



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – CFCH
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
Curso de Graduação em Pedagogia**

JOSIMEIA OLIVEIRA DOS SANTOS

**DOCÊNCIA COMPARTILHADA: desafios e
potencialidades do trabalho pedagógico na Educação
Infantil**

**Rio de Janeiro/RJ
Junho/2017**

JOSIMEIA OLIVEIRA DOS SANTOS

**DOCÊNCIA COMPARTILHADA: desafios e
potencialidades do trabalho pedagógico na Educação
Infantil**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação
em Pedagogia da Universidade Federal do Rio de
Janeiro, como requisito parcial à obtenção de
grau do título de Licenciatura Plena em
Pedagogia.

Disciplina: Orientação Monográfica

Orientadora:

Prof^ª. Dr^ª. Daniela de Oliveira Guimarães

**Rio de Janeiro/RJ
Junho/2017**

JOSIMEIA OLIVEIRA DOS SANTOS

**DOCÊNCIA COMPARTILHADA: desafios e
potencialidades do trabalho pedagógico na Educação
Infantil**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em
Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro,
como requisito parcial à obtenção de grau do título de
Licenciatura Plena em Pedagogia.
Disciplina: Orientação Monográfica.

Aprovada em: ____/____/2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a. Daniela de Oliveira Guimarães
Orientadora

Prof^a Dr^a Nubia de Oliveira Santos

Ma. Aline Jorge Silva Crispim de Carvalho

*Dedico a minha família e a todas as crianças que
contribuíram nessa caminhada a docência.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus em primeiro lugar por ter me concedido mais uma graça.

A minha mãe por me auxiliar na caminhada do meu sonho, estando presente nas horas que precisei.

Ao meu marido, Luis, pela paciência, compreensão e por sempre apoiar as minhas decisões.

Aos meus filhos que são a razão do meu viver, Luis Gustavo e Gabrielle, pela compreensão das minhas ausências.

Aos meus colegas de curso no partilhar dos conhecimentos, mas em especial as minhas parceiras Aline, Cristina, Erika e Jaqueline que tiveram paciência comigo durante o curso e principalmente, pelo incentivo e escuta nos momentos de aflição na construção deste trabalho.

Aos supervisores e companheiras do PIBID em Educação infantil, que possibilitaram reflexões enriquecedoras para minha formação.

A todos os docentes da UFRJ que contribuíram na minha formação acadêmica, mas em especial, a minha orientadora Daniela por ter dividido inúmeras vezes seu conhecimento comigo.

A Escola de Educação Infantil da UFRJ que propiciou experiências enriquecedoras e reflexões sobre a prática docente, inquietando-me e levando a construção deste trabalho.

Aos participantes da pesquisa que aceitaram dividir suas vivências conosco, nos fazendo refletir e contribuindo para mudanças que se fazem necessárias na Educação Infantil.

A amiga Lilian por toda preocupação, carinho, escuta, incentivo. Mais principalmente pelo cuidado comigo, disponibilizando o livro por perceber que abordava questões relevantes à construção deste trabalho.

Obrigada a todos!

“Essa validação do trabalho prático do professor é o único “livro-texto” rico com o qual podemos contar no desenvolvimento de nossas reflexões sobre a educação. Além disso, o trabalho de professores, quando não abandonado a si mesmo, quando não deixado sem o apoio de instituições e das alianças com colegas e famílias, é capaz não apenas de produzir experiências educacionais diárias, mas também é capaz de se transformar no sujeito e objeto de reflexão crítica.”

(Malaguzzi, 1999, p. 98)

Resumo

SANTOS, J. O. dos. **DOCÊNCIA COMPARTILHADA: desafios e potencialidades do trabalho pedagógico na Educação Infantil**. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017.

Este trabalho monográfico propõe uma reflexão sobre a qualidade das relações entre os professores na Educação Infantil de uma instituição federal. Partimos da análise dos documentos que regulamentam a Educação Infantil, investigando a quantidade de professores por criança prescrita na legislação. Tendo como objetivo analisar as potencialidades e desafios da docência compartilhada, a partir da perspectiva docente, fizemos uma investigação na Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI-UFRJ). Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro TAEs (Técnicos em Assuntos Educacionais) que atuaram por mais de dois anos como professores em docência compartilhada nesta instituição educacional. Como procedimentos metodológicos também foram utilizados análise documental (a partir da leitura do Projeto Político Pedagógico da escola) e análise da literatura do campo da Educação Infantil. Dialogamos com Malaguzzi para compreender o trabalho coletivo entre professores e Traversini & Freitas que conceituam docência compartilhada. Outros autores contribuíram no trabalho, como Kramer, Hoffmann, Nunes para entender caminhos do trabalho pedagógico que respeita o direito da criança pequena, conforme mencionado nas leis e documentos da área. A partir da discussão teórica e da análise das entrevistas, constatamos que a docência compartilhada se torna possível quando o outro está suscetível a ouvir e aprender e não pela quantidade de docentes responsáveis pelo grupo; também, precisa ser pensada tendo em vista outras variáveis, como a organização do espaço e do tempo; além de concretizar um dos grandes desafios da Educação Infantil, a não dicotomização do trabalho pedagógico no educar e cuidar.

Palavras chaves: relações, professores, Educação Infantil, crianças, docência compartilhada.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 - DOCÊNCIA COMPARTILHADA NA LEGISLAÇÃO E NAS PESQUISAS ACADÊMICAS	5
1.1 O QUE OS DOCUMENTOS ESPECIFICAM?.....	5
1.2 CONTEXTUALIZANDO A DOCÊNCIA COMPARTILHADA	9
CAPÍTULO 2 - OUVINDO AS VOZES DOS PROFESSORES.....	12
2.1 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA UFRJ	12
2.2 OS SUJEITOS ENTREVISTADOS.....	16
2.3 REFLEXÕES SOBRE AS VOZES DOS PROFESSORES.....	19
2.3.1 A docência compartilhada como oportunidade de aprendizagem com o outro	23
2.3.2 O desafio de tentar romper a hierarquização do trabalho pedagógico	28
2.3.3 Estratégias para enfrentar conflitos	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS:	41

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é um direito da criança pequena desde a Constituição de 1988 e reafirmada em outros documentos como tal, ainda assim, tem se mostrado como um campo de preocupação para os pesquisadores ligados à área da infância e da educação que lutam para assegurá-la com qualidade.

Um dos requisitos para um atendimento de qualidade que respeite o direito da criança está relacionado a estrutura e funcionamento das instituições educacionais para os pequenos. Por essa razão, essa monografia propõe refletir sobre a qualidade das relações entre os professores na Educação Infantil. Partimos da análise dos documentos que regulamentam a Educação Infantil, investigando a quantidade de professores por crianças prescritas na legislação. A análise mostrou que na maioria das vezes, é necessário mais de um adulto nas turmas de crianças de 0 a 5 anos.

O quantitativo de professores no mesmo agrupamento propicia às crianças pequenas uma atenção mais individualizada que busca contemplar o bem estar e o desenvolvimento integral de cada uma e do grupo. E também permite os professores avaliarem o seu fazer pedagógico. No entanto, perguntamos: somente a quantidade garante a qualidade? Quais questões emergem na relação entre os professores que partilham um mesmo grupamento?

Segundo Traversini e Freitas (apud SILVA, 2015, p.9) “a Docência Compartilhada consiste em uma ação docente compartilhada entre dois professores em sala de aula e em um planejamento também compartilhado”.

Ao fazer o levantamento de estudos que abordam o tema da docência compartilhada ficou evidenciada a relevância dessa pesquisa pela quantidade incipiente de produções encontradas a partir de duas palavras chaves: docência compartilhada e Educação Infantil. A palavra docência compartilhada também foi substituída por bidocência e co-ensino, por serem termos que possuem, em alguns trabalhos, o mesmo sentido. A busca pelas palavras-chave considerou publicações dos últimos dez anos encontrados nas plataformas da CAPES¹ e Scielo², realizada em duas etapas: no primeiro momento foi lançada uma palavra, em seguida o cruzamento aconteceu mediante duas palavras com conceitos diferentes, ou seja, as palavras que substituíram docência compartilhada não se cruzaram com a mesma, como apresentado no quadro abaixo:

1 Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em 5 de junho de 2017.

2 Disponível em: <http://search.scielo.org>. Acesso em 5 de junho de 2017.

Quadro 1. Quantitativo de publicações

PALAVRAS	CAPEB	SCIELO
docência compartilhada	73	8
Educação Infantil	2175	718
Bidocência	3	0
co-ensino	2	128
docência compartilhada + Educação Infantil	0	0
bidocência + Educação Infantil	0	0
co-ensino + Educação Infantil	0	0

Fonte: dados obtidos pela autora a partir da pesquisa por relevância nas plataformas citadas.

Nas plataformas que analisamos não constam teses e dissertações com esse cruzamento de palavras chaves, o que evidência um campo para novas pesquisas.

O interesse pelo tema surgiu em abril de 2014, quando comecei a participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID)³ e intensificou-se no meu estágio obrigatório, onde tive a oportunidade de conhecer a docência compartilhada entre pedagogos que trabalhavam em pares e planejavam o trabalho pedagógico junto. A situação me causou estranhamento, por ser comum no município do Rio de Janeiro encontrar professor e auxiliar na Educação Infantil. Diante disso presenciei oportunidades interessantes com as crianças, mas também alguns impasses na realização do trabalho pedagógico.

Segundo Edwards (1999, p. 163) a organização de professores que trabalham por anos em pares de co-ensino:

é considerada difícil (...), mas, ainda assim, é o melhor, porque permite que cada adulto acostume-se a cooperar com o colega, adquira valor para a natureza social do crescimento intelectual e, portanto torna-se mais útil para as crianças (e pais) enquanto esses se engajam no processo social.

Para Malaguzzi (1999, p. 81) o co-ensino é o trabalho em/entre “pares de educadores em sala de aula”.

A nossa opção em trabalhar esse tema relaciona-se como pensar a situação da

3 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) visa “o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica” tendo como finalidade o desenvolvimento de “atividades didático-pedagógicas” orientadas por um “docente da licenciatura e um professor da escola pública”. Site: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em :29 abr. 2017

educação a partir da docência compartilhada, de forma a contribuir na atuação dos docentes e possibilitar uma educação com qualidade que respeite o direito dos pequenos. Para isso, é preciso pensar na escola, nos sujeitos da escola e a relação desses sujeitos nos espaços em que atuam. Segundo Hoffmann (2011, p.20) “formar educadores infantis é muito mais do que lhes sugerir ou supervisionar um trabalho junto às crianças. É oferecer-lhes espaço de reflexão e troca de experiências e suscitar-lhes autonomia e iniciativa (...)”. Por essa razão entendo que pensar na atuação docente, frente à docência compartilhada é uma reflexão e diante de tal, uma avaliação sobre o fazer pedagógico.

Nesta perspectiva, é fundamental discorrer sobre a docência compartilhada para entendermos como ocorre o trabalho pedagógico em pares. Para isso pretendemos discutir as seguintes questões: o que os documentos oficiais determinam sobre o quantitativo de professor versus crianças na educação infantil? E do trabalho pedagógico com as crianças de 0 a 5 anos? O que é docência compartilhada na literatura? Como as experiências com a docência compartilhada são vividas e quais questões surgem no trabalho pedagógico?

Mediante as indagações, esta monografia pretende analisar as potencialidades e desafios da docência compartilhada na Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI-UFRJ) a partir da perspectiva docente. O trabalho será norteado pelos seguintes objetivos específicos: 1) analisar o que os documentos oficiais apresentam sobre o número de docentes por crianças em um mesmo grupo e o trabalho pedagógico realizados na educação infantil; 2) discutir o que é docência compartilhada de acordo com a bibliografia; 3) analisar a visão e experiência dos professores em relação à docência compartilhada; 4) compreender como as questões no que diz respeito ao trabalho pedagógico são enfrentadas/negociadas.

A metodologia utilizada para esse estudo tem “um sentido prático, com fins específicos à consecução dos objetivos da pesquisa” (LÜDORF, 2004, p. 80). A pesquisa é qualitativa, um estudo que pretende analisar como os docentes enfrentam o fazer pedagógico com as crianças pequenas de forma compartilhada. Para isso, foram ouvidos quatro TAEs (Técnicos em Assuntos Educacionais) que atuaram por mais de dois anos como professores em docência compartilhada nesta instituição educacional. Optamos por entrevistar esses profissionais porque durante o período em que estive nos estágios (do PIBID e obrigatório) observei que as experiências acumuladas desses profissionais contribuíam nas conquistas e desafios da docência compartilhada. Além disso, são poucas as instituições que trabalham com dois ou mais professores no mesmo cargo no Rio de Janeiro, como responsáveis pelo

trabalho pedagógico com as crianças; escutá-los é uma oportunidade importante para qualificar essa experiência.

Na produção da pesquisa foram realizadas entrevistas semiestruturadas aos professores (apêndice), análise documental mediante a leitura do Projeto Político Pedagógico da escola e revisão bibliográfica. As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas.

A monografia está organizada da seguinte maneira: no primeiro capítulo transcorro sobre o que a legislação e o referencial teórico da área apresentam sobre um trabalho pedagógico intencional que respeite o direito da criança, e também a definição na literatura da docência compartilhada; no segundo capítulo trago um breve histórico da escola pesquisada, em seguida faço uma breve apresentação do perfil dos entrevistados, depois trago informações sobre o início da docência compartilhada na escola abordando pontos significativos a pesquisa a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, a seguir trago os eixos temáticos que foram levantados mediante as entrevistas realizadas com os TAEs, analisando-as e discutindo o que emergiu.

CAPÍTULO 1 - DOCÊNCIA COMPARTILHADA NA LEGISLAÇÃO E NAS PESQUISAS ACADÊMICAS

Esse capítulo estabelece, na legislação e na bibliografia da área, compreensões e norteamentos necessários para um trabalho pedagógico intencional que respeite o direito da criança.

1.1 O QUE OS DOCUMENTOS ESPECIFICAM?

Por que nas creches e pré-escolas há necessidade de ter mais de um professor em um mesmo grupo de crianças? Para entender esta indagação é fundamental uma breve abordagem nos documentos legais que subsidiam a Educação Infantil.

A partir da Constituição Federal (CF) de 1988, a infância passa a ter suas especificidades respeitadas, trazendo uma visão da criança como cidadã, portanto detentora de direitos. Um desses direitos é uma educação com qualidade para as crianças de zero a cinco anos de idade⁴.

Antes da Constituição de 1988 a educação para as crianças pequenas tinha um enfoque assistencialista (um modelo familiar/hospitalar reservado aos “pobres”) ou educativo, que apresentava um modelo de escola a partir da experiência com crianças maiores para os “menos pobres”. Por essa razão “as atividades ligadas ao corpo” eram menos valorizadas do que as “pedagógicas” tal como as entendemos hoje, centradas nas interações e brincadeiras das crianças (CERISARA, 1999, p.13). A divisão entre cuidado corporal menos valorizado e o pedagógico ainda é atual e enfrentado por várias iniciativas legais e de pesquisa na área da infância e da Educação Infantil.

A hierarquização do trabalho com os pequenos é um desafio, que deve ser superado, para manter o foco nas suas especificidades do trabalho pedagógico com as crianças de 0 a 5 anos.

Outros documentos reafirmam e garantem o direito da criança, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)⁵ que traz no seu primeiro artigo o princípio da proteção integral à criança.

4 Faixa etária modificada na redação a partir da Lei Federal nº 11274 de 6 de fevereiro de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato_2004-2006/2006/lei/11274.htm. Acesso em: 25 out. 2016.

5 Lei 8069/1990

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)⁶, no artigo 29, insere a Educação Infantil no sistema de ensino ao determiná-la como primeira etapa da educação básica. A partir daí, essa etapa da educação passou a ser ofertada em instituições educacionais, proporcionando um fazer pedagógico tendo como finalidade “o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

O Plano Nacional de Educação (PNE)⁷ de 2001 que é um Plano Nacional com força de lei, definido pelo Ministério da Educação (MEC) fixa algumas metas a serem alcançadas com relação “a melhoria da qualidade da educação” e “a democratização” educacional e de gestão (BRASIL, 2001, p.15).

Esse documento determina nas metas oito e dez questões referentes à qualidade, citando as Diretrizes Curriculares e os Referenciais Curriculares como orientadores a seguir nas políticas municipais e na fiscalização do cumprimento. A meta dezenove propõe a construção de parâmetros de qualidade para os serviços da Educação Infantil.

O documento define padrões mínimos estruturais, mas não deixa clara a razão adulto/criança que garante qualidade no trabalho pedagógico. No entanto, na medida em que exige a construção de parâmetros de qualidade, estes deveriam dar conta destas minúcias, o que vai ocorrer somente no ano de 2006.

A Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação apresenta “diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área” respeitando “as especificidades de cada região”. (BRASIL, 2006b, p.3). As questões centrais desta política têm sido debatidas “nos fóruns estaduais, na rede de creches, nos interfóruns” permitindo a formulação de políticas que propiciem uma Educação Infantil para todos com qualidade. (KRAMER, 2006, p. 802)

A partir da LDB, as propostas pedagógicas ganharam reconhecimento e espaço no sistema educacional (artigo 12, inciso I), por compreenderem que as crianças devem ser vistas em seu desenvolvimento integral, a partir de suas especificidades, considerando suas diferenças e sua forma de conhecer o mundo através do brincar. (BRASIL, 2006b, p. 17). Segundo Porto (apud NUNES, 2013, p.44) as instituições educacionais para os pequenos devem estar atentas “a maneira como a criança brinca, suas preferências, pois estas indicam uma produção de sentidos e ações”, mas para isso “é fundamental reconhecer as diferenças e as especificidades das crianças, a importância da disposição do lugar e do material, bem como

6 Lei 9394/1996

7 Lei 10172/2001

a atitude dos profissionais”.

Ainda no contexto da LDB/1996, para auxiliar os docentes no fazer pedagógico foram criados documentos orientadores tais como: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (de caráter mandatório); o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (de caráter orientador).

A primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Parecer CNE/CEB 22/98) pontua no item seis que as Propostas Pedagógicas trazem a necessidade de atenção individual em algumas situações do cotidiano. Por essa razão indicou o número de educadores por crianças e a formação mínima desse educador⁸.

(...) As estratégias de atendimento individualizado às crianças devem prevalecer. Por isto a definição da quantidade de crianças por adulto é muito importante, entendendo-se que no caso de bebês de 0 a 2 anos, a cada educador devem corresponder no máximo de 6 a 8 crianças. As turmas de crianças de 3 anos devem limitar-se a 15 por adulto, e as de 4 a 6 anos de 20 crianças.

(BRASIL, 1998a, p. 15)

Para atender novas demandas sociais esse parecer foi revogado pela Resolução CEB nº5 de 2009 e foi fixada nova Diretriz. Ambas apresentaram a mesma relação de professor/crianças, porém com olhares diferenciados ao definir o que isso pode proporcionar.

O número de crianças por professor deve possibilitar atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias. Levando em consideração as características do espaço físico e das crianças, no caso de agrupamentos com criança de mesma faixa de idade, recomenda-se a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero e um ano), 15 crianças por professor (no caso de criança de dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos).

(BRASIL, 2009a, p.13)

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998b, v.1) chama a atenção para o tamanho dos grupos, sinalizando que o quantitativo excessivo tanto de crianças como o de professores prejudica a interação e o bem estar das crianças.

Tão importante quanto pensar nos agrupamentos por faixa etária é refletir sobre o número de crianças por grupos e a proporção de adulto por crianças. Quanto menores as crianças, mais desaconselhados são os grupos muito grandes, pois há uma demanda de atendimento individualizado. Até os 12 meses, é aconselhável não ter mais de 6 crianças por adulto, sendo necessária uma ajuda nos momentos de maior demanda, com, por exemplo, em situações de alimentação. Do primeiro ao segundo ano de vida,

8 Adulto que tenha no mínimo o Curso de Formação de Professores.

aproximadamente, aconselha-se não mais do que 8 crianças para cada adulto, ainda com ajuda em determinados momentos. A partir do momento no qual as crianças deixam as fraldas até os 3 anos, pode-se organizar grupos de 12 a 15 crianças por adulto. Quando as crianças adquirem maior autonomia em relação aos cuidados e interação de forma mais independente com seus pares, entre 3 e 6 anos, é possível pensar em grupos maiores, mas que não ultrapassem 25 crianças por professor.

A razão adulto/criança, porém, não pode ser um critério isolado. Mesmo quando as proporções acima indicadas são respeitadas, há de se considerar que grupos com muitas crianças e muitos professores não resolvem as necessidades de um trabalho mais individualizado e de criar um ambiente adequado.

(BRASIL, 1998b, v. 1, p.72-73)

Os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2006a, volume 2) evidenciam a importância do tamanho das salas para determinar o número de crianças e docentes.

8.4 A relação entre o número de crianças por agrupamento ou turma e o número de professoras ou professores de Educação Infantil por agrupamento varia de acordo com a faixa etária:

- uma professora ou um professor para cada 6 a 8 crianças de 0 a 2 anos;
- uma professora ou um professor para cada 15 crianças de 3 anos;
- uma professora ou um professor para cada 20 crianças acima de 4 anos.

8.5 A quantidade máxima de crianças por agrupamento ou turma é proporcional ao tamanho das salas que ocupam.

(BRASIL, 2006a, v.2, p.35-36)

Os materiais expõem que o quantitativo de docentes em relação ao número de crianças favorece o enfrentamento do desafio de equacionar ao trabalho com o coletivo a “atenção individual” como sugerido nos *Crêterios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças*. Este documento aponta “critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches” e pré-escolas, “que dizem respeito as práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças” e cita algumas situações em que necessitam dessa atenção individual como: observar a criança com atenção; dialogar com os pais; ouvir a criança; procurar saber os motivos da tristeza ou choro delas, conversar e mostrar afeto ao dar banho e trocá-las; dar suporte as crianças que tenham dificuldade de se integrar nas brincadeiras; respeitar o ritmo fisiológico da criança entre outras coisas. (BRASIL, 2009b)

A atenção individual permite ao professor observar e entender a criança oportunizando propostas significativas com interação para ela conhecer a si e ao mundo (HOFFMANN, 2011, p.17). Nunes (2013, p. 41) relata que “o encontro de diversas formas de ver o mundo

possibilita um diálogo constante, enriquecendo o espaço pedagógico”. Mas esse espaço pedagógico precisa dar condição de trabalho para o docente e nesse contexto é fundamental olhar a proporção professor/crianças para atender as demandas dos pequenos seja no brincar, nas interações, nas mediações e/ou nas atividades do corpo e pedagógicas.

Tais documentos contribuem com as políticas públicas, mas seu cumprimento em relação ao número de professores por crianças num mesmo grupamento, ainda é algo difícil de concretizar em muitos lugares. Para se realizar um trabalho indissociável do educar e cuidar que respeite as necessidades e particularidades dos pequenos torna-se relevante esse quantitativo professor/crianças para possibilitar uma docência compartilhada que preze o direito da criança. Somente a quantidade parece não garantir a qualidade, os documentos referem-se ao compartilhamento do planejamento, à consideração do espaço e do ambiente como variáveis importantes.

1.2 CONTEXTUALIZANDO A DOCÊNCIA COMPARTILHADA

A maioria dos trabalhos que abordam a docência compartilhada é destinada às políticas de inclusão, outros estão relacionados aos professores que compartilham o grupo de crianças com estagiários ou funcionários da instituição. Porém essa pesquisa irá tratar da docência compartilhada entre educadores/professores em turmas regulares de escolas de Educação Infantil, viabilizando os direitos fundamentais das crianças.

A construção de docência compartilhada começou a surgir em 2005, durante um diálogo de uma professora orientadora com o professor Hugo Otto Beyer sobre as inquietações que sentia diante das adversidades encontradas pelos alunos das Turmas de Progressão⁹ quando aprovados para as turmas regulares de sua escola¹⁰. Para entender melhor como era possível a inclusão desses alunos em turmas regulares, Beyer sugeriu a ela uma leitura de sua publicação que falava da escola alemã denominada Flamming (KINOSHITA, 2009, p.41). A Flamming foi a pioneira nessa nova concepção de educação no qual se juntavam alunos com necessidades especiais dos demais alunos, formando uma classe inclusiva com dois professores através do “sistema de bidocência” realizado na década de 70. (BEYER, 2005, p. 1)

9 Turma de Progressão era uma “modalidade alternativa de agrupamento de alunos com defasagem entre faixa etária e nível de conhecimento nas escolas organizadas por Ciclo de Formação”. Essa modalidade possibilitava que o aluno avançasse em qualquer momento do ano letivo para uma turma de ano-ciclo se apresentasse condições de socialização e de estudo.

10 Escola Gilberto Jorge, localizada em Porto Alegre – RS.

Docência Compartilhada foi um termo dado a um projeto piloto, criado em 2006, que veio “*desconstruir* as Turmas de Progressão no Rio Grande do Sul” para incluir os “alunos com necessidades especiais nas turmas regulares” e também inserir “mais um professor na sala de aula”, estabelecendo assim uma docência compartilhada. (KINOSHITA, 2009, p. 45) Essa ruptura aconteceu dois anos após a criação desse projeto e trouxe consigo o cuidado de pensar as “necessidades de cada aluno”. (KINOSHITA, 2009, p.49)

Segundo Traversini e Freitas (apud SILVA, 2015, p.9) “a Docência Compartilhada consiste em uma ação docente compartilhada entre dois professores em sala de aula e em um planejamento também compartilhado”. Traversini et al. (apud SILVA, 2015, p.9) acrescenta que “as propostas pedagógicas” devem ser pensadas e realizadas “em conjunto na sala de aula”.

Silva (2015, p.10) diz que há uma necessidade de “ampliar este conceito para a etapa da Educação Infantil, visando uma importante intervenção no atendimento diferenciado às crianças”. Concordamos com a autora por entendermos que dois docentes habilitados para a Educação Infantil, possuem conhecimentos necessários para realizar um trabalho intencional e sistematizado que respeite as especificidades das crianças. Nesse caso, o partilhar entre professores nessa etapa se faz cada vez mais necessário para potencializar a educação dos pequenos em qualquer espaço da instituição.

A docência compartilhada é nomeada por alguns de bidocência ou co-ensino. Para entendermos um pouco destacaremos as definições.

Beyer (2005, p.3) diz que no “sistema de bidocência” as turmas inclusivas terão dois ou mais professores compartilhando “experiências do cotidiano escolar”, sendo que um deles terá “formação especializada”. Segundo esse autor, nesse compartilhamento cabe ao segundo professor (o especialista), dar uma atenção individual “conforme as possibilidades e necessidades de cada criança”. Nesse caso, há dois professores, mas o segundo docente é um mero suporte para o primeiro.

Mello e Santos (2015, p.6), atuam na educação infantil de uma instituição onde a bidocência é um “compartilhamento simultâneo de uma turma por dois professores, na qual, ambos são responsáveis pelo planejamento, pela avaliação e pela atuação pedagógica com as crianças”. O que nos mostra um viés diferenciado de Beyer.

Tal relato aproxima a bidocência do conceito da docência compartilhada e também do co-ensino que segundo Malaguzzi (1999, p.81) é um trabalho em/entre “pares de educadores em sala de aula”.

Nessa pesquisa, a docência compartilhada a que nos referimos são entre dois ou mais docentes que estejam habilitados, conforme a LDB, para atuar na Educação Infantil, partilhando um mesmo grupo de crianças e dividindo todas as responsabilidades da educação, sem que haja hierarquia entre eles.

Durante os meus estágios, tanto do PIBID como o obrigatório, pude presenciar o trabalho em pares realizados por esses docentes como o defendido nesta pesquisa. Por essa razão o capítulo a seguir apresentará um pouco dessa escola e os desafios e potencialidades do trabalho pedagógico nesta docência compartilhada.

CAPÍTULO 2 - OUVINDO AS VOZES DOS PROFESSORES

Neste capítulo faço uma breve apresentação da Escola de Educação Infantil da UFRJ, pontuando acontecimentos históricos marcantes da referida instituição de ensino, além de apresentar características relevantes sobre os sujeitos entrevistados dessa pesquisa. Faço também uma análise das vozes dos professores, em relação aos desafios e potencialidades da docência compartilhada, tema central desse trabalho.

2.1 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA UFRJ

A Escola de Educação Infantil da UFRJ, assim nomeada desde 2006, foi inaugurada em 1981, pela médica Dalva Coutinho Sayeg, atendendo uma demanda das mães servidoras e estudantes que trabalhavam no Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira (IPPMG). A escola está localizada - no prédio anexo do IPPMG - na Rua Bruno Lobo, número 50, na Cidade Universitária, Ilha do Fundão/ RJ. (LOPES, 2014, p.95; 97)

As transformações sociais e uma nova concepção de criança possibilitaram mudanças que atravessaram a escola por longos anos, causando uma ruptura com o caráter assistencialista e passando a ter um viés voltado para a educação das crianças e da formação dos futuros docentes.

Essas mudanças sociais e históricas fizeram com que a escola sofresse alteração na sua nomenclatura. De acordo com Lopes (2014, p.99; 102) a referida instituição foi fundada como Creche Universitária, após seis anos de sua fundação, passou a ser chamada de Creche Universitária Pintando a Infância e, em 2006, informalmente, passou a ser nomeada de Escola de Educação Infantil da UFRJ, a partir da decisão da comunidade escolar que lutava por sua institucionalização.

A EEI até o ano de 2011 recebia somente os filhos de servidores e estudantes da UFRJ, entretanto, para se adequar aos meios legais sofreu alterações em decorrência da resolução nº1/2011 CNE/CEB¹¹. Sendo assim, no ano de 2012, as vagas foram destinadas aos servidores e estudantes que cursavam graduação e pós graduação *stricto sensu* dessa instituição universitária . Já no ano de 2013, todos tiveram acesso às vagas por meio de sorteio público,

11 Resolução que “fixa normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações.” Site <http://eei.ufrj.br/index.php/2016-04-05-16-22-59/historia>. Acesso em: 27 abr. 2017

sem qualquer reserva de vagas, dando início à democratização do acesso à educação pública nesta instituição (LOPES, 2014, p.109).

Após a resolução nº1 CNE/CEB de 2011, a EEI-UFRJ passou a ter mais visibilidade, no que diz respeito em como deveria atuar e a quem pertencia. Essa resolução também possibilitou a institucionalização da escola como Unidade de Educação Básica, em 2013, quando foi vinculada ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), tornando-se parte da educação universitária atendendo ao tripé extensão, pesquisa e ensino, um importante marco para a história da escola (LOPES, 2014, p.110). Anteriormente, a Escola de Educação Infantil estava subordinada aos setores da saúde e da Pró-Reitoria de Pessoal (PR4)¹² da UFRJ.

A aproximação da EEI com a Faculdade de Educação aconteceu no ano de 2002, mediante a direção da pedagoga Veloni Vicentini, que almejando a institucionalização da escola, buscou um diálogo com a faculdade na tentativa de compreender os caminhos necessários a percorrer. O que acabou resultando a escola uma maior visibilidade e um caráter mais pedagógico, a partir das discussões pedagógicas com a instituição universitária e também por se tornar espaço de formação ao receber os estagiários oriundos daquela unidade. (LOPES, 2014, p. 100)

A EEI ganhou mais evidência com a direção de uma docente da Faculdade de Educação no ano de 2006, o que pode ser verificado a partir do documento Manifesto¹³ que expõe a situação que a escola enfrentava na estrutura e no seu quadro de pessoal, sinalizando a importância da institucionalização da escola, como unidade acadêmica da universidade, para suprir os problemas orçamentários e, também, propõe a vinculação ao CFCH, assim, como se encontrava a Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ). (LOPES, 2014, p.101-102)

Segundo Lopes (2014, p. 102), foi nessa gestão da escola que acentuaram os trabalhos em prol da institucionalização e, também, a elaboração do Projeto Político Pedagógico da EEI.

A escola que inicialmente contava com recreacionistas, sofreu, em 2006, com a redução do seu quadro de pessoal, começando a luta por contratação de professores habilitados para atuar na Educação Infantil. Para atender essa demanda, a Universidade

12 Pro Reitoria de Pessoal através da Superintendência Geral de Pessoal e Serviços Gerais que é setor responsável pela “elaboração de normas e planos referentes ao desenvolvimento e qualificação de pessoal” mais também da alocação de pessoal nos órgãos administrativos e nas unidades”. Mais informações no *site* <http://www.pr4.ufrj.br/>.

13 Documento criado pelo Departamento de Fundamentos da Educação, da FE da UFRJ.

propôs momentaneamente a contratação de professores que foram selecionados juntamente com a Faculdade de Educação. (LOPES, 2014, p. 102-103)

No período de 2008 a 2010 ocorreram concursos para Técnicos em Assuntos Educacionais (TAEs) que atuariam nas “atividades pedagógicas com as crianças”, com isso exerceriam funções na coordenação, supervisão e administração escolar, por essa razão, era necessário que os candidatos fossem formados em Pedagogia com habilitação para atuar na educação infantil e/ou Supervisão Escolar. A partir do concurso de 2009, licenciados de outros cursos puderam se candidatar. (LOPES, 2014, p.104 -105).

Alguns TAEs preferiram pedir transferência para outros setores da UFRJ por serem “surpreendidos com a função que exerceriam na EEI-UFRJ”. Isso porque “maioria não esperava trabalhar diretamente com as crianças na escola, na função de professores.” (LOPES, 2014, p.103-104)

Em meio às desistências desses TAEs e da luta dos mesmos para exercerem a sua função, a EEI-UFRJ tem encontrado dificuldade em manter o seu quadro de professores. Desde então, a escola vem lutando por concursos efetivos para repor o quadro de docentes de maneira permanente. Mas, o que se viu, foram alguns contratos temporários para a contratação de professores substitutos, com duração de no máximo dois anos, na tentativa de amenizar o déficit de docentes.

Por muitos anos os TAEs estiveram em desvio de função, atuando como professores regentes em um trabalho de docência compartilhada. Segundo Lopes (2014, p.103) o edital nº28/2008 do concurso, citava que os TAEs deveriam:

(...) planejar, supervisionar, analisar e reformular o processo de ensino e aprendizagem traçando metas, estabelecendo normas, orientando e supervisionando o cumprimento dos mesmos e criando ou modificando processos educativos de estreita articulação com os demais componentes do sistema educacional para proporcionar educação integral dos alunos; Elaborar projetos de extensão; Realizar trabalhos estatísticos específicos; Elaborar apostilas; Orientar pesquisas acadêmicas; Executar outras atividades de mesma natureza e mesmo nível de dificuldade.

Vale ressaltar, que apesar dos TAEs estarem em desvio de função, para os pais e para a comunidade acadêmica, a qualidade do trabalho pedagógico era mantido. (LOPES, 2014, p.136). Além disso, a formação mínima em Pedagogia atendia a exigência da legislação em vigor, LDB 9394/96.

Após anos de lutas, o primeiro concurso de Professor da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) para atuarem na EEI-UFRJ foi realizado em

2015, porém, com quantitativo de vagas muito reduzido que certamente não supriria a demanda existente. Apesar da Escola ainda necessitar de mais docentes, foram oferecidas somente quatro vagas no edital.

O edital nº366, de 22 de outubro de 2015¹⁴, relata que o concurso estava destinado a candidatos Licenciados em Pedagogia Plena que atuariam “no regime de trabalho de 40 horas semanais com dedicação exclusiva” podendo ser nos horários diurno ou noturno conforme a disponibilidade da instituição e a legislação¹⁵ em vigor. O EBTT desse concurso atuará na:

Docência em Educação Infantil para as crianças na faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses; atividades de ensino, pesquisa e extensão no âmbito das ações da Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro, além de outras previstas na legislação vigente.

(DO da União – Seção 3, nº205, 27/11/2015, p. 73-75)

Nesse concurso foram aprovados treze candidatos, mas, em 13 abril de 2017, foram empossados somente o quantitativo disponibilizado pelo edital. Não satisfeitos com o número de EBTTs que tomariam posse e também com todos os problemas que a escola vem enfrentando para manter seu funcionamento pleno, a EEI-UFRJ fez uma menção de repúdio¹⁶ aos problemas enfrentados.

De acordo com Lopes (2014, p.106) a EEI tinha no seu quadro de professores regentes, alguns TAES e professores substitutos, mas também aguardavam o concurso dos EBTTs, em 2014. Recentemente essa constituição foi alterada com a posse dos quatro EBTTs. Sendo assim, no ano de 2017, realizam o trabalho diretamente com as crianças, os EBTTs e os professores substitutos. Os TAEs desde 2015 não atuam em sala, mediante a isso estão realizando atividades de acordo com a sua função de origem que é de dar suporte ligado ao trabalho pedagógico ou administrativo.

Atualmente a escola atua com 28 professores substitutos¹⁷ para um total de 83 crianças. Os professores estão distribuídos em seis grupos da seguinte forma: cinco no Grupo

14 Edital disponível em: <https://concursos.pr4.ufrj.br/index.php/component/content/article/33-concursos/concursos-em-andamento/edital-no-366-de-22-de-outubro-de-2015/315-edital-no-366-de-22-de-outubro-de-2015>. Acesso em 04 abr. 2017.

15 Legislação que orientou o concurso Professor da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) são: Constituição Federal de 88; Leis Federais nº 7853/1989, 8112/1990, 9394/1996; 11784/2008, 12772/2012, 12863/2013, 12990/2014; Decretos Federais: nº 3298/1999, 5296/2004, 6593/2008, 6944/2009 e 8260/2014; Resolução do Conselho Universitário da UFRJ – CONSUNI nº 07/2010. Disponíveis em <http://concursos.pr4.ufrj.br>. Acesso em: 04 abr. 2017.

16 Menção disponível em: <http://eei.ufrj.br/index.php/2016-05-16-19-27-29/noticias/109-mocao-de-repudio>. Acesso 27 abr. 2017.

17 Informações colhidas no site da EEI-UFRJ. Disponível em: <http://eei.ufrj.br/index.php/2016-04-05-16-22-59/equipe>. Acesso em: 08 jun. 2017.

I, cinco no Grupo II, quatro no Grupo III, quatro no Grupo IV, seis no Grupo V e quatro no Grupo VI. Os quatro EBTTs estão em processo de chegada na escola enquanto esse trabalho está sendo concluído.

Percebemos que a escola vem funcionando ao longo do tempo com grande rotatividade de profissionais, o que compromete a qualidade do trabalho pedagógico que está sempre “começando de novo”. A chegada de somente quatro professores EBTTs (efetivos) não rompe com essa história. Pelas demandas da instituição, o número de substitutos será maior, o que continua a fragilizar a continuidade do trabalho na docência compartilhada. Este é um desafio presente.

2.2 OS SUJEITOS ENTREVISTADOS

Com o objetivo de compreender a docência compartilhada na EEI UFRJ, buscamos escutar as vozes dos atores que viveram por mais tempo e de forma mais contínua e consistente esta experiência na EEI/UFRJ.

Antes de falar dos participantes da pesquisa, faço um breve resumo de como foi realizada a pesquisa. Escolhemos realizar entrevistas semiestruturada com os Técnicos em Assuntos Educacionais, por terem mais experiência na docência compartilhada em relação aos professores substitutos da Escola de Educação Infantil da UFRJ. Após ter realizado uma observação no período de dois anos e meio, no meu estágio obrigatório e no tempo de atuação no PIBID, com professores substitutos e com TAE, em salas distintas, percebi que o tempo de atuação em docência compartilhada tinha relevância para o trabalho pedagógico.

As entrevistas foram realizadas de acordo com a disponibilidade de cada um dos participantes, foram gravadas em *smartphone* próprio, armazenadas no meu computador, e, posteriormente, foram transcritas por mim.

Descrevo a seguir algumas características que consideramos relevantes nesse estudo dos quatro Técnicos em Assuntos Educacionais que concordaram em participar da pesquisa:

- ✓ 1º entrevistado: cursou o Normal em Ensino Médio; Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Especialista em Leitura Escrita pelo Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica (CESPEB) na UFRJ; Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); entrou na Escola de Educação Infantil da UFRJ como estagiária em 2007, depois, em 2008 por ter o magistério, foi contratada como

professora prestadora de serviço. Logo após o contrato, participou dos concursos para Técnicos em Assuntos Educacionais do ano de 2008 (foi aprovada, mas não ficou dentro do quantitativo disponibilizado no edital) e o de 2009 (obteve aprovação dentro do número de vagas oferecido). Entretanto, tomou posse no ano de 2010, através de sua aprovação no concurso de 2008, mediante “um erro (...) da universidade” que permitiu a convocação a todos os aprovados. Foi assessora no Proinfantil¹⁸. Relata que está atuando na EEI-UFRJ, há dez anos e, na docência compartilhada, seis anos. Atualmente atua na coordenação de ensino.

- ✓ 2º entrevistado: graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); começou a fazer especialização em psicopedagogia, entretanto não completou esse ciclo, pois entrou no mestrado em Educação na UERJ; tem experiência na pré-escola da Educação Infantil de escolas particulares; ingressou na escola em 2011 e atuou como professora regente até o início do ano de 2014; trabalhou em docência compartilhada durante três anos; desde que saiu de sala, em 2014, está no cargo de coordenadora de ensino.
- ✓ 3º entrevistado: cursou o Normal em Ensino Médio; possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e também em Biologia; é mestre em Ensino de Ciências na Educação de Jovens e adultos (EJA); atualmente cursa o doutorado em Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); trabalhou como professor: na EJA, no programa de Centro Integrado de Educação Pública (CIEPs¹⁹) com os anos iniciais do Ensino Fundamental e, após o término do programa de CIEPs, atuou no magistério. Atualmente trabalha na equipe de Projetos Pedagógicos.

18 Proinfantil é um curso a distância, de formação no magistério, para professores que estão em exercício na rede pública ou privada e que desejam se tornarem habilitados para atuarem com a Educação Infantil. Informações disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proinfantil/apresentacao>. Acesso em: 27 abr. 2017.

19 Centro Integrado de Educação Pública (CIEPs) foram escolas integrais projetadas por Darcy Ribeiro nos anos 80 que tinham “concepção administrativa e pedagógica próprias” no qual se pretendia avançar na qualidade na educação fundamental do estado do Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/017_ana_maria_vilella.pdf. Acesso em: 27 abr. 2017.

- ✓ 4º entrevistado: cursou o Normal no Ensino Médio; graduada em Pedagogia habilitado em Educação Infantil pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) ; Especialista em Educação Infantil; mestre em Educação Infantil na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO); mestrado em Educação Infantil na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio); toda a trajetória de formação acadêmica foi na Educação Infantil, destacando inclusive que na época de sua graduação era exigido optar por uma habilitação e escolheu se habilitar em Educação Infantil. O entrevistado trabalhou em instituição privada e no município do Rio de Janeiro. Enquanto TAE da EEI exerceu o cargo de professora de sala, coordenadora de grupo e gestora. Recentemente tomou posse, do primeiro concurso realizado para a escola, do cargo de Professor da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). Porém, até o momento da entrevista não estava atuando em sala. Único TAE, que atuou como professor regente na EEI, aprovado nesse concurso de EBTT.

O quadro a seguir tem o objetivo de apresentar o perfil dos entrevistados.

Quadro 2. Perfil dos sujeitos entrevistados

TAEs	Formação/Instituição Superior	Tempo de atuação na EEI-UFRJ	Tempo de docência compartilhada
1º entrevistado	Curso normal de nível médio; graduação em Pedagogia (UFRJ); especialização em Leitura e Escrita (UFRJ); Mestrado em Educação (UFRRJ).	10 anos	6 anos
2º entrevistado	Graduação em Pedagogia (UERJ); especialização em Psicopedagogia (UERJ) (incompleto); Mestrado em Educação (UERJ).	7 anos	3 anos
3º entrevistado	Curso normal de nível médio; graduação em Pedagogia (UERJ) e em Biologia; Mestrado do Ensino de Ciências na EJA; doutorado em Educação (UFRJ) (cursando)	8 anos	5 anos
4º entrevistado	Curso Normal de nível médio; graduação em Pedagogia na (UERJ); especialização em Educação Infantil na (PUC); mestrado em Educação Infantil na Unirio.	8 anos	5 anos

Fonte: dados obtidos pela autora nas entrevistas dos TAEs.

Os quatros TAEs participantes das entrevistas são graduados em Pedagogia por Universidades Públicas e possuem o título de mestre. Exerceram a função de professores na docência compartilhada por pelo menos três anos. Todos tiveram a primeira experiência da docência compartilhada na instituição pesquisada.

Quase todos os entrevistados tinham experiência na Educação Infantil, antes de se tornarem TAEs, com exceção do terceiro entrevistado.

O terceiro entrevistado ao assinar o termo de consentimento para a pesquisa deste trabalho monográfico fez questão de pontuar que não era docente, mas concordou em fornecer os dados por entender que a proposta se refere à função de professor que exerceu enquanto TAE.

A análise das características demonstrou que os TAEs tiveram um tempo de atuação na instituição bem próximo, devido ao concurso ter ocorrido em anos consecutivos. Porém, uma das participantes tem uma discrepância de, pelo menos, dois anos a mais, em relação aos demais entrevistados. Fato este, que pode ser justificado, porque o primeiro entrevistado estava exercendo funções na instituição antes de se tornar TAE. Por essa razão o entrevistado em questão também tem o maior tempo de atuação na docência compartilhada.

2.3 REFLEXÕES SOBRE AS VOZES DOS PROFESSORES

Neste momento abordaremos um pouco de quando a escola começou a desenvolver um trabalho de docência compartilhada, a partir do depoimento de alguns entrevistados que atuam na escola, antes mesmo da última versão do Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2012.

Quando os entrevistados foram questionados sobre o que entendiam por docência compartilhada, todos mostraram uma compreensão de que é um trabalho de dois ou mais professores que planejam, executam as atividades e se responsabilizam pelo grupo de crianças juntos, sem hierarquização do trabalho pedagógico. O que fica evidenciado nas falas a seguir:

(...) a docência compartilhada pra mim é, a palavra já diz: é uma partilha mesmo. Uma partilha de tudo.

(1º entrevistado)

(...) essa parceria, ter uma pessoa do teu lado que planeja com você, que participa da atividade com você, desse dia a dia com você, faz toda a diferença.

(2º entrevistado)

(...) um trabalho em equipe, que envolve uma relação de distribuição de autonomia, de respeito, de consideração, sobre tudo, de valorização do outro (...). Eu vejo a docência compartilhada nessa direção, de entrega e ao mesmo tempo de participação e interação coletiva.

(3º entrevistado)

(...) Quando a docência não é compartilhada, existem três, quatro, cinco, seis pessoas dentro de uma sala, mas não existe compartilhamento (...) não existe de fato uma troca é, real naquele lugar.

(4º entrevistado)

A construção da ideia de docência compartilhada na EEI começou a ser definido com a direção em 2006, quando o cargo era ocupado por uma docente da Faculdade de Educação.

(...) quando eu entrei como estagiária não havia esse conceito. Havia sim, os professores em sala, mas não havia assim tão estruturada essa docência. Isso veio mais (...) quando ela assume a escola (...) faz um trabalho mais efetivo, é na docência compartilhada.

(1º entrevistado)

O segundo entrevistado mencionou que achava que o termo passou a ser utilizado na escola a partir do ano de 2014, quando a equipe de TAEs que estavam em sala, assumiu a gestão e percebendo os desafios apresentados pelo novo grupo de professores substitutos, sentiram a necessidade de usar o termo para explicar como era o trabalho de docência compartilhada e como poderia ser possível a partir de suas vivências na EEI-UFRJ.

(...) quando eu cheguei aqui realmente esse termo não foi utilizado, docência compartilhada, pra falar pra mim que eu iria trabalhar (...) com outras professoras (...). Mas, em nenhum momento foi utilizado esse termo. (...) eu acho assim, que a primeira vez que a gente começou a utilizar esse termo de uma forma mais é, (...), mais direta (...) pelo que eu me lembro, quando essas pessoas que estavam em sala (...) vieram pra coordenação e começamos a receber esses professores substitutos e que a gente tinha que explicar pra eles como se trabalhava aqui, que a gente começou a usar esse termo, da docência compartilhada. (...) as primeiras bancas desde que eu entrei no grupo gestor, é... eu participei e logo no início a gente nem falava com eles sobre essa questão da docência compartilhada. Sabe quando a gente foi falar? Quando eles começaram a entrar aqui e aí eles iam pra sala e a gente começava a perceber os desafios, entendeu. Porque as potencialidades a gente já conhecia porque tinha trabalhado dessa forma. Mas aí quando a gente se deu é, conta que esses desafios muitas vezes, (...) traziam até desistência de professor, né. (...) aí que a gente deu aquele *insight*. (...) a gente precisa falar sobre isso, quando a gente vai fazer essa seleção. (...) Isso é um fato que a gente precisa sinalizar pra eles como que funciona. E aí foi dessa forma que (...) foi ficando mais claro. Quando a gente recebe é, os professores que vão chegar aqui e aí uma coisa que a gente logo fala de cara. Oh, aqui a gente trabalha com a docência compartilhada. (...) Na seleção, às vezes, a gente pergunta: como você vê isso? Você já trabalhou dessa forma?

Você sabe o que é isso? Mas também foi depois que os problemas começaram aparecer.

(2º entrevistado)

Com o relato desses entrevistados é possível perceber quando iniciou, na escola, a docência compartilhada e quando o termo passou a ser usado. Interessante notar que é a emergência de um problema que gera a necessidade de um conceito que explicita o caráter pedagógico deste caminho de trabalho. Porém, esse termo e sua definição ainda não estão presentes no Projeto Político Pedagógico (PPP) da EEI, o que se coloca como desafio na construção permanente desse projeto.

Apesar do termo docência compartilhada não está definido no PPP da escola, a palavra “compartilhar” aparece cinco vezes neste documento da EEI, na “Estrutura e funcionamento da escola” e na “Avaliação”.

No que se refere à estrutura e funcionamento, a palavra aparece uma vez na parte da organização dos grupos de crianças e três vezes para expor a importância da família e a escola andarem juntas na educação das crianças, como destacado abaixo:

Assim, os grupos se organizaram da seguinte maneira: (...)

(7) **doação** (o respeito aos outros e as suas necessidades, **compartilhar** nossos recursos materiais, pessoais e sentimentais; 5 a 5 anos e 11 meses).

(PPP, 2012, p. 19, Grifos nosso)

A educação, nesta etapa, não se resume a práticas pedagógicas assistencialistas, mas inclui questões relacionadas à saúde física, emocional e psicológica das crianças, às relações entre a criança e seus pais, pais e professores, criança e professores e outros adultos, e ainda, a parceria entre família e escola no que diz respeito ao **compartilhar** a educação destas crianças. (...) Questões tipicamente relacionadas à dinâmica familiar (...) se tornam, com o **compartilhar** do processo educativo da criança, preocupações da escola também. Desta forma, a escola de educação infantil atuará como uma instituição que reconhece os interesses, demandas e direitos de sua população e da sociedade como um todo.

Tendo dito isto, é natural que nossa preocupação constante seja a de refletir sobre as questões que o atendimento em período integral traz. Nesta perspectiva, **compartilhar** a educação das crianças pequenas com as famílias é uma prática escolar desejável, e até mesmo entende-se que a escola terá como responsabilidade apresentar seu programa para os pais propondo formas inovadoras de parceria e esclarecendo sobre o escopo e amplitude de suas ações. Certamente, o atendimento integral deve contemplar o desenvolvimento integral da criança: social, cognitivo (aqui incluindo as linguagens em geral), emocional, físico e os aspectos culturais que permeiam toda a nossa vida.

(PPP, 2012, p. 20, grifo nosso)

No tópico da avaliação, a palavra “compartilhar” vem para expor que cada professor faz sua autoavaliação e divide suas reflexões com seus pares e a coordenação de ensino, a cerca de como atuou no decorrer do ano:

Ao final de cada ano, fazemos um momento para reflexão sobre o desempenho dos professores, quando eles podem se auto-avaliar e **compartilhar** com seus pares e coordenação pedagógica sobre sua atuação, preocupações, frustrações assim como suas opiniões a respeito do andamento do ano (...).

(PPP,2012, p.22 Grifo nosso)

O PPP da EEI-UFRJ ao trazer a palavra compartilhar, traz nele um sentido de partilha entre os adultos no que se refere à educação da criança, o que indica a valorização da troca, dos processos de parceria entre os atores que compõem o cenário pedagógico. É uma perspectiva importante que possa estar presente também para conceituar a parceria entre os docentes no trabalho pedagógico com as crianças.

O que se percebe é que este trabalho de docência compartilhada está mencionado em alguns trechos do PPP que apresentam o quantitativo de docentes responsáveis pelo grupo, assim como, no que se refere ao planejamento que “deve ser feito em conjunto por todas as professoras do grupo”. Mas essas informações não direcionam como esse trabalho pedagógico compartilhado acontece, nem seus princípios.

(...) quinze crianças por grupo e quatro professoras responsáveis divididas por turnos (...).

(PPP, 2012, p. 19)

O planejamento semanal deve ser feito em conjunto por todas as professoras do grupo para que este revele sua lógica, sequência de atividades e intervenção, o resultado da reflexão e estudo das professoras, e a maneira com que elas lidam com as contribuições das crianças e suas famílias.

(PPP, 2012, p. 21)

O PPP da escola é um recurso que os docentes recorrem para resolver suas questões e entender a proposta da escola. As falas de um dos entrevistados sobre as práticas revelam a dificuldade com o trabalho com a docência compartilhada. Talvez, se as definições estivessem mais claras, o apoio do PPP poderia contribuir.

Pega o PPP e aí vamos lá gente.O que a gente quer fazer? A gente quer fazer isso (...) mas o que você está propondo (...) acho que não tem haver com que a gente tem no PPP da escola (...) a gente pegou o PPP e começou a destrinchar (...). E na verdade nosso PPP ele também não é tão claro assim)

A gente ficou com mais dúvidas ainda. E acabou que a gente foi tentando meio que na prática pra ver o que dava (...).

(2º entrevistado)

Outro entrevistado cita que para resolver os conflitos do grupo deveria usar o PPP, mas acabou relatando que não consultavam o documento. Também expôs que ter o documento não garantia que as pessoas se imbuíssem dele, mas que a gestão do grupo que precisava trabalhar isso.

Conversou, aquilo não funcionou, tem que ir para uma instância maior acompanhando de perto e fazer valer o próprio PPP da escola.

A gente não tinha essa relação de consulta ao PPP (...) não adianta você ter um PPP, tem que está na pele da pessoa (...) quem vai dar o tom para mim (...) é a gestão. Então se você não trabalha, não vai lá e não mostra o PPP, vocês não estão discutindo linguagem (...) o que o PPP está falando (...)? Está dentro disso?

(relatos do 4º entrevistado sobre atuação no grupo dos bebês)

É preciso dizer que esses entrevistados poderiam estar se referindo a uma versão de PPP anterior a este que utilizei como apoio.

Na EEI, o grupo de adultos é reconstituído anualmente. Um docente no mínimo segue como referência das crianças e os demais constituem novas formações.

Ao analisarmos os relatos dos entrevistados ficou evidenciado que a qualidade da relação dialógica entre os adultos é um fator importante na docência compartilhada, porque determina a qualidade do desenvolvimento profissional do docente e a qualidade do trabalho pedagógico com os pequenos. Diante dessa constatação foram traçadas algumas categorias:

- A docência compartilhada como oportunidade de aprendizagem com o outro;
- O desafio de tentar romper a hierarquização do trabalho pedagógico;
- Estratégias para enfrentar conflitos.

2.3.1 A docência compartilhada como oportunidade de aprendizagem com o outro

A docência compartilhada possibilita uma relação de aprendizagem com o outro e rompe com a solidão do professor que antes atuava sozinho e não tinha com quem dividir as tomadas de decisões, os planejamentos, a execução do trabalho pedagógico, as emoções, as descobertas e as incertezas do grupo.

Malaguzzi (1999, p. 81) diz que “o trabalho em forma de colegiado” representa “um rompimento deliberado com a solidão e com o isolamento profissional e cultural dos professores”.

A solidão do professor e o benefício do trabalho entre docentes apareceram nos relatos dos seguintes entrevistados:

Quando você tem um grupo que é só você, você decide tudo, você faz tudo sozinho, você fica muito só. E quando você tem um colega, um parceiro que está no trabalho com você (...) pensando as questões do trabalho, pensando o planejamento, (...) vibrando com as conquistas das crianças e as nossas, é muito, muito melhor você dividir tudo, né.

(1º entrevistado)

Na hora que você vai planejar você tá muito sozinho (...) essa experiência da docência compartilhada (...) eu vou te falar que pra mim foi muito bom.

(2º entrevistado)

A gente tinha um dia na semana que a gente conversava sobre as crianças. (...) ao ponto de conseguir fechar caminhos pra lidar com aquelas crianças. Então assim, (...) sozinho não seria possível, mas com uma docência compartilhada isso é muito possível.

(4º entrevistado)

Para que a docência compartilhada se concretize é necessário que os professores que partilham o grupo, escutem uns aos outros, para construção de uma relação de parceria e respeito. Mas também que esteja predisposto a reflexão sobre concepções que lhes pareçam diferentes e receptivos aos conflitos. Edwards (1999, p. 168) declara que “o conflito intelectual é compreendido como a máquina de todo o conhecimento” e que “o prazer dos professores com a equipe de trabalho e aceitação as diferenças de opinião oferecem um modelo para crianças e pais”.

O 4º entrevistado expôs duas situações vivenciadas nessa docência. Em uma, o trabalho de compartilhar o grupo não aconteceu como deveria mesmo considerando que ela tinha muita experiência porque não conseguia compartilhá-la com o grupo todo. Na outra, apesar de nunca ter tido experiência com a faixa etária em questão, havia abertura para compartilhar. Ou seja, estar junto não é necessariamente compartilhar e pode até ser um impasse para o trabalho pedagógico. Ficou evidenciado que é necessário que as pessoas estejam suscetíveis para que o trabalho entre pares seja realizado.

Na hora de organizar, principalmente no berçário, (...), a gente tentava tá, que fosse um planejamento que contemplasse manhã e tarde, isso era muito difícil [...]. Porque cada um tinha uma forma de trabalhar e queria impor a sua forma. Então, uma era piagetiano, (...). O outro era vigotskiano (...). Então na hora de juntar, ao invés da gente fazer um trabalho bacana, virava uma disputa.

Eu peguei uma pessoa que tinha uma experiência nessa faixa etária (...) muito disposto a ensinar, a ouvir, a compartilhar. (...) eu tinha uma equipe maravilhosa. As meninas da tarde chegavam meia hora antes do horário delas pra gente... a gente ficava meia hora depois, para organizar o planejamento que ia ser feito a semana toda. E no final, a gente conseguia juntas, avaliar se o que foi feito a semana toda e conversar (...). Mas eu não consigo pensar isso fora do que a formação humana das pessoas. (...) Acho que foi o período mais, vou ser sincera, um período de mais felicidade de muita potência no grupo. Porque é isso a gente conseguia combinar. (...) tinha um dia da semana que a gente conversava sobre as crianças (...) a ponto de fechar caminhos pra lidar com aquelas crianças. (...) sozinho não seria possível, mas com uma docência compartilhada isso é muito possível (...) e outra coisa né, com pessoas que tinham infância muito parecida com a minha.

Ainda sobre o compartilhar nesse trabalho em pares, o 4º entrevistado expõe uma preocupação com o professor com quem vai partilhar o grupo. Diante disso, aponta o que espera do seu parceiro: *um adulto (...) bem formado, formado não só em concepção de infância, (...) mas um ser é, mais humanizado, um ser mais sensível, um ser que escuta.*

De acordo com Malaguzzi (1999, p.83):

Os professores devem aprender a interpretar processos contínuos (...). Do mesmo modo, (...) deve incluir o entendimento das crianças como produtoras (...). Devem aprender a nada ensinar às crianças, exceto o que podem aprender por si mesmas. (...) devem estar conscientes das percepções que elas forma sobre os adultos e suas ações. (...) devem ingressar na estrutura de tempo das crianças, cujos interesses emergem apenas no curso da atividade ou das negociações que surgem dessa atividade. Devem perceber que escutar as crianças é tanto necessário quanto prático. Devem saber que as atividades devem ser tão numerosas (...) e que todas envolvam atos infinitos de inteligência quando as crianças recebem uma ampla variedade de opções a partir das quais escolher. (...) os professores devem estar conscientes de que a prática não pode ser separada dos objetivos ou dos valores e que o crescimento profissional vem parcialmente pelo esforço individual, mas, de uma forma muito mais rica, da discussão com colegas, pais e especialistas. (...) eles precisam saber que é possível engajar-se no desafio das observações longitudinais e em pequenos projetos de pesquisa envolvendo o desenvolvimento ou as experiências das crianças. (...) educação sem pesquisa ou inovação é educação sem interesses.

Há aqui uma concepção de docência que envolve atos de partilha, construção de parcerias, processos de interlocução (com as crianças, com as famílias e entre pares). É fundamental que o professor seja um observador e tenha uma escuta sensível com os adultos e crianças envolvidas nessa relação, para perceber e interpretar os interesses e *insights* que surgirão no grupo que contribuirão na elaboração de projetos e também para entender e repensar propostas:

A gente (...) vai se percebendo (...) respeitosamente, né. Entendendo (...) o que o outro quer trazer pra gente, como que o outro quer fazer com que o planejamento aconteça. Fazer com que as relações aconteçam. Então é assim. Se a gente vai percebendo isso entre nós, isso fica muito mais fácil para o trabalho com as crianças. A gente aprende a se conhecer, e a gente se conhece no olhar, a gente tem insights,(...) quando uma criança traz numa roda de conversa alguma situação, a gente consegue no olhar (...) reorganizar, né.

(1º entrevistado)

Ela tava descobrindo os bebês naquele momento junto comigo. E a gente descobriu os bebês juntas e foi muito legal. A gente é, tinha as dúvidas, trocava ali na hora. (...) todas as duas com a cabeça pra essas crianças maiores. E a gente planejava as coisas pra fazer com as crianças e (...) quando chegava na hora a gente via que não [...] é dessa forma. Olha o que a gente precisa trabalhar com eles!

(...) a gente no olhar, (...) conseguia perceber quando dava pra gente seguir por um lado e quando não dava.

(2º entrevistado)

Os trechos revelam que no trabalho com as crianças é que os professores aprendem a conhecer as demandas das crianças, a se comunicar com o parceiro, a descobrir caminhos para que o trabalho seja interessante e coletivo. Portanto os docentes são aprendizes quando admitem “suas incertezas enquanto constroem por si mesmos um entendimento sobre o desenvolvimento infantil.” (NEW, 1999, p. 226).

A partilha entre professores possibilita uma escuta das crianças e de suas manifestações culturais. Por meio da escuta conhecemos os interesses e ideias de cada criança que contribuem na organização dos espaços e das propostas pedagógicas. Além disso, estabelecermos vínculos que contribuem para a ampliação dos diálogos que ajudam os pequenos a fazer o reconhecimento de si mesmos e do grupo a partir das diferentes ideias que permeiam essa relação. Guimarães (2011, p.2) diz que:

À medida que há possibilidade para experiências e objetos pessoais; para as ideias que a criança traz; para as escolhas dela, o vínculo com os adultos e com o espaço é fortalecido, assim como a percepção de si mesma como importante e capaz. Ao mesmo tempo em que é escutada, a criança vai incorporando o desafio de escutar, considerar a presença e a ideia do outro, compreendendo a diversidade como riqueza.

O professor ao se comunicar e interagir com as famílias, conhece as ideias que permeiam as crianças para a organização do trabalho pedagógico, mas para isso é necessário ter uma escuta atenta aos pais no momento do acolhimento. De acordo com o 3ºentrevistado o trabalho de docência compartilhada propicia a interação dos adultos e das crianças. Logo, a

docência compartilhada possibilita uma escuta ao outro, facilitando a interação e a mediação dos professores com o coletivo, além de proporcionar um trabalho que respeite as especificidades de cada criança:

A interação entre os adultos que favorecem a interação entre as crianças (...). Há possibilidade de trabalhar em pequenos grupos, com temas diferentes. Então é possível que um grupo esteja estudando dinossauro, outro grupo esteja querendo ler, ouvindo uma história. É possível que outro grupo queira tá em outro ambiente da sala. Então favorece com que haja possibilidade (...) atender as especificidades da criança. Então se o menino se sujou (...) é possível que uma professora consiga sair e dá atenção (...). Então, enquanto tá chegando (...) uma criança com a mãe é possível que a professora consiga fazer esse acolhimento tanto da mãe quanto da criança, porque tem sempre uma conversa, uma história pra contar e dependendo (...) do que essa mãe tá trazendo precisa de um tema de reflexão no próprio grupo (...). Você ter diferentes ações, diferentes movimentos acontecendo na escola, na sala (...) ter um professor pra pode acompanhar essas dinâmicas e ao mesmo tempo, conseguirem depois fazer um fechamento de aproximação (...) é interessante também.

É importante notar que os entrevistados colocam a possibilidade de trabalho com a diversidade de ações concomitantes na presença de mais de um adulto. No entanto, variados desafios e oportunidades de ação por parte das crianças podem estar garantidos também no planejamento de espaços e tempos que contemplem a diversidade. Alguns autores indicam a Pedagogia de Contexto na Educação Infantil como uma perspectiva nesta direção (FORTUNATTI, 2009). Além disso, é importante que as crianças aprendam a autonomia, principalmente nos grupos de crianças a partir dos quatro anos. A presença de mais de um adulto no grupo coloca essa questão: para as crianças, até que ponto favorece a autonomia ou a heteronomia?

Outra questão que pareceu relevante no depoimento de um dos entrevistados é como a escuta e consideração do parceiro acabaram até gerando um projeto de trabalho com as crianças.

Katz (1999, p. 38) relata que “o trabalho em projetos visa a ajudar crianças pequenas a extrair um sentido mais profundo e completo de eventos e fenômenos de seu próprio ambiente e de experiências que mereçam sua atenção”.

Nessa perspectiva, os projetos podem se concretizar pela demanda das crianças ou a partir dos docentes que percebem uma necessidade do grupo como narrado pelo primeiro entrevistado. No caso do primeiro entrevistado, a parceria iria sair para uma cirurgia e isso gerou conversas com as crianças.

A gente queria focar pra ver, instigar as crianças e ver até onde aquilo, né, essa questão da professora²⁰ saindo iria afetá-los. Até pra que a gente pudesse dar um suporte pra as crianças que elas iam sentir muita falta, que ela era bem referência deles. E aí, todos toparam.

Esse projeto maior foi realizado para atender uma necessidade dos professores, diante de um problema cardíaco de uma docente que precisaria se ausentar do grupo. Ele foi tão importante que deu encaminhamento a projetos menores durante o ano e que contaram com a participação da família para lidarem com as questões das crianças. De acordo com Edwards (1999, p. 163) quando os docentes comunicam aos pais sobre o projeto e o incentivam a participar, eles “são levados a revisar a imagem que têm de seus filhos e a compreender a infância de um modo mais rico e complexo”.

Para Katz (1999, p.46) “os relacionamentos precisam conter interesse ou envolvimento mútuo, cujos pretextos e textos proporcionem a interação adulto/criança.” É nessas descobertas, a partir das experiências vivenciadas com o outro é que aprendemos, porque nessas relações nossos pensamentos e ações são constituídos.

2.3.2 O desafio de tentar romper a hierarquização do trabalho pedagógico

Alguns entrevistados mencionaram que a dificuldade do trabalho em pares muitas vezes acontecia devido ao desmembramento do trabalho pedagógico entre o cuidar e educar. O que fica claro no trecho abaixo:

Eu tive essa parceria, tive outras também que, assim deram certo, mas (...) não dessa forma, entendeu. Tem umas que realmente você percebe que a pessoa ela ainda não tá imbuída dessa docência compartilhada. Então (...) ela meio que se coloca no lugar e te coloca no outro. Por exemplo: se coloca na auxiliar, tipo eu só vou trocar fralda e é isso que eu faço. E aí você acaba tendo que pegar aquele lugar (...) da professora e vou ter que ir atrás das crianças, vou ter que conversar com os pais.

(2º entrevistado)

Essa compreensão dos professores está vinculada a uma concepção de que o trabalho pedagógico se divide de duas maneiras, o “assistencialista” e o “educativo”. Essa perspectiva relaciona-se com a própria história da Educação Infantil no Brasil. As iniciativas assistencialistas foram constituídas no início do século XX para as crianças pequenas pobres e

²⁰ Nesse trabalho opinamos por não citar nomes porque o interesse é a história. O nome verídico foi substituído por “professora”.

tinham como objetivo dar assistência de modo unilateral, por isso trazia “as práticas sociais do modelo familiar e/ou hospitalar” e não era entendido como educar. As iniciativas educativas começam a constituir-se no mesmo período com uma concepção de “modelo de trabalho escolar de ensino fundamental”, oferecidas às crianças de maior recurso financeiro. (CERISARA, 1999, p.12-13)

Ainda hoje encontramos essa divisão do trabalho com os pequenos principalmente nas instituições que o trabalho com as crianças se divide entre o docente e auxiliar. Ao auxiliar cabe a responsabilidade de cuidar do corpo das crianças, enquanto o educar, que está atrelado ao desenvolvimento mental, é direcionado ao professor.

Atualmente, cabe a pergunta: quem educa não cuida também? É possível educar sem cuidar, se entendemos que o cuidado é uma postura de atenção às crianças? Essas ações se separam? (GUIMARÃES, 2011).

O quarto entrevistado mencionou que sua experiência anterior à EEI estava relacionada a um trabalho com docente e auxiliar. Ao adentrar a escola ficou otimista com a proposta da docência compartilhada porque poderia viver na prática o que a teoria propunha, em relação ao número de crianças do grupo e um trabalho de partilha entre docentes. Porém esse otimismo deu lugar a alguns questionamentos.

Quando eu cheguei aqui, eu já tinha trabalhado em outros lugares (...) eu trabalhei no município e trabalhei em creche privada, onde você tem muito demarcado quem educa e quem cuida. Então na verdade eu criei muita expectativa. Quando eu cheguei aqui que falaram pra mim: (...) agora você vai trabalhar com uma colega, que tem a mesma formação, e vocês vão dividir, todos esses momentos (...) que tá na legislação, que aponta os textos da Educação Infantil. Falei: Nossa é a oportunidade (...) viver isso na prática do que eu lia na teoria, mas via muito marcado, nas escolas privadas e nas municipais. Essa coisa que não existia. Era um profissional pra cuidar e outro profissional pra educar. Dentro dessa expectativa, (...) Era uma expectativa muito grande. Aí eu falei: Poxa, primeiro número de crianças eu vou fazer todo o meu trabalho, vai ser maravilhoso, vai dar tudo certo. Vou ser sincera um otimismo que (...) hoje eu não tenho.

(4º entrevistado)

Parece que o fato da EEI-UFRJ ter como responsáveis pelos grupos os professores, sem a figura do auxiliar, não garante que não haverá a divisão do trabalho pedagógico entre o cuidar corporal e educar.

Porém, como o espaço das práticas não é único e de um único sentido, um dos entrevistados contou que não teve problemas com essa divisão de tarefas de forma hierárquica porque conseguia dividir as tarefas da rotina.

Então assim, a gente pra organizar, a gente pensava assim na organização de rotina mesmo. Então quem vai dar banho hoje? Tá dando banho e quem tá com as crianças na rotina depois do banho? É cuidando da autonomia. Quem vai tá ajudando a vestir? E aquelas que se vestiram o que vão tá fazendo? É naquele momento geralmente a gente sempre tem três, né. Então a gente dividia a tarefa. Aí conseguia também. No outro dia nunca era a mesma que ia dar banho porque é um momento cansativo, né. (...) eu pensava bastante estratégia quando eu era referência. Quando eu não era referência eu aguardava, né, assim na conversa com o colega. Como é que você fazia? Eu ia um pouco na rotina dele, que ele já tinha estabelecido anteriormente com o grupo. A gente ia constituindo ali. É lógico que eram outros parceiros, mas entendendo um pouco como que ela fazia e aí a gente ia no tempo (...) é modificando, né.

(1º entrevistado)

Desde a LDB/1996, as referências do campo da Educação Infantil afirmam que cuidar e educar são indissociáveis, quando cuidamos do corpo das crianças, propiciamos aprendizagem e da mesma maneira acontece com o pedagógico que possibilita um cuidado com o corpo. Diante disso, no banho a criança aprende que é o momento de se limpar, como fazer e também constrói identidade, autonomia. Ao ouvir uma leitura, a criança aprende como o texto é construído, como se posicionar para fazer a leitura, como lidar com as emoções. Ambos, educar e cuidar envolvem o corporal e o mental levando as crianças ao desenvolvimento e à aprendizagem.

Muitas vezes, somente a habilitação na Educação Infantil conforme a exigência das leis em vigor²¹ não garante que o trabalho dos professores aconteça de modo que o cuidar e educar seja indissociável, respeitando as especificidades das crianças.

Segundo Cerisara (1999, p. 15) para respeitar as especificidades das crianças, as instituições “devem realizar um trabalho contemplando e priorizando os processos educativos que envolvem as crianças como sujeitas da e na cultura.” Isso porque ao mesmo tempo em que a criança aprende sobre algo, ao refazer transforma e inventa uma nova maneira de se fazer, com isso cria cultura.

Por essa razão é necessário que o trabalho com as crianças deva ser diversificado para desenvolver “todos os processos de constituição da criança em suas dimensões intelectuais, sociais, emocionais, expressivas, culturais, interacionais” (CERISARA, 1999, p.16) a fim de ampliar seu conhecimento sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

21 Constituição Federal de 1988 e LDB 9394/96.

2.3.3 Estratégias para enfrentar conflitos

A docência compartilhada é um desafio para os docentes porque requer que as várias concepções dos adultos sejam negociadas. Ajustar esses pensamentos gera conflitos importantes para o desenvolvimento profissional. Edwards (1999, p. 163) diz que essa organização de professores que trabalham por anos em pares:

é considerada difícil (...), mas, ainda assim, é o melhor, porque permite que cada adulto acostume-se a cooperar com o colega, adquira valor para a natureza social do crescimento intelectual e, portanto torna-se mais útil para as crianças (e pais) enquanto esses se engajam no processo social.

Sobre a dificuldade do trabalho em parceria, os entrevistados relataram que o trabalho em docência compartilhada requer que o professor saiba partilhar o grupo com o parceiro, ocupando e cedendo lugar nessa relação, sem que haja hierarquia entre os docentes:

Pra mim é importantíssimo esse trabalho. Eu acredito muito porque eu vivi, e consegui fazer um trabalho junto com os meus parceiros de sala, muito bacanas, nos seis anos que estive em sala (...). Alguns um pouco mais efetivo, mais leve. Outros um pouco mais difíceis, né? De você entender o seu lugar, às vezes, é se negar um pouco pra que a liderança do outro apareça um pouco.

(1º entrevistado)

Eu acho que é a gente entender, né. Todo mundo entender que todos somos professores regentes, que vai ter um momento que eu vou tá mais a frente e o outro não, mas que isso acontece de uma forma é... quase que um rodízio. Não que seja um rodízio mesmo que seja delimitado, do é tipo você faz isso você faz aquilo, mas não. Um rodízio do momento mesmo.

(2º entrevistado)

É o docente que tem que se ver nesse espaço coletivo. (...) por mais que tenha um professor ou uma professora de referência pras crianças, esse professor não deve ver isso como uma única opção da turma. Que os outros são assistentes. Não é isso. Ele tem que saber entrar em cena e saber sair de cena (...) até porque ele não tá ali vinte quatro horas, né.

(3º entrevistado)

De acordo com Malaguzzi (1999, p. 97):

Os professores (...) pensam e agem de acordo com teorias pessoais. O ponto é como essas teorias pessoais estão conectadas com a educação de crianças, com relacionamentos dentro da escola e com a organização do trabalho. Em geral, quando os colegas trabalham juntos e compartilham problemas comuns, isto facilita o alinhamento de comportamentos e uma modificação

das teorias pessoais.

O que fica evidenciado nos trechos a seguir:

Os desafios é da relação mesmo. (...) pra mim, assim, o início, quando a gente troca de professor (...) trocava porque (...) sempre seguia uma referência, mas esse início até você conhecer o teu colega (...) início de empatia (...). Acho que é (...) um pouquinho tenso, que você fica inseguro, né. Mas aí, conforme as primeiras semanas vão passando, no diálogo a gente vai organizando, se constituindo grupo.

(1º entrevistado)

O desafio, é (...) conciliar esses pensamentos (...) cada uma vai pra um lado, às vezes, que dá ênfase numa coisa e a outra que dá ênfase noutra.

(2º entrevistado)

O desafio pra mim (...) é quando o professor (...) se considera autossuficiente, quando ele se considera o melhor que os outros. (...)Eu acho que isso dificulta as relações entre os adultos. Quando você não consegue aceitar as críticas. Quando você não consegue ouvir as críticas e quando você não consegue é respeitar a diferença. Isso (...) entre os adultos é muito difícil. Porque assim, não tem uma relação. Não existe uma hierarquia na sala, né. Por conta da proposta da escola. Mas quando essa hierarquia se instala e aí se torna um desafio tirar. (...). Fazendo com que esse professor perceba que ele não é o professor dos professores.

(3ºentrevistado)

O quarto entrevistado trouxe como desafio na docência compartilhada, a presença efetiva do coordenador na sala, para potencializar o grupo de adultos, a partir de uma observação e escuta mais incisiva para que as questões da relação ficassem mais agradáveis.

A presença constante de uma coordenadora em sala (...) vai potencializar o que tá funcionando, e ver o que não tá funcionando, como a gente pode tentar resolver. (...) é ter tempo pra conversar sobre as relações. Cuidar dos adultos. (...) Eu acho que de fato um jogo, onde (...) não existe concretamente essa separação. (...) Se funciona bem os adultos, as crianças vão funcionar (...) melhor, bem. (...) É um pingue pongue entre adulto e criança, (...) se alguém não desejar a bola. Fora. Isso vai perder ponto.

No depoimento anterior o entrevistado apresentou uma metáfora do jogo de pingue pongue para expor que os adultos precisam estar numa relação de troca e escuta entre si para desenvolverem isso com as crianças. Também, quando os adultos estão em conflito entre si fica prejudicado o trabalho com as crianças; como dar continuidade ao que começou com o outro, dentre outras dificuldades.

Sobre a metáfora, Malaguzzi (1999, p.77) afirma o seguinte: “(...) imagina a interação

como um jogo de pingue-pongue (...). Para que o jogo continue, as habilidades do adulto e da criança exigem ajustes apropriados, que permitam o crescimento por meio do aprendizado das habilidades da criança” e que o bom funcionamento da escola depende do “bem estar dos adultos”. (MALAGUZZI apud GANDINI, 1999, p.151).

Para amenizar as divergências, os entrevistados mencionaram como estratégia a serem utilizadas o diálogo, o aporte teórico, a consulta ao PPP e a presença mais efetiva da coordenação nos grupos. Trata-se de ter um olhar de fora, um “outro” significativo que faça a mediação nas relações.

Quando a gente tinha alguma questão assim que não era (...) comum, (...) todos não estavam em acordo, a gente sentava e pensava outras estratégias, outra forma de abordar, outra forma de lidar com aquilo.

Ele dizia pra gente qual era as dificuldades dele. A gente dizia qual era as nossas dificuldades em lidar com algumas dificuldades dele.

(1º entrevistado)

A gente não tinha uma coordenação tão presente (...) e também não tinha um momento específico de planejamento. A gente sentava pra planejar, mas era mais entre a gente mesmo. Então não tinha essa figura de fora pra fazer esse contraponto, né. E aí a gente meio que foi tentando (...) dirimir isso através do diálogo mesmo. Tipo pega o PPP e aí vamos lá gente o que a gente quer fazer? A gente quer fazer isso (...). Tá, mas o que você tá propondo (...) acho que não tem haver com que a gente tem no PPP da escola. E a gente pegou o PPP e começou a destrinchar (...). E na verdade nosso PPP ele também não é tão claro assim e a gente ficou com mais dúvidas ainda. E acabou que a gente foi tentando meio que na prática pra ver o que que dava. (...) o que uma propunha, como que a outra propunha, a gente ia fazendo. E a gente foi chegando as nossas conclusões né, através da prática (...) mas foi isso, foi através de diálogo, né.

(2º entrevistado)

A gente estava estudando os planetas com as crianças e aí ela começou a questionar: (...) você não pode colocar isso na parede. Não pode por que? A você tem que usar a sequência. Enfim, ela começou a interferir (...) na proposta. Mas não era uma interferência positiva, no meu ponto de vista, né. Talvez ela tenha outro. Era uma interferência tentando é me desqualificar, né. E aí em algumas ações eu tive que mostrar pra ela que eu não tava fazendo aquela prática que a gente tinha construído junto (...) do planejamento. Que eu não tava construindo de forma aleatória, que eu tinha um embasamento teórico pra tá construindo aquela proposta e tá defendendo daquela (...) maneira, né. Então em alguns momentos a gente teve que se posicionar com fundamentação teórica pra poder garantir o espaço, né.

(3º entrevistado)

Era um trabalho de manhã e um trabalho a tarde (...) eram trabalhos totalmente diferenciados. A gente não conseguia dar continuidade. Nossa, na

hora que tinha que fazer trabalhos, aquele que não tem jeito, reunião pra família, em grupo. Era um dos piores momentos da minha vida, naquele momento (...) porque eu já sabia que a gente ia brigar (...) brigar no sentido de discutir e como a discussão era muito forte, tinha que ter uma coordenação efetiva e nós não tínhamos uma coordenação que comprasse. (...) não é defender a mim e nem ciclano. É o que que a escola pensa aqui, então, vocês podem ter suas diferenças, mas aqui vamos construir uma reunião em equipe. (...) era uma reunião feita é, em alguns momentos, na ultima hora. Uma vez a reunião tava toda pronta, sem eu não te dado nenhuma opinião. (...) Porque as três afinidades montaram a reunião (...) mas se o grupo funciona mal e a escola e a gestão sabem (...) tem que ter uma coordenadora pra atuar nesse grupo que (...) não funciona.

(4º entrevistado)

O quarto entrevistado também fala sobre a dificuldade encontrada na sua primeira experiência na escola e coloca como agravantes para isso a “ausência de uma coordenação forte e uma gestão forte” que pudesse “acompanhar” dando “autonomia”, além de uma definição do aporte “teórico” da “escola” para que as “propostas pedagógicas” fossem “consistentes”. Também pontua que a autonomia “precisa ser pensada a partir do momento em que o grupo não estiver funcionando” porque se as “afinidades teóricas começam a entrar em conflito [...]” e o grupo “conversou [...] não funcionou tem que ir para uma instância maior, acompanhando de perto, e fazer valer o próprio PPP da escola”.

Atualmente a escola tem dialogado mais com os novos professores sobre a proposta e também utilizado a formação continuada como meios para enfrentar os conflitos, por entender que um grupo novo traz concepções e relações diferentes e que os desafios podem levar à desistência do docente, como relatado pelos dois entrevistados que atuam na coordenação de ensino da EEI.

Hoje a gente tem a formação também que é muito intensa. Teve uma época na escola, nesses últimos anos, a gente teve poucas formações. Ainda mais que tava consolidado não teve tanto impacto, mas agora a gente vai ter que ter a formação direto. Porque se não você tem um impacto (...) fica muito difícil o trabalho.

(1º entrevistado)

A gente tem se dado conta de que a docência compartilhada ela é um diferencial aqui nessa escola e que ela precisa ser explicada (...). Então uma coisa que a gente tem feito, desde o início agora, né, assim de dois anos pra cá mais ou menos, a gente (...) explica desde a seleção pra professor substituto, o que é essa docência compartilhada e que ele vai trabalhar dessa forma (...) outra estratégia (...) é o diálogo (...) que a gente preza pra que seja aberto entre professores e coordenação porque se (...) consegue perceber ali quais são, onde é que estão os entraves dessa docência compartilhada (...). Já teve uma situação aqui da outra professora não querer nem continuar na

escola porque ela não conseguia lidar com a colega dela é, que pensava diferente.

(2º entrevistado)

Na opinião do quarto entrevistado, o esclarecimento de como é o trabalho de docência compartilhada não é garantia de que se cumpra na prática. Suas vivências mostram que há outras questões envolvidas que estão direcionadas a formação do humano. De acordo com Tardif (2014, p.269) “os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e que carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano.” Logo, a ação do professor vai depender também de suas experiências de vida, embora na prática ele possa ensinar e reaprender com o outro. Pra tal, é preciso que esteja disponível a ouvir o outro. Tudo isso não significa que a formação acadêmica não deva contemplar o exercício da escuta e da consideração do outro. É também um desafio para a formação na Universidade.

É muito delicado falar isso porque eu acredito muito na formação (...). Mas eu não sei qual é a formação do humano que dá conta de todas as vaidades de todas as disputas de ideologia ou as disputas de quem é que sabe mais nessa, com essa formação.

(4º entrevistado)

Segundo Hoffmann (2011, p.20) “formar educadores infantis é muito mais do que lhes sugerir ou supervisionar um trabalho junto às crianças. É oferecer-lhes espaço de reflexão e troca de experiências e suscitar-lhes autonomia e iniciativa (...)”. Por essa razão entendo que pensar na atuação docente frente à docência compartilhada é uma reflexão e diante de tal, uma avaliação sobre seu fazer pedagógico, mas isso pode não ser suficiente como apresentado pelo quarto entrevistado.

Em alguns casos o choque dos pensamentos é tão intenso que nenhuma das estratégias consegue atenuar as relações, tendo como única solução possível, a troca dos adultos para outros grupos como mencionado pelos entrevistados:

Hoje como coordenadora quando eu percebo alguma coisa de relação no grupo, e que a gente tenta e que vai lá (...) e não consegue, a gente pensa o que é melhor pro trabalho com as crianças. Não consegue, não tem jeito, a gente tenta trocar. (...) Mas assim é muito do perfil que a gente vai analisando também, do perfil de construção desse grupo.

(1º entrevistado)

Na minha época, que eu era de sala, esperava-se muito chegar no limite. Não tem mais jeito esse grupo, aí a gente vai fazer uma intervenção, só que

imagina o quanto as crianças já estavam sofrendo com aquelas discussões que aconteceu.

Dependendo da situação, eu penso que tem que repensar o grupo todo e aí quem sabe tentar puxar alguém dali, eu sei que vai dar trabalho (...) mas assim o que é pior: as crianças ficarem com quem briga o tempo todo? Ou (...) amenizar essa discórdia e colocar uma equipe que funciona melhor. E isso me faz pensar várias coisas.

(4º entrevistado)

Manter por mais anos o grupo que realiza um trabalho conciso parece ser uma estratégia eficiente para evitar outras tensões para os professores como dito a seguir:

Os desafios é da relação mesmo. (...) pra mim, assim, o início, quando a gente troca de professor (...) trocava porque sempre seguia uma referência, mas esse início até você conhecer o teu colega (...) início de empatia (...). Acho que é (...) um pouquinho tenso, que você fica inseguro, né. Mas aí, conforme as primeiras semanas vão passando e no diálogo a gente vai organizando, se constituindo grupo.

(1º entrevistado)

Acho legal quando o grupo está funcionando três anos, porque é construir laço. Se a gente entender que construir laço, não é uma coisa simples, a gente não ia fazer tantas mudanças nos grupos. (...) Se eu construí um trabalho legal com você porque eu não vou, pelo menos, o máximo que pode. Porque vínculo e relações por mais que a gente tem esse discurso, por mais que a gente pense assim: ah é adulto. Não, a gente tem vínculo, tem preferências (...). Isso tá dado. Se a escola não trabalha com esse dado, então esquece.

(4º entrevistado)

Sobre o trecho do quarto entrevistado em que coloca sua posição de frustração sobre não permanecer no grupo mais anos tem haver com o elo construído nos relacionamentos entre os professores, as crianças e as famílias. A partir da referência da experiência italiana, Katz (1999, p.50) expõe que:

O fato de as crianças permanecerem com o mesmo professor durante os três anos (...) permite que elas, seus pais e seus professores formem relacionamentos fortes e estáveis uns com os outros, como ocorreria se fossem membros de grandes famílias e de pequenas comunidades, onde todos se conhecem.

Gandini (1999, p. 156) acrescenta que “(...) Uma vez que não há separação ao final de cada ano e, portanto, não há necessidade de um período de ajuste a novas relações, existe menor pressão para alcançar certos objetivos, para terminar o ano de trabalho “zerado” ou começar um novo ano também do zero”.

Atualmente com os contratos dos professores substitutos na EEI/UFRJ essa possibilidade teria que ser reduzida no máximo a dois anos, o que também não contribuiria, visto que os contratos podem ser interrompidos durante o ano e acaba por requerer novos docentes e uma nova formação no grupo. Por isso, é urgente que novos EBTTs sejam admitidos para que a escola tenha um quadro de docentes permanentes e consiga reduzir os conflitos nas relações porque é na prática que se aprende a conviver uns com os outros, mas essa aprendizagem pode ser melhorada no decorrer do tempo. Sobre isso o primeiro entrevistado que atualmente está na gestão de ensino da escola diz:

Quando você pega pessoas com diferentes experiências é complicado e você não consegue formar o grupo (...) a gente formou um grupo, o grupo de TAEs que estiveram em sala durante seis anos. Não teve uma transitoriedade, pelo contrário, teve uma consolidação de um trabalho. A gente não consegue consolidar o trabalho por causa dessa transitoriedade. Ainda bem que tá chegando os quatros EBTTs e a gente espera receber e tentar, né. Porque aí eu acho que fica tranquilo.

Hoje a escola vive o desafio da construção de parcerias onde a prioridade do trabalho pedagógico seja a qualidade da oferta educativa para as crianças, a partir da relação entre pessoas/profissionais em diversos cargos, professores substitutos, TAEs e professores efetivos (EBTTs). Como enfrentar hierarquizações, disputas, rivalidades, compreendendo a ênfase na construção de um projeto pedagógico de qualidade, a partir dos diferentes lugares institucionais?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de docência compartilhada vivenciado na EEI-UFRJ está direcionado ao um trabalho que respeite o direito da criança conforme prescritos nas leis e na literatura sobre a Educação Infantil, respeitando o quantitativo de professores/crianças apesar da transitoriedade dos professores substitutos.

A escola vem lutando para que o efetivo de professores EBTTs amplie para que a proposta da escola seja mais consistente, para que as potencialidades sejam maiores que os desafios.

Apesar de a EEI vir sofrendo alguns anos com o quadro de docentes, sua qualidade no trabalho pedagógico tem sido reconhecida, porque os TAEs que iniciaram esse projeto como professores de sala e que ficaram efetivos por muitos anos realizaram um trabalho que respeita os direitos das crianças, conectados com a escuta, o diálogo e a produção cultural das crianças. Por isso a importância de ouvir esses professores visando compreender as possibilidades de uma docência compartilhada.

A pesquisa nos revelou que o quantitativo de docentes não garante a qualidade da educação das crianças. Embora os documentos pontuem a importância desse trabalho entre professores para uma proposta que respeite as especificidades dos pequenos, é necessário que os adultos estejam em diálogo, troca, negociação de pontos de vista. A qualidade das relações desses adultos é que vai propiciar as interações, garantindo um trabalho de escuta das crianças/adultos/crianças para que o trabalho se torne interessante e favoreça as descobertas, a autonomia, o desenvolvimento das crianças pequenas.

Além disso, muitas vezes, um número grande de docentes acaba sendo impeditivo da autonomia e da expressão das crianças, especialmente as maiores de três anos. O adultocentrismo acaba sendo muito forte.

Sobre o desafio de trabalhar em parceira, os relatos evidenciam que o outro precisa ter uma escuta sensível e estar disposto a refletir sobre o trabalho em parceria para que a docência compartilhada se concretize e beneficie todo o grupo com as potencialidades dessa partilha entre docentes.

A docência compartilhada quando potencializada possibilita que os professores se percebam enquanto grupo, considerando o outro a ponto de gerar projetos que atendam a demanda e necessidade do grupo, o que possibilita uma aprendizagem para todos.

A hierarquização do trabalho tem se mostrado um grande desafio nesse compartilhar entre docentes, isso porque resquício da divisão entre educar e cuidar ainda está presente nas

instituições de Educação Infantil que continuam a desmembrar o trabalho pedagógico. O educar e cuidar são indissociáveis e não há divisão do trabalho entre os docentes porque ambos educam enquanto cuidam, cuidam enquanto educam.

Mas outro tipo de hierarquização se fez presente num relato de um dos entrevistados quando disse que o professor se acha “*os professores dos professores*” ao contar que o outro docente queria controlar o que o entrevistado podia fazer ou não em sala, fazendo com que ele se posicionasse para ganhar espaço. Isso nos mostra que o trabalho entre professores é uma partilha de tudo, embora, como dito por alguns entrevistados, há momentos em que nesse partilhar um esteja mais a frente que o outro. Como não transformar isso numa competição? Como compreender que aprender com o outro é também um valor, algo positivo?

Diante dos impasses verificou-se que o diálogo é um dos pilares para que esse trabalho seja possível, mas uma gestão presente, com um trabalho mais próximo do grupo, é fundamental para romper com concepções que desvirtuam a proposta da escola, minimizando esses conflitos. Embora saibamos que os conflitos fazem parte da proposta de docência compartilhada, eles não deveriam se tornar empecilhos para a realização do trabalho pedagógico.

A análise mostrou que a docência compartilhada vem em prol de uma educação de qualidade para os pequenos e para o trabalho dos professores. Porém os adultos precisam cuidar da relação para que as experiências sejam enriquecedoras tanto para a formação profissional desses docentes quanto para a formação humana dessas crianças.

A pesquisa nos mostrou algumas características para que as relações sejam mais harmoniosas, mas não dão garantia de um trabalho efetivo. Isso porque estamos lidando com seres humanos que são complexos. Sendo assim, essas qualidades não podem ser tomadas como suficientes. Para que o trabalho de fato seja compartilhado é preciso saber mais sobre esse humano que se coloca num trabalho partilhado.

Mas também é necessário pensar se a proposta de docência compartilhada, quando não partilhada entre os adultos, beneficia a faixa etária dos bebês? E se o trabalho de docência compartilhada, com mais de um docente por turno, favorece a autonomia das crianças das faixas etárias maiores?

Algumas indagações se mantem nessa proposta de compartilhar a docência. Por isso, são necessários mais estudos sobre a docência compartilhada para que os olhares sejam ampliados e uma nova construção social se constitua a partir da reflexão docente sobre o seu fazer pedagógico e, principalmente, até que ponto as relações na docência compartilhada

respeitam o direito da criança a uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS:

BEYER, Hugo Otto. **O pioneirismo da escola flaming na proposta de integração (inclusão) escolar na Alemanha: aspectos pedagógicos decorrentes.** *Revista do Centro de Educação, Santa Maria* n. 25, p. 1-9, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacao_especial/article/view/4900/2937>. Acesso em: 19 out. 2016.

BRASIL. (Constituição de 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 25 out. 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional.** Brasília: 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2016.

_____. **Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Legislação.* Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm>. Acesso em: 25 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 22/1998, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: CNE, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf>. Acesso em: 09 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 5/2009, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: CNE, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3748-parecer-dcnei-nov-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Critérios para o atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças.** Brasília: MEC, SEB, 6.ed. 2009b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação.** Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006a, 2v. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2016.

_____. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília: MEC/SEB, 2006b. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_edu_inf.pdf>. Acesso em: 1 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. v.1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 09 out. 2016.

CERISARA, Ana Beatriz. **Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?**. *Perspectiva*. Florianópolis, v.17, n. Especial, p. 11-21, jul./dez. 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10539/10082>>. Acesso em: 24 Out. 2016.

EDWARDS, Carolyn. **Parceiro, promotor do crescimento e guia – os papéis dos professores de Reggio em ação**. As cem linguagens da criança: uma abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre. Artemed, 1999, p. 159-176.

FORTUNATI, Aldo. **Espaço e decoração – os fundamentos contextuais do planejamento educacional**. A educação infantil como projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato. Porto Alegre: Artemed, 2009, p.

GANDINI, Lella. **Espaços educacionais e de envolvimento pessoal**. In: EDWARDS, C. et al. As cem linguagens da criança: uma abordagem de Reggio Emília na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Artemed, 1999, p. 145-158.

GUIMARÃES, Daniela. **As manifestações infantis e as práticas pedagógicas**. In: MONTEIRO, do N. A. (org). Educação Infantil e Ensino Fundamental: contextos, práticas e pesquisa. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2011.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Pressupostos básicos da avaliação**. In: HOFFMANN, J.M.L. Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2009, v.3, p. 17-21.

KATZ, Lilian. **O que podemos aprender com Reggio Emilia**. In: EDWARDS, C. et al. As

cem linguagens da criança: uma abordagem de Reggio Emília na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Artemed, 1999, p. 38-55.

KRAMER, Sônia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é fundamental.** Educação e Sociedade, v.27, n.96, p.797-818, out. 2006. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796 >. Acesso em: 6 out. 2016.

KINOSHITA, Julia Harue. **Docência Compartilhada: dispositivo pedagógico para acolher as diferenças?** Porto Alegre, 2009. Disponível em: <www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/17909/000726079.pdf?sequence=1>. Acesso em: 19 out. 2016.

LOPES, Isabela Pereira. **O acesso às Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (UFEI'S): a Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro.** Dissertação (Mestrado em Educação). CFCH/FE/UFRJ, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em:< www.educacao.ufrj.br/ppg_e/Dissertações2014/disabelalopes.pdf>. Acesso em: 23 out. 2016.

LÜDORF, Silva M. Agatti. **O Projeto de Monografia em detalhes.** Metodologia da pesquisa: do projeto à monografia. Rio de Janeiro: Shape, 2004, p. 69-91.

MALAGUZZI, Loris. **História, ideias e filosofia básica.** In: EDWARDS, C. et al. As cem linguagens da criança: uma abordagem de Reggio Emília na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Artemed, 1999, p. 59-104.

MELLO, Tatiana; SANTOS, Renata. **A Bidocência como cuidado com os sujeitos na Educação Infantil do Colégio Pedro II.** Revista Práticas em Educação Infantil. Rio de Janeiro, v.1, n.1, nov., 2015, p. 6-16. Disponível em: <cp2.g12.br/ojs/index.php/praticasei/article/download/374/313>. Acesso em: 24 out. 2016.

NEW, Rebecca. **Variações culturais sobre a prática desenvolvimentalmente apropriada – desafios à teoria e à prática.** In: EDWARDS, C. et al. As cem linguagens da criança: uma abordagem de Reggio Emília na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Artemed, 1999, p. 219 - 233.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. **A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios.** In: CORSINO, P. (org). Educação Infantil: cotidiano e políticas. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012. cap.1, p.15-32.

SILVA, Monique Pensky da. **Docência Compartilhada na Educação Infantil - para além da sala de aula.** Porto Alegre, 2015. Disponível em: < www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/139324/000990014.pdf?sequence=1 >. Acesso em: 14 mai. 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.** Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014, p. 245-276.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Roteiro da entrevista.

Identificação dos entrevistados, formação e tempo de atuação na EEI e na docência compartilhada.

O que você entende por docência compartilhada?

A partir da sua experiência, quais são as potencialidades da docência compartilhada no trabalho pedagógico na EI?

A partir da sua experiência, na EEI-UFRJ, quais os desafios na docência compartilhada?

Quais as estratégias para enfrentá-los?

