATIVAS e INSTITUIÇÕES CONVENIADAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS, E ESTABELECE OUTRAS PROVIDÊNCIAS.	
Portaria **005/2015**	Art. 1º A jornada de trabalho do membro do magistério é constituída de hora/aula e hora/atividade. § 1º A hora atividade é destinada para atividades de **estudo, planejamento e avaliação**

	§ 2º o tempo destinado á hora/atividade deverá contemplar as atividades desenvolvidas no próprio local de trabalho ou espaços definidos pela direção da unidade educativa, atividades planejadas pela Secretaria Municipal de Educação e as atividades individuais realizadas em locais a critério do próprio profissional. § 3º A participação em cursos e eventos, reuniões e/ou colegiado de classe deverão ser consideradas dentro do tempo destinado a hora/atividade, nos termos do § 2º segundo deste artigo.
Portaria **006/2016**	Artigo 1º A jornada de trabalho do membro do magistério é constituída de atividades de docência ou de suporte pedagógico à docência e atividades pedagógicas inerentes ao exercício do cargo e função (hora/atividade). § 1º As atividades pedagógicas inerentes ao exercício do cargo e função, nos termos da Resolução CP/CNE nº 2/2015, destinam-se: **I -preparação de aula, estudos, pesquisa e demais atividades formativas;** **II - participação na elaboração e efetivação do projeto político-pedagógico da instituição educativa;** **III - orientação e acompanhamento de estudantes;** **IV - avaliação de estudantes, de trabalhos e atividades pedagógicas;** **V - reuniões com pais, conselhos ou colegiados escolares;** **VI - participação em reuniões e grupos de estudo e/ou de trabalho, de coordenação pedagógica e gestão da escola; VII - atividades de desenvolvimento profissional;** VIII - outras atividades de natureza semelhante e relacionadas à comunidade escolar na qual se insere a atividade profissional. § 2º O tempo destinado as atividades pedagógicas inerentes ao exercício do cargo e função deverá contemplar as **atividades desenvolvidas no próprio local de trabalho ou espaços definidos pela Direção da Unidade Educativa, atividades planejadas pela Secretaria Municipal de Educação e as atividades individuais realizadas em locais a critério do próprio profissional.** § 3º Por orientação e acompanhamento de estudantes descrita no item III do § 1º deste Artigo, compreende-se as atividades extra-classe que não são caracterizadas como aulas/atividades curriculares envolvendo professores e estudantes.
Portaria **011/2017**	Artigo 1º A jornada de trabalho do membro do magistério é constituída de atividades de docência ou de suporte pedagógico à docência e atividades pedagógicas inerentes ao exercício do cargo e função (hora/atividade). § 1º As

	atividades pedagógicas inerentes ao exercício do cargo e função, nos termos da Resolução CP/CNE nº 2/2015, destinam-se: **I - preparação de aula, estudos, pesquisa e demais atividades formativas;** **II - participação na elaboração e efetivação do projeto político-pedagógico da instituição educativa;** **III - orientação e acompanhamento de estudantes;** **IV - avaliação de estudantes, de trabalhos e atividades pedagógicas;** **V - reuniões com pais, conselhos ou colegiados escolares;** **VI - participação em reuniões e grupos de estudo e/ou de trabalho, de coordenação pedagógica e gestão da escola;** **VII - atividades de desenvolvimento profissional;** VIII - outras atividades de natureza semelhante e relacionadas à comunidade escolar na qual se insere a atividade profissional. § 2º O tempo destinado às atividades pedagógicas inerentes ao exercício do cargo e função deverá contemplar as atividades desenvolvidas **no próprio local de trabalho ou espaços definidos pela Direção da Unidade Educativa, atividades planejadas pela Secretaria Municipal de Educação e as atividades individuais realizadas em locais previamente autorizados pela Direção da Unidade Educativa.**
Portaria **006/2018**	Artigo 1º A jornada de trabalho do membro do magistério é constituída de atividades de docência ou de suporte pedagógico à docência e atividades pedagógicas inerentes ao exercício do cargo e função (hora/atividade). § 1º As atividades pedagógicas inerentes ao exercício do cargo e função, nos termos da Resolução CP/CNE nº 2/2015, destinam-se: I - **preparação de aula, estudos, pesquisa e demais atividades formativas;** **II - participação na elaboração e efetivação do projeto político-pedagógico da instituição educativa;** **III - orientação e acompanhamento de estudantes;** **IV - avaliação de estudantes, de trabalhos e atividades pedagógicas;** **V - reuniões com pais, conselhos ou colegiados escolares;** **VI - participação em reuniões e grupos de estudo e/ou de trabalho, de coordenação pedagógica e gestão da escola;** **VII - atividades de desenvolvimento profissional;** VIII - outras atividades de natureza semelhante e relacionadas à comunidade escolar na qual se insere a atividade profissional § 2º O Tempo destinado às outras atividades pedagógicas inerentes ao

	exercício do magistério deverá contemplar as atividades desenvolvidas **no próprio local de trabalho ou espaços definidos pela direção da unidade educativa, atividades planejadas pela Secretaria Municipal de Educação e as atividades individuais realizadas em locais a critério do próprio profissional**.

Fonte: Elaborado pela autora. 2020.

Contextualizamos alguns pontos das Portarias, destacando alguns em comum e que consideramos importantes para a discussão do referido documento. Esses pontos em comum se referem à finalidade da Hora Atividade. A Portaria 005/2015 indicava ter como objetivo: estudo, planejamento e avaliação. Nas demais Portarias, essas finalidades da Hora Atividade são ampliadas e complexificadas, como pode ser observado.

As Portarias ora em tela, apresentam no seu bojo, orientações sobre as finalidades e a proporcionalidade do uso do tempo da Hora Atividade, ou seja, da totalidade do tempo a que têm direito as profissionais, 50% deve ser destinada a atividades individuais e o tempo restante deve ser usufruído de forma coletiva.

Entretanto, observa-se que as Portarias não prevêem e não estabelecem tempos em conjunto entre as profissionais dos grupos de atuação. Ou seja, os tempos da Hora Atividade são organizados de modo que cada professora usufrua de forma individual, contemplando momentos de formação e planejamento individual.

As Portarias analisadas indicam que na ausência da professora referência, a substituição é realizada pela professora auxiliar de ensino. Desse modo, há um regime de alternância da docência entre as profissionais, inviabilizando e impossibilitando os encontros entre elas. As possibilidades de encontros entre as duplas de professoras ficam reduzidas aos momentos de Reuniões Pedagógicas, todavia, essas reuniões estão sendo reduzidas ano a ano, inviabilizando o encontro coletivo das profissionais.

Passamos à análise da Portaria 021/2019 que apresentou algumas alterações discutidas a seguir.

Quadro 9 - Portaria 021/2019

Portaria **021/2019**	Artigo 1º A jornada de trabalho do membro do magistério é constituída de atividades de docência ou de suporte pedagógico à docência e atividades pedagógicas inerentes ao exercício do cargo e função (hora/atividade). § 1º As atividades pedagógicas inerentes ao exercício do cargo e função, nos

	termos da Resolução CP/CNE nº 2/2015, destinam-se: I – **planejamento,** preparação de aula, estudos, pesquisa e demais atividades formativas; II - participação na elaboração e efetivação do projeto político-pedagógico da instituição educativa; III - orientação e acompanhamento de estudantes; IV - avaliação de estudantes, de trabalhos e atividades pedagógicas; V- reuniões com pais, conselhos ou colegiados escolares; VI - participação em reuniões e grupos de estudo e/ou de trabalho, de coordenação pedagógica e gestão da escola; VII- atividades de desenvolvimento profissional/**formação continuada profissional;** VIII - outras atividades de natureza semelhante e relacionadas à comunidade escolar na qual se insere a atividade profissional § 2º O Tempo destinado às outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério deverá contemplar as **atividades desenvolvidas no próprio local de trabalho ou espaços definidos pela direção da unidade educativa, atividades planejadas pela Secretaria Municipal de Educação e as atividades individuais realizadas em locais a critério do próprio profissional.**

Fonte: Elaborado pela autora. 2020.

Nesta Portaria, no parágrafo 1º, as atividades pedagógicas inerentes ao exercício do cargo e função foram ampliadas, conforme destaque: “planejamento, preparação de aula, estudos, pesquisa e demais atividades formativas”. Da mesma forma, no inciso sétimo, o tópico da formação continuada profissional foi acrescentado.

Pela análise realizada, ao que parece, há uma tentativa de especificar e deixar explícitas as finalidades da Hora Atividade. Ressaltamos que, no que toca aos grupos de atuação, essa Portaria também não apresenta nenhuma orientação específica.

A ausência de uma legislação que consubstancie tempos e espaços coletivos, que possibilite o encontro entre as profissionais dos mesmos grupos de atuação, tem gerado muitas dificuldades na efetivação de um trabalho articulado nos espaços educativos.

Outro ponto observado nas análises realizadas das diferentes Portarias é que as mesmas não deixam explícitos os princípios basilares para a atuação conjunta

das duas docentes, professora referência e professora auxiliar de ensino no que toca à efetivação de um trabalho cuja intencionalidade pedagógica esteja presente nas propostas desenvolvidas pelas diferentes professoras do grupo de atuação.

A seguir apresentamos as funções específicas das profissionais docentes.

4.3 AS PROFISSIONAIS E SUAS FUNÇÕES DOCENTES

As professoras referência e professora auxiliar são co-responsáveis pela organização e sistematização do processo educativo, pois atuam com o mesmo grupo de crianças em períodos alternados. Entretanto, a Hora Atividade não é usufruída concomitantemente pelos profissionais, pois, quando uma delas está em atuação direta com as crianças, a outra profissional está em outras atividades distintas.

4.3.1 Professor Referência e Professor Auxiliar de Ensino

A função de Professor Auxiliar de Educação Infantil foi criada recentemente, a partir da Lei Complementar nº 467, de 28 de junho de 2013, substituindo o antigo cargo do Auxiliar de Ensino. A função do Professor Auxiliar de Ensino é exclusivamente de substituição do Professor Referência. Com essa nova composição docente, os processos de interação entre esses dois profissionais são alterados, porque o processo educativo precisa ser compartilhado entre os dois.

O Professor Auxiliar e o Professor Referência, a partir da organização por grupos de atuação dividirão a carga de trabalho e a elaboração da documentação pedagógica com dois grupos de crianças. Desse modo, ele, o Professor Auxiliar, permanece menos tempo em cada grupo, em média um dia e meio, o restante do seu tempo de Hora Atividade é dedicado ao planejamento e formação para os dois grupos de crianças.

Para melhor compreensão, o quadro abaixo demonstra as atribuições do Professor Referência e do Professor Auxiliar de Ensino presentes nos Planos de Cargos e Salários da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Ele apresenta e especifica as funções dessas duas categorias de profissionais, identificando que as funções deles são iguais, ou seja, possuem as mesmas atribuições quanto à atuação docente. Independente se esses profissionais são efetivos ou substitutos, com contratação de 20 ou 40 horas de trabalho semanais. As

Professoras Auxiliares de Ensino substituem o Professor Referência, nos dias de Hora Atividade.

Quadro 10 -Comparativo das atribuições das Professoras Referência e Auxiliar

PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL	PROFESSOR AUXILIAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL
Assumir a docência, desenvolvendo atividades de planejamento, registro e avaliação necessárias à organização do trabalho na unidade educativa; viabilizar ações na unidade educativa que garantam os direitos das crianças e promovam o educar e o cuidar de forma indissociável (realizar ações que garantam o direito da criança à higiene e à saúde, mantendo seu corpo cuidado, limpo e saudável, oferecendo colo, trocas de fraldas e banhos sempre que necessários, entre outros); participar, articular e avaliar as ações educativas/pedagógicas estabelecidas no projeto político pedagógico da unidade educativa; contribuir com a implementação e com a avaliação das ações relacionadas ao projeto de gestão da unidade educativa;participar da formação em serviço promovido pela Secretaria Municipal de Educação e pela unidade educativa; assumir uma postura ética e respeitosa com as crianças, as famílias e os demais profissionais. (Referência Edital nº 014/2016)	**Assumir a docência na ausência e na hora-atividade do professor; auxiliar o professor na ausência do auxiliar de sala;** desenvolver atividades de planejamento, registro e avaliação; viabilizar ações na unidade educativa que garantam os direitos das crianças e promovam o educar e o cuidar de forma indissociável (realizar ações que garantam o direito da criança à higiene e à saúde, mantendo seu corpo cuidado, limpo e saudável, oferecendo colo, troca de fraldas e banhos sempre que necessários, entre outros); participar, articular e avaliar as ações educativas/pedagógicas estabelecidas no projeto político pedagógico da unidade educativa; contribuir com a implementação e com a avaliação de ações relacionadas ao projeto de gestão da unidade educativa; participar da formação em serviço promovida pela Secretaria Municipal de Educação e pela unidade educativa; assumir uma postura ética e respeitosa com as crianças, famílias e os demais profissionais. (Referência Edital nº 014/2016)

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Essas atribuições se referem ao trabalho no espaço educativo e também no tempo para a Hora Atividade. O que os difere é o tempo de permanência/atuação que cada profissional vai realizar com os grupos desenvolvendo propostas

anteriormente planejadas. O Professor Auxiliar vai atender dois grupos de crianças, atuando um dia e meio em cada grupo. E o Professor Referência vai permanecer com seu grupo de atuação por três dias e meio por semana.

Assim, na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, cada profissional possui suas especificidades de atuação, que devem ser trabalhadas articuladamente. Para isso possuem tempos definidos para atuação direta com as crianças e momentos específicos para planejar, avaliar e documentar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Entretanto, a organização que define o tempo semanal de permanência de cada docente semanal junto às crianças demonstra que há contradições internas entre o direito a uma educação de qualidade,preconizada pelos documentos orientadores nacionais e municipais para todas as crianças e essa organização institucional. Há uma despreocupação com a dimensão afetiva entre as crianças e uma profissional referência.

4.3.2 Auxiliares de Sala

A RME ainda possui em seu quadro de profissionais os Auxiliares de Sala, que possuem a função de auxiliar o trabalho planejado pelos professores referência e Professores Auxiliares. Esses profissionais atuam em períodos de seis horas.

Quadro 11 -Atribuições Auxiliar de Sala da RME

AUXILIAR DE SALA
Auxiliar o professor; participar do processo educativo-pedagógico, nas ações de planejamento, registro e avaliação, participar das reuniões administrativas, pedagógicas e com as famílias; viabilizar ações que garantam os direitos da criança, realizar ações que promovem o educar e o cuidar de forma indissociável (realizar ações que garantam o direito da criança à higiene e à saúde, mantendo seu corpo cuidado, limpo e saudável, oferecendo colo, trocas de fraldas e banhos sempre que necessários, entre outros); assumir uma postura ética e respeitosa com as crianças, as famílias e os demais profissionais; participar das discussões educativo-pedagógicas propostas pela unidade educativa; desenvolver atividades que estejam de acordo com o projeto político pedagógico da unidade educativa e pela Secretaria Municipal de Educação. (Referência Edital nº 014/2016)

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

O trabalho realizado pelas Auxiliares de Sala, sem dúvida, contribui com o processo educativo, trazendo elementos imprescindíveis para o trabalho docente, haja vista que são eles que permanecem cotidianamente com o grupo de crianças, independente da alternância dos profissionais do Magistério. São eles também que, na maioria das vezes, recebem as crianças e as entregam para as famílias, tendo, portanto, mais interação com as mesmas.

4.3.3 Professor Educação Física

Temos também os profissionais da Educação Física, que são do Quadro do Magistério e possuem atribuições iguais aos professores em termos de planejamento das suas ações junto às crianças, realizando registros e avaliações do trabalho realizado. O profissional da área da Educação Física atua com horários pré-estabelecidos, que podem variar de 45 minutos até um período inteiro, dependendo da organização e planejamento das unidades educativas.

Quadro 12 -Atribuições do Professor Educação Física da RME

PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA
Elaborar planos de trabalho específicos aos grupos ou turmas de atendimento; assumir a docência na sua especificidade, desenvolvendo atividades de planejamento, aplicação, registro e avaliação; participar de reuniões de planejamento, reuniões pedagógicas, grupos de formação continuada em serviço, colegiados de classe, assembleias de pais dentre outros eventos de caráter político-pedagógico; comprometer-se com práticas educativas/pedagógicas pautadas no projeto político pedagógico da unidade educativa; assumir uma postura ética e respeitosa com os estudantes, famílias e profissionais da educação; zelar pela aprendizagem dos estudantes. (Referência Edital nº 014/2016)

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

4.3.4 Professor auxiliar de Ensino de Educação Especial

Apresentaremos as funções desempenhadas pelo professor auxiliar de Educação Especial[5], contratado em situações específicas como relatado abaixo.

[5]O Professor Auxiliar de Ensino de Educação Especial atua em conjunto com as profissionais dos grupos de atuação, com crianças que apresentem laudo com diagnóstico de deficiência, e que tenham necessidade de um terceiro professor para auxiliar nas atividades de alimentação, higiene e locomoção. Nesse caso, é feita uma avaliação pela Sala Multimeios e havendo a necessidade, é contratado um profissional da Educação Especial que atuará em conjunto com os profissionais de

Quadro 13 - Atribuições do Professor Auxiliar de Educação Especial da RME

PROFESSOR AUXILIAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
Atuar no serviço de apoio que consiste em realizar atividades de locomoção, cuidados pessoais e alimentação dos estudantes com deficiência em articulação com as atividades escolares, contribuindo para a participação desses estudantes com os demais colegas; auxiliar o estudante com transtorno do espectro autista na organização de suas atividades escolares; auxiliar os estudantes com deficiência ou com transtorno do espectro autista na resolução de tarefas funcionais, ampliando suas habilidades em busca de uma vida independente e autônoma; conduzir o estudante, juntamente com o professor de Educação Física e a turma, para as aulas de Educação Física de modo a envolvê-lo nas atividades coletivas; trabalhar em parceria e de forma articulada com o professor de sala de aula e professor da sala multimeios, sem que assuma atividades de Escolarização ou de Atendimento Educacional Especializado; elaborar relatórios sobre o estudante que acompanha, anexando-os às pastas dos estudantes arquivadas nas salas multimeios; assumir uma postura ética e respeitosa com os estudantes, pais e os demais profissionais da comunidade escolar; participar dos momentos coletivos de organização do trabalho pedagógico da unidade educativa, tais como: reuniões pedagógicas, colegiado de classe, planejamento, grupos de estudos, entre outros. No desempenho de suas funções, o Professor Auxiliar de Educação Especial poderá atender um ou mais estudantes, conforme o caso. (Referência Edital nº 014/2016)

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Todos esses profissionais de sala cumprem Hora Atividade em espaços e tempos diferentes na semana, alternando as parcerias entre eles. O cotidiano educativo é muito dinâmico, algumas situações acontecem de forma imprevisível, como ausências por atestados médicos ou outros. Por isso, na ausência de algum profissional, outros professores podem vir a compor o grupo naquele período.

Os profissionais do Magistério possuem direito à Hora Atividade que é um tempo, garantido em Lei, destinado à preparação da documentação pedagógica e outras atividades.

A partir do ano de 2019, a entrada dos profissionais novos nas unidades educativas recebeu atenção por parte das orientações emanadas da Rede Municipal de Ensino. Esse processo vai ser explanado a seguir.

---

sala. Entretanto, o professor referência e o professor auxiliar continuam sendo os responsáveis pela docência, tanto na elaboração da documentação pedagógica, quanto nos demais encaminhamentos.

4.4 A INSERÇÃO DOS ADULTOS NOS ESPAÇOS EDUCATIVOS

No inicio do ano letivo, a Diretoria de Educação Infantil encaminha orientações às unidades educativas para a organização e planejamento do processo de inserção das crianças na instituição. No ano de 2019, pela primeira vez, as orientações contemplaram também a inserção dos profissionais novos e indicando como deveria ser mediada a escolha dos grupos de trabalho, considerando os vínculos estabelecidos com as crianças em anos anteriores.

Essas orientações tiveram a intenção de contribuir com os profissionais, pois, nos anos anteriores, a composição dos grupos de trabalho se norteava somente pelo interesse subjetivo e afetivo dos adultos, por proximidade com as diferentes faixas etárias, ou por afinidades entre os professores.

Neste ano, as orientações da Diretoria de Educação Infantil se pautaram nos vínculos que os adultos possuíam com as crianças no ano anterior e não nos vínculos dos/entre os adultos, conforme orientações para o planejamento dos processos de inserção das crianças nas instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis. Essas orientações recomendam,

> Que uma das profissionais acompanhe seu grupo de crianças de um ano para o outro. Ou seja, orienta-se que, uma das profissionais do ano anterior acompanhe o grupo no ano seguinte. Esta orientação visa respeitar a constituição e a manutenção do vínculo da criança e do grupo, buscando preservar a presença de uma figura adulta de referência. É importante, ainda, observar que o papel desta figura de referência é também mediar e ampliar a constituição de novos vínculos no decorrer do ano. • orienta-se que os grupos de bebês e crianças bem pequenas sejam atendidos, prioritariamente, por professoras/es e professoras/es auxiliares com carga horária de 40 horas na unidade. (FLORIANÓPOLIS, 2019).

E dessa forma, pela primeira vez, os documentos orientaram também a inserção dos adultos nos espaços educativos, pois ampliaram as orientações para o planejamento dos processos de inserção das crianças, ampliaram as orientações para a equipe pedagógica no que tange a organização e o acolhimento dos profissionais novos, ou os que retornam à Unidade, indicando formas e tempos para que tenham uma inserção acolhedora, da seguinte forma:

> - ✓ As reuniões de planejamento no início do ano letivo devem ter o espaço organizado de forma a acolher os que chegam ou retornam à unidade;
> - ✓ Diretor/a e supervisor/a devem disponibilizar os documentos curriculares da rede, o PPP, as atribuições de cada profissional e informações acerca do funcionamento da unidade, seja de forma impressa ou digitalizada;

> - ✓ Designar profissionais veteranos para ajudar os que chegam a conhecer a unidade e a se inserir no grupo. Pode-se nomear estes como tutores temporários, acolhedores etc...
> - ✓ Propor conversas com os/as supervisores/as, diretoras ou profissionais mais experientes da unidade;
> - ✓ Dispor de um meio de comunicação para responder às dúvidas ou acolher diferentes sentimentos que possam surgir neste processo de chegada. (FLORIANÓPOLIS, 2019)

No início do ano letivo, temos dois dias de planejamento antes do processo de inserção das crianças na unidade educativa. Esse tempo é fundamental para organizar o cotidiano, a instituição e para acolher as famílias e as crianças. A Direção, em conjunto com a Supervisão, acolhe os profissionais de modo a favorecer as interações, criando estratégias para aproximar os adultos.

No entanto, há uma grande permuta de profissionais, há uma fluidez constante de trocas de professores que entram e saem da instituição, como os substitutos, dificultando o estabelecimento de relações mais sólidas, de interações mais efetivas e práticas mais coesas.

E nesses casos as interações entre os adultos, Professoras Referência, Professores Auxiliares e Auxiliares de Sala vão sendo constituídas no dia a dia, ocorrendo paralelamente na medida em que o trabalho junto às crianças também vai se constituindo. Essas interações passam por questões de afinidades, por proximidades e não podemos desconsiderar as subjetividades que todos carregam enquanto seres individuais.

Desse modo, a próxima seção vai propor uma discussão sobre a docência compartilhada e como os profissionais articulam a organização da documentação pedagógica de forma coletiva.

Uma das preocupações e ao mesmo tempo de nossa defesa em torno da necessidade do diálogo e do conteúdo formativo das interações entre os diferentes profissionais, reside no trabalho com a documentação pedagógica, elemento curricular estruturante no contexto da Educação Infantil. Passamos a discuti-la.

4.5 O COTIDIANO EDUCATIVO: A ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS E ESPAÇOS

Muitas crianças passam boa parte de suas infâncias compartilhando os espaços e os tempos na unidade educativa com outras crianças e outros adultos. Cabe aos docentes o planejamento desse cotidiano, tornando esse espaço

acolhedor e eivado das manifestações culturais com as quais as crianças criam sentimento de pertença e identidade social e pessoal.

Barbosa (2006) discute sobre a concepção do que sejam as rotinas, e como elas compõem as práticas educativas no cotidiano. Segundo a autora,as rotinas são estruturadas de forma que organizam tanto a vida das crianças quanto a organização do trabalho pedagógico dos adultos. As rotinas se diferenciam conforme a faixa etária das crianças e do grau de autonomia e independência delas. As rotinas em salas com bebês serão de uma determinada forma, as rotinas desenvolvidas nos grupos com crianças maiores terão outro tipo de organização.

Sobre as ações rotineiras, Barbosa (2006) identifica-as como um conjunto de atividades que acontecem todos os dias, como os momentos de alimentação, descanso e higiene. Essas ações denominadas rotineiras fazem parte da estruturação do cotidiano e são organizadas institucionalmente, interferindo e condicionando o trabalho dos docentes e as vivências das crianças nesse espaço. Os tempos não são pensados em função das crianças, de suas necessidades, singularidades. São os profissionais e as crianças que são normatizadas pelos tempos da instituição.

Essas estruturas organizativas definem horário para os momentos das refeições, do descanso das crianças, mesmo que o discurso seja de uma rotina flexível, esses tempos sempre são iguais, são previamente definidos e cumpridos por todos rigidamente.

Temos um tempo previamente definido institucionalmente, por outro lado temos os profissionais que detém a responsabilidade de planejar esse cotidiano, mas que não têm domínio e gerência para organizar conforme as necessidades de seu grupo de crianças. E temos as crianças, que não conseguem ser ouvidas, mas que são as que precisam se adaptar a esse cotidiano.

Se os tempos são importantes para a Educação Infantil, os espaços e as materialidades também precisam ser amplamente discutidos e planejados pelos docentes. A docência na Educação Infantil é diferente de outras etapas de ensino, e isso demanda do docente a organização de espaços que promovam as brincadeiras e as interações. De modo que o espaço é entendido como um terceiro educador[6],

[6]Originariamente esta é uma expressão da abordagem italiana, que aponta que a organização do espaço contribui com o aprendizado. Apresentando a “ideia de ambiente escolar como ambiente formador, que contribui fortemente para o desenvolvimento infantil” (RINALDI, 2012)

pois, ele propicia muitas aprendizagens, na medida em que ocotidiano é fluido, permeado por acontecimentos que extrapolam a organização dos adultos. Por isso, os docentes precisam compreender que a organização do cotidiano necessita prever também os imprevistos e os docentes precisam estar preparados para esses acontecimentos imprevisíveis.

Ao planejarem os tempos e os espaços na Educação infantil, os profissionais deixam claro quais suas concepções de criança e de infância. Para que o cotidiano não seja organizado de forma engessada, é necessária uma articulação entre os profissionais responsáveis pelo planejamento, professor referência e professor auxiliar. Cada vez mais é preciso que os docentes interajam e se comuniquem para que os espaços retratem os desejos e necessidades de adultos e crianças, respeitando os modos próprios de viver a infância em espaços coletivos.

Os desafios de pesquisar a interação adulto-adulto, além de ser um aspecto pouco investigado no cotidiano das unidades educativas da Educação Infantil, especificamente na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, nos possibilitam ampliar a compreensão sobre o conteúdo dessas interações que acontecem simultaneamente durante a mediação e intervenção pedagógica para com as crianças. É esse enfoque que nos preocupa e nos interessa, assim como nos afeta, na docência compartilhada, qual seja a documentação pedagógica.

4.5.1 Documentação pedagógica

As Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil publicadas no ano de 2010, ancoradas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) têm caráter mandatório, regulando essa etapa educativa, reafirmando suas especificidades:

> O reconhecimento da especificidade da educação infantil como primeira etapa da educação básica, cuja função sustenta-se no respeito aos direitos fundamentais das crianças e na garantia de uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas (lingüística, intelectual, expresiva, emocional, corporal, social e cultural), realizando-se através de uma ação intencional orientada de forma a contemplar cada uma destas dimensões como núcleos da ação pedagógica. (FLORIANÓPOLIS, 2010 p.12)

Esse documento reforça a função social da Educação Infantil, que se fundamenta no respeito aos direitos fundamentais das crianças e na garantia de uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas.. Deve considerar as crianças sujeitos centrais do planejamento e “exige tomar as crianças como fonte permanente e privilegiada da orientação da ação”. (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 18)

As propostas pedagógicas devem ser elaboradas respeitando a indissociabilidade do educar e cuidar, tendo como eixo estruturante e estruturador a brincadeira e as interações, pautadas nos princípios norteadores, a saber:

> Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
> Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
> Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2010, p 12)

A partir desses princípios, as propostas pedagógicas devem garantir o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, cujo planejamento articule e equilibre os objetivos curriculares e também o conteúdo contido nos registros sistemáticos que compõem a documentação pedagógica.

As Diretrizes Educacionais Pedagógicas (2010) destacam a responsabilidade dos profissionais que, antes de tudo, precisam conhecer as crianças, observá-las, considerando suas necessidades, aspirações e singularidades, para que a partir disso possam orientar as práticas e propostas educativas.

A documentação pedagógica, portanto, assume também o caráter de elemento curricular, na medida em que sistematiza as experiências vividas no dia a dia educativo,

> A “documentação pedagógica” como conteúdo é o material que registra o que as crianças estão dizendo e fazendo, é o trabalho das crianças e a maneira com que o pedagogo se relaciona com elas e com seu trabalho. (DAHLBERG; MOSS & PENCE, 2003, p.194 apud FLORIANÓPOLIS, 2012 p.235)

A documentação pedagógica é composta por um conjunto de documentos que funcionam como ferramentas que contribuem para dar intencionalidade ao trabalho desenvolvido. A observação, o registro, o planejamento e avaliação auxiliam

e orientam o desenvolvimento do trabalho docente, contribuindo para demarcar a intencionalidade das práticas pedagógicas.

Segundo Ostetto (2000) o ato de planejar contempla:

> Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso, não é uma forma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador pensar, revisando e buscando novos significados para a sua prática docente (OSTETTO, 2000, p. 177).

O planejamento não é uma camisa de força que deve ser colocado em prática, ele é um instrumento que deve possibilitar constantes reflexões sobre o fazer pedagógico. Por isso, deve ter uma programação aberta, que busca acolher tanto a intencionalidade do adulto como também as expectativas, os interesses, as hipóteses das crianças. Ostetto corrobora com a ideia de que o planejamento não é somente declarar as intenções, nem tampouco é uma transposição do que foi planejado para a prática, sendo o mais importante o processo de reflexão sobre o trabalho desenvolvido.

Dessa forma, como fazer a reflexão coletiva dessas práticas articulando entre os profissionais responsáveis pela construção da documentação pedagógica, professor referência e do professor auxiliar de ensino? Isso exige das profissionais uma observação constante sobre o grupo e sobre o que as crianças dizem, fazem, pensam, sentem, brincam. Para que a documentação cumpra de fato com a função pedagógica para essa etapa educativa, cabe aos profissionais atribuir sentido e coerência ao que é proposto de forma articulada, para que as propostas atendam as necessidades e singularidades das crianças e promovam a ampliação, diversificação e complexificação dos conhecimentos.

Esse processo exige um fluxo de comunicação e interação robusta entre os profissionais, demanda estabelecer estratégias de trabalho coletivo, integrando os saberes docentes. Desse modo, a documentação pedagógica deve subsidiar o vivido com as crianças, embasada na ação e reflexão sobre a prática, isso requer:

> (...) planejamento que contemple atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturada, ora espontâneas e livres, demanda da supervisão um olhar atento sobre as crianças e seus lugares, assim como o papel e o lugar dos profissionais nestes diferentes momentos, constituindo-se num desafio para quem coordena a ação do planejamento dos tempos, dos espaços, dos materiais e dos projetos. (FLORIANÓPOLIS, 2010, p100)

É de suma importância que os profissionais se apropriem das concepções acerca da docência nessa etapa educativa, que se desnudem das concepções escolarizantes, que por vezes ainda insistem em compor as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Essa articulação entre os profissionais que respondem pelo planejamento é importante, pois, todo o trabalho desenvolvido parte do que os professores planejam e intencionam para o grupo.

A atuação dos profissionais com relação à documentação é explicitada nos documentos da Rede Municipal, no que toca à importância e às formas possíveis para se realizar os registros.

> As profissionais, que atuam diretamente com o grupo de crianças, devem decidir conjuntamente como serão realizadas as observações e os registros, visando a uma construção coletiva que poderá trazer contribuições muito positivas para a prática educativa. Além das anotações individuais, pode-se pensar em um caderno conjunto, onde fazem anotações e têm acesso a todo o material que é registrado no decorrer dos dias. (FLORIANÓPOLIS, 2012 p. 241)

As estratégias elencadas possibilitam aos profissionais atribuirem sentido e coerência ao proposto às crianças nesses espaços, orientando na construção de possibilidades de comunicação e troca entre eles.

Assim como a documentação pedagógica, os tempos e espaços também configuram elementos curriculares na Educação Infantil. E por assim ser, também precisam ser pensados, discutidos, planejados e replanejados em parceria entre os diferentes profissionais. Tratamos disso, a seguir:

4.5.2 A docência compartilhada na Educação Infantil

A docência compartilhada pode ser definida como um conjunto de ações que dois ou mais profissionais que atuam em conjunto como mesmo grupo de crianças em diferentes momentos do dia desenvolvem nas unidades educativas. Esse conjunto de ações envolve práticas pedagógicas de cuidar e educar, assim como as estratégias de trabalho.

Esse termo foi apontado inicialmente por Duarte (2011), que já havia apresentado o termo docência partilhada, definindo como o desenvolvimento de uma “prática docente coletiva”, para estabelecer um conjunto de ações realizadas por duas profissionais docentes, professora e auxiliar de sala.

Em 2014, Gonçalves ampliou o termo para docência compartilhada, ampliando o conceito de partilha apontado anteriormente por Duarte, cujo significado indica: divisão; repartição; ato de dividir em partes ou porções. Para Gonçalves,o termo docência compartilhada abrange um conceito mais amplo, indicando uma relação permeada de parceria. A autora sugere desse modo o termo:

> Compartilhar a docência não se trata de dividir ou atribuir responsabilidades delimitadas, mas uma relação permeada de parceria, por este motivo, a definição de docência compartilhada parece-nos mais apropriada. Compartilhar pressupõe: fazer parte de; tomar uma posição em relação; dividir com. Ou seja, é estar com, estar junto, numa relação de compartilhamento. (GONÇALVES, 2014, p 115).

Desse modo, Gonçalves se refere à atuação conjunta de uma professora e uma auxiliar, na articulação das estratégias da ação pedagógica, assim como na atuação conjunta nas diversas tarefas realizadas no cuidar e educar das crianças no espaço educativo.

Traversini, Rodrigues e Freitas (2007) definem a docência compartilhada como uma ação docente compartilhada “entre dois professores em sala de aula e em um planejamento também compartilhado”. É importante pensar nas possibilidades de articulação da organização da documentação pedagógica realizada no cotidiano educacional.

> [...] Se planejar, é, por um lado, declarar as intenções do caminho, por outro significa garantir o caminhar, o que não é simples transposição do formulado no papel, sendo fundamental o processo de reflexão sobre as práticas constituídas através da observação, registro, planejamento e avaliação. (TRAVERSINI, RODRIGUES e FREITAS, 2007, p2)

Ressalto a importância da documentação pedagógica, do planejamento, do registro e da avaliação para o trabalho docente. Os planejamentos precisam considerar os aspectos relacionais, as interações entre as crianças, conhecer como elas se organizam nas brincadeiras, nos espaços e em contato com as diferentes materialidades. Para além de indagar, por que, o que, com quem, e para quem planejar. São esses documentos que conferem legitimidade ao fazer docente e cada vez mais precisa ser pensada coletivamente.

A docência compartilhada ainda é um termo pouco utilizado nas orientações da RME. Os documentos falam de forma geral sobre os profissionais e como devem organizar a documentação pedagógica.

A função social da Educação Infantil é de educar e cuidar de forma complementar à ação das famílias,por isso, é responsabilidade dos profissionais partilharem com as famílias os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Desse modo, cabe aos profissionais, organizar modos e possibilidades de estabelecer essa partilha com as famílias.

Por esse motivo, compreendemos a importância da socialização das práticas realizadas no contexto educativo. Desse modo, compreendemos por docência partilhada o resultado da docência compartilhada entre os docentes, que por meio das ferramentas da documentação pedagógica, socializam com as famílias de forma contínua e sistematizada o percurso formativo das crianças.

Assim, por docência compartilhada compreendemos a ação conjunta de profissionais docentes responsáveis por práticas educativas que têm como objetivos, cuidar e educar de forma indissociável crianças de pouca idade. Compartilhar a docência pressupõe o compartilhamento das intencionalidades pedagógicas, por meio da construção da documentação, planejamento, registro e avaliação em regime de co-participação entre os agentes do dia a dia educativo.

Na Rede Municipal, a docência compartilhada se dá nos grupos de atuação entre professores referência, professores auxiliares de ensino e professores de Educação Física. Entretanto, temos também atuando em conjunto com o professor, outro profissional, o auxiliar de sala, que pelas especificidades de contratação, não tem a responsabilidade em produzir e organizar a documentação. No entanto, a atuação das auxiliares de sala nas atividades planejadas pelos professores, reforça o caráter da docência compartilhada das auxiliares de sala. Conforme Buss Simão e Rocha (2018):

> Na educação infantil a ação docente comumente é realizada em parceria, ou seja, há a presença de uma professora e uma auxiliar, em que ambas estão na sala ao mesmo tempo e atendem o grupo de crianças e suas famílias, mesmo que exista grande diferenciação salarial nas funções, no horário de trabalho e no tipo de atividades realizadas, se constitui em uma docência compartilhada. (BUSS SIMÃO, ROCHA, 2018, p.9)

As auxiliares de sala são imprescindíveis para o trabalho realizado na Educação Infantil, elas contribuem nas estratégias da ação pedagógica, por meio de sugestões ao trabalho. As legislações não reconhecem as auxiliares de sala pertencentes ao quadro do Magistério, embora elas realizem um trabalho de parceria com os demais docentes.

O professor referência e professor auxiliar de ensino possuem as mesmas funções, desse modo, são responsáveis pela organização da documentação pedagógica e do cotidiano educativo.

Entretanto, somente isso não basta para a efetivação da docência compartilhada, é necessária a compreensão que não é somente uma substituição de profissionais na Hora Atividade. Implica numa organização pedagógica diferenciada do que foi vivida até então. Pois, é necessário que as propostas pedagógicas sejam articuladas entre si, ou seja, não podem ser iguais, mas precisam partir das mesmas intencionalidades e necessidades do grupo de crianças. Penso que esse seja o maior desafio posto com esta organização, de dois profissionais, estabelecendo objetivos em comum para o mesmo grupo de crianças.

A docência compartilhada não significa somente um compartilhamento de documentos entre os professores, uma troca de planejamento e registros. O trabalho de um professor interfere no desenvolvimento do outro docente.

É preciso relembrar que a função social da Educação Infantil é cuidar e educar, com vista a uma formação integral pautada nas diferentes dimensões humanas. De forma que as propostas tenham como objetivos ampliar, diversificar e complexificar as ações das crianças relativas aos seus contextos sociais, naturais e culturais.

Para que o trabalho docente possa cumprir com essas diretrizes se faz necessário que os profissionais tenham clareza sobre as bases do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Compreendendo qual a natureza do trabalho com crianças pequenas, o que é fundamental e inegociável no planejamento das propostas para a faixa etária atendida.

Essa nova perspectiva da docência por grupos de atuação alterou e interferiu na concepção e na organização de trabalho pedagógico na Educação infantil. A partir disso, não é suficiente apenas trocar/socializar planejamentos e registros, mas possibilitar interações entre os pares, que favoreçam a definição das intencionalidades pedagógicas e das metas a curto, médio e longo prazo.

As Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil do município de Florianópolis apresentam conceitos sobre o planejamento, e aligeiradamente relatam que ele é realizado em parceria, mas sem o cuidado de explicitar ou indicar caminhos para essas parcerias.

> O planejamento dos grupos de crianças é realizado pelos profissionais que atuam nestes grupos, com a colaboração de outros parceiros levando em conta as indicações oferecidas pelas crianças (suas características, interesses e necessidades) – apontadas tanto por aquilo que pedem insistentemente, quanto pelos silêncios e recusas, o que demanda a atenção do professor e a proposição de sua ação intencional. O planejamento é o documento norteador do processo e precisa ser elaborado de forma a orientar a ação docente. (FLORIANÓPOLIS, 2010, p100)

Percebemos a necessidade de que a documentação orientadora da prática pedagógica explicite mais qual deve ser a organização dos professores: referência e auxiliar de ensino.

Articular todas as demandas envolvidas na docência na Educação Infantil na organização dos espaços educativos, nos tempos destinados ao encontro dos profissionais que possibilitem o compartilhamento das intenções do trabalho, é um desafio constante. Pois, os momentos coletivos que poderiam possibilitar as trocas de experiências entre os profissionais, qualificando cada vez mais o trabalho realizado, estão ficando cada vez mais escassos, por conta da redução das Reuniões Pedagógicas.

A própria seção propõe uma análise sobre a formação continuada na Rede municipal analisando as temáticas abordadas e estabelecendo relação da formação com as ações e práticas pedagógicas das profissionais.

4.6 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

A formação inicial e continuada dos profissionais está prevista na LDB 9.394/1996, como dever do Estado. Por meio do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, instituiu-se a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, tendo como finalidade a organização em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, os processos formativos dos profissionais do Magistério para as Redes públicas da Educação Básica.

Dentre os artigos que compõem a Política de Formação, destaco o inciso XI, que propõe que a formação continuada deve ser compreendida como “componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente”. Reafirmando, portanto,

que a formação continuada é um dos alicerces dos profissionais para a qualidade do trabalho desenvolvido por eles.

O Estatuto do Magistério Público municipal de Florianópolis, regido pela Lei[7] nº 2517/86, em relação às requisições para o exercício do Magistério, assevera, no Art. 4º, que,

> [...] o exercício do magistério exige não só conhecimentos profundos e competência especial, adquiridos e mantidos através de estudos contínuos, mas também responsabilidades pessoais e coletivas para com a educação e o bem - estar dos alunos e da comunidade. (FLORIANÓPOLIS, 1986)

No bojo das legislações, o Plano Municipal de Educação de Florianópolis, por meio da meta 16, com vigência de 2015 a 2025, aponta também a necessidade de garantir formação continuada a todos (as) profissionais da educação do município.

O Estatuto[8] dos Servidores Públicos do município de Florianópolis, no Capítulo III, artigo 50, dispõe sobre a capacitação profissional, indicando que "a administração Pública Municipal deverá promover, incentivar e facilitar, por meio de Plano Anual de Capacitação Funcional, a qualificação do servidor", mediante os seguintes critérios:

> I - elaboração e cumprimento de programas regulares de treinamento e aperfeiçoamento do servidor;
> II - liberação para freqüentar cursos externos de aperfeiçoamento, compatíveis com as atribuições exercidas pelo servidor, a critério do Chefe do Poder Executivo Municipal, de titular de Autarquias ou de Fundações Municipais;
>
> § 1º - Os programas de treinamento e aperfeiçoamento serão cumpridos mediante execução direta ou execução indireta, conveniada ou contratada.
> § 2º - A Administração Pública Municipal destinará percentual anual sobre o montante bruto gasto com remuneração de pessoal para custear, total ou parcialmente, as despesas com a capacitação profissional do servidor público municipal. (FLORIANÓPOLIS, 2003)

Esses documentos compõem as diretrizes para a formação inicial e continuada no exercício do Magistério. Embasada nessas legislações, a Rede Municipal criou em 2017, o Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil/NUFPAEI.

---

[7] A Lei nº 2517/86 deu nova redação à Lei nº 1811 de 14.09.81, do Estatuto do Magistério Público Municipal de Florianópolis.

[8] A Lei Complementar CMF nº 63/2003 dispõe sobre o Estatuto dos Servidores Públicos do município de Florianópolis.

O Núcleo de Formação é composto por profissionais efetivos, e são responsáveis pela organização e articulação das formações continuadas para todos os profissionais da Rede Municipal de Ensino. São atribuições do Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento:

> 1- Fomentar e implementar as ações do Núcleo de formação continuada da Educação Infantil, em parceria com a Gerência de Educação Continuada;
> 2 - Elaborar o projeto de formação continuada dos/as profissionais que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis e desenvolvê-lo de forma compartilhada com a Gerência de Educação Continuada;
> 3- Organizar uma equipe de formadores composta por mestres e doutores da própria rede para ministrar a formação centralizada para os profissionais da educação infantil, bem como fomentar e orientar a estruturação da formação descentralizada realizada nas regionais e/ou nas Unidades Educativas;
> 4- Assessorar as unidades educativas para o planejamento e efetivação da formação descentralizada em articulação às assessoras pedagógicas responsáveis pela unidade;
> 5 - Articular projetos de formação continuada para a educação infantil da RMEF, via extensão universitária com pesquisadores/as e profissionais das universidades públicas.
> 6- Estabelecer via extensão universitária pública, proposta de formação que possibilite a aproximação dos estudantes em fases finais da formação inicial, a participarem de alguns cursos que compõem a formação continuada da Educação Infantil da RMEF.

O NUFPAEI tem pautado seu trabalho fomentando e consolidando uma política de formação para os profissionais da Rede municipal.Dentre as atribuições do Núcleo, uma delas é o programa composto por um conjunto de cursos, planejados a partir das demandas formativas indicadas nas avaliações dos profissionais, dos formadores e também advindas dos processos de assessoramento realizado pela Diretoria de Educação Infantil nas unidades da Rede Municipal.

A formação continuada dos profissionais da Educação tem um caráter convocatório para profissionais do Magistério, cuja hora-atividade tem entre seus objetivos a formação profissional.

A pesquisa se debruçou sobre os dados das formações realizadas no ano de 2019, usamos este ano como referência,considerando que este foi o último ano de formação antes do inicio do isolamento social antes da Covid. Abaixo, teceremos uma análise sobre as temáticas dos cursos oferecidos e os possíveis desdobramentos nas ações pedagógicas dos profissionais.

4.6.1 A formação continuada no ano de 2019

A análise da formação continuada dos profissionais foi embasada na organização do Caderno[9] de Formação do ano de 2019. Na composição das categorias formativas, as formações foram assim divididas: Formação de Base, Formação de Aprofundamento, Formação com intuito de Ampliação de Repertórios e os Seminários.

No inicio do ano de 2019, foi proposta uma formação direcionada especificamente para profissionais que atuavam, nesse ano, com crianças da faixa etária de 04 meses a 1 ano e 11 meses, nomeados de grupo 01 e grupo 02. Nessas faixas etárias estão as crianças que estavam vivenciando o processo de inserção nas unidades educativas.

O quadro abaixo apresenta o curso, o número de vagas disponibilizado e a carga horária, destinados aos profissionais do grupo 1 e 2, no início do ano de 2019.

Quadro 14 -Formação Específica profissionais grupo 1 e 2 do ano 2019

Curso	Público Alvo	Número de vagas	Carga horária
Aspectos Teóricos e Metodológicos da Docência com bebês na Educação Infantil	Profissionais que atuam com o G1 e G2	120	10h

Fonte: Elaborado pela autora, 2021

Concomitante ao quadro de formação para os profissionais atuantes dos grupos 01 e 02, aconteceram também: seminário para socialização do “Programa Educar no Verão”, para profissionais que atuaram durante o período de recesso escolar. E um bloco formativo para profissionais iniciantes, que atuam em sala, como também para a equipe pedagógica, supervisores e coordenadores na Rede Municipal de Ensino, conforme quadro abaixo:

Quadro 15 - Formação para profissionais iniciantes do ano 2019

Curso	Público Alvo	Número de vagas	Carga horária

[9] A Formação Continuada dos Profissionais da Educação da Rede Municipal de Ensino, assim como a organização do Caderno de Formação é responsabilidade do Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil / NUFPAEI.

I seminário Programa Educar no Verão	Profissionais que atuaram no programa	200	10h
A Especificidade da Docência na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis	Profissionais iniciantes na educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	80	20h
Supervisão na Educação Infantil e as especificidades da docência: iniciantes e convidados	Supervisores substitutos; supervisores que se removeram do Ensino Fundamental, coordenadores, supervisores efetivos novos orientadores, diretores de unidades que não possuem supervisores.	40	20h

Fonte: Elaborado pela autora, 2021

Após esse bloco de formações específicas para os profissionais mencionados, o NUFPAEI, a partir das demandas observadas no processo formativo de anos anteriores, necessários para o "aprofundamento, a ampliação e a busca da consolidação da proposta político pedagógica da Educação Infantil desta Rede", organizou um Caderno de Formação para o ano de 2019 para todos os profissionais da Rede Municipal.

A formação continuada dos profissionais do ano de 2019 apresentou no seu conjunto, temáticas que possibilitaram o estudo, discussões e aprofundamento, assim como também tinha como objetivo a revisão e reedição do documento "Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis" (2012) e a elaboração do documento "Avaliação de Contexto na Educação Infantil."

O bloco de Formações denominado"Formação de Base" é direcionado aos profissionais iniciantes, ou seja, que iniciaram recentemente na Rede Municipal de Ensino. Segundo orientações do Caderno de Formação, as formações de base partem da seguinte perspectiva de que é preciso:

> [...] permanentemente, acolher e subsidiar as/os profissionais que atuam na Educação Infantil com conhecimentos basilares e específicos da área, que

> possam fundamentá-los na organização da ação pedagógica. (FLORIANÓPOLIS, 2019)

São temas considerados fundamentais e basilares, que têm como objetivo orientar e embasar o trabalho pedagógico. Abaixo, apresentamos as temáticas dessa categoria que é “Formação de Base”:

Quadro 16- Formação de Base do ano de 2019

CATEGORIA DA FORMAÇÃO		**OBJETIVOS:**	
FORMAÇÃO DE BASE		Composto por cursos com temáticas consideradas básicas e fundamentais para atuação na Educação Infantil na Rede Municipal de Florianópolis	
PRIMEIRO SEMESTRE		**SEGUNDO SEMESTRE**	
Nº	**Cursos**	**Nº**	**Cursos**
1	A educação inclusiva na Educação Infantil	1	A educação inclusiva na Educação Infantil
2	Diálogos sobre a prática da supervisão na Educação Infantil	2	Diálogos sobre a prática da supervisão na Educação Infantil
3	O Processo de Inserção na Educação Infantil	3	Aprofundando Temáticas da Educação Física na Educação Infantil: Documentação Pedagógica
4	Ações de cuidado com bebês e crianças pequenas na educação infantil Grupo 01	4	Educação Física na Educação Infantil: Primeiras aproximações
5	Aprofundando Temáticas da Educação Física na Educação Infantil: Documentação Pedagógica	5	A especificidade da docência na Educação Infantil: diálogos com as instituições parceiras
6	Educação Física na Educação Infantil: Primeiras aproximações	6	Supervisão na Educação infantil: política pública municipal em diálogo

7	A especificidade da docência na Educação Infantil: diálogos com as instituições parceiras	7	Ação docente com Bebês: discussões iniciais
8	Supervisão na Educação infantil: política pública municipal em diálogo	8	Do G6 para o 1º Ano: refletindo e planejando a transição
9	Ação docente com Bebês: discussões iniciais	9	Linguagens Oral, Escrita e Literária na Educação Infantil
10	Do G6 para o 1º Ano: refletindo e planejando a transição	10	A educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil: desafios e possibilidades
11	Linguagens Oral, Escrita e Literária na Educação Infantil	11	Ações de cuidado com bebês e crianças pequenas na educação infantil Grupo 02
12	A educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil: desafios e possibilidades	12	A Educação Inclusiva na Educação Infantil
13	Ações de cuidado com bebês e crianças pequenas na educação infantil - Grupo 02	13	Arte e autoria: registro, cotidiano e expressão
		14	Práticas de comer na Educação Infantil
		15	Ações de cuidado com bebês e crianças pequenas na educação infantil
		16	Do G6 para o primeiro ano: refletindo e planejando a transição.
		17	Noções de primeiros socorros na Educação infantil

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

A “Formação de Base” do primeiro semestre disponibilizou 13 cursos e no segundo semestre 17, totalizando 30 eventos. Os cursos possuem carga horária em

média de 20 horas, divididas por uma parte presencial e outra a distância. Foram ofertadas em média 40 vagas em cada curso.

As temáticas versaram sobre diferentes aspectos do trabalho pedagógico na Educação Infantil, e os Núcleos da Ação Pedagógica que compõem os documentos da Rede: **Linguagem**: (gestual-corporal, oral, sonoro musical, plástica e escrita); **Relações sociais e culturais**: (contexto espacial e temporal, identidade e origens culturais e sociais); **Natureza**: (manifestações, dimensões, elementos, fenômenos físicos e naturais

Na continuidade,a“Formação de Aprofundamento” ofereceu 11 cursos no primeiro semestre e 11 no segundo semestre, com carga horária média de 24 horas por curso.

Quadro 17 -Categoria da Formação: Aprofundamento do ano de 2019

CATEGORIA DA FORMAÇÃO		**OBJETIVOS:**	
FORMAÇÃO APROFUNDAMENTO		Composto por cursos que objetivam aprofundar o estudo teórico e metodológico de temáticas da Educação Infantil. Neste ano de 2019, os cursos de aprofundamento estão organizados a partir de duas demandas: a revisão e reedição do documento “Orientações Curriculares para a Educação a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis” (2012)e; a elaboração do documento Avaliação de Contexto na Educação Infantil.	
PRIMEIRO SEMESTRE		**SEGUNDO SEMESTRE**	
Nº	**Cursos**	**Nº**	**Cursos**
1	Relações Sociais e Culturais: o cuidado em foco	1	Relações Sociais e Culturais: o cuidado em foco
2	Relações Sociais e Culturais: as interações em foco	2	Relações Sociais e Culturais: as interações em foco
3	Relações Sociais e Culturais: as relações com as famílias em foco	3	Relações Sociais e Culturais: as relações com as famílias em foco

4	Relações Sociais e Culturais: adversidade como princípio educativo	4	Relações Sociais e Culturais: a diversidade como princípio educativo
5	Linguagens Visuais: estudo e aprofundamento	5	Linguagens Visuais: estudo e aprofundamento
6	Linguagens Oral e Escrita: estudo e aprofundamento	6	Linguagens Oral e Escrita: estudo e aprofundamento
7	As estratégias da ação pedagógica: a documentação em foco	7	As estratégias da ação pedagógica: a documentação em foco
8	Brincadeira: Eixo norteador da Educação Infantil	8	Brincadeira: Eixo norteador da Educação Infantil
9	Linguagens Corporais e Sonora: estudo e aprofundamento	9	Linguagens Corporais e Sonoras: estudo e aprofundamento
10	Relações com a natureza e linguagem matemática: estudo e aprofundamento	10	Relações com a natureza e linguagem matemática: estudo e aprofundamento
11	Avaliação de contexto: estudos de aprofundamento II	11	Avaliação de contexto: estudos de aprofundamento II

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

A formação dessa categoria tinha como objetivo aprofundar os estudos dos documentos da Rede Municipal com vistas à revisão e reedição das“Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis” (2012) e a elaboração do documento “Avaliação de Contexto na Educação Infantil”.

Na categoria “Ampliação de repertórios”foram oferecidos 35 cursos, que objetivaram ampliar os repertórios culturais dos profissionais. Todos os cursos contemplaram parte presencial e parte a distância.

Quadro 18 - Categoria da Formação: Ampliação de Repertórios de 2019

CATEGORIA DA FORMAÇÃO	OBJETIVOS:
AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIOS	Abrangem cursos com temáticas e metodologias que buscam ampliar os repertórios teóricos,

		artísticos e culturais das/os profissionais que atuam na Educação Infantil.	
PRIMEIRO SEMESTRE		**SEGUNDO SEMESTRE**	
Nº	**Cursos**	**Nº**	**Cursos**
1	Infância, gênero e mídia	1	Contadoras de Histórias da e na Educação Infantil: Módulo II
2	Capoeira e Educação Infantil	2	Artes Visuais e Educação Infantil: diálogos para ampliação de repertórios
3	Contadoras de Histórias da e na Educação Infantil: Módulo II	3	Do Desenho e do Desenhar: entre poéticas e concepções
4	Território Brincante: Uma proposta metodológica na Educação Infantil	4	O Grupo de Pesquisa LITERALISE na ampliação do repertório literário de professores
5	Educação Ambiental na Educação Infantil: ampliando repertórios	5	Pesquisa com bebês: repertórios teóricos
6	Artes Visuais e Educação Infantil: diálogos para ampliação de repertórios	6	Boi de mamão e a Educação Infantil: encontro de saberes e fazeres grupo 1
7	Do Desenho e do Desenhar: entre poéticas e concepções	7	Boi de mamão e a Educação Infantil: encontro de saberes e fazeres Grupo 2
8	O Grupo de Pesquisa LITERALISE na ampliação do repertório literário de professores	8	Diálogos com Pesquisas: as relações educativas na Infância
9	Pesquisa com bebês: ampliando repertórios teóricos	9	Pesquisas na Educação Infantil – a constituição da Profissionalização docente
10	Boi de mamão e a Educação Infantil: encontro de saberes e	10	Educação Ambiental na Educação Infantil

	fazeres Grupo 1		
11	Encontro de saberes e fazeres Grupo 2	11	As Relações Sociais e Culturais e a constituição da docência na Educação Infantil
12	Diálogos com Pesquisas: as relações educativas na Infância	12	Territórios brincantes
13	Ciclo de cinema: Infância em tela	13	Infância em tela
		14	Relações com a natureza e permacultura na Educação Infantil: princípios e práticas
		15	Infância, gênero e mídia
		16	Educação e Cultura: diferentes linguagens na formação para a docência na Educação Infantil
		17	Literatura com bebês
		18	Práticas de cantar na Educação Infantil
		19	Literatura para infância: possibilidades de mediação para a Educação Literária
		20	Teatro na Educação Infantil: possibilidades artístico-pedagógicas
		21	Jogos Dramáticos, Literatura e Educação Infantil
		22	Pedagogia da Infância, Poéticas e Políticas da Resistência

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

No ano de 2019, ocorreram 10 seminários, com capacidade para 200 profissionais em cada evento, conforme quadro abaixo:

Quadro 19 -Categoria da Formação: Seminários no ano de 2019

CATEGORIA DA FORMAÇÃO		**OBJETIVOS:**	
SEMINÁRIOS		Composto por temáticas específicas, elencadas a partir de indicações do contexto político educacional da rede e do campo da Educação Infantil	
Nº	**PRIMEIRO SEMESTRE**	**Nº**	**SEGUNDO SEMESTRE**
1	II Seminário A Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC	1	V Seminário Municipal de Educação Física
2	Seminário Especial “Cada um conta de um jeito e todos podemos narrar”	2	II Seminário Inserção na Educação Infantil: a constituição de novos e reiterados relacionamentos em foco
3	Seminário Especial: As Literaturas de Moçambique: um diálogo como escritor Pedro Pereira Lopes	3	II Seminário Avaliação de Contexto na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: O compartilhar da elaboração de um instrumento
		4	A transição da Educação Infantil para a Educação Fundamental: fazeres e reflexões
		5	A brincadeira do Boi de Mamão na Educação Infantil
		6	Seminário Especial Linguagens Visuais na Educação Infantil: documentos e percursos docentes
		7	XIII Seminário da diversidade étnico-racial

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Os processos formativos dos profissionais da educação estão assegurados pela LDB 9394/96, conforme pode-se identificar no artigo 62, § 1º, que afirma, “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”.

A organização das formações continuadas, ou em serviço, segue uma lógica que personaliza o processo formativo, de modo a atender os diversos níveis de conhecimento profissional. Aos profissionais iniciantes, uma formação que possibilite compreender aspectos mais gerais do trabalho docente. Para os profissionais que já atuam há algum tempo na Rede municipal, é ofertado um bloco de formações com intuito de aprofundar e ampliar os repertórios profissionais. O processo formativo, para, de fato contribuir com o aprendizado, deve partir da compreensão de que cada profissional estabelece e constrói um percurso muito próprio e particular. E mesmo participando das mesmas formações, com os mesmos formadores, cada profissional atribui significados distintos sobre o objeto do conhecimento explorado.

Partindo da premissa de que a formação continuada deve acontecer no decorrer da atividade profissional, cabe questionar, qual impacto das formações para as práticas e ações destinadas às crianças atendidas pelas profissionais dos grupos de atuação? Como as profissionais, com percursos formativos distintos, conseguem articular as aprendizagens e os conhecimentos oriundos das formações na construção da documentação pedagógica nos grupos de atuação?

As formações continuadas visam qualificar os processos educativos por meio de subsídios que propiciem que os saberes se tornem múltiplos e se reconfigurem na prática docente.

Os cursos propostos apresentam relação direta com os Núcleos de Ação Pedagógica – Naps, o que consideramos de suma importância, pois, não são temas descolados das práticas desenvolvidas na Rede Municipal.

No entanto, essas mesmas formações pouco contribuem para se pensar na organização docente e na atuação dos dois profissionais responsáveis pela documentação pedagógica nos grupos de atuação.

Encontramos em somente dois cursos: “As estratégias da ação pedagógica: documentação em foco” e as “Relações Sociais e Culturais: as interações em foco” aspectos relativos às interações entre os adultos, foco desta pesquisa, e a docência compartilhada. Nas ementas dos cursos encontramos menção sobre o papel dos

profissionais na construção de estratégias para a socialização da documentação pedagógica e a constituição de uma docência compartilhada. Como pode ser observado no curso “As estratégias da ação pedagógica: documentação em foco”:

> [...] A documentação pedagógica: o planejamento das experiências educativas e suas ferramentas; observação (diferentes focos de observação); O registro (modos diversos de registrar, estratégias para registrar, os registros e o planejamento das experiências educativas); Acompanhamento e avaliação; O **papel das profissionais**, **a docência compartilhada**; O papel da supervisão e da coordenação/pedagógica; O estudo coletivo da documentação pedagógica; Estratégias para socialização da documentação pedagógica; A avaliação como prática permanente. (grifos meus)(CADERNO FORMAÇÃO, 2019)

E no curso “Relações Sociais e Culturais: as interações em foco”, por meio das especificidades comunicativas:

> Histórico dos documentos orientadores e curriculares da Educação Infantil da RMEF; Conceitos referentes à relação social, cultura e ação social; o entrelaçamento de categorias como geração, gênero, etnia/raça, classe social na composição das relações e interações com crianças e entre elas; cultura infantil; a organização de tempos, espaço e materialidades para as interações com e entre as crianças; as especificidades comunicativas nas interações entre bebês, crianças e **adultos**; as interações entre e com as crianças na composição das relações educativo-pedagógica. (grifos meus) (CADERNO FORMAÇÃO, 2019)

Nos excertos destacados, observou-se que a formação continuada incorporou indicativos referentes aos profissionais, qual seja, **o papel dos adultos**, sobre as especificidades comunicativas entre adultos e a docência compartilhada. Ate então, o conteúdo das formações dava-se no âmbito dos elementos curriculares da docência, ou seja, o foco pautava-se em outros aspectos.

As formações precisam alargar o papel dos profissionais nessa nova composição da docência compartilhada na Educação Infantil. A importância do caráter interativo entre eles na organização dos planejamentos, registros e avaliação. Orientando os profissionais para um trabalho articulado do ponto de vista metodológico, que qualifique ainda mais a interação entre pares. É cada vez mais necessário que as formações tragam elementos para se pensar sobre a atuação docente, que acontece numa relação de interdependência com outros profissionais que dividem o trabalho com o mesmo grupo de crianças.

Reconhecemos que o trabalho realizado pelos profissionais tem como foco o atendimento às necessidades e singularidades das crianças, desenvolvendo práticas indissociáveis de cuidar e educar. Entretanto, os profissionais também precisam de processos formativos, que estabeleçam claramente o papel deles na composição e

organização da documentação pedagógica, que subsidie o trabalho desenvolvido nas unidades educativas.

A seguir, apresentamos o contexto metodológico da pesquisa.

5 O CONTEXTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Essa pesquisa teve como objetivo principal compreender como os adultos que atuam diretamente com as crianças, professoras referência, professoras auxiliares de ensino e auxiliares de sala, professoras de Educação Física e professoras auxiliares de Educação Especial constroem as relações e as interações no ambiente educativo. E como essas interações se relacionam com o desenvolvimento das práticas pedagógicas no cotidiano. Para isso estabelecemos como objetivo geral: **Analisar como as professoras compreendem as relações construídas e instituídas no contexto da instituição de Educação Infantil**

E como objetivos específicos: 1.Identificar a natureza das interações entre as profissionais nos diferentes momentos da rotina; 2. Descrever os contextos de interação vividos pelas professoras; 3. Verificar como as docentes reconhecem as principais formas de interação; 4. Discutir qual o papel das interações na qualificação do trabalho pedagógico

A pesquisa analisou como as profissionais reconhecem os processos interativos a partir da **participação guiada/orientada (ROGOFF, 1998,2005)**na relação com seus pares.

Concordamos com Bogdan e Biklen (1994), que apontam que precisamos focar o olhar sobre o que acontece nas pequenas coisas, pois, nos detalhes, podemos ter pistas valiosas sobre o contexto pesquisado.

As interações podem ser definidas por meio de estilos e formas, ocorrem com e sem mediação direta dos profissionais, pois, o cotidiano é vivo, potente. E os sujeitos estabelecem interação a todo o momento, de forma que é importante ter clareza dos objetivos e em qual tipo de pesquisa embasamos o estudo. Assim, tendo como unidades referenciais nossos objetivos e a unidade de análise do presente estudo, qual seja, as interações entre os adultos, optamos pela abordagem qualitativa de caráter exploratório. Para Bogdan e Biklen,

> [...] a investigação qualitativa em cinco características: 01 - fonte direta de dados é o ambiente natural, sendo o pesquisador o instrumento principal, se preocupam com o contexto onde acontece a geração de dados; 02 - a investigação qualitativa é descritiva, os dados gerados são mensurados através de imagens ou palavras, incluindo transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias. Consideram que tudo que é percebido não pode ser tratado como algo comum, ao contrário tudo tem potencial para esclarecer o objeto estudado; 03 -nas pesquisas qualitativas o mais importante é o processo, qual a origem dos conceitos que os sujeitos incorporam e que embasam os seus modos de operar a realidade; 04 -a análise dos dados

> gerados são analisados de forma indutiva, precisa aprofundar-se no campo para compreender as questões mais importantes; 05 - o mais importante é o significado que os sujeitos atribuem as suas realidades, com intuito de perceber seus pontos de vista e suas concepções. (BOGDAN e BIKLEN, 1994 p.47-48)

Para esses autores a entrada no campo de pesquisa significa conhecer outros pontos de vista, recolhendo os dados com cuidado, zelo, respeito e ética.

> Se, por um lado, o investigador entra no mundo do sujeito, por outro, continua a estar do lado de fora. Registra de forma não intrusiva o que vai acontecendo e recolhe, simultaneamente, outros dados descritivos. Tenta aprender algo através do sujeito, embora não tente ser ele [...] (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.113)

Para observar os estilos e as formas de interação entre os profissionais, é necessário exercitar o olhar, a escuta e os outros sentidos, aproximando- nos das minúcias das relações estabelecidas entre os professores, compreendendo como os adultos compartilham a docência entre eles.

Segundo Davis (1989) as interações se prestam a diversos fins, tanto positivos quanto negativos.

> Interações sociais podem ser fontes de informações verdadeiras ou preconceituosas, de independência ou de dominação, de alienação ou de tomada de consciência. Na verdade, trata-se de uma impossibilidade lógica afirmar que as interações sociais possuem sempre o valor formativo: atividade partilhada - que se constitui na própria interação social - acaba por adquirir diferentes significados, a depender da forma como se desenvolve a história individual de cada parceiro no seio da estrutura social. (DAVIS, 1989, p. 52)

Sob esses pressupostos e tendo organizado as etapas iniciais do estudo, fomos surpreendidas, após a aprovação[10]da pesquisa pelo Comitê de Ética , quando era chegado o momento de começar a observação na Unidade a ser pesquisada, com a Pandemia do COVID-19, causada pelo SARS-COV-2, que teve seus primeiros registros na cidade chinesa de Wuhan, capital da província de Hubei, em dezembro de 2019. Logo se alastrou pelo mundo inteiro. Em 30 de janeiro de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) declara Emergência Internacional e em 11 de março de 2020, é declarado Estado de Pandemia. Esse termo é utilizado quando uma doença infecciosa afeta um grande número de pessoas espalhadas pelo mundo.

[10] A presente pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) conforme CAAE n 2 28637819.8.0000.0118 e do Parecer: 3.889.938.

No dia 17 de março, o governo de Santa Catarina decreta medidas de isolamento social e com isso, as aulas foram suspensas no Estado e no município de Florianópolis, devido à extrema facilidade de transmissão do vírus. Desde então, as unidades foram fechadas e os profissionais da RME entraram em trabalho remoto, no sistema *home office*.

Com as unidades fechadas, foi preciso repensar os encaminhamentos metodológicos do estudo. Com a pandemia, tornou-se impossível a observação direta no espaço educativo. Em virtude disso, para dar continuidade à pesquisa, a alternativa foi elaborar um questionário para obter algumas informações e percepções dos profissionais sobre o cotidiano vivido e o conjunto de interações que desenvolvem.

Entendendo que isso não caracteriza uma mudança de metodologia e sim uma readequação necessária e pontual, devido aos impedimentos atuais de adentrar o campo pesquisado de forma presencial.

Nesse contexto, entrei em contato com a Direção da Unidade Educativa que encaminhou o contato dos profissionais para que pudesse enviar o questionário. Nesse instrumento, além dos dados sobre a formação profissional, busquei questionar aspectos sobre o que os professores entendem por docência, quais formas de comunicação e estratégias eles encontram no cotidiano para compartilhar seus saberes e propostas pedagógicas com seus pares (apêndice).

O recorte dos participantes da pesquisa para a realização da observação direta em sala previa a participação de 12 profissionais, sendo 03 Professores Referência, 03 Professores Auxiliares de Ensino, 06 Auxiliares de Sala, divididos em 03 grupos de atuação de diferentes idades. Com a reorganização do instrumento de pesquisa, foi necessário reformular a quantidade dos sujeitos envolvidos.

A definição anterior ao começo da pandemia previa a observação direta de 03 grupos de atuação que atendessem crianças de 03 faixas etárias distintas, ou seja, um grupo de profissionais que atenda os bebês, com faixa etária de 04 meses até um ano, outro grupo que atenda a faixa etária de 03 anos aproximadamente e um último grupo de profissionais que atendessem crianças da pré-escola, isto é, 05 anos aproximadamente.

No entanto, o campo pesquisado possui mais de um grupo de crianças da mesma faixa etária, dessa forma, definimos que convidaríamos todos os profissionais dos grupos de mesma faixa etária para participar da pesquisa.

A instituição possuía no ano de 2019,15 grupos de atendimento, que compreendia grupos de crianças com idades entre 06 meses a 05 anos e 11 meses. Participaram da pesquisa, os profissionais que atendiam crianças dos grupos de bebês, que atendem crianças com faixa etária de 04 meses a 01 ano. 03 grupos, com faixa etária de 2 anos a 2 anos e 11 meses, 01 grupo misto, que atendia crianças de faixa etária compreendida entre 1 ano a 2 anos e 11 meses, e 02 grupos que atendem crianças de idades da pré-escola.

Em uma reunião virtual com a equipe diretiva, e considerando que o questionário foi o instrumento definido para o momento atual, decidimos que primeiro faríamos contato virtual com as profissionais para apresentar a proposta da pesquisa e convidá-las a participar. Após esse contato, enviei o questionário, solicitando o contato pessoal para quem quisesse e autorizasse, para ser adicionado num grupo de *Whatsapp* que serviu para tirar as possíveis dúvidas com relação ao questionário.

5.1 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O instrumento para a geração de dados possível para esse momento de pandemia foi o questionário *online*, que possibilita o contato virtual com os sujeitos da pesquisa. Segundo Gil (1999, p.128), o questionário pode ser definido como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (GIL, 1999, p 128).

O questionário pode conter perguntas de múltipla escolha ou perguntas objetivas, abertas, que permite que os sujeitos pesquisados tenham liberdade na sua escrita, sem o direcionamento direto do pesquisador. Ele precisa ser pensado criteriosamente, a fim de que as perguntas sejam formuladas de forma clara, objetiva, que possibilite a quem for responder fácil entendimento. Segundo Gil (1999) as perguntas devem ser elaboradas seguindo alguns nortes:

> a)As perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa; b) deve-se levar em consideração o sistema de preferência do interrogado, bem como o seu nível de informação; c) a pergunta deve possibilitar uma única interpretação) a pergunta não deve sugerir respostas; e) as perguntas devem referir-se a uma única idéia de cada vez. (GIL, 1999 p 262).

O desafio que se colocou na utilização desse instrumento, foi a elaboração de um questionário que possibilitasse iniciar um diálogo com os profissionais, a fim de conhecer os pontos de vista, concepções sobre o tema, que possibilitasse aos professores “descrever” os processos interativos vividos por eles e que se pudesse ampliar e alargar o debate sobre as interações entre os adultos nos espaços educativos.

O instrumento de geração de dados foi enviado de forma *online* para os profissionais que ao aceitarem participar da pesquisa, responderam às perguntas. Utilizamos um formulário do *Google Forms*. Após uma semana do envio dos questionários para 36 profissionais, obtive 33 respostas.

Por meio do questionário nos aproximamos das percepções dos participantes da pesquisa sobre a temática, entendendo que esse instrumento tem possibilidades, mas também, impõe limitações ao pesquisador, pois, ter acesso aos dados, é diferente de acompanhar *in loco* as interações, o que possibilita perceber os eventos relacionais acontecendo, com todas as especificidades do contexto vivido.

O desafio então foi compor as perguntas de forma que ficasse claro para quem fosse responder e que fornecesse os dados iniciais necessários para a pesquisa. E que dessem conta de demonstrar como os participantes pensam, sentem e agem, nos momentos interativos com seus pares.

O questionário foi elaborado contendo uma primeira parte de dados pessoais, sobre a formação profissional e sobre duas categorias centrais: interação e docência, que serão detalhados a seguir.

O quadro abaixo detalha quantos questionários foram enviados e quantas profissionais devolveram à pesquisadora.

Quadro 20 -Devolutiva dos Questionários

DOCENTES	QUESTIONARIOS ENVIADOS	DEVOLUTIVA	TOTAL
PROFESSORA REFERÊNCIA	**08**	**08**	**08**
PROFESSORA AUXILIAR ENSINO	**09**	**05**	**05**
AUXILIAR SALA	**16**	**15**	**15**

PROFESSORA EDUCAÇÃO FÍSICA	**02**	**02**	**02**
PROFESSORA AUXILIAR ED. ESPECIAL	**01**	**01**	01
DIRETORA	**01**	**01**	01
SUPERVISORA ESCOLAR	**01**	**01**	**01**
TOTAL	**38**	**33**	**33**

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Obtivemos a devolutiva de 33 questionários de profissionais dos grupos de atuação com as crianças. Destes, 31 foram de Professoras Referência, Professoras Auxiliares de Ensino, Professoras de Educação Física, Professoras Auxiliares de Educação Especial. E mais dois da Equipe Diretiva, sendo 01 da Diretora e outro da Supervisora Escolar da Unidade.

5.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

A Unidade pesquisada situa-se na parte continental do município de Florianópolis. Sua origem remete à necessidade da comunidade que pela luta de seus moradores e representantes, solicitou que o prédio de uma antiga escola estadual desativada desde 2010, fosse cedida para a Prefeitura Municipal de Florianópolis. Dessa forma, o prédio passou por adaptações para atender crianças da Educação Infantil.

Em dezoito de agosto de 2014, iniciou as atividades com as crianças e passou a integrar a estrutura da Rede Municipal de Ensino do Município de Florianópolis. Desde então, é considerada a maior Unidade dessa região, atendendo a 324 crianças em 15 salas referência, distribuídas em grupos, com faixa etária[11] distribuída conforme quadro abaixo:

[11] Dados retirados da Portaria nº 345/2018 da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Quadro 21 -Faixas etárias atendidas na Rede Municipal de Ensino

CRECHE	PRÉ – ESCOLA
GRUPO 1 - Mínimo 4 meses	GRUPO 5 - 4 anos a 4 anos e 11 meses
GRUPO 2 - 1 ano a 1 ano e 11 meses	GRUPO 6 - 5 anos a 5 anos e 11 meses
GRUPO 3 - 2 anos a 2 anos e 11 meses	
GRUPO 4 - 3 anos a 3 anos e 11 meses	

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Portaria nº 345/2018 da RMEF

Essa organização dos grupos é orientada pela Portaria[12] No 345/2018 que regulamenta o processo de matrícula na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

A Unidade possui em seu quadro de servidores 81 profissionais, sendo 17 Professoras Referência, 13 Professoras Auxiliares de Ensino, 30 Auxiliares de Sala, 03 Professoras de Educação Física, 02 Professoras de Educação Especial, 04 Professoras Auxiliares de Educação Especial, 01 Diretora, 02 Supervisoras Escolares, 09 profissionais readaptados (por incapacidade laborativa, exercem funções administrativas).

A Unidade também possui servidores terceirizados que prestam serviços na preparação da alimentação das crianças, sendo 07 profissionais da SEPAT[13], dos quais 05 são cozinheiras, 01 nutricionista e 01 supervisor. Do quadro dos servidores que prestam serviço de limpeza, conta com 07 profissionais que trabalham diretamente na Unidade Educativa.

5.2.1 Os participantes da pesquisa

As participantes[14] da pesquisa, totalizando 33 profissionais, sendo 31 atuando diretamente com as crianças, dos quais, oito exercendo a função de Professoras

[12]Essa Portaria estabelece as diretrizes para a rematrícula, inscrição, matrícula, transferência e permuta das crianças na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis para o ano letivo de 2019.

[13] A Prefeitura Municipal de Florianópolis firmou contrato com a empresa SepatMult Service, que presta serviço de terceirização na contratação de cozinheiras, nutricionistas e supervisores.

[14] Com intuito de garantir o anonimato na pesquisa, conforme determina o Comitê de Ética, a identificaçãodar-se á utilizando-se a função exercida pela participante da pesquisa.

Referência, cinco Professoras Auxiliares de Ensino, 15 Auxiliares de Sala, duas Professoras de Educação Física, e uma Professora Auxiliar de Educação Especial. Da equipe diretiva, participaram duas Supervisoras Escolares, sendo que uma delas, está designada para a Direção da Unidade.

As profissionais participantes da pesquisa atuavam em três faixas etárias distintas: sendo dois grupos de atuação do grupo 01, que atende crianças ate um ano; quatro grupos de atuação do grupo 03, com crianças na faixa etária de dois a três anos e dois grupos de atuação do grupo 5/6 que atende a faixa etária da pré-escola.

A seguir apresentamos o perfil dos participantes da pesquisa, com dados gerados pelos questionários, considerando as funções desempenhadas, o nível de escolaridade e otempo de atuação na Educação Infantil.

5.2.2 O perfil profissional

Apresentamos um quadro detalhado das participantes da pesquisa, situando a faixa etária, formação, situação profissional e tempo de serviço na Educação Infantil.

Quadro 22 -Perfil Profissional dos Participantes da Pesquisa- Quadro Civil

DOCENTES	IDADE	FORMAÇÃO	TEMPO ATUAÇÃO EDUCAÇÃO INFANTIL	SITUAÇÃO FUNCIONAL
01-Auxiliar Sala	35	Nível Superior	Mais 15 anos	Efetiva
02-Auxiliar Sala	59	Nível Superior	Mais 20 anos	Efetiva
03-Auxiliar Sala	40	Especialização	Mais 15 anos	Efetiva
04-Auxiliar Sala	52	Especialização	Mais15 anos	Efetiva
05-Auxiliar Sala	33	Nível Superior	Mais 05 anos	Efetiva
06-Auxiliar Sala	57	Nível Superior	Mais 15 anos	Efetiva
07-Auxiliar Sala	49	Nível Superior	Mais 10 anos	Efetiva
08-Auxiliar Sala	48	Especialização	Mais 15 anos	Efetiva
09-Auxiliar Sala	32	Nível Superior	Mais 10 anos	Efetiva
10-Auxiliar Sala	29	Especialização	Mais 05 anos	Efetiva
11-Auxiliar Sala	27	Nível Superior	Mais 10 anos	Efetiva
12-Auxiliar Sala	44	Especialização	Mais 15 anos	Efetiva
13-Auxiliar Sala	45	Nível Superior	Mais 10 anos	Efetiva
14-Auxiliar Sala	44	Nível Superior	Mais 10 anos	Efetiva
15-Auxiliar Sala	41	Nível Superior	Mais 15 anos	Efetiva

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

No grupo pertencente às profissionais do quadro civil, todas as participantes Auxiliares de sala são efetivas na Rede Municipal, possuem idades compreendidas

entre 27 a 59 anos. Quanto ao quesito experiência, a maioria das auxiliares de sala, possui experiência de mais de 10 anos de atuação na Educação Infantil.

O quadro a seguir detalha o perfil profissional das participantes do Magistério, professora referência, professora auxiliar de ensino, professora de Educação Física e professora de Educação especial, diretora e supervisora escolar.

Quadro 23 - Perfil Profissional dos Participantes da Pesquisa- Quadro Magistério

DOCENTES	IDADE	FORMAÇÃO	TEMPO ATUAÇÃO ED. INFANTIL	SITUAÇÃO FUNCIONAL
01-Professora Referência	34	Mestrado	Mais 10 anos	Efetiva
02-Professora Referência	33	Especialização	Mais 10 anos	Efetiva
03-Professora Referência	48	Especialização	Mais 20 anos	Efetiva
04-Professora Referência	42	Especialização	Mais 15 anos	Efetiva
05-Professora Referência	41	Mestrado	Mais 20 anos	Efetiva
06-Professora Referência	40	Especialização	Mais 15 anos	Efetiva
07-Professora Referência	48	Mestrado	Mais 20 anos	Efetiva
08-Professora Referência	39	Especialização	Mais 15 anos	Efetiva
01-Professora Auxiliar Ensino	29	Nível Superior	Mais 05 anos	ACT
02-Professora Auxiliar Ensino	39	Mestrado	Mais 15 anos	Efetiva
03-Professora Auxiliar Ensino	37	Especialização	Mais 03 anos	Efetiva
04-Professora Auxiliar Ensino	36	Especialização	Mais 05 anos	Efetiva
05-Professora Auxiliar Ensino	37	Especialização	Mais 10 anos	ACT
01-Professora educação Física	30	Especialização	Mais 05 anos	Efetiva
02-Professora educação física	48	Mestrado	Mais 20 anos	Efetiva
01- Professora Auxiliar Educação Especial	57	Especialização	Mais 20 anos	ACT
01-Supervisora escolar	49	Mestrado	Mais de 21anos	Efetivo
01-Diretora	43	Especialização	Mais de 15anos	Efetivo

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

O perfil das profissionais do quadro do Magistério demonstra um grupo que possui vínculo majoritariamente efetivo com a Rede Municipal de Ensino, com idades compreendidas entre 29 a 57 anos.

Na análise realizada sobre a formação docente das profissionais que atuam na unidade pesquisada, a grande maioria das profissionais possui especialização ou formação em nível de Mestrado.

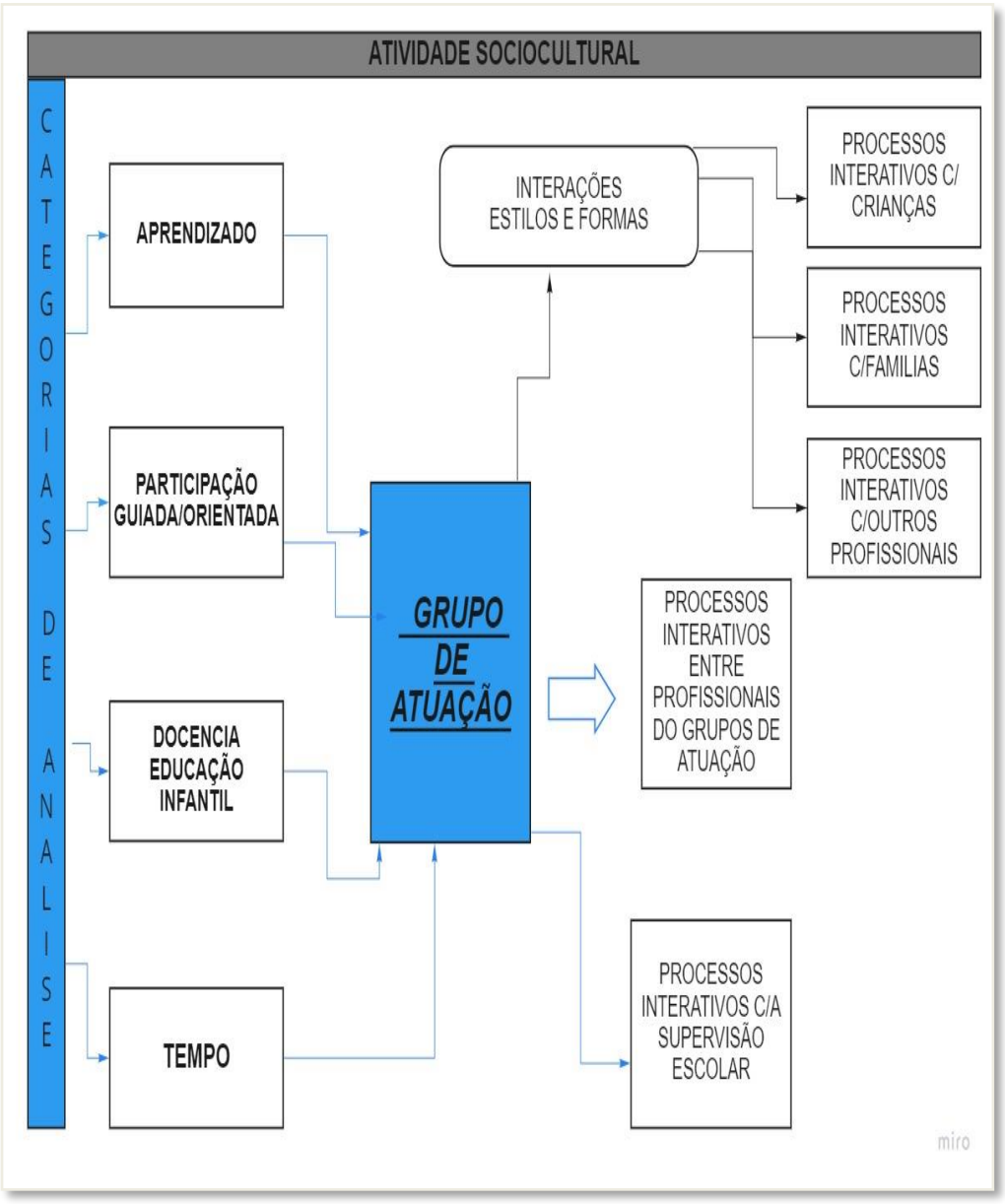
A Rede municipal tem investido na formação continuada dos seus profissionais, proporcionando acesso a processos formativos robustos que acontecem ao longo da carreira profissional, organizados pelo Núcleo de Formação Permanente.

Tendo contextualizado os procedimentos metodológicos e o contexto da pesquisa, apresentamos a seguir as categorias de análise do estudo.

5.3 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Analisamos nesta seção as manifestações das participantes da pesquisa, quesão: as professoras referência, professoras auxiliares de ensino, professoras de Educação Física, professora de Educação Especial e as auxiliares de sala. Essas manifestações geraram um desenho que procurou demonstrar a articulação e o entrelaçamento delas nas análises realizadas. O quadro abaixo apresenta as categorias de análise que emergiram após a interpretação dos questionários.

Figura 1-As categorias de Análise



Fonte: Elaborado pela autora, 2021

A análise objetivou cotejar as percepções e compreensões que as profissionais possuem sobre as relações e interações construídas e instituídas nos grupos de atuação,com o referencial teórico escolhido para ancorar o estudo.

As categorias elencadas foram cotejadas com as manifestações das profissionais, buscando identificar como acontecem as interações e quais delas possibilitaram **o aprendizado** entre elas no grupo de atuação. A análise também buscou conhecer como acontecem as interações entre os demais sujeitos da comunidade educativa, a partir das contribuições da **participação guiada/orientada** (ROGOFF, 1998, 2005) entre as profissionais e as implicações para a organização e sistematização da documentação pedagógica.

A pesquisa teve como fundamentação teórica a abordagem sociocultural de Barbara Rogoff (1998, 2005), que ressalta que o processo de desenvolvimento dos indivíduos só pode ser compreendido à luz das “práticas e das circunstâncias culturais de suas comunidades” por meio da participação mútua deles.

A abordagem conceitual utilizada por Rogoff (1998,2005) sustenta que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem numa relação intrínseca entre a comunidade e os sujeitos que se “desenvolvem por meio da participação variável nas atividades socioculturais de suas comunidades, as quais também se transformam” (ROGOFF, 2005, p. 21). Desse modo, a autora propõe a análise da participação na atividade cultural a partir de três planos analíticos: **a apropriação participativa, a participação guiada/orientada** e **o aprendizado**, correspondente a processos inseparáveis e mutuamente constituintes, englobando aspectos pessoais, interpessoais e comunitárias-institucionais.

A partir das manifestações das profissionais nos questionários, emergiram outras duas categorias: **a docência** e **o tempo**.

A docência é compreendida por um trabalho interativo, que se destina a outro ser humano, especificamente a docência na Educação Infantil que se volta a sujeitos de pouca idade, portanto, possui especificidades e singularidades próprias da faixa etária.

A docência na Educação Infantil se caracteriza por um trabalho relacional, pautado por meio de ações de cuidado e educação, tendo como eixo estruturante do trabalho docente, a brincadeira e as interações.

As manifestações das profissionais apresentaram distintas concepções sobre a docência na Educação infantil. Dessa forma, consideramos pertinente elencar esta categoria para análise.

Outra categoria que surgiu dos relatos das profissionais, diz respeito ao tempo, a qual emergiu como um conceito estruturante do cotidiano e das relações entre as docentes. Trata-se do tempo social, destinado para a constituição de processos interativos e formativos entre as profissionais dos grupos de atuação, que possibilita a construção, organização e sistematização da documentação pedagógica.

A categoria **tempo** foi analisada considerando o tempo institucionalizado, ou seja, o tempo planejado e organizado de forma institucional e outros tempos, não institucionalizados, mas que foram sendo incorporados e utilizados pelas profissionais para a construção e socialização da documentação pedagógica entre o grupo de atuação. A seguir detalhamos as categorias e as análises desenvolvidas.

5.4 AS INTERAÇÕES NOS ESPAÇOS DE REFERÊNCIA

Diariamente as profissionais estabelecem uma infinidade de interações nos espaços educativos, e é na sala referência que os processos interativos têm maior incidência. Na Rede Municipal, denominamos espaços referência[15], aqueles onde geralmente, as crianças são acolhidas pela manhã, nos quais são desenvolvidas as propostas educativas e também onde acontecem muitas das interações com pares de mesma idade. Assimcomo também é nesses espaços que acontecem as trocas interativas entre as profissionais do mesmo grupo de atuação. São interações de toda ordem, formas e estilos.

[15]Nos espaços educativos da Educação Infantil no município de Florianópolis, utilizamos a nomenclatura de espaços referência para designar a sala de atendimento das crianças. O termo referência, indica o espaço onde as crianças passam a maior parte da sua jornada na creche. Nesses espaços se desenvolvem ações de cuidado e educação. Segundo Zabalza (1998),o espaço na educação é constituído como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas. Será estimulante ou, pelo contrário, limitante, em função do nível de congruência em relação aos objetivos e dinâmica geral das atividades que foram colocadas em prática ou em relação aos métodos educacionais instrutivos que caracterizem o nosso estilo de trabalho. (ZABALZA,1998, p. 236)

Utilizamos a técnica de sociograma[16] que teve como objetivo representar os diferentes sujeitos do contexto pesquisado, que por meio de ligações entre si,estruturam as interações estabelecidas nesse ambiente. Demonstrando a relação dos profissionais do grupo de atuação e os demais sujeitos que se relacionam no cotidiano educativo.

A Teia[17]de interações buscou demonstrar o entrelaçamento entre os sujeitos de um dado contexto de sala referência. Que desenvolvem processos interativos múltiplos. As interações estabelecidas constroem elos de interdependência entre si, ressaltando também os nexos que ligam as interações que as profissionais mantêm com as famílias das crianças, com a equipe da supervisão escolar e demais agentes envolvidos no cotidiano educativo.

Para construir a Teia, utilizamos como parâmetro os envolvidos, num contexto de sala específica[18], ou seja, uma sala referência que atende 15 crianças bem pequenas (bebês) e os diversos profissionais docentes que atuam com esse grupo. Dentre esses, o grupo de atuação: professor referência, professor auxiliar de ensino, professor de Educação Física, auxiliar de sala. Outros adultos também fazem parte dessa teia, como a Supervisão Escolar, a diretora, o pessoal terceirizado da cozinha e limpeza. Cada sujeito citado desenvolve determinadas funções nessa teia de interações. Compõem ainda essa rede os responsáveis pelas crianças, familiares e/ou responsáveis.

Nas análises realizadas sobre as interações estabelecidas nesse contexto de sala referência, discutimos as interações entre os envolvidos e no contexto geral as finalidades e a natureza delas no dia a dia educativo.

A figura abaixo tem o intuito de demonstrar a teia de interdependência que se forma quando analisamos todos os possíveis elos entre profissionais, famílias, crianças, supervisão escolar e demais profissionais envolvidos no cotidiano educativo.

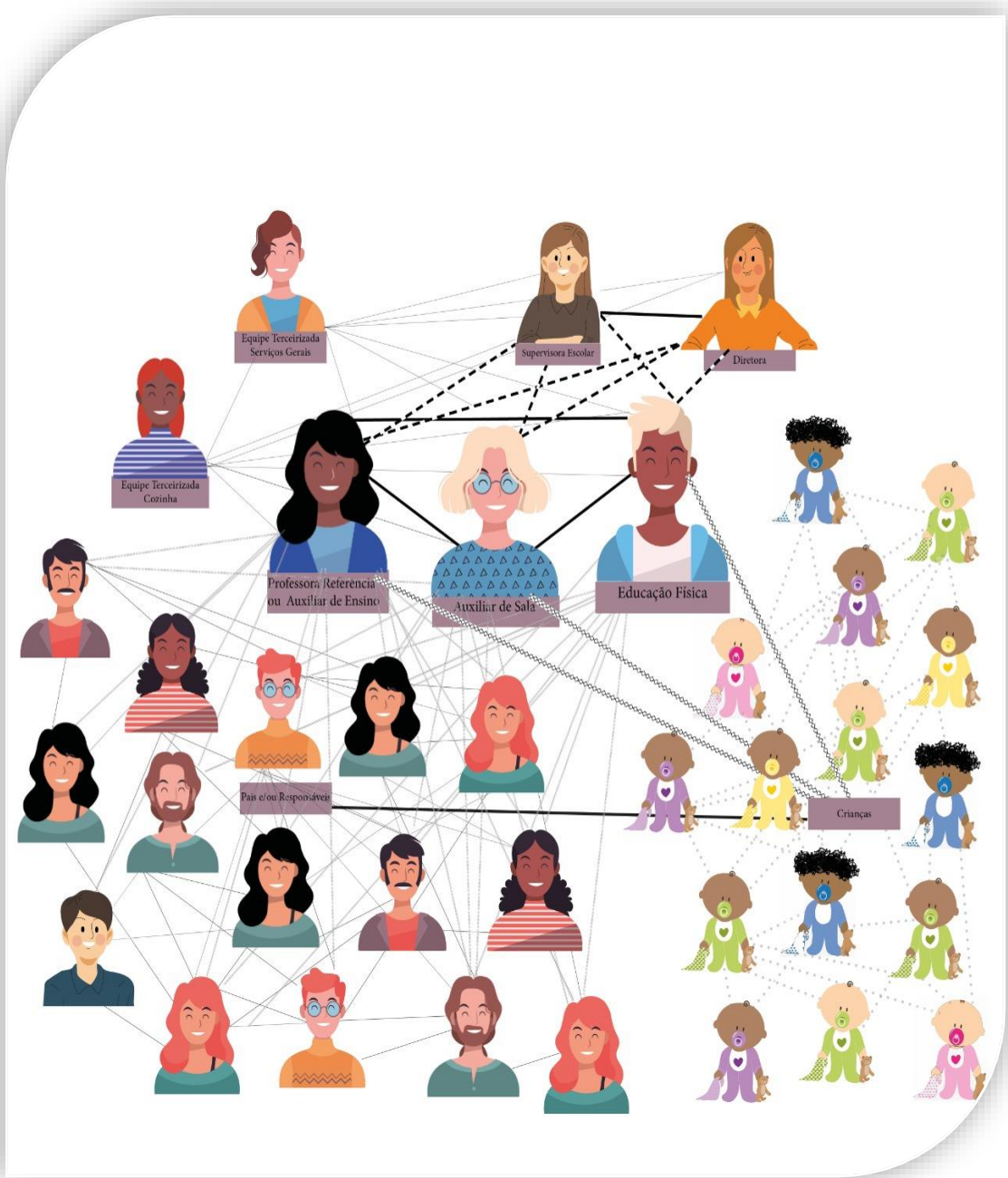
---

[16]Os sociogramas são representações gráficas das relações existentes em um grupo de indivíduos e, mais do que um método de apresentação, eles constituem um método de exploração, uma vez que possibilitam a identificação de fatos sociométricos e a análise estrutural de uma comunidade. (MORENO, 1992a, p. 196.)

[17] A teia foi construída considerando as vivências e observações realizadas no decorrer de minha atuação profissional como supervisora escolar desde 2011 na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

[18]Ressaltamos que utilizamos esse contexto de sala referência, mas poderia ser qualquer outro ambiente que atende diferente faixa etária. A sala referência foi escolhida porque é comumente a mais utilizada no fluxo da rotina.

Figura 2-Teia de interações



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

As interações, objeto deste estudo, são aquelas travadas entre as profissionais do grupo de atuação. No entanto, não podemos desconsiderar as

demais interações que acontecem no conjunto das relações. Desse modo, a construção da “teia de interações” foi ponto de partida para demonstrar graficamente todas as interações que acontecem na sala referência, entre adulto-adultos e entre adultos e crianças.

As interações que são vividas nesse espaço ocorrem simultaneamente entre adultos e crianças, cabendo aos profissionais a responsabilidade pelo planejamento e coordenação de todo o processo educativo, inclusive, mediando e intervindo, dando suporte para a construção de interações entre as diferentes faixas etárias.

Entretanto, para analisar as motivações das interações entre as profissionais, inicialmente tecemos algumas considerações sobre as interações entre os demais sujeitos que compõem o espaço referência.

Para isso, utilizamos metaforicamente uma lupa, que colocada sobre as interações estabelecidas no cotidiano, realçando e explicitando o conjunto de interações e a relação dos profissionais do grupo de atuação com os diferentes sujeitos, que visam objetivos e finalidades distintas. Sem, contudo, desconsiderar o “todo”, pois, num contexto interativo entre muitos sujeitos, às interações que ocorrem no plano maior, entre adultos – adultos e entre adultos-crianças - acontecem a todo instante, intermitentemente, e influenciam todo o contexto interativo ora em tela.

Destacamos dessa forma, as interações entre as profissionais do grupo de atuação e as crianças atendidas. Como podemos observar na “teia de interações”, as crianças interagem entre si, com seus pares e também com os diferentes profissionais que constituem o cotidiano.

5.4.1 As interações entre profissionais dos grupos de atuação e as crianças

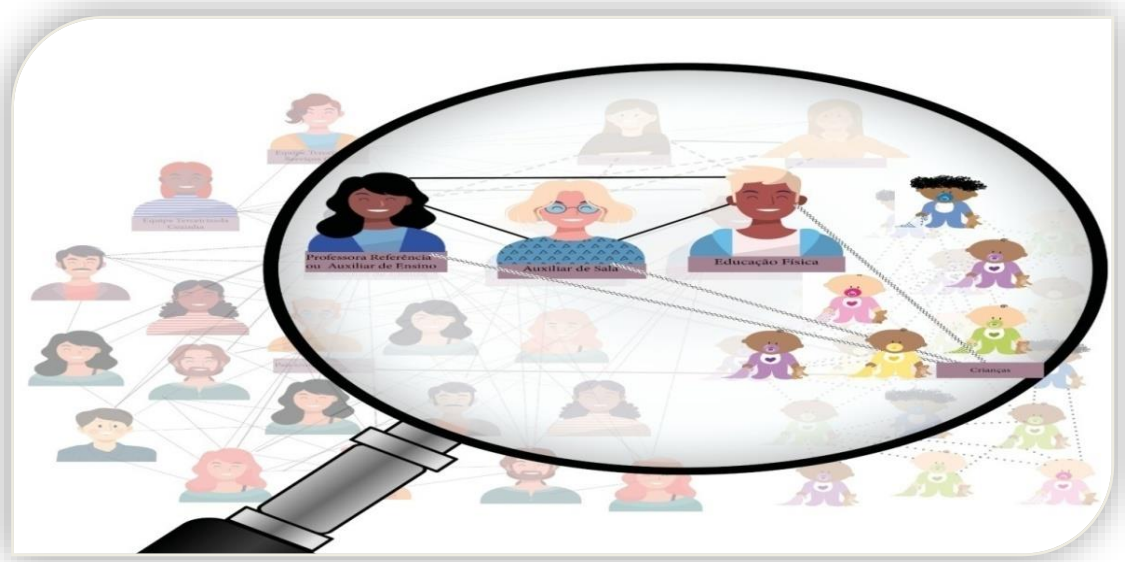
A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como função social o respeito aos direitos fundamentais das crianças, na garantia de uma formação integral orientada nas diferentes dimensões humanas (linguística, intelectual, expressiva, emocional, social e cultural). As propostas pedagógicas devem ser pautadas nos princípios Éticos, Estéticos e Políticos, que são fundamentos norteadores do trabalho nessa etapa educativa.

As DCNEIs - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) apresentam a concepção de criança como:

> Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p.12)

A organização pedagógica deve pautar-se na intensificação das ações das crianças, partindo dos contextos sociais e culturais, tendo as interações e as brincadeiras como eixos do trabalho pedagógico.

Figura 3- Interações entre as profissionais e as crianças



Fonte: Elaborado pela autora, 2020

As propostas educativas devem considerar as crianças como centralidade do processo educativo, tomando as experiências delas como ponto de partida para a organização dos espaços e tempos, tendo como objetivo a ampliação, diversificação e complexificação dos repertórios de conhecimentos. De modo que cabe as profissionais a organização pedagógica por meio do processo de planejamento, observação, registro e avaliação, promovendo processos interativos entre as crianças de diferentes faixas etárias.

Os processos interativos entre as crianças e as profissionais iniciam sempre pelas interações com seus familiares, que numa relação de confiança estabelecem os primeiros contatos na unidade educativa. Abaixo detalhamos esse processo, entre as profissionais e os responsáveis pelas crianças.

5.4.2 As interações entre profissionais dos grupos de atuação e os responsáveis pelas crianças

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBnº 9.394/96, estabelece que a Educação Infantil é ação complementar à ação da família, como pontuado no artigo 29 que afirma:

> A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Nessa direção, o trabalho desenvolvido nas instituições educativas deve considerar que as ações realizadas têm caráter de complementaridade à ação da família. Fato que ainda se coloca como desafiador na cultura pedagógica brasileira de modo geral, e também na Unidade pesquisada, em particular.

Figura 4-Interações entre profissionais responsáveis pelas crianças

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Como aponta Becchi (2012) é necessário encontrar formas menos ideológicas e mais concretas de inserção das famílias nos espaços educativos, para que elas possam compartilhar a mesma concepção de educação, ampliando a comunicação entre os adultos que interagem diretamente com as crianças:

> As diversas vozes devem ter espaço no grupo gestor da creche a fim de que possam dar informações, notícias e propostas sobre: as crianças da creche; o seu crescimento; o seu interesse socializado em um lugar onde se transcendem as individualidades de cada um, que fatalmente emergem com força exclusiva nas conversas com aqueles que acompanham a criança e falam dela junto com os educadores. (BECCHI, 2012, p. 13)

As interações entre as profissionais e os responsáveis pelas crianças são de suma importância, pois têm como objetivo o compartilhamento dos processos de ensino- aprendizagem e do percurso formativo das crianças. A integração entre esses dois segmentos é fundamental para o desenvolvimento de um trabalho articulado e que promova processos interativos qualificados.

No cotidiano, as profissionais também interagem com outros adultos, que contribuem com o trabalho docente, exercendo outras funções. A seguir apresentamos quem são esses adultos.

5.4.3 As interações entre profissionais do grupo de atuação com demais servidores da Unidade Educativa

Além das profissionais docentes que circulam nos espaços referência, temos outros adultos que também fazem parte do dia a dia da Unidade Educativa. E que contribuem para o trabalho pedagógico.

Figura 5-Interações com demais servidores

Fonte: Elaborado pela autora, 2021

Trata-se de profissionais que trabalham na parte operacional e administrativa da Unidade, como merendeiras, auxiliares de limpeza, nutricionistas e pessoal da secretaria. Sem eles seria impossível realizar o trabalho docente. Essas interações

são estabelecidas e mediadas pelos grupos de atuação e têm como objetivo principal dar suporte para o trabalho desenvolvido junto às crianças.

Até aqui discutimos as interações do grupo de atuação com as crianças e com a comunidade educativa, com os responsáveis pelas crianças e com as crianças. A seguir aprofundamos as interações entre as profissionais que constituem os grupos de atuação, professora referência, professora auxiliar de ensino e auxiliar de sala.

5.5 INTERAÇÕES ENTRE PROFISSIONAIS DO GRUPO DE ATUAÇÃO

A docência na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, organizada a partir de grupos de atuação, é relativamente recente. A partir da Lei Nacional do Piso do Magistério (Lei n° 11.738/2008), que em seu parágrafo 4º do artigo 2º, destinou aos profissionais do Magistério, da totalidade da sua jornada de trabalho, 1/3 desse tempo para atividades de estudos, planejamento e avaliação.

Dessa forma, em 2015, a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis organizou a jornada de trabalho dos profissionais do Magistério por grupos de atuação. A “teia de interações” abaixo objetiva demonstrar a rede de relações estabelecidas no dia a dia de um espaço referência, entre os profissionais, professora referência, professora auxiliar de ensino e auxiliar de sala.

Figura 6-Interações entre profissionais do grupo de atuação

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

As interações nos grupos de atuação ampliaram a relação entre os profissionais que compartilham a docência com o mesmo grupo de crianças em dias e horários alternados

A docência nos grupos de atuação alterou a organização individual das profissionais que precisaram se adaptar a um novo desenho institucional, antes de forma isolada, para uma forma compartilhada. A docência compartilhada engendra uma articulação efetiva no compartilhamento da documentação pedagógica, na organização dos espaços e na sistematização do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Essas alterações também ampliaram a relação com as famílias e com os demais sujeitos da comunidade educativa.

Os documentos norteadores e mandatários da Educação Infantil, quais sejam, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), os documentos municipais, as “Orientações Curriculares para a Educação Infantil” (FLORIANÓPOLIS, 2010), “Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil” (FLORIANÓPOLIS, 2012) e o “Currículo da Educação Infantil” (FLORIANÓPOLIS, 2015), dão sustentação teórica e metodológica para a estruturação e desenvolvimento das práticas pedagógicas, atribuindo sentido e coerência ao proposto.

As profissionais do grupo de atuação que dividem a docência, professora referência e professora auxiliar de ensino, possuem papéis similares e revezam-se nas atividades docentes, imbuídas das mesmas responsabilidades quanto ao cuidado e a educação das crianças. Dessa forma, as interações articuladas entre essas profissionais não podem ser tratadas como as demais interações, com outros sujeitos da comunidade educativa, pois essas possuem objetivos distintos das demais, e têm em comum a responsabilidade sobre o planejamento da prática educativa.

Desse modo, na próxima seção, analisamos as manifestações das profissionais sobre as interações travadas entre elas e o cotejamento com os conceitos de Barbara Rogoff.

5.6 DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE: O APRENDIZADO E A PARTICIPAÇÃO GUIADA/ORIENTADA NOS GRUPOS DE ATUAÇÃO

Abaixo apresentamos a análise das interações a partir da **participação guiada/orientada** entre os sujeitos partícipes das atividades culturais. Esse plano de análise foi cotejado com os apontamentos das profissionais sobre os processos interativos que ocorrem entre os envolvidos nos grupos de atuação

Rogoff (1998) aponta que a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos podem ser observados em três planos: *o pessoal, o interpessoal e o comunitário*. Esses planos de análise são inseparáveis e mutuamente interligados, podendo ser observados por meio de processos distintos.

Cotejando a organização dos grupos de atuação e o conceito de **aprendizado** proposto por Rogoff (1998) cujo propósito é o desenvolvimento da participação responsável na atividade por pessoas menos experientes, esse plano de análise compreende o plano comunitário/institucional, e enfoca a "estrutura institucional e as tecnologias culturais da atividade intelectual" (ROGOFF, 1998, p126)

Segundo Rogoff, **o aprendizado** se dá em rede, sendo essa o conjunto das interações estabelecidas entre os sujeitos com conhecimentos culturais diferenciados, ou seja, entre sujeitos com maior ou menor experiência.

A Unidade Educativa tem organizado momentos de encontros para a socialização da documentação pedagógica. Entretanto, esses encontros de planejamento ainda são encontros entre pequenos grupos, como manifesto logo abaixo:

> São realizados encontros com as profissionais dos grupos de atuação (Ex: professores grupos três), mas não é possível reunir todas em razão do atendimento às crianças. As auxiliares de sala comumente não participam dessas reuniões (...). (PROFESSORA. REFERÊNCIA 05)

Ou ainda como se posicionou essa auxiliar de sala:

> Como auxiliar de sala o maior limite é a participação nos momentos de planejamentos e registros, pois temos poucas oportunidades de encontros para discutir essas questões com as professoras. Mas juntas no dia a dia da creche trabalhamos em conjunto para efetivar as ações planejadas. E nesse cotidiano trocamos opiniões e ideias para tornar nosso trabalho cada vez melhor. (AUXILIAR SALA 09)

Segundo Barbosa (2006) "a rotina é vista como a espinha dorsal, a parte fixa do cotidiano" e é considerada uma categoria pedagógica e um elemento estruturador da organização institucional.

As rotinas operacionalizam o cotidiano das unidades educativas e muitas vezes, não são questionadas, são executadas, engessando o cotidiano de tal forma,

que as profissionais planejam uma parte do cotidiano, encaixando a “parte planejada” entre a parte fixa da rotina. Compreendem ações rotineiras, os momentos de alimentação, higiene e descanso, e esses momentos consomem muito da jornada diária das crianças e dos adultos.

A rotina faz com que as profissionais se envolvam num fluxo de trabalho bem intenso, que acaba criando uma lógica de ação individualizada, para dar conta de atender as crianças. Esse fluxo de ações dificulta que as profissionais estabeleçam processos interativos de trocas e aprendizado entre elas.

As profissionais relataram que “interagem a todo o momento, todavia, com mais qualidade quando as crianças dormem” (PROFESSORA REFERÊNCIA 06). Por não conseguirem espaços propícios para as trocas entre elas, utilizam os momentos na rotina para interagir e pensar estratégias para o trabalho educativo.

Esses momentos de descanso das crianças constituem uma das ações rotineiras que estruturam a rotina da Unidade Educativa. Segundo Barbosa (2006) as rotinas são utilizadas para organizar o trabalho pedagógico:

> Na prática educativa de creches e pré- escolas estão sempre presentes uma rotina de trabalho que pode ter autorias diversas: em alguns casos, são normas ditadas pelo próprio sistema de ensino; outras vezes, pelos técnicos ou burocratas dessas repartições; outras ainda, pelos diretores, supervisores ou professores e demais profissionais da instituição e, em certas escolas, também as próprias crianças são convidadas a participar da elaboração das normas. São fatores condicionantes da maneira de organizar a rotina, o modo de funcionamento da instituição, o horário de entrada e saída das crianças, horário de alimentação e o turno dos funcionários. (BARBOSA, 2006, p.35)

As ações rotineiras como momentos de descanso das crianças, alimentação e higiene fazem parte do cotidiano. Essas práticas foram há muito tempo institucionalizadas e por estarem muito arraigadas na prática pedagógica, são vistas segundo Barbosa (2006), como “produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia a dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade”(BARBOSA, 2006, p.37).

Pela lógica de trabalho docente na Educação Infantil, as profissionais assumem múltiplas tarefas e responsabilidades, pelo próprio desenho da rotina. Somada à falta de tempos organizados e planejados institucionalmente para o encontro coletivo entre as profissionais, consolida uma percepção de trabalho docente individualizado. Portanto, dificultando a constituição de um trabalho colaborativo entre as profissionais do grupo de atuação.

Desse modo, as manifestações das profissionais parecem indicar que a rede interacional ainda não está posta, pois, em alguns momentos, as interações acontecem somente entre algumas docentes do grupo de atuação. Muitas vezes restritas às duplas de sala, ou seja, professora referência ou professora auxiliar de ensino e a auxiliar de sala. Essas interações adquirem um caráter de trocas de informações, entretanto, sem caráter formativo.

Se por um lado, os documentos orientam a organização pedagógica, dando sustentação teórica sobre a docência nessa etapa educativa, por outro, não apresentam possibilidades para a organização de forma compartilhada entre as profissionais dos grupos de atuação.

Dessa forma, podemos inferir que pelas condições institucionais e imediatas que as profissionais têm à disposição na Unidade Educativa, as interações estabelecidas entre elas ainda não assumiram um caráter de **aprendizado** conforme preconizado por Rogoff (1998, 2005).

Com relação ao conceito de **participação guiada/orientada**, a autora o define da seguinte forma:

> [...] envolvimento mútuo dos indivíduos e seus companheiros sociais, comunicando e coordenando os seus envolvimentos à medida que participam na atividade coletiva socioculturalmente estruturada (ROGOFF, 1998, p.129).

Desse modo, **a participação guiada/orientada** é constituída pelas interações e os acontecimentos do dia a dia, mediados pelos materiais e combinações coletivas que são definidas pelos próprios participantes, “com papéis variados e complementares e até mesmo conflitantes entre si”. (ROGOFF, 2005, p.233). E refere-se a um:

> Sistema de compromissos e combinações interpessoais que estão envolvidos na participação em atividades (promovendo alguns tipos de envolvimento e restringindo outros), que é dirigido de forma cooperativa por indivíduos e seus parceiros sociais face a face ou em outras interações, bem como nos ajustes de combinações de um com outro e suas próprias atividades. (ROGOFF, 1998, p.129)

A partir das combinações interpessoais, os sujeitos utilizam a comunicação, coordenando a participação nas atividades socioculturais. São orientados pelos valores, pelas habilidades e pelas práticas de suas comunidades, por meio do uso de instrumentos em instituições culturais.

Na perspectiva da **participação guiada/orientada**, os sujeitos coordenam esforços para participarem das atividades estruturadas socialmente, de forma que os

participantes regulam seus papéis e os dos outros. Incluindo interações distais ou paralelas, estando ou não na presença do outro, tácitas ou explícitas, face a face ou longínqua, envolvendo esforços conjuntos com pessoas conhecidas ou não, com familiares, em pares ou grupos. A **participação guiada/orientada** inclui ainda

> Tentativas deliberadas de ensinar, e comentários ou ações incidentais as que são ouvidas por acaso ou vistas bem como o envolvimento com materiais e experiências particulares que estão disponíveis, indicando a direção na qual as pessoas são encorajadas ou desencorajadas de ir. (ROGOFF, 1998, p. 129-130)

Essas interações utilizam conhecimentos especializados, com vistas a atingir objetivos, dessa forma, os sujeitos atribuem sentido e agem em reciprocidade.

Como demonstrado na “Teia de Interações”, os processos interativos que ocorrem nos espaços referencia, entre a auxiliar de sala e a professora referência e ou professora auxiliar de ensino são simultâneos e ocorrem concomitantemente com outros sujeitos no mesmo ambiente. *A priori*, as interações vividas no espaço educativo são voltadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, e objetivam o desencadeamento das práticas docentes e a organização dos tempos, materialidades, agrupamentos, propostas e espaços. Entretanto, ao que parece, não é possível afirmar quando essas interações terão um caráter mais pedagógico, como sinalizado pela profissional a seguir:

> [...] há diferentes maneiras de interagir nesse espaço, temos as relações com os nossos colegas de trabalho, momento de descontração e conversas que ultrapassam aquele espaço, assim como uma interação mais voltada ao profissional, em que tratam de assuntos específicos e referentes ao nosso trabalho com as crianças. (PROFESSORA REFERÊNCIA 02)

Dessa forma, podemos considerar que as profissionais compreendem que há modos distintos de interação entre elas. Podemos atribuir essa diferenciação como sendo o reflexo da função exercida e a posição hierárquica ocupada por cada profissional no contexto educativo.

Os processos interativos decorrentes das trocas entre auxiliar de sala e a professora, seja ela professora referência ou a professora auxiliar de ensino, remetem à organização da vida cotidiana delas e das crianças, como manifesto por essa professora auxiliar de ensino que sinalizou os momentos em que mais interagem no cotidiano educativo: “Na troca de informações sobre a rotina das crianças, nas anotações e registros, na elaboração das propostas e avaliações.” (PROFESSORA AUXILIAR DE ENSINO 03)

Outro exemplo são as interações estabelecidas no início de período de atendimento, quando as auxiliares acolhem as crianças e suas famílias. Na chegada da professora há uma troca de informações entre as profissionais, que foram repassadas pela família, como, quem virá buscar a criança no final do dia.

Há também por parte das professoras de sala e a de Educação Física, a socialização do planejado para o dia,assim como a organização da sala, e das saídas para o refeitório, parque ou outros espaços. Conforme relatado nos questionários por essa professora de Educação Física, que utiliza os momentos de "café dos profissionais, na reunião pedagógica, nas conversas informais dentro das salas de atuação" (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA 02) para a troca de informações entre docentes.

Desse modo, podemos concluir que os processos interativos são eivados de finalidades impostas pelos contextos educativos e pelas necessidades imediatas das profissionais comunicarem algo entre si.

Assim como são os processos interativos entre professora referência e professora auxiliar de ensino que, mesmo encontrando-se ocasionalmente nos momentos dos intervalos, utilizam-se deles para pensar coletivamente o trabalho desenvolvido junto às crianças. As profissionais manifestaram que muitas interações e trocas ocorrem por meio do uso das tecnologias, como *e-mail* e grupos de conversas, como manifesto pela professora auxiliar de ensino:

> Temos um grupo de *Whatsapp* de comunicação do grupo de atuação. Onde expomos tudo, trocamos idéias, sugestões. Decidimos tudo no coletivo. (PROFESSORA AUXILIAR 03)

As profissionais ao estabelecerem interações, tanto paralelas, quanto distais, têm como objetivo e finalidades a comunicação e a interação entre os pares que participam da atividade social, regulando a sua atuação, assim como a da outra profissional. Por isso, podemos inferir que essas interações, tanto as estabelecidas presencialmente quanto através do uso de tecnologias digitais estão ancoradas no conceito de **participação guiada/orientada** proposta por Rogoff.

As interações estabelecidas nos grupos de atuação são mediadas pela **participação guiada/orientada** conforme pode ser verificada nos resultados acima. A partir dessas respostas foi possível analisar qual a avaliação que as profissionais fazem das interações nos grupos de atuação. Dessa forma, apresentamos oquadro

abaixo, sobre o modo como as profissionais avaliaram as interações estabelecidas entre elas no cotidiano educativo.

Quadro 24-Avaliação sobre Interação

CITAÇÕES	RESPOSTAS	CITAÇÕES	RESPOSTAS
07	Respeitosa	01	Saudável
05	Tranquila	01	Colaborativa
03	Bom relacionamento	01	Ótima
02	Positiva	01	Trabalho conjunto
01	Aberta e ampla	01	Diálogo
01	Valiosa	01	Muito satisfatória
01	Coletiva	01	Muito boa
01	Participativa	01	Autônoma
01	Trocas	01	Recíproca

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

A partir dos dados desse quadro, criamos a partir das palavras e o número de ocorrências nas respostas, uma nuvem de idéias.

Figura 7-Nuvem de Ideias

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Os dados por si só não nos permitem estabelecer a qual tipo de interação as profissionais se referem. Dessa forma, ao que parece, essa avaliação refere-se às interações triviais, superficiais, que não podem ser consideradas formativas.

Segundo Davis (1989), para serem consideradas interações de caráter formativo, elas devem contribuir para a construção do saber e exigir dos sujeitos envolvidos coordenação de conhecimento e a articulação de ações, com vistas à superação de contradições. As interações com propósitos e objetivando a construção de intencionalidades pedagógicas, têm como intuito a orientação de objetivos. E por demandar reflexões mais complexas, necessitariam de espaços e tempos de maior durabilidade e sistematização. E esses tempos e espaços estão cada vez mais escassos, devido à redução das reuniões pedagógicas em período integral ea Hora Atividade em dias alternados entre as profissionais.

Essa avaliação ao que parece não está amparada nessas condições concretas observadas no cotidiano educativo e parecem indicar que se trata de trocas entre as profissionais com intuito de dar conta das demandas imediatas da ordem prática do trabalho. São interações mais superficiais, como trocas de informações e conversas informais, baseadas nas amizades e afinidades pessoais entre elas no cotidiano.

Na teia relacional, a equipe pedagógica estabelece interações com os grupos de atuação, assessorando e orientando o planejamento dos profissionais. Além do trabalho de orientação, a supervisão escolar também faz a mediação das interações entre elas. A seguir aprofundamos as interações estabelecidas entre a supervisão pedagógica e as profissionais do grupo de atuação a partir do conceito de **participação guiada/orientada.**

5.6.1 A participação guiada/orientada e o trabalho da supervisão escolar

O trabalho da supervisão escolar se constitui na relação com toda a comunidade educativa e tem como tarefa:

> Coordenar mobilizar instigar e fomentar as discussões de forma contribuir para a qualificação desses momentos, os quais devem se configurar como profícuos espaços de reflexão coletiva e formação continuada ocorridos na unidade educativa (FLORIANÓPOLIS, 2010, p.93)

No contexto educativo, a equipe pedagógica desenvolve uma dupla função, realiza o assessoramento ao planejamento individual e ao mesmo tempo,

fomentando os processos interativos entre elas no grupo de atuação, orientando a organização pedagógica.

Figura 8-Interações do grupo de atuação e equipe pedagógica

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

O trabalho da equipe pedagógica é de origem relacional e envolve interações que pelo seu caráter de envolvimento mútuo entre as profissionais em atividades estruturadas socialmente é caracterizado pela **participação guiada/orientada**.

Além da articulação de momentos coletivos, a equipe pedagógica tem como atribuição a mediação dos processos formativos das profissionais dos grupos de atuação.

Segundo as “Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação infantil” (2010), são atribuições da equipe pedagógica:

> Planejar, executar e avaliar os desdobramentos e encaminhamentos de forma permanente das reuniões pedagógicas. Reunião de pais, momentos de planejamento, grupo de estudos e projetos (FLORIANÓPOLIS, 2010, p.93)

A partir da criação dos grupos de atuação, as interações estabelecidas entre equipe pedagógica e essas profissionais se modificaram. Antes disso, o trabalho da supervisão escolar envolvia interações com um professor que era o responsável pela documentação e organização do processo educativo de um grupo de crianças. Com a criação do grupo de atuação, a orientação pedagógica passou a envolver dois profissionais que exercem as mesmas funções com o mesmo grupo de crianças.

Com isso, as interações entre as profissionais e a equipe pedagógica se intensificaram, complexificando-se substancialmente. Pois, além das demandas quanto às orientações pertinentes a questões teóricas e metodológicas do trabalho docente, outras emergiram como essenciais para a efetivação de um trabalho compartilhado.

O planejamento de propostas educativas compromissadas com a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, demanda das profissionais envolvidas, uma articulação robusta e eficiente, com coesão de sentido e significado. Para isso, as comunicações estabelecidas entre essas profissionais precisam ser eficazes. No entanto, a comunicação entre a supervisão escolar e as profissionais não está consolidada. Segundo a diretora da Unidade Educativa, a comunicação está ainda fragilizada, apontando que percebe avanços nessa questão. Afirma ainda“quando avançamos na compreensão, os avanços também aparecem na prática”.

Essas percepções são compartilhadas pela supervisora da Unidade, que observa que os grupos de atuação são constituídos por profissionais com trajetórias e percursos formativos diferenciados e que por isso, agem,pensam e sentem de formas distintas umas das outras. E com a dificuldade em estabelecer interações constantes, as profissionais acabam se articulando de formas variadas:

> Alguns grupos interagem bem, têm muita articulação e é visível a sintonia, outros, estabelecem uma interação mais superficial. Quando estas interações são muito superficiais e/ou limitadas, percebe-se uma diferenciação entre a função da professora e da auxiliar de sala, como se uma se sobrepusesse à outra, não necessitando, portanto, estabelecer essa comunicação. (SUPERVISORA ESCOLAR)

As dificuldades são também partilhadas nos grupos de atuação, manifestadas da seguinte forma pela professora referência:

> Tenho dificuldade em compartilhar a construção da documentação pedagógica, principalmente por não termos a oportunidade de encontros para refletirmos juntas sobre isso. (PROFESSORA REFERÊNCIA 02)

Pode-se inferir que é por meio da **participação guiada/orientada** que acontecem os momentos de assessoramento e planejamento coletivo e o compartilhamento da documentação pedagógica entre as professoras e a equipe pedagógica. Todavia, essas interações acontecem muitas vezes de forma restrita,

pois poucos são os momentos em que as profissionais do grupo de atuação estão presentes.

Com a redução cada vez maior das possibilidades de encontros entre as professoras do grupo de atuação, o trabalho da supervisão pedagógica fica inviabilizado, pois se perde a continuidade dos processos formativos articulados e coerentes. Esse distanciamento pode ser percebido nas manifestações das profissionais.

Nos questionários, quando questionadas sobre concepções sobre docência na Educação Infantil, as profissionais, em nenhum momento, fazem referência sobre a supervisão pedagógica na articulação do trabalho realizado nos grupos de atuação. Observou-se que, as poucas manifestações sobre o trabalho desenvolvido dizem sobre a falta de tempo de planejamento entre professores referência e professores auxiliares de ensino. Ao que parece, as profissionais não relacionam o assessoramento ao planejamento como parte integrante do trabalho docente, ao não relacionarem a equipe pedagógica como partícipe dos grupos de atuação.

Além das atribuições na articulação do trabalho docente, a função da supervisão pedagógica é mais ampla e complexa, consiste em fazer a ponte entre o grupo de atuação com os demais segmentos da comunidade educativa, como pode ser observado a seguir:

> [...] articular, sistematizar e acompanhar a execução do Projeto Político Pedagógico com o coletivo de profissionais da Unidade Educativa; assessorar o planejamento dos professores tendo como base a documentação pedagógica; planejar momentos de formação continuada na Unidade Educativa; coordenar, analisar e encaminhar as discussões dos programas e das ações/atividades educativas/pedagógicas junto à comunidade educativa, buscando a integração para o coletivo escolar; propor, coordenar e acompanhar projetos que dinamizem e favoreçam aprendizagens significativas às crianças, adolescentes e adultos; criar/fomentar espaços de participação dos diferentes segmentos na unidade educativa; orientar estudos e pesquisas sob o ponto de vista teórico-metodológico; assumir uma postura ética e respeitosa com os alunos, pais e os demais profissionais; participar das discussões educativas/pedagógicas propostas pela unidade educativa. (FLORIANÓPOLIS/2015)

As atribuições englobam uma articulação entre todos os segmentos, no entanto, com os professores a articulação é bem mais próxima, ou deveria ser. Entretanto, algumas vezes, o que se observa é uma lacuna entre esses dois segmentos, docentes e supervisão pedagógica.

Essa distância entre a supervisão pedagógica e as profissionais teve origem já na sua constituição. A supervisão pedagógica originou-se inicialmente como um

mecanismo de controle do trabalho dos professores. E ao que parece, essa concepção ainda está presente nas manifestações das profissionais.

Com as mudanças na configuração da docência na Educação Infantil, de forma mais individualizada para uma perspectiva de docência compartilhada entre a professora referência e a professora auxiliar de ensino, o trabalho da supervisão pedagógica também reconfigurou-se. A supervisão assume ainda mais responsabilidade de intermediar as interações e as relações entre esses dois profissionais de forma que o trabalho tenha mais coerência e atinja plenamente a função social para essa etapa educativa.

5.7 A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÕES E CONCEPÇÕES DAS PROFISSIONAIS

A docência, embasada nos documentos orientadores da Educação Infantil trazem em seu bojo, as especificidades do trabalho docente alicerçados no binômio cuidar e educar, de forma indissociável, caracterizando-se por meio da intensificação das ações das crianças de forma intencional e planejada, em espaços institucionais, de forma complementar à família.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) determinam que as propostas pedagógicas das instituições devem cumprir sua função sociopolítica e pedagógica, garantindo às crianças acesso a:

> Processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagem de diferentes linguagens, assim como direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p18)

Segundo Becchi (2012) todo profissional que atua na Educação Infantil estabelece uma relação *sui generis*, com características únicas, a de ser indubitavelmente, uma relação pedagógica. O trabalho do adulto é, portanto, complexo sob o ponto de vista da própria função social.

> Essa é uma função pedagógica do adulto que se poderia indicar como aquisição de consciência dos determinantes do próprio fazer: determinantes ambientais, mas também típicos da história de cada um daqueles que estão empenhados no trabalho. (BECCHI, 2012, p 14)

As relações travadas nas instituições educativas possibilitam aprendizados não somente para as crianças e entre as crianças. Propiciam, sobretudo, aprendizados para os adultos, que na interação e interlocução com seus pares e

com as crianças aprimoram suas concepções e modos de agir e pensar sobre o trabalho docente Desse modo, a “creche é antes de tudo um lugar de crescimento formativo dos adultos para poder ser um lugar pedagógico para as crianças”. (BECCHI, 2012, p.14)

Os adultos que compõem a teia relacional nos espaços educativos são advindos de processos formativos e experiências docentes distintas. E na relação e interação com seus pares constroem e reconstroem cotidianamente suas concepções acerca de seu trabalho.

Na análise dos questionários, observamos relatos condizentes com o que preconizam as diretrizes e as documentações relativas à primeira etapa da Educação Básica,

> Na educação infantil, entendo que a docência constitui-se como uma oportunidade de considerar as crianças como agentes na relação social. Percebo a docência na educação infantil como uma multiplicidade de funções que está diretamente relacionada ao entendimento de criança global em suas múltiplas dimensões e possibilidades. No meu entendimento, a docência na educação infantil contempla ações que denotam um compromisso ético, uma escuta sensível, um olhar atento, e uma intencionalidade educativa e responsável. Também é uma oportunidade de aperfeiçoamento contínuo e aprendizagem no decorrer da formação, pois a legitimação e a partilha de saberes são formas de aprimorar a prática docente. (PROFESSORA REFERÊNCIA 01)

> A Docência na Educação Infantil para mim tem como preocupação os processos **de interação e de aprendizagem** de crianças pequenas, que estão estruturando o seu mundo por meio das experiências que lhe são oportunizadas, e cabe ao professor proporcionar as mais diversas experiências através de propostas que façam a criança interagir com o meio e com as outras crianças dentro e fora do ambiente escolar. (PROFESSORA REFERÊNCIA 03- grifos meus)

Os aspectos ressaltados nas manifestações das profissionais apontam a relação descrita nas concepções emanadas das diretrizes sobre as especificidades da docência, demonstrando a preocupação com os direitos de aprendizagem e a função social da Educação Infantil.

Nos relatos é possível perceber que os eixos estruturantes e estruturadores do trabalho na Educação Infantil, quais sejam, as interações e as brincadeiras, estão presentes nas manifestações das professoras.

> É toda nossa ação enquanto professoras. Desde o momento em que construímos o nosso planejamento, pensando nas experiências e propostas que serão oportunizadas às crianças pensando nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, até o momento em que estamos com elas em nosso cotidiano, nos diferentes espaços e momentos do nosso dia. (PROFESSORA REFERÊNCIA 02)

No excerto, destacamos a menção da professora sobre os elementos constituintes da docência, corroborando também com o relato da professora de Educação Física: “É todo profissional que atua diretamente com as crianças, responsável por planejar, registrar e avaliar o processo pedagógico”. (PROFESSORA EDUCAÇÃO FÍSICA 01). Ou ainda pelo relato dessas professoras que assumem a sua função de cuidar e educar:

> Compreendo como docência a ação de ensinar, que é desenvolvida por um profissional do magistério. No entanto, a docência na educação infantil compreende o nosso papel enquanto professora na educação das crianças na fase inicial da educação básica. As ações que iremos planejar e as experiências que iremos possibilitar às crianças pequenas, que irão contribuir para sua ampliação de repertórios, exploração, interação, inserção no mundo da brincadeira, vivências importantes para seu desenvolvimento. (PROFESSORA REFERÊNCIA 08 – grifos meus)

> A docência é um ato de carinho, de afeto e respeito pela individualidade de cada criança. Acredito que a docência na Educação Infantil se dá de forma lúdica. É o educar através da brincadeira e das interações entre as crianças, entre o adulto e a criança. (PROFESSORA AUXILIAR 03)

A atuação docente, por sua vez, não se dá na imediata transposição das concepções apresentadas nos documentos oficiais. O fazer docente constitui-se no decorrer da sua formação, inicial e continuada, das experiências e vivências, em estrita relação com a subjetividade de cada um. Cada profissional constrói suas percepções sobre os modos de ser docente. E esse conhecimento está em constante transformação. A postura do professor deve ser a de “organizador, mediador e elaborador de materiais, ambientes e atividades que permitirão às crianças construir ações sobre objetos e formas de pensamento”. (BARBOSA, 2009, p.37)

Todavia, ao que parece, a instituição dos grupos de atuação não impactou o trabalho desenvolvido pelas profissionais, pois a organização docente permaneceu sendo feita da mesma forma, ou seja, de forma individual.Os relatos analisadosdemonstraram queas mudanças se resumiram somente à socialização da documentação pedagógica.

A análise dos questionários buscou compreender o conceito de interação manifestado pelas profissionais. Dentre as respostas localizamos concepções distintas e variadas sobre o que sejam as interações entre as profissionais nos espaços educativos. A seguir apresentamos esses dados.

Quadro 25 -Percepções sobre interação

Concepções manifestadas	
Relação	Troca de informações
Comunicação	Troca de idéias
Parcerias	Troca de experiências e de conhecimento
Reunião	Trocas de saberes
Diálogo	Compartilhamento de saberes
Relacionamento	Docência compartilhada
Convivência	Parcerias entre pares
Participação	Prática colaborativa

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Nas manifestações das profissionais a recorrência mais frequente foi atrelar interação como relação, que impulsiona trocas de saberes, de conhecimentos, de experiências e de idéias. Essas respostas se ancoram na perspectiva discutida por Rogoff (2005), cujo conceito de interação indica o envolvimento dos sujeitos em empreendimentos sociais compartilhados a partir das trocas interpessoais entre eles. A autora aponta ainda que para caracterizar o conceito de interação nas trocas interpessoais, necessariamente, tem que haver reciprocidade entre os envolvidos. Segundo a Professora abaixo, a reciprocidade pode ser observada por meio da cooperação nas estratégias e na perspectiva da prática coletiva:

> Entendo que a interação entre os adultos na educação infantil permite uma docência compartilhada e uma prática colaborativa na ação com as crianças e uma cooperação nas estratégias da ação pedagógica, ou seja, uma prática docente coletiva. (PROFESSORA REFERÊNCIA 01)

As profissionais também estabeleceram ligação entre interação erelação. O conceito de relação social tem diferentes perspectivas, dependendo de qual área de estudo e vertente teórica ancora-se.

Neste estudo, sob o referencial teórico apresentado, a diferença situa-se na presença ou ausência da reciprocidade na conduta dos sujeitos. Na relação social nem sempre os sujeitos manifestam o mesmo sentido subjetivo. A reciprocidade entre os sujeitos não necessariamente faz parte da atividade sociocultural.

Os sujeitos possuem experiências pessoais, profissionais e formativas distintas que embasam suas concepções sobre seu fazer - ser docente. As práticas educativas, são, portanto, moldadas, talhadas pelos mesmos princípios. Que por sua vez, devem estar pautadas nos documentos orientadores e nas legislações vigentes sobre a docência na Educação Infantil.

E é justamente as interações estabelecidas no cotidiano educativo que vão promover conexões e sentidos e dessa forma, proporcionar condições para que as

profissionais possam criar condições para pensarem e agirem em reciprocidade sobre o trabalho pedagógico. Corroborando com a perspectiva do trabalho conjunto, segue o relato das observações da supervisora da Unidade Educativa:

> O modo como os adultos interagem, como se relacionam, como dialogam, como estabelecem ou não parcerias, estruturam as suas estratégias de atuação com as crianças e famílias. (SUPERVISORA)

Os encaminhamentos gerados a partir de objetivos comuns, ou seja, em reciprocidade, contribuem com o desenvolvimento de uma prática mais coesa e articulada. Para isso, as profissionais precisam constituir processos relacionais e de interação que dêem suporte para escutar o outro, e ter tempo no coletivo para a reflexão, repensando a partir da base onde se efetiva concretamente a docência.

As relações sociais dos adultos que compõem a trama relacional dos espaços educativos necessitam de mais estudos. De forma que o trabalho docente seja percebido em sua totalidade, ou seja, as relações e interações entre as profissionais interferem e impactam a docência. Torna-se necessário que as profissionais compartilhem de forma sistemática as impressões, percepções e estabeleçam processos reflexivos sobre a prática docente. A seguir analisamos a organização da documentação pedagógica entre as profissionais do grupo de atuação.

5.7.1 A docência nos grupos de atuação e a documentação pedagógica

A docência se refere a um trabalho exclusivamente de natureza interativa, que se desenvolve na relação e na interação com o outro.

A implantação dos grupos de atuação provocou uma mudança na lógica da organização do trabalho docente, entretanto, essa mudança não veio acompanhada de mais possibilidades de trocas entre as profissionais.

A forma como foi organizada a docência nos grupos de atuação não considerou as especificidades do trabalho docente com essa faixa etária, que é diferenciada das outras etapas de ensino.

A especificidade do trabalho na Educação infantil requer atenção para o conjunto dos documentos curriculares, planejamentos, registros e avaliação, que organizam a prática docente e exige a utilização de ferramentas imprescindíveis como a:

> [...] observação constante e sistemática; um registro; análise desses registros e das produções das crianças, que permite avaliar o proposto,

> conhecer o vivido e reparar nessas experiências a serem propostas e as formas de organização dos espaços, dos tempos, materiais para este fim. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p.229)

A organização da documentação exige das profissionais um olhar sobre as crianças de forma sistemática, tanto a observação individual de cada criança, quanto a observação do grupo, sobre seus modos de ser e estar no mundo, as expressões, as brincadeiras, as interações e as formas como as crianças aprendem e se desenvolvem nas suas relações e interações com seus pares.

Com a implantação dos grupos de atuação, surgiu a necessidade da socialização da documentação pedagógica. Para isso as docentes utilizam espaços e tempos organizados institucionalmente ou não, por via de grupos de mensagens, *e-mail*, encontros nos corredores, nos intervalos de almoço, etc. Segundo a observação da supervisora, as interações com objetivo de pensar coletivamente a docência acontecem em horários e espaços não institucionalizados:

> As profissionais costumam conversar sobre a documentação pedagógica e o planejamento no intervalo para almoço ou no horário de educação física, mas o e-mail e o *whatsapp* também têm sido utilizados para a socialização da documentação dos grupos. (SUPERVISORA)

Dentre o conjunto dos documentos, os registros constituem um importante instrumento para a ação docente. Os registros individuais e coletivos, os registros do vivido, vão compondo a história da criança, o processo de aprendizado e desenvolvimento. Os registros são ponto de partida para a organização, acompanhamento e planejamento das experiências significativas e intencionais para as crianças. Os registros individuais de aprendizagem e desenvolvimento das crianças oferecem subsídios para o acompanhamento e o planejamento da prática educativa.

> A observação constante e crítica de cada criança, de grupos de crianças, de suas brincadeiras e interações diversos no cotidiano, a produção de múltiplos registros (relatórios, fotografias, álbuns etc) e produções das crianças (seu gestos, movimentos, explorações e descobertas, modos de expressão e comunicação, brincadeiras, desenhos, esculturas, escritas, pinturas etc) ao longo de sua permanência na instituição, são condições fundamentais para compreendermos como as crianças agem, sentem e pensam.(FLORIANÓPOLIS,2012,p.235)

O conjunto dos documentos possibilita aos profissionais mapear e acompanhar os processos formativos das crianças, a partir da ação-reflexão-ação sobre a constituição da documentação pedagógica. Com isso, a documentação efetiva uma importante função, a de ser um elemento de aprendizado também para

as profissionais. Para Dahlberg, Moss, Pence, a documentação pedagógica apresenta diversas funções:

> [...] quando documentamos, somos co- construtores das vidas das crianças e incorporamos nossos pensamentos implícitos do que consideramos serem ações valiosas em uma prática pedagógica. A documentação nos diz algo sobre como construímos a criança, assim como nós mesmos como pedagogos. Por isso, nos permite enxergar como nós mesmos entendemos e "interpretamos" o que está acontecendo na prática; partindo daí, é mais fácil perceber que as nossas próprias descrições com pedagogos são descrições construídas.(DAHLBERG; MOSS; PENSE, 2003, p.193)

Segundo esses autores, a documentação pedagógica é, antes de tudo, uma construção social, democrática, permeada de significados que diz muito sobre as profissionais envolvidas. É sempre feita de escolhas e desse modo, pode proporcionar aos docentes, a reflexão sobre o seu trabalho. Esse processo reflexivo permite às profissionais do grupo de atuação a auto reflexão do que foi proposto a partir do olhar do outro e das escolhas que outros também tiveram que fazer. A documentação pedagógica serve então para se repensar e replanejar as estratégias do trabalho docente, conforme Dahlberg, Moss e Pence,

> Como a documentação pode ser guardada e reexaminada, devendo ser encarada o tempo todo como registro vivo da prática pedagógica, o processo de documentação também pode funcionar como maneira de revisitar e rever experiências eventos anteriores; desse modo, não apenas criar memórias, mas também novas interpretações e reconstruções do que aconteceu no passado. (DAHLBERG; MOSS; PENSE, 2003, p.201)

Para que haja a socialização do que foi vivenciado, revisitar e rever o que foi proposto, como apontam os autores acima, é necessário que as profissionais possam dialogar sobre o vivido junto às crianças. Portanto, é necessária uma articulação entre as partes envolvidas, em processos de compartilhamento que possibilitem decidirem juntas, a partir dos elementos e necessidades apontadas pelas crianças, quais objetivos se pretendem alcançar. Compartilhando os achados do percurso, tanto os desafios, quanto às conquistas, acompanhando todo o processo formativo das crianças, desenvolvimento e avaliando constantemente o trabalho desenvolvido.

Os grupos de atuação podem se constituir em uma importante oportunidade para construir processos relacionais que contribuam com a qualificação da docência nessa etapa educativa. Atendendo o que preconizam os documentos orientadores para a primeira etapa da Educação Básica, que versa sobre as aprendizagens

infantis, no que toca à ampliação, diversificação e complexificação das ações das crianças a partir do trabalho intencional das profissionais.

Essa nova configuração exigiu das profissionais empenho e dedicação para compreender qual a função de cada uma na constituição do grupo. Exigiu também uma mudança no perfil docente, na lógica do trabalho individualizado, para uma lógica da docência compartilhada e colaborativa. O estabelecimento de processos interativos com fins específicos, ou seja, a constituição de vínculos de confiança, nem sempre acontecem da mesma forma, nos diversos grupos de profissionais.

Uma discussão necessária antes da efetivação do trabalho nos grupos de atuação é a necessidade de estabelecer coletivamente quais são as bases da docência nessa etapa educativa. Isso pode parecer simples e banal, entretanto, é o maior desafio a ser superado.

As profissionais assumem os grupos de atuação e logo precisam pensar a docência de forma articulada. Contudo, não se pensa sobre quais as bases do trabalho em grupo, qual papel de cada uma na constituição do trabalho em parceria.

O trabalho em grupo demanda que cada participante assuma determinadas funções, e respeite o espaço do outro. O trabalho colaborativo entre as professoras deve ter como base as orientações emanadas das diretrizes nacionais e municipais. E isso significa, na prática, que as professoras devem partir de um entendimento uníssono sobre essa documentação.

As formações docentes na Rede Municipal de Ensino são organizadas de forma a dar subsídios para organizar o planejamento, embasados pelos Núcleos de Ação Pedagógica – NAPs. Contudo, as formações deixam de lado um importante elemento que é contribuir com indicativos de como as professoras poderiam constituir o trabalho nos grupos de atuação. Ao que parece, é como se isso já estivesse estabelecido *a priori.*

Há que se considerar que os grupos de atuação são compostos por indivíduos singulares, com percepções, concepções, contradições, modos de ver, sentir e com um saber- fazer constituído por conhecimentos oriundos do senso comum, de conhecimentos de caráter científico e experiencial, que caracteriza modos particulares de ser docente.

Tardiff (2002) defende que os profissionais precisam mobilizar certos conhecimentos, competências e habilidades no desenvolvimento do trabalho docente. A natureza e a origem desses saberes emergem de processos formativos,

de caráter inicial e continuado e, também, das experiências vividas na condição de aluno.

E esses modos de ser docente individual precisam em alguma medida considerar o saber e fazer do outro, pertencente ao grupo de atuação. Para Lourenço e Dimas (2011), a definição de grupo pertence a um sistema sócio técnico, intersubjetivo, interdependente e dinâmico. Que independente das definições existentes dentre as muitas literaturas que versam sobre as concepções de grupo, dois elementos comuns se sobressaem, a saber: a interação e a interdependência entre sujeitos. A definição de grupo encontrado nos estudos realizados por Lourenço e Dimas (2011) é:

> [...] Um sistema social, constituído por um conjunto de indivíduos que interagem regularmente, de uma forma interdependente, tendo em vista o alcance de um alvo comum mobilizador. Enquanto sistema social, o grupo funda- se (e desenvolve- se) a partir das relações (ou interacções) de interdependência entre os seus elementos e com a envolvente. Porque qualquer sistema é finalizado, o grupo funda-se, igualmente, em torno de um objecto de encontro comum – o alvo comum – que é percebido, valorizado e integrado pelos seus membros, os quais dinamizam os seus comportamentos em sua direcção (não basta a existência do alvo comum, a mobilização para a acção é fundamental). (LOURENÇO; DIMAS 2011, p. 162)

A interdependência é demarcada pelo objetivo que os une, na influência recíproca e nos objetivos estabelecidos entre os envolvidos. A interdependência não é somente um dos elementos fundadores do grupo, “é condição para a sua manutenção, evolução e desenvolvimento”. (LOURENÇO; DIMAS 2011, p. 157).

Faz-se necessário estabelecer outras formas de organização do trabalho docente, e isso significa considerar as subjetividades dos professores, buscando compreender como se constituem nas relações sociais pertencentes a determinados grupos sociais:

> É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas, como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo. Há também que se considerar o papel de eventos mais amplos, sejam sociais, políticos, econômicos ou culturais, com seus determinantes que perpassam a vida grupal ou comunitária. Sabemos que a interação desses fatores molda as concepções sobre educação, ensino, papel profissional, e as práticas a elas ligadas, concepções e práticas estas que, por sua vez, são estruturalmente delimitadas pela maneira que as pessoas se vêem, como estruturam suas representações, como se descrevem, como vêem os outros e a sociedade à qual pertencem. (GATTI, 2003, p196)

A docência na Educação Infantil está se constituindo como ainda mais multifacetada, bem diferente das demais etapas de ensino. Isso se deve a muitos aspectos, um deles diz respeito à faixa etária atendida, que implica um trabalho que deve considerar o cuidar e educar numa relação intrínseca e indissociável, pois, torna-se impossível pensar numa docência sem considerar essas duas vertentes.

O trabalho docente realizado nos grupos de atuação está moldando um novo modo de desenvolver a docência na Educação Infantil, fez surgir uma nova organização, com um novo desenho docente. Um desenho de trabalho mais interativo, um novo modo de organização e de formas cada vez mais compartilhadas. Para isso, as profissionais precisam constituir um método de comunicação que proporcione interações robustas, integrando diversos saberes, estabelecendo estratégias para a consolidação de um trabalho coletivo.

> Acredito que por ser um grupo de atuação, sempre mais cabeças pensam mais que uma só. Juntos podem fazer um trabalho de melhor qualidade e proveitoso às nossas crianças. O grupo de atuação, eu entendo como uma forma de um trabalho coletivo integrado que proporcionam as trocas do conhecimento, saberes, experiências vividas no cotidiano. (PROFESSORA AUXILIAR, 04)

Entendemos que quanto mais as profissionais interagem, mais isso contribui com o desenvolvimento do trabalho docente. A professora auxiliar de ensino aponta que “esses momentos de interação em conjunto nos possibilita construirmos juntos ideias e desenvolver um trabalho mais completo, com uma mesma intencionalidade”. Esse relato indica que há necessidade de se garantir tempo para as interações, de modo que o trabalho possa ser mais integrado e articulado, proporcionando mais qualidade às práticas desenvolvidas.

As profissionais relataram também algumas dificuldades e alguns limites impostos no dia a dia na interação com seus pares, que extrapolam a falta de tempo, que estão atrelados ao entendimento equivocado de algumas sobre a função de cada profissional na constituição do trabalho docente nos grupos de atuação. Como podemos observar no relato abaixo:

> Vejo como algo negativo a recusa à participação/colaboração de alguns profissionais nos momentos de escrita e sistematização da documentação pedagógica, tais como planejamentos, registros e avaliação das crianças. Sempre há aquela fala "professor tem hora atividade para isso" ou "sou auxiliar e não recebo para planejar e nem fazer avaliação". O momento da escrita das avaliações também se mostra como um momento muito solitário, centrado no professor regente. Sinto também falta de mais encontros entre todos os profissionais que compõem o grupo de atuação (PROFESSORA REFERÊNCIA 01).

Outro aspecto importante investigado diz respeito à própria concepção de docência na EI que circunscreve esse espaço educativo.

Dessa forma, é necessária uma nova organização institucional com uma estrutura de rotina docente diferenciada, que precisa prever tempos institucionais de encontros entre as profissionais que constituam uma docência mais interativa. Para que se qualifique o trabalho desenvolvido nos grupos de atuação, de forma mais articulada, é necessário promover espaços e tempos que consolidem uma docência compartilhada. Nesse sentido, é preciso repensar a organização institucional, a exemplo da Hora Atividade e das Reuniões Pedagógicas. Pois, a docência não se faz individualmente, e sim, através das relações e interações de forma compartilhada e colaborativa entre os sujeitos. As interações nos grupos de atuação nunca foram tão necessárias para a elaboração das propostas pedagógicas.

Raposo (2005) num estudo sobre a qualidade das interações para a construção do projeto político pedagógico discutiu a importância de processos interativos para o desenvolvimento pessoal e coletivo dos professores. Nas interações entre os envolvidos, perpassam processos de negociação, de convergência e divergência. Em convergência, os participantes possuem os mesmos propósitos e objetivos e através das interações sociais, os profissionais entram em processos de negociação, que possibilitam trocas de informações, resultando em uma atividade reconstrutiva. Dessa forma, os conflitos de objetivos passam da esfera divergente para convergente, confluindo em novos padrões interativos entre os participantes.

O processo de negociação entre os grupos de atuação passa constantemente por meio de negociação entre concepções, percepções sobre o trabalho realizado, sendo que a articulação entre as profissionais é o ponto nevrálgico da organização coletiva.

As interações entre as profissionais, com vista aos processos de articulação entre elas, podem ser beneficiadas pelo conceito de **participação guiada/orientada**, que enfatiza o envolvimento mútuo entre elas, que ao partilharem a atividade se comprometem umas com as outras, modificando e sendo modificadas pelas interações estabelecidas entre o grupo. Esse é um processo dinâmico, no qual os sujeitos se ajustam, permeado por tensões e posições opostas, que se adéquam por meio de processos de divergência e convergência citados por Raposo (2005).

Os processos interativos podem representar grandes desafios para a articulação e construção de objetivos comuns, entretanto, essa é a via possível para uma docência compartilhada entre as profissionais dos grupos de atuação.

O trabalho docente foi atravessado pela pandemia da Covid-19, com as unidades educativas fechadas para evitar o contato físico entre as profissionais, crianças e as famílias, período no qual também tornou-se imperioso criar estratégias para continuar o trabalho pedagógico. Dessa forma, as profissionais experimentaram outro desafio educativo – o teletrabalho, ou trabalho remoto, que discutimos a seguir:

5.7.2 O tele trabalho: as interações e a docência sob outra perspectiva

Em março de 2020, as instituições educativas precisaram interromper o trabalho das atividades presenciais, contudo, o trabalho docente não cessou,continuou de forma remota. As profissionais estruturaram o trabalho pedagógico através das interações nos grupos de atuação, planejando o processo educativo e participando do processo de formação docente no regime não presencial.

Após os devidos ajustes, as atividades educativas e o trabalho pedagógico foram retomados, sob a Lei nº 10.701/2020 que autorizou o município de Florianópolis a adotar o regime especial de atividades de aprendizagens não presenciais[19] (tecnologias remotas) para a Educação Básica.

A Rede Municipal de Ensino, por meio da Diretoria de Educação Infantil, elaborou orientações para a organização do teletrabalho, que foi organizado em três eixos: Documentação Pedagógica, Comunicação com as famílias e Formação Descentralizada a distância.

O eixo “Documentação Pedagógica” apresentou diretrizes para orientar supervisores/as e diretores/asa organizarem e estruturarem a documentação junto aos profissionais dos grupos de atuação, de modo que,

> [...]parte de seu tempo seja dedicado para sistematizar os registros referentes ao processo de inserção, bem como, as descrições referentes à composição do grupo de crianças, ou ainda, a escrita de possíveis pistas

[19]Essa Lei autorizou o regime especial de atividades de aprendizagem não presencial para Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, para fins de validação da carga horária mínima anual exigida para o cumprimento do ano letivo de 2020, em consonância com a prevenção da pandemia do Coronavírus (COVID 19) e dá outras providências. (Diário Oficial, 22/04/2020)

> que possam subsidiar pesquisas para qualificação do trabalho, quando do nosso retorno às Unidades Educativas. (FLORIANÓPOLIS, 2020)

O eixo da “Comunicação” com as famílias pautou-se em elaborar estratégias para divulgar o “Portal Educacional” junto aos familiares. O Portal foi um canal de comunicação, utilizado com a finalidade de construir/manter vínculos entre a instituição, as famílias e as crianças.

> Por meio desse recurso, as famílias poderão acessar e interagir, junto com as crianças, propostas de brincadeiras e histórias infantis que as auxilie neste momento delicado que estamos vivendo. (FLORIANÓPOLIS, 2020)

O último eixo versou sobre a “Formação Descentralizada” a distância que orientou sobre a organização do processo formativo dos profissionais, assegurando espaços e tempos de planejamento, estudo e aprofundamento das temáticas presentes no cotidiano das unidades educativas.

Nesses tempos pandêmicos, as creches e pré-escolas permaneceram fechadas, entretanto, as profissionais continuaram trabalhando, propondo estratégias para manter o vínculo com as crianças e as famílias de forma *online.* Se por um lado, a pandemia afastou o contato próximo umas das outras, por outro, permitiu às profissionais responsáveis pela documentação pedagógica, professora referência e professora auxiliar de ensino, encontros coletivos. No dia a dia não tinham essa possibilidade de encontros tão sistemáticos e frequentes. O relato a seguir aponta a dimensão que alcançou o teletrabalho:

> Algo novo. Diariamente estamos tendo que nos reinventar e pensar estratégias de comunicação e interação que estejam de encontro com os princípios da Educação Infantil e que contribuam para a manutenção de vínculo entre crianças, famílias e profissionais. O teletrabalho está com certeza contribuindo para aprendermos ainda mais a trabalhar no coletivo, a termos sensibilidade na maneira como nos relacionamos, a nos permitirmos "crescer junto". A interação com o grupo de atuação, com as crianças e famílias tem acontecido de maneira bastante positiva, as professoras, famílias e crianças têm a liberdade para interagirem com liberdade via grupo de whatsapp, falar sobre sentimentos, compartilhar suas vivências, conversar sobre diferentes assuntos. (PROFESSORA REFERÊNCIA 08)

O relato aponta que o TeleTrabalho propiciou uma aproximação com as famílias e seus filhos e filhas, de forma diferenciada. No cotidiano, dependendo do horário de entrada das crianças, algumas professoras não tinham um contato frequente, que as acolhia pela manhã, normalmente eram as auxiliares de sala que mantinham um contato mais próximo com as famílias. A Pandemia proporcionou principalmente às professoras, mais encontros interacionais de forma remota, entre elas e as famílias. Na modalidade presencial, a professora referência e a professora

auxiliar de ensino pouco interagiam no cotidiano. E a partir do teletrabalho, as interações aconteceram de forma mais frequente. Desse modo, parece-nos que o trabalho *online* possibilitou muito mais interação entre as profissionais do grupo de atuação e entre as auxiliares de sala, se comparado às interações estabelecidas de forma presencial.

> Inacreditavelmente com toda essa pandemia estamos tendo muitos momentos de conversas e participando efetivamente do planejamento, assim como das reuniões entre supervisão/direção/professoras/auxiliares. (AUXILIAR DE SALA 08)
>
> Temos trocado muitas conversas, dialogamos muito, tem sido muito bom, temos mais tempo para essas interações, que faltam no nosso cotidiano. (AUXILIAR DE SALA 04)

> Em termos de encontros com todos os profissionais da mesma sala juntos, está sendo muito bom! Planejar, trocar ideias, aprender juntas tá sendo bem significativo. (PROFESSORA AUXILIAR DE ENSINO 05)

A partir das orientações para o Tele Trabalho, a equipe pedagógica e diretiva da Unidade Educativa organizou as orientações para os diferentes grupos de atuação.

> Está sendo bem proveitoso, temos a oportunidade de juntas, num mesmo momento, conversar, planejar, avaliar e registrar o que foi proposto para as crianças e suas famílias. (PROFESSORA REFERÊNCIA 04)

> Em termos de encontros com todos os profissionais da mesma sala juntos, está sendo muito bom! Planejar, trocar ideias, aprender juntas está sendo bem significativo... (PROFESSORA AUXILIAR DE ENSINO 05)

> Bastante positiva, está sendo um aprendizado coletivo, estamos superando nossas dificuldades diárias e nos apoiando. A possibilidade de nos reunirmos, mesmo que virtualmente, é algo que contribui para efetivar um planejamento coletivo, algo que tanto desejamos na Educação Infantil. (PROFESSORA REFERÊNCIA 08)

No dia a dia educativo, é muito difícil o assessoramento ao planejamento da professora referência e professora auxiliar de ensino, responsáveis pela organização da documentação pedagógica, normalmente aconteciam em momentos distintos. Com o Tele Trabalho, esses encontros ficaram frequentes, proporcionando o assessoramento conjunto entre as professoras, as auxiliares de sala e a supervisão pedagógica.

> Inacreditavelmente com toda essa pandemia estamos tendo muitos momentos de conversas e participando efetivamente do planejamento, assim como das reuniões entre supervisão/direção/professoras/auxiliares. (AUXILIAR DE SALA 08)

> Tem sido uma experiência muito enriquecedora e estamos aprendendo e crescendo juntas. Temos muitos momentos de trocas, de conversas, de

> pesquisas, de socialização entre o grupo, que antes não tínhamos com tanta frequência ou com tanta riqueza de detalhes. Temos dificuldades, barreiras e estamos nos ajudando e aprendendo umas com as outras. Essa troca tem sido significativa. (PROFESSORA AUXILIAR DE ENSINO 03)

> Bem mais produtivo. Todos, num só momento planejando, avaliando e registrando. Reuniões de planejamento com a equipe diretiva, isso nunca foi proporcionado. (PROFESSORA REFERÊNCIA 04)

Os momentos coletivos possibilitados pelo teletrabalho têm proporcionado a docência compartilhada tão desejada e tão inatingível nos espaços educativos, segundo as profissionais:

> Avalio de forma positiva a dinâmica do teletrabalho, pois possibilitou a ampliação dessa comunicação com as profissionais dos grupos de atuação, pois se tornou viável as reuniões de planejamento com todas as profissionais do grupo (auxiliares, professoras regentes, professoras auxiliares, professoras de Educação Especial e professoras de Educação Física) dessa forma efetivando a docência compartilhada e criando um trabalho coletivo produzido pelo próprio grupo. (PROFESSORA EDUCAÇÃO FISICA 01)

> Facilitou bastante a docência compartilhada, já que fizemos reuniões constantes e pensamos em conjunto as propostas a serem enviadas para as crianças. (AUXILIAR DE SALA 11)

> Melhores, pois estamos sempre conectados e temos reuniões semanais para que ocorra a docência compartilhada. (PROFESSORA EDUCAÇÃO FISICA 02)

No dia a dia, as auxiliares de sala não conseguiam participar de forma mais efetiva das discussões e planejamentos, a participação acontecia via *e-mail*e grupos de mensagens. O tele trabalho possibilitou tempo necessário para que se efetivasse a participação das auxiliares de sala nos encontros de planejamento com a equipe pedagógica:

> A experiência está sendo positiva, pois dessa maneira como auxiliar de sala estou podendo participar mais ativamente dos planejamentos e registros. (AUXILIAR DE SALA 09)

> No caso do meu grupo está sendo excelente. Conseguimos construir junto o planejamento, assim como partilhamos a construção da maioria das propostas que enviamos às famílias, as profissionais estão comprometidas e envolvidas nesse processo. (PROFESSORA REFERÊNCIA 02)

As manifestações das profissionais apontam que o tempo em conjunto qualifica o trabalho desenvolvido, possibilitando as interações e a comunicação nos grupos de atuação, que, além das trocas por *e-mail*, constroem juntas as

proposições que são enviadas às famílias, como podemos observar nos relatos a seguir:

> Durante este momento de pandemia, de forma remota, as interações com grupo de atuação têm sido bem frequentes, possíveis e importantes para pensar as possibilidades de manter vínculos com as crianças e com as famílias e planejar propostas envolvendo a todos. (PROFESSORA REFERÊNCIA 05)

> Temos trocado muitas conversas, dialogamos muito, tem sido muito bom, temos mais tempo para essas interações, que faltam no nosso cotidiano. (AUXILIAR DE SALA 04)

Para a equipe diretiva, as interações no decorrer do teletrabalho permitiram que as profissionais estivessem mais próximas, interagindo e organizando em conjunto a documentação pedagógica, conforme os relatos que seguem:

> Atualmente temos momentos de interação entre os adultos no NEIM mais participativos, onde todos se fazem presentes, por via online, mas presentes e com possibilidades de participação efetiva. Estes momentos têm sido muito dinâmicos e também democráticos, algo um tanto contraditório, uma vez que, presencialmente, não conseguíamos tal interação, tal compartilhamento de ações. (SUPERVISORA ESCOLAR)

> Penso que o formato de tele trabalho foi um ganho neste sentido. Diante da organização que temos no formato presencial, não conseguimos proporcionar momentos de troca e estudos entre os grupos de atuação contemplando todos os profissionais. Além das reuniões pedagógicas e grupos de estudos, as reuniões de planejamento são realizadas somente com as professoras regentes e professoras auxiliares em momentos distintos. Desta forma on-line este movimento se torna possível e vem enriquecendo além dos encaminhamentos pedagógicos, as relações interpessoais. (DIRETORA)

Esses tempos vividos em isolamento social foram e estão sendo desafiadores, principalmente, pela natureza da docência que é de ser um trabalho que acontece nas interações e relações entre os sujeitos. Durante a pandemia, as profissionais tiveram que se reinventar para constituir processos interativos com as crianças e também entre elas.

Entretanto, o que aconteceu foi uma interessante constatação e também uma contradição. No dia a dia, pela organização institucional, não se tem tempo para as interações entre as profissionais do grupo de atuação, entretanto, durante o isolamento social causado pela Pandemia do Covid-19, as interações foram facilitadas. Dessa forma, discutimos na próxima seção a categoria **tempo** e o reflexo para o desenvolvimento e a qualificação da docência durante o trabalho remoto.

5.8 O TEMPO

Na análise dos questionários, a categoria **tempo** apareceu como um fator que mais causa impacto e interfere nas interações entre as profissionais do grupo de atuação. Mas o que é o tempo? Qual a necessidade de marcar o tempo? Como o tempo impacta a docência, as profissionais e os processos educativos?

Segundo Norbert Elias (1998) o tempo é da ordem do invisível: [...] “não se deixa ver, tocar, ouvir, saborear, nem respirar como um odor”. Entretanto, ele regula a vida e as relações sociais dos sujeitos de forma definitiva. Elias assume o tempo como um “instrumento de orientação indispensável para realizarmos uma multiplicidade de tarefas variadas”. (ELIAS, 1998, p.7)

O tempo como instrumento de orientação, indica uma capacidade de apreender acontecimentos, marcados essencialmente pela experiência e pela necessidade de aprender. Pressupõe uma habilidade dos seres humanos em aprender através das experiências e do aprimoramento e da progressiva ampliação dos conhecimentos dos seus pares no decorrer das gerações.

Conforme a sociedade foi se complexificando e ampliando o conhecimento dos fenômenos da natureza, a partir das experiências e do aprendizado e da necessidade de criar uma memória sobre eventos passados e o futuro, essa necessidade fez com que os sujeitos desenvolvessem instrumentos capazes de sequenciar acontecimentos, medindo e padronizando a vida cotidiana.

O tempo remete dessa forma, às sequências de eventos que indicam:

> [...] as posições as sequências de acontecimentos que ocorrem no fluxo ininterrupto do devir, se sucedem e não se deixam justapor nem comparar diretamente. Assim, quando, por uma razão qualquer, os membros de uma sociedade querem definir posições e trajetórias que se apresentam sucessivamente, precisam de uma segunda sucessão de acontecimentos em que as mudanças individuais, obedecem à mesma lei irreversibilidade, sejam marcadas pelo reaparecimento regular de certos modelos seqüenciais. (ELIAS, 1998, p.13)

O tempo nesse sentido remete a uma sequência de acontecimentos que se sucedem. No entanto, essa percepção sobre o tempo não é individual, mas se constitui no coletivo, nas relações entre os sujeitos com a cultura de determinado grupo social.

Com o aprimoramento das sociedades, de um processo pouco industrial, para um patamar mais industrializado, surgiu a necessidade de um instrumento que regulasse a passagem do tempo entre um acontecimento e outro. Assim,surgiu o relógio e os calendários, que foram aprimorados até chegar ao modelo quase

universal no qual nos baseamos atualmente para medir o tempo. O relógio cumpre com a função de emitir mensagens que regulam o comportamento de todo um grupo

O tempo, segundo Elias, é um símbolo de uma instituição social, apesar da dificuldade em conceituá-lo, age sobre todos os sujeitos de forma coercitiva, desde a tenra idade. Elias (1998), alerta:

> Se, no decorrer de seus primeiros 10 anos de vida, ela não aprender a desenvolver um sistema de autodisciplina conforme a sua instituição, se não aprender a se portar e a modelar sua sensibilidade em função do tempo, ser-lhe-á muito difícil, senão impossível, desempenhar o papel de um adulto dessa sociedade. (ELIAS, 1998, p.14)

Assim, o tempo age sobre todos os sujeitos, e sobre as estruturas de forma que, quanto mais a sociedade normatiza as relações e as formas de trabalho, mais o tempo controla e engessa os sujeitos, como pontua Elias:

> Nessas sociedades, o tempo exerce de fora para dentro sob a forma de relógios, calendários e outras tabelas de horários uma coerção que se presta eminentemente para suscitar o desenvolvimento de uma autodisciplina nos indivíduos. Ele exerce uma pressão relativamente discreta, comedida, uniforme e desprovida de violência, mas que nem por isso se faz menos onipresente, e à qual é impossível escapar. (ELIAS, 1998, p.22)

Dessa forma, o trabalho desenvolvido nas unidades educativas também é muito impactado pela ação do tempo, que determina a organização de toda estrutura educacional. O controle do tempo incide sobre as relações e interações das crianças e sobre as ações desenvolvidas pelas profissionais. O tempo determina as organizações da rotina institucional e dos contextos educativos.

A construção, organização e sistematização da documentação pedagógica é parte crucial do trabalho docente. A partir dela, o cotidiano, os espaços, tempos e as materialidades são planejadas e todo o contexto pedagógico vivido é contextualizado, registrado e avaliado.

Na efetivação da organização da documentação e da prática pedagógica, anterior à Hora atividade na esfera do individual, cada professora organizava a documentação a partir de suas observações e experiências. Ou seja, cada professora organizava o processo educativo, planejando e traçando objetivos para o seu grupo de crianças, individualmente.

Com a implantação da Hora Atividade, a docência passou do caráter individual para um caráter compartilhado, alterando os tempos de atuação juntos às crianças e seus pares. Os tempos foram divididos entre: tempos para o

planejamento, estudos e avaliação da prática docente, e tempos para a docência, junto às crianças.

Atualmente, a professora referência e a professora auxiliar de ensino são co-responsáveis pela organização e sistematização das ações educativas de um mesmo grupo de crianças. Entretanto, a HA delas ocorrem em dias e horários alternados, impossibilitando o encontro e consequentemente a organização e o compartilhamento da documentação pedagógica.

A Hora Atividade proporcionou às profissionais, tempo para os processos de reflexão sobre a docência, no entanto, a organização docente desses tempos em conjunto com os pares do grupo de atuação ainda não se consolidou na prática.

Mas, a que tempo elas se referem?De fato, não é qualquer tempo, mas o tempo da docência em conjunto, que promova e subsidie processos interacionais robustos entre as profissionais que atuam nos grupos de atuação.

Nesse sentido é que as profissionais manifestaram sobre o tempo, ou seja, a falta de tempo para o exercício da docência na Educação Infantil. Há falta de um tempo sistematizado, institucionalizado, para poderem organizar os planejamentos e os demais elementos curriculares da docência nos grupos de atuação.

No contexto educativo podemos observar tempos diferenciados, tempos institucionais, aqueles que são planejados e organizados coletivamente. O tempo institucional é usufruído pelas profissionais tanto de forma individual, quanto coletiva.

Os outros tempos, que foram incorporados e utilizados no decorrer da prática pedagógica pelas profissionais, para a socialização da documentação pedagógica entre pares, definimos como tempos não institucionais, pois não foram instituídos e ou planejados pela instituição, todavia, foram sendo utilizados de forma recorrente pelas profissionais para suprir a falta de tempos institucionais.

Os tempos considerados não institucionais são utilizados de forma recorrente pelas profissionais, haja vista que os tempos institucionalizados estão cada vez mais escassos e ou, não são suficientes para a socialização da documentação pedagógica e das práticas docentes dos grupos de atuação.

Abaixo contextualizamos os tempos institucionalizados para os encontros de socialização da documentação pedagógica entre as profissionais dos grupos de atuação.

5.8.1 Tempos e espaços institucionais

No cotidiano institucional é impossível reunir o grupo de atuação para planejar as ações educativas de forma coletiva e ao mesmo tempo atender as crianças. Dessa forma, são os tempos institucionais que garantem espaços coletivos para discussão e encaminhamentos das demandas do grupo de trabalho.

Os tempos organizados institucionalmente constituem importantes espaços facilitadores de processos interativos entre as profissionais, pois *a priori*, propiciam encontros que no dia a dia não acontecem de forma espontânea.

Esses tempos e espaços organizados institucionalmente são as Reuniões Pedagógicas, Hora Atividade e o assessoramento com a equipe pedagógica.

Segundo a Portaria[20] Nº 07/2018 da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, a Reunião Pedagógica é destinada para formação, planejamento, organização, socialização e avaliação do cotidiano da Unidade Educativa. Discutimos a seguir esses componentes.

5.8.1.1 Reunião Pedagógica

A Reunião Pedagógica é organizada pela equipe pedagógica em conjunto com a equipe diretiva, a partir das observações realizadas no cotidiano educativo.

Segundo Torres (2003)

> Nas reuniões pedagógicas, ambos se debruçam sobre as questões que emergem da prática, refletindo sobre elas e buscando novas respostas e novos saberes, ao mesmo tempo. (TORRES 2003 apud FLORIANÓPOLIS, 2010, p.97).

Constituem-se dessa forma, em espaços/tempos dedicados à formação continuada das profissionais sobre temas necessários às demandas educativas que necessitam de reflexão e aprofundamento. Todavia, as Reuniões Pedagógicas estão sendo reduzidas ultimamente, como apontam os relatos abaixo:

> Algumas vezes tivemos essa oportunidade em reuniões pedagógicas, no entanto, pelo fato delas terem sido reduzidas, esses momentos ficaram cada vez mais escassos em nosso cotidiano. (PROFESSORA REFERÊNCIA 02)

A Rede Municipal de Ensino, visando garantir o cumprimento dos 200 dias letivos anuais, distribuídos em 800 horas, preconizado pela LDB Nº9394/96, não

[20]Portaria Nº07/2018 que dispõe sobre organização e funcionamento das unidades educativas da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e dá outras providências.

considera as Reuniões Pedagógicas como dia letivo. Dessa forma, as Reuniões Pedagógicas deixaram de ser realizadas em período integral e passaram a acontecer em período parcial e em meses alternados.

A docência na Educação Infantil possui especificidades que demandam das profissionais,leitura apurada sobre o que as crianças fazem, dizem e sentem. E é justamente o caráter dessa docência, que é tão específica, que exige um processo bem articulado entre as profissionais do grupo de atuação.

As profissionais manifestaram a falta de tempos/espaços apropriados para o processo de ação-reflexão do trabalho desenvolvido. Além do corte da frequência das Reuniões Pedagógicas, a redução do tempo de período integral para o parcial, impossibilitou ainda mais o encontro entre as profissionais do grupo de atuação. Como pontua a professora:

> [...] Normalmente lá na instituição (tempo normal) é difícil conseguir reunir todos profissionais juntos no meio dia. Somente em reunião pedagógica, porém, há profissionais que não coincidem os horários. (PROFESSORA AUXILIAR 05)

Dependendo do período em que ocorre a reunião, as professoras de 20 horas e auxiliares de sala, que trabalham em outro espaço educativo, acabam não conseguindo participar. Desse modo, há um esvaziamento da reunião, consequentemente afeta toda a organização da Unidade, pois o trabalho de formação, a organização pedagógica, as decisões coletivas ficam pautadas em alguns profissionais.

A redução desse tempo, dedicado à docência, prejudicou sobremaneira a interação entre as profissionais, de forma que o planejamento coletivo, a organização pedagógica, a formação continuada, a socialização das práticas docentes e a avaliação do cotidiano pelo coletivo de profissionais não acontecem mais.

As Reuniões Pedagógicas mensais possibilitavam um processo formativo mais robusto, qualificado e contínuo. A redução delas atrapalha e desqualifica o trabalho formativo, sobretudo, porque não conseguem reunir todos os profissionais da instituição, descaracterizando o trabalho coletivo, sobremaneira os encontros entre as profissionais dos grupos de atuação, contribuindo ainda mais para a fragmentação do trabalho docente.

Além das Reuniões Pedagógicas, a Hora Atividade é também um tempo destinado para a organização do trabalho docente, é de caráter institucional, que

propicia aos profissionais a qualificação do trabalho docente, próximo item a ser discutido.

5.8.1.2 Hora Atividade

A Hora Atividade é um tempo dentro da carga horária de trabalho das profissionais, que dá condições efetivas para desenvolverem processos formativos, tanto individuais quanto coletivos. O tempo da Hora Atividade é utilizado para participação em formações, organização da documentação pedagógica e socialização das práticas.

A Hora Atividade foi um direito conquistado pelos profissionais que não aconteceu por benevolência do poder público, ou da esfera pública que reconheceu a necessidade de ter tempo para planejar, estudar e qualificar a prática. A conquista da Hora Atividade é resultado de embates e lutas travadas há bastante tempo pelos profissionais. E por isso, é necessário cada vez mais reafirmarmos a necessidade dela para garantir a qualidade das práticas desenvolvidas.

A Hora Atividade no município de Florianópolis é regrada pela Portaria Nº 006/2018 que define que a jornada de trabalho do membro do Magistério é constituída de “atividades de docência ou de suporte pedagógico à docência e outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério (Hora Atividade)”.

A Hora Atividade corresponde a 1/3 do total da carga horária do professor e é constituída igualmente em atividades coletivas e individuais, segundo o inciso 2 desta Portaria:

> Os tempos destinados às outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério deverão contemplar as atividades desenvolvidas no próprio local de trabalho ou espaços definidos pela direção da unidade educativa, atividades planejadas pela Secretaria Municipal de Educação e as atividades individuais realizadas em locais a critério do próprio profissional (FLORIANÓPOLIS, 2018)

Entretanto, como os momentos de HA coletivos não são suficientes para promover a socialização da documentação pedagógica entre o grupo de atuação, algumas profissionais utilizam parte da HA individual para se encontrar com seu grupo de trabalho, assim como aproveitam todos os momentos do cotidiano da creche, conforme relato abaixo:

> Dificilmente conseguimos nos reunir. Mas durante minha hora atividade, costumo procurar o meu grupo de atuação para conversar. E nos momentos em que nos encontramos em sala ou pela creche, trocamos idéias também. (PROFESSORA AUXILIAR 03)

Esse relato indica que, o tempo da HA individual e coletivo ainda não é suficiente, pois precisam de mais tempos e por isso, aproveitam outros momentos para trocarem idéias sobre o trabalho docente, como cita a profissional a seguir:

> Dias e horários diferentes da hora atividade das professoras regentes e professoras de Educação Física, assim como a falta de tempo para discussão com as auxiliares de sala que têm bastante conhecimento e propriedade sobre as crianças dos grupos em que atuo. (PROFESSORA EDUCAÇÃO FISICA 01)

As profissionais ainda apontam que a maior dificuldade está na organização da HA estar nos dias e horários diferenciados entre as profissionais. Desse modo, a função da equipe pedagógica assume importante função na articulação e mediação das dificuldades relatadas pelas docentes. Discutimos essas questões a seguir:

5.8.1.3 Assessoramento com a equipe pedagógica

O assessoramento ao trabalho dos professores é organizado pela equipe pedagógica, ou seja, o supervisor escolar, que tem como uma das atribuições “assessorar o planejamento dos professores tendo como base a documentação pedagógica, dentre outras funções”. (FLORIANÓPOLIS, 2015).

O assessoramento é um momento formativo, que possibilita trocas sobre o trabalho docente, possibilitando discussões e reflexões sobre as dificuldades e os desafios do dia a dia educativo.

Pela organização da Hora Atividade, os assessoramentos aos planejamentos acontecem, ora com a professora referência, ora com a professora auxiliar de ensino, ora com a professora de Educação Física. Com essa organização, a participação das auxiliares de sala é inviabilizada. Os relatos abaixo corroboram essa questão:

> No momento do planejamento das professoras, porém, as auxiliares de sala não participam e muitas vezes nem as professoras auxiliares de ensino. (AUXILIAR SALA 05)

> São realizados encontros com as profissionais dos grupos de atuação (...), mas não é possível reunir todas em razão do atendimento às crianças. As auxiliares de sala comumente não participam dessas reuniões (...). (PROFESSORA REFERÊNCIA 05)

> No cotidiano institucional, esse momento acontece, mas, somente nas reuniões pedagógicas, quando há esse espaço. Na verdade, até há, mas somente entre professoras e professoras auxiliares. Dessa forma, as auxiliares não participam desses diálogos, algo que precisa ser repensado. (PROFESSORA REFERÊNCIA 08)

Os encontros formativos entre professores e supervisão acontecem normalmente uma vez ao mês, no entanto, não se resume somente a esse dia. As trocas e interações sobre o trabalho são frequentes, e acontecem nas salas, nos corredores, em todos os momentos. No entanto, ao que parece, essas orientações não são consideradas como encontros formativos pelas profissionais

Como o trabalho docente deve ser organizado a partir da documentação pedagógica, planejamento, registro e avaliação, a socialização do conjunto desses documentos é que garantem a qualidade das práticas docentes.

Todavia, a falta de tempo para a socialização da documentação pedagógica nos grupos de atuação, dificulta a efetivação da docência compartilhada nos grupos de atuação. Para isso é necessário um tempo coletivo, de trocas e interações entre todos os envolvidos responsáveis pelo processo educativo.

As reuniões pedagógicas, os momentos de assessoramento com a equipe pedagógica e a Hora Atividade são os momentos formativos, organizados institucionalmente, mas que no dia a dia contribuem pouco com o trabalho coletivo entre as profissionais do grupo de atuação.

As reuniões pedagógicas estão cada vez mais escassas, a Hora Atividade que pela sua organização não contempla momentos em conjunto entre as profissionais, enquanto uma profissional está em Hora Atividade, a outra profissional está em sala, em atuação docente. E por fim, os assessoramentos com a supervisão pedagógica, que pela rotina institucional não possibilita o planejamento coletivo entre as profissionais.

Dessa forma, é necessário que se garanta um tempo em conjunto para que as profissionais possam articular e sistematizar no coletivo as proposições para o grupo. Do contrário, continuaremos a planejar o cotidiano de forma individual, fazendo mais do mesmo, ou seja, cada profissional organiza de forma isolada para o seu grupo de crianças e socializando através de e-mail ou grupos de mensagens por redes sociais.

Abaixo analisamos os tempos e espaços citados pelas profissionais para socializarem com seus pares a documentação pedagógica utilizando tempos não

institucionais, ou seja, tempos que não foram definidos e nem planejados pela equipe administrativa ou pedagógica, mas que foram sendo utilizados e incorporados no dia a dia pelas docentes.

5.8.2 Tempos e espaços não institucionais

Como pontuado anteriormente, os espaços e tempos institucionais não são suficientes, e não suprem as necessidades docentes, e a cada ano ficam cada vez mais escassos.

A Hora Atividade, por sua vez, somente contempla a parte individual, pois, a parte coletiva por ser organizada em horários e dias alternados não permite o encontro dos grupos de atuação.

Desse modo, as profissionais buscaram outras formas para a socialização das práticas pedagógicas e das intencionalidades propostas ao grupo de crianças, como pode ser observado pelos relatos a seguir:

> [...], penso que deveríamos ter mais "tempos-espaços" para essas trocas e partilhas entre adultos e entre os profissionais de outros grupos. Especificamente no caso do meu grupo de atuação, vejo que a comunicação ocorre também em momentos não destinados (ou institucionalizados) a essa finalidade, como os momentos de almoço e café. (PROFESSORA REFERÊNCIA 01)

> [...] Tenho dificuldade em compartilhar a construção da documentação pedagógica, principalmente por não termos a oportunidade de encontros para refletirmos juntas sobre isso. Essas conversas acontecem geralmente no momento do descanso das crianças e depois são sistematizadas por mim e compartilhadas via e-mail. (PROFESSORA REFERÊNCIA 02)

As profissionais citaram que utilizam o momento do descanso das crianças, para interagir sobre as questões pertinentes ao trabalho desenvolvido. Conforme relatado pela Professora Referência, “a interação acontece a todo o momento, mas com mais qualidade quando as crianças dormem”. (Professora Referência 06). Da mesma forma relatou outra Professora Referência, “na hora em que as crianças ainda não chegaram à unidade e na hora do sono”. (Professora Referência 03).

Contudo, nos momentos organizados e dedicados para o descanso das crianças, normalmente teremos em sala, a professora referência ou professora auxiliar de ensino e a auxiliar de sala, eventualmente pode estar presente na sala referencia, a Professora de Educação Física. De forma que nos momentos dos intervalos das profissionais, somente algumas estão presentes e interagindo entre si.

Mesmo que esses momentos de interação entre os adultos sejam rápidos, a hora do descanso das crianças não é o mais adequado para interações entre elas, tendo em vista que o olhar, as ações dos adultos devem estar voltadas exclusivamente para as crianças e suas necessidades.

Os momentos de descanso e intervalo do almoço também foram citados pelas profissionais, como relatou a Professora auxiliar de ensino (02) [...] “nos encontramos fora do horário de atendimento das crianças, no horário de almoço e após o expediente”. Este relato apresenta o contexto de muitas profissionais de muitas unidades educativas, que abrem mão do seu horário de almoço e descanso para poder interagir e dividir as percepções e intencionalidades pedagógicas com seus pares do grupo de atuação.

> Com a minha professora auxiliar e a professora de educação física (e também quando tenho professora auxiliar de educação especial), conversamos com frequência nos momentos de hora atividade e nos intervalos (horário de café e almoço). Com as auxiliares de sala, reservo alguns momentos das 12h às 13h para que possamos "trocar figurinhas" e compartilhar/construir os planejamentos e registros. Também usamos as tecnologias digitais, (e-mail e grupos de *whatsapp)* para construir a documentação pedagógica. Faço uso de um caderno para planejamento, registros e comunicação interna que todas as profissionais docentes têm acesso, pois fica guardado no espaço da sala. (PROFESSORA REFERÊNCIA 01)

> (...) Também interagimos quase que diariamente via *whatsapp*do grupo de atuação, ou sempre que há necessidade de socialização de materiais e combinados. Essas trocas, têm se configurado como momentos valiosos. Como professora referência do grupo também interajo via *whatsaap* individual das profissionais sempre que me procuram ou há necessidade dessa interação. (...) Já com minhas parceiras de trabalho diário, procuro socializar o planejamento impresso. Geralmente organizo o planejamento e registros nas minhas horas atividades, dessa forma, procuro considerar as sugestões e indicações do grupo de atuação. (PROFESSORA REFERÊNCIA 08)

Desse modo, as interações por via remota, ou seja, não presenciais, indicam os caminhos e as estratégias utilizadas cotidianamente por elas para pensar e construir coletivamente a documentação pedagógica. Implica nos conceitos de **participação guiada** de Rogoff (1998) que se utiliza da coordenação conjunta entre os envolvidos, que não necessariamente precisam estar lado a lado nas atividades.

> A comunicação e a coordenação ocorrem no curso da participação em tentativas conjuntas, à medida que as pessoas tentam alcançar algo. Suas atividades são dirigidas, não ao acaso ou sem propósito; entender os propósitos envolvidos em esforços conjuntos é um aspecto essencial da análise da participação guiada. (ROGOFF, 1998, p.130)

Independente das formas interativas utilizadas, elas se baseiam na comunicação e em objetivos em comum. Os meios mais utilizados para a socialização da documentação pedagógica são os meios digitais, e-mail e grupos de mensagens.

As tecnologias contribuem sobremaneira com o trabalho docente, entretanto, elas não substituem a necessidade das interações entre as profissionais. As interações através das tecnologias possibilitam trocas de dados, de determinados conteúdos de socialização da parte documental da docência. Porém, a docência tem um aspecto muito importante, ela é um trabalho relacional, pautada em trocas interpessoais, constituída por especificidades individuais e coletivas das crianças e também dos adultos.

A constituição da docência na Educação infantil ainda é um campo que necessita de tradução pedagógica do papel para as práticas cotidianas. Ainda é possível observar que há uma distância entre o que preconizam os documentos mandatários e o que acontece no dia a dia.

A docência nessa etapa educativa, ainda está em construção. Não pretendemos aqui responsabilizar as profissionais por algo que não está somente no domínio e responsabilidade individual das docentes, mas que depende sobremaneira de definições de caráter institucional.

A organização da documentação pedagógica é tarefa das profissionais, todavia, a estruturação dos tempos cotidianos e institucionais, que propicie tempos coletivos e compartilhados entre as docentes, é da competência da Rede Municipal.

A ausência de trocas interativas entre as profissionais faz com que se desenvolvam processos educativos fragmentados que se distanciam dos fundamentos norteadores para a etapa educativa. Os poucos momentos de trocas e interações entre as profissionais dificultam a construção de um trabalho que seja de caráter contínuo, coerente com as legislações.

A docência compartilhada deve assumir que há necessidade de um refinamento das ações e práticas docentes considerando as crianças como centralidade do planejamento educativo. Para isso, o tempo é pré-condição para um trabalho de qualidade. Tomar como referência as legislações pertinentes à etapa educativa é algo imprescindível, mas a garantia de tempos conjuntos, entre as profissionais dos grupos de atuação é primordial e urgente para se garantir a constituição de vínculos e de um trabalho articulado.

Desse modo, concluímos que a qualidade do trabalho docente passa pela garantia de tempos e espaços institucionalizados, que possibilitem as trocas e as interações entre as profissionais que dividem a docência nos grupos de atuação.

Da mesma forma, que a qualidade do trabalho passa também por processos formativos, e para isso o tempo é fator essencial, necessário para a qualificação do trabalho desenvolvido. É o próximo tópico a ser discutido.

5.8.3 O tempo da formação em serviço

A formação dos profissionais da Educação Infantil é organizada pelo Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil (NUFPAEI), desde 2017. As formações foram organizadas com cursos que tinham o intuito de debater temas básicos da Educação Infantil, cursos de aprofundamento, cursos para ampliação de repertórios artísticos, culturais e teóricos dos (as) profissionais.

As formações se dividiram em cursos para os profissionais docentes em Hora Atividade e cursos para as auxiliares de sala nos horários de trabalho. O quadro abaixo detalha a organização da formação do primeiro semestre de 2019.

Quadro 26 - Formação docente primeiro semestre – 2019

Cursos	Número de cursos	Número de vagas ofertadas
Base, Aprofundamento, Ampliação de repertórios	43	1940
Cursos para Auxiliares de Sala	32	1045
Seminários	04	560
TOTAL	79	3545

Fonte: Elaborado pela autora, 2021

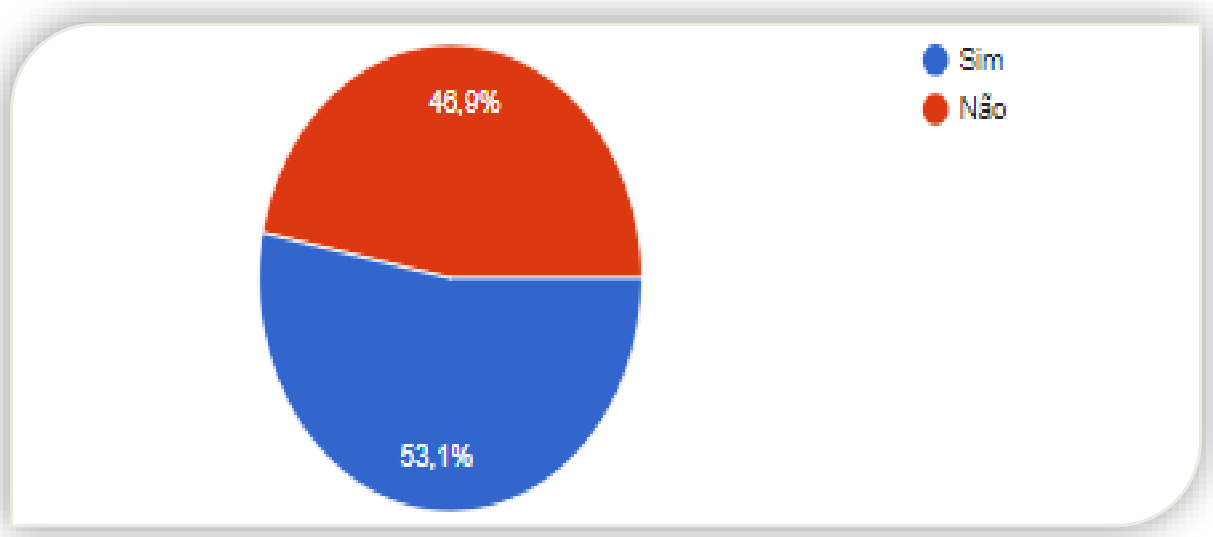
O quadro acima apresenta a formação da Rede Municipal em quantitativo de vagas ofertadas no primeiro semestre de 2019. A formação foi organizada em dois blocos, sendo um programa geral para todos os profissionais, composto por 43 cursos, com 1940 vagas, num total de 1424 horas de aperfeiçoamento.

O programa geral das formações contemplou todos os profissionais que deveriam utilizar o tempo da Hora Atividade. A participação das auxiliares de sala nesse programa deveria ocorrer no contra turno de trabalho.

Concomitante a esse, outro programa de formação foi organizado exclusivamente para as auxiliares de sala. Este programa era composto por 32 cursos, com 1045 vagas, foi organizado para que as profissionais participassem da formação no seu horário de trabalho.

O gráfico abaixo tem o intuito de apresentar o percentual de participação nas formações, tanto do quadro do Magistério, que envolve as professoras, quanto do quadro civil, abarcando as auxiliares de sala, no ano de 2019:

Figura 9 - Participação na Formação Docente em 2019



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

As profissionais do quadro do Magistério, em virtude da organização da Hora atividade, conseguiram participar dos cursos da formação em serviço, participando de pelo menos uma formação no ano de 2019.

Entretanto, no caso das auxiliares de sala, para garantir a participação desse segmento nesses cursos de formação, nos horários de trabalho, a unidade educativa precisava organizar-se de modo que, a saída para a formação desses profissionais, não implicasse em dispensa do atendimento às crianças.

Dessa forma, como pode ser observado no gráfico acima, a participação das profissionais auxiliares de sala nos cursos de formação disponibilizados pela Rede Municipal no ano de 2019 foi bem baixa. Das 30 auxiliares de sala, participantes da

pesquisa, somente duas relataram que participaram do programa de formação organizado institucionalmente.

Condicionar a liberação das auxiliares de sala pela equipe gestora da unidade sem propor alternativas plausíveis e exequíveis, torna a liberação inviável, na medida em que, nas unidades educativas, não temos substituição para as auxiliares de sala. Dessa forma, não se tem pessoal disponível para dar suporte para o atendimento às crianças. Defendemos que a responsabilidade na previsão de pessoal deve ser do órgão propositor das formações, ou seja, da Rede Municipal de Ensino, a qual precisa encaminhar orientações que apontem concretamente as possibilidades.

A docência na Educação Infantil ainda é uma atividade que precisa ser compreendida em sua totalidade, que considere a criança como centralidade do processo educativo, mas que se afaste do modelo escolarizante, sem perder o foco na ampliação do conhecimento. Entretanto, a qualidade do trabalho desenvolvido pelas profissionais, passa pela garantia de tempos e espaços institucionalizados, que promova e incentive as trocas e as interações entre as docentes. Pois somente dessa forma, com processos interativos robustos e contínuos é que as profissionais que dividem a docência nos grupos de atuação poderão de fato garantir a função educativa da Educação Infantil.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objeto de estudo compreender como os profissionais do grupo de atuação, professora referência, professora auxiliar de ensino, auxiliares de sala, professora de Educação Física e professora auxiliar de Educação Especial constroem as interações no ambiente educativo.

E como essas interações impactam o desenvolvimento das práticas pedagógicas no cotidiano, objetivando analisar as estratégias utilizadas por elas para o compartilhamento da documentação pedagógica.

Compreendendo que as interações estabelecidas no dia a dia educativo e o seu conteúdo balizam as relações estabelecidas entre as profissionais no cotidiano, trazendo implicações para o desenvolvimento da docência nessa etapa educativa. Possuem papel primordial para a realização do trabalho docente, modulando as práticas e engendrando a organização da documentação pedagógica.

A presente pesquisa foi atravessada pela Pandemia do Coronavírus, Covid-19, que alterou o percurso metodológico, para a geração dos dados. Como não foi possível fazer a observação direta nos espaços educativos, por causa do isolamento social, os dados foram gerados a partir do envio de questionários *online.*

Desse modo, as manifestações das profissionais foram cotejadas com os conceitos orientadores de Barbara Rogoff, quais sejam, **participação guiada/orientada** e **o aprendizado**.

Pela organização institucional da Rede, a contratação de professores e auxiliares de sala que atuam em conjunto nas unidades educativas, exercendo diferentes funções, as interações assumem um caráter hierarquizado. Os relatos das profissionais apontaram que, as interações ocorrem de formas distintas nos contextos educativos, dependendo das funções ocupadas por elas. Essa constatação ficou mais evidente no trabalho realizado durante o teletrabalho, que possibilitou processos interativos mais qualificados e portanto com caráter mais horizontalizados entre as diferentes profissionais.

Identificamos que as interações entre as docentes têm como propósito a comunicação para encaminhar as questões mais imediatas da rotina pedagógica, trocas de informações sobre as crianças e para responder às necessidades dos grupos.

As interações estabelecidas entre professora referência e professora auxiliar de ensino, têm objetivos comuns, ou seja, assumem como responsabilidade o planejamento da prática docente, organizando e sistematizando a documentação pedagógica e os elementos curriculares constitutivos da docência. Essas interações acontecem em poucos momentos coletivos, como as Reuniões Pedagógicas, ou em encontros esporádicos pelos corredores da creche. As interações com vistas à organização e socialização da documentação pedagógica ocorrem através das mídias digitais, como *email* e grupos de mensagens.

Dessa forma, podemos afirmar que as professoras referência e a professora auxiliar de ensino interagem por meio de espaços e tempos institucionais e não institucionais. Desse modo, inferimos que, os processos interativos entre as profissionais do grupo de atuação, mesmo aqueles mediados por meio das tecnologias envolvem a **participação guiada/orientada** proposta por Barbara Rogoff.

Com relação ao conceito de **aprendizado**, discutido por Rogoff, concluímos que as interações estabelecidas entre as profissionais no cotidiano educativo, devido às condições objetivas no qual estão submetidas ainda não assumiram um caráter de **aprendizado** conforme preconizado por Rogoff (1998, 2005).

Todavia, é importante ressaltar que pelos relatos das profissionais, os processos de aprendizagens acontecem de forma mais fluida nos pequenos grupos de profissionais. Justamente porque os encontros coletivos, entre todos os componentes dos grupos de atuação, estão limitados a encontros esporádicos nas Reuniões Pedagógicas.

Com a criação dos grupos de atuação, mudou a configuração da docência na Educação Infantil, acabou moldando a profissionalização docente sob uma nova ótica, que *a priori*, expandiu a interatividade entre as profissionais. E com isso, a organização docente ultrapassou o panorama mais individualizado para uma perspectiva de docência compartilhada. Entretanto, as condições estruturais para o compartilhamento das questões pedagógicas entre professora referência, e professora auxiliar de ensino, tão necessárias para que se concretizasse a docência compartilhada, não foram efetivadas.

As manifestações das profissionais indicaram que a falta de tempo coletivo, sistematizado, institucionalizado para o exercício da docência dificultou a constituição de interações mais robustas entre elas. O que facilitaria e promoveria a

organização dos planejamentos e os demais elementos curriculares constitutivos da docência em conjunto.

A Hora Atividade, importante conquista da categoria para a qualificação do trabalho docente, permaneceu com a mesma estrutura, de forma que não possibilita encontros sistemáticos entre a professora referência e a professora auxiliar de ensino, impossibilitando interações constantes e robustas entre as profissionais dos grupos de atuação.

Os espaços e tempos institucionais, como Reunião Pedagógica, está sendo reduzido ano após ano, e os encontros de assessoramento com a equipe pedagógica pela própria organização institucional da Hora Atividade não permitem contemplar todos os profissionais dos grupos de atuação.

O mesmo problema pode ser observado com a supervisão escolar, a partir da criação dos grupos de atuação, os trabalhos de assessoramento aos planejamentos, por uma condição estrutural, acontecem em horários distintos, fragmentando o trabalho, tanto dos professores, quanto da equipe pedagógica.

A falta de tempos coletivos institucionais entre as profissionais responsáveis pela organização pedagógica implica em processos interativos limitados e esporádicos, que dificultam processos reflexivos sobre o trabalho realizado. Consequentemente, o compartilhamento da documentação pedagógica, a organização dos tempos e espaços, fica prejudicado. Dessa forma, o trabalho docente acontece de forma individualizada, cada profissional produz a sua documentação pedagógica, sem, contudo,conseguir articular essas questões de forma coletiva.

Gostaria de concluir ressaltando o caráter desafiador desta pesquisa, e a necessidade que outros estudos sejam realizados como o objetivo de aprofundar o tema de modo a conhecer o que de fato condiciona o trabalho docente na perspectiva da docência compartilhada nos grupos de atuação. Devido ao tempo desta pesquisa, não foi possível aprofundar essas questões e até mesmo porque a pandemia não permitiu uma proximidade maior e uma observação *in loco*junto às profissionais.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Jonathan Fernandes de; MAIA, Maria Vitória Campos Mamede. **Percepções de uma professora que atua como bidocente: em defesa de uma educação inclusiva.** Manaus. Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva, v. 1, n. 2, jul./dez. 2018.

AMBROSETTI, Neusa Banhara. ALMEIDA, Patrícia C. Albieri. A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de Educação Infantil. **Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3027--Int.pdf. Acesso em: 10 abr. 2010.**

ARENARI, Rachel; CORSINO, Patrícia. **Docência na creche: entre simplicidade e sofisticação sutil.** Rio de Janeiro, Artes de Educar**,** v. 6, n.2, p. 489-511, 2020. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/46700. Acesso em: 18 jan. 2021

BARBOSA, Maria Carmen Silveira *et al*. A CADA DIA A VIDA NA ESCOLA COM AS CRIANÇAS PEQUENAS NOS COLOCA NOVOS DESAFIOS. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (org.). **Para Pensar a Docência na Educação Infantil**. Porto Alegre: Evangraf, 2019. p. 17-36.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza**. Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegra: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força:rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmem S. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para a construção de orientações curriculares para a educação infantil. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 16 maio 2021

BARCELOS, Ana Regina Ferreira de. **Supervisão Escolar na rede municipal de ensino de Florianópolis:** ascensão, declínio e ressignificação de uma função (1987-2010). 2014. Tese (Doutorado em Educação)) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2014.

BATISTA, Rosa; ROCHA, Eloisa Candal. Docência na educação infantil: origens de uma constituição profissional feminina. **Zero-A-Seis**, [S.L.], v. 20, n. 37, p. 95-111, 21 maio 2018. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2018v20n37p95. Acesso em: 19 nov. 2019.

BECCHI, E.; BONDIOLI, A.; FERRARI, M.; GARIBOLDI, A. **Idéias orientadoras para a creche: a qualidade negociada.** Tradução de MariadeLoudesTambaschia Menon. São Paulo. AutoresAssociados, 2012.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, SariKnopp. **Investigação qualitativa em educação.** Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Original Ed. Porto Editora, 1994.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federal do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Imprensa Oficial, Brasília D. F., 1988.

BRASIL.Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.Dispõe de .Disponível em: https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96. Acesso 01 dez. 2019.

BRASIL Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**.** Secretaria de Educação Básica. – Brasília, MEC, SEB, 2010.

BUSS-SIMÃO, Marcia; ROCHA, Eloisa AciresCandal. **Docência na educação infantil: uma análise das redes municipais no contexto catarinense**. Rev. Bras. Educ, vol.23, 2018 Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782018000100216&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 mai. 2021.

CAMPOS, Maria Malta; ESPOSITO, Yara Lúcia; BHERING, Eliana; GIMENES, Nelson; ABUCHAIM, Beatriz. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 20-54, 2011.

CARMO, Andréa do. **Avaliação de Contexto na educação infantil:** um processo de reflexão sobre o trabalho pedagógico em uma instituição educativa na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC. 2018. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/19_11_2018_8.48.37.91cea12166b7f5b1e42cdac8223b9925.pdf. Acessado em 21 mai. 2021.

CASTRO, Joselma Salazar de. **A constituição da linguagem e as estratégias de comunicação dos e entre os bebês no espaço coletivo da educação infantil.** 2011. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2011.

CASTRO, Joselma Salazar de. **A docência na educação infantil como ato pedagógico.**2016.Dissertação (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2016.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 11-21, 1999.

CERISARA, Ana Beatriz Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.- (Coleção Questões da Nossa Época;v 98)

CERISARA, A. B. Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SP. Caderno Temático de Formação II – Educação Infantil: construindo a Pedagogia da Infância no município de São Paulo. São Paulo: SME-SP, 2004.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**: Olhares e Pesquisa em Saberes Educacionais, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011. Anual.

COSTA, Eveline Vieira and LYRA, Maria C.D.P.. **Como a mente se torna social para Barbara Rogoff? A questão da centralidade do sujeito.** *Psicol. Reflex. Crit.* [online]. 2002, vol.15, n.3, pp.637-647. ISSN 1678-7153. https://doi.org/10.1590/S0102-79722002000300017.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade Na Educacao Da Primeira Infancia**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Penso, 2019. 264 p.

DAVIS, Claudia; SILVA, Maria Alice Setubal S. e; ESPÓSITO, Yara. Papel e valor das interações sociais em sala de aula. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 71, p. 49-54, nov. 1989.

DIAS, Julice. **Estudo sobre turmas mistas na educação infantil.** 2003. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2003.

DUARTE, Fabiana. **Professoras de bebês**: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente. 2011. 288 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis **Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil.** Florianópolis. PMF/SME/DEI: Prelo Gráfica & Editora ltda , 2010.

FLORIANOPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis**. Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis**. Florianópolis. PMF/SME/DEI: CGP Solutions, 2012.

FIDALGO, Zilda. Psicologia cultural e desenvolvimento humano: um encontro com Bárbara Rogoff. **Análise Psicológica**, [*s. l*], v. 1, n. 22, p. 7-9, 2004. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/ v22n1/v22n1a02.pdf. Acesso em: 14 dez. 2020.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. **Orientações para o Processo de Inserção das crianças na educação Infantil**. Florianópolis: PMF/SME/DEI, 2019.

GOMES, Carlos Henryque Pompeu; CAVALCANTE, Patricia Smith; LAURENDON, Candy Marques. O MODELO TEÓRICO DE ANÁLISE DA APRENDIZAGEM DE BARBARA ROGOFF: discussão teórica e possibilidades de aplicação da análise de redes sociais. **Em Teia | Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, [S.L.], v. 8, n. 1, p. 1-15, 1 jul. 2017. Universidade Federal de Pernambuco. http://dx.doi.org/10.36397/emteia.v8i1.23025

GONÇALVES, Fernanda. **A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: uma análise da produção científica recente**. 2014. 202 f. Dissertação Mestrado emEducação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

KUHLMANN, Moysés Jr;FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In. FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). **A Infância e sua educação**: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 228 p.

LOURENÇO, Paulo; DIMAS, Isabel Dordio**. O grupo revisitado: considerações em torno da dinâmica e dos processos grupais.** Imprensa da Universidade de Coimbra. 2011. Disponível em:<https://digitalis.uc.pt/handle/10316.2/31228>. Acessado em 09 abr. 2021

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1986. 128 p.
ROGOFF, Barbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Jones &Bartlett, 2005. 358 p.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014. 320 p.

NARODOWSKI, Mariano. **Después de clase**: desencantos y desafíos de laescuelaactual. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999.

MOREIRA, A. F. Currículo e estudos culturais: tensões e desafios em torno das identidades. In: PARAÍSO, M. (Org.). *António Flávio Barbosa Moreira:* pesquisador em currículo. Belo Horizonte: Autêntica Ed., 2010. p. 199-216.

ROGOFF, Bárbara. Observando a atividade sociocultural em três planos: apropriação participatória, participação guiada e aprendizado. In: WERTSCH, James W; RIO, Pablo del; ALVAREZ, Amélia. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 123-142.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. 325 p.

TIRIBA, Lea. Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender os discursos e as práticas. In: KRAMER, S. (Org.). **Profissionais da educação infantil: gestão e formação.** São Paulo: Ática, 2005. p. 66-86.

TRAVERSINI, Clarice Salete; RODRIGUES, Maria Bernadette Castro e FREITAS, Juliana. **O desafio de exercer a docência e constituir-se como aluno no projeto da docência compartilhada.** Porto Alegre: UFRGS, 2010.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser professora de bebês: um estudo de caso de uma creche conveniada**. 2004. 213 f. Dissertação de Mestrado – Mestrado em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

VEJA. **OMS decreta pandemia do novo coronavírus**: saiba o que isso significa. Saiba o que isso significa. 2020. Disponível em: https://saude.abril.com.br/medicina/oms-decreta-pandemia-do-novo-coronavirus-saiba-o-que-isso-significa. Acesso em: 13 ago. 2020.

WERTSCH, James V.; RIO, Pablo del; ALVAREZ, Amélia. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artmed, 1998. 214 p.

ROCHA, Eloisa A. C**.. Educação e Infância: trajetórias de pesquisa e implicações pedagógicas. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia (org.).** Educação infantil**: enfoques em diálogo. 3. ed. Campinas: Papirus, 2011. p. 367-384. (Prática Pedagógica).**

SENNA,Maria Teresa Telles Ribeiro. PESQUISAR A COMPREENSÃO COMPARTILHADA EM CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: **(RE)VISITANDO BARBARA ROGOFF E URIE BRONFENBRENNER**– UFRGS-2012.

APÊNDICE A -Questionário Profissional

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/MESTRADO

Primeiramente gostaria de agradecer a sua participação nesse projeto de pesquisa! Este estudo tem como objetivo compreender como os adultos que atuam diretamente no espaço educativo: professores referência, professores auxiliares de Ensino e auxiliares de sala interagem no NEIM Otília Cruz. E como essas interações se relacionam com o desenvolvimento das práticas pedagógicas do cotidiano. A intenção do questionário é conhecer um pouco do perfil dos participantes e também as percepções de cada um sobre a docência na educação infantil.

QUESTIONÁRIO

1.Nome:_____

2.Email:_____

3.Telefone:_____

4. Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

5. Idade: _____

6.Qual seu nível de escolaridade?_____

7. A sua formação superior foi em instituição( ) Pública Federal ( ) Pública Estadual ()Particular ()Outros _____

8. Você possui: ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado

9. Há quanto tempo atua na Educação Infantil?_____

10. E na Rede pública Municipal? _____

11. E no NEIM Otília?

12. Qual função você ocupa atualmente?

13. Há quanto tempo ocupa esta função?

14. Com qual faixa etária atuou nos últimos 02 anos?

15. Você participou de alguma formação da Rede Municipal de Florianópolis em 2019?

16. Qual formação?

17 Já participou de alguma formação que abordasse a temática “INTERAÇÃO ENTRE OS ADULTOS”?

18. O que você entende por interação entre os adultos na Educação Infantil?

19. Como é a interação entre você e seu grupo de atuação?

20. Como você e seu grupo de atuação organizam o trabalho pedagógico (planejamentos, registros, avaliação)?

21. Você consegue socializar seus planejamentos e registros com o grupo de atuação?

22. Já atuou com o mesmo parceiro de sala?

23. Como é a comunicação entre você e os companheiros de sala?

24. Existe alguma situação que dificulta a comunicação entre vocês?

25. Em quais momentos do cotidiano há mais interação entre você e seu grupo de atuação?

26. Quais as estratégias utilizadas por você para socializar a documentação pedagógica com seu grupo de atuação?

27. O que você compreende por docência na Educação Infantil?

28. Na sua concepção, o que é docência compartilhada?

29. Tem algum momento previsto pela unidade educativa parao encontro entre os profissionais do grupo de atuação?

30. Você tem alguma sugestão para organizar os encontros entre os grupos de atuação para planejamento entre os grupos de atuação?

31. Como está sendo a docência compartilhada neste tempo de isolamento social?

Muito obrigada!

Claudia Vitoria Hasckel Loch – Mestranda UDESC- 2020

APÊNDICE B -Questionário Equipe Diretiva

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/MESTRADO

Gostaria de agradecer a sua participação nesse projeto de pesquisa! Este estudo tem como objetivo compreender como os adultos que atuam diretamente no espaço educativo: professores referência, professores auxiliares de Ensino e auxiliares de sala interagem no NEIM Otília Cruz. E como essas interações se relacionam com o desenvolvimento das práticas pedagógicas do cotidiano. O objetivo do questionário é conhecer um pouco do perfil dos participantes e também as percepções que cada um tem sobre a docência na educação infantil.

QUESTIONÁRIO

1.Nome:_____2.
Email:_____
3.Telefone:_____
4.Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino
5. Idade: _____
5.Qual seu nível de escolaridade?_____
6.A sua formação superior foi em instituição:
( ) Pública Federal ( ) Pública Estadual ( ) Particular ( ) Outros
7. Você possui: ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado
8. Há quanto tempo atua na Educação Infantil?
9. E na Rede pública Municipal?
10. E no NEIM Otília?
11. Qual função você ocupa atualmente?
12. Há quanto tempo ocupa esta função?
13. Você participou da formação da Rede Municipal de Florianópolis em 2019?
14. Qual formação?

15. Já participou de alguma formação que abordasse a temática “interação entre os adultos”?
16. O que você entende por interação entre os adultos na Educação Infantil?
17. Como você observa a comunicação entre os grupos de atuação?
18. Você observa que a comunicação entre os profissionais é diferente entre os grupos de diferentes faixas etárias?
19. Existe alguma situação que dificulta a comunicação entre a equipe pedagógica e os profissionais?
20. Em quais momentos do cotidiano você observa que os profissionais têm mais interação?
21. Quais as estratégias utilizadas pelos profissionais para socializar a documentação pedagógica no grupo de atuação?
22. O que você compreende por docência na Educação Infantil?
23. Na sua concepção, o que é docência compartilhada?
24. Na sua função, quais são as possibilidades para trabalhar a docência entre os profissionais?
25. Como você observa o compartilhamento de saberes entre os diferentes grupos de atuação? No G1, G2/3, G5/6?
26. Neste momento de teletrabalho, como você avalia as interações entre os grupos de atuação?

Muito obrigada!

Claudia Vitoria Hasckel Loch – Mestranda UDESC- 2020

APÊNDICE C - Documento de Acompanhamento das Observações em Campo

Nas Salas Referência

-Qual conteúdo das interações observadas entre os adultos?

-O adulto manifesta emoções no decorrer das ações planejadas?

-Há algum tipo de comunicação não verbal?

-Em quais momentos da rotina eles utilizam mais estratégias para se comunicar?

-O que interfere na comunicação entre os adultos?

-Os adultos possuem algum ritual observado durante o trabalho?

-Em algum momento se observa tensão entre os adultos?

Nos Espaços Externos

-Qual conteúdo das interações observadas entre os adultos?

-Há algum tipo de comunicação não verbal?

-O que interfere na comunicação entre os adultos?

-Os adultos possuem algum ritual ao saírem para o espaço externo?

-As conversas acontecem entre duplas ou envolvem mais adultos?

Reuniões entre Pares/Assessoramento com a equipe Pedagógica

-As conversas acontecem entre duplas ou envolvem mais adultos?

-Há predominância de comunicação por parte de algum adulto?

-Qual conteúdo das interações observadas entre os adultos?

-Qual estratégia observada entre os pares para se comunicarem?

-Sobre o que conversam?

-A comunicação tem caráter formativo?

-Como são as interações entre a equipe pedagógica e os professores?

-Como os adultos conduzem a reunião?

-Como os adultos se manifestam nos momentos de encontro com a supervisão?

-As conversas acontecem entre duplas ou envolvem mais adultos?

Reunião Pedagógica

-Qual conteúdo das interações observadas entre os adultos?

-Como são as interações entre a equipe pedagógica e os professores?

-Há algum tipo de comunicação não verbal durante as reuniões com a equipe

pedagógica?

-O que interfere na comunicação entre os adultos nos momentos de reuniões?

-Qual estratégia observada entre os pares para se comunicarem?

-É possível observar momentos de tensão?

Momentos do Cotidiano

-Momentos de intervalo dos profissionais

-Qual conteúdo das interações observadas entre os adultos?

-As conversas possuem caráter formativo?

-Há algum tipo de comunicação não verbal durante as reuniões com a equipe pedagógica?

-As conversas acontecem entre duplas ou envolvem mais adultos?

-O que dizem os professores, nos momentos em que não estão atuando com as crianças?

-Os adultos se comunicam através de códigos ou sinais não verbais?