



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

CAROLINE DE LIRA MAURI

**A FORMAÇÃO EM SERVIÇO E A CONSTRUÇÃO DA
COLETIVIDADE NAS HTPCS POR PROFESSORAS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL**

SÃO CARLOS-SP
2021

CAROLINE DE LIRA MAURI

A FORMAÇÃO EM SERVIÇO E A CONSTRUÇÃO DA COLETIVIDADE NAS HTPCS POR
PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de
PósGraduação Profissional em Educação do
Centro de Educação e Ciências Humanas, da

Universidade de Federal de São Carlos, como
parte dos requisitos para obtenção do título de
Mestre Profissional em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Wania Tedeschi

SÃO CARLOS-SP

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Caroline de Lira Mauri, realizada em 30/08/2021.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Wania Tedeschi (IFSP)

Profa. Dra. Maria do Carmo de Sousa (UFSCar)

Profa. Dra. Eliza Maria Barbosa (UNESP)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação.

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho aos meus pais Rosângela e José Sílvio, que sempre me apoiaram, me incentivaram e me fizeram acreditar que sou capaz de tudo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço o dom da vida e todos os privilégios que ela me proporcionou e continua proporcionando.

À Universidade Federal de São Carlos pela oportunidade de me pós graduar na formação profissional em educação, pelo ambiente acolhedor, a disponibilidade e a atenção.

A minha orientadora, Wania Tedeschi, pelo profissionalismo e pela dedicação nas orientações e elaboração deste trabalho.

Às professoras doutoras da banca Eliza Maria Barbosa da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho de Araraquara e Maria do Carmo de Sousa da Universidade Federal de São Carlos, obrigada pelos apontamentos na qualificação e por estarem presentes neste momento, me sinto honrada.

À família Lira e Mauri por estarem sempre comigo e fazerem parte da minha formação como pessoa.

Aos meus pais e minhas irmãs que sempre se orgulham e me acompanham em todas as conquistas e são “meu esconderijo, meu altar”.

À Camila, minha gêmea de vida e de alma, que mesmo com um oceano de distância me acompanha em todos os momentos “como uma segunda pele, um calo, uma casca, uma cápsula protetora”.

Ao Diego, por ser o melhor companheiro que eu poderia escolher, obrigada por segurar a barra, por confiar mais no meu potencial que eu mesma, por não me deixar desistir, me fazer acreditar diariamente que era possível e por me apoiar com paciência e carinho.

Aos participantes desta pesquisa e a Secretaria Municipal de Educação que me dispensaram quando necessário para que eu fizesse as disciplinas do programa.

As minhas amigas professoras Lígia, Marília, Paula, Denise, Juliana e Roseli por estarem sempre na torcida e por me inspirarem profissionalmente.

As minhas amigas de jornada no programa de pós-graduação Stephanie, Ariane e Juliana, obrigada por todas as vezes que me ajudaram e me deram força, sem vocês teria sido impossível.

Aqui se relata parte de uma história que começou quando um dia uma voz saiu ao encontro de outra voz. As vozes começaram a caminhar juntas. Sua relação foi simples, amável e cheia de afeto e de escuta. Porém, de início, esta relação estava afetada pela distância de seus contextos de procedências e, portanto, por intenções, desejos e interesses distintos. Assim, uma voz tomou a iniciativa de conhecer e compreender a outra, de perguntar-lhe, de observar o seu tom, seu volume, sua expressão de júbilo ou de angústia, suas melodias, seus ritmos, suas modulações. As reflexões e decisões que serão expostas estarão baseadas nesta história

relacional quando uma voz iniciou a busca de compreensão da outra voz. (Remei Arnaus *apud* Bolzan, 2002)

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar como as professoras de Educação Infantil se expressam sobre as vivências coletivas nos HTPCs (Horário/Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) e a influência desse momento na reflexão sobre a sua prática e a organização do ensino. Trata-se de uma análise sobre a compreensão das participantes, portanto, a pesquisa é de natureza qualitativa e interpretativa. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com 5 (cinco) participantes selecionadas, das quais, 2 (duas) responderam ao roteiro piloto e 3 (três) ao roteiro final de entrevistas, elaborado a partir dos apontamentos feitos durante a qualificação dessa dissertação. Os dados obtidos foram elencados de acordo com a questão de pesquisa: Como as professoras de Educação Infantil compreendem o trabalho coletivo nas HTPCs em relação a possibilidade deste auxiliar na reflexão sobre a prática docente e sobre a organização de ensino? Analisou-se os dados em três categorias, sendo elas: 1) Participação e Motivação; 2) O sentido do coletivo para as professoras participantes da pesquisa; 3) A Formação Continuada nos HTPCs e a influência do trabalho coletivo na organização do ensino e na prática docente. Os resultados mostram que as professoras compreendem o trabalho coletivo associado ao HTPC como um momento em que podem discutir questões pertinentes ao dia a dia. As docentes reconhecem as reuniões como uma oportunidade de reflexão sobre a prática que influencia na organização do ensino, além disso, reconhecem os HTPCs como oportunidade de formação continuada. Entretanto, foram identificados elementos que dificultam a ocorrência do coletivo, como a presença do professor coordenador como “guia” para as entrevistadas, demonstrando a diferença de papéis.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação em serviço. Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo. Coletivo. Prática Reflexiva. Organização do Ensino.

ABSTRACT

This research aims to analyse how kindergarten teachers express themselves about the collective experiences in HTPCs (Hours/Hour of Collective Pedagogical Work) and the influence of this moment on the reflection on their practice and the organization of teaching. It is an analysis of the participants' understanding and this research is qualitative and interpretive nature. Data were collected through semi-structured interviews conducted out with 5 (five) selected participants, of which 2 (two) responded to the pilot script and 3 (three) to the final interview script, prepared from the notes made during the qualification of this dissertation. The data obtained were listed according to the research question: How do kindergarten teachers understand the collective work in HTPCs in relation to the possibility of this help in reflecting on the practice? Data were divided into three categories of analysis, namely: 1) Participation and Motivation; 2) The sense of the collective for the teachers participating in the research; 3) Continuing Education in HTPCs and the influence of collective work in the organization of teaching and teaching practice. The results show that the teachers understand the collective work associated with the HTPC as a moment in which they can discuss issues relevant to their daily lives. The professors recognize the meetings as an opportunity to reflect on the practice that influences the organization of teaching, in addition, they recognize the HTPCs as an opportunity for continuing education. However, elements that hinder the occurrence of the collective were identified, such as the presence of the coordinating teacher as a "guide" for the interviewees, demonstrating the difference in roles .

Keywords: Early Childhood Education. In-service training. Collective Pedagogical Work Schedule. Collective. Reflective Practice. Organization of Teaching.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. Estrutura de atendimento da Educação Infantil em Araraquara	38
QUADRO 2. Exemplo de Rodízio da turma 5ª Etapa B.	41
QUADRO 3. Perfil identitário das participantes da entrevista piloto.	76
QUADRO 4. Perfil identitário das participantes da pesquisa.	77
QUADRO 5. Saberes identificados pelas entrevistadas.	90

LISTA DE SIGLAS

APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CENP	Conselho Executivo das Normas-Padrão
CER	Centro de Educação e Recreação
CI	Classe Intermediária
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DE	Diretoria de Ensino
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EI	Educação Infantil
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FCLAR	Faculdade de Ciências e Letras da UNESP
FPS	Funções Psicológicas Superiores
GPEFCom	Grupo de Pesquisa Formação Compartilhada de professores – Escola e Universidade
HEM	Habilitação Específica para o Magistério
HTPC	Hora/Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LAPEI	Laboratório Pedagógico de Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Nacional Curricular da Educação Infantil
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAC	Unidade de Atendimento à Criança
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Próximo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
1. INTRODUÇÃO	16
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1 A Educação Infantil	19
2.1.1 A importância da infância no desenvolvimento humano e o papel da Educação Infantil	21
2.1.2 A Educação Infantil no Brasil	27
2.1.3 A Educação Infantil no município de Araraquara	31
2.1.4 A Educação Infantil em Araraquara – Estrutura de atendimento	39
2.2 Os HTPCs.....	43
2.2.1 HTPC: Uma conquista trabalhista dos docentes	43
2.2.2 HTPC enquanto espaço formativo e de reflexão	46
2.2.3 HTPC e o professor coordenador: organização, mediação e mobilização ...	51
2.3 O trabalho coletivo na escola	54
2.3.1 O coletivo e a coletividade	54
2.3.2 O conceito de Coletivo no contexto brasileiro do século XXI.....	65
2.3.3 O trabalho coletivo e HTPC.....	67
3. METODOLOGIA.....	77
3.1 Descrição da Rede	77
3.2 Participantes da pesquisa	78
3.3 Natureza da pesquisa	80
3.4 Entrevista semiestruturada	81
4. ANÁLISE DE DADOS	85
4.1 Motivação e participação	87
4.2 O sentido do coletivo para as participantes da pesquisa.....	96
4.3 A formação continuada nos HTPCs e a influência do trabalho coletivo na organização do ensino e na reflexão sobre a prática	104

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115
ANEXO	123
APÊNDICES	133

APRESENTAÇÃO

Todo trabalho de pesquisa, especialmente o acadêmico, oportuniza um caminho de reflexões, problematizações, questionamentos e mapeamentos do objeto a ser analisado. O percurso transcorrido até o tema desta investigação inicia-se com minha prática docente enquanto professora de educação infantil da rede municipal de Araraquara, onde comecei a trabalhar em 2014. Desde o princípio, percebo o trabalho coletivo como indispensável para a minha atuação e o desenvolvimento da minha prática.

Em 2017, a prefeitura municipal selecionou professoras coordenadoras que, dentre outras atribuições, faziam parte dos HTPCs (Horário/Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), com o intuito de planejar, desenvolver, monitorar e avaliar ações didático-pedagógicas de caráter crítico-transformadoras, de forma organizada e sistemática. A inserção como professora coordenadora e a oportunidade de refletir sobre minha prática docente fizeram-me questionar o modo que a mediação, deste docente coordenador, interfere na construção da coletividade do corpo docente. Principalmente, durante a formação continuada em serviço, especificamente no HTPC, sob a ótica das professoras de educação infantil. Esse questionamento foi o ponto de partida da minha reflexão, o que me levou ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, em 2019, e foi fundamental para a elaboração do préprojeto para o processo seletivo do programa.

Inicialmente, tinha como ideia de projeto desenvolver uma pesquisa que identificasse as mudanças causadas pela presença do professor coordenador nos HTPCs (cargo que não existia na rede municipal de Araraquara para a educação infantil até 2017). Além disso, interessava-me entender, principalmente, as mudanças ocorridas na formação em serviço, a partir de um trabalho coletivo dos professores de educação infantil dentro deste contexto.

Ao cursar as disciplinas do programa, acompanhar as discussões do grupo de estudos GPEFCom¹ (Grupo de Pesquisa Formação Compartilhada de professores – Escola e Universidade) e, por meio das reuniões de orientação, aprofundi-me em dois

¹ UFSCAR – coordenação: Prof^a Dr^a Maria do Carmo de Souza e Prof^a Dr^a Wania Tedeschi

temas centrais: o trabalho coletivo e a formação em serviço, considerando sempre o contexto da educação infantil.

Entretanto, a pandemia do novo Coronavírus² interferiu no planejamento inicial e alterou as circunstâncias na condução da dissertação, pois os modos de interação no HTPC foram, drasticamente, modificados. A intenção de coletar as informações durante as reuniões precisou ser analisada, já que esses encontros passaram a acontecer de forma online, devido ao distanciamento social, sendo, sabidamente, a melhor maneira de prevenir a propagação do vírus. Logo, qualquer trabalho que envolva o contato presencial teve de ser remodelado, fazendo uso de *softwares* e aplicativos para contato remoto.

Considerando todas as adversidades mencionadas acima, como aluna do programa de mestrado profissional, interessava-me entender, embasada na teoria histórico-cultural de Vygotsky e seus seguidores, a importância do trabalho coletivo. Além da construção da coletividade durante a formação em serviço que ocorre nas reuniões de HTPC dos professores de educação infantil.

Esta pesquisa, desenvolvida entre os anos de 2019 e 2021, pretendeu responder como as professoras de EI (Educação Infantil) compreendem o trabalho coletivo nas HTPCs, em relação a possibilidade deste auxiliar na reflexão sobre a prática docente e na organização do ensino. Partindo da hipótese de que a construção da coletividade e a formação em serviço das professoras de EI, oportunizadas nos HTPCs, contribuem para a reflexão sobre a prática docente e para organização do ensino.

O desenvolvimento da pesquisa tem como base referencial autores que discutem sobre os temas que se relacionam com o objetivo proposto: analisar como as professoras de Educação Infantil expressam-se sobre as vivências coletivas nos HTPCs e a sua influência na reflexão sobre a prática e na organização do ensino.

Será tratada a temática do coletivo e da coletividade, além de verificar se há a possibilidade dessa construção durante as reuniões semanais entre o corpo docente. Partindo do pressuposto de que o coletivo é produto e não premissa e do conceito de

² Doença infecciosa causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), identificada em dezembro de 2019 em Wuhan na China, constituiu-se como Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) pela Organização Mundial de Saúde e caracterizada em 11 de março de 2020 como Pandemia.

coletivo enquanto atividade conjunta, sendo socialmente significativa e capaz de superar as contradições entre o indivíduo e o grupo (PETROVSKY, 1984).

1. INTRODUÇÃO

A formação docente é, constantemente, objeto de estudos e discussões nas pesquisas em educação. Entende-se a formação continuada como um processo permanente e frequente de aperfeiçoamento dos saberes necessários. Tardif (2006) afirma que os saberes profissionais são temporais, e, para defender essa afirmação, diz que estes são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira. Ou seja, um processo de vida profissional de longa duração, do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases de mudanças.

Assim, o professor sente, constantemente, a necessidade de repensar sua identidade profissional e de adequar-se às mudanças que se apresentam no decorrer da docência. Uma das formas do professor refletir e se desenvolver durante a carreira é a formação em serviço que, dentro da rotina escolar, são representadas pelas reuniões de HTPC. Seu objetivo é de reunir os docentes e o professor coordenador para discussão, análise e proposição de soluções que possam atender às necessidades educacionais coletivas. Além disso, promove a troca de experiência profissional e possibilita a reflexão sobre a prática docente.

Após um processo de amadurecimento conceitual e teórico, definiu-se a seguinte questão de pesquisa: Como as Professoras de Educação Infantil compreendem o trabalho coletivo nas HTPCs em relação à possibilidade deste auxiliar na reflexão sobre a prática docente e sobre a organização de ensino? Para tanto, se estabeleceu o objetivo de analisar como as professoras se expressam sobre as vivências coletivas nos HTPCs e sua influência sobre a organização de ensino. Para melhor compreensão do estudo, dividiu-se o trabalho conforme a descrição abaixo.

Na primeira seção, é onde se contextualiza a etapa educacional cujas professoras participantes da pesquisa estão inseridas: a educação infantil. Logo no início, há a abordagem “A importância da infância no desenvolvimento e o papel da Educação Infantil”, com base nos estudos de Vygotsky. Esse autor estabelece que o desenvolvimento humano ocorre por meio da relação dialética entre o homem e seu meio cultural. Assim, Vygotsky (1995) evidencia a subordinação dos processos biológicos ao desenvolvimento cultural. Ao longo da seção, são trazidos conceitos como as FPS (Funções Psicológicas Superiores) e as ZDP (Zona de Desenvolvimento

Próximo) e como esse processo de desenvolvimento humano durante a infância influencia os documentos norteadores de ensino no Brasil.

Na subseção “A educação infantil no Brasil”, ocorre a descrição sobre a trajetória de lutas e reivindicações, as quais resultaram na concepção da Educação Infantil enquanto etapa educacional e direito garantido em lei (BRASIL, 1996), distanciando-se, cada vez mais, da concepção assistencialista presente nos primórdios. A subseção “A educação infantil no município de Araraquara”, foca na trajetória de evolução da rede de ensino da cidade, cujo início foi em 1941 com a implementação do primeiro parque infantil, desempenhando um trabalho de cunho assistencialista e seguindo as orientações técnicas do Departamento de Educação Física da Secretaria de Esportes do Estado. Essa subseção também retrata a evolução que houve deste período até a implementação dos CERs (Centro de Educação e Recreação) em sua configuração atual. Ainda sobre essas instituições, há o demonstrativo sobre a estrutura do atendimento, o sistema de rodízio que configura a rotina destas instituições e a caracterização delas, dentre outras informações.

Diante da conquista representada pelo avanço de concepções sobre a educação infantil, a próxima seção apresenta outra conquista, desta vez objeto de luta do professorado brasileiro: o “HTPC”. Esse objeto representa o reconhecimento de que o trabalho do professor vai além do que ele desenvolve em sala de aula. Esta seção, apresenta a evolução nas leis, estatutos e regulamentações conquistadas para que o HTPC atingisse o formato atual, tendo a possibilidade de representar um espaço formativo e de reflexão para os docentes dentro da carga horária remunerada.

A seção “HTPC enquanto espaço formativo e de reflexão”, apresenta a capacitação profissional docente como uma das formas que a escola tem para lidar com as demandas e dificuldades cotidianas. Imbernón (2010) traça um panorama histórico sobre a formação continuada iniciada em 1970. Essa seção ainda traz itens fundamentais para o planejamento, organização e condução das HTPCs, de acordo com a Portaria CENP nº 1/96 – LC nº 836/9. A seção seguinte, “HTPC e o professor coordenador: organização, mediação e mobilização”, discute sobre o trabalho do professor coordenador durante as HTPCs, inclusive na especificidade da educação infantil.

A subseção “O Coletivo e a Coletividade”, baseia-se em trabalhos de Petrovsky (1984) para definir e compreender o conceito de Coletividade. Em conjunto com a perspectiva histórico-cultural de Petrovsky, na subseção “O trabalho Coletivo e o HTPC”, aborda-se essa temática, considerando o conceito de coletivo como uma atividade socialmente significativa e que responde às demandas da sociedade e aos interesses do indivíduo (PETROVSKY, 1984). Além do trabalho coletivo sob a hipótese da necessidade de ele ocorrer dentro das instituições escolares, ressaltando as dificuldades que podem aparecer para que ele se efetive e os fatores que beneficiam essa construção dentro do grupo.

Destaca-se ainda a importância de apresentar o contexto vivido durante a pesquisa, no qual se instalou a Pandemia do Novo Coronavírus (COVID 19). Por isso, a subseção “O trabalho coletivo em um contexto adverso: A Pandemia do Novo Coronavírus”, descreve as modificações necessárias para as adaptações frente à pandemia, tanto em relação à pesquisa, quanto ao cotidiano da escola e, conseqüentemente, do trabalho coletivo.

Esta pesquisa é de natureza qualitativa (GIL, 2008; BODGAN; BIKLEN, 1994), a qual analisou as compreensões de 5 professoras participantes. Os dados foram levantados por meio de entrevistas semiestruturadas, especificamente, estabelecendo um diálogo, mediante um roteiro, com a intenção de melhor entender como as professoras refletem, organizam e desenvolvem o ensino, a partir das ideias compartilhadas nos HTPCs.

A Teoria Histórico-Cultural orientou essa pesquisa que “como uma lupa, amplia nosso olhar sobre os diferentes aspectos da realidade, tanto para explicá-la como para buscar formas de transformá-la” (FREITAS; RAMOS, 2010). Dessa forma, o intuito é analisar como as professoras expressam suas compreensões sobre as vivências coletivas nos HTPCs e como as reuniões influenciam sua reflexão sobre a prática e sua organização do ensino.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O capítulo teórico inicia abordando a Educação Infantil, considerando sua importância frente ao desenvolvimento humano. Além disso, apresenta um panorama histórico desta modalidade e suas conquistas recentes, como, por exemplo, a inclusão da educação infantil como etapa educacional, por meio da Emenda Constitucional nº 59/2009. Essa emenda determinou a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos, extensão que é incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a exigência de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação

Infantil.

Apesar do histórico de conquistas da Educação Infantil, muitos desafios precisam ser enfrentados, desde a conotação assistencialista, que deve ser superada pela sociedade, até a formação de qualidade de profissionais atuantes. Alguns destes desafios podem ser enfrentados por meio da formação em serviço nas escolas e uma das maneiras dessa formação ocorrer são as reuniões de HTPC. O HTPC foi conquistado através das reivindicações feitas pelo professorado paulista e é onde os docentes têm a oportunidade de realizar trocas profissionais, refletir sobre a prática e tornar concreto seu aperfeiçoamento individual e coletivo.

Considerando indispensável a prática coletiva para a atuação pedagógica, a subseção intitulada “O trabalho coletivo na escola” aborda o conceito de coletivo, baseado na teoria histórico-cultural que influenciou os trabalhos de Petrovsky (1984). Nesta subseção são relacionadas as formas em que o trabalho coletivo se faz presente no ambiente escolar, ademais, as modificações do trabalho coletivo frente à pandemia da COVID19, que afetou as relações do mundo todo durante a realização desta pesquisa.

2.1 A Educação Infantil

A Educação Infantil enfrentou e enfrenta muitos desafios para alcançar seu reconhecimento e valor frente a sua função e importância no desenvolvimento humano. Por isso, foi contextualizado o trabalho das professoras dessa etapa educacional, em que a criança tem, na maioria das vezes, o primeiro contato com o mundo fora do seu núcleo familiar. É nos primeiros anos de vida que a criança recebe estímulos capazes

de influenciar a construção da sua personalidade e de desenvolver sua autonomia, podendo torná-la mais crítica e criativa.

Para enfrentar esses desafios, “a educação infantil será norteadada por um caráter educacional que promova o desenvolvimento integral da criança em suas diferentes e complementares perspectivas” (ANGOTTI, 2006, p.18). Ainda hoje, há uma visão distorcida da sociedade sobre a primeira etapa da educação básica, isso ocorre devido a um entendimento do senso comum e da concepção assistencialista que essa modalidade carrega desde o princípio.

Reconhecendo a importância dessa etapa educacional e diante das pressões sociais, os documentos e diretrizes norteadores acompanham essa evolução, como pode se ver no trecho do RCNEI (Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil) abaixo:

A expansão da educação infantil no Brasil e no mundo tem ocorrido de forma crescente nas últimas décadas, acompanhando a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias. Por outro lado, a sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância, o que motiva demandas por uma educação institucional para crianças de zero a seis anos. (BRASIL, 1998, p. 10)

As inúmeras discussões, estudos e pesquisas vêm mudando o olhar assistencialista e, indiscutivelmente, a infância já é considerada um período de especificidades, como afirma Oliveira (2011):

O delineamento da história da educação infantil por pesquisadores de muitos países tem evidenciado que a concepção de infância é uma construção histórica e social, coexistindo em um mesmo momento múltiplas ideias de criança e de desenvolvimento infantil. Essas ideias, perpassadas por quadros ideológicos em debate a cada momento, constituem importante mediador das práticas com crianças de 0 a 5 anos de idade na família e fora dela. (OLIVEIRA, 2011, p. 57)

Nas últimas décadas, vem se consolidando na Educação Infantil a vinculação do cuidar e do educar, reconhecendo que o cuidado é indissociável do processo educativo, superando de vez a concepção assistencialista constituída ao longo da história.

A seguir, discute-se a importância das interações sociais para o desenvolvimento humano, especificamente na infância, baseados nos estudos de

Vygotsky (1984, 1987, 1991, 2001). O próximo tópico, “A educação infantil no Brasil”, traz os avanços obtidos a nível nacional na evolução das leis, criação de estatutos e

documentos norteadores. Em “A educação infantil no município de Araraquara”, traça-se uma linha do tempo sobre a evolução da modalidade na cidade, desde a instituição dos parques infantis até a construção dos centros de educação e recreação nos moldes atuais. Também há a descrição organizacional dos CERs, onde se explica sobre os “espaços” para o desenvolvimento das atividades com as crianças.

2.1.1 A importância da infância no desenvolvimento humano e o papel da Educação Infantil

Desde muito pequenas, as crianças estão em constante interação com os adultos, sendo incorporada em suas relações e na sua cultura. O psicólogo russo Lev Semenovich Vygotsky mostrou em suas pesquisas que as formas complexas de pensamento têm suas origens nas interações sociais. O psicólogo também afirma que no processo da constituição humana é possível distinguir “duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; do outro (...) a história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas” (VYGOTSKY, 1984, p. 52)

Vygotsky (1987) analisou as peculiaridades do pensamento e da expressão de crianças, especialmente, nos primeiros anos de vida, observando incongruências entre elas e os adultos. O autor concluiu que as incongruências eram de ordem qualitativa, ou seja, não se trata de uma visão reduzida ou incompleta, a criança não é um adulto em miniatura. Ele afirma que:

[...] a criança desenvolve equivalentes funcionais dos conceitos numa idade extremamente precoce, mas as formas de pensamento que utiliza ao defrontar-se com estas tarefas diferem profundamente das que o adulto emprega pela sua composição, pela sua estrutura e pelo seu modo de operação (VYGOTSKY, 1987, p. 79-80).

O desenvolvimento psicológico da criança é um fenômeno histórico e, intimamente, ligado às condições da organização social e das relações do sujeito. Para Pasqualini (2009), é fundamental considerar o lugar ocupado pela criança nas relações sociais e as condições históricas concretas, nas quais é desenrolado seu desenvolvimento. A criança possui uma natureza singular, caracterizada pela forma como sente e pensa o mundo de um jeito muito próprio. No seu processo de desenvolvimento, utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar.

Nessa perspectiva, as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio.

Outro aspecto importante é o destaque que Vygotsky estabelece para os processos ligados à cultura. Opondo-se a uma visão naturalista, Vygotsky (1995), evidencia a subordinação dos processos biológicos ao desenvolvimento cultural e os relaciona.

Tal relação entre o plano biológico e o plano cultural é delineada em termos de uma diferenciação das funções psicológicas elementares, funções comuns a homens e animais, tais como a atenção e a memória involuntárias, das funções psicológicas superiores, funções exclusivamente humanas que possuem gênese fundamentalmente cultural e não biológica, tais como a atenção voluntária e o pensamento abstrato. (CORREA, 2017, p. 382)

Diante disso, é necessário considerar a integração dos aspectos biológicos e sociais dos indivíduos, que são nomeadas como Funções Psicológicas Superiores (FPS). A esse respeito, Lúria (1992) considera:

As funções psicológicas superiores do ser humano surgem da interação dos fatores biológicos, que são parte da constituição física do Homo sapiens, com os fatores culturais, que evoluíram através das dezenas de milhares de anos de história humana. (LÚRIA, 1992, p. 60)

Essa relação, entre os fatores biológicos e culturais, é estabelecida por meio da mediação, conceito central nos estudos históricos culturais. Ela permite a compreensão do desenvolvimento das FPS por ser a relação do sujeito com o mundo físico e cultural, a qual é sempre mediada. Nas palavras de Correa (2017):

Esses elementos mediadores são de naturezas distintas e referem-se ao uso de instrumentos e de signos. O desenvolvimento dessas funções ocorre a partir do uso de signos que são instrumentos especificamente humanos, isto é, mediadores de natureza psicológica que tornam as ações humanas mais complexas e sofisticadas, produzindo novas relações com o ambiente e uma nova organização do próprio comportamento. (CORREA, 2017, p. 382)

Assim sendo, os fatores culturais são indispensáveis para a formação das FPS e fica evidente a necessidade do ensino não se fundamentar, apenas, na maturação espontânea destas funções e nem se valer delas como condição prévia para as aprendizagens. Especificamente sobre a Educação Infantil, deve haver intencionalidade da ação educativa e o comprometimento por parte do professor no planejamento e clareza para definir os objetivos a serem alcançados.

Ademais, ao planejar seu trabalho pedagógico, o professor precisa considerar que ele é um dos mediadores da cultura socialmente valorizada, situando-se entre seu aluno e o conhecimento escolar, como tarefa de conduzir o primeiro a se apropriar do segundo. (CORREA, 2017, p. 382)

O professor realiza a mediação da cultura socialmente valorizada, criando um vínculo com o aluno pela incorporação dos conteúdos nessa relação. Esse movimento resulta na relação professor-conhecimento-aluno, como explica Sforni (2008):

Como o desenvolvimento humano ocorre pela apropriação da atividade mental presente nos mediadores culturais, a mediação do professor pode ser promotora de desenvolvimento dos estudantes quando os conceitos científicos – mediadores culturais - estão presentes nessa interação. (SFORNI, 2008, p. 2)

Ao considerar a importância das interações sociais na teoria histórico-cultural, é preciso destacar que, no contexto escolar, as interações devem ocorrer entre sujeito-conhecimento-sujeito e a mediação se torna fundamental para o desenvolvimento humano. O entendimento dos conceitos de objetivação e apropriação dos mediadores culturais é fundamental para a compreensão da importância da atividade mediada, como condição para o desenvolvimento humano. (SFORNI, 2008). A relação do homem com o mundo é mediada pelo conhecimento e, também, pelos instrumentos físicos e simbólicos das gerações precedentes, ou seja, as novas gerações interagem com o mundo a partir de objetivações já produzidas.

A criança só se apropria do que lhe é proposto mediante a interação social, Leontiev (1978) afirma que:

[...] a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança 'aprende' a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de 'educação' (LEONTIEV, 1978, p. 272).

Considerando o contexto da criança, a escola apresenta-se como um rico espaço de interações sociais, outrossim, no processo de ensino e no de aprendizagem há intencionalidade. A interação tem uma finalidade específica e isso é evidente para todas as pessoas envolvidas nessa atividade (SFORNI, 2008, p.6).

Diante da importância da interação mencionada acima, Vygotsky (1987) define “conceitos cotidianos” (ou espontâneos) como aqueles que são formados a partir de vivências, situações concretas e afetivas mediadas. Já os “conceitos científicos”, são

aqueles que surgem de ações intencionais, mediante a instrução, principalmente, dos processos formais de ensino. Não se pode negar o papel de outras pessoas (geralmente adultos) no processo de formação das crianças, ainda que de maneira não intencional. Nesse contexto, Rego (2014) dá um exemplo:

[...] a partir de seu dia a dia, a criança pode construir o conceito de “gato”. Esta palavra resume e generaliza as características deste animal (não importa o tamanho, a raça, a cor etc.) e o distingue de outras categorias tal como livro, estante, pássaro. (REGO, 2014, p. 77).

O exemplo mostra como os conceitos cotidianos são desenvolvidos quando a criança aprende a falar e, a partir de interações com os outros, ela passa a relacionar as palavras a objetos específicos. Para Aquino (2015), a descoberta de que todas as coisas têm nome significa que a criança iniciou o processo de pensar e que, no futuro, produzirá conceitos:

Nessa fase, o pensamento se dá pela formação de conceitos espontâneos, também chamados de cotidianos. Os conceitos cotidianos estão relacionados às situações do dia a dia e são formados através das interações sociais imediatas e por meio de atividade prática. Percorrem um longo caminho para se organizarem como conceito de fato. (AQUINO, 2015, p. 40)

Conceitos cotidianos e científicos são essencialmente diferentes, no primeiro caso, como já mencionado, há relação direta entre palavra e objeto “Por exemplo: ao perguntar para um aluno o que é um sal, uma das possíveis respostas é “sal é o sal de cozinha”. Nessa resposta, a palavra sal está relacionada diretamente ao objeto que é o sal de cozinha” (MELO; SILVA, 2017, p. 3). Por sua vez, os científicos se caracterizam por terem um conceito mediado por outros conceitos, Rego (2014) retoma o exemplo dado anteriormente, mas dessa vez com o viés é científico:

Por exemplo, na escola (provavelmente na aula de ciências), o conceito “gato” pode ser ampliado e tornar-se ainda mais abstrato e abrangente. Será incluído num sistema conceitual de abstrações graduais, com diferentes graus de generalização: gato, mamífero, vertebrado, animal, ser vivo constituem uma sequência de palavras que, partindo do objeto concreto “gato” adquirem cada vez mais abrangência e complexidade. (REGO, 2014, p. 77-78)

Assim, os conceitos científicos participam de sistemas hierárquicos de interrelações, onde são organizados de acordo com o grau de generalidade de cada um deles, sendo desenvolvidos na educação formal, principalmente na escola. É na escola que a criança tem a oportunidade de se relacionar com o conhecimento acumulado e produzido pela humanidade, desenvolvendo-se e apropriando-se dos

conceitos científicos. Isso ocorre por meio de um cronograma sistemático sobre aspectos que não se relacionam com a sua vivência direta (conceitos espontâneos). Isto posto, a escola tem papel fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, precisamente na fase em que elas estão em amadurecimento. Destaca-se aqui a importância da formação de professores que atuam na educação infantil, esse processo deve fazê-los conhecer o desenvolvimento biológico, psíquico e intelectual da criança, uma vez que esse profissional terá que focar suas ações em um processo educacional intencional e consciente do objetivo a ser atingido.

Para a perspectiva vigotskyana, as Funções Psicológicas Superiores se dão do plano interpsicológico para o intrapsicológico, isso significa que as funções ocorrem primeiro na interação com os outros para, posteriormente, serem internalizadas pelo sujeito (VYGOTSKY, 1984). O desenvolvimento se apresenta em dois níveis: O que o sujeito é capaz de operar sozinho e aquele em que o sujeito é capaz de operar com o suporte de outro mais experiente. A distância entre os dois níveis é conhecida como Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP).

A distância entre o nível de desenvolvimento atual determinado pela resolução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação ou em colaboração com parceiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1987, p. 211; 1998b, p. 202).

A ZDP dá uma perspectiva para conceituar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento humano, uma vez que o aprendizado humano é interdependente dos indivíduos envolvidos no processo. Sendo esta a razão pela qual o ser humano necessita das interações com o outro como fator essencial ao seu desenvolvimento.

Partindo dessa concepção sobre o desenvolvimento infantil, Vygotsky esclarece que a ZDP “permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação” (VYGOTSKY, 2014, p. 113). Portanto, a maturação biológica unida à interação da criança com a cultura promove o desenvolvimento.

Para Vygotsky (1991), o ser humano é uma personalidade social e se faz a partir de suas relações sociais, cujas funções psicológicas são constituídas e construídas pela estrutura da sociedade. Para o autor, a educação é um movimento, nela não existe nada passivo. Vygotsky viu, nos métodos e princípios do materialismo dialético, a

solução dos paradoxos científicos fundamentais com que se defrontavam seus contemporâneos. Sendo que um ponto central desse método é que todos os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e em mudança.

Usando como referência o ambiente cultural onde as pessoas nascem e se desenvolvem, a abordagem vygotskyana entende que o processo de construção de conhecimento ocorre por meio da interação do sujeito historicamente situado com o ambiente sociocultural onde vive. Nessa perspectiva, a interação social é indispensável para que a aprendizagem ocorra e o ápice significativo no curso do desenvolvimento intelectual acontece quando a fala e a atividade prática se alinham.

Embora o uso de instrumentos pela criança durante o período préverbal seja comparável àquele dos macacos antropóides, assim que a fala e o uso de signos são incorporados a qualquer ação, esta se transforma e se organiza ao longo de linhas inteiramente novas. Realiza-se, assim, o uso de instrumentos especificamente humano, indo além do uso possível de instrumentos, mais limitado, pelos animais superiores. (VYGOTSKY, 1991, p. 20)

As crianças, em seus processos de socialização, estão diretamente ligadas a um processo de aprendizagem e desenvolvimento, tornando-as sujeitos constituintes de relações.

Seu ponto de vista [...] a estrutura fisiológica humana, aquilo que é inato, não é suficiente para produzir o indivíduo humano, na ausência do ambiente social. As características individuais (modo de agir, pensar, de sentir, valores, conhecimentos, visão de mundo etc.) dependem da interação do ser humano com o meio físico e social. (REGO, 2014, p. 55-56)

Sendo assim, no processo de constituição humana há:

Duas linhas qualitativamente diferentes do desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas. (VYGOTSKY, 1984, p. 52)

Em resumo, a perspectiva de Vygotsky acerca do desenvolvimento humano diz que o desenvolvimento das funções intelectuais, especificamente, humanas é mediado pelos signos e em interação com os outros. A criança passa a organizar os próprios processos mentais quando internaliza experiências vindas da cultura e reconstrói internamente os modos de ação. Logo, o indivíduo deixa de agir baseado em signos

externos e passa a apoiar-se em recursos internalizados (conceitos, representações mentais, imagens etc.).

Na obra de Vigotsky (1979), a transmissão cultural tem valor especial e, particularmente, o ensino/instrução (educar com intencionalidade e método sistematizado). Ele reconhecia que a educação escolar deveria adotar uma pedagogia que guiasse o desenvolvimento da criança em direção às funções em processo de amadurecimento, em vez de se limitar a trabalhar apenas baseado naquilo que a criança já é capaz de fazer. [...] Entretanto, lembramos que, na concepção vigotskyana, nos anos pré-escolares esse processo se dá predominantemente através de brincadeiras, uma vez que nos primeiros anos de vida a atividade mental ocorre via pensamento sincrético e por complexos, de forma que não opera com conceitos formais, científicos. (AQUINO, 2015, p. 42)

Todos os conceitos apresentados até aqui reforçam a importância do processo educativo para a humanização e desenvolvimento do homem, tornando a ZDP um importante elemento a ser compreendido. Além disso, deve ser aplicado na área da educação em forma de intervenção pedagógica, por parte do professor para potencializar o desenvolvimento das FPS das crianças. Portanto, essas interações sociais são fundamentais para o ser humano que está em constante transformação que “para ser, tem que estar sendo” (FREIRE, 2014, p. 102).

A evolução da compreensão sobre a educação infantil está intimamente ligada ao desenvolvimento histórico sobre o entendimento da infância. As ideias e conceitos histórico-culturais dão fundamentos para a compreensão dessa modalidade afirmada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Essas diretrizes estabelecem as interações como eixo norteador das propostas pedagógicas. As interações são fundamentais se entendermos que o processo de apropriação e criação da cultura ocorre neste movimento de interpsicológico para o intrapsicológico (VYGOTSKY, 1984).

2.1.2 A Educação Infantil no Brasil

Apesar de todos os estudos desenvolvidos e leis que certificam a importância do papel da escola no desenvolvimento humano desde a mais tenra idade, a educação formal de 0 a 6 anos de idade não foi uma preocupação do poder público. A trajetória dessa conquista é marcada por lutas e reivindicações dos movimentos sociais organizados que assumiram a causa e que, posteriormente, resultaram em leis. De acordo com Kuhlmann (1998):

[...] os movimentos populares e feministas foram os causadores da expansão das creches. A entrada representativa das mulheres para o mercado de trabalho, a partir dos anos 60, legitimou as instituições de educação infantil como lugares próprios para a educação das crianças pequenas de todas as classes sociais no Brasil (KUHLMANN, 1998, p. 198)

Apesar desse movimento contemporâneo, a concepção assistencialista acompanha a trajetória da educação infantil desde a colonização do país. A filantropia intervinha nas questões relacionadas às crianças pequenas, especialmente tratandose das pobres e abandonadas, e compreendia uma educação pautada na adaptação e submissão. Foi então que, em 1935, Mário de Andrade, dirigente do Departamento de Cultura do Município de São Paulo, criou os parques infantis, cujo objetivo era trazer cultura brasileira para esses espaços. Neles, encontravam-se as creches (0-3 anos) e os maternais (4-6 anos), onde ficavam as crianças de mães assalariadas.

Os Parques Infantis, criados por Mário de Andrade em 1935, podem ser considerados como a origem da rede de educação infantil paulistana e a primeira experiência brasileira pública municipal de educação (embora não escolar) para crianças de famílias operárias que tiveram a oportunidade de brincar, de ser educadas e cuidadas, de conviver com a natureza, de movimentarem-se em grandes espaços. (FARIA, 1999, p. 24).

Apesar de representarem avanços, as políticas pensadas até este momento eram de cunho assistencialista, além de não serem pensadas por educadores, mas responsabilidade do corpo médico, que era influenciado por uma cultura higienista. O objetivo era deixar as crianças livres de doenças, preocupando-se com higiene e alimentação, esquecendo o caráter educacional. Para Kulmann Jr. (2000):

A concepção da assistência científica, formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades. (KULMANN JR., 2000, p. 8).

Considerando o contexto descrito acima, é recente o cenário em que a educação infantil avança na tentativa de conquistar seu espaço e comprovar seu nível de relevância. Somente em 1988, a Educação Infantil passou a ser reconhecida formalmente na Constituição Federal em seu artigo 208, inciso IV que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade” (BRASIL, 2004, p. 122).

Porém, a Política Nacional de Educação Infantil foi formulada somente seis anos depois, em 1994. Entretanto, infelizmente, a incorporação das creches aos sistemas educacionais não necessariamente proporcionou a superação da concepção assistencialista.

Em 1990, foi elaborado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que representou o marco legal e regulatório dos direitos humanos de crianças e adolescentes, cujo objetivo é a proteção integral deles. Contudo, somente com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996, a educação infantil passou a ser colocada como primeira etapa da educação básica no Brasil. Nessa perspectiva, a LDB é um marco no processo de elevar a educação infantil ao patamar ao qual deveria estar considerando as transformações ocorridas nos conceitos de infância e educação e a percepção da criança como sujeito de direitos, vista, agora, como merecedora de atenção, cuidado e respeito.

Dentre os avanços conquistados em 2013, estabeleceu-se a educação infantil como primeira etapa da educação básica, com a finalidade de desenvolver integralmente a criança até os 5 anos, em seus aspectos, físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Os diferentes contextos (sociais e culturais) em que a criança está inserida exercem influência no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, seja ele motor, afetivo, cognitivo e social. Tais peculiaridades exigem um planejamento pedagógico adequado, entendendo essa fase de desenvolvimento.

Além disso, a LDB proporcionou debates nacionais a respeito da educação brasileira e um dos seus legados foi, em 1998, a criação do RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil). O seu objetivo é auxiliar os professores desta modalidade na realização de um trabalho educativo diário junto às crianças pequenas, apontando metas de qualidade e reconhecendo a criança como cidadão de direitos, buscando superar a tradição assistencialista nas creches.

O processo de reconhecimento da criança enquanto sujeito ativo no seu espaço social foi gradual e ocorreu com a criação de diretrizes e documentos que asseguram o direito à educação. O Plano Nacional da Educação PNE (2011 – 2020) foi um dos mecanismos utilizados para esse feito. Nele, a educação infantil é tratada como prioridade, reafirmando esse direito, trazendo algumas modificações na formação dos

profissionais da educação, além de atendimento gratuito e de qualidade para as crianças com necessidades especiais.

Atualmente, a sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância, motivando, assim, a procura e a demanda de uma educação institucional para crianças de 0 a 5 anos de idade. Dados do censo escolar indicam que o número de matrículas cresceu 11,1% nas creches e pré-escolas de 2014 a 2018 (INEP, 2019). A mesma pesquisa indica que o acesso de crianças de 4 a 5 anos é de 91,7%, aproximando-se da universalização (INEP, 2019).

Portanto, há a necessidade de profissionais qualificados para atender às especificidades das crianças em creches e pré-escolas, capazes de fazer a mediação do que a criança conhece e do que ela pode vir a conhecer. Uma das diretrizes da

LDB (Lei 9394/96) apresenta “A educação infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação” e dentre seus objetivos está o de “assegurar a qualidade de atendimento em instituições de educação infantil (creches, entidades equivalentes e pré-escolas)” (BRASIL, 2005, p. 17).

Sendo assim, é na educação infantil que as crianças terão o primeiro contato com uma educação formal. Dada a seriedade que esse trabalho exige, é necessário formar profissionais competentes que possuam as habilidades para lidar com as especificidades dessa faixa etária. O profissional designado a atuar diretamente com a criança durante todo o ano letivo, no caso o professor, exerce grande influência sobre a autoestima e a personalidade do indivíduo. Essa ação é mais intensa na faixa etária de 0 a 6 anos e, por isso, as instituições de educação precisam estar conscientes de sua importância para a formação da personalidade das crianças que atendem, uma vez que:

Pesquisas sobre desenvolvimento humano, formação da personalidade, construção da inteligência e aprendizagem nos primeiros anos de vida apontam para a importância e a necessidade do trabalho educacional nesta faixa etária. Da mesma forma, as pesquisas sobre produção das culturas infantis, história da infância brasileira e pedagogia da infância, realizadas nos últimos anos, demonstram a amplitude e a complexidade desse conhecimento. Novas temáticas provenientes do convívio da criança, sujeito de direitos, com seus pares, com crianças de outras idades e com adultos, profissionais distintos da família, apontam para outras áreas de investigação. Neste contexto, são reconhecidos a identidade e o papel dos profissionais da Educação Infantil cuja atuação complementa o papel da família. A prática dos profissionais da Educação Infantil, aliada à pesquisa, vem construindo um conjunto de experiências capazes de sustentar um projeto pedagógico que atenda à

especificidade da formação humana dessa fase da vida. (BRASIL, 2005, p. 7)

A formação de qualidade na educação infantil, no Brasil, é fruto de um processo histórico marcado por anos de lutas, estudos e transformações que ainda estão em curso na sociedade. Ainda está presente no senso comum a referência ao profissional da educação infantil baseado em suas características pessoais, como imagem de pessoa paciente, que gosta de crianças, maternal, dentre outros estereótipos que estabelecem o tratamento não profissional. Essa imagem desconsidera a importância da formação e o desenvolvimento da carreira dos professores de Educação infantil, como estabelecem Salles e Russeff (2003):

Quanto à formação do professor de educação infantil, tanto a inicial quanto a continuada, devem merecer a mesma atenção dispensada à dos demais níveis de ensino. Com isonomia no tratamento administrativo e pedagógico, aliada à urgente valorização profissional, pode-se evitar que as conquistas, ainda que tímidas, consagradas na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, transformem-se em letra morta. (SALLES; RUSSEFF, 2003, p. 90)

É visto que há avanços nas últimas décadas, entretanto, ainda é preciso buscar uma educação de qualidade, com profissionais preparados, valorizados e especializados, para que possam compreender e atender essa faixa etária. A preocupação com os direitos da infância ainda é atual, uma vez que os avanços vêm cada vez mais lentos. Os investimentos em educação estão congelados pelas próximas duas décadas desde a aprovação da PEC do Teto (PEC 241) em 2016 e, neste cenário, as lutas por melhorias se fazem ainda mais importantes.

2.1.3 A Educação Infantil no município de Araraquara

Para tratar a questão da educação infantil no município de Araraquara, é preciso contextualizar o cenário em que tudo começou, quando, na década de 1930, a capital do Estado passou a inaugurar parques infantis. Fonseca (1981) aponta os aspectos que mais influenciaram a implementação desses ambientes:

industrialização e urbanização. A industrialização é fator de transformações no espaço geográfico, pois interfere nos fluxos populacionais. Esse fator reorganiza as atividades nos contextos da sociedade e promove a instrumentalização das diferentes técnicas e meios técnicos, essenciais para as atividades humanas. “As propostas de urbanização e modernização da cidade significaram, portanto, alterações no ritmo de vida das

peças e o surgimento de novos modos de circulação, recreação e educação” (FERREIRA; WIGGERS, 2019, p. 3).

Os fenômenos que exerceram maior influência na implementação dos parques infantis foram a industrialização e a urbanização. Seus estudos demonstraram, por fim, o desejo de que tais parques se constituíssem como reservas infantis, devolvendo à criança o que ela havia perdido com a intensa urbanização e a cidade moderna. (FERREIRA; WIGGERS, 2019, p. 6)

Seguindo a tendência da capital, Araraquara também investiu na implementação de parques infantis, em 1941, com a instalação do primeiro parque que atendia crianças de 3 a 12 anos, em períodos alternativos ao ensino primário (ARARAQUARA, 2013). Até o ano de 1971, a cidade contava com três parques infantis que atendiam alunos provenientes de famílias de baixa renda, com o objetivo de cuidar das crianças enquanto os pais se ocupavam de suas atividades profissionais. Tais instituições proporcionavam atividades de recreação e seguiam orientações técnicas do Departamento de Educação Física da Secretaria de Esportes do Estado³.

Barbosa e Pimenta (2018) apontam que, na década de 1970, houve um crescimento significativo da população, acompanhado da transformação econômica no município. “No caso de Araraquara, o crescimento populacional dos anos 60 para 70 foi de 17.568 habitantes; de 70 para 80 de 27.643 e de 80 para 90 de 38.622 habitantes” (FRAIZ, 2006, p. 44). Com a chegada da indústria, a agricultura precisou de mão de obra feminina. A saída das mães para o trabalho fez com que os filhos maiores se responsabilizassem pelos menores, gerando evasão escolar nas escolas primárias. Sendo assim, fez-se necessária a criação de instituições que superariam a evasão. “Neste horizonte, a iniciativa vindoura de criação de instituições que superariam esta evasão, ocorre marcada, de um lado por uma permanência e de outro por um avanço que lhe confere singularidade em relação à tendência nacional.” (BARBOSA; PIMENTA, 2018, p. 148)

A criação dos parques no município de Araraquara seguiu a seguinte ordem: Em 1941, a criação do Parque Infantil Leonor Mendes de Barros no bairro São Geraldo, hoje, CER Leonor Mendes de Barros; em 1951, a criação Parque Infantil Dona Carmelita Garcez I no bairro São José, hoje, CER Carmelita Garcez I (local onde nossa

³ <http://www.araraquara.sp.gov.br/governo/secretarias/educacao/paginas-educacao/educacao-infantil>

pesquisa é realizada); e, em 1971, criação do Parque Infantil da Vila Xavier, hoje, CER Eloá do Valle Quadros.

A história da educação infantil no município de Araraquara, apesar de inserir-se nessa ocultação, recorrente à constituição de outras redes, comporta especificidades. Do início comum destacamos a criação dos parques infantis nas décadas de 1940, 50, 60 e 70, respectivamente: Leonor Mendes de Barros, Carmelita Garcez, Eloá do Valle Quadros e Dona Cotinha de Barros. Esses parques foram construídos em regiões estratégicas, tendo em vista a assistência em diversas modalidades: médica, nutricional, recreativa e educacional, com ênfase nas duas primeiras. (BARBOSA; PIMENTA, 2018, p. 148)

A lei 1.1794, de 26 de julho de 1971, criou a Estrutura Administrativa da Prefeitura do Município de Araraquara (modificada pela lei nº 3104, de 22 de agosto de 1984), que naquela época estabeleceu vários departamentos e diretorias. Dentre eles, o Departamento de Educação, Cultura, Saúde e Promoção Social, que era vinculado à Diretoria de Educação e Cultura. Araraquara foi pioneira na criação de instituições de caráter educativo, distanciando-se da concepção, essencialmente, assistencialista presente naquele período. Os parques infantis deram lugar aos centros de educação e recreação, com divisão dos grupos de alunos por faixa etária (3, 4, 5 e 6 anos de idade), contando com professores habilitados em educação préprimária.

Enquanto nacionalmente se buscava aperfeiçoar os espaços de guarda e assistência às crianças, em Araraquara, se concebia, ainda que preliminarmente, instituições de caráter educativo, culminando na criação dos Centros de Educação e Recreação vinculados à antiga Diretoria de Educação e Cultura do Departamento de Educação, Cultura, Saúde e Promoção Social e não no Departamento de Bem-Estar Social ou Secretaria de Ação Social, como era frequente em outros municípios. Pioneiramente, antes mesmo da garantia do direito constitucional à Educação Infantil só conquistado em 1988, Araraquara já assegurava atendimento às crianças menores de seis anos e elabora, na década de 1970, por iniciativa dos técnicos da Diretoria de Educação, a primeira organização didático-curricular para a então pré-escola, chamada de “Conteúdos Programáticos”, constituído das áreas: Linguagem Oral e Escrita, Ciências Sociais, Ciências Naturais e Pensamento Lógico Matemático. Os conteúdos ali previstos deveriam ser desenvolvidos por meio de atividades recreativas e de expressão artística. Entretanto, observava-se a permanência da ênfase em atividades rotineiras: entrada, café da manhã, atividades pedagógicas, higiene, almoço, repouso, atividades livres, jantar e saída, configurando uma estrutura e funcionamento higienista e, ao mesmo tempo, assistencialista, dissidente daquele caráter educativo anunciado por ocasião da criação dos CERs. (BARBOSA; PIMENTA, 2018, p. 148 e 149)

Em 1977, iniciou-se a orientação técnica dada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, instituição vinculada à Secretaria de Estado da Educação, a qual promovia atividades, elaborava propostas curriculares, publicava documentos e organizava a formação continuada para os professores.

Entre o final da década de 1970 e início de 1980, houve uma nova expansão do atendimento e, pela primeira vez, a organização didática e pedagógica foi implementada pela chamada: Proposta Curricular para a Educação Pré-Escolar, vinda da CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Essa proposta construída pela coordenação de suas equipes técnicas em colaboração com docentes das Universidades e outros especialistas, tinha como ação estratégica a discussão e apropriação da mesma pelo coletivo de professores das redes, sinalizando preliminarmente as críticas intensificadas ao final da década de 1980, extensiva aos nossos dias, às concepções preparatória e assistencialista dirigidas ao pré-escolar. (BARBOSA; PIMENTA, 2018, p. 149)

Em 1982, foram inaugurados 5 CERs em diferentes regiões: CER Eduardo Borges Coelho (Jardim Morumbi), CER Cyro Guedes Ramos (Bairro Santa Angelina), CER Maria Barcarola Filié (Vila Melhado), CER Antonia Comarosano Barsaglini (Gavião Peixoto) e CER Osvaldo Thomas de Aquino (Motuca). Sendo as duas últimas em localidades que não pertencem mais à cidade. As unidades contemplavam o atendimento de crianças de 0 a 6 anos, tornando a cidade pioneira na integração da creche e da pré-escola. Essas escolas foram construídas por um modelo denominado “Cinturão Saúde-Educação”, onde CERs e Postos de Saúde eram projetados de modo que um ficasse ao lado do outro. “Paradoxalmente, a iniciativa que a princípio poderia ser, em sua concepção, tributária do modelo higienista, na prática se constitui como vetor para sinalizar as especificidades de atendimento dos equipamentos de educação e saúde.” (BARBOSA; PIMENTA, 2018 p. 249)

Nesse período, a cidade iniciou uma parceria com a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Em 1983, uma comissão foi formada pela Diretoria de Educação e Cultura, por professores da Unesp, diretores e professores dos CERs e por pessoas interessadas da comunidade, que estudaram, discutiram e elaboraram um Programa de Educação, integrado aos Programas de Saúde e

Promoção Social. O objetivo comum era promover a melhoria das condições de vida da população, contando com a participação ativa e consciente da comunidade.⁴

Estabeleceu-se, concomitantemente, uma parceria com docentes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” do campus de Araraquara e em decorrências das sistemáticas discussões viabilizadas foi proposta ao então Departamento de Educação a criação da primeira equipe técnica multidisciplinar, composta por: pedagogo, psicólogo, nutricionista e assistente social. Assim, em 1986, compôs-se a equipe com a função de organizar programas de capacitação continuada, de avaliação e de reorientação curricular. Sete anos mais tarde, essa equipe foi recomposta e suas ações se orientaram prioritariamente para produzir um diagnóstico e análise da identidade, perfil e atuação pedagógica dos profissionais dos CERs. Os resultados serviriam de princípios para a elaboração de um novo currículo para os atendimentos de pré-escola, berçário e recreação. (BARBOSA; PIMENTA, 2018, p. 149)

Na década de 1990, em meio a movimentação nacional no campo da educação influenciada pela Constituição de 1988, pela criação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 e por todos os avanços obtidos na área, a cidade criou 12 centros de Educação e Recreação. Segundo Fraiz (2006), a partir de 1993, uma outra equipe foi nomeada, desta vez, coordenadoras técnicas dariam suporte para as diferentes modalidades de berçário, recreação e pré-escola.

Orientados por essas diretrizes nacionais, em Araraquara, intensificouse as formações iniciais e continuadas de educadores por áreas de atendimento – pré-escola, berçário e recreação – e também específicas por temas, como: brincadeiras, movimento, músicas e as áreas de conhecimento. Nesse mesmo cenário, realizou-se amplas discussões sobre o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998) que, embora não tivesse caráter compulsório, visava contribuir para a qualificação das propostas curriculares da educação infantil, considerando, no entanto, que estas deviam ser, tanto discutidas criticamente pelos atores responsáveis por sua organização e implementação quanto adequadas às reais necessidades e especificidades de cada instituição e de seu contexto. Os estudos desses documentos instrumentalizaram, em âmbito municipal, as discussões de orientação curricular. Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, aprovadas pela Resolução CEB nº 01 (1999) definiam os princípios norteadores para a qualidade das propostas pedagógicas: éticos (autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum); políticos (direitos e deveres de cidadania, exercício da criatividade e do respeito à ordem democrática) e estéticos (sensibilidade, criatividade, ludicidade,

⁴ <http://www.araraquara.sp.gov.br/governo/secretarias/educacao/paginas-educacao/educacao-infantil>

qualidade de manifestações artísticas e culturais). Instruídos por esses documentos, materializaram-se as Propostas Pedagógicas das Unidades Escolares e as Diretrizes Pedagógicas Municipais, constituídas com a participação efetiva de todos os atores da rede de educação infantil de Araraquara que continham os princípios para a reorganização pedagógica dos CERs e as orientações para a construção dos projetos curriculares das diferentes modalidades de atendimento. (BARBOSA; PIMENTA, 2018, p.150)

A fim de garantir as atribuições, organizações e composições para o cumprimento da LDB e do ECA, em 1997, foi promulgada a Lei Municipal nº 4.938, que dispunha sobre a instituição do Sistema Municipal de Ensino e dava outras providências. Assim, o Sistema Municipal de Ensino da cidade passou a ser composto por: Conselho Municipal de Educação, Secretaria de Educação Municipal, Instituições Municipais de Ensino, Instituições Particulares de Educação Infantil e Órgãos Auxiliares.

O município de Araraquara apresenta, também, uma certa estabilidade no crescimento populacional, o que facilita o planejamento principalmente na área educacional, possibilitando à administração acompanhar as orientações nacionais, implantando as mudanças. (FRAIZ, 2006, p. 50)

“A partir da primeira década do século XXI, a secretaria de educação, representada pela equipe técnica, passa a conviver com um hiato nas discussões sobre as questões curriculares, estabelecendo pouco contato com as políticas nacionais.” (BARBOSA; PIMENTA, 2008, p. 151). Isso acabou resultando em uma estagnação na rede, que foi diagnosticada, de maneira informal, pela equipe técnica em 2009:

Segundo este diagnóstico, as unidades educativas infantis haviam reduzido suas orientações curriculares a conteúdos extraídos de datas comemorativas, por áreas do desenvolvimento, listas de atividades, temas de pesquisa e/ou projetos de trabalho. Além disso, observava-se que atividades como desenhos, textos literários, jogos e brincadeiras dirigidas, já não eram mais praticadas. (BARBOSA; PIMENTA, 2008, p. 151)

Tendo em vista que o currículo para a educação infantil se norteia pelas DCNs, ele se destaca como um “[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2010, p. 12). Então, deve ser organizado pensando na criança enquanto ser social que questiona, explora, pensa, interage e constrói conhecimento.

Para que a aprendizagem aconteça, ela precisa fazer sentido para a criança, pois a partir do seu interesse, do seu contexto social e de suas vivências, a criança desenvolve-se. “Com a falta de um currículo e proposta pedagógica, nos deparamos

com um dos maiores problemas que afeta a educação infantil: o calendário de festividades, que é cumprido fielmente e as crianças são expostas ao consumismo, na maior parte, sem o menor significado do conteúdo” (GOMES; MONTEIRO, 2016, p.

155). Sobre isso, Barbosa e Horn apontam que:

É claro que manter tradições culturais, cívicas e/ou religiosas é algo fundamental para as crianças pequenas e precisa constar no currículo, mas o importante é a construção do sentido (real ou imaginário) dessas práticas e não apenas a comemoração. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 40)

Nesse mesmo período, Silva (2008) desenvolveu uma pesquisa onde investigou as ações de cuidar e educar na rotina de crianças de até três anos. O autor partiu da hipótese de que as instituições de educação infantil priorizavam mais o cuidar, sem a finalidade de propiciar ensino para essa faixa etária. O estudo constatou que o trabalho docente estava mais voltado para questões assistenciais do que educativas nas instituições observadas:

É necessário que ocorram novas formulações para o atendimento na educação infantil que apresente uma concepção de infância calcada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural; uma formação docente que explicita a função do educador, pautada no planejamento, conhecimento sistematizado e práticas educativas. Além disso, deve-se considerar a interdisciplinaridade entre os diversos ramos científicos e buscar políticas públicas verdadeiramente voltadas ao ato de ensinar, com proposições curriculares claras, bem definidas e fundamentadas. (SILVA, 2008)

Barbosa (2008) discute a função educativa desenvolvida com crianças de 3 a 6 anos nos CERs da cidade, onde coletou dados por meio da observação em ambiente naturalístico. As reflexões produzidas, através dos dados coletados no cotidiano das instituições, apontaram a necessidade de avançar as discussões da educação infantil do campo conceitual para o epistemológico:

As considerações finais apontam para a necessidade de fazermos avançar do campo conceitual para o epistemológico as discussões na área da educação infantil, não para acentuar as características do sujeito que aprende, tarefa à qual a Psicologia do Desenvolvimento Humano se dedica de forma permanente com valor científico reconhecido, mas para elaborarmos, no campo da Pedagogia, mediações pedagógicas que produzam formas de compreensão da realidade objetiva com as crianças sem continuidade com o conhecimento do senso comum originalmente encontrado nas experiências espontâneas das crianças. (BARBOSA, 2008)

Diante do contexto apresentado:

[...] era urgente a retomada de iniciativas que reordenassem o trabalho pedagógico e a equipe técnica entendeu à época que se tratava de produzir um novo documento que trouxesse referências práticas aos professores. A resposta veio com a elaboração em 2011 do documento, Orientações Curriculares da PréEscola, que estabelecia preliminarmente algumas áreas de conhecimento, temas e sugestões de atividades a serem desenvolvidas com as crianças durante todo o ano letivo. Entretanto, ali não se expressava claramente uma concepção de educação infantil, suas diretrizes práticas embora sinalizassem um caráter educativo, eram permeadas de contradições e polissemias do ponto de vista das orientações teóricas. (BARBOSA; PIMENTA, 2008, p. 151)

A Secretaria Municipal de Educação, diante do panorama que se apresentava, julgou necessário repensar a educação infantil como uma “[...] tríade: formação docente, práticas educativas intencionais e políticas públicas, dando um papel central para o ensino na educação das crianças pequenas” (BARBOSA; MAZZEU, 2016, p. 6288), tomando como base os referenciais teóricos propostos por Barbosa (2008). Nessa conjuntura, iniciou-se um processo de reestruturação conceitual, teórica, curricular e metodológica da educação infantil do município de Araraquara, por meio da parceria entre SME e a Faculdade de Ciências e Letras da UNESP (FCLAR), através da participação e trabalho da professora Dr^a. Eliza Maria Barbosa, do departamento de Psicologia da Educação. A parceria resultou na implementação do Programa “Cresça e Apareça”, em 2012, e na criação do Laboratório Pedagógico de Educação Infantil (LAPEI), em 2014.

Nesta direção, a partir de 2012, desencadeou-se um conjunto de ações: cursos de extensão oferecidos a professores da rede; grupo de estudos com a equipe técnica da secretaria de educação das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica e, finalmente, a criação do Programa de Formação Continuada de Professores e Educadores denominado Cresça e Apareça. No interior deste programa foram produzidas ações de revisão das concepções teóricas dos professores e educadores, apontando os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica como uma alternativa para a consolidação de práticas educativas intencionais que reconhecem no ensino dos conteúdos culturalmente produzidos a premissa de constituição das propriedades tipicamente humanas. (BARBOSA; PIMENTA, 2018, p. 152)

O Programa “Cresça e Apareça” mostrou melhorias no desenvolvimento de atividades com as crianças, na formação de professores e nas consultorias. Contudo, as ações do programa foram encerradas na mudança da gestão municipal, cabendo aqui destacar que o LAPEI continua ativo.

No tocante à interrupção, é necessário tecermos um comentário quanto ao recorrente fato, não apenas em Araraquara, mas também em âmbito nacional, da interferência desarrazoada das mudanças partidárias sobre a educação, a qual acaba ficando à mercê de interesses e dinâmicas

externas, capazes de, por exemplo, interromper, como no caso de Araraquara, um trabalho construído ao longo de anos para a educação infantil municipal, sem preparações ou transições tranquilas e adequadas ao melhor interesse da própria rede e das crianças atendidas (e não ao melhor interesse do administrador). (PEREA, 2019, p. 93)

Na atual gestão, em agosto de 2017, a Prefeitura Municipal de Araraquara lançou um edital para selecionar professores que já atuavam na rede para o preenchimento da vaga de função atividade, que se denominou Professor

Coordenador. Dentre as atribuições, estão: planejar, desenvolver, monitorar e avaliar ações didático-pedagógicas de caráter crítico e transformador, de forma organizada e sistemática. Essa função ainda não existia na educação infantil. e funciona da seguinte forma: cada professor coordenador é responsável por 3 ou 4 escolas e passa um dia em cada uma delas. Nessa visita, ele é responsável por realizar as reuniões de HTPC junto às professoras, realizando a formação em serviço e atendendo às demandas na medida do possível.

Assim, observa-se que a trajetória da educação infantil, em Araraquara, envolve a construção dos CERs de forma estratégica, com a orientação curricular e o desenvolvimento da prática enriquecidas em parceria com a Universidade, mas que sofre influência política nas trocas de gestão. Todavia, conta sempre com o esforço dos envolvidos para valorizar e construir um trabalho intencional nos CERs e que, principalmente, seja significativo para todos os alunos.

2.1.4 A Educação Infantil em Araraquara – Estrutura de atendimento

No âmbito organizacional, a estrutura do atendimento da rede municipal é dividida em três modalidades (Quadro 1) que se integram em suas funções e objetivos: berçário, recreação e pré-escola.

QUADRO 1. Estrutura de atendimento da Educação Infantil em Araraquara

Berçário	<ul style="list-style-type: none"> • Atende crianças de 0 a 3 anos de idade; • O atendimento é realizado pelas agentes educacionais do berçário; Relação da quantidade de educador por aluno: BI – 1/5 <p>BII – 1/6</p> <p>Observação: Entre a passagem da criança do berçário para a pré-escola há a Classe Intermediária (CI) que atende crianças que vão completar 3 anos no segundo semestre do ano letivo. Nesse atendimento há a parceria entre a professora e uma agente educacional, cujo objetivo dessa classe é “intermediar” a passagem do berçário para a pré-escola/recreação. O número de crianças por turma nessa faixa etária é 20 (vinte).</p>
----------	---

Recreação	<ul style="list-style-type: none"> • Atende crianças de 3 a 5 anos de idade que permanecem em período integral na unidade escolar; • As crianças são atendidas por agentes educacionais no contraturno da pré-escola; <p>Relação da quantidade de educador por aluno:</p> <p>3ª etapa – 1/15</p> <p>4ª etapa – 1/17</p> <p>5ª etapa – 1/17</p>
Pré-escola	<p>□ Atende crianças de 3 a 5 anos organizadas nos seguintes ciclos:</p> <p>3ª etapa – 2 anos e 11 meses a 3 anos e 10 meses;</p> <p>4ª etapa – 3 anos e 11 meses a 4 anos e 10 meses;</p> <p>5ª etapa – 4 anos e 11 meses a 5 anos e 10 meses;</p> <p>O atendimento é realizado por uma professora da pré-escola</p>

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Nos berçários, encontramos as turmas de BI e BII e as profissionais responsáveis pelas crianças são concursadas no cargo de Agentes Educacionais. Atualmente, a formação mínima exigida para o desenvolvimento dessa função é o Ensino Médio.

O atendimento nos berçários tem como objetivos indissociáveis o cuidar e o educar. Cuidados quanto a higiene, saúde, nutrição e estimulação das crianças, observando-as, acompanhando seu desenvolvimento, identificando e provendo as necessidades de ordem física, emocional e educacional, conforme prevê o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (ASSIS, 2004, p. 74)

A CI representa a transição do berçário para a pré-escola, assim como todas as etapas da educação infantil, as rotinas de cuidado são mantidas no banho, no sono e na alimentação, mas as ações educativas também precisam se estruturar mesmo nos momentos de cuidado. “É na organização destas atividades, no tempo e no espaço que se explicita a intenção educativa do atendimento nos berçários, complementando desta forma a função de cuidado que o caracteriza” (ASSIS, 2004, p. 75).

Como alternativa para as mães trabalhadoras, o município oferece também a possibilidade às crianças de frequentarem as turmas de recreação. O atendimento é para crianças de 3 a 6 anos que, assim como no berçário, ficam sob os cuidados de agentes educacionais concursados com a exigência mínima de escolaridade do ensino médio. As crianças atendidas ficam o período integral na instituição, sendo que 4 horas com a professora na pré-escola e as demais horas na recreação.

A recreação tem como objetivo dar um atendimento de qualidade, garantindo os direitos, respeitando as necessidades individuais e coletivas das crianças para sua inserção na cultura por meio de um conjunto de atividades que privilegiem o lúdico, proporcionando lazer, esporte, informação, diversão, higiene e saúde. (ASSIS, 2004, p. 75)

A pré-escola compreende as turmas de 3^{as}, 4^{as} e 5^{as} etapas do município, atendendo as crianças a partir dos 3 anos. Cada turma pode ter o número máximo de 25 alunos sob a responsabilidade de um professor contratado por meio de concurso público, cuja exigência mínima de escolaridade é: licenciatura plena em Pedagogia com habilitação específica em educação infantil, curso normal superior com habilitação em educação infantil ou habilitação específica para o magistério (HEM) e de curso normal de nível médio com aprofundamento em educação infantil.

Além dos cuidados com alimentação, com higiene e da atenção ao desenvolvimento neuropsicomotor, acrescentam-se às atividades e ações desenvolvidas pela professora com seu grupo de crianças; Atividades que desenvolvam habilidades específicas necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita e de raciocínio lógico, tais como: habilidades motoras, perceptivas, relacionadas à linguagem (oral, gestual), à orientação temporal e espacial e à lateralidade; Atividades de socialização em situações de jogos, dramatizações ou em recreação livre; Atividades e ações que possibilitem o desenvolvimento de capacidades de ordem afetiva, estética que estão associadas à possibilidade de construção de valores que norteiam a ação das crianças; Ações educativas devem ser efetuadas com base numa constante reflexão e direcionadas por meio dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. (ASSIS, 2004, p. 76)

Atualmente, a proposta curricular da Rede Municipal fundamenta-se na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e no Currículo Paulista, cujos eixos estruturam as interações e brincadeiras, apontando a necessidade de ter intencionalidade educativa nas suas ações. Levando em conta as especificidades e características das diferentes faixas etárias, a proposta indica os seis direitos de aprendizagem que devem ser garantidos de acordo com a BNCC (2017), que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer e para atingi-los é preciso priorizar as interações e brincadeiras.

A rotina de trabalho com as crianças nos CERs segue o sistema de rodízio dos espaços, isso significa que, diferente do que ocorre em outros municípios, em Araraquara não há uma sala específica para cada turma. As atividades desenvolvidas têm por base uma tabela que contém os horários, espaços e turmas, logo, todos os alunos usufruem de todos os espaços da escola.

[...] o rodízio se constituirá em um instrumento fundamental para a organização e melhor utilização dos diferentes espaços nos centros de educação e recreação - CERs, favorecendo a execução dos planejamentos, e a intencionalidade da ação educativa na Educação Infantil. (ARARAQUARA, 2011, p. 15)

Abaixo, segue um exemplo desse rodízio representado no Quadro 2. Cabe salientar que, nesse caso, o tempo é dividido em 1º momento (antes da refeição) e 2º momento (depois da refeição). O dia a dia também inclui atividades de higiene e cuidado.

QUADRO 2. Exemplo de Rodízio da turma 5ª Etapa B.

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
Sala Estruturada	Casinha	Parque (Balanço)	Educação Física	Sala Estruturada
Parque (túnel)	Sala Estruturada	Sala de Recursos	Sala de Multimeios	Quiosque

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Os espaços físicos são comuns na rede e compreendem: sala estruturada - equipada com mesas, lousa, lousa digital (no caso das escolas que possuem) e armários com materiais de uso coletivo e individual das crianças. A sala de recursos, geralmente, possui “cantos”, de modo que a professora pode organizar para que as crianças se revezem entre eles. Dessa forma, pode-se agrupar as crianças em pequenos grupos e envolvê-los em atividades diversificadas, fazendo um rodízio entre os “cantos”. O galpão é a área para refeições e, por ser um espaço amplo, costumase usá-lo para outras finalidades em outros momentos, como, por exemplo, leitura de histórias, músicas etc. A sala de multimeios é equipada com recursos visuais, como computadores, som e TV, contendo, também, fantasias e brinquedos para desenvolver jogos de papéis sociais (ferramentas, utensílios de cozinha, instrumentos de médico, cabeleireiro etc.). Já a área externa possui tanques de areia e parques com escorregadores, balanços, gira-gira e gangorras. Alguns CERs possuem, ainda, casinha de boneca e outros tipos de brinquedos.

Atualmente, o município de Araraquara possui 47 (quarenta e sete) CERs, distribuídos pelas regiões da cidade. Destes, 25 foram construídos antes da implementação da LDB, caracterizando a preocupação e o olhar da cidade para com a educação infantil antes mesmo dela tornar-se etapa da educação básica.

2.2 Os HTPCs

Essa subseção trata sobre o espaço que o HTPC pode proporcionar para a formação em serviço e o trabalho coletivo do professor. Essa conquista é proveniente de muitas lutas e reivindicações dos docentes, sendo uma oportunidade de refletir sobre a prática. É um momento em que a sua organização e desenvolvimento envolvem o esforço de todos os participantes.

Antes da regulamentação dos HTPCs, os horários disponíveis aos professores para as reflexões sobre as práticas pedagógicas estavam restritos aos momentos de planejamento no início do período letivo, nas reuniões bimestrais de conselho de classe, nas reuniões de pais e mestres e em alguns encontros nos corredores da escola. A subseção “HTPC: uma conquista trabalhista dos docentes”, abordará sobre as reivindicações, lutas e legislações que acompanham a história da implementação dos HTPCs. Depois, em “HTPC enquanto espaço formativo e de reflexão”, será abordada a formação docente como processo constante e as HTPCs representando uma oportunidade para que ela aconteça enquanto os professores estão em serviço.

Destaca-se, também, a importância da intervenção do professor coordenador em “HTPC e o professor coordenador: organização, mediação e mobilização”, deixando claro as especificidades do trabalho do coordenador pedagógico quando seu trabalho é realizado na educação infantil.

2.2.1 HTPC: Uma conquista trabalhista dos docentes

O HTPC, como a própria sigla revela no “H”, corresponde a hora/horário de trabalho. Ao analisar o trabalho em sua dimensão ontológica, o compreendemos, assim como Moretti e Moura (2010), como uma atividade, exclusivamente, humana intencional adequada a um fim e orientada por objetivos. O trabalho é o meio pelo qual o homem transforma a natureza e produz a si mesmo. Portanto, é uma atividade vital e o

desenvolvimento humano é sempre e necessariamente orientado pela atividade principal. Arce e Martins (2007, p. 47) afirmam que a atividade é:

[...] o meio/modo pelo qual o indivíduo se relaciona com a realidade, tendo em vista produzir e reproduzir as condições necessárias à sua sobrevivência física e psíquica"; todavia, tomar a categoria atividade como central na análise do ciclo vital demanda importantes considerações. (ARCE; MARTINS, 2007, p.47)

Em concordância com a afirmação anterior, Petrovsky (1985) entende atividade como:

[...] forma de relação viva através da qual se estabelece um vínculo real entre a pessoa e o mundo que a rodeia. Por meio da atividade o indivíduo atua sobre a natureza, sobre as coisas e sobre as pessoas. Na atividade, o indivíduo desenvolve e realiza suas propriedades internas, intervêm como sujeito em relação às coisas e como personalidade em relação às pessoas. Ao experimentar por seu turno as influências recíprocas, descobre assim as propriedades verdadeiras, objetivas e essenciais das pessoas, das coisas, da natureza e da sociedade (PETROVSKI, 1985, p. 142-143; tradução própria).⁵

Por meio das informações obtidas até aqui, pode-se compreender que o desenvolvimento de ações intencionais com o objetivo de ensinar é o que, basicamente, constitui o trabalho docente. No caso dos professores paulistas, a carga horária é dividida da seguinte forma: dois terços de sua jornada devem ser cumpridos no desenvolvimento de atividades de interação com os educandos em sala de aula e o outro um terço deve ser destinado às atividades pedagógicas extraclases. Dessa forma, o docente pode planejar aulas, aperfeiçoar sua prática, reunir-se com os pares, corrigir provas e trabalhos e preencher burocracias dentro da jornada remunerada. O horário/hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) é uma conquista garantida na legislação brasileira, como também, em alguns lugares, a aula de trabalho pedagógico coletivo (ATPC).

O reconhecimento de que o trabalho docente vai além das atividades desenvolvidas em sala de aula é resultante de reivindicações dos professores, organizados sob a orientação sindical da APEOESP. Isso vem desde a década de 1980,

⁵ [...] una forma de relación viva a través de la cual se establece un vínculo real entre la persona y el mundo que la rodea. A través de la actividad, el individuo actúa sobre la naturaleza, las cosas y las personas. En la actividad, el individuo desarrolla y realiza sus propiedades internas, interviniendo como sujeto en relación con las cosas y como personalidad en relación con las personas. Experimentando a su vez las influencias recíprocas, descubres las propiedades verdaderas, objetivas y esenciales de las personas, las cosas, la naturaleza y la sociedad. (PETROVSKI, 1985, p.142-143)

quando pediam uma jornada de trabalho que contemplasse um tempo para discussão coletiva no interior da escola, para debater problemas educacionais, demandas do trabalho, realidade escolar e a organização de intervenções coletivas. Diante disso e do contexto das reformas educacionais, a primeira conquista neste âmbito foi a publicação da Lei Complementar 444/85. A Lei se refere ao Estatuto do

Magistério que, de acordo com seu parágrafo nº45, é “um tempo remunerado de que disporá o docente, prioritariamente, para participar de reuniões pedagógicas e, ainda,

para a preparação de aulas, correção de trabalhos e provas, pesquisa, atendimento a pais e alunos” (OLIVEIRA, 2006; BOZZINI; OLIVEIRA, 2006).

Neste contexto, essas horas de trabalho poderiam ser cumpridas na escola ou em local de indicação da administração escolar. Nesse período, os professores de 1º e 2º grau (terminologia à época para o que hoje é nomeado de ensino fundamental e médio) tinham direito às horas de trabalho pedagógico- HTP.

Ao final da década de 1980, aconteceu uma das “primeiras iniciativas no sentido de se construir um trabalho coletivo nas escolas do Estado de São Paulo”, segundo Bozzini e Oliveira (2006, p. 36), com a criação do Projeto Ciclo Básico. Os professores atuantes nesse projeto passariam a cumprir as horas de trabalho pedagógico (HTP) na escola ou em local de indicação da administração escolar. Assim, criou-se a “hora de trabalho pedagógico”, além das horas já referidas na Lei Complementar 444/85. (BERTUCCI, 2009, p. 60)

Em 1997, a Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, por meio da Lei Complementar nº 836/97 (atualizada até a Lei Complementar nº 1.319, de 28 de março de 2018), instituiu o plano de carreira, vencimentos e salários para os integrantes do quadro do magistério da Secretaria da Educação e deu outras providências correlatas. Dentre elas, incorporar cinco horas de trabalho pedagógico realizado pelos docentes sem os alunos, foi nesse período que o HTP se tornou HTPC, direcionando duas horas para o trabalho coletivo.

A LDB 9394/96 já regulamentava o salário e o tempo dedicado à atividade laboral dos professores, por sua vez, a Lei do Piso (Lei 11.738/2008), instituída em 2008, determinou o mínimo que os professores deveriam receber e a porcentagem de horas que deveriam dedicar para cada tipo de atividade. Também trouxe definições mais

gerais sobre o trabalho dos professores, assim como sobre os HTPCs e seus objetivos. O documento destaca dois aspectos principais para o exercício do trabalho docente: o salário e o tempo dedicado para suas atividades.

Neste sentido, por conta de Lei do Piso, é possível lutar e defender que os professores não podem passar mais de 2/3 de sua jornada de trabalho (que deve ser de, no máximo quarenta horas semanais) no trabalho direto com os alunos. Reconhecidamente, tal trabalho, diante dos desafios da escola pública de nossos dias, é intenso, complexo, exigindo uma excelente preparação e formação. (SOUZA, 2013, p.133)

Diante disso, os HTPCs adentraram às escolas objetivando ser um poderoso espaço de crescimento profissional. A Portaria CENP nº1/96 – LC nº 836/9, por meio do comunicado CENP de 6-2-2009, caracteriza fundamentalmente a HTPC como:

- Espaço de formação continuada dos educadores, propulsor de momentos privilegiados de estudos, discussão e reflexão do currículo e melhoria da prática docente;
- Trabalho coletivo de caráter estritamente pedagógico, destinado à discussão, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola e do desempenho escolar do aluno.

Assim, a discussão desta pesquisa reside nas observações sobre o trabalho coletivo durante as HTPCs e como as professoras compreendem e se relacionam com esse espaço de formação, reflexão e trabalho coletivo.

2.2.2 HTPC enquanto espaço formativo e de reflexão

Evidenciando que a escola reproduz a sociedade ao mesmo tempo que a questiona, em um processo de convivência de contrários e de superações para o desenvolvimento de todos os seus membros. Ou seja, de toda a comunidade escolar que precisa, de forma assertiva, lidar com as dificuldades e as necessidades que se fazem presentes. Uma das formas de enfrentar esses desafios cotidianos é por meio da capacitação profissional docente.

Coerentemente, com o novo perfil do professor, o conceito de formação docente é relacionado ao de aprendizagem permanente, que considera os saberes e as competências como resultados não só da formação profissional e do exercício da docência, mas também de aprendizagens realizadas ao longo da vida, dentro e fora da escola. (MIZUKAMI; NONO, 2002, p. 31)

Mizukami e Nono (2002) mostra que o entendimento sobre a formação dos professores, que prevaleceu até recente período da história, destacava apenas os momentos formais de formação. A formação continuada, inicialmente vista como reciclagem, foi e continua sendo objeto de estudo na área da educação. As reflexões e pesquisas constroem uma nova concepção de formação continuada:

Trata-se de modelos construídos a partir de perspectivas distintas, mas que, de modo geral, foram apresentados por três teses que sintetizam os principais eixos de investigação e de consenso entre os profissionais da educação.[...] Para um adequado desenvolvimento da formação continuada é necessário ter presentes as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério; não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional em relação àquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e o outro que já se encaminha para a aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes e os processos de formação continuada não podem ignorar essa realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional. (CANDAU, 1996, p. 143)

Candau (1996) já trazia os elementos das formações continuadas após a aprovação da LDB em 1996. Imbernón (2010) traça um panorama histórico sobre a formação continuada e divide em etapas que nomeia de genealogia da formação. São elas:

Até os anos 1970: início.

Anos de 1980: paradoxo da formação. O auge da técnica na formação e a resistência prática e crítica.

Anos de 1990: introdução da mudança, apesar de tímida.

Anos 2000 até a atualidade: busca de novas alternativas. (IMBERNON, 2010, p.15)

Na década de 1970, foram realizados estudos que buscavam determinar as atitudes dos professores em relação aos programas de formação continuada. Para esse período, Imbernón (2010) afirma que na maioria dos países latinos não houve desenvolvimento da análise da formação do professor como campo de conhecimento. O autor ainda afirma que a formação continuada acontecia de maneira individual, quando, deste modo, aplicava-se a ideia “forme-se onde puder e como puder”. Ou seja, os próprios professores buscavam atividades de formação que acreditavam trazer aprendizagem. Nos anos 1980, o contexto de desenvolvimento industrial e a emigração para as grandes cidades obrigava os educadores a adotarem uma nova forma de trabalhar: elementos

técnicos foram introduzidos, como planejamento, programação, objetivos, avaliações etc. Trata-se aqui de um período, predominantemente, técnico.

Considerar essa época a partir da perspectiva atual aventura-me a dizer que foi um período em que o modelo hegemônico de educação e formação foi tão difundido e incrível que marcou toda uma geração de professores que ainda padecem das contradições evidentes entre o que fizeram e o que atualmente pensam que se deveria fazer. Esses docentes foram formados no autoritarismo, com fundo positivista e com uma visão técnica de um ofício no qual havia soluções teóricas para tudo e para todos. Acreditaram nisso ou se forçaram a crer, para depois colocar tudo em quarentena. (IMBERNÓN, 2010, p. 19)

A intenção de adequar os professores aos novos tempos foi a motivação para os cursos de formação continuada. Imbernón (2010) destaca que a institucionalização da formação teve uma parte negativa, pois apresentava uma visão determinista e uniforme da tarefa dos professores, fazendo com que a formação fosse decidida pelos outros. Entretanto, para o autor, alguns aspectos positivos merecem destaque, como a preocupação do âmbito universitário com estudos teóricos, uma consciência maior dos professores comprometidos, dentre outros.

Nos anos 1990, difundiu-se rapidamente a pesquisa-ação como mudança e um novo conceito de currículo. Foi um período fértil e produtivo na formação continuada dos professores. Apareceram as formações em escolas, mas, também, foi uma época confusa por conta dos discursos simbólicos que tratavam a formação como “treinamento”, mediante os planos de formação institucional.

Uma época de ascensão dos movimentos de renovação pedagógica que quase são aniquilados não por disputas internas, mas porque muitos de seus membros assumem tarefas de governo e se dedicam a outras coisas. Foi um período de adesão massiva, sobretudo, universitária, às novas ideias, por uma simples questão de modismo. Essas ideias se fazem onipresentes em textos, discursos e declarações públicas. O novo discurso se torna comum, excessivamente comum, entre aqueles que, apenas a alguns anos antes, haviam aderido com os mesmos entusiasmos à racionalidade mais técnica da formação. As palavras se confundem, mesmo que as pessoas e suas origens sejam as mesmas circunstâncias que envenena as propostas. (IMBERNÓN, 2010, p. 21)

O campo educacional brasileiro se modificou na década de 1990 e a influência da política neoliberal, neste período, torna necessária a formação de um novo tipo de trabalhador. Em consequência disso, os professores passaram por reformas curriculares centradas nas competências, com a ideia de que o conhecimento vem da prática. Para Oliveira (2009), o caráter de formação compensatória, destinado a

preencher lacunas da formação inicial, aliado à necessidade de garantir a implementação das reformas educativas dos anos 1990, estimulou fortemente o desenvolvimento de programas de formação continuada em serviço.

Já no início do século XXI, observa-se a construção de um novo perfil do professor adequado aos novos tempos:

[...] envolvendo desde a formação inicial e continuada aos salários e condições de trabalho e a necessidade de profissionalização docente. A partir da criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica em 2004 pelo Ministério da Educação

(MEC), com a finalidade de contribuir com a qualidade do ensino e para o desenvolvimento e oferta de programas de formação continuada, percebemos a elaboração de materiais didáticos destinados aos professores em serviço, além de ações de formação em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES), nas quais se inserem os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, e os Estados e Municípios. (PEREIRA, 2016, p. 4)

A formação continuada também é um ponto crucial na Lei do Piso, especificamente a formação continuada, que acontece em serviço, pois a HTPC tornase um espaço privilegiado para a formação. Para Freire (2002), somos seres inclusos e por isso necessitamos nos formar sempre.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu "distanciamento" epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise e maior comunicabilidade exercer em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, que quanto mais me assumo como estou assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também. (FREIRE, 2002, p. 22)

Nóvoa (2009) afirma que a formação do professor deve ser constituída dentro da atuação profissional, diante da formação permanente em serviço. A prática pedagógica reflexiva faz com que o professor aprenda interpretando a própria realidade, por meio de uma opção consciente, do anseio por mudanças e a reformulação da própria prática profissional.

Ao refletir, ele passa a pensar sobre a situação passada, estabelecendo relações com situações futuras de ensino que virá a propor organizar. Esse processo de reflexão crítica, feito individualmente ou em grupo, pode tornar conscientes os modelos teóricos e epistemológicos que se evidenciam na sua atuação profissional e, ao mesmo tempo, favorecer a comparação dos resultados de sua proposta de trabalho com as teorias pedagógicas e epistemológicas mais formalizadas. (BOLZAN, 2009, p. 17)

A reflexão sobre a prática deve ser atividade cotidiana do professor e a HTPC obtém êxito quando consegue garantir que os docentes reflitam sobre a realidade onde atuam. Bolzan (2009) busca compreender as relações recíprocas existentes entre o domínio do saber (conhecimento científico) e o domínio do saber fazer (conhecimento prático).

Logo, é relevante explicitar como este sistema de concepções pessoais se desdobra, transformando-se em conhecimento compartilhado. Esse processo de transformação implica a apropriação dos conhecimentos prévios dos professores, conhecimentos pedagógicos aprendidos na formação profissional e a sua relação com a prática pedagógica (conhecimento da prática, tanto quanto o conhecimento mediado pela prática) desenvolvida no cotidiano escolar. Há uma interação dialética entre esses conhecimentos, que, segundo Vygotsky (1994), se referem a uma compreensão mais profunda do que pode ser considerada a base da competência do indivíduo num domínio específico. (BOLZAN, 2009, p. 13)

Admitindo o conhecimento docente como algo em constante construção em um infinito processo de desenvolvimento, Mizukami (2009) afirma:

Acreditamos que o conhecimento se constrói a partir de hipóteses que se estruturam e desestruturam. O conhecimento docente também se constrói com a quebra das certezas presentes na prática pedagógica cotidiana de cada um de nós. Portanto, é preciso intervir para desestruturar as certezas que suportam essas práticas. Deve-se abalar as convicções arraigadas, colocar dúvidas, desestabilizar. A partir da desestruturação das hipóteses, constroem-se novas hipóteses, alcançam-se novos níveis de conhecimento (MIZUKAMI, 2009, p. 43)

A construção dos saberes não ocorre de forma individual, ela só se faz se for em parceria entre os envolvidos, de maneira coletiva, a fim de garantir a efetivação dos objetivos deste momento. A portaria CENP n°1/96 – LC n° 836/9 comunicado CENP de 6-2-2009, aponta itens importantes para o planejamento e organização de condução das HTPCs:

- Considerar as demandas dos professores frente às metas e prioridades da escola;
- Elaborar previamente a pauta de cada reunião, definida a partir das contribuições dos participantes;

- Dividir entre os participantes as tarefas inerentes às reuniões (registro, escolha de textos, organização dos estudos);
- Planejar formas de avaliação das reuniões pelo coletivo dos participantes;
- Prever formas de registro (ata, caderno, diário de bordo, e outras) das discussões, avanços, dificuldades detectadas, ações e intervenções propostas e decisões tomadas;
- Organizar as ações de formação continuada com conteúdo voltados às metas da escola e à melhoria do desempenho dos alunos, com apoio da equipe de supervisão e oficina pedagógica da DE.

O mesmo documento afirma que a organização do horário de cumprimento das HTPCs deve ser feita pelo professor coordenador, profissional responsável pela condução e mediação das reuniões.

Nesse sentido, a coordenação pedagógica tem a responsabilidade de promover ações de desenvolvimento profissional, com a finalidade de ampliar conhecimentos, adquirir informações, aprimorar habilidades, de modo que todos possam participar, em condições mínimas de igualdade, nas discussões para a tomada de decisões. (LIBÂNEO, 2009, p. 385)

Sendo assim, cabe destacar a importância e responsabilidade do professor coordenador nas HTPCs, processo no qual sua intervenção pode tornar capaz a formação, desenvolver o trabalho coletivo e o diálogo entre os envolvidos. Além disso, lida com as demandas individuais e características da instituição.

2.2.3 HTPC e o professor coordenador: organização, mediação e mobilização

O coordenador pedagógico é uma figura de destaque no trabalho educacional em qualquer instituição, pois dialoga com todos os envolvidos no contexto escolar (diretores, professores, alunos, pais, comunidade, funcionários etc.), por isso, tem a oportunidade de construir um ambiente coletivo. Para Libâneo (2009), o coordenador pedagógico ou professor coordenador: coordena, acompanha, assessora, apoia e avalia as atividades pedagógicas curriculares, dando prioridade à assistência aos professores no trabalho interativo com os alunos. Também tem a incumbência de relacionar-se com os pais e a comunidade, especialmente sobre o funcionamento pedagógico-curricular e didático da escola. O autor ainda responsabiliza a coordenação pedagógica pela promoção de ações

de desenvolvimento profissional, de modo que todos possam participar em condições de igualdade nas discussões para a tomada de decisões (LIBÂNEO, 2009, p. 342).

A complexidade em se estabelecer as funções do coordenador pedagógico dificulta o trabalho de construção de sua identidade profissional. Ao mesmo tempo em que faz parte da equipe gestora, o coordenador é orientador do trabalho pedagógico e durante o seu expediente lida com toda a comunidade escolar (pais, funcionários de todos os setores e alunos). Sendo que cada membro desta comunidade tem um tipo de relação e espera uma postura deste profissional. As funções e atribuições do professor coordenador encontram-se ainda de maneira confusa em algumas instituições por conta das subjetividades, variações e dúvidas sobre identidade do próprio profissional e do grupo para com ele.

A sensação que têm, com frequência é de que são “bombeiros” a apagar os diferentes focos de “incêndios” na escola e que, no final do dia, vem o amargo sabor de que não se fez nada de muito relevante... Sentem ainda o distanciamento em relação aos professores, a desconfiança, a competição, a disputa de influência e de poder, etc. (VASCONCELLOS, 2008, p. 85)

O professor coordenador desempenha um papel fundamental no processo de mediação dos HTPCs. O conceito de mediação adotado aqui é fundamentado na teoria de Vigotsky, encontrada nos trabalhos de Oliveira (2009), cuja mediação é como um processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação. Essa relação passa a ser mediada por esse elemento, “a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada, sendo os sistemas simbólicos, os elementos intermediários entre o sujeito e o mundo (OLIVEIRA, 2009, p. 25).

No processo formativo que ocorre nos HTPCs, o professor coordenador é responsável pela organização do trabalho, articular e facilitar o diálogo entre os docentes e usa como sistemas simbólicos as reuniões com pautas que unem conteúdos de acordo com as necessidades do grupo, utilizando-se de temas, ações e intervenções.

A atribuição essencial do coordenador pedagógico está, sem dúvida alguma, associada ao processo de formação em serviço dos professores. Esse processo tem sido denominado de Educação Continuada, tanto nos textos oficiais de secretarias municipais e estaduais de educação, como na literatura recente sobre formação em serviço (CHRISTOV, 2009, p. 9).

O indivíduo não se desenvolve sem o suporte de outros indivíduos, assim, durante a formação em serviço nos HTPCs, o professor coordenador pode provocar avanços por meio de um debate qualificado que, na prática, não aconteceriam de forma espontânea.

O coordenador pode, assim, atuar como outro, promovendo o desenvolvimento do professor, isto é, o desenvolvimento de suas práticas, a partir do diálogo, de um trabalho coletivo e de parceria, pautado no respeito e admiração à pessoa do professor, porque tais elementos se configuram como fundamentais à promoção da aprendizagem. (MOSQUINI, 2019, p. 65)

O professor coordenador integra a equipe gestora. Libâneo (2009) define essa perspectiva do trabalho como todas as atividades de coordenação e de acompanhamento do trabalho das pessoas, ou seja, esse profissional assume a responsabilidade de fazer a escola funcionar mediante o trabalho conjunto (LIBÂNEO, 2009, p. 349). A função do coordenador pedagógico é complexa e a dificuldade em compreendê-la intensifica-se no contexto da educação infantil, por conta das especificidades desta etapa. Além de ser uma função relativamente nova para essa modalidade de ensino, surgindo, inicialmente, apenas no ensino fundamental. Para Alves:

[...] A discussão da gestão pedagógica na educação infantil expressa a complexidade que constitui a realidade do atendimento e de sua organização enquanto política pública. Portanto, deve considerar vários aspectos fundamentais, dentre os quais: pensar estruturas e formas de organização para viabilizar as metas e ações propostas nas diferentes instituições, envolver ações simultâneas e integradas nas áreas de saúde, assistência e bem estar social, esporte, lazer, bem como da própria família; promover articulação com toda a educação básica, inovando e criando outros modelos de educação sem copiar os modelos de funcionamento do ensino fundamental [...]; estimular e buscar garantias para a formação continuada dos professores, obedecendo a legislação educacional, trabalhista, sanitária, entre outras (ALVES, 2007, p. 146).

De fato, é na LDBEN de 1996 que a educação infantil passa a configurar-se como primeira etapa da educação básica obrigatória e gratuita. Garantir essa modalidade na força da lei (além de assegurar esse direito) busca dissociar a educação infantil da visão assistencialista que ela possui tão fortemente enraizada na sociedade.

Como consequência da incorporação na educação básica, a educação infantil teve que se submeter a todas as exigências impostas aos sistemas de ensino, dentre elas, a prática de uma gestão democrática e a elaboração do Projeto Político

Pedagógico (PPP). A reestruturação da educação infantil causa aumentos e intensificações nas funções atribuídas ao diretor escolar, exigindo a necessidade de novos profissionais, ocasionando a emergência do coordenador pedagógico.

[...] não se pode negar que o momento do aparecimento do coordenador pedagógico coincidiu com a sobrecarga de tarefas de diferente natureza dos diretores e com a necessidade de um elemento novo que trouxesse contribuições pedagógicas específicas, traduzidas em ações facilitadoras das relações do processo ensino-aprendizagem (BLANDINO, 1996, p. 6).

Diante disso, é possível assentar a importância e a complexidade do trabalho do coordenador pedagógico dentro de uma instituição escolar, especificamente, na educação infantil. O auxílio do coordenador pedagógico na busca de conhecimentos, soluções de problemas, comunicação entre todos que compõem a escola é fundamental conforme sua atuação se integra e modifica a dinâmica da instituição escolar.

2.3 O trabalho coletivo na escola

Dentro da escola, a ação em grupo e cooperativa do diretor, do coordenador, do corpo docente e de todos os outros profissionais envolvidos com a instituição garantem situações favoráveis para um funcionamento democrático e para a construção da coletividade.

Vários são os momentos que propiciam o trabalho coletivo e o desenvolvimento da coletividade do grupo, como: elaboração do PPP, reuniões pedagógicas, conselhos, associação de pais e mestres, grêmios, HTPCs etc. Entretanto, alguns entraves se fazem presentes, tornando a execução mais difícil, como os hábitos individualistas e a falta de solidariedade, por exemplo.

Nos itens que seguem esse tópico, será abordado sobre o coletivo e a coletividade sob a perspectiva de Petrovsky (1984, 1986). Também será tratado sobre o trabalho coletivo nas HTPCs e sobre as questões do trabalho coletivo no contexto da pandemia do novo Coronavírus.

2.3.1 O coletivo e a coletividade

Os primeiros estudos psicológicos preocupavam-se em estudar o homem na sua individualidade, fechado em si. A partir de 1920, houve uma evolução nas pesquisas e

as comunidades, nas quais o homem se relaciona, passaram a ser prestigiadas, a intenção era entendê-las na composição da personalidade humana. Nasce, assim, a Psicologia Social, um ramo da ciência fundamental nos EUA,

Inglaterra, Alemanha, França e Japão. O interesse principal era compreender o “fator humano” e as “relações humanas” aplicados no âmbito militar, educacional, nos esportes etc.

A relação entre indivíduo e sociedade é essencial, ao passo que é impossível os dissociar, sendo a psicologia social responsável pelos estudos destes fenômenos.

É muito difícil encontrarmos comportamentos humanos que não envolvam componentes sociais, e são, justamente, estes aspectos que se tornaram o enfoque da psicologia social. Em outras palavras, a psicologia social estuda a relação essencial entre o indivíduo e a sociedade, entendida historicamente, desde como seus membros se organizam para garantir sua sobrevivência até seus costumes, valores e instituições necessários para a continuidade da sociedade. (LANE, 2009, p. 10)

A psicologia social tornou-se uma das áreas mais populares, pois a possibilidade de compreender o mecanismo de interação entre os homens no curso da atividade conjunta gerou interesse.

Embora a psicologia social norte americana tenha tido o seu início de desenvolvimento cedo e tenha progredido, é preciso destacar a crise ocasionada devido a sua fraqueza metodológica. Os dados obtidos por meio de experimentos realizados em laboratórios não condizem com os fatos da vida social real. Os norteamericanos e europeus ocidentais estavam interessados no chamado “pequeno grupo”. O pequeno grupo foi adotado pelos alunos da “dinâmica de grupo”, onde eles analisavam as relações dos homens distanciadadas dos processos sociais dos quais faziam parte. Também analisavam as inter-relações entre os homens retiradas do contexto, estudavam a ação puramente mecânica do grupo sobre a personalidade e o grupo como um conjunto simples de indivíduos não relacionados, apenas compartilhavam tempo e local.

Contrapondo a metodologia americana, a teoria da mediação pela atividade das relações interpessoais foi idealizada pelo psicólogo russo Arthur Petrovsky e seu grupo de trabalho na década de 1960 na antiga União Soviética. Manifesta-se na necessidade provocada pelas mudanças históricas e sociais propagadas após a Revolução Russa em 1917. Segundo o autor, as novas circunstâncias sociais necessitavam de

conhecimentos teórico-práticos a fim de explicar os impactos das mudanças sociais nos indivíduos. Para Petrovsky (1984), os pequenos grupos tinham caráter de grupos difusos e conglomerados de pessoas, servindo apenas para formalizar a investigação, pois não tinham as mesmas características dos grupos reais que são unidos por fins e valores comuns e significativos.

A psicologia social norte-americana é caracterizada pela falta de base teórica para a compreensão dos diversos fenômenos psicossociais. As regularidades do comportamento dos homens nos diferentes grupos reduzem-se, essencialmente, a dependências de tipo mecânico; as pressões do grupo e seus membros submetem-se ou não às pressões do grupo (conformidade, não conformidade); o grupo é atraído por alguns indivíduos e, em vez disso, rejeitado por outros, ou, inversamente, os exclui de seu ambiente (capacidade de despertar simpatia, compreensão, etc.); Se o número de contatos dentro do grupo aumenta, ele se torna coeso; se o número de seus membros aumenta, os laços grupais se enfraquecem e se rompem (coesão, compatibilidade, etc). Em certa época, o behaviorismo - uma das correntes mais influentes na psicologia americana - mostrou uma propensão a representar o homem como um mecanismo que reage a uma variedade de estímulos. Agora, os seguidores do behaviorismo e de outras tendências teóricas da psicologia social freqüentemente veem em qualquer grupo social uma soma igualmente mecânica de indivíduos externamente ligados e interagindo. (PETROVSKI, 1984, p. 13; tradução própria)⁶

A Psicologia Social soviética surgiu com a incumbência de entendimento científico especializado sobre a formação da personalidade a partir da coletividade. Ou seja, da necessidade de uma psicologia que almejasse metodologicamente a condição concreta do ser humano localizado em seu tempo e espaço, histórica e culturalmente constituído. Na década de 50, a Psicologia Social Soviética começou a se consolidar em seu desenvolvimento experimental, sendo os fenômenos de grupo e o coletivo que demarcaram os primeiros avanços.

Em 1960, durante o crescente progresso técnico científico da URSS, psicólogos soviéticos viam no funcionamento da coletividade a chave para entender a relação entre

⁶ *La psicología social norteamericana se caracteriza por la carencia de una base teórica para comprender los diversos fenómenos psicosociales. Las regularidades del comportamiento de los hombres en los diferentes grupos son reducidas, en esencia a dependencias de tipo mecánico; el grupo presiona y sus miembros se someten o no a la presión del grupo (conformismo, inconformismo); el grupo es atraído por unos individuos y en cambio rechazado por otros, o bien, a la inversa, los excluye de su medio (capacidad de despertar simpatía, comprensión, etc.); si la cantidad de contactos dentro del grupo aumenta, éste se cohesionan, sí crece el número de sus integrantes los vínculos grupales se debilitan y se rompen (cohesion, compatibilidad, etc). En un tiempo el conductismo (behaviorismo) – una de las corrientes de mayor influencia en la psicología norteamericana- mostró propensión a representar al hombre como un mecanismo que reacciona a la diversidad de estímulos. Ahora los continuadores del conductismo y de otras tendencias teóricas en psicología social suelen ver en cualquier grupo social una suma igualmente mecánica de individuos exteriormente vinculados e interactuantes. (PETROVSKI, 1984, p. 13)*

personalidade e sociedade (extremamente importante em uma sociedade socialista). Os estudos sobre os grupos, feitos por Petrovsky e seus colaboradores, trouxeram aportes significativos para a construção da perspectiva histórico-dialética dos grupos humanos. Desses estudos que estruturaram a concepção original de grupo, destaca-se: o conceito de coletivo como um grupo com nível superior de desenvolvimento e os grupos difusos que, como já mencionado, caracteriza-se por ser um conglomerado de pessoas que não representam uma coletividade.

Psicólogos soviéticos compreenderam as dificuldades ao aferir uma abordagem correta para tratar dos fenômenos psicossociológicos. Reconheceram que muitos elementos deveriam ser considerados como: a coesão da comunidade, clima psicológico que predomina na comunidade, maneira como os membros percebem a

autossatisfação e a autoestima na comunidade etc. Vale acentuar que a teoria do coletivo, proposta pelo pedagogo russo Makarenko, influenciou no desenvolvimento da psicologia social, principalmente a marxista. Segundo Petrovsky (1986), o autor trouxe contribuições importantes acerca das relações essenciais entre a coletividade e a personalidade e atentou para os problemas da constituição da personalidade, da estrutura motivacional e do caráter. Makarenko evidenciou a necessidade de educar a personalidade no coletivo. Assim como Petrovsky (1984) e a psicologia soviética, concebe-se o termo coletividade por meio da definição de Makarenko.

Na psicologia soviética, o consenso foi obtido para a concepção Makarenko da coletividade como um grupo de pessoas unidas pela atividade com objetivos comuns, subordinado aos objetivos da sociedade. (PETROVSKI, 1984, p. 14; tradução própria)⁷

Petrovsky via no coletivo um grupo diferenciado e como condição superior para a formação integral da personalidade, sob essa perspectiva o coletivo é “[...] grupo no qual as relações interpessoais estão mediadas pelo conteúdo social e pessoalmente importante da atividade conjunta”⁸ (PETROVSKY, 1986, p. 302). Ou como uma “[...] comunidade unida pela atividade e determinada pelos objetivos e valorações de

⁷ *En la psicología soviética há ganado consenso general de la concepción de la colectividad proveniente de Makarenko como un grupo de personas unido por una actividad con objetivos comunes, subordinados a las metas de la sociedad.* (PETROVSKI, 1984, p. 14)

⁸ *Grupo en el que las relaciones interpersonales están mediadas por el contenido social y personalmente importante de la actividad conjunta* (PETROVSKY, 1986, p.302)

conteúdo socialmente significativos [...]”⁹ (PETROVSKY, 1986, p. 54). Partindo dessas concepções, o coletivo é um grupo com nível de desenvolvimento superior, assim, distingue-se de outros grupos. Entretanto, Dalla Vecchia (2011) pontua que são necessárias condições excepcionais para o desenvolvimento de um coletivo com essas características, tratando-se mais de uma exceção que de uma regra em termos concretos.

De tal modo, admite-se o coletivo como um grupo no qual as relações interpessoais estão mediatizadas pelo conteúdo socialmente importante e de interesse para a personalidade da atividade conjunta. Para iniciar uma discussão sobre a questão do coletivo e da coletividade é fundamental a reflexão sobre um fenômeno psicossocial conhecido como “as inter-relações entre o grupo e a personalidade”. Há duas maneiras de abordar o tema, a primeira delas ocorre no campo da psicologia

social tradicional, na qual a personalidade (quando oposta ao grupo) vira objeto de manipulação pelo próprio grupo, modificando-a e adaptando-a às suas próprias normas e submetendo sua influência. Ou ainda, a personalidade oposta torna-se uma força capaz de subjugar o grupo, exercitando sua liderança, de tal modo que o grupo perde as características que o distingue, sendo elas por sua atividade ou por características pessoais dos próprios indivíduos. Há um conflito que é superado com o triunfo da personalidade sobre o grupo ou vice-versa.

A segunda maneira apoia-se na psicologia social soviética, baseada no marxismo-leninismo, e rejeita a ideia de oposição entre o indivíduo e o grupo, trazendo a coletividade como o mais alto nível de desenvolvimento do grupo, na qual supera

“eu e ele” e “nós e eles”. O grupo transforma-se em coletividade por meio da atividade conjunta de seus membros. Essa atividade deve ser socialmente significativa, respondendo às demandas da sociedade e aos interesses do indivíduo. As interrelações coletivistas e a superação dos problemas entre o indivíduo e o grupo

⁹ “[...] *comunidadе unida por la actividad y determinada por los objetivos y valores de contenido socialmente significativo* [...]” (PETROVSKY, 1986, p. 54)

acontecem quando há uma atividade conjunta socialmente valiosa. Os fenômenos que ocorrem nestas condições só podem ser observados nas questões de grupo.

E é a coletividade que incorpora essa dependência da personalidade da sociedade na qual ela se torna livre. "Dentro da comunidade real e verdadeira, os indivíduos adquirem, ao mesmo tempo, sua liberdade por associar-se e por meio da associação", escreveram Marx e Engels em Ideologia Alemã. (PETROVSKI, 1984, p. 8 e 9; tradução própria)¹⁰

Em termos gerais, no coletivo as relações são mediadas pelos conteúdos essenciais da atividade social e conjunta, isto é, pelos seus objetivos, tarefas e valores. Diferentemente dos grupos difusos em que, para Petrovsky (1984), as atividades sociais são permeadas por outros elementos e a atividade grupal, normalmente, não é guiada por objetivos e finalidades significativas.

As definições de coletividade enfatizam os objetivos sociais da atividade realizada em conjunto, as diferenças entre coletividade e pequeno grupo se situam no que diz respeito às construções sociológicas, mas pouca atenção foi concedida a essa questão na época.

G. S. Antípina diz: "A teoria dos pequenos grupos é uma teoria sociológica especial cujo objeto de estudo é a estrutura e funcionamento dos pequenos grupos sociais (coletividades), sua interação com a sociedade e com a personalidade". Do ponto de vista de V. I. Zatsépin, a coletividade é uma estrutura complexa em que as atitudes do grupo como um todo (ou de seus membros) aparecem como partes componentes para as tarefas e objetivos da atividade realizada e das relações interpessoais que se envolvem (trabalho e pessoal). Na opinião de N. S. Mansurov, o organismo social que incorpora o conceito genérico de coletividade possui uma série de características essencialmente importantes, entre as quais a unidade de objetivos socialmente significativos e a unidade de atividade, a especificidade da estrutura e as relações de direção e subordinação. K. K. Platonov definiu a coletividade como um grupo de pessoas, uma parte integrante da sociedade, unida pelos objetivos comuns dessa sociedade. (PETROVSKI, 1984, p. 14 e 15; tradução nossa)¹¹

¹⁰ *Y es la colectividad la que encarna esa dependencia de la personalidad respecto de la sociedad en la que aquélla se torna libre. "Dentro de la comunidad real y verdadera, los individuos adquieren, al mismo tiempo, su libertad al asociarse y por medio de la asociación" escribieron Marx y Engels en La ideología alemana. (PETROVSKI, 1984, p. 8 e 9)*

¹¹ *Dice G. S. Antípina: "La teoría de los pequeños grupos es una teoría sociológica especial cuyo objeto de estudio es la estructura y funcionamiento de las pequeñas agrupaciones sociales (colectividades), su interacción con la sociedad y con la personalidad". Desde el punto de vista de V. I. Zatsépin la colectividad es una estructura compleja en la que aparecen con partes componentes las actitudes del grupo en su conjunto (o de sus miembros) hacia las tareas y fines de la actividad que realiza y las*

No início da década de 1970, na URSS, as pesquisas estavam voltadas para a diferenciação dos grupos, como também questões sobre os problemas de compatibilidade e coesão entre os grupos que eram alvos de pesquisas. Essas situações mostravam que, cada vez mais, a compreensão de coletividade no nível sociológico não era suficiente para garantir a solução de problemas concretos relacionados ao tema.

O método tornou-se um problema para os pesquisadores que buscavam interpretações de cunho científico e sentiam um déficit de recursos experimentais. Sem interromper a busca por maneiras próprias de resolver esses conflitos, os pesquisadores recorreram aos trabalhos de psicólogos europeus e americanos na esperança de encontrar instrumentos de experimentação necessários. Os estudos norte-americanos separavam as comunidades das inter-relações e interações entre os indivíduos. De início, o termo “coletividade” foi usado apenas como sinônimo do conceito “pequeno grupo” para a interpretação do material experimental concreto. Esses experimentos tinham uma abordagem, essencialmente, mecanicista das interações entre os sujeitos e o princípio “reação estímulo” governou as pesquisas.

A coletividade é um objeto de estudo muito complexo. Os trabalhos norte americanos tinham um aspecto mecanicista que simplificavam a forma de estudar os

problemas pertinentes ao tema, fazendo com que o objetivo de estudo se perdesse facilmente, levando a ideia de que as pessoas interagem de maneira mecânica.

Nesse sentido, é típico o seguinte raciocínio: “A máxima simplificação da formulação de um problema, imposta por dificuldades puramente matemáticas, obriga-nos a considerar todas as nossas construções como um modelo matemático que, por si só, está longe de se adaptar totalmente à realidade, mas que pode servir de ponto de partida para o desenvolvimento de modelos mais adequados. ” (PETROVSKI, 1984, p. 19; tradução própria)¹²

relaciones interpersonales que se establecen (de trabajo y personales). En opinión de N. S. Mansurov el organismo social que encarna el concepto genérico de colectividad posee una serie de características esencialmente importantes, entre las cuales figuran la unidad de objetivos socialmente significativos y
¹² *Ello permitiría entender cuál es la base de los vínculos personales dentro del grupo en general y dentro de la colectividad como forma especial de grupo, en particular. De ese modo sería posible determinar la estrategia para desarrollar nuestra psicología social de grupos y colectividades, así como la del estudio de las relaciones interpersonales en general. (PETROVSKI, 1984, p. 21)*

Apesar de significativos, os experimentos simplificados não são capazes de criar um modelo matemático aplicável à realidade. O pequeno grupo não é uma entidade análoga à sociedade e as interações humanas contam com parâmetros

la unidad de actividad, la especificidad de la estructura y las relaciones de dirección y subordinación. K. K. Platónov definió la colectividad como un grupo de personas, parte integrante de la sociedad, unido por los objetivos comunes de esa sociedad. (PETROVSKI, 1984, p. 14 e 15)

¹² *En este sentido es típico el razonamiento siguiente: “La máxima simplificación del planteo de un problema, impuesta por dificultades puramente matemáticas, obliga a considerar todas nuestras construcciones como un modelo matemático que, de por sí dista de adecuarse por entero a la realidad, pero que puede servir como punto de partida para elaborar modelos más adecuados.” (PETROVSKI, 1984, p. 19)*

abstratos de comunicação da transmissão de informações, que não podem ser reduzidas à “reação estímulo”. É preciso que o objeto de estudo seja analisado de maneira qualitativa.

Para uma análise qualitativa foi preciso levar em consideração a base dos laços pessoais e para compreendê-la dentro de um grupo, foi necessário descobrir o mecanismo oculto da dinâmica de grupo. Na tentativa de solucionar a questão de método nas pesquisas sobre a dinâmica dos grupos, foi preciso o entendimento de certa “célula” própria, a “molécula” nas relações interpessoais, ou melhor dizendo, um elemento de especificidade:

Isso nos permitiria entender qual é a base dos laços pessoais dentro do grupo em geral e dentro do coletivo como uma forma especial de grupo, em particular. Dessa forma, seria possível determinar a estratégia para desenvolver nossa psicologia social de grupos e coletividades, bem como a do estudo das relações interpessoais em geral. (PETROVSKI, 1984, P. 21; tradução própria)¹²

Com a questão da metodologia ainda presente, outra questão surgiu mediante as pesquisas no final da década de 60: o problema do conformismo do indivíduo e da influência imposta ao homem por meio de uma ação persistente do grupo.

A personalidade sofre influência da ação sugestiva. Um estudo experimental surpreendeu ao comparar a influência sugestiva de um grupo desorganizado (pessoas reunidas por acaso) e a coletividade. A pesquisa constatou que no grupo desorganizado a influência sugestiva é muito maior que em uma coletividade. Contudo, a conclusão

desta pesquisa é questionável, visto que no caso da comunidade, o indivíduo a conhece muito bem e, por isso, reage de maneira consciente e seletiva à opinião de cada um.

E de uma maneira totalmente inesperada, ficou claro que a influência sugestiva que a opinião das pessoas reunidas por acaso exerce sobre o indivíduo é maior que a da comunidade organizada a qual ele pertence. (PETROVSKY, 1984, p. 27)¹³

No caso do grupo formado ao acaso, há uma falta de informação sobre os outros participantes, aumentando assim a sugestibilidade.

Consequentemente, enquanto o comportamento do homem em um grupo social desorganizado é determinado exclusivamente pelo lugar que ele escolhe para si - comumente de forma não premeditada - na graduação "autonomia-subordinação ao grupo", na comunidade há outra possibilidade específica: a realização da autodeterminação coletivista da personalidade. Isso pressupõe uma atitude seletiva em relação às influências de dita comunidade específica, adotando uma coisa e rejeitando outra, dependendo de fatores mediadores como avaliações, convicções e ideais. (PETROVSKI, 1984, p. 27; tradução nossa)¹⁴

Com o experimento acima citado, pode-se afirmar que os grupos desorganizados (que não são uma coletividade) tendem a ser mais sugestivos, ou seja, inclinam-se ao conformismo que pode ser gerado pela pressão do grupo. Essa força não necessariamente é algo expressiva e facilmente identificável, mas pode se apresentar em nuances, como por exemplo, no controle das informações centrada em

um dos membros. Lane (1980) questiona a diferenciação de papéis que podem surgir no grupo, bem como a manifestação de uma possível liderança:

[...] b) A diferenciação de papéis não estaria reproduzindo relações sociais já definidas no nível representacional ou ideológico?

¹³ Y de manera totalmente inesperada quedó en claro que la influencia sugestiva que pose la opinion de personas reunidas por azar sobre el individuo es mayor que la de la colectividad organizada a la que éste pertenece. (PETROVSKY, 1984, p. 27)

¹⁴ Por consiguiente, mientras que la conducta del hombre en un grupo social, no organizado, está determinada exclusivamente por el lugar que elige para sí – comúnmente de manera no premeditada – em la gradación “autonomía-subordinación al grupo”, em la colectividad existe otra posibilidad específica: la realización de la autodeterminación colectivista de la personalidad. Esta assume una actitud selectiva hacia las influencias de dicha comunidad concreta, adoptando una cosa y rechazando otra, en función de factores mediatizadores como son las valoraciones, las convicciones y los ideales. (PETROVSKI, 1984, p. 27)

c) A liderança não seria uma forma de reprodução de dominação considerada, ideologicamente, necessária para a preservação da sociedade enquanto tal? (LANE, 1980, p. 101)

Para a autora, os grupos difusos reproduzem a ideologia dominante cristalizada nos papéis sociais, principalmente no conceito de liderança e de coesão que priorizam a harmonia e o equilíbrio na busca de maior produtividade social. Em suas palavras:

[...] A função do grupo é definir papéis e, conseqüentemente, a identidade social dos indivíduos; é garantir a sua produtividade social. O grupo coeso, estruturado, é um grupo ideal, acabado, como se os indivíduos envolvidos estacionassem e os processos de interação pudessem se tornar circulares. Em outras palavras, o grupo é visto como a-histórico numa sociedade também a-histórica [...] (LANE, 1981, p. 96)

Chauí (1980) também questiona a efetividade dos pequenos grupos e as técnicas de dinâmica em grupo no que tange às relações educativas. Para a autora, essa dinâmica naturaliza as relações de dominação entre dirigentes e dirigidos, sob a máscara ilusória da igualdade e sem o questionamento das origens dos papéis sociais emergentes “[...] a dinâmica recria no interior do próprio grupo autoridades **invisíveis** porque as relações têm a aparência de serem partidárias, quando não são” (CHAUÍ, 1980, p. 33, grifo da autora).

Na pressão do grupo, o indivíduo pode ser um conformista ou um nãoconformista, essa pressão tende a aumentar a conformidade e essa afirmação tornou-se um dilema pedagógico para a educação, pois:

O sentido da educação reside em formar uma personalidade capaz de resistir à ação do meio social, do grupo, da comunidade, ou seja, é preciso educar indivíduos sempre dispostos a concordar com os outros, que não podem ou querem se livrar dos influência do grupo, ou seja, educar os conformistas. (PETROVSKI, 1984, p. 24; tradução própria)¹⁵

Ao mesmo tempo que se educa para resistir às pressões sociais, é preciso educar indivíduos que consigam se desenvolver em grupo e na coletividade. Entretanto,

¹⁵ *El sentido de la educación reside en formar una personalidad capaz de resistir la acción del entorno social, del grupo, de la colectividad, o es preciso educar a individuos siempre dispuestos a concordar con los otros, que no puedan ni deseen oponerse a la influencia del grupo, vale decir, educar a conformistas.* (PETROVSKI, 1984, p. 24)

essa coletividade e esse grupo precisam ser críticos o bastante para resistir aos processos de massificação ainda tão presentes na educação brasileira. O compartilhamento nos momentos do grupo não tem efeito algum se os membros não conseguirem se expor, compartilhar suas ideias e opiniões.

Para Freire (1978), a educação que se submete às prescrições da ideologia dominante faz dos indivíduos seres estreitos, passivos e ingênuos que em nada acreditam além das informações veiculadas pelo rádio, televisão ou jornais. Por isso, se faz necessária a reflexão sobre as pressões que o grupo pode impor ao indivíduo e a necessidade de desenvolver a criticidade em seus membros. Petrovsky (1985) afirma que é por meio da linguagem que o ser humano exterioriza seu pensamento e a sua expressão social e individual adquirida ao longo do seu processo de desenvolvimento psíquico. Destaca-se aqui a importância de a atividade coletiva ser intencional e significativa para todos os membros do grupo.

Lane (1981) destaca a premissa de que todo grupo existe em uma instituição e, por isso, faz-se necessário investigar as características da inserção no grupo. No caso deste estudo, um grupo de professores criado a partir de uma necessidade institucional e trabalhista em um espaço remunerado garantido pela legislação vigente, com fins e objetivos pré-estabelecidos. Além disso, a autora afirma que a história de vida dos indivíduos deve ser levada em consideração nas discussões metodológicas do processo grupal.

Para Petrovsky (1984) a expressão “autodeterminação coletivista da personalidade” é apresentada como uma possibilidade específica de o indivíduo se posicionar a partir de, e, em relação à coletividade. Ainda para o autor, a autodeterminação coletivista da personalidade assume uma atitude seletiva entre as influências da comunidade concreta ao adotar uma coisa e rechaçar outra, em função de fatores mediatizadores como são, as valorizações, as convicções e os ideais (PETROVSKY, 1984, p. 28). Sendo assim, uma alternativa ao conformismo é a autodeterminação coletivista, uma vez que não são opostos, mas dialéticos, entre a coesão do coletivo como unidade de valorização, de orientação e o grau de autodeterminação coletivista. Deve haver uma relação lógica do conteúdo socialmente significativo e valioso desde o ponto de vista pessoal.

Qualquer grupo carrega consigo o potencial de transformação em direção ao coletivo, esse processo é engendrado pela atividade mediadora e conjunta que

corresponde aos interesses da personalidade e da sociedade. A coletividade não é reduzida ao vínculo dos indivíduos que a formam, mas o grupo e as atividades que os ligam precisam estar mediatizados pelo conteúdo, pelos valores e pelos fins desta atividade.

2.3.2 O conceito de Coletivo no contexto brasileiro do século XXI

O conceito de coletivo de Petrovsky (1989) está inserido em um contexto distinto das entrevistadas da nossa pesquisa, uma vez que a Rússia do início do século XX não se assemelha ao Brasil de 2021. Nessa subseção relativizaremos e readequaremos a definição de coletivo ao contexto brasileiro da atualidade.

O coletivo é frequentemente utilizado no campo da psicologia e da sociologia para designar uma dimensão da realidade que se diferencia do individual, nesse sentido, o coletivo se confunde com o social, sendo representado por categorias como Estado, família, igreja, comunidades, povo, nação, massa ou classe.

A coletividade molda-se por meio das características políticas, sociais, culturais e econômicas da sociedade. De acordo com a publicação: Síntese de Indicadores Sociais, divulgada pelo IBGE em 2020¹⁶, o Brasil está enquadrado entre os dez países mais desiguais do mundo, sendo o único latino-americano da lista. Um relatório da Organização da Nações Unidas (ONU) divulgado no final de 2019 mostra que 1% da população mais rica do Brasil detinha 28,3% da renda do país, colocando-nos como um dos recordistas em concentração de renda no mundo.

A desigualdade social brasileira é um dos fatores que influenciam o conceito de coletivo da população, a desigualdade está presente na vida do brasileiro desde a

¹⁶ Estimativas do Banco Mundial com base no índice de Gini, instrumento criado pelo matemático italiano Conrado Gini para medir o grau de concentração de renda no grupo a ser avaliado.

nossa constituição enquanto colônia de exploração, e segue influenciando em outros momentos históricos, como, por exemplo, os mais de 300 anos de escravidão, que, ao final, não criou mecanismos de inserção de ex escravos na sociedade.

“A desagregação do regime escravocrata e senhorial se operou, no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre. Os senhores foram eximidos da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou qualquer outra instituição assumisse encargos especiais, que tivessem por objeto prepará-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho. (...) Essas facetas da situação (...) imprimiram à Abolição o caráter de uma espoliação extrema e cruel”. (FERNANDES, 1965, p.29)

No campo da Educação, destacamos as desigualdades sociais do sistema educacional brasileiro, o sistema educacional, fruto de um processo histórico, configura-se no bojo das relações sociais e de produção, que dividiram e ainda dividem a sociedade em grupos econômicos distintos e, ainda mais, estabelece uma relação entre classes sociais antagônicas.

A desigualdade social, na forma como se apresenta atualmente, corresponde, primeiramente, a uma crise estrutural que envolve, certamente, determinados valores e ideologias, mas que encontra sua matriz nas relações de produção, quais sejam nas relações sociais estabelecidas por meio do trabalho assalariado (OLDRINI, 2004; TONET, 2005).

Movimentos sociais procuraram (re)politizar a escola, entendendo, como Paulo Freire (1987), que a educação não é neutra. Nessa perspectiva, uma escola que se comprometa com a transformação social precisa posicionar-se diante das desigualdades sociais, lutando para combatê-las e buscando, junto com os movimentos sociais, construir uma sociedade mais justa e democrática. Para isso, é preciso que sejam repensadas suas práticas, sua cultura e sua relação com a sociedade.

Ao longo da história brasileira, muitos foram os movimentos educacionais que se comprometeram com o processo de transformação social, denunciando desigualdades, injustiças e opressões e propondo uma educação libertadora, mais conectada com a luta dos coletivos oprimidos (FREIRE, 1987).

O pensamento de Paulo Freire ganha força nos tempos atuais, em que a opressão parece ganhar contornos diversos na forma de racismo, homofobia, segregação, exploração sexual, desrespeito aos direitos da criança e do(a) adolescente, exigindo dos educadores posicionamento diante dessas opressões.

Paulo Freire, assim, nos mostra a necessidade de nós, educadores e educadoras, termos a “rebeldia” necessária para compreender as estruturas opressoras de nossa sociedade, numa perspectiva macro, e as práticas bancárias em nosso cotidiano, e rebeldia também para romper com essa realidade, em um mundo cada vez mais opressor, mais desigual. (LEITE; OLIVEIRA, 2012, p. 54)

É legítimo que haja a discussão sobre os danos gerados ao coletivo escolar, graças a ação de um sistema regulador, com propósitos liberais, mercadológicos e segregadores, que inibem cada vez mais as possibilidades de uma contrarregulação. Contra uma perspectiva pedagógica e formativa como essa, a escola, quando disputada pelas forças progressistas, exige que a organização do trabalho pedagógico supere a linearidade e rigidez das ações e atividades formativas, para instaurar, pelo trabalho coletivo dos sujeitos em formação, objetivo/avaliação, conteúdo/forma, ancorados no protagonismo de docentes e estudantes e no desvelamento da realidade concreta produzida pelas relações sociais existentes

Sendo assim, o conceito de coletivo que contextualiza as professoras participantes desta pesquisa faz parte de uma sociedade capitalista, em um país com um alto índice de desigualdade social e concentração de renda que influencia a educação, as artes, o trabalho, a família, o papel do Estado, a religião, etc.

2.3.3 O trabalho coletivo e HTPC

No processo de reflexão, o professor precisa de “momentos individuais” para pensar sobre seu trabalho e sua prática. Entretanto, a “individualidade” e a “individualização” não podem ser confundidas com “isolamento” do “individualismo” (BECK; BECK-GERNSHEIM, 2003), já que a individualidade é a “capacidade para exercitar o juízo livre de restrições e independente” (HARGREAVES, 1998, p. 206). “A individualização pressupõe o indivíduo como diferente, como ator, criador e autor de sua própria biografia, de sua identidade, de suas redes sociais, compromissos e convicções.” (IMBERNÓN, 2010, p. 64). Portanto, a prática necessita de um momento de análise e reflexão sobre o que se pode ou o que se deve realizar sozinho.

A princípio, as instituições escolares necessitam trabalhar de forma colaborativa e coletiva em diversos momentos, desde a elaboração do PPP, formação do Conselho de Escola, reuniões pedagógicas, planejamentos etc. Entretanto, muitos são os entraves para que esse trabalho ocorra em regime de colaboração e no coletivo, como por exemplo, as condutas e os hábitos individualistas e a falta de solidariedade.

A cultura do isolamento na profissão de educador fez com que se separasse o compromisso do trabalho, beneficiando aqueles que se comprometem pouco e facilitando, nas instituições educacionais, a falta de solidariedade, as lutas internas, o aparecimento daqueles padrões de trabalho, às vezes egoístas e competitivos, que favorecem uma atomização educativa, um contínuo pensar e trabalhar solitário, uma compartimentação e realização das coisas “à minha maneira” (IMBERNÓN, 2010, p. 67)

Para enfrentar os desafios do isolamento em direção a um trabalho colaborativo, Petrovsky (1984) fala sobre a coletividade, que aponta para uma alternativa oposta ao altruísmo e ao egoísmo, termos paradoxos que refletem a oposição secular “eu” e “eles”. Para o autor, essa alternativa baseia-se em um fenômeno psicológico particular de vínculos interpessoais, quando o sujeito considera o outro como ele mesmo e ele como todos dentro da coletividade e é assim que o “eles e eu” é superado pelo conceito “nós”.

A alternativa autêntica que pode se opor ao egoísmo e ao altruísmo consiste em um fenômeno psicológico particular de laços interpessoais que implicam tal motivação de relações com o camarada, como membro do coletivo, que o sujeito, a partir de elevados princípios morais e cosmovisivos, considera o outro como ele mesmo e a si mesmo como todos os outros dentro de sua vida coletiva, e é então que a polêmica entre o Eu e o Eles é superada pelo conceito de Nós. (PETROVSKY, 1984, p. 120; tradução própria)¹⁷

Sendo assim, o individualismo e o isolamento são superados através do trabalho em grupo, base para a formação em serviço que ocorre nos HTPCs, e não somente o trabalho em grupo, mas o trabalho em grupo que acontece de maneira colaborativa. “A colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar respostas melhores às situações problemáticas da prática” (IMBERNÓN, 2010, p. 65). Defende-se aqui que a aprendizagem é um processo social

¹⁷ *La auténtica alternativa que cabe oponer tanto al egoísmo como al altruísmo consiste en un fenómeno psicológico particular de los vínculos interpersonales que implican una motivación tal de las relaciones con el camarada, con el miembro de la colectividad, que el sujeto, partiendo de elevados principios Morales y cosmovisivos, considera al outro como a sí mismo y a sí mismo como a todos los otros dentro de su colectividad, y es entonces cuando la controversia entre el Yo y el Ellos es superada por el concepto Nosotros.* (PETROVSKY, 1984, p. 120)

e que a possibilidade de troca com os pares permite, a cada um dos envolvidos, a apropriação dos conhecimentos que foram produzidos de maneira coletiva

A formação continuada é apontada por Imbernón (2010) como um dos procedimentos capazes de romper com o individualismo no trabalho docente e destaca dois procedimentos no sentido de superá-lo:

Realizando uma formação colaborativa do grupo docente com o compromisso e a responsabilidade coletiva, com a interdependências de metas para transformar a instituição educacional em um lugar de formação continuada, como um processo comunicativo compartilhado, para aumentar o conhecimento profissional pedagógico e a autonomia (autonomia participativa e não consentida).
Desenvolvendo uma formação continuada em que a metodologia de trabalho e o clima afetivo sejam os pilares do trabalho colaborativo. (IMBERNÓN, 2010, p. 64 e 65)

Esses dois procedimentos estabelecem atividades que encaminham o que Petrovsky conceitua de 'nós' quando evidencia o processo comunicativo. Supõe uma atitude constante de diálogo, de debate, de consenso não imposto, de enfrentamento do conflito, de indagação de forma colaborativa para o desenvolvimento da organização, dos indivíduos e da comunidade que os envolve.

O "eu" e o "ele", de que fala Petrovsky, está presente na formação do nós quando Imbernón considera a dinâmica da metodologia da formação: que coloquem os professores em situação de identificação, de participação, de aceitação de críticas e de discrepância, suscitando a criatividade e a capacidade de respeitar a diferença e de elaborar itinerários diferenciados, com distintas ferramentas e com um caráter aberto e gerador de dinamismo e de situações diversas.

Bolzan (2009) afirma que a construção compartilhada de conhecimento favorece a autonomia dos participantes e, segundo o autor, possibilita ir além do que seria possível trabalhando individualmente. Diante do contexto histórico e dos documentos norteadores do HTPC, esse espaço se constitui de forma privilegiada para a discussão e o compartilhamento de saberes, pois trata-se de uma formação continuada que

acontece em serviço e é fundamental para desenvolver um clima colaborativo entre a equipe.

2.3.4 O trabalho coletivo em um contexto adverso: a pandemia do novo Coronavírus

A pandemia do novo Coronavírus mudou as relações pessoais em todo o mundo. Santos (2020) apresenta potenciais conhecimentos que decorrem deste evento, dentre eles, a elasticidade social, sendo a mudança drástica nos modos de viver dominantes (trabalho, consumo, lazer, convivência) que geralmente são rígidos. Mas, devido à pandemia, mudaram de maneira que parecem ser como se sempre tivessem sido, o uso de máscaras, regras para entrar em estabelecimentos, distanciamento social, lavagem de mão constantes e o uso do álcool gel tornaram-se habituais em um curto espaço de tempo.

O isolamento social é o estado no qual a pessoa tem pouco contato com outros indivíduos, uma quantidade mínima de contatos sociais e dificuldade na manutenção e qualidade dos relacionamentos (NICHOLSON, 2009). O isolamento social, imposto como medida de proteção, refletiu diretamente na prestação de diversos tipos de serviços. Por exemplo, o fechamento das escolas, que imediatamente modificou a rotina de toda a comunidade escolar e impactou, diretamente, nas relações escolares. Para Vygotsky (1978), as pessoas aprendem por meio da interação social, as atividades compartilhadas ajudam as crianças a internalizar os modos de pensar da sociedade. Considerando o homem um ser biopsicossocial, a socialização tem níveis de evolução e de importância no desenvolvimento humano. De acordo com Papalia e Feldman (2013), desde a primeira infância (0 a 3 anos), a criança forma vínculos afetivos com os pais e outras pessoas, iniciando, também, o interesse por outras crianças. Na segunda infância (3 a 6 anos), de acordo com as autoras, o brincar torna-se mais imaginativo, elaborado e, geralmente, mais social. A família ainda é o foco social, porém, outras crianças tornam-se também importantes. Dentre as mudanças que as autoras citam para a terceira infância (6 a 11 anos), está a importância fundamental que os colegas assumem e que se torna mais intensa na adolescência (11 a 20 anos, aproximadamente), na qual os amigos podem exercer influência positiva ou negativa.

Considerando a influência das relações sociais no desenvolvimento da pessoa em idade escolar, o isolamento social pode afetar o desenvolvimento de competências socioemocionais que são desenvolvidas no ambiente escolar. Como por exemplo, aprender a se relacionar com os outros e conviver com as diferenças, trabalhar em grupo, expor ideias e argumentos. Além disso, em muitos casos, a escola é o espaço mais seguro e o único ambiente possível de estudo para muitos alunos.

Na escola, essa nova realidade trouxe desafios para a minimização dos impactos, readequando-se na maneira de mediar o processo de ensino aprendizagem. Utilizando-se de ferramentas pedagógicas para cumprir o calendário letivo e promover a interação entre família e escola. Com a pandemia, as aulas, de súbito, foram do modelo presencial para o virtual, tornando ainda mais urgente a necessidade de discussão sobre a relação entre educação e tecnologia.

Tecnologia é a teoria ou análise organizada das técnicas, procedimentos, métodos, regras, âmbitos ou campos de ação humana. O homem, durante seu processo de evolução, faz uso das tecnologias para superar as dificuldades de diferentes maneiras, desenvolvendo, por exemplo, o manejo do fogo, a roda, máquinas a vapor, até chegar às tecnologias digitais e, assim, as formas de executar tarefas evoluem com o passar do tempo.

O novo cenário trouxe à tona a urgência de uma necessidade já conhecida há muito tempo: a difusão das tecnologias de informação e comunicação (TIC), no contexto escolar no processo formativo de professores e alunos.

Para que o uso das TIC signifique uma transformação educativa que se transforme em melhora, muitas coisas terão que mudar. Muitas estão nas mãos dos próprios professores, que terão que redesenhar seu papel e sua responsabilidade na escola atual. Mas outras tantas escapam de seu controle e se inscrevem na esfera da direção da escola, da administração e da própria sociedade. (IMBÉRNOM, 2010, p. 36).

O modelo de ensino e aprendizagem modificou-se à medida em que a interação humana foi alterada. Professores e alunos passaram a comunicar-se através da tela, assim como todos os membros da equipe escolar entre si. A pandemia trouxe consigo uma transformação brusca na escola. Essas mudanças geraram adaptações e novas perspectivas sobre o papel de cada um no contexto escolar, inclusive no que diz respeito às tecnologias necessárias. Diversas questões surgiram de imediato, dentre elas, a preparação e o suporte dos educadores para modificar o modelo tradicional e enraizado de ensinar.

A teoria materialista da mudança das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias fazem mudar os homens e que o educador necessita, por sua vez, ser educado [...] A coincidência da mudança das circunstâncias com a da atividade humana, ou mudança dos próprios homens, pode ser concebida e entendida racionalmente como prática revolucionária. (K. Marx, Teses sobre Feuerbach.) (MARX, 2011, p. 41)

Nesse contexto, a escola buscou alternativas para atender a demanda “uma vez que ainda não é possível definir quando essa crise será estabilizada e com isso a vida da população brasileira poderá seguir seu fluxo, digamos, normal” (OLIVEIRA; SOUZA, 2020, p. 16).

Quanto à relação professor/aluno, os sistemas de ensino adotaram metodologias alternativas, até então pouco usadas pelos professores em seus ambientes de ensino. O governo do Estado de São Paulo criou uma plataforma chamada Centro de Mídias do Estado de São Paulo, na qual o aluno da educação infantil ao ensino médio pode acessar conteúdos por meio: do portal, da TV Unifesp, da TV Educação, dos aplicativos, canal do *Youtube* e página do *Facebook*. De acordo com a descrição do portal, a iniciativa visou contribuir com a formação dos profissionais da rede e ampliar para os alunos a oferta de educação mediada pelo professor por meio da tecnologia.

De modo geral, os alunos deveriam acompanhar as aulas oferecidas pelo centro de mídias e contatar o professor por meio de grupo de *WhatsApp* da turma para tirar dúvidas e complementar o conhecimento. As prefeituras e as redes particulares adotaram modelos próprios para resolver essa questão de acordo com as realidades individuais, sendo o uso da comunicação virtual uma das alternativas mais recorrentes.

Dessa forma, a mediação e a interação do processo de ensino e aprendizagem aconteceram, em muitos casos, via grupos de *WhatsApp*. A nova realidade transformou, drasticamente, o dia a dia do professor, exigindo deste profissional uma adaptação da sua rotina doméstica à nova forma de trabalho. Ou seja, além de lidar com a reinvenção no modo de dar aula, o professor lidou com o convívio familiar e afazeres domésticos durante o expediente. Assim, as jornadas tornam-se duplas e até triplas, os desafios são técnicos e emocionais. Em março de 2020, o Instituto Península realizou uma pesquisa com 2.400 professores, de todo o país, que atuam na educação básica (educação infantil ao ensino médio e EJA) nas redes públicas e privadas. O estudo demonstrou que os profissionais relatam ansiedade perante as aulas remotas e sobrecarga de trabalho. A mesma pesquisa aponta que, na China, epicentro originário da pandemia, o número de professores com a síndrome de Burnout (distúrbio emocional com sintomas de exaustão

extrema, estresse e esgotamento físico resultante de situações de trabalho desgastante), durante a pandemia, aumentou.

Além dos alunos, os professores passaram a mediar também as famílias que auxiliam os discentes nas propostas de atividade. Nesse contexto descrito até aqui, as desigualdades sociais (que já eram enormes) tornaram-se gritantes, apresentando na forma de dificuldades no acesso à internet, utilização de aparelho celular (muitas vezes dividido por muitos membros da família) e responsáveis com pouca ou nenhuma instrução. São fatores que fazem um abismo social para os alunos brasileiros e torna o ano letivo questionável.

A realidade de muitas famílias brasileiras é contemplada por Antunes (2020) quando contextualiza o Brasil pré-COVID19. Já estávamos imersos em uma crise econômica e a relação da crise com a pandemia tem gerado impactos e consequências profundas para quem depende do trabalho para sobreviver.

Além dos altíssimos índices globais de mortalidade, ampliam-se enormemente o empobrecimento e a miserabilidade na totalidade da classe trabalhadora. Em parcelas enormes desse contingente, como desempregados e informais, a situação torna-se verdadeiramente desesperadora, com o Brasil se destacando como um dos campeões da tragédia. (ANTUNES, 2020)

A crise sanitária impôs decisões difíceis para a camada mais pobre da população, pois manter o emprego e sustento implica em arriscar a própria saúde e dos familiares com quem convive. Essa situação dicotômica também acontece com as crianças pobres em idade escolar que dependem da merenda da escola para se alimentar. De acordo com Antunes (2020):

[...] as crianças pobres em idade escolar: se não vão às escolas públicas por causa da pandemia (o que é justo e necessário para restringir a expansão do coronavírus), não têm como se alimentar. Se vão às escolas, correm o risco de se contaminar e transmitir a doença a seus familiares. A classe trabalhadora, então, se encontra sob intenso fogo cruzado. Entre a situação famélica e a contaminação virótica, ambas empurrando para a mortalidade e a letalidade. Tal vilipêndio se acentua ininterruptamente pela autocracia de Bolsonaro e pela pragmática neoliberal primitiva e antissocial de Guedes. (ANTUNES, 2020)

Acrescentando mais uma dificuldade sobre o trabalho docente durante a pandemia do novo coronavírus, a comunicação entre a equipe pedagógica também ocorre no ambiente virtual, alterando os meios do trabalho coletivo. Aplicativos e plataformas são utilizados para videoconferências, como *Microsoft Teams*, *Google*

Meet, *Skype* e até vídeo chamadas pelo *WhatsApp* e *Messenger* e passaram a ser o meio pelo qual as reuniões de professores e o HTPC vêm ocorrendo. Esses meios digitais apresentam algumas vantagens, pois as discussões sobre o trabalho não ficaram paralisadas durante o isolamento, garantindo um espaço de socialização e aprendizado colaborativo em grupo. Entretanto, as reuniões podem expor algumas questões que dificultam a comunicação, principalmente quando há um número grande de participantes, a interação fica comprometida, além de problemas de áudio, imagem, internet, dificuldade de adaptação ao meio digital, dentre outros.

Diante do cenário sanitário, político, social e econômico caótico explicado até aqui, a escola precisou calibrar as expectativas com o momento, pois exigir cronogramas, registros, cumprimento de calendário e adicionar burocracias ao trabalho docente só mostra a perversidade do sistema. O retorno às aulas presenciais tornou-se objeto de pressão por parte das grandes instituições particulares, obviamente com interesses econômicos. É inconcebível tratar uma questão de saúde pública de maneira tão sucinta, pois o vírus possui desdobramentos complexos, cujas consequências recaem, principalmente, na camada mais pobre da população. O trabalho precisou ser modificado nesse período, o corpo e a voz, uma das mais usadas ferramentas de trabalho dos professores, passam por adaptações nas ferramentas de comunicação virtual.

Santos (2020) vê o mundo pós-pandemia de forma otimista. Segundo o autor, haverá a necessidade de soluções políticas, econômicas e sociais que sustentem a continuidade da vida humana.

Superaremos a quarentena do capitalismo quando formos capazes de imaginar o planeta como a nossa casa comum e a Natureza como a nossa mãe originária a quem devemos amor e respeito. Ela não nos pertence. Nós é que lhe pertencemos. Quando superarmos esta quarentena, estaremos mais livres das quarentenas provocadas por pandemias. (SANTOS, 2020, p. 32)

Contemplando o otimismo de Santos (2020) e parafraseando Freire (1992), espera-se que, ao final desta pandemia, a sociedade torne-se mais empática, priorize as questões sociais e o cuidado com o meio ambiente, valorize a ciência e os cientistas, reconheça a importância da escola e do contato presencial.

A pandemia vivenciada pelos professores pode influenciar a forma de pensar sobre o coletivo. Mais que um grupo de pessoas reunidas, o coletivo mostra-se um objeto de análise mais profundo e necessário na prática docente. É preciso trabalhar

para atingir os objetivos comuns sem, necessariamente, compartilhar o mesmo ambiente físico, considerando todas as dificuldades que o professor brasileiro enfrenta, como, a falta de recursos, o abismo social e a precariedade.

3. METODOLOGIA

Para tanto, será apresentada, nessa seção, o contexto em que se deu a pesquisa e o trabalho coletivo das professoras, descrevendo a rede de ensino e a forma de escolha das participantes. Em seguida serão apresentados os dados iniciais das participantes

A natureza da pesquisa e o instrumento de coleta de dados são apresentados diante do objetivo deste trabalho, que trata de analisar como as professoras de EI compreendem o trabalho coletivo durante o HTPCs e sua contribuição para a prática docente. Além da influência na organização do ensino e da pergunta que norteou essa pesquisa: como as professoras de EI compreendem o trabalho coletivo nas HTPCs em relação a possibilidade deste auxiliar na reflexão sobre a prática docente e na organização do ensino?

A construção do roteiro e a condução da coleta de dados levou em conta esses elementos e a hipótese de que a construção da coletividade e a formação em serviço das professoras de EI oportunizadas nas HTPCs contribuem para a reflexão sobre a prática docente.

3.1 Descrição da Rede

Araraquara, conhecida como a “morada do sol”, está a 270km de distância da capital. Ocupa uma área de 1.003.625 km² e possui 214.583 habitantes ¹⁸, com uma rede pública de Educação que abrange, segundo Fraiz (2006): unidades de educação infantil municipais, unidades de ensino fundamental municipais, unidades de ensino fundamental e médio estaduais e quatro unidades universitárias da Universidade Estadual Paulista – UNESP (Faculdade de Ciências e Letras, Instituto de Química, Faculdade de Ciências Farmacêuticas e Faculdade de Odontologia).

A rede municipal de ensino é composta por 47 (quarenta e sete) unidades de ensino de educação infantil (CERs), 14 (catorze) unidades de ensino fundamental

¹⁸ <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/araraquara/panorama>

(EMEFs) e 2 (duas) unidades de educação de jovens e adultos (EJA). Para essa pesquisa nos interessa as unidades de educação infantil, distribuídas pelos diferentes

bairros do município. Além disso, a rede atende o subdistrito de Bueno de Andrada e os assentamentos Bela Vista e Monte Alegre.¹⁹

3.2 Participantes da pesquisa

Foram convidadas 5 (cinco) professoras que exercem seu trabalho na Educação Infantil na rede municipal, atuam na mesma instituição escolar há pelo menos dois anos e todas compartilham o momento da HTPC. Considera-se o HTPC como um espaço primordial para discussão e formação que, de acordo com a Portaria nº1 de 1996, tem como finalidade: articular os diversos segmentos da escola para a construção e implementação do trabalho pedagógico; fortalecer a unidade escolar como instância privilegiada do aperfeiçoamento de seu projeto pedagógico; e (re)planejar e avaliar as atividades de sala de aula. Tendo em vista as diretrizes comuns que a escola pretende imprimir ao processo ensino-aprendizagem (Portaria CENP nº 01/96; LC nº836/97, BRASIL). Portanto, as professoras participantes podem fornecer informações relevantes para a pesquisa.

Das 5(cinco) participantes, 2 (duas) foram entrevistadas para a qualificação desta pesquisa, essas entrevistas foram utilizadas como piloto para a realização das outras 3 (três). As duas primeiras entrevistadas, com a faixa etária de 27 e 32 anos, possuem formação em Pedagogia em Universidades Públicas, sendo a P1 formada em 2017 pela Ufscar/São Carlos e a P2, em 2012, pela Unesp/ Araraquara.

Em relação a cursos de especialização, P2 afirma não ter feito nenhum tipo de curso nessa modalidade e a P1 obteve título de mestre no Programa de Pós-

Graduação em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos. Além disso, está cursando uma especialização *lato sensu* em psicopedagogia na modalidade à distância pela Universidade Barão de Mauá.

¹⁹ <http://www.araraquara.sp.gov.br/governo/secretarias/educacao>

No que concerne à experiência profissional na Rede Municipal, a P1 tem apenas um ano e meio e a P2 possui seis anos. Antes de integrar-se à rede, a P1 teve experiência em uma instituição particular como monitora na cidade de São Carlos, enquanto a P2 não tinha experiência anterior à contratação. Os perfis identitários das participantes da etapa piloto estão demonstrados no Quadro 3.

QUADRO 3. Perfil identitário das participantes da entrevista piloto.

Professor	Sexo	Idade	Graduação/Ano de formação	Pósgraduação/Ano de formação	Tempo de experiência na Rede Municipal
P1	F	27	Pedagogia (UFSCar) / 2017	Mestrado em Linguística pela Ufscar São Carlos / 2020	1 ano e meio
				Especialização em Psicopedagogia/ cursando	
P2	F	32	Pedagogia (Unesp) / 2012	Não possui	6 anos

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Para as 3 (três) participantes entrevistadas após a qualificação deste trabalho, tomou-se por base a entrevista piloto com algumas modificações sugeridas pela banca de qualificação. As idades das participantes são de 32, 33 e 39 anos, P3 e P4 são formadas em pedagogia pela Unesp/Araraquara, já a P5 teve como formação inicial para a profissão docente o magistério, após três anos da conclusão deste curso ela fez letras pela Unesp/Araraquara com qualificação para o espanhol.

As três participantes fizeram cursos de especialização profissional, a P3 se especializou em Psicopedagogia Clínica e Institucional, além disso, fez mestrado profissional em Educação pela Uniara em Araraquara. Já a P4 fez especialização em Educação Infantil na modalidade à distância e a P5 se especializou em Educação para as relações Étnico-raciais.

Sobre a experiência profissional, a P3 já trabalhou em outras redes antes de iniciar na rede Municipal de Araraquara, trabalhou na rede estadual, na rede municipal de Ibaté e no projeto Guri. A P4 fez estágio na UAC (Unidade de Atendimento à Criança) na UFSCar enquanto fazia a graduação e assim que se formou já foi convocada para integrar a Rede Municipal de Araraquara. Já a P5 trabalhava na rede municipal na função de Agente Educacional em berçários, depois de 5 anos nessa função assumiu o cargo de Professor I na rede. Os perfis identitários das participantes desta etapa estão demonstrados no Quadro 4.

QUADRO 4. Perfil identitário das participantes da pesquisa.

Professor	Sexo	Idade	Graduação/Ano de formação	Pósgraduação/Ano de formação	Tempo de experiência na Rede Municipal
P3	F	33	Pedagogia (Unesp) / 2010	Especialização em Psicopedagogia	6 anos
				Clínica e Institucional Mestrado profissional em Educação / Uniara - Araraquara	
P4	F	32	Pedagogia (Unesp) / 2011	Especialização em Educação Infantil	8 anos
P5	F	39	Magistério / 2004 Letras /2007	Especialização em Educação para as relações Étnicoraciais	12 anos

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

3.3 Natureza da pesquisa

A pesquisa é de natureza qualitativa e envolve a obtenção de dados por meio do contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto e se preocupando em retratar a perspectiva dos participantes (BOGDAN; BIKLEN, 1994; LUDKE; ANDRÉ, 1986). Por isso, foi realizada uma análise

a partir das compreensões das participantes sobre o objeto desta pesquisa, o trabalho coletivo nas HTPCs. Isso é ressaltado por Bogdan e Biklen (1994), que afirmam:

O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanas. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 70).

Compreende-se que as falas das professoras por meio da interação com a pesquisadora expressam esses significados quando respondem as perguntas, descrevem casos e dão exemplos. Essas são as expressões da compreensão do processo de formação nas HTPCs e que procurou-se ressaltar quando os questionamentos foram encaminhados, principalmente sobre o entendimento a respeito dessa vivência e sua relação com o trabalho nas reuniões.

Nesse sentido, para atingir o propósito do trabalho, optou-se pela Teoria Histórico-Cultural e, especificamente, a dos estudos sobre o coletivo e a coletividade de Petrovsky (1984). A abordagem adotada auxiliou em relação às temáticas que envolvem o estudo sobre aprendizagem docente, a atividade docente de estudo, construção do conhecimento pedagógico, desenvolvimento profissional, trajetórias e saberes docentes.

Portanto, a investigação baseada nessa Teoria possibilita a compreensão que as professoras têm sobre o trabalho docente com ações intencionais e com o objetivo de ensinar. Além que possibilita dizer qual é o vínculo entre as professoras e o contexto educativo que as cerca quando estão inseridas nas atividades que desenvolvem nos HTPCs, sob os aspectos da maneira como se desenvolvem e o histórico de desenvolvimento profissional, no qual os sujeitos que narram estão envolvidos. Por isso, é necessária a compreensão do significado e da importância da coletividade e da formação em serviço, no reflexo da própria prática oportunizadas pelas reuniões de HTPC.²⁰

3.4 Entrevista semiestruturada

Na abordagem histórico-cultural, os métodos de pesquisa constroem-se e desenvolvem-se por meio do diálogo. A relação e interação entre os sujeitos

²⁰ A pesquisa foi devidamente cadastrada e autorizada pelo Comitê de Ética e cadastrada na Plataforma Brasil com a inscrição número CAEE: 39917720.3.0000.5504.

(pesquisador e pesquisado) ocorre nas palavras, possibilitando a construção de uma compreensão ativa acerca do fenômeno estudado.

Brait (1994) esclarece que, para Bakhtin, o discurso é um evento social, fruto da interação entre os participantes do enunciado e os elementos históricos, sociais e linguísticos. Esses pesquisadores consideram a linguagem segundo as interações entre os sujeitos, o contexto de recepção de obras e o dialogismo. Embora não tenha enfoque na leitura, pode-se compreender tal atividade como um processo dotado da possibilidade de produção de novos sentidos.

De acordo com a teoria vygotskyana, a linguagem é o recurso mediador central, que permite ao homem criar instrumentos para a solução de tarefas, planejar e controlar seu comportamento. Nesse sentido, as palavras constituem um meio de contato social com outras pessoas que ampliam as funções cognitivas e comunicativas do ser humano (VYGOTSKY, 1991). Atendendo a essa perspectiva, é por meio da fala das professoras entrevistadas que se buscou as suas compreensões sobre como o trabalho coletivo se desenvolve nas HTPCs.

Entende-se a compreensão como um prolongamento da atividade comunicativa, isto é, “aquele que compreende posiciona-se frente ao objeto de compreensão” (LIMA, 2020, p. 307). Nesse sentido, as respostas dadas pelas docentes entrevistadas são o ato de síntese da compreensão.

O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. [...] Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (BAKHTIN, 2006, p. 271) Quando se responde sobre algo, a resposta entra na corrente da comunicação social e passa a ser objeto de compreensão. A compreensão ativa “implica uma tomada de posição ativa em relação ao que é dito e compreendido” (ZOZZOLI, 2012, p. 259). Ao falar sobre o seu fazer pedagógico, as professoras, transformam suas concepções pessoais em conhecimento compartilhado. Para Bolzan (2009), nesse processo de transformação implicam os

conhecimentos prévios dos professores, os conhecimentos pedagógicos aprendidos na formação profissional e a sua relação com a prática. De fato, o processo de compreensão ocorre por meio da interação entre os sujeitos, portanto, este estudo busca saber como as professoras compreendem suas vivências coletivas sobre a prática docente nos HTPCs e a influência dessa interação sobre a organização de ensino.

A fim de estabelecer um quadro referencial sobre as participantes da pesquisa, bem como a compreensão delas, individualmente, sobre o coletivo, é que se elegeu a entrevista semiestruturada como instrumento:

A entrevista acontece entre duas ou mais pessoas: entrevistador e entrevistado(s) em situação de interação verbal e tem como objetivo a mútua compreensão. Não uma compreensão passiva baseada no reconhecimento de um sinal, mas uma compreensão ativa que, no dizer de Bakhtin (1988), é responsiva, pois já contém em si mesma o gérmen de uma resposta. O ouvinte concorda ou discorda, completa, adapta, repensa e essa atitude está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso (FREITAS, 2007, p. 34-35).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 134), a entrevista é usada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito e permite que o investigador desenvolva, intuitivamente, uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. Para Ludke e André (1986), uma das potencialidades da entrevista é o fato de permitir correções, esclarecimentos e adaptações, o que a torna eficaz na obtenção das informações desejadas.

A entrevista consiste em uma ferramenta interativa que adquire sentido dentro de um espaço dialógico, no qual o estabelecimento de vínculo entre o entrevistador e os entrevistados gera influências recíprocas, cumprindo uma função essencial na qualidade dos indicadores empíricos produzidos. Dessa forma, o papel do pesquisador não se restringe a responder às questões formuladas pelo pesquisador, pois as suas respostas não estão prontas a *priori*, mas são verdadeiras construções pessoais implicadas no espaço dialógico da entrevista e no tipo de vinculação estabelecido com o entrevistador. (GONZÁLEZ, 1999)

Para essa pesquisa, optou-se pela entrevista semiestruturada por facilitar a interação entre entrevistador e entrevistado, deixando o participante mais confortável para organizar seus pensamentos de forma espontânea. Ainda assim, a entrevista semiestruturada é norteada por um esquema básico que, ao se realizar, pode sofrer modificações e adaptações (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 1928, p. 146)

A entrevista semiestruturada caracteriza-se pela utilização de um roteiro, suficientemente flexível para permitir ao entrevistador a coleta de dados relativos a dimensões esperadas do tópico em estudo (BODGAN; BIKLEN, 1994). O roteiro da entrevista semiestruturada utilizada nesta pesquisa foi constituído por 20 (vinte) questões. As 5 (cinco) questões iniciais abarcaram a identificação e dados gerais, a formação e as motivações das professoras sobre o percurso profissional, bem como, cursos de pós-graduação, tempo de formação etc.

Nas questões seguintes, foi abordada a formação continuada, focando o que as entrevistadas entendem por formação continuada e questionando sobre que cursos e percursos realizaram após a formação inicial. Também foi perguntado sobre a carreira docente das entrevistadas, que contaram sobre a escolha, os pontos positivos e negativos da profissão que exercem.

Depois, a conversa encaminhou-se para a questão da consciência da entrevistada enquanto pertencente à classe trabalhadora: como ela se vê e a que grupo acha que pertence. Seguindo, foi questionado quais saberes elas consideravam fundamentais para que o professor exerça sua função.

Na continuidade, as entrevistadas responderam o que compreendem sobre a prática reflexiva e como veem essa prática presente no seu dia a dia diante da turma e sobre as ações na escola que as fazem refletir sobre a prática. A entrevista com as professoras também trata das questões relativas ao HTPC. O intuito foi saber o que elas entendem por HTPC e motivações, porque participam e como reconhecem esse momento de sua formação. Buscou-se, também, detalhes sobre como compreendem a condução das HTPCs, a participação no grupo, os temas propostos e abordados nas reuniões, momentos de destaque da reunião que podem ser significativos para o aprimoramento da prática e o papel do professor coordenador.

O objetivo foi saber sobre o compartilhamento dos conhecimentos do grupo durante as reuniões, a definição que as entrevistadas dão sobre o trabalho coletivo e se o coletivo, na opinião delas, acontece na escola. Os questionamentos foram

finalizados com uma reflexão das participantes sobre a construção do conhecimento pedagógico: a formação em serviço.

Os dados da entrevista foram recolhidos no ambiente virtual devido a pandemia do novo Coronavírus, para isso utilizou-se o aplicativo *Google Meet* para a comunicação entre os participantes. A ferramenta já era familiar para as professoras, uma vez que seu uso tem sido habitual nas rotinas do trabalho docente neste novo cenário. Porém, esse recurso pode tornar a comunicação muito difícil, havendo interrupções e ruídos causados pelos microfones e alarmes de dispositivos. É importante ressaltar que os participantes estão em casa e, por isso, o contexto doméstico de cada um foi considerado, uma vez que pode haver problemas relacionados a filhos, animais, vizinhos e até com o sinal da internet.

4. ANÁLISE DE DADOS

Uma das técnicas mais empregadas na pesquisa qualitativa é a análise de conteúdo. Para Bardin (1979), a análise de conteúdo tem duas grandes funções: a primeira é explorar o conteúdo e descobrir novos elementos; a segunda é o aparecimento das hipóteses que servem como diretrizes para o encaminhamento da pesquisa, do retorno ao campo, tirando a “prova”. Ou seja, realmente apresentando o que se tem, com o devido rigor solicitado pela ciência. No caso desta pesquisa, a rigorosidade se caracteriza a partir da análise dos dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas com as professoras:

Os dados chegam ao investigador em estado bruto, necessitando serem organizados, transcritos e transformados em uma produção textual, para então passarem pelo processo de decodificação das mensagens. (MORAES, 1999)

Após realizar as entrevistas e transcrevê-las, iniciou-se o processo de verificação e interpretação, buscando compreender o discurso propagado e o motivo pelo qual a entrevistada disse o que disse e como disse. Os dados foram analisados considerando o objetivo da pesquisa de analisar como as professoras se expressam sobre as vivências coletivas nos HTPCs e sua influência sobre a organização de ensino.

Por meio das falas das professoras nas entrevistas, observou-se a compreensão sobre o fenômeno da ocorrência do trabalho coletivo nas HTPCs ou de fatores que influenciam na construção dele e na organização de ensino.

As categorias foram estabelecidas pela relevância que têm para encaminhar a resposta à pergunta de pesquisa: Como as professoras de EI compreendem o trabalho coletivo nas HTPCs em relação à possibilidade da construção deste auxiliar na organização de ensino e sua reflexão sobre a prática docente?

1. Motivação e participação.
2. O sentido do coletivo para as professoras participantes da pesquisa.
3. A formação continuada nos HTPCs e a influência do trabalho coletivo na organização do ensino.

Por meio do diálogo sobre a participação nas HTPCs, procurou-se que as professoras apresentassem elementos que revelassem a sua compreensão sobre o trabalho coletivo e a influência desses elementos em sua reflexão para a prática docente e organização do ensino.

Na construção das categorias, os dados brutos das entrevistas foram organizados, classificados e interpretados, para assim, de acordo com Triviños (1928), buscar as explicações e significados de acordo com os pontos de vista das professoras.

Na categoria “motivação e participação”, foram analisadas as falas em que as entrevistadas ponderam sobre a escolha da profissão, sua formação, seu trabalho e a visão de si mesmas enquanto professoras imersas em um processo de formação continuada em seu local de trabalho. Por meio dessas explicações, buscou-se os significados dos pontos de vista das docentes.

A segunda categoria “O sentido de coletivo para as participantes da pesquisa” buscou a compreensão das professoras sobre o coletivo, tal como ele se apresenta. Foi analisado no que ele difere e se assemelha ao coletivo de Petrovsky e seu grupo de trabalho, o qual foi detalhado no capítulo teórico. Também foi analisada se há a possibilidade da construção do coletivo durante os HTPCs.

A terceira categoria parte da compreensão do coletivo dado pelas professoras e buscou saber como o HTPC influencia na organização de ensino e na reflexão sobre a prática.

Compreende-se o HTPC enquanto espaço de formação coletiva, por isso foram analisadas as considerações das professoras sobre como essas reuniões auxiliam na reflexão a respeito da prática docente e as consequências na organização de ensino.

Assim, na seção a seguir, será discutido a respeito dos dados coletados nas entrevistas mediante a interpretação das compreensões dos sujeitos da pesquisa, por meio de suas falas, comportamentos e ações durante o procedimento.

A apresentação das respostas dos entrevistados foi transcrita de forma fidedigna, mantendo o anonimato dos participantes da pesquisa, identificados pelas siglas P1 e P2 para as entrevistadas no piloto e P3, P4 e P5 para as participantes do roteiro final da entrevista.

Essa seção tem como objetivo discutir os resultados obtidos por meio das entrevistas realizadas às participantes desta pesquisa, considerando os conceitos apresentados no capítulo teórico e a aquisição de novos conceitos por meio das interpretações feitas após a coleta destes dados.

4.1 Motivação e participação

Durante as entrevistas, as questões procuraram oportunizar que as entrevistadas pudessem falar sobre a escolha da profissão, sua formação, sobre o próprio trabalho e a visão de si mesmas diante do contexto que as cercam. O objetivo era analisar como as professoras se expressam diante das vivências coletivas nos HTPCs e a sua influência sobre a organização de ensino. Além de compreender suas motivações profissionais na escolha da carreira, escolhas diárias na rotina docente e para participarem das formações continuadas, em especial os HTPCs.

Ao serem questionadas sobre o motivo pelo qual escolheram a carreira docente, P4 e P5 destacaram que, desde a infância desejavam ser professoras, enquanto a P3 disse ter escolhido durante o ensino médio e afirmou:

[...] na verdade eu só fui ter a dimensão do que é ser professor durante a graduação, apesar da gente ter professores a vida toda e achar que sabe como é... a verdade é que a gente não sabe, não é? Apesar do medo, foi na graduação que eu realmente decidi ser professora. (P3)

É interessante analisar que a entrevistada cita a palavra “medo” para se referir a sua escolha profissional, e o medo que ela sentiu coincide com o momento em que

“decidiu realmente” ser professora (na graduação), que é justamente quando ela afirma ter tido a “dimensão” do que é ser professora. De modo semelhante, P4 afirmou *“hoje sei que não é só isso”*, admitindo a descoberta real da profissão durante sua formação e, ao refletir sobre sua escolha, ela relatou ter sido feita, inicialmente, por gostar de crianças. De fato, a docência na Educação Infantil é muito mais complexa que o pensamento simplista “gostar de crianças”. Tal despreensão se deve à falta de valorização e à visão assistencialista que foi trazida no capítulo teórico, quando se afirmou que a concepção de infância é uma construção histórica e social e que é muito recente a inclusão da educação infantil aos sistemas escolares. Apesar de todas as legislações que norteiam e buscam a valorização da modalidade (Constituição de 1988, LDBEN, RCNEI etc.), a temática ainda merece destaque e a categoria de professores da EI busca por valorização.

Uma das formas de superar essa concepção assistencialista e desvalorizada é reconhecer a necessidade constante de formação do professor, pois ver o professor como profissional, implica na exigência que ele domine uma série de capacidades e habilidades especializadas que o fazem ser competente em seu trabalho (IMBERNÓN, 2010). Esses posicionamentos revelam o movimento que a prática docente e a formação em serviço fazem, resultando no desenvolvimento profissional e nas mudanças em suas motivações para serem professoras, na escolha da profissão e, agora, enquanto docentes ativas e atuantes.

Destacam-se as falas das professoras sobre como elas se veem enquanto trabalhadoras, enquanto P4 se vê como *“trabalhadora dedicada”*, P5 se vê como *“grande poder de transformar [a educação]”*. Já a P3 afirmou fazer um esforço diário para não ser acomodada ou inerte, além disso trouxe o fato de a rotina cansativa consumir a energia do professor:

[...] a rotina consome a gente né? A gente fica cansado e vai aceitando tudo, por isso faço esse esforço, pra não ser assim, se um dia eu me ver assim acho que, sei lá... eu paro e vou fazer outra coisa... Por isso estou sempre tentando me reinventar, ler, pesquisar, me desafiar, para não cair no comodismo. (P3) Condizente com a fala acima, P4 relatou:

Apesar da correria estou sempre procurando inovar e pensar novas práticas para fazer com que meus alunos se desenvolvam. (P4)

As falas de como as professoras se veem enquanto trabalhadoras revelou as características pessoais que cada uma apresenta, a influência delas em outras respostas e suas compreensões. A P4 enquanto *“trabalhadora dedicada”* afirmou estar

sempre à procura de inovar as próprias práticas, enquanto P3 disse fazer um esforço diário para não se acomodar e, ainda, ter sentido medo na escolha da profissão, relatou sobre a rotina cansativa do professor e afirmou estar sempre se reinventando para se desafiar. Já a P5 se vê com “*grande poder de transformar*” e disse, em outro ponto da entrevista, sobre a sua prática e as possíveis mudanças “*na intenção de melhorar*” decorrentes do processo avaliativo de si mesma:

Eu atuo na Educação Infantil, então, a forma como as crianças reagem a uma prática nossa é imediata e já causa a reflexão sobre o que planejei, se atingi o objetivo, qual a avaliação que faço de tudo e aí algumas mudanças já se fazem presentes com a intenção de melhorar aquilo. (P5)

Em outro ponto, as entrevistadas foram questionadas sobre que cursos, além da formação inicial, julgam relevantes para a própria prática, as três citaram cursos de formação continuada, mas de formas diferentes. P5 explicou:

Eu não fiz pedagogia, e sinto que isso me faz falta enquanto professora, mas eu acredito que os cursos de formação continuada meio que suprem essa dificuldade em alguns momentos, então eu diria que para a minha prática especificamente, seriam os cursos de formação continuada. (P5)

Assume-se então a formação continuada como processo permanente e frequente de aperfeiçoamento dos saberes. Para P5 os cursos de formação continuada

“suprem” a dificuldade ocasionada por não ter feito pedagogia em sua formação inicial, o que nos faz refletir que diante da imensa gama de formação que existe no professorado brasileiro: em universidades públicas e privadas, cursos à distância, presenciais e semipresenciais, cursos com duração de cinco anos e outros de apenas dois. Pode ser que a dificuldade suprida por cursos de formação continuada, para a P5, seja a mesma de muitos professores em situações semelhantes à sua. P4, ao responder sobre que cursos julga relevantes para sua prática, respondeu:

Cursos de formação continuada, principalmente aqueles mais práticos, sabe? Eu gosto, acho que sempre me ajuda. (P4)

A P4 enquanto trabalhadora dedicada, que procura sempre inovar a própria prática, afirmou que os cursos de formação continuada “*mais práticos*” a ajudam.

Compreendemos que o significado da expressão “mais prático” se refere aos cursos mais próximos da realidade diária do professor, capazes de ajudar na solução de problemas e na organização de ensino.

Para Nóvoa (2009), a formação do professor deve ser constituída dentro da atuação profissional, diante da formação permanente em serviço, sendo que as entrevistadas refletiram sobre as suas participações e motivações nas falas sobre a formação continuada. Imbernón (2010) afirma que a prática educacional muda, apenas, quando os professores querem modificá-la e não quando o formador diz ou anuncia. Sobre cursos que julga relevantes, P3 afirmou:

Depois que me tornei professora, vejo uma importância muito grande nos cursos oferecidos pela Secretaria, em especial agora nesse momento de pandemia, eles acabam servindo como um tipo de comunicação do que vem sendo ofertado e nos atualizando sobre as diretrizes os documentos e tudo mais. Me lembro de um curso oferecido pela professora Eliza da Unesp que também foi enriquecedor, eu havia acabado de entrar na rede municipal e esse curso me ajudou muito no meu início. (P3)

No caso de P3, os cursos não somente formam, mas, também, servem como comunicação entre a Secretaria Municipal de Educação e os professores. Principalmente, diante das dificuldades enfrentadas durante a pandemia, em que a comunicação presencial não é possível e as mudanças ocorridas para oferecer o ensino remoto e a comunicação com as famílias sofrem adaptações a todo momento.

Ao aprofundar os perfis das participantes deste estudo, observa-se que as três entrevistadas possuem pós-graduação na área em que atuam. É possível atribuir esse fato a diversos fatores, começando pela progressão no plano de cargo e carreira. Entretanto, a prefeitura Municipal de Araraquara diminuiu o percentual de aumento nos rendimentos quando ocorre essa progressão, de 17% para 4%. Também pode-se considerar que a tarefa docente sempre foi complexa e há a necessidade dos professores pela busca constante de instrumentos, capazes de auxiliá-los a lidar com as dificuldades.

A formação deve deixar de trabalhar a partir de uma perspectiva linear, uniforme e simplista, para introduzir-se na análise educativa a partir de um pensamento complexo, a fim de revelar as questões ocultas que nos afetam e, assim tomar decisões adequadas. (IMBERNÓN, 2010, p. 99) Para P4:

Eu acho que [a formação continuada] é um jeito da gente se aprimorar, aperfeiçoar nosso trabalho, as vezes um grupo de pesquisa, um curso mesmo ou até no HTPC dá pra fazer isso de aperfeiçoar nossa prática. (P4)

P4 vê a formação continuada não apenas como cursos oferecidos, mas cita grupos de pesquisa e o próprio HTPC, pois, para ela, a formação continuada é “aperfeiçoar a prática”. Já a P3 vê o professor como um “buscador de informações”:

No meu entendimento, o professor ele nunca pode deixar de ser um pesquisador... um buscador de informações. A formação continuada são os cursos ou os momentos que o empregador nos oferece ou que a gente vai atrás para continuarmos buscando, aprendendo, pesquisando e melhorando nossa prática. (P3)

P5 respondeu sobre o que entende por formação continuada da seguinte forma:

Eu vejo como uma espécie de extensão da formação que a gente já tem, tudo aquilo que pode gerar mudanças no nosso trabalho também é formação continuada, geralmente na forma de cursos e encontros. (P5)

Ao serem questionadas sobre os últimos cursos de formação continuada feitos pelas entrevistadas, P3 e P4 disseram:

É, como eu disse, por causa da pandemia tudo está sendo online, sempre divulgam palestras, mesas redondas legais, participo sempre que posso. Mas de curso mesmo... o último que fiz foi online sobre o desenho na educação infantil. (P3)

Fiz “O ensino híbrido na prática”, “Os direitos das crianças e dos adolescentes” e “metodologias ativas”, todos online. (P4)

P5 se mostrou mais ativa nas formações e elencou da seguinte forma:

Ah com essa coisa do online, consegui participar de muita coisa bacana, posso falar por tópicos? - Palestra: “Programa de Mestrado Profissional em Educação da UFSCar: temas de pesquisa e contribuições para escolas e professores”

- Roda de Conversa: “A escola enquanto espaço de construção de uma educação antirracista – Ressignificando o 13 de maio”

- Palestra: “Direitos da criança-ECA 30 anos”

- Palestra: “Prática de Leitura na Infância”

- Roda de Conversa: “Como pensar a igualdade étnico-racial na escola enquanto princípio ético e moral do educador para aprendizagens não racistas”

- Palestra: “O ensino híbrido na prática”

- Palestra: “A creche e o seu legado educativo para a primeira infância”

- Roda de Conversa: “O que é ser branco no Brasil hoje? E o que é ser negro? – Um diálogo a partir do documentário Dentro da Minha Pele” -

Curso: “O Desenho na educação infantil”. (P5)

É possível observar que, apesar das entrevistadas estarem na mesma rede de ensino e desempenharem a mesma função, os cursos de formação continuada são diferentes entre si, feitos de acordo com suas necessidades e interesses próprios. Imbernón (2010) diz que as características pessoais e os diversos interesses implicados configuram uma série de elementos que podem favorecer tanto a formação, quanto se tornar um obstáculo mediante certas resistências.

Por exemplo, a diversidade pode fazer com que, por um lado pensemos que a formação apenas alcança aqueles que já estão predispostos a ela e, por outro, com que nos centremos em temas que são de nosso interesse prévio e não nos que são necessários, mas isso ocorre como na própria vida. (IMBERNÓN, 2010, p. 55)

Ao considerar que há professores não predispostos a formação continuada, o HTPC, sendo um momento obrigatório, é uma excelente ferramenta para a formação de todos os profissionais dentro do contexto escolar e da carga horária remunerada. Imbernón (2011) afirma que a formação é mais efetiva quando se aproxima do contexto organizacional do trabalho (formação na escola).

Além das motivações sobre a formação continuada, as entrevistadas também falaram sobre suas motivações em relação à formação nos HTPCs. Nesse sentido, P4, ao ser perguntada como vê o HTPC, disse que é um momento para leitura, estudos e discussões *“que dificilmente faríamos se não houvesse esse momento”*.

P3, P4 e P5 trazem o HTPC quando questionadas sobre as ações desenvolvidas na escola que as fazem refletir sobre a prática, especificando quais ações: o planejamento das aulas, a avaliação das atividades e as trocas de experiências durante os HTPCs como momentos de reflexão sobre a prática. Assim, as participantes citaram diversos momentos em que o HTPC proporcionou momentos de reflexão, avaliação e trabalho coletivo.

A troca feita entre pares é muito importante, o conhecimento adquirido as decisões tomadas em conjunto, ditará o rumo das ações futuras da escola, que, conseqüentemente, influencia no meu trabalho, não é mesmo? (P3)

Além de estarmos todas juntas, já que esse é o único momento que conseguimos nos reunir, todas, é um momento onde todas podem ter voz, ser ouvido, podemos nos expressar de forma igualitária. (P3) [...] a equipe também faz a diferença porque muitas coisas a gente consegue superar em grupo, envolvendo todo mundo. (P5)

[...] Já fizemos muitas leituras e debates importantes durante as HTPCs. O professor está sempre aprendendo, seja pela literatura ou pela prática positiva dos outros professores. (P5)

Na troca de experiências, conversas e estudos entre os professores e com o professor coordenador... é o compartilhamento é através do diálogo mesmo... a conversa que esse momento proporciona. (P4)

As falas das professoras vão ao encontro da finalidade do HTPC, pois esse momento procura articular os diversos segmentos da escola para a construção e implementação do trabalho pedagógico. A própria legislação que regula as reuniões, já trazida no capítulo teórico desta pesquisa, enfatiza a necessidade do trabalho coletivo como instrumento fundamental para o avanço teórico e o consequente aperfeiçoamento da prática.

De uma forma geral, as três professoras citaram a interação com alunos e com os colegas de trabalho como pontos positivos da profissão. Para Vygotsky (1978), as pessoas aprendem por meio da interação social e é justamente esse o sentido da fala das professoras.

O fato de eu poder ensinar e aprender, as relações que meu trabalho me permite ter, eu acho isso muito positivo... (P5).

Seguindo a mesma linha de pensamento, P4 relatou:

Dos pontos positivos [da profissão docente], eu acho que é esse movimento de sempre estar buscando algo diferente, estar com pessoas sejam crianças ou adultos trocando experiências... o tempo todo ensinando e aprendendo. (P4)

Tardif (2002) apresenta a experiência com os pares como fonte de aprendizagem do trabalho por meio da experiência do outro. A troca de saberes se dá de forma mais efetiva quando há a significativa compreensão da prática e do modo de compreender o trabalho docente. Sobre os saberes que elas julgaram serem necessários para que o professor exerça sua função, elas afirmaram:

Todos os saberes possíveis! O que o professor puder adquirir vai ser importante para exercer a docência, por exemplo, leitura de livros, de artigos, busca de cursos, a troca entre os pares... Tudo isso ajuda a compor quem é o docente. (P3)

Acho que primeiro, o fundamental é saber a realidade da escola e dos alunos, são vários os saberes, conhecer as teorias e práticas pedagógicas e adequar tudo isso ao currículo. (P4)

Acho que antes de tudo você precisa dominar o conteúdo daquilo que está fazendo, entender sobre didática, conhecer a proposta pedagógica e curricular pertinente a faixa etária do aluno e adequar tudo isso à realidade da escola e dos seus alunos. (P5)

As falas das entrevistadas revelaram como compreendem os saberes necessários à atividade docente que, segundo Tardif (2004), há quatro tipos de saberes implicados na atividade docente: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experimentais. Nas falas acima, as entrevistadas destacaram os seguintes saberes:

QUADRO 5. Saberes identificados pelas entrevistadas.

P3	Saberes da Formação Profissional
P4 e P5	Saberes Curriculares
P3, P4 e P5	Saberes Experienciais

Fonte: Elaborado pela autoria, 2021.

Mesmo reconhecendo que há diversos saberes relacionados ao fazer dos professores, Tardif (2004) chama a atenção para a posição de destaque ocupada pelos saberes experienciais em relação aos demais saberes. Isso se justifica pela relação de exterioridade que os professores podem manter com os demais saberes. Os conhecimentos podem ser provenientes de “leitura de livros, de artigos, busca de cursos” (saberes da formação profissional) ou da forma de tratar os conhecimentos que serão objetos de ensino “conhecer teorias pedagógicas e adequar tudo isso ao currículo”. Também podem vir do conhecimento sobre a proposta pedagógica e curricular pertinente a faixa etária do aluno (saberes curriculares) ou, ainda, da própria vivência diária da tarefa de ensinar (saberes experienciais).

Reconhece-se que existe um saber que é resultado da junção de todos que, para Tardif (2004), é o saber profissional dos professores “um amálgama de diferentes saberes, provenientes de fontes diversas, que são construídos, relacionados e mobilizados pelos professores de acordo com as exigências de sua atividade profissional” (CARDOSO; DEL PINO; DORNELES, 2012, p. 4).

A construção dos saberes não ocorre de forma individual, é necessária a parceria entre os envolvidos de forma coletiva, a vinculação entre saberes docentes e formação continuada. Segundo Tardif (2006), implica na conexão entre os saberes científico-disciplinares e a ação profissional. Por isso, é importante que haja a apreciação de saberes que integrem e incorporem os conhecimentos do currículo, considerando a relevância da experiência profissional dos professores, inseridos em um determinado contexto histórico.

Considera-se que a formação permanente do professor é fundamental para a reflexão sobre a prática, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 2001, p. 44). A reflexão sobre a prática deve ser uma atividade cotidiana do professor e o HTPC precisa desempenhar essa função, pois há uma relação dialética entre conhecimentos prévios do professor, os conhecimentos adquiridos durante a formação e a prática profissional. Quando questionada sobre as ações desenvolvidas dentro da escola que promovem reflexões sobre a sua prática, P1 responde:

É, eu acho que nos momentos de HTPC geralmente tem, né? Momentos para discussão, que a gente traz questões que a coordenadora tenta ajudar a gente... e aí eu acho que seria em algum momento da rotina, as vezes dependendo de algum fato que aconteceu com a criança... com alguma criança vai despertar isso, então eu acho que vai depender da situação, mas eu acho que seria mais o HTPC mesmo. (P1)

Apesar de deixar explícito que, sobretudo, são as ações desenvolvidas em HTPC que influenciam a reflexão sobre a prática, P1 disse que:

Às vezes dependendo de algum fato que aconteceu com a criança... com alguma criança vai despertar isso [reflexão sobre a prática], então eu acho que vai depender da situação, mas eu acho que seria mais o HTPC mesmo. (P1)

Ao refletir e buscar respostas sobre a prática, não só as experiências são avaliadas e as teorias serviram de base para esta análise. O momento de reorganizar, que é descoberto nessas instâncias de saberes, favorece o desenvolvimento dos saberes profissionais. Nessa interação, o professor desenvolve-se profissionalmente (ALARCÃO, 1996).

Em continuidade, mas com foco nas discussões em grupo, P1 respondeu sobre as ações nos HTPCs, indicando os momentos de discussão em grupo como a principal ação desenvolvida dentro da escola para a reflexão da prática docente. A internalização é um conceito desenvolvido por Vygostky (1995), que considera que as relações internas se desenvolvem a partir das externas, ou seja, a trajetória do pensamento parte do social para o individual. Na internalização, as relações intrapsíquicas (atividade individual) constituem-se a partir das relações interpsíquicas (atividade coletiva) e nesse movimento, do social para o individual, é que ocorre a apropriação de conceitos e significações (VYGOTSKY, 1995).

Nesse caso, as discussões do grupo durante as HTPCs são capazes de criar esse movimento da atividade no coletivo e influenciar no individual (reflexão sobre a

prática), portanto, a aprendizagem é um processo coletivo. Imbernón (2010) reforça que a formação continuada pode ajudar no desenvolvimento da identidade. Para o autor, a formação pode ajudar a definir o significado do que se faz na prática em situações concretas e, para alcançar novos saberes, também permite mudar a identidade e o eu de forma individual e coletiva.

4.2 O sentido do coletivo para as participantes da pesquisa

Com o objetivo de estabelecer como as professoras compreendem o trabalho coletivo nas HTPCs, a entrevista procurou nas falas das professoras elementos sobre coletivo e o próprio conceito que elas estabelecem quando em atividade nas reuniões.

Retomando o que foi desenvolvido na seção “Coletivo e Coletividade”, considera-se aqui o coletivo da mesma forma que Petrovsky (1984), como um grupo no qual as relações interpessoais estão mediatizadas pelo conteúdo socialmente e pessoalmente importantes da atividade conjunta.

Ao questionar as professoras “o coletivo acontece na escola?” obtive-se as seguintes respostas:

Sim, nos HTPCs. (P5)

Sim, temos 2 horas semanais de HTPC, em dias diferentes, após a jornada com os alunos. (P3)

No HTPC obviamente acontece, o coletivo... eu também vejo acontecendo, sinto que algumas situações as discussões são mais ricas, outros dias a gente não quer falar muito, normal, não é? Mas eu acho que na realidade da nossa escola ele acontece sim. (P4)

P5 e P3 foram sumárias em suas respostas, diferente de P4 que elaborou uma resposta para dizer que, na realidade de sua escola, o coletivo acontece. O fato do “C” da sigla HTPC significar “coletivo” já faz com que as professoras associem o seu significado a esse momento. Para aprofundar o assunto, as participantes foram questionadas sobre qual seria o sentido do coletivo nas reuniões de HTPC. Com relação a essa pergunta, P4 respondeu:

Nós temos os HTPL e os HTPI que fazemos individual né? O HTPC é bem diferente deles, porque tem as determinações dos horários, do local, todo mundo presente... acho que nesse caso, o sentido do coletivo é se todo mundo participa, senão vira palestra ... todo mundo participando a gente consegue fazer discussões bem ricas sobre o

trabalho, levantar dúvidas, as vezes descobrimos que nossa dificuldade é a mesma de outra pessoa, ou ainda, que alguém superou essa dificuldade e compartilha como fez, eu acho fundamental. (P4)

P4 diz que é preciso que todos participem para “*não virar palestra*”, se referindo ao fato de que isso pode ocorrer quando, somente, um participante se destaca e tem a palavra. A participante, ao falar sobre o compartilhamento de ideias e dificuldades, mostrou um direcionamento da transformação do grupo em coletividade e confirmou a compreensão de que a atividade coletiva deve ser intencional e significativa para os membros do grupo.

As falas das outras participantes, para definir os HTPCs, apresentam o coletivo. Retomando o conceito dado por Petrovsky (1984), a coletividade se estabelece na realização de uma atividade conjunta, socialmente valiosa, capaz de superar as contradições entre o indivíduo e o grupo. Buscou-se encontrar nas falas das participantes os momentos em que o trabalho coletivo se faz presente, partindo das constatações de que o trabalho coletivo se apresenta não como premissa, mas como produto indispensável à formação docente (LOPES; MOURA; ARAÚJO; CEDRO, 2016).

Eu entendo que esse momento [HTPC] seria um momento pra gente trocar [...] pensar esse coletivo, eu acho que seria um momento para troca entre os professores [...] um momento para troca entre os professores... principalmente, acho que é bacana quando um comenta 'Ah isso deu certo na minha prática' 'Ah o que deu errado?' 'Aí os colegas ficam se ajudando, sabe? Acho que é um momento de troca mesmo, entre todos. (P1)

[...] um ajudando o outro, pensando no trabalho do outro também, por exemplo, com relação as salas, a questão da limpeza e tudo mais, manter tudo organizado já que a escola toda usa, isso é o trabalho coletivo ... e um ajudando o outro, dando o apoio apesar de cada um ter sua turma ou sua função [...] ah, é a gente compartilhar nosso trabalho, um acrescentar no trabalho do outro, a gente estar sempre compartilhando, acrescentando no trabalho das colegas. Contribuindo e aceitando contribuições. (P2)

Nas falas acima, são levantados dois exemplos nos quais aparece o trabalho coletivo na HTPC. É possível observar que, para P1, o trabalho pedagógico baseia-se em relação às trocas de experiências de organização de ensino. Já a P2, mostrou os aspectos organizacionais do funcionamento da instituição e citou a questão da ajuda entre todos. Nessa ótica, entende-se que as entrevistadas se referem a colaboração como elemento do trabalho coletivo quando falam sobre a “ajuda” entre todos. “O compartilhamento das ações é essencialmente baseado no trabalho coletivo e,

portanto, presume tanto a cooperação como a colaboração” (LOPES; MOURA; ARAÚJO; CEDRO, 2016).

Além disso, P4 ressaltou as temáticas que já fizeram parte dos HTPCs e que dizem respeito a assuntos:

[as temáticas do HTPC] variam muito com o que está acontecendo no momento, ultimamente conversamos bastante sobre as questões relacionadas a pandemia, como isso muda nosso trabalho, como fazer para buscar as famílias a participarem, já houve um momento que falávamos muito da BNCC também, por causa da implementação e tal, acho que é bem dinâmico e depende do momento, das dificuldades, das mudanças... (P4)

Considerando que o coletivo é um grupo em que as relações são mediatizadas pelo conteúdo socialmente significativo e de interesse para seus membros, P4 mostrou que os assuntos discutidos na reunião se relacionam com o trabalho dependendo “do momento, das dificuldades, das mudanças”. Essa fala indica que ela compreende que há a contemplação de suas necessidades nos assuntos discutidos na reunião. Entretanto, ao analisar observa-se que essa necessidade não é própria da participante enquanto docente, mas é imposta diante de uma demanda institucional. As “mudanças” citadas pela participante revelam uma necessidade que é dada pela própria instituição, como pode ser evidenciada na fala de P3:

Ah... a temática do HTPC é muito ampla, muitos temas surgem, desde temas relacionados especificamente a escola, como temas mais gerais sobre a educação brasileira e tal, por exemplo, discutimos algo específico que podemos fazer na nossa realidade escolar, um projeto algo do tipo e também recebemos instruções de como organizar a nossa prática segundo a BNCC, por exemplo. (P3)

Nesse caso, “organizar a nossa prática segundo a BNCC” mostra que as necessidades dos docentes se colocam a partir da necessidade de a instituição conduzir o trabalho, pois a participante afirmou receber instruções sobre como organizar a prática.

As temáticas sempre envolvem a educação infantil, o nosso trabalho, ideias do que podemos fazer para atingir nossos objetivos, todos participam apesar da coordenadora guiar, é bem livre pra falar, só precisamos ter cuidado com o tempo, dependendo do tema precisamos de mais de uma reunião pra conseguir finalizar. (P5)

Pode ser observado que parte do conceito de coletivo de Petrovsky (1984) está presente nas falas das professoras, que corresponde a atividade significativa. Mesmo

apresentando uma condução por objetivos institucionais, é realizada em conjunto e compartilhada entre os membros do grupo durante as HTPCs, quando aludem ao fazer segundo a realidade escolar. Entretanto, o fato de a “*coordenadora guiar*” as reuniões pode estabelecer uma dificuldade para o trabalho coletivo, uma vez que a coordenação se coloca em uma posição hierárquica reduzindo as ações mecânicas a pressões às quais o grupo pode se submeter (PETROVSKY, 1984)

No caso desta pesquisa, as pressões citadas anteriormente surgem mediante a atuação do professor coordenador, as entrevistadas destacaram a atuação da professora coordenadora como condutora, guia e responsável pelo momento:

A coordenadora fica responsável por, digamos, organizar esse momento, geralmente ela traz os temas para fazer com que a gente repense, resignifique as nossas práticas. Dependendo de como for, o tema a ser tratado pode ser levantado por nós também, na maioria das vezes mediante algo que aconteceu no nosso dia a dia uma dificuldade que alguma de nós está tendo... (P3)

[os HTPCs] São com todas as professoras juntas mais a professora coordenadora, que é geralmente quem conduz, apesar disso, ela sempre deixa aberto pra quem quiser falar, participar, tirar dúvidas... propor um tema pra discussão. (P4)

[...] a gente participa [dos HTPCs] com a coordenadora e eventualmente a diretora. A coordenadora traz um tema para discussão, onde inicia com a parte teórica, literária e depois fazemos a discussão trazendo o tema para nossa realidade. Trocando experiência, impressões e práticas. (P3)

As características que as participantes atribuíram ao professor coordenador destacam a participação desse profissional nas reuniões. Ressalta-se que as atribuições da função e das atividades do professor coordenador, de acordo com o último edital do processo seletivo na cidade de Araraquara, são: planejar, desenvolver, monitorar e avaliar ações didático-pedagógicas de caráter crítico transformadoras, de forma organizada e sistemática.

Entretanto, do ponto de vista do trabalho coletivo o destaque dado pelas participantes a esse profissional pode ser um dificultador, porque coloca-se em questionamento a coesão da comunidade, o clima psicológico que predomina no ambiente e a maneira como os membros percebem a autossatisfação e a autoestima dentro desse contexto. Apesar do professor coordenador ter essa prerrogativa, de acordo com o mesmo edital citado anteriormente, ele pode: atuar com flexibilidade em equipe, valorizando o diálogo, a criação de espaços democráticos, o acolhimento, a diversidade e a autonomia dos sujeitos.

A própria instituição vê as reuniões de HTPC sob a necessidade de um profissional que planeje e organize esse momento, com liderança e/ou o controle de informações por parte de um dos membros do grupo, no caso o professor coordenador. A formação do coletivo fica comprometida, pois a diferenciação de papéis gera uma pressão no grupo, podendo causar uma influência sugestiva. Nesse caso, os membros podem assumir uma postura conformista que, para Petrovsky (1984), baseia-se no indivíduo que observa os que o rodeiam e tem a cautela de não fazer nada que se oponha ao que os outros fazem. Traços de conformismo podem ser vistos nas falas das entrevistadas, as quais afirmam não falar durante as reuniões, embora digam que se sentem à vontade. Em relação ao conformismo associa-se o termo “autoridades invisíveis” (CHAUÍ, 1980) para falar sobre as relações que aparentam ser de igualdade quando na verdade não são.

[...] ela [coordenadora] sempre deixa em aberto para quem quiser falar, participar, tirar dúvidas... (P4)

Aparentemente a fala apresenta uma condução democrática dentro do grupo, mas o fato da coordenadora precisar “*deixar em aberto*”, para que haja a participação das professoras, pode ser interpretada como falta de autonomia na escolha dos temas a serem discutidos.

[...] a professora coordenadora que geralmente guia esse momento. (P5)

A coordenadora traz um tema para a discussão [...]. (P3)

Entretanto, constatou-se que a criação de espaços democráticos também aparece em algumas falas das docentes relacionadas à professora coordenadora:

[nas reuniões de HTPC] É bem livre para falar. (P5)

[o tema] pode ser levantado por nós também, na maioria das vezes mediante algo que aconteceu no dia a dia ... uma dificuldade que alguma de nós está tendo [...]. (P3)

Ela [coordenadora] sempre deixa aberto, para quem quiser falar, participar, tirar dúvidas... propor um tema para discussão. (P4)

Embora não se possa dizer que há essencialmente a criação de espaços democráticos na fala das participantes, é possível encontrar a flexibilização das reuniões dando autonomia ao grupo.

O trabalho coletivo exige a criação de um espaço democrático que agregue todos os envolvidos. Ainda sobre a questão do HTPC enquanto espaço democrático e de participação, as entrevistadas avaliaram a própria participação da seguinte forma:

Eu me sinto à vontade, sim, para me manifestar durante as reuniões, algumas vezes até discordando de algum ponto de vista. (P3)

Sou bem tímida, mas sempre que acho necessário eu me exponho sim, posso dar minha opinião livremente. (P4)

Ah... é um momento de partilha e de interação, então eu consigo sim conversar com meus colegas e me sinto acolhida pelo grupo, fico super a vontade para expor minhas ideias e opiniões. (P5)

As falas indicam que o grupo pode se tornar um coletivo, P3 relatou se sentir à vontade inclusive para discordar, e, ao que parece, é essa uma possibilidade que indica a aproximação e construção de objetivos comuns, por meio da interação segundo concordâncias e discordâncias.

Essas falas reportam à questão de criação de vínculos, como se pode observar na fala de P3 sobre como esse vínculo ocorre:

Tenho um vínculo muito bom com minhas colegas de equipe, trocamos ideias, ações, tentando sempre estar em sintonia entre o que fazemos e como agimos, achei que seria difícil manter isso com o ensino remoto e a comunicação pelos meios digitais, mas não, conseguimos manter a comunicação e o trabalho coletivo, claro, diferenças sempre existem, não dá pra concordar com tudo, todas sempre, não é mar de rosas não (risos) mas eu procuro sempre deixar com que as discussões sobre o trabalho façam crescer, desenvolver uma forma melhor, uma ideia nova. (P3)

A entrevistada reconheceu a importância das discussões sobre o trabalho e a não concordância sobre os assuntos como elemento importante para o grupo, diferentemente de P2 que afirmou que o trabalho coletivo é “*estar sempre em concordância com toda equipe*”. Nesse ponto, nota-se que a participante não compreende a relevância da existência de contradições para estabelecer o debate e o desafio de buscar uma solução com objetivo comum para o grupo. Segundo Longarezi e Puentes (2017), o princípio da contradição do confronto é o que provoca a ruptura e o desenvolvimento.

Da mesma forma que não podemos chamar todo agrupamento de coletividade, não se pode dizer que “*estar sempre em concordância*” é trabalho coletivo, uma vez que o enfrentamento das contradições cria condições para a produção de estratégias

de superação (LONGAREZI; SILVA, 2018, p. 584). A fala de P5 demonstra esse princípio dado por Longarezi e Puentes (2017):

Acho que o vínculo tem que ser baseado no respeito, especialmente, porque a gente tem as maiores afinidades, mas não podemos basear o trabalho coletivo nisso... precisamos fazer, temos um objetivo, então vamos fazer! Quem não se adapta a isso acaba saindo, ou tem uma participação nula, sei lá... o que é bem triste, porque pra funcionar a gente precisa ter todo mundo junto, mesmo que seja pra discordar, mas no meu grupo especialmente eu acho que o vínculo e a participação são bons, respeitosos e trazem resultados bacanas. (P5)

A fala acima mostra com clareza o que a participante entende por trabalho coletivo, mediante seu vínculo com o grupo. Ela baseia o trabalho coletivo na realização do objetivo daquilo que o grupo se propõe, afirmando que a discordância entre o grupo é melhor que a participação nula. Sobre isso, ela ainda afirmou:

[sentido de coletivo nos HTPCs] É todo mundo participar, sem neutralidades, dando sua opinião. (P5)

O sentido que P5 dá para o coletivo traz a possibilidade do tipo de construção que ela pretende fazer durante as reuniões de HTPC, por exemplo, quando questionada sobre o porquê participa das reuniões, ela respondeu que:

Eu acho que na nossa profissão é muito importante partilhar, ajuda na organização da escola também, gera um ambiente organizado para as crianças, melhora tudo! Além disso, faz parte da carga horária do professor, tem que cumprir... se tem que cumprir que seja bem-feito, né? (P5)

A participante indica a obrigatoriedade da reunião como um fator para que ela ocorra, mas aponta que deve ser “bem-feito” e traz elementos como a partilha e a organização como resultados das reuniões, sendo condizente com as falas de P5. Pode-se dizer que é necessário que todos saibam se desenvolver no coletivo e que os compartilhamentos em grupo só têm efeito se todos os membros conseguirem expor suas opiniões, “*sem neutralidades*”. Nesse sentido, P3 relatou:

[trabalho coletivo no HTPC] só funciona se todo mundo participar. (P3)

A constituição da coletividade perpassa pela reciprocidade das relações entre os sujeitos singulares no grupo, de modo que cada um e todos se sintam acolhidos e acolham os objetivos coletivos que os unem. Isso revela que é necessária tanto uma ação do grupo em relação ao sujeito, quanto deste em relação à equipe. A P3, ao falar

sobre o vínculo entre os membros do grupo, afirmou que “*diferenças sempre existem*”, o que leva a crer em uma atitude não conformista do grupo, pois o debate e as diferenças são características que aproximam o grupo ao coletivo de Petrovsky (1984).

Tenho um vínculo muito bom com minhas colegas de equipe, trocamos ideias, ações, tentando sempre estar em sintonia entre o que fazemos e como agimos, achei que seria difícil manter isso com o ensino remoto e a comunicação pelos meios digitais, mas não, conseguimos manter a comunicação e o trabalho coletivo, claro, diferenças sempre existem, não dá pra concordar com tudo, todas sempre, não é mar de rosas não (risos) mas eu procuro sempre deixar com que as discussões sobre o trabalho façam crescer, desenvolver uma forma melhor, uma ideia nova... (P3)

Nesse sentido, não é possível compreender o grupo apenas como as professoras que compartilham as reuniões de HTPC, é preciso ver o compartilhamento entre o grupo enquanto relações e vínculos entre pessoas com necessidades individuais e interesses coletivos. Sendo que essas pessoas são capazes de discordar e resolver os interesses do objetivo a ser atingido no próprio grupo, por meio de diálogo e entendimento entre seus membros.

“*Horário do grupo*”, “*trocas de experiências*” e “*momento coletivo*” caracterizam o que, para as professoras, o HTPC representa. Pode-se entender aqui que elas compreendem essa reunião coletiva como algo capaz de proporcionar trocas entre o grupo, mostrando como um momento em que são criadas as condições para haver trocas de conhecimentos. O sucesso de iniciativas como essa depende de diversos fatores, como a parceria entre os membros do grupo, o entendimento da necessidade da mentalidade de crescimento compartilhado e o objetivo comum de entregar seu melhor para desenvolver a si mesmo, o grupo e a aprendizagem dos alunos.

Remetendo ao trabalho coletivo desenvolvido nos HTPCs, P3 considerou que ele faz “*pensar juntos, decidirmos juntos*”. Essa fala revela a compreensão da participante em não existir hierarquia na tomada de decisões nos temas tratados nos HTPCs, quando afirma que todos decidem. Apesar disso, P1 se coloca como ouvinte para aprender quando autoavalia sua participação nas HTPCs, pode ser que essa posição demonstre insegurança de P1, pelo fato dela ser recém-formada e ter pouco tempo de experiência profissional

Minha participação... eu acredito que eu fique mais de ouvinte mesmo, ouvindo... absorvendo até mesmo para aprender, tanto com as professoras mais experientes, quanto com a coordenadora, se me for

solicitado eu falo alguma coisa, se eu tiver que opinar..., mas eu acho que eu fico ali mais na observação, na escuta mesmo. (P1)

Ao analisar essa fala, esse tipo de auxílio, dos mais experientes contribui para a reorganização de seus esquemas de conhecimento, favorecendo o avanço do indivíduo com relação ao seu desenvolvimento intelectual (VYGOTSKY, 1995). A realização de uma atividade coletiva poderá levar essa professora a realização futura de atividades similares com maior autonomia, devido ao fato dela ter compartilhado, inicialmente, o suporte ou estímulo auxiliar ou participado de uma atividade colaborativa.

Analisando a mesma situação sob a ótica dos grupos difusos Petrovsky (1984), a decisão de P1 de estar nas reuniões como ouvinte pode gerar características condizentes com um grupo onde sua participação é protocolar nos HTPCs. Adotando uma posição típica dos grupos difusos, que se caracteriza pela postura conformista em relação aos outros.

Diante das respostas das professoras acerca do trabalho coletivo, pode-se ver essa relação das HTPCs com o movimento em grupo para a coletivização, apresentando elementos que demonstram uma condução para uma coletividade, embora ainda sejam necessárias condições excepcionais para que esse coletivo ocorra (DALLA VECCHIA, 2011). Elementos próprios de grupos difusos ainda estão presentes como a participação protocolar, falta de participação e construção da autonomia na participação do grupo, assim como comportamentos conformistas.

4.3 A formação continuada nos HTPCs e a influência do trabalho coletivo na organização do ensino e na reflexão sobre a prática

Na subseção anterior as professoras destacaram os HTPCs como elementos de estudos coletivos segundo as necessidades do momento, incluindo o planejamento e influenciando a organização do ensino. Nessa subseção destaca-se como esses estudos são compreendidos como parte da formação em serviço que acontece nas reuniões de HTPC com o corpo docente e como o fato de a formação ocorrer em grupo, objetivando um trabalho coletivo que media os objetos de conhecimento e o grupo.

P4 e P5 falaram das HTPCs usando a palavra “estudo”, manifestando o caráter formador desses encontros. A P5 relatou sobre o sentido do HTPC para a prática docente:

Ele [HTPC] contribui de forma positiva e enriquecedora na minha formação enquanto docente e com minhas experiências em sala de aula. (P5)

Ainda sobre o sentido dos HTPCs, P3 citou o “conhecimento adquirido” durante as reuniões. Da mesma forma, P4 e P5 afirmaram que:

Considero sim [O HTPC como formação em serviço], já fizemos muitas leituras e debates importantes durante as HTPCs. O professor está sempre aprendendo, seja pela literatura ou através da prática positiva dos outros professores. (P5)

Como eu aprendo bastante no HTPC eu diria que é uma forma de me ajudar com os estudos a melhorar a minha prática, acho que é isso pra mim. (P4)

As afirmações das docentes vão ao encontro do objetivo dos HTPCs conquistado pelos professores, sendo encontros de crescimento profissional (Portaria CENP nº 1/96 – LC nº 836/9). A ideia de formar-se em serviço se justifica frente à complexidade do trabalho docente, que clama por um fortalecimento do corpo pedagógico das instituições escolares. Sobre as trocas durante as reuniões, P5 relatou:

[...] há muita troca e partilha no grupo durante o HTPC. Muitas vezes a gente aprende com a prática de outro professor, somos influenciados constantemente e temos a oportunidade de influenciar positivamente o trabalho de um colega através da troca de experiências. Isso acontece tanto que nem sempre é possível enumerar, eu por exemplo, aprendo sendo coisas novas, ideias interessantes que funcionam na sala de aula, através da observação e troca com as professoras do grupo. (P5)

A fala de P5 demonstrou a importância que ela dá nas trocas com outros professores, sendo elementos de uma relação coletiva. Nesse sentido, Nóvoa (2009) diz que a competência coletiva é mais que o somatório das competências individuais. Ao questionarmos as professoras sobre a possibilidade de construir o conhecimento pedagógico no ambiente de trabalho, as respostas foram consideradas satisfatórias. Elas reconhecem a escola enquanto espaço de formação e de análise partilhada das práticas, portanto, os HTPCs mostram-se como uma rica oportunidade de partilhar, transformando a experiência individual em coletiva.

Todo momento que trocamos experiências e buscamos conhecimento ele [conhecimento pedagógico] acontece, eu lembro que tinha algumas dificuldades de adequar o objetivo que queria atingir com meus alunos à rotina diária da escola, e obtive essa ajuda das colegas mais experientes durante a HTPC, com a coordenadora também. (P4)

Acredito no HTPC como espaço de formação continuada, é esse um dos momentos que permite com que a gente possa refletir com base em um conhecimento científico, sobre a nossa prática (senão vira conversa e lamentação de sala dos professores também). (P3)

A fala de P4 reportou à troca com os colegas como uma possibilidade de organizar melhor seus objetivos e, portanto, a organização do ensino. Já o relato de P3 destaca a reflexão com base no conhecimento científico e disso pode se depreender que nas reuniões de HTPC são trabalhados elementos que ela compreende como conhecimento científico e, talvez, sejam as propostas da coordenadora. A fala de P3 mostrou o quão ela compreende ser benéfica e encorajadora a partilha de conhecimento profissional, fazendo das reuniões de HTPCs um ambiente de trabalho e formação.

A influência do HTPC no processo de formação docente rememora as questões ligadas à formação dos professores, no que diz respeito ao seu desenvolvimento pessoal, profissional, seus saberes e o desenvolvimento organizacional da escola. Essas falas evidenciam um ambiente educativo, como é próprio do HTPC, onde trabalhar e formar são atividades que se completam e a formação do professor deve ser vivenciada como um processo constante e integrado ao seu cotidiano. Além disso, a contribuição do coletivo se evidencia quando as entrevistadas afirmam que tiveram a ajuda dos colegas e da coordenadora, o se verifica quando se estabelece a cooperação com a colaboração entre os membros do grupo (LOPES; MOURA; ARAÚJO; CEDRO, 2016).

Ao questionar as entrevistadas se elas conseguiam se lembrar de alguma ação desenvolvida em HTPC que tenha ressignificado sua forma de trabalhar, o objetivo era compreender como o HTPC influencia na organização do ensino. Apesar de cumprirem os HTPCs juntas, as professoras deram respostas diferentes entre si, mostrando que as reuniões são significativas para cada uma ao seu modo e de acordo com suas necessidades.

A resposta de P4 foi:

Lembro bem, de um tema que até hoje guia parte do meu trabalho, conversamos sobre a questão do desenho que é muito importante pra educação infantil, eu tinha uma visão meio estereotipada, sabe? Guiava como as crianças deveriam fazer, porque pra mim foi ensinado assim, e em nenhum momento da minha formação na faculdade falaram como deveria ser, lembro que conversamos sobre como a criança desenha em cada etapa de desenvolvimento, como podemos estimular a criança a melhorar o traço a ocupação do espaço, a atenção aos detalhes sem precisar dizer como ela deve fazer, sabe? Foi um HTPC que me acrescentou demais. (P4)

A afirmação de que o desenho tem uma importância significativa na educação infantil e, ainda assim, a sua formação inicial não foi capaz de abranger a temática de

forma a superar a visão estereotipada que trazia desde a infância quando lhe foi ensinado como fazer. Isso evidencia a relevância que os HTPCs têm na formação continuada em serviço, ao discutir as etapas de desenvolvimento da criança e o desenho, esse compartilhamento foi significativo para P4. Isso gerou o que Bolzan (2009) chama de “intercambiar pontos de vista”, de modo que a professora pôde colocar suas ideias acerca dos fatos e situações discutidos transformando o já sabido em algo novo, ou seja, compartilhando conhecimento.

Nessa mesma direção, Imbernón (2011) afirma que a formação docente deve estar apoiada em uma reflexão sobre a própria prática, que permita um processo constante de autoavaliação e orientação do seu trabalho. Essa reflexão foi apontada por P3 ao responder sobre a ação desenvolvida em HTPC que ressignificou sua forma de trabalhar:

[...] lembro muito de uma série de reuniões onde nos foi apresentado um vasto conteúdo ressignificando, modificando o nosso olhar sobre o trabalho a ser realizado sobre o “dia do índio”, mostrando como o tema é amplo e como trabalhávamos de forma reduzida antes dessas discussões. (P3)

Da mesma forma que a P4 ressignificou sua forma de conceber o desenho na educação infantil, P3 mudou seu olhar sobre o trabalho a ser realizado no dia do índio, temáticas diferentes, mas que tiveram o mesmo efeito no trabalho das duas professoras. De outra forma, P5 trouxe um tema que era, para ela, desconhecido, mas que foi discutido nos HTPCs de forma significativa, influenciando-a na sua organização do ensino.

Lembro de uma reunião que a coordenadora trouxe segni mossi, um termo que até então era desconhecido por mim. A coordenadora fez uma dinâmica com sugestões de atividades nesse sentido... depois eu apliquei com meus alunos de 4 anos, foi uma experiência deliciosa, eles adoraram e o resultado foi muito bom, talvez sem aquela reunião, eu não conheceria nem me interessaria pelo assunto. (P5)

Cada professora citou uma reunião que foi significativa para si mesma, e apesar de cumprirem HTPC juntas, elas citaram reuniões diferentes entre si, as quais modificaram a forma como reorganizaram o ensino. A busca pela organização de ensino articulando teoria e prática, para Moura (2010), constitui-se na atividade do professor e do ensino.

Além disso, é possível concluir que a reorganização do ensino foi estabelecida por uma organização coletiva das ações do grupo, sendo elas professoras ou coordenadoras, em formas de atividades colaborativas propostas nos HTPCs. Por meio

da organização coletiva de suas ações, os professores atribuem novos sentidos às próprias ações, à mediação e à escolha de instrumentos, apropriando-se das formas de realização colaborativa da atividade de ensino (LOPES; MOURA; ARAÚJO; CEDRO, 2016).

Cabe observar o fato de as professoras não terem citado o trabalho coletivo ao falar de práticas que foram significativas para elas. Apenas falaram de situações em que as suas necessidades de formação foram contempladas, mas em momento algum fazem referência ao trabalho coletivo ou a influência dele nessa questão. Pode-se afirmar que, apesar do coletivo influenciar as reuniões e o conteúdo significativo que foi apresentado, as professoras não expressaram sua compreensão a esse respeito.

A forma como três reuniões diferentes foram significativas, cada uma considerando aspectos diferentes para as professoras entrevistadas, mostra o quão dinâmico e flexível é o processo de influência dos HTPCs na organização de ensino para o professor.

Tudo isso implica considerar o professor como um agente dinâmico cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo. (IMBERNÓN, 2011, p. 22)

Além das mudanças na organização de ensino, as falas das professoras sobre as ações nos HTPCs revelam o processo reflexivo sobre a própria prática, na qual as professoras aprendem interpretando a própria realidade, de forma consciente, buscando por mudanças e reformulação da própria prática profissional.

Ao refletir sobre a forma estereotipada que ensinava o desenho, P4 passou a pensar sobre essa situação e nas modificações que poderiam ser feitas no futuro, da mesma forma que P3 relatou que irá modificar as suas ações futuras em relação ao Dia do Índio. Esse processo começou em grupo e passou a ser uma reflexão individual, em um processo de internalização. Esse movimento de discutir, refletir e mudar a prática, mostra que processo de formação está em movimento, primeiro do social, na cooperação do trabalho coletivo e depois em um processo individual.

Seguindo esse raciocínio, P3 relatou sobre a prática reflexiva:

A prática reflexiva, na minha opinião, começa logo no planejamento das atividades que iremos realizar, atividades com intencionalidade pedagógica, destinadas e pensadas ao grupo de alunos que temos. Depois, enquanto as aplicamos, observamos o desenvolvimento de cada um, a interação... a reação de cada aluno. O momento de avaliação, eu vejo que é um grande momento de prática reflexiva, o momento em que sentamos, avaliamos nosso dia, o desempenho dos alunos e o nosso diante da atividade realizada, que repensamos o que fizemos, e como vamos seguir daí pra frente, é um exercício diário, gosto de fazer nos meus HTPIs enquanto preencho o caderno de registros²¹ da turma, nos HTPCs também dá pra compartilhar e refletir, mas nos HTPIs eu reflito comigo mesma, acho importante, não é fácil... mas recompensador para o trabalho docente. (P3)

Pode-se ver que P3 associa a reflexão sobre a prática nos momentos de planejamento, na observação dos alunos desenvolvendo as atividades e na avaliação. A compreensão de P3 sobre o planejamento revela a importância da reflexão nesse processo pedagógico, onde para planejar é preciso refletir e as duas ações são inevitáveis no trabalho docente.

A participante também ressaltou sobre a avaliação, compreendendo como um processo e não um elemento isolado, sendo uma visão bem comum na modalidade da Educação Infantil. Considerando a reflexão feita por P3 no planejamento, a avaliação também representa um momento de reflexão. Apesar de citar o HTPC como um momento importante para a reflexão, P3 também menciona os HTPIs e a reflexão consigo mesma, mostrando a importância da individualização para a reflexão sobre a prática.

Para Imbernón (2010), na individualização o indivíduo é ator, criador e autor da sua própria biografia. Com isso, é possível concordar com P3, onde a prática profissional necessita de momentos de análise e reflexão sobre o que se pode e o que se deve realizar sozinho. Entretanto, deixando claro que a individualidade não pode ser

²¹ Caderno em que as professoras escrevem toda a rotina do dia, seu planejamento, como as crianças se desenvolveram em determinadas situações etc.

confundida com isolamento e individualismo e que é preciso ter cuidado com a cultura do isolamento na profissão de educador. Sobre a prática reflexiva, P4 e P5 disseram:

Eu acho que a reflexão tem que estar sempre com a gente enquanto docente, ser professor é sempre estar reaprendendo, se reinventando... e mudando o que não deu certo, se reinventando. Tudo isso é a prática reflexiva, estar além de ensinando, aprendendo sem parar. (P4) Compreendo como uma constante oportunidade de estar aprendendo sempre e se reinventar na sua prática docente... tem aquela frase do Freire "Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" eu acredito muito nisso, com o convívio com os alunos e a atenção que temos que ter durante o processo de ensino e aprendizagem... temos a oportunidade de refletir e pensar sobre o que deixou de ser significativo e de aperfeiçoar aquilo que dá certo. (P5)

Esses relatos de P4 e P5 demonstraram o processo de reflexão associado à constante formação profissional e a necessidade de estar sempre se aperfeiçoando, inclusive, o aprendizado dentro da própria prática em seu contexto do trabalho. O contexto condicionará as práticas formadoras e de reflexão, assim como a repercussão que causarão nos professores, e, sem dúvida, na inovação e na mudança (IMBERNÓN, 2010). Sobre a maneira como a prática reflexiva está presente na prática como professora, P5 falou:

Tem também a troca com as colegas, que em geral também são reflexões sobre nosso trabalho, acho que a reflexão está no trabalho do professor o ano letivo todo... de diferentes formas... (P5)

Aqui pode-se ver, claramente, a reflexão baseada nas trocas entre o grupo, de forma coletiva. A P4 também falou sobre a reflexão nas diferentes relações que tem no trabalho:

[...] em todos os campos do meu trabalho eu preciso refletir, na relação com os colegas, com a direção, com os pais, com as crianças também, tudo gira em torno da reflexão. (P4)

Ao responderem sobre que ações desenvolvidas na escola que as fazem refletir sobre a prática, as três entrevistadas citaram os HTPCs:

Acho que na escola, dentro do horário de trabalho é o HTPC principalmente e os HTPIs, sem esses momentos seria muito difícil fazer essa reflexão, impossível eu diria. (P3)

No registro diário que fazemos das nossas ações no trabalho com as crianças, na conversa com outros professores realizada de forma informal mesmo, já aprendi tanto assim... nas trocas dos HTPCs também, tudo isso junto me ajuda a refletir minha prática. (P4)

As anotações que faço no meu registro diário, me servem de autoavaliação muitas vezes, tem também a troca de experiências, como eu já disse, e tem as reuniões de HTPC que são muito bacanas pra isso, a gente reflete sobre a própria prática quando conversa. (P5)

A P3, que já havia falado sobre os HTPIs, mencionou novamente, mas dessa vez trouxe o HTPC como principal oportunidade de reflexão. P4 e P5 mencionaram os registros diários, que também já foram trazidos por P3 em outra questão, mostrando a importância desse instrumento para a reflexão das professoras. No registro, a professora tem a oportunidade de refletir ao escrever e as observações feitas conectam as informações sobre as crianças, as atividades, o desenvolvimento e influenciam nas ações futuras das docentes. Elas também foram claras ao afirmar que os momentos de HTPC oportunizam a reflexão, P5 afirmou “*a gente reflete sobre a própria prática quando conversa*”, exemplificando a importância da troca entre os pares e do trabalho coletivo na reflexão docente.

A partir do conceito de trabalho coletivo dado pelas professoras, relacionado ao HTPC pelas mesmas, pode-se dizer que as reuniões influenciam a organização de ensino na medida em que os temas trazidos sejam significativos e associados à rotina das professoras. Da mesma forma que as trocas entre os pares nas HTPCs é um dos momentos que as professoras reconhecem como relevantes para promover a reflexão sobre a prática.

As necessidades que mobilizaram as participantes nos trabalhos realizados nos HTPCs concretizaram-se em uma dinâmica coletiva em um movimento de interdependência, segundo os conhecimentos partilhados e anunciando mudanças qualitativas na organização de ensino das professoras.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio imposto nesta dissertação refere-se a analisar como as professoras entrevistadas expressam-se sobre as vivências coletivas nos HTPCs e a sua influência sobre a reflexão na prática e a organização de ensino. Em consonância com o objetivo proposto, a pesquisa partiu do seguinte questionamento: Como as professoras de EI

compreendem o trabalho coletivo nas HTPCs em relação à possibilidade deste auxiliar na reflexão sobre a prática e na organização de ensino?

Para responder essa questão, primeiro, debruçou-se sobre a modalidade de ensino que contextualiza este trabalho, a Educação Infantil, pode ser vista a importância da infância enquanto fase de desenvolvimento. Além disso, ficou evidente as conquistas da EI para se desvincular de uma concepção assistencialista e desvalorizada através das legislações, assim como o reconhecimento da necessidade de formar profissionais qualificados na área. As entrevistadas neste estudo atuam na rede municipal de educação, e, por isso, foram descritas iniciando por seu histórico e apresentando sua estrutura de funcionamento.

Entendeu-se os HTPCs como um rico espaço capaz de formar o professor dentro do seu contexto de trabalho, e, assim, foi escrito um capítulo dedicado a ele, seu histórico, as reivindicações dos professores para exigir que ele fosse implantado nas escolas e toda a legislação que norteia as reuniões.

Diante da proposta desta pesquisa, era sabido das possíveis dificuldades ao analisar a compreensão do trabalho coletivo das professoras, a partir da definição usada por Petrovsky (1984), onde coletivo é: um grupo de pessoas unidas por uma atividade socialmente e individualmente significativa. Tal definição é muito específica, o Coletivo de Petrovsky é quase uma utopia e é preciso considerar o contexto vivido por ele na União Soviética em detrimento da sociedade capitalista atual. Mesmo assim, pode-se dizer que foram encontrados elementos do coletivo nas falas das professoras entrevistadas. Ao falarem sobre os HTPCs e na influência que as reuniões têm na reflexão sobre a prática e na organização de ensino, pode-se dizer que as três entrevistadas com o roteiro final relataram situações dentro do contexto escolar em formação durante as HTPCs que as fizeram refletir e modificar sua forma de trabalho. Ainda assim, foram encontrados alguns elementos que, possivelmente, dificultam o trabalho coletivo.

A perspectiva desta pesquisa foi encaminhada por meio de um trabalho qualitativo e de um estudo exploratório descritivo, onde se pode “dar voz” para as cinco professoras entrevistadas. Foram elaborados dois roteiros de entrevista semiestruturada, o primeiro serviu como piloto e aplicado com duas participantes. Diante dos apontamentos da banca de qualificação, foi elaborado o roteiro final, o qual foi aplicado na entrevista com três outras participantes. Todas as professoras que

participaram compartilham das reuniões de HTPC na mesma unidade escolar e suas respostas foram separadas em três categorias analisadas, que serão expostas a seguir.

Na categoria “Motivação e Participação”, o foco foi buscar a compreensão do motivo de participação das professoras nos HTPCs, bem como as motivações sobre a escolha da carreira docente, a visão de si mesmas enquanto trabalhadoras da educação, a busca por cursos de formação continuada e a participação nas reuniões de HTPC. Pode ser observado que os traços pessoais de cada participante, considerando cada uma como um ser histórico inserido em um contexto, influenciam suas motivações e suas escolhas referentes a carreira. As professoras estão no mesmo contexto escolar, mas os cursos de formação continuada realizados diferenciam-se entre si de acordo com os interesses de cada uma. As três participantes referem-se ao HTPC enquanto ação desenvolvida na escola capaz de fazê-las refletir sobre a prática, comprovando a importância desse momento para o trabalho docente. Conclui-se que as professoras compreendem sua participação nas reuniões, reconhecendo a importância do coletivo para a mudança individual e reflexão sobre a prática que influencia a organização do ensino.

A categoria “O sentido de coletivo para as participantes da pesquisa” buscou a compreensão do trabalho coletivo dada pelas professoras, e, assim, entender sobre a possibilidade de construção do coletivo no ambiente escolar, especificamente nas HTPCs. De acordo com as respostas das professoras, foi possível perceber que o trabalho coletivo está diretamente ligado ao HTPC, seja pela nomenclatura da reunião ou pelo que ela realmente significa, sendo que todas citaram o HTPC ao falar sobre coletivo. Nesta seção foram encontrados indícios da construção do coletivo quando as professoras reconheceram a necessidade de participação de todos os membros do grupo. Assim como a importância dos temas discutidos durante as reuniões, em especial os temas que se relacionam diretamente com o dia a dia das professoras e o vínculo entre as participantes, de modo que todas assumiram ter um bom vínculo e disseram se sentirem à vontade para discordar (caso seja preciso). Da mesma forma, foram encontrados elementos que podem prejudicar a construção do coletivo, como por exemplo, o papel de destaque que as professoras reconhecem na coordenadora pedagógica. O fato de um membro conduzir o grupo pode ser um entrave para a ocorrência do Coletivo ao assumir a diferenciação entre os papéis. Além disso, também foi observado que as professoras entrevistadas esperaram partir da coordenadora o movimento de levantar as discussões e “trazer” temas. Foi evidenciado, nessa categoria, que as reuniões de HTPC são uma rica possibilidade de construção do

trabalho coletivo na escola, e que, simples modificações podem melhorar a ocorrência dele, como por exemplo, a escolha da pauta de discussões em grupo, tirando o professor coordenador do papel de guia desse momento.

Por fim, na categoria “A formação continuada nos HTPCs e a influência do trabalho coletivo na organização do ensino e na prática docente” foi retomado o conceito de compreensão do trabalho coletivo dado pelas professoras e atrelado ao HTPC. O objetivo era saber como esse momento auxilia na organização do ensino e na reflexão da prática docente. Foi observado que as professoras reconhecem a importância das reuniões para a modificação e reflexão sobre a própria prática, inclusive, as três entrevistadas deram exemplos de momentos em que essa situação ocorreu. Apesar de trabalharem juntas na mesma escola e compartilharem das reuniões, foram momentos diferentes que marcaram e modificaram a prática de cada uma. Esse fato mostrou que o movimento de internalização que as reuniões proporcionam faz o movimento do coletivo para o individual, gerando a apropriação de conceitos e significações (VYGOTSKY, 1995).

Falar sobre coletivo em meio a uma pandemia mundial foi desafiador, devido a todas as adequações necessárias ao longo desse percurso, principalmente, com o uso das tecnologias que buscam substituir o contato pessoal. Ao mesmo tempo, só comprovou a importância deste estudo e do trabalho coletivo como formador docente dentro do contexto escolar, capaz de trazer a reflexão sobre a prática, fazendo-a modificar a organização de ensino.

Algumas mudanças podem melhorar esse quadro, tornando as reuniões mais coletivas, como a construção conjunta da pauta da reunião ao invés de algo pronto trazido pelo professor coordenador. Dessa forma, os professores poderiam trazer sugestões para os próximos encontros de acordo com as suas necessidades, buscando a garantia de proporcionar um trabalho em equipe juntamente com a troca de experiências. A tematização da prática onde todos podem sugerir e trazer contribuições, mostrando caminhos e alternativas, além da socialização do trabalho desenvolvido entre os professores, são formas de valorização das produções individuais e coletivas e que promovem o encontro entre os pares para troca de experiências. Além disso, é uma oportunidade da formação continuada em serviço, que oferece subsídios para elaboração dos projetos de intervenção na realidade da escola com o objetivo de melhoria do processo educativo. Assim sendo, acredita-se que o HTPC é uma excelente

forma de possibilitar a construção do trabalho coletivo entre os professores no ambiente escolar.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ALVES, N. N. de L. **Coordenação pedagógica na educação infantil: trabalho e identidade de profissional na rede municipal de ensino de Goiânia**. 2007, 290f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

ANGOTI, M. (Org.). **Educação infantil: Para quê, Para quem e Por quê?** Campinas: Alínea, 2006.

ANTUNES, R. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: Boitempo, 2020. 37p.

AQUINO, L. M. L. de. Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias. **Fractal: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 39-43, abr. 2015.

ARARAQUARA. **Lei 3104, de 22 de agosto de 1984**. Introduz modificação na Lei Municipal nº 1.794, de 25 de julho de 1971. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sp/a/araraquara/lei-ordinaria/1984/310/3104/lei-ordinaria-n31041984introduz-modificacao-na-lei-municipal-n-1794-de-26-de-julho-de-1971>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

ARARAQUARA. **Lei 7863, de 25 de janeiro de 2013**. Dispõe sobre alteração do artigo 3º da Lei nº4938, de 13 de novembro de 1997 que institui o Sistema Municipal de Ensino, e dá outras providências. Araraquara, 2013.

ARARAQUARA. Secretaria Municipal de Educação. **Regimento comum das escolas municipais de educação infantil**. Araraquara/SP, 2011.

ARARAQUARA. Secretaria Municipal de Educação. **Educação Integral**. Araraquara, 2013

ARARAQUARA. Secretaria Municipal de Educação. Educação Infantil. Araraquara, 2017. Disponível em: <<http://www.araraquara.sp.gov.br/governo/secretarias/educacao/paginas-educacao/educacaoinfantil-1>>. Acesso em: 21 jan. 2021.

ARCE, A.; DUARTE, N. (Org.). **As contribuições de Vigotski na educação infantil**. São Paulo: Xamã, 2006.

ASSIS, M. S. S. de. **Representações de professores**: elementos para refletir sobre a função da instituição escolar e da professora de educação infantil. 2004, 225f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2004.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006, pp. 261-306 [1952-1953].

BARBOSA, E. M. **Educar para o desenvolvimento**: críticas a esse modelo em consolidação da educação infantil. 2008. 198 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

BARBOSA, E. M.; BOLOTA PIMENTA, J. I. P. Luz e sombra no percurso curricular da educação infantil no município de Araraquara. **Revista Espaço do Currículo**, v. 2, n. 11, ago. 2018.

BARBOSA, E. M.; MAZZEU, F. J. Os processos de representação da realidade pela criança e a formação do professor de educação infantil. In: Congresso Nacional de Formação de Professores; Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia/SP, 160 UNESP, 2016, p.6287-6298.

BARBOSA, M. C. S; HORN; M. G. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre, RS: Grupo A, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BECK, U.; BECK-GERNSHEIM, E. **La individualización**: el individualism institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas. Barcelona: Paidós, 2003.

BERTUCCI, M. C. S. **Formação continuada de professores que ensinam Matemática nas séries iniciais**: uma experiência em grupo. 2009. 171 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

BLANDINO, F. M. L. **A construção do coordenador pedagógico rumo a um projeto de escola**: o ideal, o legal e o real. 1996. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2. ed., 2009.

BOZZINI, I. C. T; OLIVEIRA, M. R. G. Os professores e a construção do espaço coletivo escolar: o horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC). **Revista Logos**, São José do Rio Pardo, n. 14, p. 36-46, 2007.

BRAIT, B. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, D. L. P. de; FIORIN, J. L. (org.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**: em torno de Bakhtin. São Paulo: Edusp, 1994

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal n.º 8.069/1990. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal n.º 9.394/1996. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. **Lei 11.738, de 16 de julho de 2008**. Lei do Piso Salarial Nacional dos Professores, Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador**. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Caderno de apresentação**. Brasília, DF: 2016a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2011-2020**. MEC. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

CANDAU, V. M. F. Formação Continuada de Professores: tendências atuais. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Org.). **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

CARDOSO, A. A. DEL PINO, M. A. B. DORNELES, C. L. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauhier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. **IX ANPED SUL**, Caxias do Sul, 2012.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia?** 1980. Disponível em: <http://sergiofreire.pro.br/ad/CHAUI_OQI.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2020.

CHRISTOV, L. H. S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: BRUNO, E. B. G.; CHRISTOV, L. H. S. (Orgs.). **O Coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 2009, p. 9-14.

CORREA, C. R. G. L. A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 21, n. 3, p. 379386, dez. 2017.

DALLA VECCHIA, M. **Trabalho em equipe na atenção primária à saúde**: o processo grupal como unidade de análise da dialética cooperação-trabalho coletivo. 2011. 228f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva). Faculdade de medicina de Botucatu, Universidade Estadual Paulista, Botucatu, 2011.

FARIA, A. L. G. de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 69, dez. 1999.

FERNANDES (Florestan) . — *A integração do Negro na sociedade de classes*. Dominus Editora. São Paulo, 2 vols. 655 págs., 1965. 19 Vol. "O legado da raça branca" . 29 Vol. "No limiar de uma nova era"

FERREIRA, F. M.; WIGGERS, I. D. Infância e urbanidade nos parques infantis de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e194024, 2019.

FONSECA, J. P. **Educar, assistir e recrear**: um estudo dos objetivos da pré-escola. São Paulo: Feusp, 1981.

FRAIZ, R. C. C. **A Organização Escolar em Ciclos na Rede Municipal de Araraquara**. 2006. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

FREIRE, P. **Conscientização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Educação e mudanças**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, H. C. L. de. As novas políticas de formação dos educadores. In: **Formação do educador, Educação, demandas sócias e utopias**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

FREITAS, M. T. de A.; RAMOS, B. S. **Fazer pesquisa na abordagem historicocultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora: UFJF, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, C. R. S.; MONTEIRO, K. de J. As datas comemorativas na Educação Infantil: análise das práticas docentes. **Horizontes: Revista de Educação**, v. 4, n. 7, p. 152-173, mar. 2017.

GONZÁLEZ, R. F. L. La afectividad desde una perspectiva de la subjetividade. **Psicología: Teoria e Pesquisa**, v. 15, p. 127-134, 1999.

HARGREAVES, A. **Profesorado, cultura y posmodernidad: Cambian los tempos cambian los profesores**. Madrid: Morata, 1998.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Dados do Censo Escolar**. 2019. Disponível em: <portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-escolarnu-mero-de-matriculadas-na-educacao-infantil-cresceu-11-1-de-2014-a-2018/21206>. Acesso em: 05 dez. 2020.

KUHLMANN JR. M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Histórias da Educação Infantil brasileira**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, 2000.

LANE, S. T. M. Uma redefinição da psicologia social. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano II, n. 6, p. 96-103, jun. 1980.

_____. Uma análise do processo grupal. **Cadernos PUC**, São Paulo, v. 11, p. 95-107, 1981.

_____. **O que é psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, G. da S. O conceito de compreensão em Bakhtin e o Círculo: reflexões para pensar o processo educativo. **Bakhtiniana: Revista de Estudo de Discurso**, v. 15, n. 3, p. 297-317, 2020.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. Fundamentos psicológico didáticos para um ensino na perspectiva histórico-cultural: a unidade dialética obutchénie desenvolvimento. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Fundamentos psicológicos e didáticos do Ensino Desenvolvidor**. Uberlândia: Edufu, 2017.

LONGAREZI, A. M.; SILVA, D. S. Formação de professores e sistemas didáticos na perspectiva histórico-cultural da atividade: panorama histórico-conceitual. **Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 571-590, 2018. LOPES, A. R. L. V.; MOURA, M. O. de; ARAUJO, E. S.; CEDRO, W. L. Trabalho coletivo e organização do ensino de matemática: princípios e práticas. **Zetetike**, v. 4, n. 1, p. 13-28, 2016.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

MARX, K.; ENGELS, F. Educação, formação e trabalho. in: **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MELO, M. S. de; SILVA, R. R. da S. A interação entre conceitos cotidianos e científicos no ensino do tema atmosfera. **XI ENPEC**, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 3 a 6 de julho de 2017.

MIZUKAMI, M. G.; NONO, M. A. Possibilidades formativas e investigativas de casos de ensino. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, p. 115-132, 2002.

MIZUKAMI, M. G. N. Abordagem humanista. In: MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: As abordagens do processo**. São Paulo: Editora pedagógica e universitária LTDA, 2009. p. 37-57.

MORAES, R. Análise de Conteúdo. **Revista de Educação**, Porto Alegre, n. 37, mar. 1999.

MORETTI, V. D.; MOURA, M. O. O sentido em movimento na formação de professores de matemática. **Zetetiké**, v. 18, n. 34, p. 155-180, 2010.

MOSQUINI, J. do N. **A mediação do coordenador pedagógico no desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática**. 2019. 277 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, UNESP, Presidente Prudente, 2019.

MOURA, D. P. **Pedagogia de Projetos: Contribuições para Uma Educação Transformadora**. 2010.

NICHOLSON N. R. Jr. Social isolation in older adults: an evolutionary concept analysis. **Journal of Advanced Nursing**, v. 65, n. 6, 2009.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLDRINI, G. Lukács e o caminho marxista ao conceito de pessoa *In Revista Praxis*. Belo Horizonte: Projeto Joaquim Oliveira, n3, 1995.

- OLIVEIRA, D. A. Regulação e avaliação de políticas públicas educacionais. In: DOURADO, L. F. (org.). **Políticas e gestão da educação no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2009. pp. 11-30.
- OLIVEIRA, H. V.; SOUZA, F. S. Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de pandemia (COVID-19). **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 2, n. 5, 2020.
- OLIVEIRA, N. A. R. **A HTPC como espaço de formação**: uma possibilidade. 2006. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUCSP, 2006.
- OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artmed, 12 ed. 2013.
- PASQUALINI, J. C. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**, v. 14, n. 1, p. 31-40, 2009.
- PEREA, N. M. **O Programa Creche Escola e sua(s) concepção(ões) de Educação Infantil: Entre o Estado e o Município**. 2019. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos, 2019.
- PEREIRA, V. C. V. **Formação continuada de professores alfabetizadores e o processo de constituição da profissão docente**. UFTM: Endipe, 2016.
- PETROVSKI, A. V. **Personalidad, Actividad y Colectividad**. Buenos Aires, Editorial Cartago, 1984.
- _____. **Soviet Security Concept**: International Peace and Disarmament. UN Institute for Disarmament Research, 1985.
- _____. **Teoria Psicologica Del Colectivo**. La Habana. Editorial de Ciencias Sociales, 1986.
- REGO, T. C. **Vygotsky**: Uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- SALLES, F. C.; RUSSEFF, I. Formação continuada do professor de educação infantil e identidade profissional. In: RUSSEFF, I.; BITTAR M. (orgs). **Educação Infantil**: política, formação e prática docente. Campo Grande, Plano, 2003.
- SANTOS, B. de S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.
- SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1984**. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1985/lei.complementar444-27.12.1985.html>>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997**. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da

Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1997/lei.complementar-836-30.12.1997.html>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

SÃO PAULO. **Portaria CENP n° 1/96**. Lei Complementar n° 836/97. Disponível em: <<http://educacaotiete.sp.gov.br/wp-content/uploads/2014/11/1-ComentarioPortariaCENP-0196.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2021.

SFORNI, M. S. F. Aprendizagem e Desenvolvimento: o papel da mediação. In: CAPELLINI, V. L. F.; MANZONI, R. M. (Org.). **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional**. Bauru, UNESP/FC/SP: Cultura Acadêmica, 2008.

SILVA, J. C. **Práticas educativas: a relação entre cuidar e educar e a promoção do desenvolvimento infantil à luz da Psicologia Histórico-Cultural**. 2008. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

SOUZA, G. R. de. **Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs): espaços de formação contínua e de produção de saberes docentes?** 2013. 411 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2006.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2008

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Obras escogidas (vol. III)**. Madrid: Visor, 1995.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZOZZOLI, R. M. D. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 7, p. 253-269, 2012.

ANEXO

ANEXO A – Termo de Aprovação do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A FORMAÇÃO EM SERVIÇO E A CONSTRUÇÃO DA COLETIVIDADE DURANTE AS HTPCS: A REFLEXÃO DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisador: Caroline Mauri

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 39917720.3.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.420.380

Apresentação do Projeto:

Desenho:

Estudo exploratório descritivo

Resumo:

O reconhecimento de que o trabalho docente vai além das atividades desenvolvidas em sala de aula é resultante de reivindicações dos professores, organizados sob a orientação sindical da APEOESP, desde a década de 1980, quando pediam uma jornada de trabalho que contemplasse um tempo para discussão coletiva no interior da escola para debater problemas educacionais, demandas do trabalho, realidade escolar e a organização de intervenções coletivas, no contexto das Reformas Educacionais, essas reivindicações deram origem as HTPCs, um rico espaço para as formações continuadas que acontecem em serviço e para o desenvolvimento do trabalho coletivo. Portanto buscaremos aqui compreender e analisar o reflexo da formação em serviço na construção de um trabalho coletivo durante o HTPC para a prática docente do ponto de vista de professoras da Educação Infantil da rede municipal. Para responder esses questionamentos utilizaremos como base autores que discutem a temática da formação continuada (TARDIF,2006; MIZUKAMI,2002; GEGLIO,2016; BOLZAN,2009;

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Parecer: 4.420.380

IMBERNÓN,2010,2011;) autores que trabalham a questão do coletivo e da coletividade (PETROVSKY, 1984) autores que tratam sobre a função do professor coordenador pedagógico na educação infantil e de professores como profissionais reflexivos (LIBÂNEO, 1999; NÓVOA, 1992; GEGLIO, 2003; BOLZAN, 2009;). A pesquisa de natureza qualitativa (BODGAN E BIKLEN, 1991; LUDKE E ANDRÉ, 1986) e de um estudo exploratório-descritivo (GIL 2008), aos instrumentos de pesquisa para o diálogo com os professores utilizaremos entrevista individual e grupo focal GIL (1999, p. 120), com o intuito de melhor entender as práticas cotidianas, comportamentos e atitudes, compreendendo as ideias partilhadas pelos professores no dia-a-dia e como eles influenciam-se (GATTI,2005). A partir desses referenciais teóricos, os dados colhidos, analisados e organizados de forma a entender melhor como de se constrói a coletividade das professoras da educação infantil durante a formação em serviço nas HTPCs e como esse momento influencia sua prática docente.

Introdução:

A formação docente é constantemente objeto de estudos e discussões nas pesquisas em educação, entende-se a formação continuada como processo permanente e frequente de aperfeiçoamento dos saberes necessários, Tardif (2006) afirma que os saberes profissionais são temporais, e, para defender essa afirmação, diz que estes saberes são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, ou seja, um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases de mudanças, Mizukami(2002) aponta a escola como locus da formação continuada. Dentro da rotina da escola que vamos pesquisar, um dos momentos mais oportunos para que a formação em serviço aconteça, são as reuniões de HTPC, que são realizadas duas vezes por semana e tem a duração de uma hora cada, entretanto a presença do professor coordenador só acontece em uma das reuniões. O professor coordenador integra a equipe gestora, Libâneo (2009) define essa perspectiva do trabalho como todas as atividades de coordenação e de acompanhamento do trabalho

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.420.380

das pessoas, ou seja, esse profissional assume a responsabilidade de fazer a escola funcionar mediante o trabalho conjunto (LIBÂNEO, 2009, p. 349). No processo de reflexão, o professor precisa de "momentos individuais" para pensar sobre seu trabalho e sua prática. Entretanto, a "individualidade" e a "individualização" não podem ser confundidos com "isolamento" do "individualismo" (Beck e Beck- Gernsheim, 2003), já que a individualidade é a "capacidade para exercer o juízo livre de restrições e independente" (Hargreaves, 1998, p.206) e a "individualização pressupõe o indivíduo como diferente, como ator, criador e autor de sua própria biografia, de sua identidade, de suas redes sociais, compromissos e convicções." (Imbernón, 2010, p. 64). Portanto, a prática necessita de um momento de análise e reflexão sobre o que se pode ou o que se deve realizar sozinho. A formação continuada é apontada por Imbernón (2010) como um dos procedimentos capazes de romper com o individualismo no trabalho docente, e ainda indica duas formas disso acontecer: • Realizando uma formação colaborativa do grupo docente com o compromisso e a responsabilidade coletiva, com a interdependências de metas para transformar a instituição educacional em um lugar de formação continuada, como um processo comunicativo compartilhado, para aumentar o conhecimento profissional pedagógico e a autonomia (autonomia participativa e não consentida). Trata-se de fazer com que se veja a formação como parte intrínseca da profissão, assumindo uma interiorização cotidiana dos processos formadores e com um maior controle autônomo da formação. Mas essa formação coletiva também supõe uma atitude constante de diálogo, de debate, de consenso não imposto, de enfrentamento do conflito, de indagação de forma colaborativa para o desenvolvimento da organização, dos indivíduos e da comunidade que os envolve. • Desenvolvendo uma formação continuada em que a metodologia de trabalho e o clima afetivo sejam os pilares do trabalho colaborativo. Um clima e uma metodologia de formação que coloquem os professores em situação de identificação, de participação, de aceitação de críticas e de discrepância, suscitando a criatividade e a capacidade de respeitar a diferença e de elaborar itinerários diferenciados, com distintas ferramentas e com um caráter aberto e gerador de

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Parecer: 4.420.380

dinamismo e de situações diversas. (IMBERNÓN, 2010, p. 64 e 65) Sendo assim, o individualismo e o isolamento são superados através do trabalho em grupo, que é a base para a formação em serviço que ocorre nas HTPCs, não somente o trabalho em grupo, mas o trabalho em grupo que acontece de maneira colaborativa “A colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar respostas melhores às situações problemáticas da prática”. (IMBERNÓN, 2010, p. 65), defendemos aqui que a aprendizagem é um processo social, a possibilidade de troca com os pares permite a cada um dos envolvidos a apropriação dos conhecimentos que foram produzidos de maneira coletiva.

Hipótese:

Partimos do pressuposto de que a construção da coletividade e a formação em serviço oportunizadas nas HTPCs contribuem com uma prática reflexiva no trabalho das professoras de educação infantil.

Metodologia Proposta:

(MAIS INFORMAÇÕES NO PROJETO ANEXADO) Natureza da Pesquisa A pesquisa será de natureza qualitativa, envolve a obtenção de dados através do contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (BOGDAN E BIKLEN, 1994; LUDKE E ANDRÉ, 1986). O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.70). Completando tais afirmações, André (2001) defende a importância da pesquisa no contexto do pesquisador: Se o papel do pesquisador era sobremaneira o de um sujeito de “fora”, nos últimos dez anos tem havido uma grande valorização do olhar “de dentro”, fazendo surgir muitos

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.420.380

trabalhos em que se analisa a experiência do próprio pesquisador ou em que este desenvolve a pesquisa com a colaboração dos participantes.

(ANDRÉ, 2001 p. 54) Nesse sentido, para atingir o propósito do trabalho em questão, escolhemos esse tipo de pesquisa, pois, precisamos da

reflexão das professoras e suas respostas dadas no coletivo, bem como, da compreensão do significado e da importância da coletividade e da

formação em serviço no reflexo da própria prática oportunizadas pelas reuniões de HTPC. Participantes da Pesquisa Convidaremos 5 professoras

que exercem seu trabalho na Educação Infantil na rede Municipal e atuam na mesma instituição escolar há pelo menos dois anos. Todas

compartilham o momento da HTPC e podem nos fornecer informações úteis para a pesquisa, além disso, as participantes apresentam as

características que para Petrovski (1984, p.8) transformam o grupo em coletividade, são elas: a atividade conjunta dos membros, uma atividade

socialmente significativa e que responda as demandas da sociedade e aos interesses pessoais. Essas características possibilitam o estabelecimento

de interações coletivistas e por isso nos interessam para o desenvolvimento da pesquisa. Coleta de dados Entrevista Semiestruturada Na

abordagem histórico cultural os métodos de pesquisa se constroem e se desenvolvem através do diálogo, a relação e interação entre os sujeitos

(pesquisador e pesquisados), ocorre por meio das palavras, e o diálogo possibilita a construção de uma compreensão ativa acerca do fenômeno

estudado. A fim de estabelecer um quadro referencial sobre as participantes da pesquisa, bem como, a percepção delas, individualmente, sobre o

coletivo realizaremos uma entrevista semiestruturada. A entrevista acontece entre duas ou mais pessoas: entrevistador e entrevistado(s) em situação

de interação verbal e tem como objetivo a mútua compreensão. Não uma compreensão passiva baseada no reconhecimento de um sinal, mas uma

compreensão ativa que, no dizer de Bakhtin (1988), é responsiva, pois já contém em si mesma o germen de uma resposta. O ouvinte concorda ou

discorda, completa, adapta, repensa e essa atitude está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o

início do discurso (FREITAS, 2007, p. 34-35). A etapa da entrevista consiste em uma preparação

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.420.380

para o Grupo focal, que detalharemos a seguir.

Grupo Focal A coleta de dados será realizada por meio de um grupo focal, de acordo com a definição de Gil (1999, p. 120), os grupos focais se caracterizam (1) são livres, ou seja, o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas quando este se desvia do tema original, esforça-se para sua retomada; (2) é um tipo de técnica empregada em situações experimentais, com o objetivo de explorar a fundo alguma experiência vivida em condições precisas.

Riscos:

participar da entrevista e dos debates no grupo focal poderá gerar aos colaboradores alguns constrangimentos como timidez, nervosismo, vergonha, insegurança e desconfortos (dor de cabeça, estresse, angústia, preocupação, tensão nervosa, choro), uma vez que ao voltar a vivências passadas poderá lembrar-se de fatos marcantes e estarão expondo sua vida profissional. Ainda, reitera-se que a Universidade Federal de São Carlos possui serviço de atendimento psicológico, caso algum participante se sinta emocionalmente prejudicado decorrente a sua participação na pesquisa. Neste sentido, caso da ocorrência de algum eventual dano (físico, psíquico, moral, intelectual, social, cultural, espiritual etc.) não previsto, será oferecido a possibilidade de indenização dos possíveis prejuízos.

Benefícios:

A pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe na escola.

Metodologia de Análise de Dados:

A análise dos dados será realizada partindo das questões norteadoras da pesquisa, bem como, dos objetivos propostos respaldados em referenciais teóricos voltados para a compreensão de conceitos tais como: coletividade, formação em serviço, educação infantil. Neste sentido, o projeto aqui proposto caminha na direção do investimento na parceria, no diálogo e na formação em contexto, tomando como as HTPCs como espaço

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Parecer: 4.420.380

potencializador de produção de conhecimento e, extremamente, enriquecedor para a troca de conhecimentos e desenvolvimento profissional docente. Os dados serão organizados em categorias para facilitar a análise, a reflexão e a apresentação, buscando possíveis inter-relações das informações suscitadas pela pesquisa. As respostas serão mapeadas, agrupadas e apresentadas de forma descritiva e reflexiva possibilitando a compreensão dos resultados alcançados e permitindo o avanço para novos questionamentos, apontamentos e pesquisas na área.

Desfecho Primário:

Estima-se que a pesquisa trará reflexão das professoras participantes sobre a importância do momento de formação em serviço e da construção da coletividade para a sua própria prática no dia-a-dia na instituição escolar.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

3.1 Objetivo geral Esta pesquisa desenvolvida entre os anos de 2019 à 2021 tem o objetivo analisar o reflexo da formação em serviço na construção de um trabalho coletivo durante o HTPC para a prática docente.

Objetivo Secundário:

3.2 Objetivos específicos • Discutir de que maneira as ações coletivas impactam o trabalho individual; • Refletir sobre como o professor compreende o papel da formação realizada no htpc para a própria prática docente; • Entender como os professores compreendem o papel formador do professor coordenador; • Investigar como os professores coordenadores incentivam o trabalho coletivo durante as reuniões e na prática dos professores; • Apurar como se dá o processo de formação do professor coordenador e seu preparo para mediar as reuniões

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Vide campo conclusões.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide campo conclusões.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.420.380

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo conclusões.

Recomendações:

Vide campo conclusões.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Solicita-se:

- 1- Não é permitido a este CEP apreciar projetos de investigação em andamento, dessa forma, é necessário adequar o cronograma presente no formulário de informações básicas para que o mesmo fique de acordo com o período de trâmite de análise deste CEP.
- 2- Neste sentido, é preciso adequar o item 3.1 do objetivo primário porque há informação que a pesquisa iniciou-se em 2019.
- 3- Enumerar as páginas do(s) termo(s) seguindo o padrão 1/3,1/2....
- 4- Inserir no(s) termo(s) o cabeçalho com as informações do CEP.
- 5- Incluir todas as adequações solicitadas no formulário de informações básicas do projeto.
- 6- Elaborar uma carta a este parecerista informando como as solicitações foram atendidas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se por aguardar o atendimento às questões acima para emissão de seu parecer final.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1651725.pdf	05/11/2020 16:33:52		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_CAROLIN_DE_LIRA_MAURI.docx	05/11/2020 16:30:15	Caroline Mauri	Aceito
Outros	autorizacao institucional.jpg	05/11/2020 16:25:00	Caroline Mauri	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Telefone: (16)3351-9685

CEP: 13.565-905

Município: SAO CARLOS

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.420.380

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Caroline.docx	05/11/2020 16:18:16	Caroline Mauri	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	05/11/2020 16:17:44	Caroline Mauri	Aceito
Folha de Rosto	folhaRosto.pdf	21/10/2020 14:56:48	Caroline Mauri	Aceito

Situação do Parecer:

Pendente

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 25 de Novembro de 2020

Assinado por:
ADRIANA SANCHES GARCIA DE ARAUJO
 (Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO –
PPGPE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UFSCAR**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução 466/2012 do CNS)

**A FORMAÇÃO EM SERVIÇO E A CONSTRUÇÃO DA COLETIVIDADE
DURANTE AS HTPCS: A REFLEXÃO DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Eu, Caroline de Lira Mauri, estudante do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido a participar da pesquisa “A formação em serviço e a construção da coletividade durante as HTPCs: a reflexão das professoras da Educação Infantil” orientada pela Profa. Dra. Wânia Tedeschi.

OBJETIVO DO ESTUDO: analisar o reflexo da formação em serviço na construção de um trabalho coletivo durante a HTPC para a prática docente.

DESCRIÇÃO DO ESTUDO: Participarão do estudo 5 professoras que exercem seu trabalho na Educação Infantil na rede Municipal de Araraquara e atuam na mesma instituição escolar há pelo menos dois anos. Todas compartilham o momento da HTPC e podem nos fornecer informações úteis para a pesquisa. O trabalho é de natureza qualitativa e sustenta-se na abordagem histórico-cultural.

PROCEDIMENTOS: serão utilizados para a coleta de dados uma entrevista semiestruturada feita com cada uma das participantes de maneira individual com o objetivo de estabelecer um quadro referencial sobre os sujeitos da pesquisa, bem como, a percepção deles, individualmente, sobre o coletivo e sobre as formações em serviço nas HTPCs. Depois, montaremos um grupo focal para debater sobre as questões propostas. Por conta da pandemia do Novo Coronavírus, todos os procedimentos ocorrerão de forma remota através do aplicativo Google Meet.

RISCOS E DESCONFORTOS: participar da entrevista e dos debates no grupo focal poderá gerar aos colaboradores alguns constrangimentos como timidez, nervosismo, vergonha, insegurança e desconfortos (dor de cabeça, estresse, angústia, preocupação, tensão nervosa, choro), uma vez que ao voltar a vivências passadas poderá lembrar-se de

fatos marcantes e estarão expondo sua vida profissional. Ainda, reitera-se que a Universidade Federal de São Carlos possui serviço de atendimento psicológico, caso algum participante se sinta emocionalmente prejudicado decorrente a sua participação na pesquisa. Neste sentido, caso da ocorrência de algum eventual dano (físico, psíquico, moral, intelectual, social, cultural, espiritual etc.) não previsto, será oferecido a possibilidade de indenização dos possíveis prejuízos.

BENEFÍCIOS ESPERADOS: Sua participação nesta pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe na escola.

INTERRUPÇÃO DO ESTUDO: este estudo poderá ser encerrado antes do prazo se houver razões administrativas ou relativas às condições de segurança dos envolvidos. Qualquer que seja o motivo, o estudo somente poderá ser interrompido depois da avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos UFSCar.

LIBERDADE DE RECUSA: a sua participação neste estudo é voluntária. Você pode aceitar participar do estudo e depois desistir a qualquer momento. Também poderá ser solicitado a qualquer momento que as suas informações sejam excluídas completamente deste estudo. Se decidir interromper a sua participação no estudo, recomenda-se para sua segurança conversar primeiro com o pesquisador para que assim ele possa esclarecer dúvidas pendentes.

GARANTIA DO SIGILO: a Universidade Federal de São Carlos e a pesquisadora responsável UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS tomarão todas as medidas para manter suas informações pessoais em absoluto sigilo. Durante todo o estudo e mesmo depois do encerramento, quando os resultados da pesquisa forem publicados em revistas científicas ou em congressos científicos, a sua identidade será guardada em segredo, não sendo revelada publicamente.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das reuniões e diálogos que serão realizados. As reuniões serão transcritas pela pesquisadora com o máximo de cuidado, garantindo que se mantenha a mais fidedigna possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes com validação das informações

CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos para você. Todos os gastos relacionados diretamente com a pesquisa serão de responsabilidade da pesquisadora principal. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido à sua participação (mesmo que haja patentes, produtos ou descobertas que possam resultar da sua participação na pesquisa).

OUTRAS INFORMAÇÕES: Você será informado(a), caso ocorra, de novas descobertas que podem afetar sua vontade de continuar a participar no estudo.

A Universidade Federal de São Carlos e os professores podem se beneficiar da sua participação e/ou do que se aprender no estudo.

ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS E RECLAMAÇÕES: você pode tirar qualquer dúvida sobre o estudo com pesquisadora, Caroline de Lira Mauri, no telefone (16) 9.9739-9910 ou ainda por e-mail: carolinemauri@hotmail.com

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: _____

Endereço: _____

Contato telefônico: _____ E-mail: _____

Local e data: _____

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Nome do Participante

Assinatura do Participante

APÊNDICE B – Roteiro Final de Entrevista Semiestruturada

ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Endereço:

Telefone:

Data de Nasc.:

Idade: 33 Sexo: () Feminino () Masculino

Estado civil: Nº de filhos: Local de trabalho: Função:

DADOS GERAIS

1. Formação na graduação:
2. Pós-graduação:
3. Quais outros cursos que julga relevante para sua prática como professora?
4. Quais os últimos cursos de formação continuada realizados?
5. O que você entende por formação continuada?

FORMAÇÃO E CARREIRA DOCENTE

6. Como você escolheu a carreira docente?
7. Como você se vê enquanto trabalhador?
8. Quais os pontos positivos e negativos do trabalho docente que você pode ressaltar?
9. Quais os saberes (Tardif – os saberes dos professores) você considera fundamentais para que o professor exerça a docência?
10. Quais os elementos que mais contribuíram ou contribuem para o desenvolvimento da sua prática?
11. No dia a dia, quais elementos – pessoas, materiais, acontecimentos - com que você desenvolva melhor seu trabalho?

O PROFESSOR REFLEXIVO

Na literatura, a formação do professor tem, na prática reflexiva, um dos seus requisitos básicos para o desenvolvimento da profissão docente.

Pensando nesse aspecto:

12. Como você compreende a prática reflexiva docente?
13. De que maneira ela está presente na sua prática como professora?
14. Na sua avaliação que ações desenvolvidas dentro da escola fazem com que você reflita sobre sua prática?

O HTPC

15. O que você entende por HTPC?

16. Por que você participa do HTPC?

17. Qual o sentido da HTPC para sua prática docente?

18. Você considera o HTPC uma formação em serviço? Como você a vê?

19. Como são as reuniões de HTPC? Quem participa dos HTPCs?

20. Quais as temáticas, atividades e dinâmicas de trabalho fazem parte dos HTPCs?
– você está vendo como elas entendem o movimento do HTPC

21. Consegue lembrar de alguma ação desenvolvida em HTPC que tenha mudado ou ressignificado a sua forma de trabalhar? Fale um pouco sobre ela.

22. Como é sua participação nos trabalhos desenvolvidos? Você se sente à vontade para expor suas ideias diante do grupo de professores?

O COLETIVO

23. Como se dá o compartilhamento de conhecimentos e práticas na experiência do HTPCs?

24a. Como se dá o vínculo entre os membros do grupo? o que é o trabalho coletivo?

24b. Qual o sentido de coletivo nas reuniões de HTPCs?

24c. Ele acontece na escola? Se sim, em quais momentos?

25. Você acha que é possível, dentro da sua realidade, construir conhecimento pedagógico no ambiente de trabalho? De que forma? Consegue se lembrar de alguma situação de como isso aconteceu?