

# FORMAÇÃO continuada de PROFESSORES da Educação Infantil

ENTRELACES COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Deyvis dos Santos Costa de Castro



**FORMAÇÃO CONTINUADA  
DE PROFESSORES DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL:**  
entrelaces com a prática  
pedagógica



DEYVIS DOS SANTOS COSTA DE CASTRO

**FORMAÇÃO CONTINUADA  
DE PROFESSORES DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL:**  
entrelaces com a prática  
pedagógica

2017



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PIAUÍ

**Reitor**

José Arimatéia Dantas Lopes

**Vice-Reitora**

Nadir do Nascimento Nogueira

**Superintendente de Comunicação**

Jacqueline Lima Dourado

---

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
entrelaces com a prática pedagógica

© Deyvis dos Santos Costa de Castro

1ª edição: 2017

---

**Revisão**

Francisco Antonio Machado Araujo

**Editoração**

Francisco Antonio Machado Araujo

**Diagramação**

Wellington Silva

**Capa**

Mediação Acadêmica

**Editor**

Ricardo Alaggio Ribeiro

**EDUFPI – Conselho Editorial**

Ricardo Alaggio Ribeiro (presidente)

Acácio Salvador Veras e Silva

Antonio Fonseca dos Santos Neto

Cláudia Simone de Oliveira Andrade

Solimar Oliveira Lima

Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz

Viriato Campelo



Ficha Catalográfica elaborada de acordo com os padrões estabelecidos no  
Código de Catalogação Anglo-Americano (AACR2)

C355f Castro, Deyvis dos Santos Costa de  
Formação continuada de professores da educação infantil: entrelaces com a  
prática pedagógica / Deyvis dos Santos Costa de Castro. – Teresina: EDUFPI,  
2017.

E-Book.


ISBN: 978-85-509-0160-2

1. Educação. 2. Educação Infantil. 3. Formação de Professores.  
4. Práticas Pedagógicas. I. Título.

CDD: 371.1

Bibliotecária Responsável:

Nayla Kedma de Carvalho Santos CRB 3ª Região/1188



**D**edico este trabalho à  
minha família, pelo apoio  
e compreensão durante  
todo meu percurso formativo. Aos meus  
amigos, alunos e colegas professores  
que tanto me ensinam cotidianamente,  
em cada olhar, em cada conversa,  
principalmente nos momentos mais  
difíceis desta caminhada.



## AGRADECIMENTOS

A Deus, em todas as suas manifestações na natureza, minha força e inspiração para buscar uma melhor qualificação profissional através dos estudos e da dedicação em meu trabalho.

À minha mãe, por investir na minha educação, por acreditar em meu potencial e por sempre estar ao meu lado;

À minha irmã Tetê e seus filhos Daniel Victor, Paulo Guilherme e Marina pelo carinho, respeito e afeto sem os quais seria impossível chegar até aqui;

Aos demais familiares: Nonato Costa e família, Dionízia (*in memoriam*) e seus filhos, Tia Nena, Tia Joana e todos pelo incentivo e exemplo;

À amizade e ao amor incondicionais que Cayo Gustavo, Juliana Leal, Crhistianno, Rafaella, Yang, Daniella, Susanny, Rosemberg, Francisco Rodrigues, Laerson, Maura, Leila e tantos outros têm por mim e por fazerem meus dias mais alegres;

Aos meus alunos do CMEI Nossa Senhora da Guia, que ao longo desta jornada me ajudaram a perceber a importância da formação continuada como forma de atender aos nossos anseios individuais e coletivos;



Às professoras colaboradoras do CMEI Emerson de Jesus e toda a equipe administrativa e pedagógica pela atenção e participação neste longo percurso investigativo;

À professora doutora Maria da Glória Soares Barbosa Lima pela orientação, paciência e dedicação no processo de produção deste trabalho.

À professora Teresinha Nogueira pelas palavras de incentivo, pelo afeto e cuidado nos momentos finais desta obra.

*“O sucesso nasce do querer,  
da determinação e  
persistência em se chegar  
a um objetivo. Mesmo não atingindo o  
alvo, quem busca e vence obstáculos, no  
mínimo, fará coisas admiráveis”.*

*José de Alencar*



## PREFÁCIO

Este livro traz o resultado de uma pesquisa de mestrado e é, de modo mais específico, uma contribuição às discussões e pesquisas que vem sendo desenvolvidas quanto a formação de professores, as práticas pedagógicas, aos saberes docentes; de modo mais amplo, colabora para o ensino e a educação. A experiência do autor na docência na Educação Infantil lhe permite falar com propriedade da realidade escolar, e assim delimitar como objeto de pesquisa a cultura profissional na formação continuada de professores da Educação Infantil e seus entrelaces com a prática pedagógica. A etnografia, como opção metodológica que possibilita compreender os indivíduos em sua comunidade, complementa o conhecimento em *lócus*. A paixão do autor pelo trabalho que realiza pode ser percebida na leitura do texto (para quem o conhece essa paixão é ainda mais perceptível), ao mesmo tempo sem negligenciar as características da postura de pesquisador. O livro está dividido em cinco capítulos: diálogos introdutórios; trajetória teórico-metodológica da pesquisa; aspectos conceituais da pesquisa: entrelaces teóricos; etnografando dos dados: o processo analítico; e as aproximações conclusivas. A obra é

um convite para a reflexão e o questionamento de questões relevantes, sobretudo porque reconhece a importância dos profissionais docentes, ao falar na formação dos professores, a consideração de seus saberes, nas suas práticas pedagógicas e na cultura profissional, aspectos que se entrelaçam na prática educativa.

*Luana Maria Gomes de Alencar*

|  |           |
|--|-----------|
| <b>APRESENTAÇÃO DO ESTUDO: diálogos introdutórios.....</b>                                   | <b>15</b> |
| <b>TRAJETÓRIA TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA</b>   | <b>23</b> |
| Caracterização da pesquisa .....   | 23        |
| Descrevendo a pesquisa e seu percurso .....  | 27        |
| Cenário 01: CMEI Emerson de Jesus.....   | 31        |
| Cenário 02: Centro de Formação Professor Odilon Nunes .....                                  | 35        |
| Interlocutores da pesquisa.....  | 37        |
| Produção de dados: observação participante, entrevista etnográfica e carta etnográfica ..... | 39        |
| Análise de dados etnográficos .....  | 47        |
| <b>ASPECTOS CONCEITUAIS DA PESQUISA: entrelaces teóricos .....</b>                           | <b>51</b> |
| Cultura profissional e formação continuada: caminhos que se entrecruzam .....                | 52        |
| Das relações entre educação infantil e práticas pedagógicas .....                            | 66        |
| Educação infantil: notas históricas .....  | 67        |
| Práticas pedagógicas: brincar, aprender e refletir.....                                      | 71        |

**ETNOGRAFANDO OS DADOS: o processo analítico .... 97**

Descrições e interpretações etnográficas .....101

O cotidiano da sala de aula da professora Tetê .....  
..... 102

O cotidiano da sala de aula da professora Marina .....  
.....108

Etnografando o recreio .....110

Etnografando o curso de LIBRAS.....111

Analisando dados das entrevistas.....116

Analisando dados das cartas etnográficas .....118

**APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS.....127**

**REFERÊNCIAS.....135**

**SOBRE O AUTOR ..... 151**

## APRESENTAÇÃO DO ESTUDO: DIÁLOGOS INTRODUTÓRIOS

*Dê um punhado de pedras e algumas plantas a alguém. Daí poderá surgir um amontoado desordenado de pedras e de plantas. Ou o jardim. Tudo depende de um mínimo conhecimento da arte de arranjo de pedras e das plantas e a dose indispensável da imaginação para fugir à rotina, ao comum desses arranjos. Mas, sem as pedras e as plantas, quem fará um jardim?*

(ALMADA).

A formação de profissionais da Educação Infantil é um tema cujo debate tem se ampliado, seja no que concerne às políticas educacionais, seja no que diz respeito aos debates acadêmicos neste âmbito, notadamente no cenário educacional brasileiro, a partir da década de 1990, com o desdobramento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei nº 9.304/1996, que passa a incluir profissionais de creche e pré-escola



e a definir a formação superior para todos estes professores, demarcando o compromisso e a contribuição da universidade com a formação do professor deste segmento educacional.

A LDBEN (BRASIL, 1996) não sistematiza somente sobre a criança e seu papel na educação infantil, visto que associada a essas prerrogativas normatiza também acerca da formação dos professores que atuam neste nível da educação básica, delineando seu perfil formativo e principais incumbências, a exemplo da participação na elaboração de proposta pedagógica da escola na qual atua, elaboração de seu plano de trabalho, demonstração de zelo e compromisso pela aprendizagem de seu alunado, como previsto no artigo 13 da referida lei, razão por que consideramos ser preciso compreender e interpretar os fenômenos inseridos no contexto das instituições educativas.

Essas novas demandas legais, bem como as discussões acadêmicas se apresentam como pontos positivos e fortalecedores da formação de professores da Educação Infantil, visto que remetem à formação inicial e à formação continuada, à ampliação de conhecimentos no campo geral, e, em particular, no campo da educação de crianças, sobretudo com a aproximação desses professores ao contexto acadêmico, aspectos que possibilitam o fortalecimento do trabalho docente, configurando possibilidades de ampliar a qualidade dos processos de formação no cenário da Educação Infantil.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia representam o marco que afirma este curso como lócus para a formação de professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. A legislação

nacional vigente, neste âmbito, preconiza uma gama de saberes, atitudes e comportamentos que o futuro profissional educador precisa ter para contemplar as dimensões referentes ao desenvolvimento do seu trabalho, como mediador do processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Nesse sentido, para composição da sustentação teórica desta obra serão discutidos e analisados aspectos referentes às normativas legais e às produções de pesquisadores que discutem esse campo teórico no contexto da Educação Infantil, assim como de formação continuada de professores, sua prática pedagógica, saberes docentes no contexto discursivo e compreensivo da cultura profissional docente na concepção de Perrenoud (1993), Hargreaves (1998), Arroyo (2009), que em comum afirmam ser a discussão sobre essa modalidade de cultura uma forma de reconhecer crenças, valores, hábitos, do agir do professor, presentes nas práticas pedagógicas, saberes e fazeres comuns à sua profissão.

A formação continuada de professores compreende uma esfera da atividade humana que utiliza o conhecimento construído para promover a reflexão sobre como esse profissional constrói sua formação, mobiliza os saberes pertinentes às suas práticas e que atitudes o professor construirá com seus alunos, na condução da prática pedagógica na educação infantil.

Desse modo, associamo-nos ao pensamento de Nóvoa (1991, p. 25) ao afirmar que “Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. Articulado a essa discussão, comporta colocar em realce,

como uma tendência crescente na pesquisa educacional, o estudo dos saberes docentes, segundo Fiorentini; Souza Júnior e Melo (1998), e ainda algumas pontuações sobre práticas pedagógicas, com base em Franco (2012, p. 152), que por ela são concebidas como “[...] práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos”. Neste trabalho tratamos de forma particular sobre essas práticas na educação infantil.

Assim, compreendemos a cultura profissional como um conjunto peculiar de crenças, valores, comportamentos que compõem o cotidiano de um determinado grupo de pessoas, no caso desse trabalho, de professoras da educação infantil. Nesse sentido, o objeto desse estudo compreende a cultura profissional na formação continuada de professores da educação infantil e seus entrelaces (ou inter-relações) com a prática pedagógica.

Dizemos, pois, que a formação continuada, as práticas pedagógicas, os saberes de professores da educação infantil constituem princípios da cultura profissional dos professores investigados. Na concepção de González e Domingos (2005, p. 14), a cultura compreende “A realidade que nasce do afazer humano”, portanto, o professor manifesta essa realidade a partir de seus interesses de sua condição de trabalho, de suas “agruras” cotidianas, “de espaços entre pares, de trocas, de partilhas, como possibilidade de potencializar os princípios do coletivo e da colegialidade na cultura profissional dos professores” (NÓVOA, 2008, p. 231).

Na construção de sua cultura profissional os professores da educação infantil convivem com decisões que antecedem e transcendem a prática pedagógica da sala de aula e todas,

conjuntamente, repercutem na ação docente, o que reforça a relevância e propriedade do objeto perspectivado no sentido de uma reflexão sobre alguns princípios que constituem essa cultura, como a formação continuada, a prática pedagógica, e os saberes inerentes ao exercício docente.

Tendo em vista a concretização destes propósitos, partimos da seguinte questão problema: De que forma se constitui a formação continuada de professores da educação infantil e sua inter-relação com as práticas pedagógicas?

E como questionamentos complementares do estudo, delineamos os que seguem: Como a formação continuada repercute na prática pedagógica do professor de educação infantil? Quais as contribuições da formação continuada na prática pedagógica de professores da educação infantil? Quais os constituintes formativos que integram a cultura profissional do professor da educação infantil? Registra como objetivo geral: Analisar a constituição da formação continuada de professores da educação infantil e sua inter-relação com as práticas pedagógicas.

E apresenta os seguintes objetivos específicos: caracterizar as contribuições da formação continuada enquanto dispositivo cultural e seu entrelaçamento com a prática pedagógica de professores da Educação Infantil; descrever as contribuições da formação continuada na prática pedagógica de professores da educação infantil; analisar os constituintes formativos que integram a cultura profissional do professor da educação infantil; analisar os saberes docentes, sua produção e mobilização no entorno da educação infantil.

Nessa configuração, o interesse que nos move é a necessidade de contribuir com as discussões sobre a

prática pedagógica e formação continuada de professores na educação infantil, visto que atuamos profissionalmente nesse nível de ensino. No desenvolvimento da discussão apresentamos o delineamento estrutural:

Esta primeira seção intitulada – “Apresentação do estudo: diálogos introdutórios”, contextualiza a pesquisa e sua discussão; expõe o objeto de estudo: A constituição da cultura profissional na formação continuada de professores na educação infantil; situa pesquisas em relação ao problema, questões norteadoras e objetivos, referencial teórico-metodológico sobre a temática.

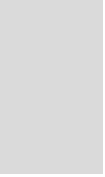
Segunda seção – denominada “Trajetória teórico-metodológica da pesquisa” – contém pontuações sobre diversidades e potencialidades da Etnografia na Educação, assim como descreve a pesquisa e seu percurso: a caracterização do estudo, a produção de dados advindos das observações, entrevistas e cartas etnográficas produzidas pelas interlocutoras, o local e os sujeitos da pesquisa, e as análises etnográficas.

Terceira seção – nominada “Formação do professor da educação infantil: entrelaces teóricos sobre cultura profissional, prática pedagógica e saberes docentes” - reúne discussões à luz de diversos autores acerca da formação continuada sob o prisma da cultura profissional, tendo em vista que este termo significa aquilo que é próprio da atuação do professor (seu papel na formação integral do aluno, manejo com as tecnologias, tendências educacionais etc.). Também são abordados nesta seção os saberes docentes no âmbito da formação de professores no século XXI juntamente com as transformações políticas e educacionais. Neste contexto,

apontamos a necessidade da formação de professores como subsídio para o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Quarta seção - com o título – “Análises de dados: olhares e compreensões etnográficas”- contém contextualizações e orientações analíticas, incluindo os eixos de análises construídos a partir da observação participante, das entrevistas e das cartas etnográficas, encerrando com uma síntese analítica.

Quinta seção – denominada “Aproximações conclusivas: principais pontuações” - registra as constatações centrais do estudo, com realce nos aspectos relevantes que nortearam a compreensão do objeto deste estudo, dos objetivos, do percurso metodológico e do processo de análise dos dados.



## TRAJETÓRIA TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

O movimento investigativo de cunho científico requer por parte do pesquisador um olhar minucioso quanto aos quesitos teórico-metodológicos que servem de sustentáculos para o delineamento do trabalho, considerando os objetivos propostos para a realização de uma pesquisa.

Particularmente, apresentamos nesta seção os caminhos percorridos e descrevemos o desenvolvimento da pesquisa, com o intuito de detalhar o delineamento de cada técnica e processo empregados. Neste caso, são descritos o campo sociocultural em que se desenvolve a pesquisa (os ambientes institucionais), as respostas das colaboradoras e todo percurso da investigação, aspectos considerados representativos para a efetivação de trabalho etnográfico, conforme registramos nas subseções que seguem.

### **Caracterização da pesquisa**

Para o desenvolvimento deste estudo adotamos a abordagem qualitativa que, de acordo com Richardson



(2009), busca compreender detalhadamente os significados e características apresentados pelos sujeitos aqui representados pelas professoras investigadas, em situações específicas, vivenciando de forma intensa cada situação e absorvendo ao máximo os detalhes contidos nos dispositivos de produção de dados: nas cartas, nos questionários, nas conversas e nas observações.

Nessa perspectiva, Godoy (1995) refere que a pesquisa qualitativa é reconhecida entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes. Para o autor, é preciso que sejam analisados os contextos de forma sucinta, visando integrar os conceitos sobre a realidade pesquisada, neste caso, representada pelas instituições educativas - CMEI Emerson de Jesus e Centro de Formação Professor Odilon Nunes.

Diante do exposto, entendemos que a pesquisa qualitativa possibilita expressiva liberdade teórico-metodológica, permitindo que nos aproximemos da realidade pesquisada por ângulos variados, notadamente no processo de produção de conhecimentos, na análise e interpretação dos dados, buscando agir de forma imparcial e científica, compreendendo a impossibilidade da neutralidade científica.

Assim concedida, engloba um conjunto heterogêneo de perspectivas, de técnicas e de análises, orientada pelo método etnográfico, tendo em vista que a “Etnografia significa literalmente a descrição de um povo [e] lida com gente no sentido coletivo da palavra, e não com indivíduos”. Portanto, reconhecemos a etnografia como “[...] uma maneira de estudar pessoas em grupos organizados, duradouros,

que podem ser chamados de comunidade ou sociedade”, assim ao desenvolver este estudo buscamos o grupo de interlocutoras/colaboradoras que integram a comunidade escolar CMEI Emerson de Jesus. Trata-se de uma pesquisa de campo, reconhecendo que “[...] apenas em campo um estudioso poderia encontrar verdadeiramente a dinâmica da experiência humana vivida”. (ANGROSINO, 2009, p. 16).

Ou seja, dizemos que “O modo de vida peculiar que caracteriza um grupo é entendido como a sua cultura” (ANGROSINO, 2009, p. 16). Consideramos a cultura profissional como esse jeito de ser do professor, o seu “modo de vida peculiar”, o que implica compreender sua formação continuada, sua prática pedagógica e os saberes que a constituem, e, também, a forma como interage com seu grupo, a instituição escolar onde trabalha e a comunidade em seu entorno.

Reforçamos, desse modo, que o estudo etnográfico busca compreender o homem em seu contexto sociocultural. Nesta obra, por conseguinte, a etnografia é concebida como método – que é mais abrangente, pois se constitui no caminho para se atingir os objetivos propostos, o que nos levou a seguir a linha de pesquisa crítica (ANGROSINO, 2009).

A etnografia visa compreender os indivíduos em sua comunidade e em seus fatos concretos. Portanto, apresenta-se como vertente metodológica bastante proveitosa no âmbito da pesquisa educacional, buscando descrever e compreender o comportamento humano e os fatores internos e externos que propiciam a ocorrência desses comportamentos. Nessa compreensão, “configura-se, portanto, também como interpretativa, como desveladora de significados ocultos pelo comportamento manifesto na medida em que, focalizando

o aparente e o visível, busca atingir o implícito, inatingível” (LIMA, 1996, p. 66).

A opção por este enfoque possibilita ao autor e aos professores da educação infantil investigados, uma reflexão sobre a importância da prática pedagógica, considerando a subjetividade desses sujeitos, seus anseios e suas singularidades.

Assim, nosso posicionamento quanto à pesquisa realizada no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e no Centro de Formação Professor Odilon Nunes, com participação de professoras, no que concerne à prática pedagógica, aos processos de formação continuada, bem como à cultura profissional, destes sujeitos, instigou-nos a escolher, a adotar essa abordagem qualitativa que se alinha, que bem se adequa à pesquisa em educação.

Consideramos, portanto, que a pesquisa etnográfica apresenta as características citadas por Angrosino (2009, p. 31), por ser multifatorial – utilizamos mais de uma técnica de coleta de dados, buscando fazer a triangulação dessas técnicas na análise desses dados. Tem por característica marcante ser de longo prazo, período em que interagimos com as comunidades em estudo, de forma “indutiva”, pois nos conduz a “[...] usar um acúmulo descritivo de detalhes para construir modelos gerais ou teorias explicativas”, sobre a formação continuada das professoras da instituição estudada, na inter-relação com a cultura profissional e suas práticas pedagógicas.

Encerrando essa caracterização do estudo, delineamos, a seguir, de forma discursiva, os elementos que compõem esta seção, a saber: uma descrição de pesquisa e seu percurso, o

cenário da pesquisa (Centro Municipal de Educação Infantil Emerson de Jesus e o Centro de Formação Odilon Nunes), seus interlocutores, a produção dos dados: observação, entrevistas e a carta etnográfica, e o direcionamento organizativo e analítico desses dados.

## **Descrevendo a pesquisa e seu percurso**

O desenvolvimento do percurso metodológico deste estudo parte da compreensão de que “[...] a pesquisa em educação possui uma particularidade incomparável com as outras ciências, especialmente porque os objetos das ciências da educação e seus métodos implicam processos diferenciados de acesso ao real”. (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 72). Os autores demonstram que a pesquisa no âmbito educacional proporciona uma aproximação do sujeito com seu objeto de estudo. Assim, é possível interpretá-lo a partir da realidade a ser conhecida.

Neste sentido, buscamos, por meio deste trabalho, uma aproximação com o objeto de estudo, de forma consistente e conseqüente, posto que há a produção de conhecimentos e a colaboração com as atuais pesquisas no campo da educação. Para tanto, expandimos ideias e conceitos, tendo como alicerce a clareza e o rigor metodológico, de modo a atingirmos nossos objetivos para a realização desta pesquisa, que proporciona uma atualização e maior compreensão das questões relacionadas ao objeto investigado. Implica investir em um reforço colaborativo na produção de inferências, que faz com que o pesquisador reveja sua postura diante do mundo e avalie quais os caminhos a serem percorridos. Esse

exercício de desvelamento do mundo é que permite o avanço no processo de humanização por meio do conhecimento sistemático e assistemático (GHEDIN; FRANCO, 2008).

O que buscamos neste processo são as aproximações com a realidade de forma consistente, visando avançar fronteiras, transformar conhecimentos. De acordo com Gatti (2007, p. 57), “[...] precisamos de balizas, sim, consistência, sim, plausibilidade, sim, aprisionamento do real em dogmas, não”. Nesta visão, a pesquisa só se solidifica se o investigador tiver consciência do seu posicionamento metodológico e possua certo domínio de suas técnicas e rigor científico.

Nessa perspectiva, foi realizado um trabalho de campo intensivo, o que foi possível observar os aspectos do ambiente, como a cultura local, as ocorrências diárias, a cotidianidade dos sujeitos, os eventos escolares e sociais de modo geral, pois estes eventos são importantes para compreender e explicar o comportamento das pessoas partícipes deste contexto. Portanto, seguimos a linha de pesquisa crítica, que nos possibilita desenvolver, neste estudo a pesquisa-ação. (ANGROSINO, 2009, p. 28).

No campo desta pesquisa etnográfica aplicada à educação, utilizamos técnicas de produção de dados que foram adequadas ao objeto de estudo, contemplando cartas etnográficas, entrevistas, observação participante por meio de registros no diário de campo. Sobre este aspecto, Oliveira (2007, p. 73-74) afirma que uma pesquisa etnográfica “[...] exige uma efetiva participação do pesquisador no processo em termos de observação e interação com os atores sociais, cuja ênfase deve ser processo educacional e não simplesmente o resultado final da pesquisa”.

Neste caso, reafirmamos que se trata de estudo que enfatizando a cultura profissional pelo enfoque dos princípios que a constituem: a formação continuada, os saberes docentes e a prática pedagógica de professores de educação infantil, sem deixar de contemplar os detalhes, as circunstâncias específicas que favorecem uma maior compreensão desse todo que é o próprio processo educacional.

Para discussão e compreensão do objeto de estudo citado, foi selecionado um Centro Municipal de Educação Infantil de Teresina/PI, localizado no bairro Dirceu Arcoverde I, mediante o atendimento aos seguintes critérios: possuir, no mínimo, seis professores do quadro efetivo, com formação em nível superior em pedagogia ou normal superior e tempo de experiência docente igual ou superior a três anos e estar inserido em algum dispositivo de formação continuada; e anuência da equipe gestora (diretor, diretor-adjunto e coordenador pedagógico) e das professoras.

Apesar da quantidade de sujeitos inicialmente almejada fosse de 06 (seis), dentre as colaboradoras, somente 02 (duas) apresentaram perfil almejado para a realização deste estudo (a inserção em algum dispositivo de formação continuada). Neste sentido, as duas docentes participaram desta pesquisa de maneira compromissada, além de demonstrar disponibilidade nos diversos momentos do decorrer dessa investigação científica.

Nesta perspectiva, mencionamos novamente Ghedin e Franco (2008, p. 82), apontando que “o mundo humano é significativo quando o sujeito se torna hábil em explicá-lo; nessa explicação é que se fundamenta a possibilidade de compreensão do que se é ou do que se projeta para si mesmo

[...]”. Portanto, lembrando que neste estudo etnográfico, buscamos o grupo, não o indivíduo, concebendo que “[...] a etnografia é a arte e a ciência de descrever um grupo humano – suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças”, observando que atualmente “[...] os etnógrafos se ocupam basicamente das vidas cotidianas rotineiras das pessoas que eles estudam” (ANGROSINO, 2009, p. 30-31).

Neste caso a pesquisa realizada busca o cotidiano dos professores da educação infantil nas instituições investigadas, que serão apresentadas nas próximas seções. Para a realização deste estudo, desenvolvemos a etnografia como método, que se baseia na pesquisa de campo que ocorreu nas duas instituições, procuramos, enquanto pesquisador, estar dia-a-dia, face a face com os colaboradores da pesquisa, de forma que nos consideramos tanto participantes, como observadores dos campos estudados.

Portanto, seguindo as características da etnografia numa visão de método, condição que permitiu que as interpretações e conclusões no decorrer da pesquisa fossem discutidas com as colaboradoras de forma dialógica, numa visão holística, pois buscamos, um retrato o mais completo possível, da comunidade em estudo, que é constituída por professoras da educação infantil, na interface com suas práticas pedagógicas e com a formação continuada na construção da cultura profissional dessas professoras.

O método descrito e seu desenvolvimento, como parte da cultura e da pesquisa etnográfica na educação, segue neste estudo a orientação da teoria crítica, termo genérico que compreende uma variedade de abordagem no estudo

do social e da cultura contemporânea. Tem por base o pressuposto de que:

[...] não apenas haverá inevitavelmente diferentes correntes de opinião dentro da comunidade, mas que diferentes etnógrafos, que trazem por assim dizer, suas próprias bagagens, produzirão diferentes imagens daquilo que observam. (ANGROSINO, 2009, p. 27).

Com base neste olhar que reconhece as subjetividades inerentes a toda pesquisa é que buscamos desenvolver este estudo partindo de um estilo que tem por princípio metodológico uma pesquisa etnográfica, que, pela própria natureza, é dialógica, dialética e colaborativa, como já citamos.

Partindo desses princípios desenvolvemos a pesquisa com clareza e rigor metodológico, delineando os cenários, explicando o porquê da escolha dos interlocutores/colaboradores e os instrumentos utilizados para a produção de dados, assim como seu processo analítico. Prosseguindo nesse delineamento, apresentamos os cenários da pesquisa.

### **Cenário 01: CMEI Emerson de Jesus**

O principal *lôcus* de desenvolvimento da pesquisa para a composição desta obra é o Centro Municipal de Educação Infantil, CMEI Emerson de Jesus Silva, que geograficamente está localizado na Quadra 49 Casa 7, bairro Dirceu Arcoverde I Teresina –Piauí, zona Sudeste da capital.



Tem como pontos de referência o 8º distrito policial do bairro Dirceu Arcoverde, a associação de Tecelões (artesãos que tecem fios de algodão e os transformam em produtos como redes, tapetes, mantas e outros utensílios). Fica próximo, também, à junta militar do bairro e à praça cultural, um espaço de 300 m<sup>2</sup> onde ocorrem frequentemente apresentações de dança, música, literatura, além de ser espaço para entretenimento dos moradores das proximidades.

Centro Municipal de Educação Infantil, CMEI Emerson de Jesus.

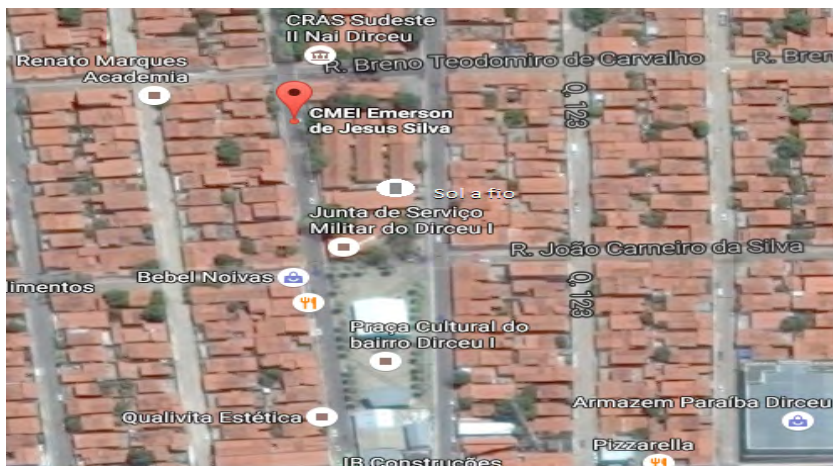


Fonte: acervo do autor, 2016.

Essa contextualização do entorno da escola faz parte do itinerário da pesquisa etnográfica, que contribui para uma compreensão do contexto sociocultural em que a instituição se insere.

Para ilustrar seu entorno territorial, mostramos a visão aérea dos arredores do CMEI.

## Visão aérea dos arredores do CMEI Emerson de Jesus



Fonte: Google Maps (<https://www.google.com.br/maps/place/CMEI+Emerson+de+Jesus+Silva/@-5.1040495,42.7555031,402m/data=!3m1!1e3!4m6!3m5!1s0x78e39e1de28f641:0xf29bbae1706ece d8!4b1!8m2!3d-5.102905!4d-42.7560159>), 2016.

Conforme mostrado nessa figura, a instituição está localizada numa região bastante acessível para os pais e estudantes, pois a maioria destes residem próximo à instituição, no bairro Dirceu, como é comumente chamado. Uma parte as crianças, dos pais, dos profissionais e demais funcionários do CMEI costumam chegar a pé. Os demais, segundo relatos das interlocutoras, chegam à escola de ônibus, bicicleta, moto e alguns chegam de veículo próprio.

Ao observarmos a foto da escola, em seu muro destacamos o nome CMEI – Emerson de Jesus. Questionamos a foto – fonte iconográfica: quem foi Emerson de Jesus? Assim, sobre a escolha do nome dado ao CMEI, este representa uma homenagem a uma criança de 2 anos e 10

meses que morava no bairro Parque Jurema, próximo ao bairro onde o CMEI se encontra sediado, dados obtidos na documentação disponibilizada pela referida instituição.

Sobre a criança Emerson, sua história registra ser o primogênito de uma família de três filhos. Era uma criança inteligente e comunicativa, gostava muito de brincar e assistir a programas de televisão, pois ainda não estava em idade escolar. Ocorreu, entretanto, uma tragédia familiar e que tomou proporções comunitárias: Emerson desapareceu. Várias buscas foram empreendidas pela família, pela polícia e pela comunidade de modo geral, ao final de 15 (quinze) dias, a criança é encontrada morta. Segundo a investigação policial, o crime foi imputado a um inquilino que morava na casa dos fundos da residência de Emerson. O homem ofereceu um pneu novo para o garoto brincar, mas o violentou e estrangulou, quebrou suas pernas, colocando-o em um saco e enterrando-o nas proximidades de uma lagoa.

A ideia de homenagear uma criança do bairro (Emerson de Jesus) partiu do professor Simplício (informação que consta apenas na placa). A reivindicação de que o CMEI daquele bairro recebesse o nome da criança, moção que, em 1984, foi atendida pelo Prefeito de Teresina, na gestão do professor Raimundo Wall Ferraz.

Desviando o olhar para a estrutura funcional docente e administrativa, a instituição conta com seis professoras efetivas, 01 (uma) gestora administrativa, 01 (uma) pedagoga, 02 (duas) auxiliares de secretaria, 01 (uma) cozinheira, duas (duas) auxiliares de serviços gerais e 02 (dois) agentes de portaria. Esse corpo funcional cumpre carga horária de 40 h semanais. Conta, ainda com 06 (seis) estagiárias, sendo

quatro auxiliares do maternal e duas profissionais de horário pedagógico (HP), que substituem as professoras efetivas no momento de horário pedagógico ou quando essas professoras se afastam para participação da formação continuada oferecida pela rede municipal,

A estrutura física do CMEI conta com 06 (seis) salas de aula, 01 (uma) diretoria/secretaria, 01 (uma) sala destinada à coordenação pedagógica, 01 (uma) sala das professoras, 01 (uma) cozinha, 04 (quatro) banheiros, 01 (uma) biblioteca, 01 (uma) sala de leitura, 01 (um) pátio, 01 (um) refeitório e uma área de lazer com brinquedos.

A escolha deste campo justifica-se pelas pertencças locais e por se tratar de uma instituição de educação infantil, campo onde atuamos há 05 anos, em que realizamos nossas atividades profissionais com turmas de maternal, 1º. e 2º. períodos.

## **Cenário 02: Centro de Formação Professor Odilon Nunes**

O Centro de Formação Prof. Odilon Nunes está localizado na Rua Magalhães Filho sem número, bairro Marquês. O Centro era antes uma parte integrante da escola municipal Eurípides de Aguiar. O espaço foi aos poucos se transformando, até quando foi criado oficialmente o atual Centro de Formação como é conhecido atualmente.

Inaugurado no dia 07 de maio de 2007, o centro é um espaço vivo, no qual ocorrem as formações, cursos, palestras e outros eventos formativos. Possui 9 (nove) salas de aula com capacidade para 40 pessoas cada, todas refrigeradas, amplas

e confortáveis. O Centro de Formação também conta com o auditório Professor João de Deus Piauilino da Silva com capacidade para 200 pessoas.

#### Centro de Formação Professor Odilon Nunes



Fonte: Acervo do autor, 2016.

Além de uma estrutura que comporta diversos acontecimentos simultaneamente, o Centro de Formação Odilon Nunes dispõe ainda, de um moderno laboratório de informática, onde são realizados cursos de informática para professores, pedagogos, coordenadores e diretores de escolas da Rede Municipal de Ensino. Esse laboratório conta com 30 computadores com hardware e softwares atualizados.

O local recebe diariamente cerca de 400 pessoas entre funcionários e integrantes da comunidade. Afora os funcionários do local, os demais vão em busca de aperfeiçoamento profissional e novos conhecimentos.

De segunda a sexta-feira, são promovidas oficinas para professores da educação infantil, ensino fundamental (anos iniciais) e educação de Jovens e adultos (EJA). Os encontros ocorrem quinzenalmente, e contemplam teoria, prática, orientações para os professores e reflexões sobre a prática pedagógica.

Ao longo de nossas observações, estava acontecendo aos sábados o curso de especialização na área de Gestão Escolar para os gestores da rede municipal. Aos domingos o espaço funciona como Escola Aberta, que oferece cursos de bijuteria, dança, teatro dentre outros. A intenção é aproximar a comunidade da vida escolar, é manter viva a articulação escola-comunidade.

O centro de formação professor Odilon Nunes representa uma contribuição significativa para a formação continuada e práticas pedagógicas dos professores de diversos segmentos, especialmente os da educação infantil, sujeitos desta pesquisa. Feitas essas considerações acerca do cenário investigativo, a seguir, apresentamos as interlocutoras/colaboradoras deste trabalho, cujas formações experiências com a prática pedagógica são constantemente repensadas tendo como suporte os princípios por nós investigados, na perspectiva de compreensão da cultura profissional docente.

### **Interlocutoras da pesquisa**

Entre as possíveis colaboradoras deste estudo, em um conjunto de 06 (seis) professoras da escola, foram selecionadas duas docentes, que aceitaram participar de forma ativa na pesquisa, como colaboradoras específicas. Como

se trata de uma pesquisa etnográfica, a que preconiza um estudo aprofundado sobre diversas nuances da cultura (neste caso a cultura profissional), optamos por entrevistar as duas professoras, que representam as docentes da educação infantil, incluindo outros critérios para efetivar essas escolhas: que as interlocutoras possuíssem tempo de experiência superior a cinco anos, portanto, enquadrando-se no perfil desta pesquisa.

A escolha dessas professoras justifica-se pelo fato de que possuem tempo de serviço e formação que permita sugerir conhecimento considerável sobre a questão da constituição da cultura profissional na formação continuada no campo da educação infantil e suas inter-relações com a prática pedagógica. Outro motivo para escolha dessas duas professoras é que preenchemos requisitos em relação ao tempo de experiência na docência na educação infantil e por não ser este o objeto principal do estudo.

Dialogando com as pessoas da comunidade, no momento da pesquisa, conseguimos uma boa forma de nos relacionarmos com os professores, deixando a “verdade” emergir da confluência de suas opiniões divergentes, compreendendo sua heterogeneidade, sendo que os participantes da pesquisa, “[...] não são ‘objeto de conhecimento’; são colaboradores ativos no esforço de pesquisa” (ANGROSINO, 2009, p. 28).

Os sujeitos desta pesquisa possuem formação superior em Pedagogia e experiência no ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). As duas professoras possuem pós-graduação *Lato Sensu*: Tetê é especialista em Alfabetização e Letramento; Marina possui especialização na área de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Ambas



participam dos momentos de formação continuada no centro de formação professor Odilon Nunes.

Para garantir o sigilo quanto ao nome e à identidade das partícipes, foram empregados os codinomes “Tetê” e “Marina” (nomes de bonecas) também em homenagem, respectivamente, aos nomes da irmã e da sobrinha deste pesquisador. Assim, prosseguimos este texto descrevendo o perfil dessas professoras e suas ações pedagógicas na prática escolar, de forma específica no que concerne às ações no âmbito da sala de aula.

### **Produção de dados: observação participante, entrevista etnográfica e carta etnográfica**

A etnografia como método de pesquisa em ciência sociais, de forma específica neste estudo voltada para a educação, é desenvolvida *in loco*, com base na pesquisa de campo. Na prática escolar cotidiana, o uso da etnografia se faz importante por possibilitar uma multiplicidade de sentidos os quais o pesquisador se propõe estudar, visando compreender a constituição da cultura profissional em questão. Neste movimento de percepção e de construção de conhecimento, o pesquisador considera que os dados estão sempre inacabados, dada a dinamicidade própria da realidade e dos comportamentos humanos. Neste sentido, delineamos, descritivamente, nesta subseção as técnicas de observação participante, da entrevista etnográfica e das cartas etnográficas.

Para a produção dos dados, conforme preconizam os estudos etnográficos, nos quais o pesquisador interage com



os sujeitos no intuito de obter dados de forma sistemática por meio da observação direta, do diálogo com os interlocutores dentre outras medidas, também realizamos registros fotográficos, empregamos o diário etnográfico (no qual o pesquisador registra os quesitos mais relevantes das situações vivenciadas). Com esta breve contextualização, dizemos que a produção de dados ocorre por meio dos seguintes instrumentos e procedimentos:

- Observações da atuação docente em sala de aula, no horário pedagógico, no recreio e outras situações ocorridas na própria instituição; visitas ao Centro de Formação Odilon Nunes: observação dos encontros das professoras nos cursos de formação continuada oferecidos pela rede municipal e registros no diário etnográfico;
- Entrevistas com as colaboradoras abordando acerca de suas trajetórias formativas e das repercussões destas em suas práticas pedagógicas na educação infantil;
- Cartas etnográficas em que as professoras descrevem seus percursos formativos, registram outras descrições/informações sobre outros cursos de formação continuada que ora estão participando ou que tenham participado, contemplando os aspectos que levam à constituição da cultura profissional na formação continuada e inter-relações com suas práticas pedagógicas.

Assim, o entendimento que emerge é que o pesquisador necessita apropriar-se da realidade o máximo possível, a fim de possibilitar ao leitor que faça sua própria interpretação.

Dadas estas diversidades e potencialidades propostas pelo âmbito educacional, descrevemos, a seguir, os dados obtidos por meio de observações, da entrevista e da carta etnográfica.

### *Sobre a observação participante*

Iniciamos este item indagando: mas, o que compete ao observador participante? De acordo com André (2004, p. 37-38), o observador, neste contexto, deve evitar generalizações, bem como “Perceber a situação, compreendê-la, revelar os seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não ser generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e plausibilidade”.

Conhecer a escola e a cultura profissional das professoras nesse cenário requer uma aproximação do pesquisador mediante o uso de seus sentidos, pois a realidade investigada é bastante complexa. Assim, o contato inicial com o cenário e com as professoras interlocutoras se configura, também, como o início do processo de aproximação e delineamento dessa fase inicial da pesquisa, assim, como as primeiras impressões sobre o comportamento do grupo, seu cotidiano e suas peculiaridades (hábitos, crenças, fazeres pedagógicos/docentes e outros).

Neste item apresentamos o aspecto de nossa observação no centro municipal de educação infantil. Durante os primeiros contatos com as turmas do turno manhã das professoras Tetê e Marina, percebemos diversas semelhanças entre a organização do ambiente escolar (salas de aula decoradas com cartazes coloridos e repletos de personagens infantis, móveis, brinquedos e livros para as

crianças manusearem como deleite e como incentivo inicial à leitura). Esses utensílios proporcionavam um ambiente agradável e propício para atividades lúdicas e prazerosas, características da educação infantil.

Um dado peculiar, entre outras singularidades que a etnografia nos permite descrever, diz respeito ao modo como as crianças se apresentam cotidianamente na escola, em geral, fardadas, acompanhadas de seus pais e/ou de algum adulto responsável e, um dado interessante, sempre adentravam à escola já procurando seu grupo para seguir as diferentes rotinas planejadas pelo grupo de professoras da referida instituição de ensino.

O percurso das observações na escola-campo de pesquisa demonstrou momentos de grande importância para o desenvolvimento desta obra. Momentos de interação com as professoras-interlocutoras, todos indispensáveis para que os objetivos deste trabalho fossem alcançados.

Assim, a partir da perspectiva etnográfica, acompanhamos o grupo formado pelas 02 (duas) professoras de educação infantil do CMEI Emerson de Jesus, com a finalidade de investigar sua prática pedagógica e formação continuada, etnografando seus entrelaces com a cultura profissional, no cenário da educação infantil na instituição em referência. Neste sentido, a observação participante acompanha todo o processo de pesquisa, assim como todos os momentos / ações de sala de aula e da escola.

Assim, tivemos abertura/espço para nos relacionar com a comunidade pesquisada tendo em vista que atuamos neste nível de ensino há seis anos, como professor efetivo, nas turmas de maternal, 1º. e 2º. períodos, o que facilitou a

aceitação do grupo enquanto pesquisador e como pessoa da comunidade escolar, reconhecendo, a exemplo de Angrosino (2009, p. 32), que:

[...] o observador participante não pode esperar ter controle de todos os elementos da pesquisa, [dependemos] da boa vontade da comunidade [...] a observação participante não é, por si mesma um método de pesquisa, ela é um contexto comportamental a partir da qual o etnógrafo usa técnicas específicas para coletar dados.

Empregamos a observação participante não propriamente como um método de pesquisa, mas buscamos um estilo próprio de nos relacionarmos com a comunidade, aproximando-nos de seu cotidiano e tornando-nos parte desse cotidiano, utilizando técnicas de coleta de dados de formas variadas como por exemplo a entrevista etnográfica e a carta para conhecermos os participantes, seu modo de vida pessoal, não obstante a necessidade do olhar grupal, para acessarmos à compreensão da constituição da cultura profissional de professores da educação infantil, no contexto de sua formação continuada de suas práticas pedagógicas nesse nível de ensino, no CMEI Emerson de Jesus.

Portanto, consideramos a observação como definida por Angrosino (2009, p. 74), enquanto “[...] ato de perceber um fenômeno, muitas vezes com instrumentos, e registrá-lo com propósitos científicos”. Compreendemos, à luz da literatura consultada, que a observação parte de todas as fontes possíveis e o pesquisador utiliza todos os seus sentidos para observar, tendo de certa forma maior ou menor grau de envolvimento com o objeto de sua observação. É bem

verdade que passamos, em razão da pesquisa, a fazer parte deste cotidiano. Entretanto, nosso relacionamento com os sujeitos é de pesquisador e de observador, buscando certo distanciamento para a análise da situação buscando uma aproximação com a realidade observada, reconhecendo a não existência da neutralidade, mas a necessidade da imparcialidade nas análises e conclusões.

### *Sobre a entrevista etnográfica*

A entrevista etnográfica, dada sua natureza, caracteriza-se pelo seu formato semi-estruturado com a orientação de um roteiro, requerendo a participação ativa do pesquisador, que, a rigor, formula suas questões antecipadamente, mesmo sabendo que comporta questões adicionais, sempre que se fizerem necessárias no sentido de esclarecimento de algum ponto ou na perspectiva de uma melhor compreensão no entorno da temática investigada. A entrevista, como uma técnica científica de coleta de dados, representa, também, uma situação exploratória fértil que favorece um diálogo dirigido, orientado, cujo foco vincula-se aos objetivos da investigação.

A entrevista, segundo Beaud e Weber (2007, p. 118), “[...] é o complemento mais ou menos indispensável” da observação. Nessa direção, desenvolvemos as entrevistas etnográficas como complemento das observações realizadas. “Chamam-se entrevistas etnográficas porque não são ‘isoladas’, nem independentes das situações de pesquisa. Os entrevistados são re-situados em seus meios de interconhecimento”. Assim, procuramos conduzir as entrevistas durante todo o processo de pesquisa, de forma

que nos apoiamos em observações prévias “Entrevistas e observações fazem progredir a pesquisa como a um concerto. Não há corte entre ambas”.

Assim, conceituamos a entrevista etnográfica à luz do pensamento de Triviños (1987) que assim a concebe, particularmente como um formato estruturado, articulado ou combinado à observação. Adota questionamentos básicos que são fundamentados/ancorados em teorias que possuem relação com a temática da pesquisa. Os questionamentos conduzem a possíveis compreensões que se formam mediante as ideias e conceitos dos entrevistados, tendo como foco principal os fenômenos sociais, neste caso a formação continuada e suas inter-relações com a prática pedagógica, que o autor complementa afirmando que este formato de entrevista “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

### *Sobre as cartas etnográficas*

A carta, um instrumento muito comum na Antropologia e na Etnografia, por exemplo, inclusive a história do Brasil teve seus primeiros registros delineados em uma carta escrita por Pero Vaz de Caminha, documento descritivo e narrativo endereçado ao rei de Portugal Dom Manuel sobre o “achamento” ou “descobrimento” da Terra de Vera Cruz, que posteriormente foi reconhecida como Brasil, devido à extração de madeira de uma árvore com este nome: o pau brasil.

Portanto, a atenção especial é dedicada a um conjunto de cartas, aqui denominadas cartas etnográficas, produzidas

por professoras da educação infantil que escreveram, descreveram, afirmaram (ou negaram) sobre constituição da cultura profissional na formação continuada e os entrelaces com as práticas pedagógicas no contexto da coletividade da comunidade escolar, assim como suas crenças, ideias, conceitos e outras categorias que envolvem a dinâmica do grupo em seu cotidiano.

As cartas podem ser consideradas como uma das expressões da cultura escolar/ profissional, revelando o modo como essa cultura documental escrita se apresenta no dia-a-dia dessas professoras no contexto de seu trabalho docente. São importantes para perceber as fases da produção de dados, configurando-se em dois momentos etnográficos: Primeiras cartas (ou cartas iniciais) e cartas de segundo momento, pois nas primeiras cartas produzidas, as professoras não contemplam suas ideias acerca da constituição da cultura profissional e seus entrelaces com a prática pedagógica na educação infantil. Assim, as cartas de segundo momento foram escritas posteriormente pelas interlocutoras, contribuindo para que os objetivos deste trabalho fossem alcançados. Portanto, afirmamos que são cartas mais consistentes em termos de dados representativos para a compreensão do objeto de estudo.

As professoras de educação infantil foram instigadas a narrar seus percursos de formação continuada e memórias representativas de sua prática pedagógica no entorno desse nível de ensino. Desse modo, dizemos que as cartas etnográficas, como assim foram por nós denominadas, funcionam como espécie de “capital cultural” desses professores ao descreverem seus modos, situações, desafios

e sucessos de sua caminhada formativa e de atuação como professores da educação infantil.

Nesse sentido, as cartas avultam como espaços etnográficos, como “lugares” que guardam e, ao mesmo tempo, revelam nuances de uma vida, de uma prática, de um caminhar formativo de professores. É, na verdade, como refere Gondra (2002, p. 31), ao tratar do dispositivo sociocultural cartas: “admitir esse conjunto de assertivas nos conduz a pensar as cartas de professores como uma massa documental preciosa e encantadora, na medida em que apanham as condições de sua produção, seus conteúdos e efeitos”, na medida em que esse conteúdo é representativo na compreensão de nossos olhares e compreensões etnográficos, para entendimento da cultura profissional das protagonistas deste estudo, as professoras Tetê e Marina.

Conforme anunciado anteriormente, as interlocutoras produziram, em dois momentos distintos, as cartas etnográficas. Nessas cartas escritas pelas professoras foi solicitado que relatassem, de maneira descritiva, seus percursos formativos, assim como outros elementos que constituem sua cultura profissional.

## **Análise de dados etnográficos**

Para análise dos dados, escolhemos a técnica de Análise de Conteúdo, na perspectiva teórica desenvolvida por Bardin (2011, p. 37), ao afirmar que:

A análise de conteúdo é um conjunto de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou com maior rigor, será



um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

A análise de conteúdo compreende observar todos os tipos de expressões, podendo ser as mensagens proferidas por meio da fala, da escrita, dos gestos, do silêncio ou de documentos. Nesta ótica, Franco (2008, p. 12) corrobora com Bardin (2011) ao expor que esta técnica está alicerçada nos pressupostos da linguagem humana. Linguagem esta tida como sobrevivência, comunicação ou expressão de ideias por meio da tríade linguagem, pensamento e ação. Percebemos, então, que a técnica de análise de conteúdo tem como foco a mensagem emitida, que, para ser interpretada, requer um certo teor de sensibilidade e atenção por parte do pesquisador.

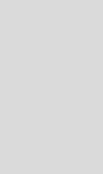
Triviños (1987, p. 160-161) aponta a importância de o pesquisador ter clareza da técnica de análise de conteúdo, senão,

[...] o processo de inferência será muito difícil ou impossível. A classificação dos conceitos, a codificação dos mesmos, a categorização etc. são procedimentos indispensáveis na utilização deste método [...]. Mas todos estes suportes “materiais” serão francamente inúteis no emprego da análise de conteúdo se o pesquisador não possuir amplo campo de clareza teórica. Isto é, não será possível a inferência se não dominarmos os conceitos básicos das teorias que, segundo nossas hipóteses, estariam alimentando o conteúdo das mensagens.

Por isso, é necessário ter em mente o que se quer obter com os dados, pois, ao mesmo tempo, há semelhanças

e diferenças entre eles, cabendo ao pesquisador uma compreensão apurada quanto aos aportes teóricos, pois é exigida uma capacidade intelectual para apreciação objetiva das informações contidas no conteúdo das mensagens, em busca de uma explicação teórica consistente e uma análise precisa.

Ainda sobre a análise de conteúdo, Franco, Alves e Bonamino (2007) apontam que esta contempla a mensagem verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. E, de acordo com Bardin (2011), configura-se como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens.



## ASPECTOS CONCEITUAIS DA PESQUISA: ENTELACES TEÓRICOS

A pesquisa, mediante sua compreensão como tarefa fundamental de todos que se dedicam à ciência e de todos que têm o ensino como ofício profissional, necessita de um repertório teórico que dê sustentação. O corpo conceitual é constituído de entrelaces teóricos que, segundo Minayo (2002, p. 17), funciona como “[...] uma espécie de grade ou de janela através da qual o cientista olha para a realidade que investiga”.

Assim é que, nesta seção da pesquisa, nossas lentes discursivas estão voltadas para apresentar o ancoradouro teórico desta investigação, na intenção de somar ideias comuns que vão se ramificando ao longo da discussão teórica, mas sem perder seu foco principal. Esta seção, portanto, focaliza entrelaces conceituais/teórico sobre cultura profissional, formação continuada, Educação Infantil e prática pedagógica, como fundamentações a seguir.

Nessa seção, são expostos os entrelaces teóricos entre os aspectos conceituais desta pesquisa, a saber: cultura profissional e formação continuada, que se entrecruzam no cotidiano das práticas pedagógicas. Dizer que a cultura

profissional e a formação continuada se entrelaçam (ou entrecruzam) significa que uma categoria se encontra com a outra em variadas situações.

## **Cultura profissional e formação continuada: caminhos que se entrecruzam**

Na história da cultura profissional docente, os professores muitas vezes agiram mediante diversas lutas que englobam tanto melhorias nas condições de trabalho, o salário e da busca pelo reconhecimento social de suas funções. Estes e outros fatores ao longo do tempo apontavam para diversos conflitos relacionados à identidade do educador, que não via seus direitos assegurados, e, conseqüentemente, não poderiam executar um trabalho satisfatório para si mesmo e, conseqüentemente, aos seus alunos e à sociedade como um todo.

Neste contexto, apresentamos a fundamentação, do ponto de vista teórico, em estudos sobre formação continuada à luz de Pimenta (2007), Nóvoa (1995), saberes sob o olhar de Brito (2005); Davis et al (2011); Gatti e Barreto (2009); Imbernón (2000); Mendes Sobrinho (2006); Mizukami et al (2002); Mizukami (1996); Tardif e Lessard (2008), entre outros, além de trabalhos que tratam das especificidades das práticas pedagógicas dos professores de educação infantil e suas necessidades formativas como de Andrade (2010); Cerisara (2002); Leite (2011); Kramer (2005), entre outros. Com base nesse referencial teórico buscamos realizar a discussão que segue.

Nesta subseção descrevemos as categorias teóricas que fundamentam esta pesquisa, registrando a cultura profissional

no contexto etnográfico, que tem como princípios a formação continuada e as práticas pedagógicas dos professores da educação infantil.

A profissão docente corresponde às atividades tipicamente escolares e que são reconhecidas com facilidade ao observarmos professores atuando individual ou coletivamente com grupos de estudantes. A esta breve explanação sobre a profissão docente, acrescentamos ao componente experiência profissional o fato do professor lecionar uma ou mais disciplinas, desde a educação básica até o ensino superior.

Neste sentido, a sala de aula é considerada um espaço privilegiado para a realização do magistério, que se apoia num corpo de princípios pedagógicos e de tecnologias do ensino produzidos para, pelo e no próprio ambiente escolar, constituindo, assim, elementos que formam a cultura profissional docente. Assim,

Falar de uma cultura significa reconhecer as crenças, valores, hábitos e maneiras de proceder comuns aos professores, que lidam com exigências e imposições semelhantes e constituem, assim, uma espécie de *ethos ocupacional particular*. (SILVA; CATANI, 2011, p. 198).

Na visão das autoras, a cultura compreende determinados traços semelhantes e até mesmo divergentes entre os sujeitos no contexto da construção da sua prática. As pesquisadoras também explanam sobre a existência de “subculturas“, dadas as especificidades da profissão, pois existem variedades de comportamentos entre os professores,

além dos diferentes contratos que repercutem no salário, as matérias que lecionam entre outros fatores, motivos estes que integram ou geram disputas entre os docentes.

A cultura profissional está intrinsecamente ligada à formação continuada, à prática pedagógica e à produção de saberes mobilizados e compartilhados pelos professores de educação infantil, mediante o entendimento que a cultura profissional engloba o sujeito em todas as nuances pertinentes à cotidianidade do trabalho do professor. A figura a seguir resume a perspectiva de cultura profissional discutida neste trabalho:



Fonte: acervo do autor, 2016.

No movimento de composição dessa cultura, formar-se, ao mesmo tempo, as inter-relações entre os sujeitos dentro do ambiente escolar, a partir de compartilhamento de ideias, vivências e pontuações sobre sua própria atuação

tanto no sentido social e político quanto em relação ao estatuto e prestígio que sua profissão possui socialmente, em consonância com o desenvolvimento da escola e da sociedade como um todo.

Nessa perspectiva, Perrenoud (1993) acrescenta que “o desenvolvimento da escola obrigou a construção de uma cultura profissional docente”, e isso, na visão de Silva e Catani (2011, p. 198), “é um conceito especialmente útil porque permite atentar para as especificidades do modo de funcionamento e trabalho do grupo”. Ou seja, o processo de evolução das instituições escolares permite-nos enxergarmos as nuances da constituição profissional dos professores e suas relações com seus pares.

Na produção da cultura profissional docente, consideramos, além da diversidade, as semelhanças que integram os professores, tais como o conhecimento mobilizado para o processo de ensino-aprendizagem. Tardif (2000) assinala a centralidade dos saberes pedagógicos no âmbito da profissionalização do magistério. Na visão deste autor, os saberes docentes englobam os seguintes estudos:

- Formação inicial;
- Conhecimentos das disciplinas lecionadas;
- Provenientes dos currículos escolares e
- Saberes experienciais.

Para o pesquisador (2002), os diversos saberes docentes possuem uma origem social, ou seja, é proveniente de uma outra multiplicidade de saberes que se fundem e organizam o trabalho do professor. Estes saberes estão intrínsecos nas



universidades, nas instituições escolares, na própria sociedade e em outros segmentos que a compõem.

O autor aponta que o saber docente é plural e temporal, pois são adquiridos ao longo de sua história de vida e de sua trajetória profissional. Assim, o ato de ensinar requer um aprendizado para este ensino, ou seja, o professor precisa saber ensinar, e, continuamente aperfeiçoar sua dinâmica de trabalho. Também requer aprender progressivamente com os erros e acertos, seja sozinho ou socialmente ao longo de sua carreira.

Progressivamente, a formação continuada de docentes tem se configurado como aporte imprescindível para a melhoria e desenvolvimento dos sistemas educacionais. Isso demonstra uma conscientização por parte dos/as professores/as em progressivamente aperfeiçoar seu trabalho, pois, como se sabe, ser professor/a é uma tarefa complexa e não é suficiente ater-se apenas ao domínio de determinado conteúdo do currículo escolar.

A formação continuada constitui maneiras de subsidiar e até mesmo ampliar as perspectivas dos professores em relação ao seu trabalho. Investindo na sua carreira profissional, o professor adquire novos conhecimentos, expande suas ideias, desenvolve habilidades, dentre outros quesitos, mediante os saberes compartilhados com outros educadores.

Sendo o processo educativo multidimensional, quanto mais os professores se dedicarem ao aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas, melhor será a visão de si mesmo como educadores, o que potencializa seu desenvolvimento pessoal e profissional. Assim, entende-se “a formação como

um *continuum*, ou seja, como um processo que se constrói e se reconstrói na trajetória profissional, representando, nesse caso, um processo de construção de identidade pessoal e profissional” (BRITO, 2005, p. 46).

A formação inicial compreende um momento importante de elaboração dos saberes docentes, no entanto, devido a seu caráter provisório, não contempla conhecimentos que muitas vezes serão cobrados em situações práticas. Mesmo porque “os processos de aprender a ensinar e de aprender a profissão, ou seja, de aprender a ser professor, de aprender o trabalho docente, são processos de longa duração e sem um estágio final estabelecido *a priori*” (MIZUKAMI, 1996, p. 64).

Além disso, considerando as dinâmicas dos processos educativos escolares, que mudam constantemente em consonância com as transformações histórico-sociais, os saberes docentes construídos nos cursos de formação inicial devem ser, permanentemente, reelaborados e ressignificados. Diante disso, a formação continuada apresenta-se como fator estruturante da profissão docente, uma vez que, conforme Imbernón (2000), a formação dos professores deve ter como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática, de modo que possam examinar suas teorias implícitas, seus esquemas e funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho.

No âmbito da educação infantil e suas especificidades, a formação de professores para atuar nesse nível de ensino requer processos diferenciados, que considerem as necessidades docentes para se movimentar em uma prática extremamente complexa. As práticas pedagógicas dos

professores da educação infantil, embora tenham a mesma formação, são bem distantes das práticas pedagógicas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, pois considera-se que as crianças na fase pré-escolar necessitam de uma atenção diferenciada em que a ludicidade é bem mais presente.

É necessário, pois, que as práticas de formação em serviço destinadas feitas pelos professores de educação infantil contemplem a compreensão da criança como um todo, além da reflexão permanente acerca da educação infantil e seus fundamentos, princípios e finalidades, seus mecanismos e estratégias de ação. Neste sentido, também são pertinentes investimentos institucionais e pessoais para a ressignificação dessas práticas e suas repercussões no movimento de elaboração e ressignificação dos saberes dos professores, na constituição de seus fazeres profissionais.

Em outras palavras, a formação de profissionais de educação infantil precisa ressaltar a dimensão cultural da vida das crianças e dos adultos com os quais convivem, apontando para a possibilidade de as crianças aprenderem com a história vivida e narrada pelos mais velhos, de modo que os adultos concebam a criança como sujeito histórico, social e cultural (KRAMER, 2005). Dessa forma, para que os professores dessa etapa da escolarização possam atender às exigências impostas pela prática, como concluiu Mendes (2013, p. 190) em seu estudo, somente a formação inicial não basta, faz-se “necessária uma formação continuada que contemple a realidade vivenciada nas instituições, sendo fundamental o desenvolvimento de um projeto político pedagógico articulado e adequado à Educação Infantil”.

Em estudo recente sobre as modalidades e práticas de formação continuada em Estados e municípios brasileiros, Davis et al (2011) constataram uma interface nas propostas formativas, as equipes que atuam com a formação continuada de professores, com a escola e com os docentes. Constataram que quando essas dimensões se articulam e abrem espaço para a participação de todos no processo de desenvolvimento do trabalho pedagógico, os resultados relatados são vistos como mais interessantes e promissores.

Constataram, ainda, que a existência de ações políticas que reconhecem e dão continuidade a experiências e trabalhos bem-sucedidos de formação continuada docente foi significativa. Assim, concluíram que esse tipo de ocorrência junto aos programas de formação contínua tende a aprimorar essa formação na medida das necessidades das escolas e dos docentes, alcançando resultados satisfatórios.

Nessa perspectiva, de acordo com Imbernón (2000), a formação permanente dos professores apresenta as seguintes características, que revelam seus pressupostos e princípios, bem como suas especificidades e linhas de atuação: a reflexão teórico-prática sobre a prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade, ou seja, a capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa; a troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores; a articulação da formação com um projeto de trabalho; a formação como estímulo crítico de combate a práticas sociais discriminatórias e excludentes; e o desenvolvimento profissional da instituição

de ensino, mediante o trabalho conjunto para transformar as práticas pedagógicas, possibilitando a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional.

Para esse autor, as práticas de formação continuada se consolidaram basicamente em torno de dois modelos: o primeiro, denominado de *aplicacionista ou normativo*, estendido à concepção formativa de desenvolvimento profissional, supõe a existência de soluções elaboradas por especialistas fora da classe, do contexto de trabalho dos docentes.

Quase sempre implícito, esse modelo se baseia no conjunto de qualidades social e historicamente atribuídas ao “bom professor”, a partir do que se define os enfoques e as atividades de formação dos profissionais da educação, “transmitindo ao futuro professor o que *deve fazer*, o que *deve pensar* e o que *deve evitar* para sua atuação educativa”. A propósito, esse modelo é questionado, entre outras coisas, pela heterogeneidade e idiosincrasia dos contextos escolares, pela necessidade de adaptar a metodologia de forma flexível e pela impossibilidade da perfeição metodológica (IMBERNÓN, 2000, p. 53).

O segundo modelo, denominado *regulativo ou descritivo*, caracteriza-se por colocar o professor em situações de colaboração ou pesquisa-ação, suscitando a criatividade didática e a capacidade de regulá-la conforme seus efeitos. Para Imbernón, a relatividade dessa proposta permite flexibilizar a profissão, que se mostra mais sensível e permeável às mudanças que ocorrem na sociedade e permite que percepções divergentes possam coexistir.

Nessa direção, configura-se o modelo indagativo ou de pesquisa como ferramenta de formação continuada do professor, o qual, conforme Imbernón (2000), centra-se na escola, tendo em vista desenvolver um paradigma colaborativo entre os profissionais do ensino, baseada em uma série de pressupostos, dentre os quais se destacam:

- a formação baseada na reflexão deliberativa e na pesquisa-ação, mediante as quais os professores elaboram suas próprias soluções em relação aos problemas práticos com que se deparam;
- a formação como processo de autodeterminação baseado no diálogo, na medida em que se implanta um tipo de compreensão compartilhada pelos participantes;
- a necessidade de redefinição das funções, papéis e finalidades da escola como elemento básico da formação continuada, o que pode servir como meio para se estabelecer e esclarecer, por meio do diálogo e da reflexão conjunta, o significado, os objetivos e a razão das metas escolares;
- a necessidade de decidir e planejar a ação como um trabalho compartilhado para o sucesso da educação de todos os alunos.

Em relação à formação continuada, Nóvoa (1995) destaca três dimensões de desenvolvimento dos processos escolares de ensino: a primeira diz respeito ao *desenvolvimento profissional*, que significa *produzir a profissão docente*. Para ele, a formação continuada pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no

quadro de autonomia contextualizada da profissão docente, sendo importante para isso a valorização de paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

A segunda diz respeito ao *desenvolvimento pessoal*, que significa *produzir a vida do professor*, o que implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. Para isso, faz-se necessário construir espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, que permita aos professores apropriarem-se dos percursos de formação e dar-lhes um sentido no contexto de suas histórias de vida.

Desse modo, enfatiza Nóvoa, a formação não se realiza por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal, que torna fundamental *investir na pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*.

A terceira diz respeito ao *desenvolvimento organizacional*, que significa *produzir a escola*, onde a formação consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, ou seja, onde trabalhar e (se) formar não sejam atividades distintas. Nesse sentido, diz Nóvoa, a formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado ao cotidiano dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais.

Conforme as circunstâncias de cada época, a formação permanente ou em serviço assumiu diferentes denominações, como indica Mendes Sobrinho (2006): reciclagem, treinamento, capacitação, aperfeiçoamento e mais recentemente formação continuada. Para o autor, esses termos carregam consigo distintas compreensões epistemológicas e pedagógicas acerca da atuação docente e, conseqüentemente, do papel do professor seja durante a formação profissional, seja no processo educativo que desempenha na escola.

Na contemporaneidade, como entende Mendes Sobrinho (2006, p. 34), os programas de formação continuada de professores são relevantes, na medida em que suplantam a simples perspectiva de compensar e/ou preencher lacunas advindas da formação inicial. Portanto, essa formação deve considerar o educador como cidadão concreto; deve considerar as deficiências da educação formal sem pretender superá-las em sua totalidade e preencher todas as lacunas; deve considerá-la como um processo intra e extra-escolar, com a participação efetiva dos educadores, que identifica suas necessidades de capacitação e estar calcado na ação-reflexão (MENDES SOBRINHO, 2006, p. 38). Nesse sentido, na atualidade a formação continuada apresenta outro sentido e importância pois:

Há um consenso, nos dias atuais, sobre a necessidade de se elevar o nível do desenvolvimento profissional dos professores integrando atualização teórico-científica e fortalecimento da prática profissional. Cobram-se das instituições formadoras a concepção e o desenvolvimento de programas de formação continuada que articulem de forma orgânica o aprofundamento no



campo dos fundamentos políticos, sociais e pedagógicos da educação escolar, o domínio dos conteúdos das áreas de conhecimento e suas didáticas especiais, com temáticas relevantes e desafiadoras da realidade escolar, identificadas mediante um trabalho conjunto com os sistemas de ensino e seus professores. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 227)

Em levantamento sobre a formação continuada de professores, Davis et al (2011) encontraram dois grupos de concepções fundamentando as pesquisas sobre o tema. O primeiro deles foca o professor individualmente, cujo embasamento reflete vários tipos de suposição, entre elas as seguintes: 1) uma maior qualificação dos docentes em termos éticos e políticos levará os professores a aquilatar melhor sua importância social, seu papel e as expectativas nele colocadas, levando-o, assim, a conferir um novo sentido a sua profissão; 2) a formação inicial dos docentes é aligeirada e precária, de modo que é central ajudá-los a superar os entraves e as dificuldades que encontram no exercício profissional, relativos à falta de conhecimentos científicos essenciais e de habilidades para o adequado manejo da sala de aula; e 3) os ciclos de vida profissional precisam ser considerados em uma visão ampla, holística, de formação continuada, na qual se consideram a experiência no magistério, as perspectivas que marcam as várias faixas etárias, seus interesses e suas necessidades.

Já o segundo grupo não foca o desenvolvimento do professor individualmente, mas sim aquele das equipes pedagógicas (direção, coordenação, corpo docente) das escolas, devendo ocorrer no interior de cada uma delas,

considerando os problemas que enfrentam. Os estudos dessa vertente dividem-se em dois subgrupos: 1) aqueles que entendem ser o coordenador pedagógico o principal responsável pelas ações de formação continuada na escola; e 2) aqueles que buscam fortalecer e legitimar a escola como locus de formação contínua e permanente, possibilitando o estabelecimento de uma comunidade colaborativa de aprendizagem.

Esse cenário reflete as atuais tendências da pesquisa educacional, em especial no tocante à formação docente, a qual, como aponta Brito (2005), tem avançado e colocado novas questões para investigação, sugerindo que os processos formativos devem incorporar a dimensão das práticas docentes desenvolvidas nas escolas, de modo que, atualmente, as pesquisas sobre formação docente estão marcadas por enfoques que privilegiam a prática docente e os saberes dos professores.

A opção pela educação infantil tem a ver com nossa experiência nesse nível de ensino e também com nossa formação, onde podemos perceber que as especificidades do trabalho docente na educação infantil impõem uma série de necessidades formativas que nem sempre são contempladas, ou devidamente atendidas nos cursos de formação inicial. Portanto, a motivação pela realização desse estudo reflete nossas necessidades formativas, bem como o desejo de contribuir a construção de conhecimentos que possam fundamentar iniciativas de melhorias e qualificação da carreira de professor da educação infantil.

## **Das relações entre educação infantil e práticas pedagógicas**

Em relação à Educação Infantil, que sofreu expressivo impacto com a desvinculação com um passado de práticas assistencialistas e compensatórias para se configurar como um direito da criança desde a Constituição Federal de 1988, também foi alvo de discussões acerca de sua importância numa sociedade em constante evolução, e de que forma os profissionais deste campo de atuação se preparam para acompanhar as transformações que inevitavelmente possuem reflexos dentro da instituição de educação infantil.

Neste sentido, diversos estudos no campo da educação apontam a necessidade formativa tanto inicial nos cursos de Pedagogia e Normal Superior ou na modalidade de Magistério de nível médio, quanto contínua como prática a ser garantida pelas redes de ensino, como processo permanente de desenvolvimento profissional e reflexão sobre a práxis educacional.

A infância, fase em que o ser humano tem os primeiros contatos com diversas aprendizagens e formas de explorar o mundo, é um período bastante rico, singular, no qual familiares, amigos, professores e demais sujeitos contribuem de alguma forma para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, afetivo e social da criança, a qual, sendo estimulada de maneira articulada, desenvolve habilidades essenciais para o desenvolvimento de novas aprendizagens significativas, num ciclo criativo e lúdico.

Segundo Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004), a infância é um período da vida humana que remete a construção ou

apropriação, seja do conhecimento em geral, da língua nativa ou da própria cultura. O termo criança corresponde a uma realidade psicobiológica compreendida pelo ser humano.

É interessante mencionar que os vocábulos “criança” e “infância” não são sinônimos, pois, enquanto o primeiro consiste no ser concreto, o segundo sinaliza a categoria temporal onde se encontra este ser.

### **Educação infantil: notas históricas**

Historicamente, a infância é percebida em processos desiguais de socialização, e foi, em várias ocasiões, marcada pelo abandono, pobreza e descaso, tendo na visão adulta uma expressiva repulsão no que concerne à existência e às peculiaridades desta etapa da vida humana. Desde a Antiguidade até os dias atuais, houve diversas discursões sobre como a maneira de ver a criança influenciava no tratamento a ela concedido. Os escritos de teóricos retratados na história da humanidade (Platão, Comenius, Rousseau, Ariès, dentre outros) evidenciam a maneira como eram tratadas as crianças em seus respectivos contextos históricos, e, em diversas vezes, compreendidas às margens da sociedade e da cultura.

Ocorreram muitos debates, lutas e decisões a favor de um melhor tratamento da infância neste trajeto. Porém, a criança como sujeito histórico só passou a ser mencionada a partir do século XX, quando debates nacionais e internacionais em torno da sua educação começaram a fluir. Neste momento, foram elaborados diversos documentos do campo educacional que contemplavam caminhos para a Educação Infantil, e muitas obras literárias sobre a infância

ganharam notoriedade mundialmente e diversos teóricos passaram a investigar este campo com maior frequência.

O principal autor a tratar da infância e as representações sobre ela em objetos históricos chama-se Philippe Ariès e sua obra *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, publicada na França em 1960 e publicada no Brasil em 1978 com o título “História Social da Infância e da Família”, na qual, baseando-se em fontes iconográficas, Ariès identificou que o tratamento destinado a este público tinha-o como “adulto em miniatura”, e que não tinha importância para a sociedade.

Devido a esta negação da existência da infância, existem poucos registros históricos e iconográficos desta fase da vida humana datados no início da Idade Média. Porém, a partir do século XIII, de acordo com Ariès (2011) começam a fluir uma pequena preocupação em relação à infância e passam a surgir alguns materiais iconográficos que mostram alguns fatos sobre as crianças. Devido à extrema pobreza que muitas famílias enfrentavam na Europa medieval, era muito comum o abandono de crianças pequenas em abrigos e rodas dos enjeitados. Além disso, também era recorrente o infanticídio e a substituição de uma criança por outra, “não se considerava que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança” (ARIÈS, 2011, p. 21). No mais, o autor observa também a questão das despesas que uma criança provocava, e, com a morte, poderia-se obter uma certa economia.

O primeiro sentimento de infância, de acordo com Ariès (2011), foi caracterizado pela “paparicação”, na forma como os adultos se distraiam ao tratar as crianças no meio familiar.

O segundo, ao contrário do primeiro, surgiu de uma fonte exterior à família: pessoas de vários segmentos (eclesiásticos, governantes etc.) se dedicavam em elaborar doutrinas que contemplassem a disciplina, a higiene e a saúde.

No período medieval, a concepção sobre a infância não considerava a criança em sua particularidade e, logo após demonstrar certa independência em relação à mãe ou ama, já era automaticamente inserida no universo dos adultos, poderia entrar em certos ambientes e inclusive trabalhar.

Neste sentido, Ariès (2011) também aponta que não havia uma percepção de transição da infância para a idade adulta neste período:

Na idade média, no início dos tempos modernos, e por muito tempo ainda nas classes populares, as crianças misturavam-se com os adultos assim que eram considerados capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas, poucos anos depois de um desmame tardio – ou seja aproximadamente, ao sete anos de idade. A partir desse momento, ingressavam imediatamente na grande comunidade dos homens, participando com seus amigos jovens ou velhos dos trabalhos e dos jogos de todos os dias. O movimento da vida coletiva arrasava numa mesma torrente as idades e as condições sociais [...] (ARIÈS, 2011, p. 275).

A concepção de infância, na perspectiva deste autor, tinha a conotação de dependência, principalmente para as crianças de classes menos abastadas. Já para aquelas financeiramente bem estruturadas, este sentimento tinha a ver com a fase inicial da vida. Para Ariès, a palavra infância só ganhou o sentido moderno de criança pequena (referindo-se a todas as classes sociais) a partir do século XVII, sobre

a qual referia-se como categoria social. Sobre esta posição, Sarmiento e Pinto destacam:

Com efeito, crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII. (SARMENTO; PINTO, 1997, p.13)

Esta proposição ganha ainda mais força no período do Renascimento, onde os conceitos de criança e infância passam a ter significados parecidos. Nesse contexto, Araújo acrescenta que nesta época de centralidade da razão humana em relação às leis divinas existia também a preocupação com a infância:

Cabia, então, investir na infância e na criança em vista das possibilidades de construção do futuro da humanidade. É nesse sentido que a Modernidade, criança e infância se entrelaçam, de forma que a infância se viabilizaria pela formação humana e a criança seria o alvo de tal construção. (ARAÚJO, 2007, p.183)

Nesse pensamento, percebe-se a necessidade da formação da criança como indivíduo que possui um importante papel na sociedade e é atribuída importância à educação neste contexto. A criança passa a ser estudada em suas especificidades, seu modo de ser e agir no mundo. Era preciso, então, desvendar seu mundo particular, para compreendê-la e educá-la.

## **Práticas pedagógicas: brincar, aprender e refletir**

A prática pedagógica na educação infantil se constitui como um conjunto de interações entre professores e alunos, as quais apresentam princípios, saberes, valores e outras ideias e conceitos que se sobrepõem à simples ação de transmitir conteúdos por parte do professor. Assim, seu papel também compreende desafiar a criança se superar, desenvolver o raciocínio, a ter autonomia, enfim, constituir-se como pessoa de forma integral.

Nesse processo, o professor busca constantemente avivar seu compromisso em busca do conhecimento com vistas ao seu desenvolvimento profissional e pessoal, abrangendo diversas áreas do conhecimento, conhecendo novas metodologias de ensino, de modo a conhecer melhor cada criança na sua dimensão individual. Assim, as práticas pedagógicas na educação infantil, segundo as atuais configurações legais e sociais sobre o desenvolvimento da criança pressupõem que o professor possua um vasto repertório intelectual que lhe proporcione alcançar resultados favoráveis no processo de aprendizagem dos pequenos.

Dizemos, portanto, que as práticas pedagógicas na educação infantil englobam três vertentes: brincar, aprender e refletir. Tais vertentes serão esplanadas a seguir, :

- a) Brincar: Constitui-se como um dos cerne da infância. Brincando, a criança explora realidades diferentes, em tempos e espaços variados. Rousseau (2004) em sua célebre obra *Emílio* considerava que a criança deveria ser valorizada em suas particularidades,



inclusive dispondo de brincadeiras que a estimulasse a crescer feliz, saudável e educada;

b) Aprender: na educação infantil, o processo de aprendizagem tem como foco estimular a criança a compreender melhor o espaço em que interage, tendo a brincadeira uma situação lúdica voltada para entretenimento e estimulação de habilidades corporais (correr, saltar) e intelectuais (processar respostas a estímulos, por exemplo).

c) Refletir: Neste campo de ensino, a reflexão surge como viés de compreensão e construção do pensamento pela criança acerca do conteúdo/ saber aprendido. Assim, por exemplo, quando a criança brinca de amarelinha, é possível estimular a importância das ordens dos numerais dentro das casas e que, quando o objeto cair em determinada casa (local onde ficam os numerais na brincadeira), a criança compreenderá que ali não poderá pisar, pois aquele numeral corresponde à ordem em que se encontra na brincadeira.

Assim, compreendemos que a infância constitui um conjunto de aprendizagens para o desenvolvimento integral da criança. Neste momento de fruição de ideias, de descoberta e exploração do espaço e de muita alegria por meio de atividades lúdicas, as crianças também passam a conhecer melhor a si mesmas, suas preferências pessoais e até mesmo aquilo que não lhe agradam. É através da percepção e do uso dos sentidos por meio da ludicidade que a criança vivencia experiências, sorri, chora e desenvolve-se como pessoa.

Diversos autores abordam a ludicidade como fator indissociável ao desenvolvimento infantil. Para Luckesi (2005), por exemplo, a criança, ao agir ludicamente, sente-se inteira, plena, flexível, alegre e saudável. Dessa forma, a criança constrói novas formas de ver o mundo, as pessoas e o ambiente ao seu redor o que colabora para o aprimoramento de habilidades físicas, motoras e linguísticas que servirão de base para aprendizagens mais complexas.

A criança, desde os primeiros momentos de vida passa a conhecer/explorar o mundo das mais variadas formas. Nesta fase de desenvolvimento, começam as interações com o ambiente por meio das brincadeiras, e neste ambiente lúdico a criança se comunica e aprende a cada momento.

Sobre este aspecto, Dornelles (2001, p. 04) aponta que as pessoas que, de alguma forma, compartilham destas interações com a criança devem estar atentas e aproveitarem as situações para estimularem os pequenos por meio de sons, brinquedos, expressões corporais, gestos, música, teatrinhos dentre outros. Para a autora, é o ser criança que precisa de mobilidade, facilmente perceptível nas brincadeiras infantis.

Para Vygotsky (1984), as brincadeiras proporcionam às crianças momentos de fruição em que o de faz-de-conta, a imitação e a fantasia estimulam os pequeninos a resolverem situações mais complexas do que de fato ocorressem se estas não estivessem brincando. Nesta análise, a brincadeira potencializa a Zona de Desenvolvimento Proximal, que significa o processo de desenvolvimento de funções intelectuais da criança e o amadurecimento real desta aprendizagem.

A partir deste enfoque, percebemos que a presença de atividades lúdicas torna-se imprescindível nos projetos

político-pedagógicos da pré-escola. Dessa forma, segundo Silva e Pasuch (2012, p. 110): “As experiências diversificadas que lhes possibilitamos viver necessitam promover a relação da criança de modo integrado com múltiplas linguagens, objetos e conhecimentos”.

Para estimular a ludicidade dentro do ambiente escolar, é necessária uma postura sensível por parte dos educadores de modo a buscarem uma ressignificação das práticas pedagógicas, e isto requer um rompimento com paradigmas tradicionalistas que impedem as crianças de interagirem e construir seus saberes de forma dinâmica e prazerosa. Sobre estes aspectos, Gobbi (2010, p. 1) assim explica:

Essas crianças altamente capazes e desejosas de expressar-se utilizam diferentes linguagens, contudo, não são raras as ocasiões em que encontram certa resistência às suas manifestações expressivas (desenhos, pinturas, esculturas, dança), nem sempre compreendidas pelas instituições pré-escolares ou creches que frequentam. O espaço da padronização nem sempre reconhece como direito as expressões das crianças.

A autora apresenta uma reflexão bastante pertinente: a importância do lúdico como propulsor de atividades estéticas e artísticas no cotidiano da pré-escola como forma de a criança expressar-se como ser em desenvolvimento pleno. De acordo com Gobbi (2010, p. 3):

A dimensão lúdica e a dimensão estética são fundamentais para a formação humana. A associação da dimensão lúdica às demais atividades expressivas das crianças têm encontrado seu fundamento quando se destaca a expressão de

sentimentos, invenções, imaginação, bem como, o desenvolvimento da sensibilidade, concebida como capacidade para sentir, procurar e exteriorizar sensações, o que por vezes, são roubados da crianças, quando se tem os espaços das creches e pré-escolas organizados de modo empobrecedor. A sensibilidade tem um papel importante quando pensamos na construção de nossas concepções de mundo e sobre o mundo, incidindo no modo como o projetamos e o construímos

Na compreensão dessa autora, a criança precisa ter a oportunidade de expressar-se através das situações lúdicas, com as quais irá se constituir como ser humano que aprende de forma prazerosa. Dessa forma, a criança poderá interagir com os brinquedos e as pessoas das mais variadas formas. Para isso, é necessário um espaço favorável para esta fase de desenvolvimento, onde a criança seja considerada como sujeito em formação e é importante estimular suas potencialidades e contribuir para que supere suas dificuldades neste processo.

### *A música no desenvolvimento da criança*

Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntas as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes. (Rubem Alves)

A música consiste em um conjunto de sons compassados que despertam sentimentos e emoções, mediante a percepção da criança quanto ao gênero, ritmo e melodia. A partir da diversidade musical disponibilizada à criança, pode-se promover diversas aprendizagens importantes para seu desenvolvimento cognitivo, além de estimular as interações com o outro e potencializar a sensibilidade infantil para outros sons, estilos musicais e até mesmo expressar-se através das canções.

Para Brito (2010, p. 38), o som integra o homem à natureza. É tudo que engloba a vida: movimento, situações, ambientes e tudo que possa representar a existência e a atuação do homem no meio onde vive. Assim, o som é tudo que vibra; e o silêncio não significa simplesmente ausência de som, mas a ausência de sons audíveis ao ouvido humano.

A autora também explora as características ou parâmetros que o som possui (altura, intensidade, timbre e densidade), e, a seguir, aponta que é importante entendermos as diferenças entre os sons que nos cercam, pois eles possuem informações e significados, que compõem a “ecologia acústica”.

Nessa perspectiva, Brito (2010, p. 40) explana sobre a linguagem musical e suas relações com a ludicidade, visivelmente relacionadas com o desenvolvimento integral das crianças de educação infantil. Para a autora, ao produzir ou reproduzir o som, a “criança se transforma em som”. Ou seja, a criança passa a utilizar meios físicos e intelectuais para se aproximar ou mesmo imergir na linguagem musical, o que para este pequeno ser tem um significado próprio e toda uma representatividade em seu desenvolvimento como ser humano.

No âmbito da sala de aula da educação infantil, é possível ao professor desenvolver um trabalho significativo no campo musical. É preciso, sumariamente, uma reflexão sobre quais situações de aprendizagem podem ser vivenciadas contando com objetivos, finalidades e demais proposições didáticas que relacionem a música como linguagem, uma forma de conhecimento, que colabore com a constituição do ser humano e a transformação social.

O professor pode utilizar recursos diversificados (instrumentos musicais, canções de ritmos variados entre outros) para que a criança perceba a variedade de sons, interagir com eles e, portanto, desenvolver-se. Estes momentos de fruição artística contribuem para a formação humana como um todo. Portanto, é importante a criança vivenciar estas situações por meio de repertórios direcionados para o desenvolvimento de sua expressividade musical e estética.

Observamos, por conseguinte, que a música pode ser abordada nas canções de chegada, saída, hora do lanche ou mesmo em várias cantigas de roda e brincadeiras, desde que o professor oriente as crianças as finalidades do que está sendo trabalhado e a criança possa construir um significado sobre o que está ouvindo.

Sobre estes aspectos, os Referenciais Curriculares da Educação Infantil apontam as seguintes análises acerca do trabalho musical com crianças e bebês:

A expressão musical das crianças nessa fase é caracterizada pela ênfase nos aspectos intuitivo e afetivo e pela exploração (sensório-motora) dos materiais sonoros. As crianças integram a música às demais brincadeiras

e jogos: cantam enquanto brincam, acompanham com sons os movimentos de seus carrinhos, dançam e dramatizam situações sonoras diversas, conferindo “personalidade” e significados simbólicos aos objetos sonoros ou instrumentos musicais e à sua produção musical. O brincar permeia a relação que se estabelece com os materiais: mais do que sons, podem representar personagens, como animais, carros, máquinas, super-heróis etc. (BRASIL, 1998, p. 52).

Emerge a compreensão de que a riqueza de possibilidades apresentadas pela música à educação infantil, pois parte da premissa que a criança tenha a oportunidade de interpretar o teor lúdico e pedagógico dessa prática, enquanto se constitui como pessoa, num ambiente harmonioso e significativo.

É importante que a música seja trabalhada no contexto da educação infantil não apenas como letras e refrãos repetitivos sem, contudo, despertar o potencial reflexivo e imaginário da criança. Ou seja, o professor deve perceber a música como elemento que contenha significação sobre o que se está ouvindo, por isso deve explorar diversos gêneros e estilos musicais, estimular o pensamento e a movimentação das crianças e até mesmo a invenção de novas músicas, contribuindo, assim, com a criatividade e com a sensibilidade musical dos pequenos.

Sabemos que a criança é envolvida com a musicalidade desde cedo. Ao bater palmas, cantarolar uma cantiga ou mesmo ao ouvir um barulho estridente já podemos considerar que a criança possua uma noção de certos elementos musicais e sonoros, e isto, ao chegar na sala de aula de educação infantil, deverá ser valorizado pelo educador. É necessário que os ouvidos dos professores estejam atentos

à forma como as crianças se expressam musicalmente a fim de planejar momentos em que possam ouvir novos sons e enriquecer ainda mais o seu repertório musical.

Neste contexto, Brito (2010, p. 45) aponta que “o professor deve atuar sempre como animador, estimulador, provedor de informações e vivências que irão enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento das crianças”. Assim, conforme preconiza a autora, quanto mais a criança for estimulada através dos sons, gêneros e estilos musicais, cantigas e demais recursos, estará, ao mesmo tempo, ampliando sua compreensão de si e do mundo, favorecendo expressões verbais e corporais, e seu desenvolvimento como um todo.

Percebemos, portanto, a relevância da música na educação infantil como instrumento lúdico através do qual as crianças envolvem-se naturalmente, enquanto expressam-se com seus colegas, professores e com o próprio ambiente, podendo transformá-lo, desde que se sintam motivadas através de situações prazerosas e repletas de significado.

### *As brincadeiras*

Um dos instrumentos lúdicos mais presentes no cotidiano infantil, as brincadeiras representam momentos em que a criança participa ativamente de forma prazerosa e, ao mesmo tempo, se diverte, sorri, interage e aprende.

Pesquisadores apontam que as brincadeiras no contexto da educação infantil possibilitam o desenvolvimento de diversas habilidades como movimentar-se no ambiente, compreender melhor o mundo, aprimorar a linguagem,



além de contribuir significativamente para a construção da autonomia e identidade.

Diversos documentos legais apontam a brincadeira como um dos eixos norteadores da prática pedagógica dos professores. Como exemplo, temos as DCNEI (2009), que em seu artigo 9º, destaca interação e a brincadeira neste contexto e, adiante, no inciso VIII destas diretrizes é proposto que os professores “incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza”. Percebe-se, portanto, que as brincadeiras, assim como outros variados recursos lúdicos, contribuem para o desenvolvimento integral infantil, fator imprescindível para práticas pedagógicas que favoreçam as necessidades da criança.

Corroborando com as análises anteriores o Parecer do CNE/SEB nº 20/2009 identifica a brincadeira como uma atividade integrada ao desenvolvimento da criança. Assim, “brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz”. (BRASIL, 2009, p. 7). Brincando, a criança consegue superar os próprios limites de acordo com as situações propostas. Assim, passar a sentir melhor segurança, aprimora sua motricidade e linguagem numa atmosfera prazerosa e repleta de aprendizagens.

Kishimoto (2010, p. 11) também defende a questão da brincadeira no âmbito do desenvolvimento infantil, enfatizando o despertar da curiosidade da criança ao

manipular objetos e brinquedos, gerando encantamento e ampliando suas aprendizagens.

O professor, nesse contexto, deve promover e estimular o desenvolvimento infantil por meio de situações lúdicas, de modo a oportunizar aos alunos momentos em que possam brincar de forma variada: corrida, utilização de brinquedos, mímicas entre outras atividades. A criança, desse modo, passa a ter sua imaginação estimulada e passa a interagir com um mundo próprio onde pode ser quem quiser, juntamente com seus colegas e professores. Assim, passa a aprimorar a criatividade, a socialização e seu autoconhecimento.

Observa-se, portanto, que a brincadeira também favorece a ocorrência de situações democráticas, pois todos os envolvidos podem ser beneficiados neste contexto. Assim, Kishimoto (2010) defende que as instituições de Educação Infantil devem elencar as brincadeiras e todos os quesitos envolvidos no prisma da ludicidade em suas práticas pedagógicas como um motor que impulsiona a um veículo e, sem este, não se pode chegar a lugar algum.

Kishimoto (2010) também considera a brincadeira e a interação como os eixos que devem nortear as práticas pedagógicas. Para a autora, estes eixos devem ser contemplados nas seguintes situações: interação com a professora (conhecimento do mundo social e enriquecimento das brincadeiras); interação com as crianças (favorecendo a cultura lúdica); interação com brinquedos e materiais (percepção de formas, tamanhos, texturas etc.); interação entre criança e ambiente (onde possa explorar, se expressar e se divertir), interações entre a Instituição, a família e a

criança (possibilita a inclusão e a compreensão acerca da cultura popular no planejamento curricular.

A partir destas análises, observamos a importância da brincadeira e suas implicações pedagógicas na aprendizagem e no desenvolvimento da criança em sua totalidade. Cabe aos professores e às instituições escolares valorizarem cada vez mais a brincadeira como uma necessidade da criança para conhecer a si mesma e ao mundo, explorando suas potencialidades físicas, intelectuais e emocionais, superando seus próprios limites, enquanto constitui-se como sujeito no processo de ensino-aprendizagem.

### *Contação de história e a leitura*

Contar história para crianças consiste em propiciar um momento prazeroso onde a imaginação e as emoções invadem a realidade. Ao ouvir atentamente uma história, uma criança sente o encantamento ocasionado pelo enredo, pelas características das personagens e até mesmo pelo final surpreendente.

No ambiente da educação infantil (sala de aula, pátio, debaixo de uma árvore frondosa etc.) a professora pode reunir seus alunos para o momento da contação de histórias e, a partir daí, abrem-se as cortinas para o sonho, onde as crianças se deparam com fadas, duendes, piratas e muitos outros personagens encantadores que vivem no mundo da fantasia.

Encantadas com as histórias, as crianças passam a ressignificar o mundo onde vivem, refletindo melhor sobre questões do cotidiano (respeitar o próximo, valorizar a

natureza, cuidar dos animais etc.). Neste sentido, a contação de fábulas ou outras narrativas podem ser compreendidas como uma fonte de conhecimento que desperta na criança o desejo de cuidar de si, do próximo e do ambiente, enquanto viaja pelo mundo colorido das histórias.

Assim, percebemos a importância das histórias na prática pedagógica de professores da educação infantil, no sentido de contribuir para o desenvolvimento integral da criança e a possibilidade da formação de sujeitos críticos, criativos e felizes. Implica dizer que a iniciativa de contar histórias para o público infantil também contribui para o desenvolvimento da leitura, habilidade imprescindível para a socialização da criança numa cultura letrada, em que códigos linguísticos são (re) criados a todo momento com o auxílio da tecnologia, da informática e dos meios de comunicação.

Nesse contexto, Corsino (2011, p. 256) destaca a importância da formação do pequeno leitor na Educação infantil como parte constituinte do sujeito e sua atuação nas diversas situações que a vida em sua complexidade apresenta. Para a autora,

É na Educação Infantil o momento importante para a formação do leitor que se inicia nas suas primeiras leituras de mundo, nos significados e sentidos produzidos com base no que vê, ouve, percebe, sente, imagina do mundo ao redor, na participação ativa das crianças em situações diversas de interação verbal, nas práticas de ouvir histórias narradas oralmente [...].

A pesquisadora ressalta a importância da leitura para o desenvolvimento do ser humano e sua constituição como sujeito e sua contribuição para o desenvolvimento da

sociedade. A autora aponta que a leitura também estimula a expressão oral, o sonho, o pensamento e a imaginação das crianças, que criam um mundo próprio, cheio de encantamento, onde tudo pode acontecer.

Ainda nessa perspectiva, Abramovich (1997, p. 16) assinala que “é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo”. As histórias, para as crianças, representam momentos de conhecer mundos mágicos, habitados por pessoas, duendes ou outros seres espetaculares. Nessa incrível aventura, somente a fantasia orienta o desenrolar das narrações, o que proporciona grande expectativa e surpresa aos pequenos.

Ao ouvirem as narrativas, como assinalam Brandão e Rosa (2011, p. 39), as crianças também mobilizam o seu corpo, sua memória, seus sentimentos entre outros parâmetros. Isso dá a impressão de que o conceito de “viajar” nas histórias revela muito mais do que imaginamos. Assim, só quem ouve uma história pode contemplar o mundo criado neste exato momento. Essa experiência, tão significativa e lúdica para as crianças e até mesmo para as professoras, devem ser trabalhadas diariamente, de modo a proporcionar uma cultura de leitura e contação de histórias. Consonante com o exposto, Kishimoto (2010, p. 6) assim pontua:

Ao ouvir histórias, a criança experimenta o prazer de falar sobre o que viu na TV, o que conversou com o amigo ou com os pais, incluindo suas experiências e outras histórias que conhece. Contribuem para as

experiências narrativas livros de pano, de papelão, plástico, com imagens para a criança “ler” sozinha, com um amigo ou com a professora e seu agrupamento, em um espaço aconchegante da sala, com tapetes e almofadas para sentar-se, um baú com os tesouros, os livros, que podem ser levados para as casas das crianças para os pais continuarem a experiência da leitura.

De acordo com a autora, a história propicia à criança expressar-se mencionando fatos ocorridos no cotidiano, enriquecendo as ideias discutidas pelo enredo e pela professora, além de estimular os colegas a também interagirem. Para que este momento seja ainda mais propício à aprendizagem e à imaginação, o ambiente deve ser aconchegante e atrativo, onde a criança possa se sentir a protagonista da história.

É interessante também que as crianças levem livros para casa, para lerem e rerelem juntamente com seus pais ou responsáveis. Os mesmos devem fazer perguntas para a criança sobre o que foi lido, a parte mais interessante, algumas características das personagens. Este momento, além de compartilhar com os familiares a responsabilidade de estimular a leitura desenvolvida pela escola, também proporciona uma maior aproximação entre crianças e adultos, o que torna o conto e reconto de histórias uma atividade ainda mais prazerosa.

Percebemos, portanto, a importância e a multiplicidade de situações de aprendizagem promovidas pelas histórias ao público infantil. O conto e o reconto de narrativas por parte dos educadores e familiares como item indispensável à formação integral da criança deve ocorrer diariamente

como forma de despertar e promover o potencial criativo da criança.

Ao observarmos a relevância das histórias infantis para o desenvolvimento da infantil em todas as suas nuances, mencionamos o indicador da Qualidade na Educação Infantil, documento organizado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em colaboração com diversas instituições no intuito de prescrever um roteiro de auto-avaliação dos centros de educação infantil, para que estes, juntamente com a comunidade, possam elaborar um plano de ação para melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem. Neste documento, no item “Multiplicidade de experiências e linguagens”, as indagações existentes denotam uma preocupação com as atividades desenvolvidas pelas docentes: “As professoras leem diariamente livros de diferentes gêneros para as crianças? As professoras contam diariamente histórias para as crianças? As professoras incentivam as crianças a manusear livros, revistas e outros textos?” (BRASIL, 2009, p. 40).

Portanto, concebemos que o referido indicador de qualidade aponta as histórias como fator significativo para aprendizagem da criança. São abordados também o manuseio de textos diversos, a leitura diária como fatores que fomentam o desenvolvimento da criança em sua totalidade.

É importante ressaltar o cuidado dos professores no ato da escolha dos livros, a forma como contextualiza a história, a caracterização dos personagens e suas respectivas entonações de voz, a gesticulação, o conto e reconto, tudo isso tem sua importância para o expectador e contribui para compreensão da história. É interessante, também, que os professores possuam um roteiro prévio de leitura e faça suas

reflexões sobre a histórias no intuito de apresentá-las de forma atraente para os pequenos.

A mediação do professor é de grande importância, pois ele é o principal responsável por aproximar a criança do livro no ambiente escolar. Assim, para obter os resultados esperados em seus planejamentos, o professor precisa utilizar sua criatividade para buscar materiais interessantes, conhecer diversas histórias e contar com uma quantidade significativa de livros.

Vale mencionar que na sala de educação infantil, além da decoração das paredes com cartazes e demais portadores de textos para serem trabalhados individual e coletivamente, é importante a existência de um espaço destinado aos livros, o “Cantinho da Leitura”, onde os mesmos possam ser lidos cotidianamente por alunos e professores. O cantinho também pode contar com almofadas ou colchonetes para que as crianças fiquem à vontade e motivadas a ler sempre.

Portanto, é papel do professor no âmbito da educação infantil estimular a leitura das crianças para atuarem numa cultura cujo letramento se faz necessário para compreender a diversidade de textos e códigos existentes no âmbito social. Neste quesito, as histórias contribuem significativamente, por permitir que a imaginação da criança possa fluir enquanto aprecia algo significativo.

Quem de nós não lembra de uma história em particular, contada por alguém querido, de um modo especial que, talvez por isto mesmo, até hoje somos capazes de relembrar: fadas, reis e rainhas, florestas mágicas, loucas aventuras, romances, histórias familiares, poderes gigantescos que, por alguns instantes eram nossos... faziam parte do nosso mundo. Eram histórias que nos



faziam acreditar e realizar tudo, ou quase tudo[...]. Se fizermos um esforço de memória, perceberemos que não eram apenas os textos que prendiam nossa atenção: o tom de voz de quem contava a história (enchendo de vida cada personagem), o local onde nos instalávamos (a cama quentinha, o sofá, uma almofada macia), a chance de ouvirmos novamente as partes (ou histórias) de quem mais gostávamos eram elementos que nos cativavam, que nos faziam desejar ouvir mais. Todos estes elementos, e muitos mais, tornavam o momento de ouvir histórias um momento especial (KAERCHER, 2001, p. 81-82).

O contato com a literatura proporciona à criança situações prazerosas, onde o gosto de ouvir é mais do que agradável: é uma oportunidade de expandir seus conhecimentos viajando nas palavras. Estes fatores são imprescindíveis para a formação de um aluno crítico, imaginativo, e que, acima de tudo, goste de ler.

### *Teatro infantil*

A educação infantil representa um campo repleto de possibilidades quanto aos saberes e fazeres da prática pedagógica dos educadores. Este ambiente também permite que a arte em toda sua dimensionalidade seja apropriada por parte dos alunos de forma significativa, proporcionando-lhes momentos de fruição de ideias, de conhecimento de linguagens variadas, enfim, desenvolva sua sensibilidade e sua expressividade, fatores imprescindíveis para a constituição da pessoa e sua atuação no meio social.

De forma específica e bastante simbólica a arte teatral surge como um elemento que apresenta à criança a

possibilidade de vivenciar momentos de plena estimulação de suas capacidades cognitivas, emocionais, motoras, dentre outras. Assim, a experiência com teatro -seja como expectadora ou mesmo atuando- remete a criança à uma outra realidade que pode ser experimentada por meio dos sentidos e das emoções, fatores que contribuem para a resolução de conflitos internos, para o desenvolvimento da concentração, disciplina entre outros quesitos.

Participando de atividades teatrais, as crianças são conduzidas a um universo repleto de fantasia, onde a criança se entrega, aprende, ri, faz-de-conta. É o momento em que a máscara permite vivenciar o outro, conhecê-lo, refletir sobre suas vivências, ao mesmo tempo em que a criança explora o conhecimento de si mesma, seus sonhos, seus anseios. Nesse sentido,

O teatro funciona em relação à criança como faz-de-conta e o fiunnn [...] do pó de pirlimpipim no mundo do Sítio do Pica-pau Amarelo, participando ao mesmo tempo da mais poética fantasia e da mais concreta realidade, abrindo portas para desvãos insuspeitados e revelando aspectos surpreendentes do real, misturando fantásticas viagens a uma mineração de si mesmo. Na palavra admirável de Guimarães Rosa, é a pirlimpsiquice. (MACHADO, 2002, p. 140-141).

Percebe-se, portanto, que o teatro é composto de sonho e encantamento, onde é permitido experimentar situações inusitadas, nas quais a poesia se faz presente. Neste ambiente de magia, a criança é imergida em uma cultura de reflexão, de sonho, de empoderamento pessoal. Dadas estas afirmações, é possível evidenciar a importância do teatro na educação

infantil, como uma ferramenta didática e pedagógica e, por isso, uma forma de (re) construir saberes.

No universo da criança, antes mesmo de frequentar a escola, a expressão teatral surge no momento em que ela acredita ser o pai, a mãe, ou mesmo um animal, e a partir destas brincadeiras ela adquire conceitos imprescindíveis enquanto desenvolve suas potencialidades sensório-motoras e intelectuais. Neste sentido, quanto maior for a liberdade de brincar, e quanto mais a criança puder experimentar a vivência do outro, ela terá estimulada, automaticamente, sua capacidade criadora, enquanto desenvolve sua linguagem oral, seu comportamento interpessoal, e com isso, terá referências significativas para a vida adulta.

A escola ao longo dos anos contribuirá neste processo de formação da criança no intuito desta atuar seguramente numa sociedade em contínuo processo evolutivo, em que as relações sociais são efetivadas rapidamente através de diversas trocas entre os indivíduos. Diante disso, a escola pode buscar no teatro infantil uma influência significativa por ser um recurso motivador, uma fonte de conhecimento, que provoca na criança uma postura crítica e criativa mediante o mundo em que vive.

Quanto mais cedo a criança tiver contato com o teatro e perceber o prazer que esta arte produz, maior será sua sensibilidade no ato de pensar e agir no contexto em que está inserida. É importante que ela tenha o suporte do professor para que se expresse e possa refletir sobre a probabilidade de ideias que os enredos transmitem, para daí motivar-se a vivenciar novas histórias com segurança e liberdade.

O teatro infantil na escola abre as cortinas do mundo

para sujeitos em formação e possivelmente sedentos de descobertas. Trabalhar com o teatro no contexto da educação infantil é uma aprendizagem para constituição de indivíduos que sonham e criam, enquanto observam que seus corpos são capazes de expressar alegria ou dor, que o espaço vazio do pátio pode se transformar numa ilha, ou numa floresta, dependendo do que sua imaginação permitir. Segundo Reverbel (2002, p. 38):

Para a criança, tudo parece novo nessa atmosfera de descobertas: o corpo, a voz, os gestos, as formas, as cores e os sons. Aos poucos, a criança vai povoando seu espaço: planta, ilhas aqui, montanhas ali, navegantes, guerreiros, robôs, fantasmas, e um sem-número de personagens fictícias ou reais que surgem e desaparecem em cada situação proposta pelo jogo teatral.

Estimular o teatro infantil como um momento prazeroso e repleto de emoções que as histórias proporcionam em um mundo simbólico que está implícito nas tramas e nos personagens vai agir no inconsciente da criança ajudando-a a trabalhar com seus próprios conflitos, pois em cada narrativa é mostrado um universo de significância, importante para a concepção da criança em relação a si mesma e ao mundo em que vive. Assim,

A entrada no mundo simbólico vai viabilizar para o homem o sentido da linguagem como ponto máximo do processo de humanização, como também tecer um fio que vai provocar a descoberta de uma realidade capaz de ser narrada e transformada. (SOLÉ, 2002, p. 20).

Conforme a autora, a partir do contato da criança com o teatro ela vai gradativamente explorando seu imaginário de modo a permitir-se a vivência com outros mundos, e assim terá a oportunidade de conhecer não apenas a si mesma, como também a desbravar situações que lhe permitam aprender ao mesmo tempo em que sonha e atua positivamente em sua realidade.

Por meio da representação teatral, a criança terá a oportunidade de imitar bichos, barulhos e até mesmo as pessoas com as quais convive. É uma forma lúdica de encarar a vida, de participar do mundo e a escola tem papel fundamental neste processo, uma vez que será neste ambiente onde a criança irá brincar, sorrir, estudar e dedicar muitos momentos de sua vida. Essa teatralidade é intrínseca à própria existência da criança, que se manifesta quando ela joga de maneira espontânea ou seguida por regras, as quais o professor explica para serem cumpridas.

No contexto escolar, a multidimensionalidade do teatro pode ser perceptível de acordo com as metodologias apresentadas pelos professores que tiverem a intenção de incluir esta arte em seus planejamentos. Considera-se que crianças com oportunidade de participar de atividades teatrais obtêm melhor desenvolvimento da leitura, escrita, motivação em aprender e muitas outras aptidões muitas vezes imperceptíveis à sensibilidade dos educadores.

As representações podem ocorrer tanto em sala de aula, pátio ou outro espaço escolar, ou fora dele, desde que a criança possa se sentir livre para atuar. O professor deve ser o mediador e estimulador no sentido de ajudar a criança a fazer algo significativo e importante para ela e para os

demais sujeitos envolvidos. Machado (2002, p. 141) explica que mesmo fora da sala de espetáculo, longe do palco ou da arena, a dramatização faz parte da vida da criança, é algo extremamente ligado ao seu cotidiano. E os centros de educação infantil devem proporcionar este momento único de saber e entretenimento, possibilitando a este ser pensante que cria, brinca e atua não só o espaço, mas a liberdade de externar seus mundos imaginários juntamente com seus colegas.

Portanto, vê-se necessário que se planejem aulas mais atraentes através do teatro e que elas sejam pensadas na idade, nas habilidades e principalmente no gosto das crianças para que elas cresçam num ambiente acolhedor e propício ao uso da sua imaginação e desenvolvam-se conscientes, livres e felizes.

### *A criança e a escrita: descobrindo palavras*

A escrita, assim como a leitura, constitui uma temática bastante relevante no contexto da educação infantil. As palavras registradas pela criança demonstram o sucesso do esforço de todo o contexto escolar, que pode utilizar variados suportes de textos para aproximar a criança do universo do letramento.

Antes mesmo de chegar à escola, a criança, de alguma forma, mantém contato com diversos tipos de textos escritos em seu cotidiano: logomarcas, outdoors, aplicativos de celulares entre outros. Compreende-se que a criança possui uma cultura própria que engloba diversos códigos, os quais proporcionam sua interação com o mundo das palavras, das mais variadas formas.

Assim, visando à melhor compreensão do uso da linguagem escrita no cotidiano da criança bem como à experimentação, compreensão e uso de diferentes códigos escritos, é imprescindível a estimulação à escrita por parte dos professores dentro da sala de aula, em situações de aprendizagem variadas.

Nesta perspectiva, mencionamos o Parecer CNE/CEB 20/2009 que trata da revisão das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. O referido texto contempla a prática da escrita como instrumento fundamental para o desenvolvimento infantil. Para tanto, o planejamento de atividades prazerosas se faz necessário, pois contempla a natureza lúdica da criança e contempla sua necessidade de aprendizado, como assim reforçamos:

Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever. (BRASIL, 2009, p. 5- 6).

A verdade é que a criança precisa do contato diário com diversos tipos de textos escritos, condição que, gradativamente, viabiliza a apropriação deste conhecimento, mediante a interação com letras, imagens ou expressões. Este processo deve ser o mais lúdico e prazeroso possível, no qual o professor revela respeitar a cultura infantil, o tempo individual de aprender, assim como os desejos e curiosidades dos pequenos alunos desse nível de ensino.

Desse modo, o direito à produção de cultura no ambiente da educação infantil é assegurado à criança na medida em que esta vai vivenciando situações de aprendizagem prazerosas, as quais reconhecem a infância como uma fase de construção social. Nesse contexto, Ferreiro (2011, p. 49) explica acerca da importância de aproximar a criança da escrita, desde bem cedo, em casa e na escola, de modo que ela possa repensá-la e recriá-la, fazendo-se necessário, que nessa fase se busquem os mais diversificados estímulos no sentido de assegurar/viabilizar para seu interesse pela escrita.

No âmbito da prática pedagógica, é interessante o ato do professor desafiar seus alunos à medida em que percebe os avanços no processo de aprendizagem. É importante a interação com os sons, a constituição das palavras, o uso destas em diversas situações, enfim, é necessária a interação permanente entre a criança e a escrita.

O exercício de produzir palavras em contextos variados proporciona à criança aprimorar sua espontaneidade, desvinculando-se de possíveis medos de “errar”. Gradativamente, a criança vai se assegurando quanto aos seus próprios potenciais, desenvolvendo seu repertório de palavras e a organização destas em frases, poemas e outras tipologias textuais. É necessário que o professor estimule a criança a refletir sobre a escrita, mantendo-se, portanto, o entusiasmo e o desejo de aprender.

Assim, o universo infantil deve ser sempre levado em consideração, pois é sabido que a criança possui um ritmo pessoal para aprender e explorar o mundo. Utilizando a linguagem escrita de forma lúdica, contemplando outras expressões linguísticas (música, dança, teatro, brincadeiras



etc.) propicia-se à criança construir significados para as situações de aprendizagem, e assim, possa desenvolver-se de forma mais prazerosa possível.

## ETNOGRAFANDO OS DADOS: PROCESSO ANALÍTICO

**A**nalisar dados é rever o que é central, portanto, não é tanto entendê-los, mas fazer com que esse procedimento analítico revele alguma novidade em termos de perspectiva acerca do fenômeno estudado, no caso, falamos da constituição da cultura profissional na formação continuada de professores no âmbito da educação infantil, falamos de sua articulação com a prática pedagógica, com os saberes docentes. Desse modo, a tarefa principal nesse movimento de análise é entender o corpus de dados, é estabelecer conceitos que deem sentido ao objeto etnografado, de modo que o texto resultante da análise etnográfica não seja somente uma produção de conhecimento, mas, igualmente, seja uma forma de escrever acerca de dada cultura, nesse caso, da cultura profissional docente.

Nessa perspectiva, apresentamos no quadro, a seguir, um resumo contemplando as etapas do processo de análise, partindo das ideias de Bardin (2011, p. 50), que assim considera: “A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”, ou

seja, é preciso perceber além do conteúdo em si, acessando às intenções, ideias e demais características dos textos escritos. Destacamos, na sequência, o esquema representativo desta análise, em conformidade com a autora em referência.

#### Esquema da Análise de Conteúdo



Fonte: Dados adaptados pelo pesquisador, 2016.

Conforme exposto na figura 06, a primeira fase do processo analítico, denominada de pré-análise, compreende a organização do material recolhido de modo a torná-lo funcional, na captação compreensiva das ideias iniciais. Procuramos, no decorrer desse processo, elencar e atender aos seguintes itens: a) leitura flutuante (na qual tomamos conhecimento do conteúdo, sistematizando, transcrevendo as falas das interlocutoras nas conversas e depoimentos); b) demarcação de depoimentos (seleção do que será analisado);



c) formulação de indicadores (os assuntos que mais se repetem no texto podem constituir os índices), favorecendo o delineamento de possíveis categorias e subcategorias ou eixos temáticos e d) formulações de hipóteses e objetivos do texto (verificação, possíveis afirmações provisórias). Assim, na pré-análise destacamos o exercício de uma leitura geral, de modo a elencar conteúdo a ser analisado nas próximas etapas (exploratória e tratamento dos dados).

Na segunda fase (exploratória), realizamos interpretações dos dados e fazendo quando inferências quando necessárias. Nesse momento também procuramos descrever a codificação, classificação e categorização dos dados, em forma de eixos temáticos, atendendo sempre ao princípio de exclusividade, ou seja, cada elemento deve ser classificado em apenas um eixo e/ou categoria.

A terceira etapa abrange o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Para Bardin (2011), este é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica. Ocorre também a condensação de ideias, no intuito de expor o conteúdo de forma concisa em articulação com o objeto de estudo.

Nesse sentido, no entrelaçamento dessas fases, delineamos o perfil das interlocutoras da pesquisa, em que numa primeira leitura, procuramos caracterizar suas trajetórias formativas. Para uma melhor compreensão desta fase, expomos trechos de seus escritos nas cartas etnográficas. Assim, foram utilizados os pseudônimos “Tetê” e “Marina”, nomes de bonecas e também, respectivamente, da irmã e sobrinha do pesquisador. Estes pseudônimos foram utilizados sob autorização das proprietárias dos nomes.

## Perfil das interlocutoras

| <b>Interlocutoras</b>  | <b>Perfil</b>   |
|--|---|
| <p data-bbox="269 347 325 371"><b>Tetê</b></p>    | <p data-bbox="493 379 925 564">Sou formada em pedagogia há mais de 10 anos e tenho especialização em Alfabetização e Letramento. [...]. No momento, sou alfabetizadora do segundo período da Educação Infantil, atuando em 40 h semanais.</p> |
| <p data-bbox="250 639 344 663"><b>Marina</b></p>  | <p data-bbox="493 671 925 820">Sou formada em Pedagogia desde 2010. Em 2011 iniciei minha prática na educação, me tornando professora de educação infantil, função que executo até o momento atual.</p>                                       |

Fonte: Dados organizados pelo Pesquisador, 2016.

Conforme os dados do quadro 07, o perfil das interlocutoras se enquadra nos padrões estabelecidos nesta pesquisa (tempo de formação mínimo de cinco anos, ser professora efetiva da rede municipal de ensino). Pelas narrativas das interlocutoras, é compreendemos que ambas possuam tempo de carreira que se caracteriza como suficiente para conhecer bem os meandros da carreira e os caminhos mais adequados para atingir os objetivos-fins da educação infantil, previstos na Lei 9.394/96 e demais documentos oficiais.

Assim, quanto ao nível de formação profissional das professoras pesquisadas, as narrativas confirmam, a exemplo do quadro em análise, que se trata de um grupo de professoras alfabetizadoras, que se enquadram nos parâmetros exigidos como formação mínima para exercer a docência nesse nível de ensino, assim como atendem ao mínimo exigido em termos de formação e experiência profissional, no âmbito da alfabetização de crianças.

Esse perfil confirma que as professoras são qualificadas para atuar nesta etapa da educação básica, destacando-se o dado formação acadêmica. Desse modo, comporta compreender que as professoras conhecem os fundamentos teóricos da Educação Infantil e os conhecimentos práticos advindos da experiência.

Feitas essas descrições explicativas, e em continuidade a esse olhar etnográfico, interpretamos dados, analisamos a cultura profissional, articulada à formação continuada das professoras Tetê e Marina nas vivências de sua trajetória profissional, formativa e de atuação docente.

## **Descrições e interpretações etnográficas**

Esta subseção apresenta a abrangência da constituição da cultura profissional na formação continuada de professoras da educação infantil, utilizando os dados da observação, em consonância com Gold (1958, p. 30) que apresenta este tipo de pesquisa a partir de vivências do cotidiano, no qual atuamos como observador durante um período razoável (1 ano), visando estabelecer o contexto para a aproximação dos resultados provenientes, também, das entrevistas e das cartas etnográficas.

Assim, dizemos que, no interior das análises, os textos, a exemplo das falas (falas também são textos) são representativos dos sentimentos, dos pensamentos, das memórias das interlocutoras de nossa pesquisa. Entendemos, nessa direção, que, no âmbito de uma análise de conteúdo, os textos não merecem ser minimizados ou mesmo subestimados, porque todos são representativos se considerarmos a possibilidade de que todos poderão vir a subsidiar a pesquisa. Partindo dessas considerações e entendimentos, apresentamos, a seguir, o delineamento analítico em relação aos dados da observação, etnografando o cotidiano das salas de aula das professoras Tetê e Marina, e, ainda, o recreio no CMEI Emerson de Jesus, etnografando, também o curso de LIBRAS no SENAC, como um dispositivo importante de formação continuada, vivenciado pela professora Marina.

## **O cotidiano da sala de aula da Professora Tetê**

A seguir são etnografados o cotidiano da sala de aula das duas professoras interlocutoras (Tetê e Marina). Nesse caso, os dados que analisamos dizem respeito ao recreio em consonância com as demais vivências do cotidiano escolar. Essas vivências, repletas de significados, retratam um clima lúdico que revela sentimentos como afeto entre as professoras e os alunos, fator importante para as situações de aprendizagem, particularmente na Educação Infantil.

O primeiro contato com a turma da Professora Tetê, aconteceu numa manhã do mês de março de 2016, observamos um ambiente decorado, seguindo a temática do circo, um cenário repleto de palhaços enfeitando cartazes

e paredes. Havia painéis com vogais, alfabeto completo; numerais ordenados até cinquenta; formas geométricas, o cantinho da leitura com os personagens do Sítio do Pica-pau Amarelo: Emília e Visconde segurando livros coloridos, demonstrando que a leitura é uma atividade divertida e tem tudo a ver com o ambiente circense, isto é, leitura combina com sabedoria (aquisição de novos saberes e aprendizagens), combina com diversão e encantamento.

Diante do cenário observado, foi possível perceber a intertextualidade entre os dois universos (o circo e a obra do escritor Monteiro Lobato) por transmitirem às crianças a sensação de alegria e a inspiração e o gosto pela curiosidade, elementos facilmente encontrados nas aventuras de Emília e Visconde, os quais contribuem para viabilizar aprendizagens de leitura e escrita, entre outras, no processo de alfabetização de crianças.

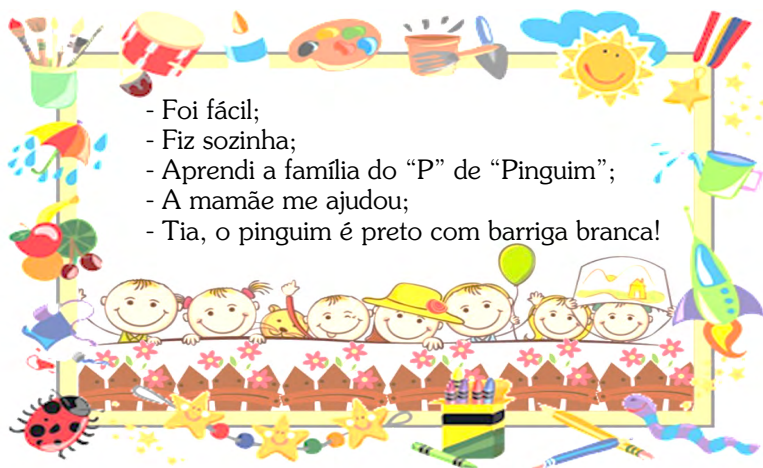
Quanto ao momento de chegada das crianças à sala de aula, os dados retratam um evento que parece mais uma festa. À medida que vão adentrando à sala, cumprimentam “a tia” e apresentam a tarefa de casa para a professora avaliar, corrigir, e, como de costume, elogiar o trabalho realizado, pelas crianças, que naquele momento se mostravam satisfeitas pelo “dever cumprido”, pelo sentimento infantil de que estão aprendendo na escola, sem desconsiderar, no entanto, o papel da família e da sociedade em geral, convergindo para o que diz Reverbel (2002) sobre a atmosfera de descobertas propiciada pelo ambiente de ludicidade das atividades de sala de aula. E ainda, como se refere Solé (2002) acerca do mundo simbólico, a linguagem como referencial importante no processo de sumarização da criança.



De forma coletiva, a professora vai indagando os alunos sobre o modo como realizaram as questões, sobre o que mais gostaram, se tiveram dificuldades e se tomaram os devidos cuidados para evitar danificar o documento (como a própria professora se refere à tarefa, estimulando-os a cuidarem de seus trabalhos escolares). Em coro ou individualmente, as crianças respondem positivamente, fazem comentários e perguntas.

Entre os itens da tarefa de casa continha um trecho do poema de Vinícius de Moraes, “O Pinguim”, que solicitava que as crianças circulassem as letras “P” no decorrer do texto e colassem papel crepom branco sobre a barriga do pinguim. As crianças realizaram essa atividade com capricho e zelo, inclusive algumas pediram à professora Tetê que mostrasse as produções para toda a turma. O momento trazia certo divertimento, mas, também, reforçava a aprendizagem das crianças.

Solicitadas pela professora Tetê, as crianças começavam a falar, às vezes, monossilabicamente, ao considerarem sobre o texto da tarefa. Às vezes pronunciavam frases mais elaboradas sobre a realização da tarefa, outras vezes usavam frases curtas como revelam os depoimentos que seguem:



- Foi fácil;
- Fiz sozinha;
- Aprendi a família do “P” de “Pinguim”;
- A mamãe me ajudou;
- Tia, o pinguim é preto com barriga branca!

Esses depoimentos orais revelam nuances das aprendizagens das crianças, sua desenvoltura, interatividade, ao lado de outros aspectos que evidenciam a dinâmica da prática pedagógica da Professora Tetê, na efetividade alfabetizadora, aspectos que encontram reforço nos pensamentos de Brito (2010) ao referir sobre a atuação do professor como um animador, um estimulador, como um provedor de informações e saberes que ampliam e enriquecem o conhecimento infantil.

Assim, seguindo a rotina daquele dia, daquela aula, é chegada a “hora da acolhida”. Meia hora após entrarem em classe, os alunos são conduzidos ao pátio do CMEI onde é feita a acolhida por uma professora do 1º. Período. Nesse momento, todos cantam o hino nacional, fazem orações, cumprimentam os colegas, os professores e demais funcionários da escola, cantam músicas infantis e ouvem histórias contadas pela professora. Naquele dia, foi narrada a aventura de Chapeuzinho Vermelho e o Lobo.

À medida que a história desenvolvia seu curso, as crianças revelavam-se encantadas com a narrativa: sorriam, aplaudiram quando o lobo caiu na panela quente e vibraram com o desfecho da história que se mostrou emocionante e cheia de significados, como a expressão das crianças assim demonstrava.

Concluídos esses eventos de aula, em conversa com a professora, Tetê nos afirmou que a maioria dos seus alunos se encontram em processo de aquisição da leitura, precisamente numa fase em que juntam consoante e vogal para formarem sílabas simples (por exemplo b a = ba), cuja fase é denominada silábica. Desse modo, percebemos, pela atuação da Professora em relação à aprendizagem das crianças, as contribuições de sua formação continuada se revelando na sua prática pedagógica.

Neste momento, comporta questionarmos qual método de alfabetização e letramento era trabalhado em classe. Tetê informou que utiliza o método construtivista, inspirado no pensamento do cientista Jean Piaget (1896-1980), e associado com os estudos da leitura e da escrita produzidos pela educadora argentina Emília Ferrero (2011), teve suas ideias fortemente difundidas entre os pedagogos e professores brasileiros, que passaram a rever suas práticas pedagógicas e direcioná-las tendo como inspiração o aporte teórico apresentado por essa autora. Ao final da exposição e exploração do texto e de seus componentes principais, a Professora Tetê trabalhou com um ditado de dez palavras retiradas do texto, no intuito de fortalecer e reforçar o desenvolvimento de habilidades referentes ao ato de escrever (e de ler, conseqüentemente).

Em relação à escrita, segundo relato de Tetê, a maioria das crianças se inclui na fase de alfabetização, conhecida como “silábico sem correspondência”, que, conforme a educadora Emília Ferreiro, corresponde ao momento em que a criança escreve, num ditado, por exemplo, algumas letras de determinada palavra, e embora as letras possam estar desorganizadas visualmente, possuem algum valor sonoro com a palavra solicitada.

Exemplificando essa fase, a Profa. Tetê esclarece: se a criança for solicitada que escreva a palavra “CARRO”, ela poderá escrever “OKA”. Observamos que ela escreveu desordenadamente a palavra em questão, porém as letras utilizadas possuem certa ligação com a palavra mencionada/solicitada, visto que a quantidade de letras utilizadas para escrever “OKA” está bem próxima à quantidade esperada para o registro de “CARRO”, o que revela a necessidade da professora continuar exercitando a escrita com seus alunos e que o método utilizado por Tetê promete resultados satisfatórios ao final do ano letivo.

Por ser uma sala de segundo período, em que a professora precisa focar atividades que abordem a leitura e a escrita, segundo relatos da própria educadora, os conteúdos são apresentados numa atmosfera lúdica, em que as brincadeiras, músicas, poesias e diversas atividades voltadas para a estimulação da linguagem oral e escrita integram, de forma paralela, o cotidiano da sala de aula. Nesse sentido, que as crianças se sentem alegres nesse ambiente e participam das atividades de forma espontânea. Condição propiciada, também, pela competência alfabetizadora da professora.

Após esses relatos dos momentos vivenciados na sala da professora Tetê, e de nosso olhar e considerações analíticas, apresentamos as vivências na sala da professora Marina, atuante na turma do Maternal, no período matutino. Assim, passamos a analisar, de forma etnográfica, os dados relativos ao cotidiano de sala de aula da Professora Marina, como já anunciamos.

### **O cotidiano da sala de aula da Professora Marina**

Em sua sala de aula, a professora Marina possui 25 alunos com idade de três anos, todos muito espertos e atentos aos comandos da professora. Também atua nesta sala uma professora auxiliar, estudante do 6°. Período do curso de Pedagogia, que há um ano está realizando o estágio na instituição, no CMEI Emerson de Jesus.

Em relação à estrutura física da sala da professora Marina sua construção mostra itens como teto e piso bem conservados. A sala conta com dois janelões, favorecendo ventilação ao ambiente, condição reforçada com quatro ventiladores, assim como oferece boa iluminação interna. A professora relatou que, devido ao espaço ser limitado, a sala, às vezes, fica um pouco abafada e as professoras e as crianças precisam se deslocar para outros espaços (pátio, sombra de alguma árvore etc.) para continuarem as atividades e se sentirem mais confortáveis.

A decoração temática desta sala de aula é representada por “Animais de jardim”, que enfeitam os cartazes e painéis utilizados nas aulas. Assim, abelhas, joaninhas, gafanhotos, formigas e outros seres encantadores alegram, ainda mais, a

sala de aula, proporcionando um ambiente agradável para as situações de aprendizagem, naquele ambiente alfabetizador.

As crianças dessa classe também costumam entregar a tarefa de casa logo quando chegam. As professoras estimulam os pequenos a abrirem a mochila, retirarem a tarefa sem amassá-la, entregarem-na para as professoras e guardarem suas mochilas no armário. Neste momento, perguntamos se as crianças não tinham dificuldade em realizar estas atividades. Como resposta, as professoras pediram que olhássemos o desempenho das crianças que, surpreendentemente cumpriram todos os comandos de forma organizada.

Analisando o desempenho da turma, a compreensão que se evidencia é que as professoras procuram estimular a autonomia das crianças nas mais variadas atividades. Esta prática é muito importante para o desenvolvimento infantil, a exemplo de motivação para cuidar de seus materiais escolares, seus brinquedos e, futuramente, ser um adulto organizado e cuidadoso, comprometido com seus estudos. Diferente de outras aulas observadas, naquele dia não houve acolhida no pátio, mas a professora recepcionou seus alunos com músicas infantis, fez oração, brincou com as crianças e deu continuidade à sua aula, tendo como conteúdo a temática da “Família”, seus integrantes e suas características principais.

Portanto, no olhar descritivo etnográfico acerca desses momentos de aula, como observador atento, concordamos com Pimentel (1993), que o ensinar requer embasamentos científicos, técnicos e de forma significativa representa também “uma arte”, a “arte de ensinar”.

## **Etnografando o recreio**

Atendendo ao princípio da interação pesquisador/objeto pesquisado, buscamos etnografar um dos momentos mais aguardados na escola ou creche: a hora do recreio. Momento em que a criança pode correr, saltar, sorrir, cantar, enfim, ser ela mesma, no exercício de sua liberdade escolar, particular, que consiste um dos pilares da educação infantil, qual seja a ludicidade e a recreação.

No contato com os amigos, utilizando brinquedos do parquinho, imaginando, contando piadas, tudo pode virar uma grande brincadeira. No faz-de-conta das situações de aprendizagem proporcionadas pelo recreio, compreendemos este momento salutar para a criança na perspectiva de ampliação do seu modo de ver o mundo.

Em consonância com o exposto, a criança, ao explorar o ambiente com liberdade, envolve-se num ambiente lúdico e repleto de significância, no qual o corpo, a mente e os sentimentos são estimulados a cada momento. Brincando, a criança descobre novas características do espaço que explora, expressa sentimentos e, ainda, vivencia momentos felizes, confirmando que o brinquedo e o brincar são fundamentais na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis, como reforça Coelho (2012, p. 117).

Também integrante da cultura escolar, o recreio é espaço de interação entre professores e alunos, visto que, na educação infantil, consideramos que a criança pequena precisa ser observada e orientada em todas as situações de aprendizagem e este momento também se configura neste perfil.

Sendo assim, os dias em que observamos as situações de aprendizagem e as interações ocorridas no recreio, constatamos o acompanhamento das professoras e parte da equipe escolar (secretárias, pedagoga, gestora administrativa, professoras e agente de portaria) que observavam atentamente para movimentação dos pequenos.

Prosseguindo neste olhar etnográfico, registramos que, após o lanche, as crianças se dirigiam para o pátio, brinquedos, área livre do refeitório, corredores, transformando o CMEI Emerson de Jesus num imenso parque de diversões, onde a alegria dita as regras e as crianças brincam espontaneamente, e num divertido vai-e-vem, novas brincadeiras surgem e tudo se reinicia e parece não ter mais fim. É assim que nossos olhos e percepções de observador etnográfico retratam o recreio naquele espaço da Educação Infantil, entre magia e ludicidade, entre liberdade e companheirismo, entre brinquedos e brincadeiras, vai se reproduzindo (acontecendo) e se edificando a cultura lúdica do recreio escolar, como um espaço de encontros, de traços interpessoais (amizade, companheirismo, saberes e, eventualmente, até algum objeto), mas sem perder de vista que, como nos diz Coelho (2012, p. 225): “Brincar significa vislumbrar a vida como ela é, sem exigir dela finalidades que não se confluem com ela própria”.

## **Etnografando o curso de LIBRAS**

O curso de Libras aparece como uma representação ilustrativa da formação continuada dos professores interlocutores. A rigor, os cursos e estudos de formação continuada acontecem no Centro de Formação Prof.



Odilon Nunes, propriedade da SEMEC. Esse curso de Libras, no entanto, foi promovido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC.

Portanto, entre nossas incursões e observações no entorno do campo de pesquisa, numa tarde de sábado do mês de maio do ano de 2016, acompanhamos a professora Marina em seu curso de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) que acontece no SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, na unidade que fica situada em área central da cidade, mais precisamente, na Rua Barroso com Avenida Campos Sales, na área central de Teresina-PI.

O SENAC compreende uma entidade privada de educação profissional, que atua no desenvolvimento de pessoas e organizações com atividades voltadas para o comércio, tecnologia, educação, idiomas, saúde, turismo e outras áreas. Em Teresina, está localizado em duas unidades: na avenida Miguel Rosa, número 2932 e na Avenida Campos Sales, 1111, ambas na área central da capital.

Fachada do prédio do SENAC Av. Campos Sales- Teresina-PI



Fonte: acervo do pesquisador, 2016.

Acerca do Curso, em relação à língua brasileira de sinais (LIBRAS), caracteriza-se como um idioma no qual são utilizados códigos gestuais somados a expressões faciais, que demonstram a intencionalidade de cada mensagem emitida pelos interlocutores. A LIBRAS possui diversos elementos oriundos da língua de sinais francesa, que, no século XVIII, teve em Charles-Michel de l'Épée, também conhecido como o “Pai dos Surdos”, seu principal pesquisador e sistematizador desse código linguístico para atendimento a esse público particular.

Para uma compreensão mais clara, registramos informações que, em solo brasileiro, somente no ano 2000 a LIBRAS foi reconhecida oficialmente pelo governo federal através da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, conhecida como “Lei da LIBRAS”. Em 2005 esta Lei passou a ser vigorada, pelo Decreto 5626, o qual estipulou um prazo máximo de 10 anos para LIBRAS estar inserida nos currículos de Licenciatura, Pedagogia, Letras e Fonoaudiologia.

Dois anos após a promulgação do referido Decreto, o governo brasileiro em parceria, com o Ministério da Educação, passou a promover o PROLIBRAS, um exame de proficiência, para a formação de intérpretes e professores, cumprindo assim o referido decreto e expandindo o ensino e a pesquisa neste campo de conhecimento.

Em conversa com a Profa. Marina, esta revelou que já é o segundo curso que faz nessa instituição, sendo que o primeiro foi sobre Jogos e Brincadeiras em sala de aula, no ano de 2014, com duração de 60 horas/aula.

Nesse momento, segundo depoimento, seu interesse está voltado para a língua brasileira de sinais, desde que começou

a observar as pessoas surdas, comunicando-se nos arredores da Avenida Frei Serafim, seja nos bancos da passarela central ou nas esquinas, ou mesmo nas paradas de ônibus. Marina revela que sentia uma forte curiosidade em compreender o que era transmitido entre as pessoas da comunidade surda, seus sinais, códigos, peculiaridades. Essa curiosidade gerou forte inquietação. Por isso, pesquisou em sítios da internet locais onde disponibilizassem o curso de LIBRAS.

Após intenso trabalho de pesquisas e aprofundamentos no que concerne à aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais, a professora Marina matriculou-se no SENAC, num curso de extensão nessa área, com vistas a compreender/aprofundar saberes, e confessou que a cada aula um novo mundo se abre, repleto de histórias de vida, superações e desejo de vitória que os integrantes da comunidade surda expõem em seus depoimentos.

Ao descrever seu interesse, assim como o cotidiano do curso, Marina relembra trechos de jornais, revistas e outras memórias que retratam a situação da pessoa surda na história. Segundo relatos da ministrante do curso de LIBRAS, a pessoa surda até meados do século XX ainda era considerada como louca, e ainda, não possuía capacidade intelectual para ser inserida em escolas convencionais. Contou ainda que as pessoas surdas muitas vezes eram vítimas de chacotas por parte de todos, o que acarretava forte revolta e tristeza. Esses depoimentos e a própria história referida sobre a importância da inserção da LIBRAS no currículo escolar, nas escolas brasileiras.

Em uma conversa informal com a ministrante do curso de LIBRAS, a qual identificamos como “Socorrinha”,

coletamos as seguintes informações acerca da situação da surda e de suas superações ao longo dos tempos:

### Narrativas da professora Socorrinha

“Mas agora a situação é outra. O/a surdo/a passou por um processo de empoderamento. Isso porque de uns tempos pra cá a legislação vem tratando de incluir essas pessoas conforme suas necessidades.

Outra coisa: também estão funcionando muitos centros de inclusão do surdo no Piauí, como a APAE, CAS e muitos outros. O surdo também aos poucos também está sendo inserido no campo de trabalho. Muitos cursos de LIBRAS trabalham com professores surdos, o que é muito bom. Também muitas empresas públicas e privadas promovem a inclusão da pessoa surda.

Hoje em dia o surdo não se vê mais como uma pessoa menor. Mas como uma pessoa digna de respeito como todas os outros. Temos avançado muito! Mas precisamos avançar ainda mais”.

Fonte: Arquivo do pesquisador.

Reforçando a importância dessa nova língua e da formação continuada da Profa. Marina, apresentamos mais uma Figura ilustrativa desses estudos que em muito colabora com a prática docente na Educação Infantil.

Palavra “LIBRAS” em datilologia (letras são representadas por sinais manuais)



Fonte: arquivo do pesquisador, 2016.

A professora explicou que esta disposição figurativa representa a “escrita” ou compreensão da palavra “LIBRAS”, em Datilologia, tipo de comunicação através de sinais feitos com os dedos, por exemplo, o alfabeto manual de surdos, descrito na figura anterior.

## **Analisando dados das Entrevistas**



Nesta subseção, realizamos o estudo analítico dos dados advindos das entrevistas, os quais se desdobraram em subcategorias na perspectiva de interpretação e compreensão acerca da formação continuada no entrelace com a prática pedagógica na Educação Infantil. Assim, para melhor descrição, interpretação e compreensão do conteúdo das entrevistas, analisados os dados a partir de eixos temáticos.

### **Eixo temático 01 - O ser professora na Educação Infantil**

Foi perguntado às professoras a respeito de seu sentimento em atuarem na educação infantil. De modo geral, as duas responderam de forma similar, no sentido compreensivo, ao dizerem que para atuar em qualquer profissão, é preciso se sentir bem no cenário do trabalho, ter motivação para fazer melhor, não apenas pelo salário, mas pela realização pessoal.

A este respeito, o filósofo Aristóteles, no século IV a.C., afirmava: “O prazer no trabalho aperfeiçoa a obra”. Ou seja, o bem-estar em executar algo deixa o trabalho mais prazeroso e, conseqüentemente, há melhor refinamento do produto final. Vejamos as afirmações das professoras:

## Como me sinto sendo professora na educação infantil

|  |   |
|--|---|
| <p><b>TETÊ</b></p>    | <p>Muito feliz, pois trabalho com carinho e dedicação e percebo que meus alunos aprendem bem, os pais confiam no meu trabalho e possuo bom relacionamento com meus colegas de trabalho.</p>                                 |
| <p><b>MARINA</b></p>  | <p>Muito bem. Mas ainda encontro dificuldades para realizar um trabalho melhor, mas sempre procuro melhorar, me preocupo com minha atuação em sala de aula, pois almejo que meus alunos tenham uma boa educação formal.</p> |

Fonte: dados do pesquisador, 2016.

De acordo com as interlocutoras, percebemos que ambas revelam afinidade com seu trabalho, compromisso de fazer sempre o melhor, aprimorando suas práticas no intuito de oferecerem um atendimento condizente com as suas necessidades formativas e com as necessidades relacionadas à aprendizagem de seus alunos. Marina reconhece a sua incompletude ao saber e ao fazer na prática pedagógica alfabetizadora.

## **Analisando dados das Cartas Etnográficas**

As cartas, especificamente, revelam diversas concepções das professoras no tocante ao objeto deste estudo, expressando suas ideias e conceitos sobre o assunto, de forma espontânea e subjetiva. Assim, a ideia de as professoras escreverem cartas etnográficas promove um resgate descritivo e narrativo do processo de constituição da cultura profissional no contexto em que estão inseridas, sua cotidianidade enquanto sujeitos- participantes de um grupo social.

Desse modo, nesta subseção, partimos do entendimento de que nas cartas serão expostas as impressões dos indivíduos no seu contexto cultural, ou seja, as vivências, a identidade individual e coletiva, as histórias de vida, os anseios, as perspectivas que se cruzam. Nesse sentido, nosso olhar sobre os dados analisados nas cartas, inferiu peculiaridades do universo profissional das professoras, partindo do método de análise de conteúdo, segundo o contributo de Bardin (2011). Nesse sentido, registramos, pois, duas categorias de análise que integram essa parte da pesquisa, e que, no trânsito analítico, procuramos evidenciar os necessários e possíveis entrelaces etnográficos:

1. Constituição da cultura profissional na formação de professores da educação infantil;
2. Constituição da cultura profissional e sua inter-relação com a prática pedagógica: inter-relação com a prática pedagógica

Criamos a figura a seguir, como forma de dispor melhor visualização e compreensão das categorias e de suas subcategorias:

Figura: Categorias e subcategorias da análise de dados



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

A organização da Ilustração 19 mostra que cada categoria gerou suas decorrentes subcategorias, de acordo com os dados, após diversas observações e leituras aprofundadas à procura, nos detalhes das impressões das professoras em relação ao objeto deste estudo.

A partir das leituras e percepções do conteúdo das cartas etnográficas, organizamos as categorias mencionadas. Na categoria 01, que caracteriza a constituição da cultura profissional na formação continuada de professores da



educação infantil, as análises apresentam a formação continuada e seu contributo na constituição dessa cultura.

Na categoria 02 descrevem a constituição da cultura profissional e sua inter-relação com a prática pedagógica, para tanto os dados apontaram a produção e a mobilização de saberes no entorno da constituição da cultura profissional na educação infantil.

No conjunto de olhares analíticos sobre essas categorias e subcategorias, procuramos promover ou evidenciar os entrelaces etnográficos em torno da formação continuada, prática pedagógica, saberes e compartilhamento de experiências.

### **Categoria I: Constituição da cultura profissional na formação de professores da educação infantil**

No primeiro momento, pedimos às professoras que discorressem sobre as contribuições da formação continuada para a constituição da cultura profissional. Primeiramente discutimos sobre a temática exemplificando de maneira simples, sempre que as professoras sentissem dúvidas sobre algum aspecto da pesquisa.

Um fato relevante é que a temática da cultura profissional parece ser um termo novo para as colaboradoras, tanto que pediram um certo tempo para se aprofundarem sobre o assunto e de suas peculiaridades.



Ao ler as cartas produzidas pelas colaboradoras, a análise de dados possibilitou a organização da subcategoria “Formação continuada e seu contributo na constituição da cultura profissional”, retomando a ideia de que a cultura profissional possui diversos elementos que a constituem, dentre eles a formação continuada.

Assim, passados alguns dias do nosso encontro, no qual pudemos conversarmos e construirmos coletivamente um conceito de cultura profissional contemplando a formação continuada como um de seus pilares.

### **Subcategoria I: Formação continuada e seu contributo na constituição da cultura profissional**

Nessa subcategoria estão as compreensões e descrições das professoras sobre a importância da formação continuada e a repercussão desta na sua prática pedagógica como destaca a Ilustração 20.

Formação continuada e seu contributo na constituição da cultura profissional

|  |   |
|--|---|
| <p><b>TETÊ</b></p>     | <p>Percebo que a formação continuada possui forte repercussão em nossa prática pedagógica, pois delineamos melhor nossos planejamentos, avaliações formativas e até mesmo a rotina nas situações de aprendizagem.</p>   |
| <p><b>MARINA</b></p>  | <p>Assim como eu, as professoras deste CMEI buscam construir novos saberes constantemente através da formação continuada, pois é através dela que nos atualizamos sobre a questão pedagógica, as pesquisas na área e novas metodologias de ensino-aprendizagem.</p> |

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

As informações coletadas apontam que as professoras compreendem a importância da formação continuada e seu contributo para a constituição da cultura profissional, principalmente no que concerne à prática pedagógica (observamos de maneira detalhada escritos de Tetê, que ainda apontou que a partir de seus conhecimentos advindos da formação continuada o grupo produz de maneira mais eficiente seus planejamentos, bem como seus instrumentos necessários ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem).

Vejam, nesse sentido, a concepção da Profa. Tetê sobre os impactos dessa formação continuada enquanto elemento constitutivo da cultura profissional.

Em concordância com Tetê, Marina aponta que a formação continuada é favorável para a melhoria do trabalho do grupo, aspecto que converge para o pensamento de Nóvoa (1995), ao dizer que conhecer novas teorias e novas metodologias faz parte do processo de construção profissional, tendo a prática e as vivências do cotidiano como foco. É interessante que a formação continuada proponha discussões entre os professores e que estes transmitam sua opinião sobre a realidade em que estão inseridos, com vistas à melhoria do trabalho docente na escola e da educação de forma geral.

Tanto em Tetê quanto em Marina, pelos seus depoimentos, mostram-se voltados para o enriquecimento e fortalecimento de sua prática pedagógica pelo contributo de estudos, pesquisa, planejamento e novas metodologias de ensino. A esse respeito, Marina registra que é por intermédio da formação continuada que se atualiza e que produz novos saberes.

Entendemos, portanto, que a formação continuada é um princípio (ou um constituinte) da cultura profissional das mencionadas professoras, e que é um dos dispositivos que promovem a discussão sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas efetivas. Nesse sentido, comporta acrescentar o pensamento de Alarcão (1998, p. 100), ao referir que a formação continuada é um “[...] processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, o profissional vai adequando sua formação à exigência de sua atividade profissional”.



## **Categoria II: Constituição da cultura profissional e sua inter-relação com a prática pedagógica**

No decorrer deste trabalho, descrevemos/registramos que a cultura profissional é constituída por diversos fatores que concorrem, simultaneamente, para a realização do trabalho docente e possui forte entrelace com a prática pedagógica realizado pelo grupo social investigado.

Sendo assim, um dos quesitos que pedimos às professoras Tetê e Marina que fossem contemplados no ato da escrita das Cartas Etnográficas, diz respeito à compreensão que tem acerca da constituição da cultura profissional e suas inter-relações com a prática pedagógica, solicitamos que explicassem esse entendimento.

A seguir, descrevemos os dados relativos à constituição da cultura profissional e sua inter-relação com a prática pedagógica, na visão das interlocutoras deste trabalho.

## Constituição da Cultura Profissional e sua inter-relação com a Prática Pedagógica

|  |  |
|--|--|
| <p><b>TETÊ</b></p>    | <p>Acredito que a cultura profissional dentro do ambiente escolar em que estamos inseridos é composta por vários elementos, entre eles a formação continuada, os saberes das professoras, as incertezas, as alegrias, que, coletivamente, compõem o dia-a-dia da escola e se imprimem, em diversos momentos, nas práticas pedagógicas das professoras deste CMEI.</p>  |
| <p><b>MARINA</b></p>  | <p>Em relação ao nosso CMEI, a cultura profissional recebe diversos elementos que a configuram e sistematizam sua identidade: a formação continuada das professoras, os conhecimentos teóricos e práticos, o próprio dia-a-dia, a comunidade e tudo que compõe o ambiente escolar. Todos esses fatores repercutem nessa cultura profissional das educadoras de alguma forma, na busca por uma educação de qualidade.</p> |

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

As professoras Tetê e Marina, pela sua narratividade sinalizam sua compreensão dos constituintes da cultura profissional e seu interrelacionamento com a prática pedagógica, suas narrativas referendam esse entendimento, a citarem aspectos como a posse de um embasamento teórico (a formação continuada e os conhecimentos teóricos e práticos, por exemplo), e outros quesitos que fazem parte da cotidianidade do grupo (no caso das incertezas e alegrias).

A seguir serão descritos, sob a óptica das interlocutoras, os saberes que constituem a cultura profissional das professoras na educação infantil.

Produção e mobilização de saberes na constituição da cultura profissional e sua interrelação com a Formação Continuada

|   |   |
|---|---|
| <p style="text-align: center;"><b>TETÊ</b></p>     | <p>Na minha concepção, os saberes que são produzidos e movimentados na constituição da cultura escolar são: saberes provenientes da formação profissional, além dos disciplinares, os curriculares e os experienciais. Todos estes saberes são discutidos com frequência, tanto informalmente por nós educadoras, quanto de maneira formal em nossos encontros pedagógicos.</p> |
| <p style="text-align: center;"><b>MARINA</b></p>  | <p>Mas acredito que, assim como eu, as professoras deste CMEI buscam construir novos saberes constantemente através da formação continuada, pois é através dela que nos atualizamos sobre a questão pedagógica, as pesquisas na área e novas metodologias de ensino-aprendizagem. [...].</p>  |

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Os saberes, na visão das colaboradoras, são provenientes de diversas fontes que se fundem e formam um saber plural, múltiplo, “formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de

saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF; LESSARD, 2008). Assim, compreendemos que esses saberes também “formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER et al., 2006, p. 28). Esses saberes se entrelaçam e se constituem na prática docente, configurando, assim, incremento na formação continuada do professor e no fortalecimento de seu processo de profissionalização, demonstrando aspectos que levam à compreensão da constituição da cultura profissional dos professores da educação infantil.

Os dados reforçam que os saberes e fazeres do cotidiano e das experiências compartilhadas são, também, contemplados nas cartas pelas interlocutoras, nas quais revelam a necessidade de continuamente o professor empreender na formação continuada, no intuito de adquirirem novos saberes e habilidades que repercutirão positivamente em suas práticas pedagógicas no campo da educação infantil. Nessa medida, as professoras enfatizam a questão da formação continuada como um caminho favorável para apreensão de novas perspectivas para a dinâmica da sua atuação profissional.

Neste sentido, os resultados das análises empreendidas deixam visíveis a reflexividade das partícipes em relação à sua prática, como foi apontada pela professora Tetê quando afirmou: “Percebo que minha prática e meu modo de ver a educação como um todo sempre ganha uma nova perspectiva, na qual posso refletir sobre minha prática e construir novos saberes”.

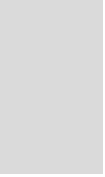
Esses novos saberes, conforme as afirmações das professoras, se apresentam na diversidade como resultado

das formações ofertadas pela Rede Municipal de Teresina, que proporciona a aquisição/ expansão de saberes teóricos e práticos imprescindíveis ao aperfeiçoamento das práticas pedagógicas no campo da Educação Infantil. Destacamos, também, que os conhecimentos adquiridos e produzidos realizados justificam a compreensão da formação continuada, sua importância e representatividade na Educação Infantil.

Neste sentido, cabe relacionar com o posicionamento de Imbernón (2006) ao afirmar que a formação inicial não dá conta de oferecer preparo suficiente para que os futuros professores, ao exercerem sua docência possam sentir mais confiantes nesse exercício profissional, o que reforça a representatividade da formação continuada, ou seja, a processualidade da formação, de modo que transcende o campo da teoria, refletindo, portanto, sobre a prática.

O desafio que se coloca ao pesquisador etnográfico é perceber, compreender pela interpretação as transformações que ocorrem em forma de produção de conhecimento sobre o fenômeno cultural investigado, no caso deste estudo está voltado para a compreensão da constituição da cultura profissional da formação continuada de professores de educação infantil, no seu interrelacionamento com as práticas pedagógicas.





## APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS: PRINCIPAIS PONTUAÇÕES

A proposição e a edificação desta obra nasceram do desejo de compreender a realidade que nos cerca, na qual vivemos e atuamos profissionalmente, falamos da educação infantil, do ser professor e sua formação e sua prática pedagógica, desejo este que nos instigou a realizar esta investigação, de modo que, com a possibilidade de encontramos o caminho para aperfeiçoarmos-nos como profissionais.

Desse modo, assim, é chegado o momento de finalizar a escrituração dessa obra, estabelecendo seu teor conclusivo, como última seção, que solicita o equilíbrio discursivo e redacional.

Dentre essas pontuações, neste primeiro momento de reflexões conclusivas, voltamos o olhar para o problema, os objetivos e para as questões norteadoras desta pesquisa que por meio da análise das narrativas etnográficas (nas cartas e nas entrevistas), possibilitaram que chegássemos às constatações e compreensões aqui apresentadas, e como requer um trabalho científico desta natureza que não objetiva apenas um registro pontual, mas uma dialogicidade, uma descrição

da cultura local do CMEI Emerson de Jesus, valorizando as vozes das professoras interlocutoras, das múltiplas vozes das crianças, que foram captadas, compreendidas na leitura descritiva, compreensiva e interpretativa dos diferentes gestos, do conteúdo dos painéis, enfim dos detalhes que compõem o ambiente escolar perceptível durante o processo etnográfico de observação.

Realçamos, também, as vozes que soam das entrevistas, os gestos que confirmam, negam ou mesmo silenciam fatos que os depoentes revelam ou que não desejam expressar, mas que no conjunto das respostas integram, formam, propiciam elementos que viabilizaram este traçado analítico, que juntos com os dados advindos das cartas etnográficas, produzidas pelas duas interlocutoras, constituem a matéria prima para o delineamento deste registro etnográfico.

Nesse encadeamento de ideais, que intentamos construir sobre o objeto desta obra é possível inferirmos que a formação continuada das professoras da educação infantil permitiu a (re) construção de saberes teóricos e práticos, a (re) significação do fazer pedagógico, além de viabilizar o diálogo, o compartilhamento de ideias, favorecendo a construção de momentos reflexivos voltados para fortalecer a qualidade do ensino e da aprendizagem das crianças.

Esse conjunto de benefícios que possibilita a construção de conhecimentos se transmuta, referendando as contribuições da formação continuada na prática pedagógica dessas professoras na educação infantil. Nesse sentido, emergem as constatações de alguns constituintes formativos que integram a cultura profissional do professor da educação infantil, sendo estes: os cursos de formação continuada

providenciados pela SEMEC, pelos estudos e experiências compartilhadas no cenário do CMEI e outros cursos e estudos que as interlocutoras vão empreendendo ao longo de sua trajetória profissional.

No entrelaçamento pretendido e percebido, revelam-se os constituintes formativos que integram a cultura profissional do professor da educação infantil, manifestando-se na forma de saberes docentes que se apresentam na sua pluralidade, pela produção e mobilização de conhecimento socializados, desenvolvidos na prática pedagógica das professoras e no seu entorno sociocultural.

O conhecimento, na acepção deste trabalho, confirma os dados provenientes da etnografia realizada, como assim ratificam as ideias reveladas nas narrativas das professoras Tetê e Marina, que esse conhecimento não é concebido como algo que se produz na individualidade humana, mas no movimento interativo das pessoas com o seu meio, com a sua realidade, o que implica dizer que se constrói na coletividade como referem Laville e Dione (1999), a esse respeito, no sentido de que o homem, ao longo da sua história de evolução, vem desenvolvendo o propósito de conhecer/aprender/apreender, no contexto de sua realidade circundante, para dela se apropriar e intervir. No decorrer desse processo temos uma via de mão dupla em que o homem ao tempo em que produz conhecimento é, igualmente, por ele produzido, condição que o define como um ser em permanente construção.

Desse modo, o empreendimento na realização desta pesquisa se efetiva pela produção do conhecimento, que, neste momento, registra sua finalização, suas constatações

e possíveis (e provisórias) conclusões, reconhecendo, particularmente, que o estudo, entre outras demandas importantes, propiciou, no âmbito da Educação Infantil, o olhar reflexivo e questionador das professoras interlocutoras sobre sua formação continuada, sua prática pedagógica, enquanto constituinte de cultura profissional docente. O sentimento que aflora, nesse momento de delineamento escrito das considerações finais do estudo, é que os objetivos foram alcançados e, por conseguinte, abre-se um novo caminho, um fecundo caminho, para a reflexão sobre a formação continuada, a prática pedagógica e a cultura profissional na Educação Infantil.

A formação continuada, por conseguinte, configurada como caminho promissor para efetivas mudanças na prática pedagógica e no campo da educação infantil, visto que muitas vezes essa etapa da escolarização ainda é tratada como “passatempo” em que a criança frequenta com o mero intuito de brincar ou mesmo permanecer algumas horas aos cuidados dos professores, sem a pretensão de ser orientada para um efetivo ensino e aprendizagem que promovam necessários questionamentos e reflexão sobre o mundo em que vive.

O que se apresenta como realidade na configuração da educação infantil subsidiada pela legislação e pelas pesquisas no campo educacional, aponta que a criança é um ser histórico em processo de desenvolvimento, e por isso precisa ser estimulada nos campos físico, psicológico, intelectual e social, sendo atendida de 0 (zero) aos 5 (cinco) anos em creches e pré-escolas, e que precisa ser acompanhadas por professores capacitados, e, principalmente, comprometidos com o desenvolvimento integral dessa criança.

As reflexões realizadas na tessitura descritiva oportunizada pela etnografia nos possibilitou a constatação de que os achados nesse trabalho possuem uma natureza provisória, portanto aberta a questionamentos e a críticas como em quaisquer outras instâncias da vida, cabendo uma permanente reflexão e em constante refinamento descritivo, interpretativo e compreensivo. N e s s a mesma compreensão, reconhecemos a importância da rigorosidade, intelectualidade e reflexividade próprias da pesquisa, que, não obstante nossas limitações, buscamos atentar e atingir, no âmbito de um estudo etnográfico no diálogo com as interlocutoras professoras do CMEI Emerson de Jesus, que revelam os caminhos compreensivos da cultura profissional no compartilhamento de ideias, saberes e conhecimentos manifestados nos encontros pedagógicos no próprio CMEI, especificamente de formação continuada no Centro de Formação Odilon Nunes e no Serviço Nacional do Comércio - SENAC, por meio do curso de LIBRAS.

Nessa construção que se quer conclusiva, um dado merece ser destacado, o engajamento das professoras com o próprio aprimoramento profissional, dialogando com a educação infantil e com a sociedade como um todo. Dessa forma, as interlocutoras demonstram estar em consonância com os principais autores que discutem a formação continuada na contemporaneidade, os quais relatam que essa formação continuada possui forte entrelace com as práticas pedagógicas, além de, propiciar novos conhecimentos sobre o fazer pedagógico, favorecendo a qualidade do processo de ensino-aprendizagem na educação infantil.

Uma reflexão final nessas aproximações conclusivas volta-se para a compreensão de que a formação continuada oportunizou a promoção de espaços para o aprimoramento dos conhecimentos, o aumento da autoestima das professoras e o estímulo ao movimento de ação-reflexão-ação, fator importante para que as professoras revejam suas práticas, avaliem suas atitudes e realizem constantemente sua auto-avaliação, na compreensão de que esses fatores contribuem efetivamente na construção da cultura profissional docente.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1998. p. 99-122.

ALMEIDA, O. A.; SECCHI, L. de M. **Um tempo vivido, uma prática exercida, uma história construído**: o sentido do cuidar e do educar. 2007. Disponível em: <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:iJ0yKauu9tMJ:https://sistemas.ufms.br/sigpos/portal/trabalhos/download/605/cursold:60+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 15 mai. 2016.

ANDRADE, E. B. F. A busca do reencantamento do professor. In: ANGOTTI, M. (Org.). **Educação infantil**: para que, para quem e por quê? Campinas, SP: Alínea, 2010.



ANDRÉ, M. E. D. A. **A etnografia da prática escolar**. 11 ed. São Paulo: Papyrus, 2004.

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARAÚJO, J. C. S. (Org.). **A infância na modernidade: entre a educação e o trabalho**. Uberlândia: EDUFU, 2007.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BAPTISTA, M. C. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. **Orientações Curriculares Nacionais para Educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2010.

BARBOSA, M. C. HORN, M. G. S. A organização do espaço e tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C. KAERCHER, G. E. (Org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARBOSA, M. C. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. **Orientações Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEUAD, S.; WEBER, F. **Guia para uma pesquisa de campo**: produzir e analisar dados etnográficos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. Brincando, as crianças aprendem a falar e a pensar sobre a língua. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Org.). **Ler e escrever na educação infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** / volume III: conhecimento de mundo. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB 020/2009; Resolução CEB 5/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2009.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal 9394 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Decreto nº: 5.626**, de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a Lei de nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõem sobre a Língua Brasileira de Sinais.

BRITO, A. E. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional. **Linguagens, Educação e Sociedade** – Teresina, n. 12, Jan./Jun. 2005.

BRITO, T. A. de. **Música na educação infantil**: proposta para a formação integral da criança. São Paulo: Petrópolis, 2010.

CERISARA, A. B. Referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 326-345.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORSINO, P. Professoras de educação infantil e suas visões de letramento: tensões da prática. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (Org.). **Educação Infantil**: enfoques em diálogo. Campinas, SP: Papirus, 2011.

DAVIS, C. L. F. et al. **Formação continuada de professores**: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-02-formacao-continuada.pdf>>. Acesso em: 20. mar. 2014.

DIDONET, V. Balanço crítico da educação pré-escolar nos anos 80 e perspectivas para a década de 90. **Em Aberto**, ano 10, n. 50/51, abr/set. Brasília, 1991. p. 124

DORNELLES, L. V. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (Org.). **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FIORENTINI, D.; SOUZA JUNIOR, A.; MELO, G. F. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.;

M. de A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente:** professor (a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998. p. 307-335.

FORMOSINHO, J. A universidade e a formação de educadores de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo.** 2. ed. Brasília/DF: Líber Livro, 2008.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, C.; ALVES, F.; BONAMINO, A. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. Ensaio – **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, n. 37, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GARCIA, C. M. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **SÍSIFO/Revista de Ciência e Educação.** n. 8, jan./ abr. 2009. p. 7-22.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

\_\_\_\_\_.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GAUTHIER, C. et. al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2006.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

GOBBI, M. Múltiplas linguagens de meninos meninas no cotidiano da educação infantil. **Orientações Curriculares Nacionais para Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 2010.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas.** n° 3, v. 35, mai.-jun. 1995. p. 20-29.

GOLD, R. Roles in sociological field observations. **Social forces.** v. 36, mar. 1958. p. 217-223.

GONDRA, J. G. Ao correr da pena: reflexões relativas às cartas dos professores do século XXI. In: MIGNOT, A. C. V.; CUNHA, M. T. S. (Org.). **Práticas de memória docente.** São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Olhos na América: uma leitura dos relatórios de Celestin Hippeau. **Educar em Revista.** Curitiba, n° 19. Curitiba: Editora da UFPR, 2002. p. 161-185.

GONZALÉZ, L. J. F.; DOMINGOS, T. R. E. **Cadernos de Antropologia da Educação**: linguagem, sociedade, cultura e educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempo de mudança**. Lisboa: Mac Graw – Hill, 1998.

HOUSSAYE, J. **O Triângulo Pedagógico**. Teoria e Prática da Educação. ( Vol. 1 ). Berna: Peter Lang, 1998.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Formação continuada de professores**. (Trad. Juliana dos Santos Padilha). Porto Alegre: Artmed, 2010.

KAERCHER, E. G. Por falar em literatura. In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, E. G. (Org.). **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. **Orientações Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2010.

KISHIMOTO, T. M.. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: Ministério da Educação e Cultura. **Programa Currículo em Movimento**. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>>. Acesso em 18 mai. 2011.

KRAMER, S. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. 1. ed. São Paulo: Bernardi, 2005.

\_\_\_\_\_. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN JR. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 6ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

\_\_\_\_\_; M. FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M. (Org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEITE, Y. U. F. Formação dos profissionais em educação infantil: Pedagogia x Normal Superior. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.



LIMA, M. G. S. B. Autobiografias de professores e formação: releituras de uma tese. In: MENDES SOBRINHO, J. A. C., LIMA, M. da G. S. B. (Org.). **Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação**: retratos e relatos. Teresina: EDUFPI, 2011. p. 33-53.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento profissional dos professores pelas histórias de vida**: revisitando percursos da formação inicial e continuada. 2003. 207 p. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

LUCKESI, C. C. **Ludicidade e atividades lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência interna. Website de Cipriano Carlos Luckesi. 21 nov. 2005. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>>. Acesso em: 18 set. 2015.

MACEDO, V. P. **Formação de professores no contexto das mudanças educativas**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0525.pdf>>. Acesso: 28 jun. 2016.

MACHADO, A. M. **Como e por que ler a Literatura Infantil desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MARTINS, L. M. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A.;

MARTINS, L. M. (Org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** em defesa do ato de ensinar. São Paulo: Alínea, 2007.

MENDES SOBRINHO, J. A. C. A formação continuada de professores: modelos clássico e contemporâneo. **Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, v. 11, n. 15, Jul./Dez. 2006.

MENDES, R. P. **A formação continuada na educação infantil e sua repercussão na prática docente**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres/MT, 2013.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos/SP: EDUFSCAR, 1996.

\_\_\_\_\_ et al. **Escola e a aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: UFSCAR/INEP, 2002.

MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio, Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, out./dez, 2011. p. 793-812.

MORGADO, P. **Práticas pedagógicas e saberes docentes na educação em Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

NEVES, L. O. R. O professor, sua formação e sua prática. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.pro.br/profprat.htm>>. Acesso em: 01 nov. 2015.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa/Portugal: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

\_\_\_\_\_. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: NÓVOA, A. (Org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

\_\_\_\_\_. “Anti-intellectualism and Teacher Education in the 21st century. Is there any way out?”, **Zeitschrift für Paedagogische Historiographie** (Zürich), 14 (2), 2008. p. 101-102.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, R. M. Falando de criatividade. In: COSTA, N. M. L. Formação contínua de professores: realidades e perspectivas. **Revista Holos**, Ano 20, dezembro de 2004. Portugal: Universidade de Aveiro, 2010.

OLIVEIRA, Z. M. R. Discutindo uma experiência americana de educação infantil: a Escola Bank Street. In:

ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. (Org.). **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 103-134.

OLIVEIRA, M. I. de.; CARLOS, R. B. Fazeres na pré-escola: uma prática consistente? In: GENTIL, H.; MICHELS, M. H. (Org.). **Práticas pedagógicas**: política, currículo e espaço escolar. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2011.

OSTETTO, L. E. O Estágio curricular no processo de tornar-se professor. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Educação Infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

PARDAL, M. V. C. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. In: VASCONCELOS, V. M. R. (Org.). **Educação da infância**: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 51-72.

PASSETTI, E. Crianças carentes e políticas públicas. In: PRIORE, M. D. (Org.) **História das crianças no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2000.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 1993.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PINAZZA, M. A. (Org.). **Pedagogia(s) da infância:** dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação.** Tradução Roberto Leal Ferreira. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

REVERBEL, O. **Teatro:** atividades na escola – currículos. 3. ed. Porto Alegre: Kuarup, 2002.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

SACRISTÁN, G. J. Consciência a acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SANTOS, F. K. S. **Reflexões sobre o papel da prática do professor na educação superior.** Fortaleza, CE: Edições UFC, 2009.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Org.). **Infância (in)visível.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 1997.

SILVA, V. B.; CATANI, D. B. Cultura profissional dos professores: construções da excelência docente. In:

SIMÕES, R. H. S.; CORREA, R. L. T.; MENDONÇA, A. W. P. C. (Org.). **História da profissão docente no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2011.

SILVA, H. G. **Formação continuada**: a escola de ensino fundamental como espaço e tempo de produção de saberes e aprendizagens compartilhadas. 105 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade federal do Piauí, Teresina, 2016.

SILVA, A. P. S.; PASUCH, J.; SILVA, J. B. da. **Educação infantil do campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVERMAN, D. **Interpretação de dados qualitativos**: métodos para análise de entrevistas, textos e interações. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

TARDIF, J.; FAUCHER, C. Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In: ALVES, M.; MACHADO, E. (Org.). **O pólo de excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente**. Porto: Areal Editores, 2010. p. 32-53.

THEÓPHILO, C. R. **As novas abordagens metodológicas na pesquisa em contabilidade gerencial**. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis). Universidade de São Paulo USP, 2001.

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

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ZANINI, J. Q. S.; LEITE; R. W. Sobre afetividade e construção de vínculos na educação infantil. In: OSTETTO, L. E. (Org.). **Educação infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. 5. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

## **SOBRE O AUTOR**

### **Deyvis dos Santos Costa de Castro**

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí, orientado pela Professora Doutora Glória Lima.

Possui especialização em Psicopedagogia e Docência do Ensino Superior, graduação em Pedagogia e atua como professor efetivo da rede municipal de Teresina no CMEI Nossa Senhora da Guia. Também é professor temporário da UESPI pelo Plano Nacional de formação de Professores da Educação Básica- PARFOR e professor convidado das faculdades IESM, São Judas Tadeu entre outras.

Nas horas vagas (ou não), Deyvis escreve poesias e está finalizando seu segundo livro, “Os duzentos Anos Mais Tristes”, que contém sonetos, clamores e outros escritos.

Também nesse entremeio, Deyvis interpreta o “Palhaço Pilombeta”, atuando na própria instituição de ensino, além de festas, gincanas entre outros eventos.

Sua identidade com a educação Infantil e com tudo que permeia o universo da criança e das práticas pedagógicas deste campo de ensino, é que o motiva a buscar uma formação cada vez mais voltada para o eixo ação- reflexão-ação, visando



uma prática conivente com as atuais necessidades da criança e da sociedade como um todo, lançando mão das tecnologias de ensino-aprendizagem, das brincadeiras e do conhecimento científico que embasa as situações pedagógicas.



Ebook disponível em:  
<http://leg.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/8517>

Este livro é contribuição às discussões e pesquisas que vem sendo desenvolvidas quanto a formação de professores, as práticas pedagógicas, aos saberes docentes; de modo mais amplo, colabora para o ensino e a educação. A experiência do autor na docência na Educação Infantil lhe permite falar com propriedade da realidade escolar, e assim delimitar como objeto de pesquisa a cultura profissional na formação continuada de professores da Educação Infantil e seus entrelaces com a prática pedagógica.

A paixão do autor pelo trabalho que realiza pode ser percebida na leitura do texto (para quem o conhece essa paixão é ainda mais perceptível), ao mesmo tempo sem negligenciar as características da postura de pesquisador.

A obra é um convite para a reflexão e o questionamento de questões relevantes, sobretudo porque reconhece a importância dos profissionais docentes, ao falar na formação dos professores, a consideração de seus saberes, nas suas práticas pedagógicas e na cultura profissional, aspectos que se entrelaçam na prática educativa.

Luana Maria Gomes de Alencar

ISBN 978-85-509-0160-2



9 788550 1901602