



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTRAPONTO E  
PARADOXOS NO PROINFANTIL/BAHIA 2010 - 2012**

**LAIS CAROLINE ANDRADE BITENCOURT**

**Salvador  
2012**

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Bitencourt, Lais Caroline Andrade.

Formação de professores : contrapontos e paradoxos no  
PROINFANTIL/Bahia 2010 – 2012 / Lais Caroline Andrade Bitencourt. – 2012.  
114 f. : il.

Orientador: Miguel Angel Garcia Bordas.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de  
Educação, Salvador, 2012.

1. Professores – Formação. 2. Professores de creches – Formação. 3.  
Educação de crianças. 4. Educação pré-escolar. 5. Programa de Formação Inicial  
para Professores em Exercício na Educação Infantil. I. Bordas, Miguel Angel  
Garcia. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.71 – 23. ed.

**LAIS CAROLINE ANDRADE BITENCOURT**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTRAPONTO E  
PARADOXOS NO PROINFANTIL/BAHIA 2010 - 2012**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestra no Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia sob a orientação do Prof. Dr. Miguel Angel Garcia Bordas.

**Salvador  
2012**

# TERMO DE APROVAÇÃO

LAÍS CAROLINE ANDRADE BITENCOURT

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTRAPONTO E PARADOXOS NO PROINFANTIL/BAHIA 2010 - 2012

Dissertação aprovada em 10 de abril de 2012, como requisito  
para obtenção do grau de Mestre em Educação pela  
Universidade Federal da Bahia pela seguinte Banca

Examinadora:

---

Miguel Angel Garcia Bordas (Orientador)

Doutor em Filosofia pela Universidad Complutense de Madrid, UCM, Espanha.  
Universidade Federal da Bahia – UFBA (Faculdade de Educação)

---

Cleverson Suzart Silva

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil.  
Universidade Federal da Bahia – UFBA (Faculdade de Educação)

---

Ana Kátia Alves dos Santos

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil.  
Universidade Federal da Bahia – UFBA (Faculdade de Educação)

---

Viviane Ache Cancian

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará, UFC, Brasil.  
Universidade de Santa Maria – UFSM (Centro Educacional)

---

Regina Aparecida Marques de Souza

Doutora em Educação pela Universidade de Campinas – UNICAMP  
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS (Faculdade de Educação)

---

Fernanda Maria Brito Gonçalves Almeida

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil.  
Universidade Federal da Bahia – UFBA

## AGRADECIMENTOS

Nesse momento de despedida de mais uma etapa em minha vida e preparação para próximas que com certeza virão gostaria de agradecer primeiramente à minha mãe Maria de Lourdes Andrade e ao meu irmão Rafael Andrade Bitencourt que sempre estiveram ao meu lado e nunca me deixaram desistir dos meus sonhos.

Às minhas tias, meus tios, meus primos, minha avó e meu avô, sempre presente em todos os momentos bons e ruins de minha vida, ensinando-me o valor de uma família unida e o amor pelos seres humanos.

Ao meu orientador Prof. Dr. Miguel Bordas, pela acolhida e carinho dedicados durante todo esse tempo de construção de conhecimento. Pelos cafés, pelos livros, pelas broncas, pelas cobranças, e, acima de tudo, pela confiança em mim depositada, pois sem ele, nada disso seria possível.

Ao meu mestre, amigo e querido chefe, Prof. Dr. Cleverson Suzart Silva, sem palavras para agradecer pelo eterno acolhimento, cuidado, companheirismo e cumplicidade, durante esses cinco anos de convivência na Universidade. Pelos ensinamentos, pelos valores, pela bondade, pela confiança, por ter uma grande parcela de culpa sobre a pessoa que eu estou me tornando.

Às Professoras Lícia Beltrão e Mary Arapiraca, por todos os momentos de riso, carinho, cuidado, ensinamentos e confiança. Vocês são uma inspiração na minha vida e na minha carreira acadêmica.

À professora Fernanda Almeida, sem palavras! Uma mãe, amiga, companheira e cúmplice para todos os momentos. Obrigada pelos conselhos, carinho e adoção eterna.

À professora Nilda Moreira por ter me inserido no meio da pesquisa e me ensinado seu devido valor e responsabilidade. Pelo carinho e pela confiança dedicados a vários momentos de aprendizagens durante a graduação.

Às minhas companheiras de jornada, Leila Soares, Mônica Loiola, Cida Pires e, em especial, à Karina Menezes, pela amizade construída.

A todos os meus amigos e amigas, pelo incentivo, pela força marcante em momentos decisivos e pela compreensão de minha ausência em muitas ocasiões.

Ao meu amor oculto pela grande ajuda nessa caminhada e por ter pedido para agradecê-lo.

E a todos da FACED que, direta ou indiretamente, contribuíram para esta caminhada.

“Não somos de alguma forma, os primeiros a perceber que a comparação da atividade intelectual em diferentes culturas poderia produzir informações importantes acerca da origem e da organização do funcionamento intelectual do homem. Vigotskii, houve um debate muito difundido acerca da questão que consiste em saber se as pessoas que crescem sob circunstâncias culturais diversas serão diferentes no que tange às capacidades intelectuais básicas que desenvolverão quando adultas.”

(LURIA, 2010)

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo central a compreensão das diversas linguagens estabelecidas pelos educadores nas creches, tentando tecer ponderações acerca do desenvolvimento da criança nessa primeira infância e das interações estabelecidas entre os educadores e os educandos. É uma pesquisa de cunho etnográfico, tendo como proposta metodológica o estudo de caso. Compreendemos a proposta dialógica trazida por *Bakhtin* e analisamos como ela é aproveitada nas salas dos professores cursistas do *PROINFANTIL*. Em um primeiro momento faremos um levantamento bibliográfico sobre a linguagem voltada para o contexto educacional de crianças de 0 a 3 anos, logo em seguida, situaremos o espaço no qual realizaremos a pesquisa e em seguida tentaremos de compreender um pouco sobre a escola como instituição responsável pela educação direta e formal das crianças. Encontramos na dialogia e nos processos de interação, utilizando a linguagem como um dos meios, uma base epistemológica para os estudos que aqui se realizam, percebendo a enunciação dentro de um contexto sócio-ideológico constituída de significação e de sentido e fruto da interação entre os indivíduos. É a partir da discussão dialógica baseada na teoria de Bakhtin que tentaremos compreender as mudanças de atitudes (ação pedagógica) dos profissionais que trabalham com educação de crianças de 0 a 3 anos a partir da formação oferecida pelo *PROINFANTIL*, bem como perceber como os cursos de formação de professores auxiliam o professor na construção de suas identidades docentes.

**PALAVRAS CHAVE:** Dialogia; Educação Infantil; Formação de professores.



## **ABSTRACT**

This study has as goal understanding the several options of language adopted by teachers in nursery, trying to weave assessments about the development of child in the early childhood of interactions established between educators and learners. It is an ethnographic research kind, having as methodological proposed the case study. We learn the dialogic proposal according Bakhtin concept and we analyzed how it is utilized in the classrooms of the teachers from PROINFANTIL. At first moment we will do a search bibliography regarding language target on the educational context of 0-3 years old children, shortly thereafter, we will set the space in which we will carry out the research trying to understand a little bit about the school as the institution responsible by direct and formal education of children. We have found through dialogic theory and in the interaction processes, using the language as one of the ways, an epistemological base for the studies that are carried out here, understanding the enunciation of a social ideological context constituted of meaning and sense and product of the interaction between the individuals. It's from the dialogical discussion based on Bakhtin's theory that we will try to understand the changes in attitude (pedagogical action) from the professionals who work with 0-3 years old children education from the formation offered by PROINFANTIL, as well as perceiving how the formation courses for teachers help them in the construction of their teacher identities.

**KEYWORDS:** Dialogism; Early Childhood Education; Teacher Training.

## LISTA DE ABREVEATURA E SIGLAS

AGF – Agências Formadoras

APEI – Articuladora Pedagógica da Educação Infantil

ATP – Assessora Técnico Pedagógica do PROINFANTIL

CA – Caderno de Atividades

CNP – Coordenação Nacional do PROINFANTIL

EEG – Equipe Estadual de Gerenciamento

FACED / UFBA – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia

IAT – Instituto Anísio Teixeira

ME - Memorial

MEC – Ministério da Educação

OME – Orgão Municipal e Educação

PB – Provas Bimestrais

PC – Professor Cursista

PD – Planejamento Diário

PE – Projeto de Estudo

PF – Professor Formador

PP – Prática Pedagógica

PR – Provas de recuperação

PROINFANTIL – Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil

RA – Registro de Atividades

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SIP – Sistema de informação do PROINFANTIL

TR – Tutores

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

## SUMÁRIO

Epígrafe

Resumo

Lista de Abreviaturas e Siglas

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>3</b>
<b>Formação do professor de educação infantil: breve abordagem sociocultural</b>	<b>3</b>
1.1 Problema, justificativa e perguntas	6
1.2 Objetivos	9
1.3 Metodologia	10
1.3.1 Instrumentos de coletas de dados	13
<b>2 FORMANDO PROFESSORES: Caminhos na Educação Infantil</b>	<b>16</b>
2.1 Palavra como processo de diálogo vivencial	20
2.2 Identidade e/ou identificações?	28
2.3 A práxis pedagógica na formação do professor	33
2.4 Espaço físico e sua influência na formação do professor	37
<b>3 O CONTEXTO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO INICIAL PARA PROFESSORES EM EXERCÍCIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL - PROINFANTIL</b>	<b>41</b>
<b>4 CAMPO EMPÍRICO</b>	<b>47</b>
4.1 Metodologia e contexto	47
4.2 O professor de educação infantil e sua relação com o diálogo vivencial em sua práxis pedagógica	50
a) “Tia”: armadilha ideológica ou tratamento de carinho?	52
b) A formação do professor e a presença das variantes sociais	57
c) Devolutivas como processo formativo	63
d) Relações interativas estabelecidas entre os sujeitos para a formação do outro	67
4.3 A formação do professor e a construção de suas identidades e/ou identificações na creche	69

<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	77
<b>6 REFERÊNCIAS</b>	82
<b>7 ANEXOS</b>	86
7.1 Anexo 1 – Entrevistas com as professoras cursistas	86
7.2 Anexo 2 – Entrevista com o Tutor	91
7.3 Anexo 3 – Entrevista com a Coordenadora	93
7.4 Anexo 4 – Relatos das práticas pedagógicas	95
7.5 Anexo 5 – Roteiro de observação à prática pedagógica	106
7.6 Anexo 6 – Fotos	107
7.7 Anexo 7 – Autorização para divulgação de imagens	112





## 1. INTRODUÇÃO

### **Formação do professor em Educação Infantil: breve abordagem sociocultural**

Realizando uma análise da situação educacional brasileira, percebemos que seu desenvolvimento advém das muitas discussões conceituais e aspirações sociais que, direta ou indiretamente, influenciam na constituição humanitária dos sujeitos. Os processos formativos e as aprendizagens que antes se davam a partir da convivência do homem com o seu trabalho específico inscrito na sua cultura, agora se expande por muitos outros espaços de convívio e é afetado por outras culturas.

Atualmente a sociedade está imersa em uma Era de grandes avanços tecnológicos e de discussões sobre uma possível pós-modernidade. Desse modo, a escola passa a ser o lugar de construção de conhecimentos e de espaço democrático fazendo desaparecer, aos poucos, e cada vez mais, a escola de “transmitir conhecimentos, formar o espírito, impor disciplina e fazer desaparecer a diferença entre os indivíduos por trás da uniformidade da norma.” (Touraine, 2007 p. 59).

Podemos dizer que surgem campos de conflitos intelectuais e práticos que, por um lado, são influenciados por valores e princípios. Por outro lado, são influenciados pelas práticas individuais, culturais e familiares que, consciente ou inconscientemente, alteram o curso das relações e das lutas pelos direitos e pelas mudanças.

Nesse caso o indivíduo passa a ser o administrador ativo do processo de criação e (re)criação da sociedade a partir de suas relações sociais. E o educador se transforma no mediador do processo educacional. Segundo Bolzan (2002 p. 41) “a bagagem sociocultural de cada sujeito é um fator que distingue suas condições, para aprender durante as situações de ensino”.

Desse modo, tratando mais particularmente da Educação Infantil, essa nova sociedade começa a perceber a criança como alguém que, além de necessitar de cuidados, precisa ser escolarizada e preparada para conhecer o mundo que a cerca. Assim, o professor é compreendido como mediador do processo de escolarização dessa criança.

Isso aconteceu em um processo lento e que causou muitos debates. Em 1930 foi criado o atual Ministério da Educação, contudo os assuntos relacionados à educação eram tratados por um departamento ligado ao Ministério da Justiça. Logo após, em 1934, foi promulgada a nova Constituição Federal na qual a educação passa a ser vista como direito de todos. Isso perpassa as discussões de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que levantava uma bandeira de educação gratuita, laica, obrigatória e de direito de todos.

Entretanto a educação ainda era centralizada e regida pelos poderes do Ministério, daí, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, em 1961, a qual já tinha sido citada na Constituição Federal de 1934, porém ainda não promulgada, Municípios e Estados começam a ter responsabilidades com a gestão da educação em seus territórios.

Depois de muitos anos de debate e com o advento da Constituição Federal de 1988 a educação passa a ser um direito de todos. Os processos educacionais começam a se formalizar com mais vigor, sendo de responsabilidade da União, dos Estados e dos Municípios “proporcionar os meios de acesso à cultura, educação e ciência” (LDB, Art. 23, Inciso V). Valorização profissional, gratuidade, igualdade e liberdade passam a ser os princípios que constituem a base da formação educacional brasileira.

A nova reforma educacional nos traz uma nova LDB reformulada em 1996, que rege a nossa educação até os dias atuais trazendo importantes mudanças como a inclusão da Educação Infantil em creches e pré-escolas, bem como orientações para a formação adequada do professor da Educação Básica, objetos de nosso estudo.

Nesse ínterim, surgem leis e decretos que ao longo dos tempos irão ordenar e orientar as formas educacionais e os direitos e deveres dos professores e dos estudantes, como o Plano Nacional de Educação estabelecendo objetivos e prioridades para a educação brasileira, o Plano de Desenvolvimento da Educação estabelecendo investimentos na Educação Básica com consequência na formação de seus profissionais, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, a lei nº 8.069, promulgada em 13 de Julho de 1990 que vem compreender a criança enquanto sujeito de direito e protegendo-os enquanto cidadãos ativos da sociedade.



O movimento que se deu da escolarização desde a década de 30 até os dias atuais nos mostra a preocupação dos habitantes do país com relação a educação dos sujeitos. Observa-se, ainda, um movimento da Escola frente a uma postura crítica, a sua função social e, conseqüentemente, ao desenvolvimento pleno da criança.

Criança essa, que nos desafia a cada momento, a construir diferentes concepções de formação repleta de desafios, tanto para o aprendente, quanto para o ensinante. Logo, é preciso repensar o fazer pedagógico do professor, a sua identidade docente, as relações pedagógicas entre cuidado e educação, o perfil do professor, currículo, espaço físico, enfim, novas demandas com relação à formação dos profissionais começam a fazer parte das discussões internas institucionais, seja ela em nível escolar ou em nível universitário.

Nesse sentido, é importante a compreensão dos espaços formativos dos sujeitos em questão – criança e professor, bem como, da construção da autonomia do fazer pedagógico que vem sendo constituída e mais valorizada a partir da década de 70. Por conta disso, trataremos de dialogar sobre a construção da identidade profissional do professor de Educação Infantil que, especificamente, cuida e educa crianças de 0 a 3 anos.

De tal modo, respeitando os processos históricos, iremos partir do pressuposto de que a educação é um processo contínuo e construído ao longo das interações existentes entre os sujeitos e levantaremos questionamentos, propondo um diálogo com alguns autores e a realidade a qual nos será apresentada ao longo dessa caminhada.

O presente trabalho surge de uma inquietação com relação à prática pedagógica de educadores que trabalham em creches. Mais especificamente as interações que se estabelecem entre os educadores e às crianças e seus saberes acerca de seu trabalho.

Assim, é importante a compreensão dos espaços formativos do professor, por conta dessas mudanças sociais, trataremos de pensar um pouco sobre a construção da identidade do professor de Educação Infantil a partir de suas relações e interações com as diversas formas de linguagem, focando mais especificamente na *palavra* enquanto componente constituinte da formação dos indivíduos nos baseando nos discursos Bakhtinianos (Bakhtin, 2009).

As reflexões aqui levantadas surgiram a partir da convivência com professores de Educação Infantil que estão em processo de formação para alcançarem a habilitação mínima<sup>1</sup> necessária para exercer sua função. Essa convivência abriu espaços para produções reflexivas sobre a influência das palavras na formação das crianças e dos discursos dos sujeitos em questão.

Desse modo, ficam assim divididos os capítulos desse estudo:

No primeiro capítulo trataremos de apresentar o objeto da pesquisa, o problema a justificativa, o objetivo, bem como a metodologia escolhida.

No segundo capítulo, faremos uma revisão bibliográfica sobre o tema em questão compreendendo alguns caminhos que auxiliam na formação do professor.

No terceiro capítulo, situaremos o contexto em que o objeto da pesquisa se encontra.

No quarto capítulo faremos a análise dos dados a partir dos materiais empíricos, refletindo em conjunto com a teoria escolhida para referenciar esse estudo.

### 1.1 Problema, justificativa e perguntas.

A relevância dessa pesquisa se apresenta de forma bastante inquietante e abre caminhos para outras muitas perguntas voltadas à Educação Infantil e à formação de professores que atuam nessa área.

A partir das mudanças econômicas, culturais e sociais, que vem acontecendo muito rapidamente na sociedade atual, a valorização social das crianças, começaram a ser difundidos e organizados de forma que as mesmas passaram a ser observadas nos seus aspectos mais singulares. Há uma grande ampliação de discussões políticas e de implementação de novas propostas pedagógicas a partir dos estudos teóricos e das possibilidades empíricas que estão impactando as instituições educacionais, as crianças e a formação do professor.

---

<sup>1</sup> LDB - Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Barbosa (2006) faz um apanhado de obras e discussões construídas sobre o campo da Educação Infantil e constata que, desde a publicação da Constituição Federal de 1988, vem crescendo os estudos sobre esse segmento educacional. Segundo suas pesquisas entre as décadas de 1960 e 1970,

“grande parte dos livros correspondia a manuais gerais de pré-escola, com predomínio de autores estrangeiros e enfocava atividades e formas de organizar a educação das crianças em turmas de jardim-de-infância e pré-escola.”

(BARBOSA, 2006 p. 16 e 17)

Ainda segundo a autora, entre as décadas de 1980 e 1990 há um aumento no número de pesquisas de autores nacionais “com ênfase nas questões políticas da Educação Infantil” (BARBOSA, 2006 p. 17), além das ampliações dos estudos sobre a pré-escola, tendo o início de pesquisas sobre as creches, respectivamente. Relatos de experiências e programações curriculares, são alguns dos trabalhos que levaram a pesquisas e reflexões mais avançadas frente a crianças e atuação profissional na área da Educação Infantil começando assim registros de uma pedagogia própria voltada para o tema em questão.

Contudo, existiam reflexões acerca dessas produções intelectuais que levavam a pesquisadores enxergar aspectos que consideraram problemáticos para o desenvolvimento da pesquisa acadêmica, em 1980. Barbosa (2006) apresenta esses aspectos em três pontos principais: a) reflexões concluídas a partir de estudos de aspectos isolados do desenvolvimento infantil; b) algumas experiências não partiam do cotidiano das salas de aula e sim de um ambiente artificial, como um laboratório; c) projeção de uma concepção ideal de criança.

Diante das preocupações, das novas leis vigentes e do desenvolvimento do novo campo de estudos e pesquisas voltadas para a área de Educação Infantil, ações diferenciadas tiveram que ser tomadas alterando o curso das propostas de trabalho que já eram desenvolvidas. Dentre essas, a formação dos professores, a estrutura física das instituições (organização de ambiente), o contato mais intenso com a família e as concepções de criança e infância, alteraram de um sistema basicamente assistencialista para um sistema educacional pensando em três pilares básicos: a) o cuidar; b) o educar e c) o brincar; dos quais desenvolveremos reflexões *a posteriori*.

Todos esses aspectos científicos e históricos que a Educação Infantil vem passando ao longo desses anos nos traz uma compreensão de que os profissionais e pesquisadores que lidam com essa área ainda precisam construir novos caminhos e repensar a cada dia sua prática pedagógica. Desse modo, a nosso ver, seria interessante propor uma reflexão sobre sua prática partindo da formação docente, das construções identitárias, das relações de forças e de seus vários sentidos produzidos a partir de suas convivências com as crianças.

Por trabalhar como Pesquisadora e Assessora Técnica Pedagógica do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – PROINFANTIL, comecei a vivenciar situações que me permitiram questionamentos e muita curiosidade. Situações que me permitiam acompanhar as práticas pedagógicas de professores de Educação Infantil, principalmente os que estão lotados em creches públicas, atendendo crianças de 0 a 3 anos, espalhadas por alguns municípios do Estado da Bahia. A partir dessa convivência iniciei a pesquisa sobre o perfil do profissional desejado para trabalhar nesse segmento educacional.

Desse modo, a minha inquietação advém da convivência com esses profissionais que estavam atuando em sala de aula com crianças da Educação Infantil, lotados em creches. Profissionais que ainda não possuíam a formação mínima exigida pela legislação e, estavam sendo formados pelo PROINFANTIL.

Considerando o histórico de assistencialismo da Educação Infantil ainda perpetuado em alguns discursos e instituições, o papel principal desses sujeitos é o de ajudante do professor, eles possuem a responsabilidade de cuidado, marcada por uma perspectiva ainda assistencialista e higienista das crianças. São chamados de auxiliares de classe, pajens, recreadores, monitores, etc. Em contraponto, fazem o papel de professor, pois o cuidado faz parte do processo educacional de crianças pequenas se tornando, também, conteúdo para a Educação Infantil, principalmente quando se trata de crianças que compreende a idade entre 0 e 3 anos.

Desse modo, levantei os seguintes questionamentos:

- Esses profissionais que estão atuando como professores em sala de aula de Educação Infantil e que não tem a formação mínima exigida, mas que exercem o papel do cuidar e do educar podem ser considerados professores?
- Quais sentidos os cursos de formação de professores empregam a esses profissionais?
- Como se constitui a identidade profissional desse sujeito? Como ele se enxerga enquanto profissional?
- De que modo são construídas as relações de interação entre esses profissionais e as crianças?
- Quais saberes estão iminentes nas práticas pedagógicas desses profissionais?

## 1.2 Objetivos

- Perceber como são estabelecidas as relações entre profissionais habilitados para a exercer a função de professor de Educação Infantil e profissionais que atuam em salas de aula e não possuem habilitação necessária segundo a legislação; Analisar como são construídas as identidades profissionais de professores que atuam em salas de aulas de Educação Infantil; Identificar quais os principais aspectos formativos de um curso de formação de professores em Educação Infantil;
- Refletir sobre as relações estabelecidas nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Infantil;

## 1.3 Metodologia

Conforme se antecipa, este estudo foi um estudo de caso, situado no âmbito da abordagem etnográfica, por compreender a necessidade de vivenciar o cotidiano do PROINFANTIL.

A partir do momento que se propõe a pesquisar o ser humano ou algo relacionado a ele, o processo de construção e de análise irá se caracterizar como subjetivo. Questões sociais tiveram influência nos resultados, bem como levamos em consideração o contexto cultural das Instituições Escolares.

Nosso foco foi direcionado a partir do conceito de cultura pelo entendimento de Clifford Geertz, portanto, defendemos cultura numa visão semiótica. Como diz o autor:

Acreditando em Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.

(GEERTZ, 2011; p. 4)

Desse modo, nosso olhar foi voltado para a origem social do que o campo nos apresentou, problemas concretos que surgiram do cotidiano de profissionais que trabalham com Educação Infantil. Usamos ainda, compreensões de uma prática etnográfica, praticando a etnografia, não como questão de método, mas usando-a para “estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante” (GEERTZ, 2011; p. 4).

O conceito de “descrição densa” trazido por Geertz, em uma exemplificação sobre o trabalho de Gilbert Ryle, também fez parte dessa pesquisa. As várias situações e contradições que o campo empírico nos ofereceu foram tratadas como questões fundamentais para a compreensão da singularidade das ações humanas em uma investigação científica na área educacional.

Segundo André (1998), a pesquisa etnográfica envolve um trabalho de campo, ou seja, o pesquisador se aproxima de pessoas, situações, locais, eventos, havendo assim, um contato direto e prolongado com a realidade pesquisada.

É importante que fique claro, segundo a própria recomendação da autora, que as dimensões institucional, organizacional, educativa, pedagógica e sócio-política-cultural sejam compreendidas como uma unidade de múltiplas inter-relações, sendo essas, a composição da dinâmica educacional.

Assim, convivemos com aspectos da organização do trabalho pedagógico como: estruturas de poder de decisão, níveis de participação dos seus agentes, disponibilidade de recursos humanos e materiais. Aspectos que se transformam no cotidiano e são extremamente importantes para a prática pedagógica como um todo.

Tentamos ainda fazer um paralelo com o movimento do contexto macro social da atualidade. Como forma de aproximar e apreender os acontecimentos que se dão, foi de extrema importância utilizar o diário de campo para registro das observações feitas durante a vivência nas Agências Formadoras – AGF – do Programa, situadas em diferentes municípios do Estado da Bahia.

A complexidade das interações existentes entre educadores e educandos, nos faz compreender fatos educacionais ligados a processos de aprendizagem dentro de salas de aula. Trabalhamos com a prática pedagógica dos sujeitos participantes da pesquisa. Observamos as práticas pedagógicas, que se tornaram o nosso principal instrumento de coletas de informações e que nos permitiram uma aproximação com o dia-a-dia do educador e um contato com a complexidade dos comportamentos humanos em atividades educacionais diárias. Entrevistas e filmagens também fizeram parte da coleta de dados.

Compreendemos que a presença do pesquisador no momento da observação pode modificar os comportamentos, tanto dos educadores, quanto dos educando, quando se trata de pesquisas em sala de aula. Entendemos também, que é impossível eliminar toda a influência que um sujeito externo traz para a rotina de um espaço, podendo modificar a ação observada. Desse modo, nos pautamos nas orientações de Vianna (2007) sobre a observação como atividade científica e suas dimensões no contexto da escola.

Vianna (2007) nos afirma que, para que se efetive, com qualidade, uma observação de um professor em sala de aula,

faz-se necessário que o observador não se concentre apenas em elementos factuais demonstrativos de um suposto “conhecimento”, mas que verifique, igualmente, a ocorrência de habilidades, interesses, atitudes e a demonstração de novos valores, da parte do aluno, para que possa ajuizar, com relativa segurança, sobre a qualidade do produto de todo o processo educacional.

(VIANNA, 2007; p. 93)

Após as observações foi construído um diário de campo, a partir de conversas informais com as coordenações, com os professores cursistas, com os professores formadores, com os tutores. Foram também realizadas entrevistas, com os participantes da pesquisa que se constituem como principais fornecedores de informações.

Outro ponto que analisamos foi o já mencionado contexto sócio, político e cultural que nos permite, segundo André (1998) o conhecimento dos determinantes macroestruturais da prática educativa e pedagógica, “inclui uma reflexão sobre o momento histórico, sobre as forças políticas e sociais e sobre as concepções e os valores presentes na sociedade” (ANDRÉ, 1998. p. 45).

A triangulação dos dados foi feita a partir das análises dos vídeos construídos nas observações, através dos registros feitos no diário de campo, das entrevistas realizadas e dos estudos sobre as temáticas que surgiram no decorrer do processo. Isso, nos possibilitou reflexões e conclusões fundamentadas e consistentes com os dados coletados.

O caminho até então traçado está ligado ao fato de entendermos que a prática educacional deve ser entendida na sua totalidade. Para que se possa fazer uma leitura mais ampla das relações que se constroem no âmbito educacional, é preciso estar atento às conexões e interconexões entre o institucional, organizacional, pedagógico e sócio-político-cultural.

No entanto, temos clareza da complexidade que rege o fenômeno da prática educativa e pedagógica e o movimento constante que lhe é inerente. Assim, a lucidez de que mesmo caminhando por essas dimensões, o resultado final da pesquisa representará a fotografia que fizemos nesse caminhar. Daí entende-se que o mais importante será a construção de reflexões em movimento, reflexões que possam apontar para uma outra pesquisa mais demorada, possibilitando o aprofundamento dos questionamentos que ora são levantados na pesquisa em curso.

### 1.3.1 Instrumentos de coletas de dados

Das 07 (sete) Agências Formadoras (AGF) que fazem parte do Grupo 3 do PROINFANTIL, duas, a que fica localizada no município de Gandu e a que fica localizada no município de Barreiras nos possibilitaram a realização deste



estudo de caso. Essas Agências foram escolhidas, pois acompanharei as duas mensalmente por um período de 6 meses.

O município de Gandu encontra-se localizado a 290 Km de Salvador (capital do Estado da Bahia), às margens da Rodovia Federal BR 101. É uma cidade formada por rios, morros, lagos, além de muita mata atlântica. Segundo o IBGE, censo de 2009, o município conta com uma estimativa de população de 31.819 habitantes e possui uma área territorial de 229 Km<sup>2</sup>.

A Agência Formadora localizada em Gandu têm 04 (quatro) municípios participantes do Programa: Camacan com uma população de 31.113 habitantes e uma área territorial de 633 Km<sup>2</sup>, Gandu, onde fica localizada a AGF, Piraí do Norte, com uma população estimada em 8.818 habitantes e área territorial de 228 Km<sup>2</sup> e Ubaitaba, que conta com uma estimativa populacional de 20.333 habitantes e uma área territorial de 222 Km<sup>2</sup>,<sup>2</sup> perfazendo um total de 64 Cursistas distribuídos nos quatro municípios. Desses 64 Cursistas 12 trabalham diretamente com educação de crianças de 0 a 3 anos e estão assim distribuídos:

- a) Camacan: 06 cursistas;
- b) Gandu: 01 cursista;
- c) Piraí do Norte: 02 cursistas;
- d) Ubaitaba: 03 cursistas.

O município de Barreiras encontra-se localizado a 898 Km de Salvador (capital do Estado da Bahia) na região Oeste do Estado. É uma cidade rica com 7.895 Km<sup>2</sup>, conta com um ambiente de rios e cachoeiras e é banhado pelo rio São Francisco. Conta com uma população estimada em 137.832 habitantes.

A Agência Formadora localizada em Barreiras têm 05 (cinco) municípios participantes do Programa: Barreiras, onde está localizada a AGF, Cotegipe, que possui uma área territorial de 4.019 Km<sup>2</sup> e uma população estimada em 14.191 habitantes, Luis Eduardo Magalhães, que conta com uma área territorial de 4.019 Km<sup>2</sup> e uma população estimada em 52.054 habitantes, Riachão das Neves, que conta com uma população de 23.431 habitantes e uma área de 5.840 Km<sup>2</sup> e São Desidério, com uma área territorial de 14.820 Km<sup>2</sup> e uma população estimada em 27.513 habitantes, perfazendo um total de 73 cursistas

---

<sup>2</sup> Os dados quantitativos sobre as cidades participantes do programa foram coletados no site do IBGE e são relacionados ao censo de 2009. <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>

distribuídos nos cinco municípios. Desses 73 cursistas 14 trabalham diretamente com educação de crianças de 0 a 3 anos e estão assim distribuídos:

- a) Barreiras: 04 cursistas;
- b) Cotequipe: 05 cursistas;
- c) Luis Eduardo Magalhães: 05 cursistas;

Foram realizadas observação da Prática pedagógica, realizamos entrevistas com Tutores, Coordenadores pedagógicos municipais e Professores Cursistas, que se sentiram à vontade para participar da pesquisa. Nos momentos de contato com a prática pedagógica encontramos nas palavras, ditas ou escritas, as relações que são estabelecidas entre os sujeitos da pesquisa levando em consideração a teoria de Bakhtin que em seu livro “Marxismo e Filosofia da Linguagem” afirma o poder da palavra e de sua trama complexa dizendo que

“a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos e são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos, e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”

(Bakhtin, 1992)

Os instrumentos selecionados para o estudo de caso nesses municípios foram:

- a) Observação da prática pedagógica do Professor Cursista;

O professor cursista do PROINFANTIL realiza uma prática pedagógica por mês que é precedida de um planejamento diário o qual entrega ao Tutor na hora da execução da prática. Essa prática é acompanhada pelo Tutor, são 2 horas de atividade com as crianças e duas horas de conversa com o Tutor para reflexão e avaliação da atividade executada.

- b) Entrevistas com Tutores, Coordenadores pedagógicos municipais e Professores Cursistas;

Os Tutores são pedagogos ou profissionais formados em magistério, dependendo da disponibilidade de profissionais que tenha o município

participante do Programa. Eles acompanham os cursistas mais de perto, realizam os Encontros Quinzenais, acompanham as Práticas Pedagógicas e avaliam a maioria dos instrumentos produzidos pelos cursistas. Cada Tutor orienta uma média de 10 cursistas e na delimitação dessa pesquisa temos um total de 13 Tutores que acompanham cursistas que estão em sala com crianças de 0 a 3 anos.

Os coordenadores pedagógicos municipais são, na maioria das vezes, pedagogos. Alguns municípios não possuem esse profissional.

Os Professores cursistas são professores dos municípios que estão em processo de habilitação, como dito anteriormente, contávamos com 26 professores, dos quais 03 participaram da pesquisa.

## 2. FORMANDO PROFESSORES: Caminhos na Educação Infantil

Considerando que em uma instituição de educação encontraremos diversos tipos de profissionais fazendo atividades diferenciadas, porém com apenas um propósito que é a educação das crianças que frequentam aquele espaço. Esses profissionais, porteiros, professores regentes, professores cuidadores<sup>3</sup>, merendeiras, coordenadores, entre outros, mantém contato direto com as crianças durante todo o tempo em que elas estão nas creches e escolas.

Como em qualquer outra instituição, ao frequentarmos o espaço, podemos perceber a diferenciação e delimitação do trabalho de cada profissional. O porteiro cuida da segurança nos momentos de entrada e saída da instituição; os professores, das atividades pedagógicas, intencionais e planejadas; os professores cuidadores zelam pela higiene, alimentação, recreação e controle das turmas enquanto; as merendeiras, da alimentação, os coordenadores da parte administrativa e pedagógica, enfim, cada profissional possui um espaço bem delimitado e complementar no cuidado e na educação das crianças.

Passando a ter um olhar mais diferenciado voltado para cada profissional acima descrito, comecei a observar o quanto é acentuada a relação existente entre os profissionais que trabalham dentro das salas, nesse caso professores regentes e professores cuidadores.

De acordo com o Artigo 61, inciso I, da Lei 9.394/96 LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) vigente, o professor é aquele profissional habilitado, seja em nível médio ou nível superior para a docência na Educação Infantil. Portanto, legalmente os profissionais que aqui são chamados de professores cuidadores não podem ser denominados professores por não possuírem a formação exigida pela legislação.

A partir daí, gostaria de abrir um parênteses para justificar o porquê do objeto dessa pesquisa estar sendo chamado de professor cuidador e não de auxiliar de classe, ou recreador, ou monitor, ou outra denominação definida a depender da região a qual essa creche está localizada.

---

<sup>3</sup> Referencia-se aos profissionais que trabalham como auxiliares de classe ajudando ao professor regente a cuidar e educar as crianças.

Compreendo que, independentemente da denominação que esse profissional recebe, ele acaba exercendo o mesmo papel enquanto membro de uma instituição educativa, ou seja, lavam, banham, limpam, brincam, alimentam, enfim, participam ativamente da esfera do cuidado físico, dimensão que compõe a educação das crianças que frequentam esses espaços. Mesmo que a atual legislação enfatize a indissociabilidade entre cuidar e educar – perspectiva com a qual concordo, é perceptível que em Creches e escolas de Educação Infantil na Bahia há uma divisão clara nas atividades dos profissionais que se responsabilizam, por exemplo, pela higiene das crianças e aqueles que realizam o planejamento pedagógico.

Portanto, entendo que auxiliar de classe, ou recreador, ou monitor, por exemplo, são termos que não compreendem toda a dimensão do papel que esses sujeitos desempenham. E estou tratando aqui, de uma escolha política Brasileira, de uma concepção de criança e de infância que não dissocia o cuidado da educação e proporciona às crianças da Educação Infantil uma educação integral que rompe com a ideia assistencialista da qual fazia parte o processo educativo no Brasil.

Por outro lado, compreendo que os significados das palavras é diferente dos sentidos atribuído a elas. Dessa forma, o significado vem a ser aquilo que foi construído e difundido socialmente, e o sentido é que vai fazer a diferença a partir das relações empregadas a esse significado.

Assim, percebo que tanto o professor regente, quanto o professor cuidador possuem papéis muito bem definidos, mas ao mesmo tempo papéis muito indissociados e complementares. Na visão de Educação Infantil dessas instituições, o cuidado com a alimentação, por exemplo, fica a cargo do professor cuidador enquanto é no processo alimentar que a criança começa a perceber valores como a higiene, a organização do espaço, o conhecimento de corpo, que são conteúdos necessários para o desenvolvimento de suas capacidades físicas, intelectuais e sociais.

A alimentação das crianças é conteúdo educacional e esse momento precisa ser planejado de forma com que as crianças percebam a sua importância e desenvolvam a sua autonomia. Isso é o papel do professor de Educação Infantil, seja ele regente ou cuidador. Não podemos permitir que o professor regente planeje para que o professor cuidador execute ou vice versa,

uma função não é em detrimento da outra, pelo contrario, o trabalho precisa ser realizado em conjunto. É importante que os profissionais que exercem o papel de educador possuam a percepção de que o tempo destinado à alimentação também é um momento de educar.

Não estou afirmando que o professor regente não exerce o papel de cuidador, contudo, o papel do cuidado nas salas de Educação Infantil ainda é mais concentrado nesse outro profissional.

Pensando nisso, recorremos ao dicionário para que o mesmo possa nos oferecer o significado das palavras que determinam e denominações aos profissionais da Educação Infantil, aqui pesquisados, refletindo sobre o sentido que essas palavras atribuem ao objeto da pesquisa.

Auxiliar para Ximenes (2000) significa “1. Prestar auxílio a. 2. ajudar”; Monitor significa “1. Quem aconselha, orienta, adverte.”; enquanto o Cuidar é tratado como “1. Imaginar, meditar, julgar, supor, tratar. 2. Ter deszele por, fazer os preparativos.” E por acreditar que o processo educativo precisa ser pautado na trilogia ação/reflexão/ação é que escolhemos a expressão professor e não cuidador, ou auxiliar, ou pajem, ou outra qualquer para tratar desse profissional.

Sabemos que esse professor, objeto de nossa pesquisa, não apenas ajuda ou presta auxílio, mas trata e ao mesmo tempo medita sobre suas ações. Sabemos ainda que ele não só aconselha, orienta ou adverte, mas tem deszele, mas supõe, mas julga ou imagina, concordamos ainda que este profissional, à medida que exerce a função de professor deve ser considerado como tal, por isso escolhemos denominar professor e não outro nome.

Importante salientar que essa escolha não está pautada na dissociação entre cuidar e educar, muito pelo contrário, está pautada exatamente nessa rede de interações e mediações existente nas transformações das práticas pedagógicas desses dois sujeitos, o professor regente e o cuidador, pajem, monitor, o nosso, também, professor.

A educação, nesse momento de vida, perpassa, sobretudo por proporcionar ambientes interacionais que promovam condições para o desenvolvimento de “capacidades envolvendo aquelas de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social.” (RCNei, volume 1, p. 47.)

Nesse sentido, em termos pedagógicos, o cuidado com a alimentação, a interação, a disciplina e a higiene, por exemplo, fazem parte do currículo da Educação Infantil e devem ser levados em consideração nos planejamentos dos professores, comprovando assim, que os professores cuidadores também se configuram como professores dessas crianças.

Os professores cuidadores são profissionais, na maioria das vezes, do sexo feminino, que ainda não possuem a formação mínima exigida pela legislação para atuarem no exercício do magistério, mas que são contratados para trabalhar com crianças e muitas vezes não tem a compreensão da importância de suas ações no desenvolvimento da criança. Vale ressaltar ainda, que alguns desses sujeitos, mesmo sem estar de acordo com a legislação, assumem salas de aula, porque no município a qual pertencem, não existem profissionais com a qualificação exigida.

No Brasil existem muitos profissionais nessa situação. A partir do momento que a Educação Infantil passou a ser reconhecida como política pública, o governo estabeleceu parâmetros de qualidade para que se efetivasse uma educação realmente significativa. Assim, surgiu a necessidade da qualificação dos professores ainda considerados leigos e, considerando tal situação, o Ministério da Educação, junto com a Secretaria de Educação à Distância, estão promovendo em todo o país um curso de capacitação em nível médio na modalidade normal, para esses profissionais acima descritos – o PROINFANTIL. Percebo no entorno dessas formações uma busca em fazer com que esse professor cuidador se implique enquanto sujeito mediador do desenvolvimento pleno da criança.

Desse modo, desenvolverei ao longo desse capítulo um diálogo reflexivo entres os possíveis caminhos os quais considero importantes a compreensão do professor no seu processo de formação e, sobretudo na sua caminhada enquanto profissional qualificado para que se efetive de fato uma Educação Infantil de qualidade.

## 2.1 Palavra como processo de diálogo vivencial

*A formação não é outra coisa senão o resultado de um determinado tipo de palavra: uma relação constituinte, configuradora, aquela em que a palavra tem o poder de formar ou transformar a sensibilidade e o caráter do leitor.*

*(Larrosa, 2010. p. 46)*

Neste capítulo iremos estabelecer um diálogo entre os possíveis caminhos que levam a Educação Infantil a um contexto de interações dialógicas pensando na palavra como um processo de diálogo vivencial. Levamos em consideração que o professor de Educação Infantil possui especificidades e um perfil diferenciado, por atuar em um contexto educacional que exige certas intimidades o mundo denso e complexo das crianças. Compreendemos, ainda, a linguagem como ponto de partida nas questões sociais e humanas tendo a língua e a fala como instrumento individual de interações entre os indivíduos.

Desse modo, encontraremos muitas teorias que pretendem fazer com que o professor reflita sobre aspectos avaliativos e constitutivos do seu cotidiano na sala de aula ou produções, que tentam oferecer receitas aos professores sobre como conduzir o seu trabalho. Não obstante, encontraremos ainda, reflexões que, além de reelaborarem conceitos, práticas, culturas, maneiras de se fazer, tratam de rever pressupostos que eram definidos como corretos e adequados.

Historicamente, podemos dizer que essas produções se dividiram em dois grandes momentos. O primeiro trata de uma vertente educacional na qual a criança é vista como um adulto em miniatura, sem particularidades específicas, sem voz ativa, uma criança que não é capaz de produzir discursos, desejos, enunciados, uma abordagem de compreensão fechada, pragmática e instrucional.

A segunda grande compreensão sobre esse sujeito nos traz reflexões de uma infância na qual se produz experiência, onde a criança é vista como sujeito de direito que possui características distintas dos adultos. Uma criança produtora de cultura, de enunciações, de singularidades, enfim, uma criança



produtora de discursos. Desse modo, o professor não é mais visto como o detentor do saber e do poder, passando a ser tratado como um mediador em todo o processo de aprendizagem.

E é no sentido dessa segunda concepção que compreenderemos as discussões que serão levantadas, levando em consideração a natureza complexa do tema em questão e seguindo cautelosamente por um ambiente teórico complexo e admirável. Dessa forma, se faz necessário refletir acerca de alguns conceitos sobre as diversas formas de interações que aparecem nas diversas linguagens dos professores, visando sua formação diante de um contexto dialógico.

Importante salientar que não podemos pensar a formação do professor que atua na Educação Infantil, sem compreender o sujeito de formação e de estudo desse professor que é a criança e suas particularidades, contudo, deixaremos para nos ater a esses conceitos mais adiante.

Os estudos ao longo desse tempo nos fizeram compreender que não existe apenas um conceito de desenvolvimento, de aprendizagem, de sujeito e de sociedade, portanto, não existe receita sobre a implicação do professor no processo de aprendizagem do sujeito. Existem sim, fatores mais adequados e reflexivos diante da conjuntura atual de sociedade a qual estamos inseridos, no nosso tempo e espaço local.

Compreender a formação dos professores por meio de múltiplos olhares é sempre uma atividade que nos leva a refletir sobre como esse profissional se organiza quando se refere à relação teoria/prática. Isso, porque esse sujeito, de que aqui se trata, participa de curso de formação para habilitá-lo a exercer uma função que já faz parte de seu cotidiano profissional. Portanto, possui saberes e história que competem na configuração de seus discursos e consequentemente, na construção de sua identidade.

Levamos em consideração a especificidade do sujeito que atua na Educação Infantil e como ele é atualmente visto e pensado, além de ponderar sobre a formação do professor que convive diariamente com crianças. Nesse sentido, a linguagem é entendida como materialidade de expressão mais ampla das questões sociais e humanas, a língua como objeto social que se representa na fala, realização individual de interações entre os sujeitos. E na

fala, verbalização das discursividades, convivem as palavras que adquirem sentido não apenas no discurso, mas principalmente no contexto.

No parágrafo que escolhemos para compor a epígrafe desse texto, Larrosa (2010) coloca a *palavra* como intermediação nesse processo de formação do sujeito quando afirma que ela tem “o poder de formar ou transformar a sensibilidade e o caráter do leitor”.

Desse modo, a palavra se apresenta enquanto intermediadora do processo de formação por fazer parte da composição dos discursos como afirma Orlandi (2010 p. 15) “O discurso é assim palavra em movimento”. Nesse sentido, podemos afirmar que o professor também é influenciado pelas palavras de seus pares, de seus alunos, das famílias de suas alunos, de sua cultura, enfim, ele se constitui a partir da convivência com o mundo que o cerca construindo e reconstruindo seus próprios discursos em torno dos discursos dos outros, se formando enquanto profissional.

A palavra “Formação” aqui é compreendida em um sentido abrangente que abarca tanto as concepções apreendidas durante os momentos de contato com os espaços formais – instituições – e com as pessoas que dele fazem parte, quanto em seu sentido mais subjetivo de contatos informais com sujeitos que fazem parte da vida pessoal desse professor.

Essa forma de pensar a formação do sujeito, tanto no seu âmbito pessoal, quanto no seu âmbito profissional, nos faz compreender, sobretudo, a interferência das variadas formas culturais existentes entre as relações que os sujeitos estabelecem entre si e entre o mundo, e que vão auxiliando os mesmos na construção de sua personalidade e na sua constituição como ser humano.

Desse modo, o poder que a palavra possui em todo esse processo, está indistintamente relacionada com o pensamento e a linguagem dos sujeitos, influenciando diretamente em sua formação e fazendo com que esse sujeito repense sua ação pedagógica. Podemos ponderar o fato de como a mediação vai ser significativa nos processos de construção de significados por parte do sujeito aprendiz. Assim como não podemos deixar de levar em consideração o contexto em que os sujeitos estão inseridos.

Um dos principais pontos do pensamento de Mikhail Bakhtin (2009) é a ideia de que o seu discurso está embebido do discurso do outro, ou seja, nada

do que você diz é puro, o contexto sócio/econômico/cultural de cada indivíduo influencia na construção de sua consciência, que, conseqüentemente, influencia nos seus processos formativos.

Para a criança, dois espaços de interação são extremamente importantes nos seus primeiros anos de vida. O primeiro se configura como o seu ambiente familiar, assim, desde os primeiros dias de vida ela é embebida por uma cultura, por uma linguagem, por um jeito de ser e fazer específico daquela sociedade e, particularmente, daquela família a qual está inserida. Essa família, por sua vez, está embebida de significados e significações que incorporaram durante sua convivência com os outros, destacando a inserção do diálogo nas interações entre os sujeitos. Desse modo, a família, como primeiro espaço de interação do indivíduo, se configurará como ambiente contraditório que apresenta à criança diferentes formas de identificação do mundo e de construção de sua linguagem.

O segundo grande espaço de interação da criança é o espaço escolar, que assim como a família, também carrega uma gama de conteúdos, de conceitos, de (pré)conceitos, de contradições. Ambiente que proporciona à criança o contato direto e indireto com um conjunto de diferentes linguagens que acabarão por influenciar na construção de seus valores e de suas significações com relação ao universo a qual pertence, pois nesse espaço existem muitas formas de se fazer o cotidiano.

Assim, refletir sobre a prática pedagógica do professor, implica compreender de que maneira esses discursos são construídos e como as atitudes valorativas sobre os objetos influenciam no processo formativo da linguagem do sujeito, que a nosso ver, provoca a constituição do indivíduo tendo a palavra como objeto mediador.

Bakhtin tem seus trabalhos voltados para o entendimento da linguagem em uma abordagem minuciosa ao mesmo tempo social e dialógica. Em seu livro *Marxismo e filosofia da linguagem* (Bakhtin, 2009) toma a enunciação dentro de um contexto sócio-ideológico constituída de significação e de sentido, afirmando ainda que isso é fruto da interação entre os indivíduos. Sua obra trata da linguagem em um contexto completo e complexo trazendo uma singularidade para a ideia do enunciado como constituição do sujeito contribuindo nas suas interações com o meio social.

A palavra nesse contexto de interação não é apresentada isoladamente, ela dialoga com outras palavras, que por sua vez constitui-se a partir de outras palavras. Segundo Fiorin (2008) a proposta bakhtiniana:

[...] permite examinar, do ponto de vista das relações dialógicas, não apenas as grandes polêmicas filosóficas, políticas, estéticas, econômicas, pedagógicas, mas também fenômenos da fala cotidiana, como a modelagem do enunciado pela opinião do interlocutor imediato ou a reprodução da fala do outro com uma entonação distinta da que foi utilizada, admirativa, zombeteira, irônica, desdenhosa, indignada, desconfiada, aprovadora, reprovadora, dubitativa, etc.

(FIORIN, 2008. p. 27)

Bakhtin (2009), ainda, levanta reflexões sobre esse processo de formação a partir da palavra, essa, como dito anteriormente, vista como instrumento individual, mas ao mesmo tempo carregada de ideologias a partir do seu contexto histórico. Nessa perspectiva, o sujeito alcança seu domínio de pensamento se aprimorando dos contextos sociais e de suas relações. Bakhtin afirma ainda que,

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

(Bakhtin, 2009. p. 98, 99)

Nesse sentido, nosso discurso, por ser carregado de ideologia, possui um direcionamento para o sujeito ouvinte. Importante salientar que, além da implicação do professor e de sua responsabilidade com relação à sua formação, ainda existe uma grande diferença entre o que é dito e como o sujeito constrói sua reflexão acerca do conhecimento oferecido. As atualizações de cada indivíduo são diferentes, o contexto histórico/social/cultural de cada indivíduo é diferente, portanto, cada professor possui demandas diferenciadas sejam elas de ordem pessoal ou profissional.

O cotidiano dos profissionais que atuam na Educação Infantil está imerso em uma rede de relações na qual, intencionalmente ou não, busca uma construção de identidade, pessoal e profissional, seja do educador ou do

educando, implicando conseqüentemente, na educação das novas gerações. Nesse sentido, é importante entender que,

“a natureza humana não é simplesmente o inato nem somente o adquirido, mas a interação permanente entre ambos. O processo histórico e sociocultural da existência do homem consiste na permanente articulação entre a dimensão inata da vida humana (que compreende as estruturas hereditárias, os genes ou as potencialidades constitutivas de cada indivíduo) e o processo de aprendizagem, que ocorre através da experiência histórica”.

(ZITKOSKI, 2006. p. 75)

Zitkoski (2006) nos faz pensar o ser humano em um contexto sociocultural mais amplo, compreendendo que sua vida é permeada por rupturas. Assim, tomamos como ponto de partida o fato de que nenhum ser constrói sua personalidade, muito menos constitui sua visão de mundo sozinho. O caminho percorrido é inquieto e indeterminado, tanto para o mediador, quanto para o sujeito aprendente, ambos em eterna busca de uma própria formação de caráter e personalidade profissional e pessoal.

Essa forma de pensar a formação do sujeito, tanto no seu âmbito pessoal, quanto no seu âmbito profissional, nos faz compreender a interferência das variadas formas culturais existentes entre as relações que os sujeitos estabelecem entre si e entre o mundo, e que vão auxiliando os mesmos na construção de sua personalidade e na sua constituição como ser humano.

Desse modo, o poder de transformação que a palavra possui, está indistintamente relacionado com o pensamento e a linguagem dos professores, influenciando diretamente em sua formação e fazendo com que esse sujeito repense sua ação pedagógica. Podemos ponderar o fato de como a mediação vai ser significativa nos processos de construção de significados por parte do sujeito aprendiz. Assim, como não podemos deixar de levar em consideração o contexto em que os sujeitos estão inseridos.

Para Bolzan (2002)

“o diálogo se apresenta como uma forma de conexão entre a linguagem e a vida, tornando possível que a palavra seja o espaço no qual os valores sociais contraditórios se confrontam”.

(Bolzan, 2002. p. 50)

Dessa forma há diversos espaços de interação que influenciam a atuação do professor que educa crianças e que constituem as concepções de atuação desse professor. Assim, podemos ampliar um pouco mais pensando que além da família, das crianças, da cultura e dos seus pares, como dito anteriormente, as instâncias como o Ministério da Educação, o Estado, o Município e, sobretudo, as instituições em que esse professor atua ou as que ele foi ou está sendo formado. Essas, aparecem a ele, professor, de formas variadas proporcionando aprendizagens e construções identitárias, constituindo, como afirma Orlandi, o “homem um ser especial com sua capacidade de significar e significar-se” (Orlandi, 2010 p. 15).

Nesse processo de interações os discursos que irão surgindo e que fazem parte da constituição do sujeito, são marcados por formações ideológicas, das instâncias acima citadas e, conseqüentemente, dos sentidos que esses professores emprestam ao que lhes é dito. Orlandi (2010) fala sobre a formação discursiva e afirma que “o sentido não existe em si mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas” (Orlandi, 2010 p. 42).

Desse modo, as palavras vão constituindo sentidos diferentes a partir do contexto em que os sujeitos pronunciam e vão formando discursos que vai se delineando a partir das relações com os outros.

Não obstante, o caminho que o professor percorre na construção de suas identidades (pessoal e profissional), de suas “entonações”, de suas “palavras”, de sua “natureza”, enfim, de seus “discursos”, torna-se inquietante e indeterminado, interferindo também, na formação do sujeito aprendente.

Assim, compreender de que maneira esses discursos são construídos nas salas de aula e como as atitudes valorativas sobre os objetos ou as palavras influenciam no processo formativo da linguagem do sujeito, que a nosso ver, provoca a constituição do indivíduo tendo a palavra como objeto mediador implica refletir sobre a prática pedagógica do professor.

Para conceituar prática pedagógica nos pautamos em Veiga (1992, p. 16) que afirma que a mesma é “uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social”. Sabemos, também, que a prática social, assim como a vida humana está imbuída de contradições e de

características sócio-históricas e culturais diferentes e que são predominantes em cada sociedade.

Neste contexto, a construção da identidade do professor é um exercício cheio de desafios tanto para os próprios professores quanto para os sujeitos que se fazem envolvidos no processo se tornando um exercício de aprendizagem constante. Exercícios do saber pensar, saber escutar, saber falar, saber fazer, estão presentes diariamente nesse processo revelando um profissional que, no decorrer de suas interações, muitas vezes não compreende o quanto seu papel é influenciante na formação dos outros sujeitos, especialmente daqueles que estão sob seus cuidados. Orlandi (2010 p. 20) afirma que “as palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregada de sentido que não sabemos como se construíram e que no entanto significam em nós e para nós.”

O poder transformador que as denominações, as falas, as memórias, as atitudes, os valores, possuem no processo de construção da identidade do professor, seja ela pessoal ou profissional, estão diretamente vinculadas com o conhecimento e com os saberes educacionais e pedagógicos que alimentam e ao mesmo tempo confrontam suas práticas pedagógicas e às suas leituras e interpretações de mundo. Desse modo, levar em consideração tanto os discursos dos professores quanto a sua prática podem vir a ser um possível caminho para a compreensão dos processos interacionais dos sujeitos em formação.

## 2.2 Identidades e/ou identificações?

*“O eu é apenas uma ilusão ou, antes, uma busca um pouco iniciática; não é nunca dado, definitivamente, mas conta-se progressivamente, sem que haja, para ser exato, unidade de suas diversas expressões”*

*(Maffesoli, 1996, p. 303)*

A partir de uma reflexão feita por Mafessoli sobre a passagem de uma forma de identidade, que nos remete a uma conotação ideológica, para uma forma de identificação, que nos remete a uma conotação imaginária, iremos pensar um pouco como isso se configura na formação do professor e na sua prática docente.

O pensamento de Mafessoli nos faz refletir sobre a sociedade atual que, a cada dia, está mais incerta no que diz respeito a segurança na delimitação do perfil de ser um profissional. Para ele, isso acontece porque não se pode mais pensar em uma profissão segura ou mesmo em um projeto de vida, o perfil das profissões está mudando deixando o futuro incerto e fazendo com que os sujeitos se preocupem muito mais com o seu presente. Nesse contexto,

“O sujeito, para ele, cede lugar à pessoa. Uma pessoa que, conforme a raiz etimológica da palavra, veste máscaras ou apresenta diversas facetas que, apesar de distintas, são incorporadas por uma mesma individualidade.”

(Barros, 2008. p. 182)

Assim, para compreender a individualidade do sujeito se torna importante entender seus aspectos pré-individuais. Esses aspectos serão investigados a partir de uma teoria que ele chama de “investigação de sentido” explicado a pessoa e seu pensamento a partir de uma tríade: unidade, separação e longínquo.

Unidade porque a polissemia do real estaria sendo reduzida a um único valor; longínquo porque a verdadeira vida estaria em outro lugar, e, finalmente, separação porque o ser humano estaria sendo desmembrado da natureza, isto é, nós seríamos uma coisa e a natureza, outra.

(Barros, 2008. p. 182)

Esse modo de explicar o sujeito e suas formas de identidade e identificação também estaria relacionada a uma redução da capacidade humana de compreender as coisas e seus pensamentos de forma polissêmica. Estaríamos fragmentando o pensamento e os sentidos, bem como a complexidade das coisas e as contradições que são inerentes do próprio ser.

Para compreender o professor de Educação Infantil, e entender como se dá a construção de suas identidades e/ou identificações profissionais, nos faz necessário uma busca pela compreensão das diferentes formas de produção dos sentidos dados e dos saberes produzidos por eles às suas diferentes formas de trabalho.



Precisamos perguntar a esse professor, ou mesmo observar como esse professor se entende enquanto profissional, como esse professor se comporta como autor dos trabalhos produzidos a partir de suas atividades em sala de aula ou fora dela, e até mesmo tentar compreender como esse professor constitui sua identidade profissional e se enxerga enquanto profissional.

Os saberes necessários à prática pedagógica e à formação identitária profissional, por um lado, são construídos tanto pelo conhecimento científico da academia, quanto pelo saber da prática. Por outro lado, não menos importante, precisamos pensar também na vida pessoal dos professores e nas pessoas com as quais convivem e que fazem parte da formação desse professor.

Desse modo, a nossa formação perpassa e é influenciada pela formação do outro, sendo na convivência que nos constituímos enquanto sujeitos e enquanto profissional, tratando assim de construir suas diversas formas de identidades e/ou identificações. Essa linha de pensamento nos leva a acreditar que há uma dependência direta entre o que eu estou<sup>4</sup> sendo, entre as experiências que me constituíram e que me constituem e entre o que eu estou sendo enquanto profissional.

Para exemplificar o que estou falando vamos pensar no reconhecimento da própria experiência como algo que tem valor. Pegamos várias experiências vividas ao longo de nossas vidas e refletimos sobre elas, seja de forma escrita ou oral, certamente buscamos um sentido para elas. Daí, começa a surgir uma possibilidade urgente de aferir relevo aos saberes inerentes dessas histórias. Com os professores de Educação Infantil, vai mais além, pois ainda existe o fato de que a história desses sujeitos é marcada pelo sentimento de valorização diminuída com relação aos demais.

Tardif (2010) no livro “Saberes docentes e formação profissional” traz algumas compreensões sobre as competências e habilidades diárias que mobilizam os professores nas suas práticas pedagógicas e que, conseqüentemente, ajudam na construção de suas identidades e/ou identificações. Segundo Tardif, o ser professor implica na aprendizagem de uma profissão caracterizada de saberes diversificados, reconhecendo,

---

<sup>4</sup> “Estou”, aqui usado dessa forma, pois compreendemos que tudo no mundo é passageiro e que a cada dia nós estamos nos atualizando e nos transformando a partir de nossas convivências. Desse modo, não podemos enfatizar o ser e sim o estar sendo no momento.

também, que os professores possuem saberes diferenciados dos saberes acadêmicos. Desse modo, existem três elementos imprescindíveis à formação docente que são subjacentes à prática pedagógica do professor.

#### 1. Saberes disciplinares:

São aqueles saberes relacionados aos vários campos de conhecimentos e inseridos nas aulas através de disciplinas. Os saberes curriculares “emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” (Tardif, 2010. p. 38)

#### 2. Saberes curriculares:

São aqueles saberes que “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos” (Tardif, 2010. p. 38) que são aprendidos pelos professores e devem ser aplicados em suas práticas pedagógicas.

#### 3. Saberes experienciais:

Como o próprio nome já sugere, são aqueles saberes aprendidos pelas diversas experiências do trabalho cotidiano do professor. São inseridos nas vivências individuais e coletivas em sua atuação prática profissional. É um saber diretamente ligado às funções dos professores, prático, interativo, heterogêneo, social, temporal, evolutivo e dinâmico.

Esses saberes, dentre outros<sup>5</sup>, se tornam elementos que constituem a prática pedagógica do professor. Os processos de construção da trajetória do professor como: escolhas de faculdades, cursos de capacitação, inserção na profissão, influência dos profissionais que estão no círculo de confiança desse profissional, bem como, seus recursos pessoais, condição financeira, seu emocional, sem dúvida identifica e modela o processo de construção da identidade desse professor.

Tardif (2010) nos lembra que esses saberes não se limitam ao cognitivo e instrumental do trabalho,

a segurança emocional adquirida em relação aos alunos, o sentimento de estar no seu lugar, a confiança nas suas capacidades de enfrentar problemas e de poder resolvê-los (alunos difíceis, conflitos, etc.), o estabelecimento de relações positivas com os colegas e a direção, etc. Noutras palavras, se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional

---

<sup>5</sup> Para maior aprofundamento ver Tardif 2010.

através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada e onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que o indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério.

(Tardif, 2010. p. 108)

Acreditamos que esses saberes irão apoiar o professor de Educação Infantil na sua busca de assumir valores éticos, históricos, sociais e políticos que desencadearão a necessidade de buscar uma formação contínua do seu processo de ensino e aprendizagem.

Outros saberes que consideramos de extrema importância para a constituição das identidades e das identificações dos professores estão reunidos na obra que Paulo Freire chama de “Pedagogia da Autonomia” (1996). Na medida em que Freire vai elencando as exigências do saber ensinar, ele vai tecendo uma teia de orientações e conduzindo o professor a uma reflexão sobre sua vida pessoal e profissional a partir da autonomia e da libertação.

Freire (1996) pauta sua tese na postura prática do professor e na sua formação tendo como base a diferença e o respeito ético pelos sujeitos envolvidos do processo educativo. Nas palavras dele “me acho absolutamente convencido da natureza ética da prática educativa, enquanto prática especificamente humana” (Freire, 1996. p. 17), trazendo, assim, a ética como norteadora de todos os pressupostos.

Três elementos principais fazem parte da obra de Freire e que concordamos também serem elementos fundamentais na construção das identidades e das identificações. O primeiro trata da importância do discente para a formação docente do professor, nos oferecendo reflexões que perpassam desse a “criticidade”, a “pesquisa” até a “rigoriedade metódica” e o “reconhecimento e a assunção da identidade cultural”.

Concordamos que esse primeiro tópico de importância formativa, surge, e é explorado a partir da prática pedagógica do professor. Desse modo, é imprescindível uma reflexão crítica sobre a práxis pedagógica<sup>6</sup> para que assim, esses elementos possam se tornar conteúdos de motivação para uma prática formativa organizada e programática.

---

<sup>6</sup> Práxis Pedagógica aqui compreendida como a relação entre a teoria e a prática, melhor explicada no tópico 2.3 A práxis pedagógica na formação do professor.

O segundo grande tema nos traz uma reflexão sobre a transmissão de conhecimento. Freire (1996) nos vai afirmar que “Ensinar não é transferir conhecimento”, pois a medida em que o professor se propõe a ensinar ele está ao mesmo tempo aprendendo. Nada precisa ser apenas apreendido e repassado, mas sim discutido, e mesmo assim não esgotado, pois a cada outra discussão o assunto terá novas visões e novas reflexões e o professor precisa

“ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – *a de ensinar e não a de transferir conhecimento*”

(Freire, 1996. p. 47)

O terceiro grande elemento que faz parte da construção identitária formativa do professor gira em torno da formação pessoal desse professor. Ela é uma “especificidade humana” que exige uma “autoridade docente democrática” trazendo a tona reflexões que giram em torno tanto da “segurança, competência profissional e generosidade” até ao fato do “querer bem aos educandos” (Freire, 1996).

Tanto Mafessoli, quanto Tardif, quanto Freire, e dentre outros teóricos que aqui não foram citados, nos fazem pensar sobre as diferentes formas identitárias de formação profissional trazendo a autonomia como norteadora dos processos formativos. Desse modo, fica claro que reflexões sobre construção de identidades e/ou de identificações perpassa pelos diversos saberes e práticas pedagógicas dos professores.

Em particular, ao objetivar a necessidade de aprender e ensinar, dentro de uma perspectiva histórico, social e cultural o professor só irá se constituir como professor através da práxis. E é essa reflexão que nos mostrará quais são os saberes e os sentidos dos cursos de formação de professores.

### 2.3A práxis pedagógica na formação do professor

*O que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia*

*idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso o trabalho.*

*(Marx, 2002, p. 211-212)*

Para entender a relação que iremos fazer entre práxis pedagógica e formação do professor se faz necessário primeiramente compreender dois conceitos, o conceito de práxis e o conceito de atividade, pois entendemos que a atividade se torna parte do movimento de constituição de uma práxis pedagógica, sendo assim, elemento de destaque na formação do professor como afirma Vázquez “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (Vázquez, 1977. p.185).

Foi com a ascensão da teoria marxista sobre o materialismo histórico que o conceito de práxis ficou conhecido e aprofundado. Para Marx a práxis seria a mediação do homem com a natureza, uma atividade humana que nasce dessa relação crítica e prática entre ser humano e mundo.

O homem nesse processo, para Marx, vive imerso em uma rede de interações vivenciando e desenvolvendo significados. Esses significados vão aos poucos adquirindo consciência e atingindo outras redes de relações mudando a estrutura dos significados, sendo o homem vivente de todo esse processo. Serpa (1986) afirma que, o homem “vivencia a práxis desde o seu nascimento”, e para ele, práxis pedagógica

“é uma relação entre sujeitos, mediada por uma dupla relação sujeito-objeto, contextualizada no espaço/tempo histórico. [...] é através dela que se concretiza o processo educativo”.

(Serpa, 1986)

A passagem da obra de Marx (2002), que escolhemos como epígrafe desse texto, nos deixa uma compreensão de que toda a atividade precisa de uma intencionalidade para que haja compreensão e para que haja satisfação da necessidade que levou essa atividade a ser realizada. Podemos pensar também nessa necessidade como elemento fundante, pois é a partir dela que o professor poderá colocar a tríade planejamento, ação e reflexão em prática, modificando, assim, a realidade, sendo compreendido e se fazendo compreender.

Em um segundo momento, pensaremos no conceito de atividade. Ao pensar em atividade lembramos uma forma de movimento e de ação onde geralmente se obtém um resultado. No caso da atividade humana, mais particularmente as atividades ligadas ao papel do professor, há uma composição de diversos atos com articulações entre eles como, dentre outros, o público a que a atividade será destinada e o espaço no qual será realizada. Tanto a formação do professor, quanto sua atuação em sala de aula é composta por diversas atividades vinculada a um conteúdo, objetivo e até mesmo a um projeto escolhido pelo professor para ser apresentado aos estudantes durante um tempo determinado.

Desse modo, o professor possui dois tipos de atividade com a qual deve se preocupar, a atividade prática e a atividade teórica, planejamento, ação e reflexão. E, é esse tripé que consideramos aqui como práxis.

Se, por um lado, Vázquez (1977) nos faz entender que a atividade pode ser compreendida como uma “atividade material, transformadora e ajustada a objetivos”, por outro lado “não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracterizam a atividade teórica” (Vázquez, 1977, p. 208). Sendo, assim, a práxis uma atividade tanto teórica quanto prática não permitindo que compreendamos a práxis com unilateralidade como ele mesmo afirma:

reduzir a práxis ao elemento teórico, e falar inclusive de uma práxis teórica, é como reduzi-la a seu lado material, vendo nela uma atividade exclusivamente material. Pois bem, da mesma maneira que a atividade teórica, subjetiva, por si só, não é práxis, tampouco o é a atividade material do indivíduo, ainda que possa desembocar na produção de um objeto – como é o caso do ninho feito pelo pássaro – quando lhe falta o momento

subjetivo, teórico, representado pelo lado consciente dessa atividade.

(Vázquez, 1977, p. 241)

À medida que me apropriava dos conteúdos e reflexões acerca da prática pedagógica e/ou práxis pedagógica ia ficando mais claro que é importante o posicionamento do professor com relação a sua formação e com relação a sua atuação em sala de aula. Portanto, me perguntei durante a pesquisa como esse professor constrói e reconstrói sua prática pedagógica, o que esse professor pensa a respeito dos conteúdos escolhidos e abordados por ele, bem como qual a didática utilizada por esse professor para que a construção do conhecimento seja feita de forma efetiva.

Esses questionamentos estão, também, interligados com o currículo da escola como afirma Serpa (1986) “a realização do processo da práxis pedagógica é alcançada pela escola através do currículo”, pois é a escola o lugar historicamente criado para que se desenvolva uma práxis pedagógica. Desse modo, precisamos levar em consideração as transformações dessa escola causadas a partir dos diversos momentos históricos, sociais e culturais.

Por outro lado, não podemos deixar de pensar nas transformações que essa escola sofre a partir da existência de uma diversidade de sujeitos que a constituem, cada um com seus conceitos e (pré)conceitos que acabam por gerar conflitos e contradições pessoais e institucionais. Serpa (1986) vai nos orientar que

a condição fundamental para o desenvolvimento desse processo é a produção diversificada de materiais didáticos capazes de realizar a mediação sujeito-objeto, considerando a diversidade de sujeitos concretos e o historicismo do objeto.

(Serpa, 1986)

Desse modo, tendo como conscientização a historicidade do homem, e, concordando com Serpa sobre o fato de que a historicidade é o ponto básico de qualquer teoria sobre a práxis pedagógica, elencaremos, abaixo, quatro elementos, que segundo o autor, são fundamentais para auxiliarem na discussão de uma efetiva relação entre a teoria e a prática.

- a) a relação sujeito-objeto em diferentes momentos históricos;
- b) as contradições do confronto entre redes de relações e estruturas de significados;

- c) as propostas de hegemonia da instituição escola em momentos históricos distintos;
- d) o historicismo do objeto na relação sujeito-objeto.

(Serpa, 1986)

Assim, entendemos que os cursos de formação de professores precisam estar voltados para contribuir com o sujeito aprendiz de forma com que esse sujeito seja capaz de perceber e refletir sobre suas ações.

Compreendendo esses aspectos a partir da análise dos dados coletados no campo da pesquisa acredito que iremos entender sobre as relações de interações entre os professores, as crianças e os cursos de formação.

#### 2.4 Espaço físico e sua influência na formação do professor

*As instituições de Educação Infantil deverão ser espaços que garantam o imprevisto (e não a improvisação) e que possibilitem o convívio das mais variadas diferenças, apontando para a arbitrariedade das regras (daí o jogo e a brincadeira serem tão importantes, iniciando o exercício da contradição, da provisoriidade e da necessidade de transformações).*

(Faria, 2007. p. 70)

Como já foi dito, entendemos a criança como um ser único, que possuem necessidades educacionais diferenciadas das necessidades do adulto, porém, compreendemos que essas necessidades se confundem a partir do momento em que a criança está inserida no mesmo contexto sócio, econômico e cultural dos adultos, como afirma um novo conceito de infância nascido a partir do século XVIII defendido por Philippe Ariès (1978) em seu livro “A história social da criança e da família”. Ou seja, cada comunidade diferencia-



se na educação de suas crianças pela necessidade de valorização cultural e do próprio sentimento de infância que a mesma construiu ao longo dos anos de existência.

A Educação Infantil, principalmente a educação das crianças pequenas, nas creches e entidades equivalentes, vem de um histórico assistencialista. As creches, no Brasil, começaram a surgir para atender as empregadas domésticas e às mães que trabalhavam nas indústrias, uma visão de educação puramente de assistência aos bebês para que suas mães pudessem trabalhar tranquilas e produzir melhor.

A partir da década de 90, com o advento de algumas leis e, principalmente, da Constituição de 88, as creches e pré-escolas começam a ser incluídas nas políticas educacionais e pensadas com uma concepção pedagógica que entende a criança como ser social, histórico e cultural.

Por ser espaço de assistência e não educacional, às creches, até poucos anos atrás, eram ligadas às Secretarias de Assistência Social e não às Secretarias de Educação. Esse fato desencadeava algumas limitações que compreendiam desde os financiamentos passando pela qualificação profissional dos educadores que lá trabalhavam até a inexistência de um apoio pedagógico especializado na educação das crianças que eram atendidas nesses espaços.

Em 1996, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, em seus Arts. 29, 30 e 31 regulamenta:

**Art. 29º.** A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

**Art. 30º.** A Educação Infantil será oferecida em:

- I** - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- II** - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

**Art. 31º.** Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o

objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Assim, ficam as creches ou entidades equivalentes, responsáveis pela educação das crianças de 0 a 3 anos. E é nesse espaço que convivem diariamente diversos educadores promovendo atividades diferenciadas com um único objetivo que é a qualidade educacional nesses ambientes.

Sabemos que as experiências pelas quais as crianças passam nas creches, durante os seus primeiros anos de vida, terão um impacto significativo na vida adulta. O desenvolvimento dos sujeitos está atrelado às experiências de vida desse próprio sujeito, portanto, é importante que esse ambiente possua profissionais qualificados para promover atividades de desenvolvimento, que esse ambiente seja acolhedor, participativo, higiênico e acima de tudo, possua um espaço caracteristicamente dinamizador onde a aprendizagem possa se apresentar da forma mais harmoniosa possível.

Atualmente, desejamos um espaço que possibilite à criança o desenvolvimento de suas potencialidades, permitindo a construção de novas e positivas experiências que impactarão nos seus desenvolvimentos cognitivo, social, afetivo e emocional. Assim, é importante que se pense em promoção de atividades que não levem à criança ao adestramento de costumes e conhecimentos.

Concordamos com Barbosa e Horn (2008) quando afirmam que:

“a primeira infância, período que vai do 0 aos 3 anos, é uma etapa que começa dominada pelos instintos e reflexos que possibilitam as primeiras adaptações e que se estendem pela descoberta do ambiente geral e pelo início da atividade simbólica.”

Nesse sentido, não apenas as atitudes dos educadores interferem diretamente no desenvolvimento pleno desse sujeito como também o espaço físico previamente estabelecido para que esse desenvolvimento de fato se efetive.

É importante que se conheça as características das crianças em cada faixa etária para que se possa oferecer espaços adequados para o desenvolvimento de suas habilidades. A manutenção de atividades que estimulem os conhecimentos básicos estabelecidos pelas diretrizes nacionais são indispensáveis nessa primeira infância.

Tratamos desse aspecto, pois acreditamos que as atividades promovidas pelos educadores não podem ser originadas de forma aleatória. Os espaços institucionais necessitam possuir, além de um mobiliário adequado à faixa etária da criança, precisam destinar espaços adequados que atendam às necessidades das crianças atendidas naquele ambiente. Assim, promover ambientes que possibilitem a convivência com as diferenças e que permitam a construção de valores de caráter coletivo.

Na experiência que estamos compartilhando é perceptível o fato de que os professores de Educação Infantil possuem uma singularidade específica por trabalhar com crianças nessa faixa etária relatada. Isso acontece porque, entre os diferentes níveis de escolaridade, a creche – instituição a qual recebe esses profissionais – muitas vezes ainda aparece para a sociedade como um espaço assistencialista, no qual a aprendizagem ainda é pouco preocupante. Desse modo, os cuidados com saúde e higiene se tornam a prioridade dessas instituições e o sentimento de apenas cuidador aparece muito mais fortalecido, ocultando assim, o sentimento de pertença educacional desses professores.

Guimarães e Barbosa (2009) em um artigo intitulado ““Cadê a Viviane? Cadê a Ingrid?” – Visibilidade e invisibilidade das crianças na creche” trata desse momento assistencialista das creches afirmando que “as práticas que têm lugar na creche são oriundas de iniciativas médicas, sanitárias e filantrópicas, com ênfase no cuidado com as crianças como proteção e prevenção.” (Guimarães e Barbosa, 2009, p. 51).

A partir daí é que pensamos na formação do educador para trabalhar nesses ambientes educacionais e tentamos compreender, a partir das necessidades das crianças, como os cursos de formação de professores auxilia esse profissional para exercer o papel do cuidar e do educar.

### 3 O CONTEXTO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO INICIAL PARA PROFESSORES EM EXERCÍCIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL - PROINFANTIL

Por trabalhar como Pesquisadora e Assessora Técnica Pedagógica no *Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – PROINFANTIL*, este projeto, como dito anteriormente, é um estudo de caso sobre os professores cursistas desse referido Programa, analisando de que forma esse curso permite a compreensão das diversas linguagens estabelecidas pelos educadores nas creches, tentando tecer ponderações acerca do desenvolvimento da criança nessa primeira infância e das interações estabelecidas entre os educadores e os educandos.

Partindo do pressuposto que é a partir da vida cotidiana que o sujeito aprende, pretende-se analisar e refletir sobre como o professor da Educação Infantil, especialmente o professor que trabalha em creches com crianças de 0 a 3 anos, se utiliza da linguagem em um contexto dialógico.

Importante salientar que a escolha do tema para a pesquisa não é isenta de ideologia, da história de vida e das aceções do pesquisador. Esclarecemos *a posteriori* a responsabilidade social e a importância que se tem em pesquisar um programa que é resultante de uma política de Governo. Não pretendemos encontrar “soluções mágicas”, concordando com *Morin* (2005) quando afirma que

“Seria ilusório crer que se pode encontrar uma solução mágica. [...] Toda teoria política que se pretende científica tende a monopolizar a qualidade de ciência, revelando, assim, sua anticientificidade”

(Morin, 2005. p. 121)

O *PROINFANTIL* é um programa proposto pelo Governo Federal para habilitar em magistério para a Educação Infantil professores de todas as regiões do Brasil que estão em exercício e não possuem a formação exigida pela legislação - Art. 62º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –

LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996)<sup>7</sup>. “É um curso a distância, em nível médio e na modalidade normal, para formação de professores de Educação Infantil que atuam em creches e pré-escolas” (Guia Geral do PROINFANTIL, 2005). Tem uma duração de dois anos, divididos em quatro módulos<sup>8</sup>. É formado por professores da rede pública e da rede privada sem fins lucrativos. É um Programa emergencial realizado pelo Ministério da Educação em parceria com Estados, Municípios e Universidades Federais<sup>9</sup>, sendo atualmente a Universidade Federal da Bahia responsável pela formação dos colaboradores do Programa no Estado da Bahia.

A proposta pedagógica do Programa em curso defende a educação permanente que acontece fora e dentro da escola, enfatizando o caráter histórico e cultural do conhecimento e assim, tentando possibilitar aos educadores uma formação articulada às suas necessidades sociais.

Desse modo, o currículo do PROINFANTIL pretende:

1. valorizar as experiências culturais e os conhecimentos prévios adquiridos pelo professor cursista em sua prática pedagógica cotidiana, tomando-os ponto de partida para a reflexão e a elaboração teórica;
2. inclui a elaboração de um portfólio construído pelo registro de atividades (planejamento, relato e avaliação da atividade), pelo planejamento diário e por um memorial, por meio do qual o professor cursista registra e analisa sua própria trajetória, primeiramente na vida escolar (como cidadão/aluno que não completou a educação básica), depois na construção de sua identidade profissional (como professor não-titulado) e, finalmente, como participante do PROINFANTIL. Desse modo, procura-se enfatizar os elementos positivos que contribuem para o resgate da auto-estima do Professor Cursista;

---

<sup>7</sup> Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

<sup>8</sup> Cada módulo com duração de seis meses.

<sup>9</sup> As Universidades Federais foram convidadas pelo Ministério da Educação somente em 2008 com o propósito de acompanharem e promoverem a formação dos professores formadores e tutores, além das coordenações estaduais e municipais responsáveis pela formação dos cursistas. Na Bahia foram três os grupos de cursistas. O Grupo 1 formou sua turma em 2007; o Grupo 2 formou sua turma em 2009; e o Grupo 3 forma sua turma em 2011. Durante o período dispensado ao Grupo 1 as formações dos colaboradores foram desenvolvidas por consultores. No Grupo 2, pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. E no Grupo 3 a Universidade Federal da Bahia ingressa no Programa.

3. estimula a participação do Professor Cursista na vida da comunidade e na luta por melhores condições de vida e pelo exercício da cidadania.

(Guia Geral do PROINFANTIL, 2005)

Por está se propondo a fazer um estudo de caso no PROINFANTIL que pesquisará questões voltadas à prática pedagógica do professor cursista desse programa, acredita-se ser importante que conheçamos as concepções que o Programa tem de aprendizagem, de Criança, de Instituição de Educação Infantil e de Prática pedagógica, pois é através dessas concepções que o Programa de baseia para cumprir seu papel formador:

1. Para o PROINFANTIL

a aprendizagem é compreendida como o desenvolvimento das competências adquiridas no processo de formação pessoal e profissional por meio da resignificação dos elementos sociais e culturais, a partir de estreita relação com o contexto em que o indivíduo vive. É, portanto, um processo articulado à construção da subjetividade, que mobiliza elementos cognitivos, afetivos e sociais. (grifo nosso)

(Guia Geral do PROINFANTIL, 2005)

Dessa forma, o Programa pretende respeitar e valorizar em seu currículo as características sociais e culturais do professor cursista, entendendo seu contexto histórico, diversificando suas práticas educacionais - momentos presenciais - para tentar sensibilizar o cursista, despertar seu interesse e garantir a qualidade das aprendizagens.

2. A Instituição de Educação Infantil é compreendida como

um espaço de cuidado e educação, organizado e planejado para atender crianças com idades entre 0 e 6 anos.” tendo como papel “a inserção da criança na cultura, compartilhando com a família a responsabilidade pela formação humana de seus filhos.

(Guia Geral do PROINFANTIL, 2005)

Como compreensão de Instituição e analisando o currículo do Programa, percebemos que ele contempla em seus livros didáticos discussões sobre o papel do professor nas creches e pré-escolas e tem como eixo integrador do

currículo no módulo II “A escola como instituição social.” (Guia Geral do PROINFANTIL, 2005)

3. Para o PROINFANTIL a criança é

um cidadão de direitos e um sujeito sócio-histórico-cultural que em função das interações entre aspectos biológicos e culturais apresenta especificidades no seu desenvolvimento.

(Guia Geral do PROINFANTIL, 2005)

Assim, para o Programa a criança é respeitada e valorizada em suas necessidades e direitos. O programa procura subsidiar o professor na sua prática para que ele reconheça o brincar e as múltiplas linguagens da criança como atividades principais de interação com o mundo. Enfatiza, também, o fato de se compreender a criança como em suas diversas culturas e vivências.

4. A concepção de Prática Pedagógica entendida pelo Programa é a que mais nos importa, pois estaremos na instituição compreendendo a linguagem do professor no momento da prática pedagógica do mesmo.

Assim para o PROINFANTIL a Prática Pedagógica

É a prática social específica, de caráter histórico e cultural, que vai além da prática docente e das atividades didáticas, abrangendo os diferentes aspectos da proposta pedagógica da escola e as relações desta com a comunidade e a sociedade. A Prática Pedagógica funciona como o ponto de partida para a teoria e também se reformula a partir dela. Supõe a análise e a tomada de decisões em processo, beneficiando-se do trabalho coletivo e da gestão democrática. A capacidade de tematizar a própria prática como atividade inerente ao professor é a fonte de ação que institui e transforma.

(Guia Geral do PROINFANTIL, 2005)

Desse modo, o currículo do Programa irá propor uma formação concreta, contínua e relacionada à “prática do professor cursista” (Guia Geral do PROINFANTIL, 2005), incluindo mecanismos de intervenção cotidiana do cursista e trabalhando uma concepção de prática que vai além das concepções de prática docente ou supervisionada.

Além do entendimento das concepções do Programa, é importante perceber, o quadro quantitativo do PROINFANTIL no estado da Bahia no Grupo 3, no momento da pesquisa.

Com um grupo significativo de professores em exercício sem a formação mínima, a Bahia conta com 7 (sete) Agências Formadoras localizadas nos municípios de Barreiras, Eunápolis, Feira de Santana, Gandu, Itaberaba, Salvador e Vitória da Conquista, como podemos verificar no quadro abaixo.

Quadro 1

Agência Formadora	Municípios	Quantidade de Cursistas
Barreiras	Barreiras	28
	Cotegipe	20
	Luís Eduardo	14
	Magalhães	
	Riachão das Neves	06
Eunápolis	São Desidério	05
	<b>Total</b>	<b>4 municípios</b>
	Jussarí	11
	Itagimirim	5
	Mascote	15
Feira de Santana	<b>Total</b>	<b>3 municípios</b>
	Macururé	39
	Serrinha	09
	Sapeaçu	37
	Umburanas	13
Gandu	<b>Total</b>	<b>4 municípios</b>
	Piraí do Norte	29
	Gandu	5
	Camacan	18
	Ubaitaba	12
Itaberaba	<b>Total</b>	<b>4 municípios</b>
	Itaberaba	05
	Várzea da Roça	07
	Andaraí	04
	Tapiramutá	03



	Mundo Novo	07
Total	5 municípios	26
Salvador	Salvador	145
Total	1 município	145
	Maetinga	24
Vitória da Conquista		
	Vitória da Conquista	20
	Itapetinga	09
	Ribeirão do Largo	36
Total	4 municípios	89

## 4 CAMPO EMPÍRICO

### 4.1 Metodologia e contexto

Como explicado na introdução, a presente pesquisa faz parte de um estudo de caso, no âmbito da abordagem etnográfica por compreender a necessidade de vivenciar o cotidiano do campo, por possibilitar um melhor entendimento e organização dos dados coletados.

Fizemos uma pesquisa de campo com professores que fazem parte do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – PROINFANTIL. Durante a pesquisa, tentamos compreender fatos educacionais ligados aos processos de aprendizagem dos professores cursistas desse Programa, bem como as relações de interação desses professores com as crianças.

Acreditamos que essas análises podem nos auxiliar na compreensão da construção da identidade profissional dos professores de Educação Infantil, bem como dos saberes iminentes nas práticas pedagógicas dos mesmos.

Por se tratar de uma pesquisa de cunho etnográfico, houve uma necessidade de aproximação, autoria e envolvimento com o campo e, desse momento em diante da pesquisa, pedirei licença para tratar os dados na primeira pessoa.

Encontro-me nesse momento, motivada para descrever e, tentar fazer uma análise do que encontrei nesses dois anos de aproximação com a formação de professores na área de Educação Infantil. Sinto, que muito ainda irá ficar sem que meus olhos e ouvidos possam ter percebido, contudo, esse estudo está baseado em uma busca sistemática de fundamentação da realidade através de teorias por mim, escolhidas e orientadas, durante o desenvolvimento da pesquisa.

Tentei, a todo momento de observações e entrevistas, compreender a complexidade de interações existentes dentro dos ambientes escolares, entre professores, funcionários, instituições, pais e crianças. Não obstante, compreendo que a complexidade dessas interações não está respondida no meu diário de campo, nem estará respondida nesta dissertação. Conforme

Geertz, descreverei densamente minha compreensão sobre as singularidades das ações humanas em uma investigação científica educacional.

Me propus a compreender aspectos do cotidiano dos professores de Educação Infantil, bem como, as diferentes maneiras com que os cursos de formação de professores conseguem auxiliar os mesmos em busca do autoconhecimento e de conhecimentos relacionados a aspectos do cotidiano pedagógico.

Desse modo, recomendações de André (1998) foram importantes para que não deixasse de lado, dimensões institucionais, organizacionais, educativas, pedagógicas, sociais, políticas e culturais da dinâmica educacional. Confesso que, diante do movimento da escrita e do desejo de aproximação com o campo, a minha compreensão possa ter sido participante do diálogo que se deu com os sujeitos da pesquisa. Contudo, me acalenta o fato de Fiorin (2008) afirmar que

Compreender é participar de um diálogo com o texto, mas também com seu destinatário, uma vez que a compreensão não se dá sem que entremos numa situação de comunicação, e ainda com outros textos sobre a questão. [...] Ao mesmo tempo, como o leitor participa desse diálogo mobilizando aquilo que leu e dando a todo esse material uma resposta ativa, sua leitura é singular.

(Fiorin, 2008. p. 6)

A minha leitura desse campo e dos sujeitos da pesquisa compreende dimensões de responsabilidade inspirada na dialogia Bakhtiniana. Desse modo, entendo que o mais importante são as construções que consegui fazer durante o meu caminhar e, que, representam a fotografia das minhas reflexões. Fiorin (2008) apud Bakhtin (1988: 88) descreve que

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente essa Adão podia realmente evitar por completo essa mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar.

(Fiorin, 2008 apud Bakhtin 1988: 88. p. 18)

As observações e entrevistas realizadas não condizem com o percurso e o caminho metodológico proposto inicialmente para o desenvolvimento da pesquisa. Muitas dificuldades foram encontradas no caminho, mas acredito que não diminuem a riqueza das reflexões que aqui serão levantadas. Muito pelo contrário, esses momentos foram importantes para que pudéssemos perceber a subjetividade dos planejamentos no momento em que nos propomos a pesquisar o ser humano ou algo relacionado a ele.

No primeiro momento planejamos fazer entrevistas e visitar as práticas pedagógicas de todos os cursistas do PROINFANTIL que estavam atuando em creches com crianças de 0 a 3 anos, e com seus respectivos tutores e coordenadores do município. Alguns participantes da pesquisa não se sentiram à vontade para colaborar e, alguns outros não quiseram fazer entrevistas. Portanto, conseguimos observar as práticas pedagógicas de cinco professores, fizemos entrevistas com um tutor, um coordenador e três professores.

O levantamento dos dados foi feito em diferentes cidades do Estado da Bahia e suas respectivas transcrições (ver anexo) foram feitas exatamente com as mesmas palavras das conversas. Todas as visitas foram feitas com o consentimento do professor e da coordenadora da instituição e com o intuito de ter um ponto de partida para a análise de situações reais que ocorrem em ambientes educacionais com crianças de 0 a 3 anos. Assim, irei elencar situações do cotidiano recorrentes nos espaços visitados para que possivelmente possa analisá-las a partir de teorias educacionais.

Tomei o cuidado de fazer filmagens, tirar fotos, gravar entrevistas e relatar as experiências. Desse modo, procuro elencar elementos que vão além das palavras verbalizadas, mas que aparecem nos comportamentos, nas posturas, no silêncio, enfim, em todos os momentos da atuação profissional do professor que forma e ao mesmo tempo está em processo de formação.

Desse modo, os levantamentos dos dados ficaram assim distribuídos:

- a) Observação de prática pedagógica e entrevista com uma cursista do município de Piraí do Norte que faz parte da Agência Formadora de Gandu. Nesse mesmo município fizemos entrevista com uma coordenadora e com um tutor;
- b) Observação da prática pedagógica e entrevista com uma cursista do município de Barreiras.

- c) Observação da prática pedagógica de duas cursistas e entrevista com uma cursista do município de Luís Eduardo Magalhães que faz parte da Agência Formadora de Barreiras.
- d) Observação de uma prática pedagógica no município de Camacan que faz parte da Agência Formadora de Gandu.

#### 4.2 O professor de Educação Infantil e sua relação com o diálogo vivencial

Ao longo desse estudo e das descrições sobre o cotidiano vivenciado nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Infantil, nós fomos construindo alguns conceitos sobre a rotina do professor que nos levaram a refletir sobre a relação dialógica construída pelo professor, na sua formação e no seu fazer pedagógico.

O vínculo existente entre a utilização das diversas formas de linguagens do professor com suas atividades práticas em sala nos fizeram perceber algumas emergências do campo pedagógico voltado para a área de formação de professores em Educação Infantil. Nesse capítulo gostaríamos de discorrer sobre alguns principais pontos que nos chamaram atenção no campo e que foram verbalizados pelos professores. Todos eles vinculados às diferentes formas de diálogo vivenciadas no cotidiano da prática pedagógica de professores de Educação Infantil.

O primeiro trata da influência cultural na fala e nas atitudes dos professores e das crianças. Nos baseando na concepção de linguagem trazida por Bakhtin de que as relações estabelecidas com o outro são imprescindíveis para a nossa formação podemos nos arriscar a tirar a conclusão de que a formação do professor em Educação Infantil será embebida da convivência com as crianças, da convivência com o seu entorno social, cultural e histórico, bem como da convivência com a proposta do curso que o forma. Brait (2005) define bem quando cita Bakhtin, afirmando que:

se a concepção de linguagem de Bakhtin é dialógica, se a ciência humana tem método e objeto dialógicos, também suas idéias sobre o homem e a vida são marcadas pelo princípio dialógico. A alteridade define o ser humano, pois o *outro* é imprescindível para sua concepção: é impossível pensar no

homem fora das relações que ligam ao outro (1992, pp. 35-36). Em síntese, diz o autor, “a vida é dialógica por natureza”.

(Brait, 2005. p. 28)

Assim, as redes de interações existentes nos processos formativos nos oferecem pistas da importância desse processo para o professor. A história de vida das três professoras que fizeram parte da pesquisa constitui um espaço de reflexão que, a nosso ver, poderia ser a base para outro estudo.

Contudo, podemos afirmar que as mesmas já chegam nas creches com concepções prévias sobre o que, e como ensinar, muitas pelo fato de já serem mães, relacionam a Educação Infantil com a educação de seus filhos, mas mesmo assim afirmam que caíram “tipo um paraquedas dento numa sala de aula” (Professora Y, ver anexo 1), e que agora consegue relacionar atitudes básicas do cotidiano como atitudes educacionais a partir da formação que estão tendo.

Quando eu comecei na educação, eu mermo só tinha formação geral e ai cai tipo um paraquedas dento numa sala de aula que eu não sabia nem trocar uma fralda, eu só sabia trocar porque eu tenho uma filha. Ele<sup>10</sup> foi assim me mostrando cada passo que eu tinha que dar na educação sabe, cada passo, por exemplo, no meu tom de voz, porque eu tenho um tom de voz muito alto, hoje eu já sei que eu não posso. No jeito de falar com a criança, nunca pode falar em pé com a criança, pra ele alí tá..., então, cada módulo que eu leio eu tento buscar ao máximo fazer o que ele tá me amostrando porque ali é o caminho de qualquer professor que quer entrar dentro..., porque a Educação Infantil é o alicerce. Como é que eu vou fazer essa criança não passar pelo processo que ela tem que passar, que é brincar, fazer tarefa, ter regras, mas tem que ser da forma correta. PRONFANTIL me mostrou o caminho que eu devo fazer que eu não tinha, eu não sabia o que tinha que fazer na educação, para mim era só dar banho, levar para almoçar, para mim era só isso. Não tinha o pedagógico mermo, então ele me amostrou isso.

(Professora Y, anexo 1)

A partir da fala da professora Y, podemos perceber, também, que sua relação com a Educação Infantil está intrinsecamente ligada com a comunidade educacional a qual fez parte. O seu repertório de convivência, traz valores, modo de se comunicar, jeitos de pensar a criança que fazem parte do seu contexto histórico construído através das suas formações enquanto mãe, mulher, criança, adulto e profissional.

---

<sup>10</sup> A professora se refere ao PROINFANTIL.

Há ainda a compreensão de que simples atos como “tom de voz”, o “jeito de falar com a criança”, o fato de “brincar, fazer tarefa, ter regras”, bem como o de “dar banho, levar para almoçar”, possui um poder educacional e pedagógico. Isso depois de reflexões oportunizadas por livros e pela formação pedagógica que estava tendo, pois antes disso, esses mesmos atos eram realizados de forma aleatória, sem a compreensão educacional.

Diante disso, nos arriscamos a afirmar que o reconhecimento desses momentos individuais de reflexão sobre a prática, voltado para a Educação Infantil é de fundamental importância para que consigamos organizar melhor os planejamentos das atividades de formações de professores.

a) “Tia”. Armadilha ideológica ou tratamento de carinho?

Ainda tratando da influência cultural na fala das professoras, nos chamou muita atenção o fato de que em todas as observações de prática pedagógica feita durante a pesquisa, bem como em algumas entrevistas realizadas, todos os adultos e crianças presente nos ambientes tratavam a professora como “Tia”. Voltei as minhas leituras para o livro de Paulo Freire “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar” e comecei a perguntar o porquê dessa relação ainda existente em muitos ambientes educacionais apesar das muitas discussões sobre o tema.

Freire (1997) desde a década de noventa vinha fazendo reflexões políticas e ideológicas sobre o tratamento do professor bem como sua maneira de construção identitária voltada para essa concepção do “Tia”. Ele sonhava com um ideal onde não importasse qual fosse “a política de administração, progressista ou reacionária, as *professoras* se definissem sempre como *professoras*” (Freire, 1997. p. 10). Pensava-se dessa forma, pois acreditava que

O processo de ensinar, que implica o de educar e vice-versa, envolve a “paixão de conhecer” que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil. Por isso é que uma das razões da necessidade da *ousadia* de quem se quer fazer *professora*, educadora, é a disposição pela briga justa, lúcida, em defesa de seus direitos como no sentido da criação das conceições para a alegria na escola.

(Freire, 1997. p. 9)

Desse modo, concordamos com Freire quando afirma que seria ideal que todas as professoras assumissem ideologicamente seu papel de professora. No registro da prática pedagógica nº 4, a própria professora, quando convida às crianças a participarem da atividade afirma em diferentes momentos: “venha tia, olha a maçã!”, “hum, delícia tia, devolve pra tia!”, “Toma olha, a tia dá!”, “Venha tia brincar também!” (ver anexo 4).

Essa expressão se evidencia em vários momentos da pesquisa, e assim, ainda não conseguimos compreender especificamente, porque essas professoras se tratam assim. Em conversa com uma professora, perguntamos o porquê dela se permitir ser chamada de tia e ainda alimentar essa expressão. Ela me respondeu que conhecia o livro de Paulo Freire e que professores dela já tinham dito que não era o tratamento mais adequado, mas que ela não podia fazer muita coisa, pois todo mundo chamava assim e ela gostava disso (Ver anexo 4). Era cultural!

Mas que tipo de cultura seria essa? Segundo Freire (1997) seria uma cultura de alienação da categoria professor, uma “armadilha ideológica” para fazer com que os professores cumpram seu papel de professor sem lutar por seus direitos, ele justifica:

A tentativa de reduzir a *professora* à condição de *tia* é uma “inocente” armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de *adocicar* a vida da professora o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais. Entre elas, por exemplo, a de desafiar seus alunos, desde a mais tenra e adequada idade, através de jogos, de histórias, de leituras para compreender a necessidade da coerência entre discurso e prática; um discurso sobre a defesa dos fracos, dos pobres, dos *descamisados* e a *prática* em favor dos *cambados* e contra os *descamisados*, um discurso que nega a existência das classes sociais, seus conflitos, e a prática política em favor exatamente dos poderosos.

(Freire, 1997. p. 18)

Ainda assim, nos perguntamos: até que ponto essa relação afetiva dos professores, da comunidade e das crianças atrapalha realmente as atividades dos professores em classe? Sabemos que para trabalhar na Educação Infantil, os professores precisam ter um perfil diferenciado, pois estão no contato direto com crianças que acabaram de sair de seu seio familiar. E o fato de ser creche, crianças com até 3 anos de idade, que estão no seu segundo contato com o



social (o primeiro é sua família), tem um acolhimento, um momento de adaptação.

As teias de relações tecidas a partir do convívio com as diversas formas de interações nas creches, nos remete às formas de carinho e cuidado conectadas diretamente com a cultura do lugar. Professora ou “Tia”? Será que essas terminologias fazem parte da necessidade das crianças em se sentirem acolhidas?

As crianças, nessa faixa etária (0 a 3 anos), precisa ser entendida, também por sua capacidade de potência, de produção e de construção de sentido. Não é porque estão começando a aprender a se socializar que precisam ser diminuídas de suas potencialidades. A Educação Infantil é o alicerce para a construção da autonomia. Aquele pensamento disciplinador e praticamente exclusivo assistencialista da Educação Infantil já foi ultrapassado colocando a ênfase da Educação Infantil em uma educação de construção de costumes, hábitos, identidades, autonomia, etc. Nesse sentido de reflexão sobre a criança no ambiente escolar podemos perceber que ela necessita que o professor transmita confiança na sua relação de construção de sentidos.

Nesse sentido o Tutor A nos ajuda a pensar quando descreve sua reflexão sobre a importância da Educação Infantil:

acho que a Educação Infantil é como se fosse um alicerce. É o ponto principal. A criança no momento da Educação Infantil vai criar sua própria autonomia, vai aprender a tomar suas próprias decisões, interagir com o grupo, na verdade o primeiro contato que a criança tem com a sociedade é na Educação Infantil. Quando a criança está em casa tem o cuidado de pai e mãe, tem alguns limites, algumas coisas que agente acha que pode até machucar a criança e acaba protegendo demais e aquela criança se torna dependente. Uma Educação Infantil de qualidade é o pontapé inicial para uma educação de qualidade para toda a vida. Não só para a educação em si, mas para a formação da pessoa.

(Ver anexo 2)

Desse modo, acreditamos que se a maneira que o professor achou, cultural e socialmente, para acolher essas crianças fosse se autodenominar “tia”, para que os pequenos se sentissem mais familiarizados com o ambiente escolar, por que não?

O Tutor A, nessa sua fala acima, afirma que “quando a criança está em casa tem o cuidado de pai e mãe, tem alguns limites, algumas coisas que acha

que pode até machucar a criança e acaba protegendo demais e aquela criança se torna dependente” (ver anexo 2). Alargando a perspectiva da aprendizagem, essa criança se sentiria mais acolhida se achasse um ambiente um pouco familiar na escola, sendo que essa seria seu segundo ambiente socializador?

Ao mesmo tempo, acreditamos que essa forma “carinhosa” de tratar a professora, não oferece permissão para que a mesma trate seus alunos como filhos ou como sobrinhos. O que estamos tentando discutir não é a postura que a professora assume, ou “tia”, ou professora, mas o conceito da palavra por si só.

Por outro lado, comungamos com Larrosa (2010) quando diz que “a palavra tem o poder formar e transformar a sensibilidade e o caráter do leitor” (Larrosa, 2010. p. 46). Assim, o que nós falamos demonstra concepções enraizadas em nossas formações. Ser chamada de “tia/o” realmente nos desafia a compreensão de que esse professor, pode, possivelmente, assumir o papel de “tia/o” e não de professor, reduzindo “inocentemente” a professora a condição de tia, como afirma Freire.

Confesso que o campo e as leituras, não nos deram suporte para responder tais questionamentos. Por um lado, pensamos em sujeitos pequenos que acabaram de sair do convívio com sua família e estão sendo inseridos em um ambiente cultural diferente, convivendo com outras crianças que também vinheram de ambientes culturais diferentes e, ao mesmo tempo, tendo que se permitir ser cuidadas por uma pessoa que até aquele momento nunca tinham visto.

Por outro lado, pensamos nas reflexões trazidas por Freire sobre as “armadilhas ideológicas” que levam os professores a se reduzirem a sujeitos sem capacidade de luta. Professores que se contentam com aquilo que lhes é oferecido para trabalhar, e que muitas vezes não supre suas necessidades para o cuidar e o educar com qualidade.

Talvez, professores de Educação Infantil precisem ser chamados de “tias/os”, talvez não seja apenas uma terminologia “carinhosa” que irá fazer com que eles se alienem e parem de lutar por seus direitos enquanto classe unida. Talvez esses mesmos professores se sintam inferiores por não serem chamados de “tias/os” e, daí sim, comecem a parar de procurar por crescimento profissional e pessoal.

Construir identidades e/ou identificações profissionais que são apenas determinadas pela forma com que se permite ser tratado, a nosso ver, traz interferências para o efetivo fazer pedagógico. O registro de observação da prática pedagógica, relato de nº 5 (ver anexo 4) a professora, ao começar a atividade apresenta frutas às crianças. A sala estava agitada, as crianças impacientes e ansiosas querendo ver o que tinha na bacia e a professora repete algumas vezes a frase “primeiro a tia vai falar”, aos poucos a inquietação começa a baixar e as crianças a participar da atividade. À medida que a atividade vai sendo realizada outras expressões como essa aparece “o que é isso que a tia trouxe?”, “a tia vai mostrar”.

Esse tipo de tratamento já faz parte da rotina, parece que a autoridade aparece quando a “tia” começa a falar. Não acreditamos que, se fosse a “professora” seria diferente, mas nos perguntamos: para a professora ser realmente professora ela precisa ser chamada de professora especificamente? Ela não pode ser professora e gostar que as crianças a chamem de tia?

Em suma, não conseguimos identificar se essa forma “carinhosa” de tratamento é, de fato uma cultura de alienação, segundo explica Freire, ou se realmente é uma maneira de comunicação social construída pelos grupos que compõe as unidades escolares no Estado da Bahia. Mesmo assim, pensamos que o contexto histórico presente no momento em que Paulo Freire escreveu esse livro, era um momento político de luta e afirmação da classe de professores. Estamos vivendo um momento parecido hoje, contudo, um pouco diferente daquela época. Desse modo, nos arriscamos a tendenciar nossas análises para a forma “carinhosa” de tratamento.

#### b) A formação do professor e a presença das variantes sociais

Nesse momento, gostaríamos de abrir caminho para uma reflexão que surgiu a partir da convivência com o campo da pesquisa e que nos permitiu acesso a reflexões linguísticas não programadas *a priori*.

Durante as observações de práticas pedagógicas e, durante os momentos de entrevistas realizados com professores, coordenadores e tutores, dos municípios participantes da pesquisa no Estado da Bahia, comecei a perceber falas predominantes que se distinguiam da gramática normativa.

Desse modo, me perguntei como os cursos de formação de professores, em particular, o PROINFANTIL estavam tratando desse assunto.

Em um primeiro momento, por trabalhar como Assessora Técnica do PROINFANTIL, comecei a pesquisar nas minhas memórias e nos planejamentos das formações que organizávamos, materiais de cursos de capacitação que tratasse desse tema em específico. Recorri aos livros de estudos do Programa, material disponível aos cursistas para realização de suas atividades e complementação de seus estudos teóricos.

Os livros de “Linguagens e Códigos”<sup>11</sup>, área temática da matriz curricular do PROINFANTIL que trata de assuntos da língua portuguesa, estão divididos em quatro módulos. Em cada módulo estão contidos oito livros sobre variados assuntos da língua portuguesa. Debrucei-me sobre eles e consegui selecionar no módulo um, as unidades cinco e seis e no módulo dois a unidade sete que tratava do referido assunto, ficando suas temáticas assim distribuídas:

- Módulo I:
  - Unidade cinco: trata de assuntos sobre a língua, sociedade e cultura.
  - Seção 1 – Sociedade e cultura;
  - Seção 2 – Interdependência entre sociedade, cultura e língua;
  - Seção 3 – Variação da língua no tempo.
  - Unidade seis: trata das variações linguísticas: dialetos e registros.
  - Seção 1 – As muitas normas da língua: os dialetos;
  - Seção 2 – A norma culta;
  - Seção 3 – Os muitos usos da língua: os registros.
- Módulo II:
  - Unidade sete: trata da questão do erro na produção textual
  - Seção 1 – Conceituação do erro;
  - Seção 2 – Erro e linguística X erro e estilística;
  - Seção 3 – Utilização construtiva do erro.

---

<sup>11</sup> Toda a coleção de livros didáticos do PROINFANTIL está disponível no endereço eletrônico do Ministério da Educação. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859)

A partir dos dados acima sobre os conteúdos dos livros didáticos do PROINFANTIL, podemos concluir que as professoras, durante sua formação, tiveram contato com a sociolinguística. Contudo, gostaria de levantar algumas reflexões sobre essa formação que partiram do levantamento dos dados desta pesquisa.

Compreendendo a linguagem como fenômeno e a língua como instrumento, podemos afirmar que na relação entre o uso da língua e o seu contexto social, possivelmente haverá formas de se expressar mais ou menos privilegiadas. Desse modo, a língua enquanto instrumento se torna um objeto recursivo que nos oferece variadas formas de produzir nossos dizeres. Ela vai evoluindo e se modificando com o tempo bem como com as mudanças que vão ocorrendo em sua gramática, segundo Rodolfo Ilari e Renato Basso (2006).

No momento em que começamos a estudar a relação do uso da língua e do contexto social, percebemos que essas variadas formas de se falar a língua portuguesa nos possibilita variações linguísticas. A variação linguística pode ser entendida como as diversas formas de se falar a mesma língua. Ilari e Basso (2006) defendem a tese de que o português do Brasil não é uma língua uniforme e afirmam que a variação linguística, nesse contexto, é um fenômeno normal que se manifesta de várias formas e às subdivide, segundo os linguistas estudiosos da área, em: variação diacrônica, variação diatópica, variação diastrática e variação diamésica.

Segundo Ilari e Basso (2006), a variação diacrônica<sup>12</sup> seria aquela percebida ao longo do tempo, são expressões que vão sendo mudadas de geração para geração, mas que significam a mesma coisa, como por exemplo, para os paulistas “a expressão *estar de bonde*, que, no contexto do namoro à moda antiga, significava ‘estar com a namorada’” (Ilari e Basso, 2006. p. 152), hoje não faz muito sentido.

A variação diatópica<sup>13</sup> é entendida pelas “diferenças que uma mesma língua apresenta na dimensão do espaço, quando é falada em diferentes regiões de um mesmo país, ou em diferentes países.” (Ilari e Basso, 2006. p. 157). Como exemplo, podemos citar a expressão “feito um burro”, dita pelo

---

<sup>12</sup> Para melhor compreensão, ver Ilari e Basso (2006)

<sup>13</sup> Para melhor compreensão, ver Ilari e Basso (2006)

português brasileiro, significa para o português europeu “teimoso como uma mula.”.

A variação diastrática<sup>14</sup> seria a “séria diferença entre o português falado pela parte mais escolarizada da população (que, não por acaso, é também a parte mais rica, ou menos pobre) e pela parte menos escolarizada.” (Ilari e Basso, 2006. p. 175). Como exemplo, podemos citar a troca da palavra *fígado* por *figo*.

E, por fim, a variação diamésica<sup>15</sup>, que “compreende, antes de mais nada, as profundas diferenças que se observam entre a língua falada e a língua escrita.” (Ilari e Basso, 2006. p. 181). Como exemplo, podemos citar coisas que as pessoas dizem como “*né*”, achando que estão falando “*não é*”.

Durante a pesquisa encontramos alguns exemplos desses tipos de variações linguísticas acima referidas, como podemos verificar nas falas da professora Y

Estamos trabalhando na Educação Infantil bem trabalhado porque o PRONFANTIL é Educação Infantil mermo ai nois entra numa faculdade que não tem esse eixo, um novo olhar para a educação ai vai quebrar e agente não vai dar continuidade. (Grifo nosso)

(Ver anexo 1)

Assim, quando eu comecei na educação, eu mermo só tinha formação geral e ai cai tipo um paraquedas dento duma sala de aula que eu não sabia nem trocar uma frauda, eu só sabia trocar porque eu tenho uma filha. (Grifo nosso)

(Ver anexo 1)

No relato da prática pedagógica de nº 2,

Então, a professora deixou um espaço entre uma divisória e outra, forrou com um pano branco um pouco transparente, que no meu contexto chamamos de “Cami”. A professora me entregou o planejamento para que eu pudesse compreender os passos, bem como objetivos da atividade realizada. Cheguei na parte onde ela tinha descrito os recursos e vi que ela tinha escrito que usaria para realizar o teatro de sombras, além de outros objetos, o “TNT”. Fiquei curiosa, pois não sabia o que significava “TNT”, foi quando perguntei e ela me informou que era o pano que eu estava chamando de “Cami” e que ela estava com vergonha de me perguntar o porquê que eu estava chamando o “TNT” de “Cami”. Rimos muito e depois discutimos

<sup>14</sup> Para melhor compreensão, ver Ilari e Basso (2006)

<sup>15</sup> Para melhor compreensão, ver Ilari e Basso (2006).

um pouco sobre as variações linguísticas da nossa língua.  
(Grifo nosso)

(Ver anexo 4)

No relato da prática pedagógica de nº 3

Ela fez um levantamento prévio sobre o que as crianças sabiam – “Pra nós tomar banho nós precisa de que?” e à medida que as crianças iam respondendo ela ia tirando os materiais da caixa e apresentando às crianças. (Grifo nosso)

(Ver anexo 4)

No relato da prática pedagógica de nº 5

Pelo o que pude observar durante a atividade realizada a professora tem uma boa postura, é consciente da importância do trabalho que faz, tem compromisso, contudo, me chamou muita atenção sua maneira de falar.

Em um primeiro momento pensei “porque será que essa professora pronuncia tantas palavras erradas e conjuga tantos verbos de forma inadequada?”. Aos poucos, fui percebendo que eu estava aferindo juízo de valor e sendo preconceituosa na minha análise. Não tinha sido essa a proposta de pesquisa que planejei. Então comecei a observar melhor o entorno dessa professora, os pais, a coordenadora, o vendedor de picolé, a mulher do restaurante, até um primo meu que mora na região, e percebi que a maioria dessas pessoas, falavam daquele jeito que a professora estava falando em classe.

Em outras visitas à práticas pedagógicas presenciei professoras falando desse jeito, mas não vi predominância de falas fora da norma culta nesses ambientes. Na região de Barreiras, em especial, isso predomina muito. A expressão “nois vai”, por exemplo, é falada por muitas pessoas da cidade e da região, portanto, em primeira instância, isso me confunde um pouco se realmente ela não sabe a norma culta para conjugar o verbo ou se é uma forma cultural de dizer “nós vamos”. (Grifo nosso)

(Ver anexo 4)

A partir desses dados, podemos discutir dois momentos: o primeiro voltaria para a pergunta inicial desse sub tópico: “como os cursos de formação de professores, em particular, o PROINFANTIL estava tratando desse assunto.”. O segundo seria pensar no relato da prática pedagógica de nº 5, acima referida, e desconstruir alguns conceitos, formados na época da coleta dos dados.

Desse modo, vamos começar fazendo uma síntese do material didático que o PROINFANTIL oferece como suporte de estudo aos cursistas. Nas unidades 5 e 6 do módulo I, e na unidade 7 do módulo 2, há orientações sobre:

- a relação existente entre escritas de diferentes momentos sociais brasileiros, tratando de evidenciar as transformações culturais existentes a partir do decorrer do tempo;
- os diversos tipos de variações linguísticas justificadas pelo fato das transformações sociais, trazendo reflexões sobre os dialetos e a norma culta;
- reflexões acerca de questões de erro nas produções textuais, perpassando as falas diversas existentes nas comunidades.

Esse tipo de reflexão sugerida pelos materiais didáticos do PROINFANTIL, está vinculado as teorias das variações linguísticas que Ilari e Basso (2006) nos apresentam. Por outro lado, nos perguntamos se realmente esse professor que está cursando o programa de formação consegue estabelecer vínculos reais dessas teorias com a sua prática educativa e formativa?

Quando estávamos no campo, o uso dessas variações linguísticas nos incomodou de tal modo que resolvemos dedicar um espaço para refletir sobre o tema. No decorrer dos estudos, conseguimos perceber, na verdade, é que existe uma variedade de normas que se apresentam em conflito entre as variantes linguísticas e a gramática normativa.

Um artigo publicado na Revista Científica de Letras, escrito pelo professor Juscelino Pernambuco em 2008, trata de questões sobre o “Ensino de português em busca da eficiência”. Nesse artigo o Pernambuco fala sobre as variedades linguísticas e nos ajuda na compreensão do tema:

As variedades lingüísticas são o próprio espelho da diversidade humana, o reflexo da heterogeneidade de experiências de grupos sociais, não cabendo, portanto, nesta linha de raciocínio, fazer uso de conceitos do tipo certo e errado. Nesse sentido, é bom que se saiba que:

1º) toda variedade lingüística tem a sua gramática tão complexa e tão rica quanto a gramática da chamada norma culta;

2º) todo falante de língua materna, seja aquele de classe de menor prestígio social, seja aquele de classe de maior prestígio constrói espontaneamente, por observação e prática, uma gramática interna e, para dominar a linguagem oral ou escrita, não precisa necessariamente estudar a gramática normativa.

(Pernambuco, 2008. p. 294)



Segundo o autor, é necessário que a compreensão dessas variações na língua seja compreendida pelos seus aspectos sociais e culturais. Desse modo, podemos nos arriscar a concluir que o professor que está fazendo o curso de formação, precisa tomar uma posição política com relação a variante de maior prestígio do ambiente do qual faz parte.

No caso do relato da prática pedagógica nº5, anexo 4, podemos perceber que a variante de maior prestígio naquele ambiente era a que se distinguia da gramática normativa. Importante deixar claro que compreendemos que nada impede que essa forma de falar naquele contexto seja legitimada, mas no momento, a variante de maior prestígio, se difere da gramática normativa. E, não podemos deixar de levar em consideração que a gramática normativa ainda é predominantemente cobrada nos ambientes escolares, pois, nesse ambiente, ainda há uma predominância sobre o ensino das regras gramaticais.

Pernambuco (2006), refletindo com Lemle, nos ajuda a compreender que, em vários ambientes educacionais, ainda não é possível fazer com que os estudantes pensem sobre as variedades linguísticas do seu ambiente, bem como assumam posição positiva com a variedade linguística de predominância. Assim, afirma que,

a variedade lingüística é um fenômeno natural em qualquer comunidade lingüística decorrente das diferenças sociais dos falantes e, de acordo com Lemle (1978, p. 62), a missão do professor é conduzir os alunos para a aquisição da flexibilidade lingüística necessária para o desempenho lingüístico adequado nas diferentes situações de atos comunicativos.

Ainda conforme Lemle (1978, p.60), o objetivo do ensino de língua portuguesa a ser proposto deve ser: "Aprenda a norma culta além do português que você fala, e utilize um ou outro segundo as circunstâncias". Em síntese, o ensino deve acontecer de forma tal a fazer do aluno um poliglota na própria língua.

(Pernambuco, 2008. p. 295)

As leituras do material didático oferecido pelo PROINFANTIL, bem como as reflexões de alguns estudiosos do tema, nos permitem notar duas questões importantes. A primeira é que não podemos julgar os sujeitos, nem pelo trato com a língua de uma forma intransigente referenciado pela norma culta, nem pelo trato com a língua de uma forma só e exclusivamente popular, concordando com Lemle sobre a forma poliglota de se pensar a língua e a

formação de professores. O segundo, conseqüentemente, é que acreditamos que o PROINFANTIL, não conseguiu dar conta de uma política linguística que orientasse seus cursistas para uma formação poliglota de sua própria língua.

Assim, é importante que um curso de formação de professores promova reflexões sobre uma consciência linguística, oferecendo oportunidade para que os professores possam ter escolhas sobre que o tipo de variação que usará, bem como saibam diferenciar lugares onde a norma culta é obrigatória e lugares onde não é necessário usá-la. Oferecendo assim, oportunidade de escolha para o mesmo.

Será que essa questão deveria perpassar pelos objetivos dos cursos e, como consequência, se fazer presente em seu material didático?

### c) Devolutivas como processo formativo

O terceiro ponto de análise trata das diferentes formas de interações existentes entre formador e formando, nesse caso mais específico, buscaremos observações sobre a relação existente entre o tutor e o professor cursista.

Um desses momentos interacionais que tratam de uma formação estabelecida a partir do diálogo, nesse caso falado e, sobretudo, escrito, é o que no PROINFANTIL vem denominado como devolutiva. A devolutiva seria um retorno, um momento de conversa, de diálogo com o outro. Ela é feita de forma escrita e visa um acompanhamento, dos diversos formadores e formandos proporcionando um diálogo reflexivo sobre assuntos diversos, entre eles.

No PROINFANTIL, onde a educação é à distância, esse instrumento serve de apoio aos professores formadores, tutores e cursistas no desenvolvimento de suas atividades formativas e avaliações sobre a prática. Essa não é apenas uma prática do PROINFANTIL, muito pelo contrário, vários cursos de formação de professores, bem como escolas de Educação Infantil trabalham com esse instrumento no auxílio à formação de seus profissionais, bem como no registro e retorno de suas atividades para os pais e a comunidade.

O Ministério da Educação, lançou um programa de formação de professores alfabetizadores, e o seu guia de formação trata sobre as devolutivas e orienta os professores formadores:

Para oferecer aos professores devolutivas sobre as suas aprendizagens, ajudando-os a monitorar o seu percurso de formação em relação às expectativas previamente estabelecidas, é preciso avaliar o que estão ou não aprendendo, os avanços, as eventuais distorções, as incompreensões, as maiores dificuldades.

(Guia de orientações metodológicas geral, 2001)

o guia de orientação do PROINFANTIL essas reflexões acima não são contempladas, pois a devolutiva ainda não tinha sido pensada como prática formativa desse Programa. Essa, foi aqui no estado da Bahia, sob a orientação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, na época responsável pela formação dos professores do PROINFANTIL no Estado da Bahia.

As devolutivas podem ser textos reflexivos, sempre de intenção formativa. Longos sobre alguma atividade de algum membro participante do Programa de Formação, bem como podem ser trechos rápidos de orientações sobre planejamentos, dificuldades e/ou dúvidas sobre assuntos variados. Os cursistas, objeto da nossa pesquisa, recebiam devolutivas dos seus respectivos tutores, pelo menos uma vez por mês, falando sobre suas práticas pedagógicas e seus registros avaliativos que compunham o portfólio: o memorial<sup>16</sup>, o registro de atividade<sup>17</sup> e o planejamento diário<sup>18</sup>.

Durante o percurso do grupo, foram construídos alguns combinados entre Assessoria e equipe componente das Agências Formadoras sobre a construção desse instrumento avaliativo. Coisas como reflexões, exemplos dos equívocos, indicações de leitura, avanços e retrocessos, não podiam faltar em nenhuma das devolutivas escritas no Programa, concordando com o guia de orientação, oferecido pelo MEC, acima referenciado era importante que os formadores (Tutores, Professores Formadores, Articuladores e Assessoria), tivessem atentos às avaliações, as eventuais distorções, as incompreensões e as maiores dificuldades dos formandos.

---

<sup>16</sup> “É o conjunto de relatos do Professor Cursista construído no seu dia-a-dia, considerando seu crescimento pessoal e profissional no curso. Devem ser registrados seus avanços, receios, sucessos e reflexões sobre todo o processo vivido.” (Guia Geral, 2005. p. 56)

<sup>17</sup> “É o registro escrito de uma atividade significativa desenvolvida pelo professor cursista junto as crianças.” (Guia Geral, 2005. p. 58)

<sup>18</sup> “É o instrumento que guia e orienta a prática pedagógica do professor.” (Guia Geral, 2005. p. 55)

Esse instrumento, sem dúvida, se tornou um exemplo vivo de que a palavra está presente nos processos de diálogo escrito e de momentos de interação entre formador e formando. Quando questionada sobre o acompanhamento dos tutores a professora Z afirma “agente sempre tem uma devolutiva muito boa. O fato dela<sup>19</sup> acompanhar nossa aula é muito bom, ela transmite uma confiança.” (Ver anexo 1).

Os tutores eram orientados a não apenas apontar os equívocos ou descrever a experiência com os cursistas, mas ajudá-los de alguma forma a compreender seus processos formativos e a identificar concepções que estavam emanando de suas práticas pedagógicas.

Momentos significativos de reconhecimento de mudança depois das formações está claro na fala do Tutor A quando descreve as mudanças nas práticas pedagógicas dos cursistas:

as mudanças são muito significativas e são inúmeras. A princípio os PC trabalhavam e iam para as aulas sem planejamento. Pensar na criança, fazer um planejamento. Isso já foi uma mudança significativa. Na sala de aula o fato do PC está se preocupando mais com o desenvolvimento da criança. E com relação à escrita. Na verdade não tem nem comparação como eles vinham atuando antes e como eles vem atuando agora. A prática na sala de aula, até a forma de falar com as crianças.

(Ver anexo 2)

Desse modo, podemos perceber que os espaços com as devolutivas, permitiram a construção de um espaço real de interlocução. Um espaço de construção coletiva de saber e fazer pedagógico onde professores e orientadores de formação pudessem planejar, pensar, refletir e fazer juntos, ampliando assim seus momentos de aprendizagem.

Podemos nos arriscar a dizer que esses momentos reflexivos acompanhados de devolutivas, bem como outros momentos de interação existentes em um curso de formação, permite aos cursistas o favorecimento de momentos coletivos de reflexão auxiliando o cursista na compreensão de diferentes aspectos (positivos e que precisam ser melhorados) que, sozinhos, não conseguem enxergar em suas práticas.

Dado que o objeto de estudo dos professores de Educação Infantil é a criança, pensamos em algumas sugestões. Se, de fato, acreditamos que as

---

<sup>19</sup> A professora se refere a orientação oferecida pela Tutora.

crianças, também auxiliam no processo de formação do professor, e, ajudam o mesmo no planejamento de suas ações, podemos considerar que elas poderiam reviver momentos próprios. Porque não o professor gravar uma atividade realizada com as crianças e, em outro momento trabalhar com o vídeo realizando uma análise conjunta que possibilite uma avaliação construtiva para planejamentos posteriores?

Isso seria uma possibilidade de devolutiva que estaria interagindo com a formação do professor, pois o mesmo estaria refletindo sobre sua prática pedagógica. Seria uma possibilidade de devolutiva para as crianças, na qual elas pudessem se observar, brincando, contando histórias, fazendo massinhas, cantando, enfim, uma forma de mostrar a elas o vivido. Seria ainda material uma forma de construção de material didático para discussões em momentos pedagógicos formativos com os outros professores e coordenadores das instituições.

E, enfim, seria ainda uma forma de devolutiva para os pais e para a comunidade do que, de real, se faz em uma rotina de Educação Infantil e como seus filhos estão aprendendo nos momentos que não estão sob seus cuidados.

c) Relações interativas estabelecidas entre os sujeitos para a formação do outro

Ainda tratando dos momentos formativos de interações dos professores cursistas, gostaríamos de pensar um pouco na influência dos demais professores que trabalham nas instituições e que já possuem formação, seja ela no ensino superior ou médio, como pedagogos e professores de magistério, respectivamente.

Nos pautamos na teoria Bakhtiniana sobre a influência do outro na nossa formação. No capítulo 2, fizemos um levantamento bibliográfico defendendo a “palavra como processo de diálogo vivencial” e trazendo reflexões acerca dos contextos educacionais e da influência do outro na formação do professor. Pensando nisso, perguntamos ao Tutor A sobre as mudanças observadas nas instituições depois que o PROINFANTIL começou a formar professores no município. O tutor respondeu:

toda a instituição que tem cursistas, seja regente ou auxiliar influencia na prática dos professores. Principalmente quando é auxiliar, porque o regente se sente ameaçado, pois o cursista vai com algum embasamento teórico, algumas concepções do atual, do que está acontecendo no momento na Educação Infantil. O PROINFANTIL está sempre ligado nas novidades com relação a Educação Infantil e alguns professores já estudaram a muito tempo e não procuram está evoluindo.

(Ver anexo 2)

Da fala desse tutor podemos perceber que a influência dos cursos de formação se faz presente também para aqueles que não estão se formando oficialmente no momento, pois, incentiva-os a buscar melhorias em seu trabalho no momento que se sentem ameaçados pelas novidades trazidas pelos professores cursistas. Assim, essas relações estabelecidas entre os profissionais nas instituições certamente trará, tanto para as crianças, quanto para as professores, reflexos positivos e possibilidades de crescimento pessoal e profissional para os envolvidos.

As propostas pedagógicas voltadas para a Educação Infantil, que se enraizaram naqueles ambientes, vão aos poucos sendo modificadas por novas concepções educacionais e visões de infância e criança diferenciadas daquelas que se tinha antes das discussões geradas pelos diferentes espaços formativos dos cursos de formação como podemos perceber na fala do Tutor A.

Não podemos deixar de perceber, também, as influências ideológicas, culturais e sociais que fazem parte desses discursos. Tudo isso vai, aos poucos, contribuindo para as condições de formação de outros discursos e transformando os espaços de produção e de significação do sujeito. Percebemos assim, que seus papeis imaginário, formativo, pessoal, reflexivo e conceitual vão estabelecendo relações com a sua prática pedagógica, e conseqüentemente, modificando-a.

Eni Orlandi (2010) faz uma análise dos discursos e nos traz em um parágrafo um conceito sobre a constituição do discurso que justifica o que falamos acima, segundo a autora,

o discurso constitui em seus sentidos porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não outra para ter um sentido e não outro. Por aí podemos perceber que as palavras não tem um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem. As formações discursivas, por sua vez, representam no

discurso as formações ideológicas. Desse modo, os sentidos sempre são determinados ideologicamente. Não há sentido que não o seja. Tudo que dizemos tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos. E isso não está na essência das palavras mas na discursividade, isto é, na maneira como, no discurso, a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele. O estudo do discurso explica a maneira como linguagem e ideologia se articulam, se afetam em sua relação recíproca.

(Orlandi, 2010. p. 43)

Em conversa com a coordenadora B ela conta que já tinha sido tutora de um outro programa de formação de professores, o PROFORMAÇÃO, e que foi por ter se envolvido tanto com o programa que resolveu fazer um curso de pedagogia, pois até então, trabalhava na área, não era formada para tal. Ela diz: “O PROFORMAÇÃO que me levou a fazer pedagogia, pois eu não tinha esse interesse antes e hoje eu aprendi muito.” (Ver anexo 3).

Esse tipo de interação, existente entre os sujeitos que fazem parte dos cursos de formações e aqueles sujeitos que estão no entorno, também participando de alguma forma, nos permite dizer que os discursos não só influenciam os sujeitos numa melhoria da qualidade da formação pessoal e profissional. Mas, sobretudo, influencia os sujeitos em suas interações entre pensamento e ação. Assim, leva os mesmos a procurar um sentido e dar vida a reflexões sobre seus conceitos profissionais e pessoais, buscando outras oportunidades e dando sentido a construção de suas identidades.

#### 4.3A formação do professor e a construção de suas identidades e/ou identificações

Nesse bloco de discussão gostaria de começar tratando de alguns conceitos relacionados ao grande motivador dessa pesquisa. O professor cursista do PROINFANTIL. Para tanto, precisarei voltar um pouco na história da fundação desse programa para poderemos compreender alguns aspectos relacionados às construções das identidades desses professores.

Em 2006 a Revista Criança publicada pelo Ministério da Educação publicou um artigo intitulado “PROINFANTIL: ontem, hoje e amanhã” escrito pelas professoras Roseana Mendes e Vitória Farias. Nesse artigo, as

professoras contam um pouco da história da criação do PROINFANTIL, sua implementação e os possíveis desafios que seriam enfrentados pelo Programa.

Um Programa elaborado pelo MEC a fim de sanar uma demanda, existente em todo país, de formação de professor na área de Educação Infantil. Isso ocorre depois do advento da Constituição Federal de 88 que insere a Educação Infantil no contexto das discussões, trazendo a criança para ser pensada como sujeito de direito, e depois da LDB de 96 que inclui a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

Desse modo, o professor de Educação Infantil precisava de formação, pois antes das leis acima citadas, esses não eram considerados profissionais. Ou seja, trabalhava em creches qualquer pessoa da comunidade que gostasse de cuidar de crianças, pois o cuidado não era visto como educação.

A partir do momento que a LDB define que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, o cuidado começa a ser pensado como educação, e isso, conseqüentemente, faz com que os cuidadores, pajens, recreadores, monitores, passem a ser professores, como justificamos na introdução. Desse modo, esses profissionais são considerados professores em exercício e podem fazer parte desse curso de formação, como afirmam as professoras Mendes e Farias,

todos os que atuam na docência, nas redes pública ou privada sem fins lucrativos, e que muitas vezes são chamados de monitores, pajens, recreadores ou babás são o público alvo deste programa. Nesse contexto, o Departamento de Políticas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica (SEB) iniciou as discussões para a elaboração do PROINFANTIL.

(Mendes e Farias, 2006. p. 30)

Assim, há uma contradição existente entre a Lei e a atuação desses profissionais. O fato da LDB afirmar, em seu Artigo 62 que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

(LDB, art. 62)



Esses professores não poderiam ser considerados professores, pois não possuem nenhuma dessas formações, ao mesmo tempo em que o próprio Ministério da Educação oferece um programa que considera esses profissionais como professores. Respeitando sua atuação de cuidado e educação dentro da sala de aula.

Muitos desses profissionais fizeram concurso para os municípios esperando trabalhar como ajudantes dos professores e acabaram em salas de aula tendo que, sozinhos, promover atividades educativas para as crianças. Alguns deles sem se sentir preparados para tal responsabilidade, como é o caso do relato de um professor cursista do Rio de Janeiro publicado em um blog na internet, e intitulado de “Agente auxiliar da creche: ser ou não ser professor”, que peço permissão para apresentá-lhes.

Em 2007 fiz concurso para Agente Auxiliar de Creche, com exigência de possuir o grau fundamental de escolaridade, para trabalhar nas unidades do Município da Cidade do Rio de Janeiro com a função de auxiliar um profissional do magistério. Tomei posse no meu cargo em 2008 e desde o primeiro dia de trabalho nunca encontrei o professor a quem eu deveria auxiliar. Hoje, em 2011, três anos depois e sob pressão, a prefeitura finalmente colocou um professor em sala para eu auxiliar. Só que, eu só posso auxiliá-lo em meio período porque a carga horária desse professor é de 4h e 30 minutos e a minha é de 8h num total de 10h de funcionamento por dia de uma creche.

Nestes três anos em que fiquei sozinho em sala de aula, dividindo as atividades com outros colegas, que possuíam a mesma função que eu, sempre fui cobrado, pela professora articuladora (que dobra como diretora adjunta), pela diretora da creche, pela CRE e pela SME, a realizar todas as funções e atribuições do professor, a quem eu deveria auxiliar. Assim o fiz, mesmo tendo consciência de que, apesar de estar sendo usado como professor, não o era por nomeação. Realizei todas as etapas e atividades que cabiam a um professor regente de turma: elaborei projetos, apliquei atividades pedagógicas, avaliei o desenvolvimento de meus alunos, preenchi relatórios trimestrais de competências individuais do desenvolvimento infantil, participei de centros de estudos como responsável por responder por 25 crianças matriculadas em minha turma, realizei reuniões semestrais com os pais, para esclarecimento de dúvidas e fornecimento de informações da vida escolar de seus filhos (coisa que só eu, e a minha colega de mesma função, poderíamos fazer. Pois éramos os únicos a acompanhá-los o dia todo), me tornei referência para meus alunos e seus pais, enfim; durante três anos fui professor de

turma de Educação Infantil com todos os seus deveres, mas sem nenhum direito. Sem nenhum reconhecimento de fato.

Não pensem que me conformei com esta situação. Apesar de gostar do que fazia, de ter verdadeira adoração pelo exercício do magistério, de estar e me sentir professor, eu não o era legalmente. Tive necessidade de externar isso. De resolver esta situação conflitante: ser e não ser professor. Juntei-me a outros colegas de trabalho e começamos uma investigação do que éramos na verdade: O que éramos para as crianças, para os pais destas crianças, para a direção da creche, para a Coordenadoria Regional de Educação, para a Secretaria Municipal de Educação e para a prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro? Sobretudo, o que éramos para nós mesmos? Afinal, ora éramos apoio no que consistia em benefícios, ora éramos regentes de turma no que consistia em cobranças e deveres.

Pesquisando a LDB, o FUNDEB e vários referenciais para educação, descobrimos que o cargo Agente Auxiliar de Creche nem deveria mais existir. Que todo e qualquer profissional que estivesse, diretamente, ligado a educação em sala de aula deveria no mínimo ser habilitado com o curso normal para formação de professores. A partir de então, com a participação de um número cada vez maior de Agentes Auxiliares de Creche que chegavam as mesmas conclusões, passamos a pressionar a prefeitura com inúmeras reclamações, processos no Ministério Público, denúncias ao MEC e um processo civil por exercício de dupla função. A resposta a todas essas petições foi sempre a mesma: Inconstitucionalidade. Não podiam nos reconhecer como professores porque nosso concurso foi a nível fundamental. Pleiteamos então uma capacitação que nos qualificasse para o cargo e conseguimos que a prefeitura firmasse um convênio com o PROINFANTIL – curso técnico de segundo grau de âmbito federal que qualifica professores leigos em efetivo exercício de regência de turma – com a promessa de que teríamos “inclusão no plano de cargos e salários da categoria, com significativa alteração no salário-base”.

Enquanto isso, por força de nossas denúncias, manifestações e atos públicos, o Ministério Público exigiu a presença de um professor em todas as turmas de Educação Infantil. Deste modo, em 2010, foi criado o cargo de Professor de Educação Infantil na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Lançado edital e realizado o concurso passamos a conviver com três tipos de profissionais em sala de aula, com praticamente as mesmas funções, mas com carga horária e vencimentos diferentes: O Professor de Educação Infantil (22:30h), o Agente Auxiliar de Creche (40h) e a Recreadora – profissional terceirizada – (30h).

Questionada sobre nossos direitos a prefeitura nos chama de apoio, cuidadores, auxiliares e etc.. Mas continua nos

mantendo por, pelo menos, 5 horas por dia como únicos regentes de turma. Já que, só temos a presença do professor durante 4 horas e meia num total de 10 horas por dia de efetivo funcionamento de uma creche. Temos, atualmente, a redução de nossa carga horária e nossa inclusão no magistério como prioridades de conquistas para que não nos sintamos tão explorados pelo sistema e possamos ter um mínimo de reconhecimento profissional. Já que, as reivindicações de direitos para o cargo são tantas que precisamos priorizar as mais urgentes. Hoje, depois de ampliar meus conhecimentos técnicos, com a ajuda de muitos companheiros de cargo, sobre as leis que regem a Educação Infantil no Brasil e de descobrir milhares de profissionais na mesma situação que eu, tenho três respostas para as perguntas acima: a primeira é de que sou professor para as minhas crianças e seus pais; a segunda é de que o cargo Agente Auxiliar de Creche é um problema crescente para secretaria municipal de educação e, conseqüentemente, para a prefeitura; por último, respondendo a mim mesmo, sou professor leigo, não reconhecido, no desempenho de minhas verdadeiras funções. (Grifo nosso)

Valmir Henrique

Do relato desse professor podemos pensar em vários aspectos sobre a Educação Infantil e a formação dos professores que fazem parte desse segmento educacional. Contudo, iremos nos ater a dois principais aspectos: o caminho que esse professor percorreu na busca da construção das suas identidades e o PROINFANTIL como curso de capacitação que, no momento, leva a esse professor uma esperança para o reconhecimento do seu trabalho.

No Estado da Bahia, existem muitos professores que estão fazendo o PROINFANTIL e se encontram nessa mesma situação ou em situações parecidas com a do Valmir.

A Educação Infantil requer do professor uma gama de papeis e funções que acabam por gerar conflitos nos profissionais que trabalham nesse segmento. Um deles é oferecer qualidade nas suas atividades práticas e nas suas tomadas de decisões.

Daí, nos perguntamos, como é possível um professor, com todas as incertezas do Valmir, conseguir trabalhar de forma segura e com qualidade? Como o Valmir constrói suas identidades com limitações grandes em suas práticas pedagógicas, já que compreendemos que os saberes necessários à

prática pedagógica e à formação identitária profissional, além da vida pessoal desses professores, são construídos tanto pelo conhecimento científico da academia, quanto pelo saber da prática?

Por outro lado, professores que ainda não são regentes e trabalham como auxiliares, pagens, recreadores ou monitores, gostariam de espaço para colocar em prática aquilo que aprende com as formações. Não o podem, pois eles executam atividades planejadas por professores regentes, ou ainda, apenas ajudam os outros professores, como é o caso da Professora Y quando questionada sobre limitações nas suas práticas pedagógicas ela responde:

o que me limita é de eu não ser regente, porque como é que eu vou colocar em prática se eu só tenho um momento por mês e agora que a coordenadora esta ajudando mais, mas eu vejo a professora fazendo alguma coisa de errado e eu não posso chegar falar porque eu estou atrapalhando o serviço dela e no mesmo momento vou estar fazendo um combate na sala de aula entre eu e a professora, então acho que o único impedimento meu é esse.

(Ver anexo 1)

Assim, pensamos que os planejamentos poderiam ser feitos em conjunto, pois os dois profissionais que atuam na sala, em nosso entendimento, são professores da classe e possuem papeis muito parecidos.

Se pararmos para compreender o professor não apenas como técnico na sua área de ensino, vamos perceber que esse profissional está em processo contínuo de construção de suas identidades. Questionamentos, como os feitos pelo professor Valmir “Sobretudo, o que éramos para nós mesmos?”, bem como limitações relatadas pela professora Y “o que me limita é de eu não ser regente”, serão de suma importância para que o professor comece a dar sentido as suas ações.

Podemos perceber ainda, a partir da fala do Professor Valmir, uma busca de reconhecimento profissional, baseada em uma complexa rede de relações contraditórias que acaba contribuindo para que esse professor obtenha múltiplos significados sobre o seu fazer pedagógico. Se, como o Valmir conta, “ora éramos apoio no que consistia em benefícios, ora éramos regentes de turma no que consistia em cobranças e deveres”, a busca pela construção dos seus processos identitários pode ser compreendida como um

fenômeno em constante transformação perpassado por contextos, sociais, políticos e de interesse.

Os programas de formação de professores acontecem no sentido de oferecer uma esperança a esses profissionais de serem reconhecidos enquanto profissionais. No caso do Valmir e da Professora Y, o PROINFANTIL chegou como uma resposta às suas angústias, bem como, como uma promessa de ascensão em sua carreira. Uma mudança de vida.

Podemos perceber a existência de um paradoxo nesse movimento de construção identitária. Se, por um lado, o Governo assume que esses profissionais são professores, na medida em que cria um “curso de formação para professores em exercício”, por outro lado, o artigo 62 da LDB, lei também sancionada por esse mesmo governo, diz que esses profissionais ainda não são professores porque não tem a formação mínima. Como ser professor em exercício, sem ser professor? Acreditamos que essa pergunta sobrevoa a cabeça desses profissionais.

Por outro lado, ainda, o sentimento de pertencimento do lugar de onde esse professor fala, não é esse de que trata a LDB, mas sim, o sentimento do professor Valmir “sou professor leigo, não reconhecido, no desempenho de minhas verdadeiras funções”.

Quando a professora X fala: “eu não sabia nem trocar uma fralda, eu só sabia trocar porque eu tenho uma filha”, nos remete a outro ponto desse paradoxo formativo identitário, caracterizando, tanto, um entrelaçamento da questão de gênero, quanto do seu papel profissional. Ser mãe, logo, mulher, auxiliou essa professora no cumprimento de suas funções profissionais, porém, o entendimento de que essa tarefa, que até então parecia simples, veio depois que estava cursando o PROINFANTIL,

PRONFANTIL me mostrou o caminho que eu devo fazer que eu não tinha, eu não sabia o que tinha que fazer na educação, para mim era só dar banho, levar para almoçar, para mim era só isso. Não tinha o pedagógico mermo, então ele me amostrou isso.

(Professora Y. Ver anexo 1)

E, esse caminho percorrido fará parte, ou melhor, será essencial para as suas construções identitárias. O processo nunca acaba, pois a construção da identidade profissional não é um processo linear, é sim, um “trabalho interativo”

entre professor, criança, comunidade, escola, e todos que fazem parte do ciclo social do sujeito. Como afirma D'Ávila (2007)

No caso da identidade profissional docente, o sujeito do trabalho é o ser humano, portanto sua característica mais marcante é a interrelação entre as partes (aquele que ensina e aquele que aprende). Nesse sentido, é um trabalho interativo, por definição. Um trabalho que conduz à interação no seio da organização. Como tal, os professores constroem e reconstróem uma identidade profissional pertinente a um grupo, ou ainda, a subgrupos específicos, a depender do segmento ao qual pertençam (Educação Infantil, ensino fundamental, ensino médio) e suas características específicas. Existe uma dinâmica identitária significativa nesse contexto (Lessard e Tardif, 2003, p. 15). A identidade também se constitui de forma relacional. Ou seja, refere-se à relação do sujeito consigo mesmo e também com o outro. É a um só tempo uma relação de identidade e de alteridade, construída através de um processo contínuo de identificação e de diferenciação imbricado na experiência com o próximo. Nesse particular é muito importante o papel conferido ao ambiente de trabalho e a relação entre professores e seu meio. É na relação com os pares que a identidade profissional ganha forma: observando, refletindo, discutindo para compreender os afazeres de *métier* e assumir, assim, um certo perfil singular de ser professor, uma identidade, porém construída na relação e no contexto do trabalho.

(D'Ávila, 2007. p. 6)

Falando de construção identitária do professor de Educação Infantil e, levando em consideração o contexto de políticas educacionais relacionadas à Educação Infantil no Brasil, pós LDB de 96, podemos chegar à conclusão que cada sujeito é responsável por seu próprio processo, mesmo sendo necessária a convivência com seus pares, como afirma D'Ávila "A identidade também se constitui de forma relacional".

Cada sujeito é produtor de sua linguagem e de seu contexto social, embora, condições diferentes de espaços e condições temporais influenciem no resultado, pois esses sujeitos estão, a todo momento, refletindo sobre o seu cotidiano e modificando seus conceitos a partir dessas reflexões.

A partir de agora, partiremos para as considerações finais desta pesquisa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessas considerações finais buscaremos amarrar os aspectos relacionados à formação do professor que conseguimos perceber durante a realização dessa pesquisa. Buscaremos topicalizar os pontos de análises para que a leitura se torna mais clara e objetiva.

O primeiro tópico que trataremos se refere às políticas de formação do professor, em especial ao PROINFANTIL, como programa de formação responsável pelo contexto do objeto dessa pesquisa.

Reconhecemos que o PROINFANTIL é um programa que acontece por conta de uma política pública voltada para a formação de professores de Educação Infantil pós LDB de 96. Sabemos que a história da Educação Infantil brasileira nos remete a um tempo de assistencialismo onde qualquer pessoa poderia trabalhar nesse segmento desde que gostasse ou “tivesse jeito” com crianças. Atualmente, isso está mudando, muitos avanços acontecendo, inclusive na legislação, que conseqüentemente, está gerando uma política educacional voltada exclusivamente para a área e o PROINFANTIL é um exemplo disso.

Contudo, seria importante que se pensasse, também, em cursos de formação de professores em nível superior. Muitas solicitações de professoras foram feitas durante a convivência com o Programa, inclusive podemos citar a professora Y quando questionada sobre interação responde: “que tivesse a faculdade para agente, para que pudéssemos dar andamento ao PROINFANTIL” (vide anexo 1). Isso demonstra uma preocupação por parte dos próprios professores em dar continuidade aos estudos de um modo que eles pudessem cursar.

Por outro lado, podemos perceber várias solicitações de manutenção do curso e da estrutura ao qual é realizado, pois possibilita professores que não tem condições de se deslocar para municípios maiores, que possuem faculdades, por exemplo, ter oportunidade de estudo. Bem como, professores que nunca se imaginariam habilitados para exercer a função que já exercem, estão tendo oportunidade de estudo a partir dessas políticas públicas.

O segundo tópico que gostaríamos de salientar nessas considerações finais trata da construção da identidade docente do professor. Essa, também, auxiliada pelo curso de formação.

Assim, podemos perceber no entorno das formações e dos movimentos internos das instituições uma busca em fazer com que o professor de Educação Infantil se implique enquanto sujeito mediador do desenvolvimento pleno da criança e do seu próprio desenvolvimento enquanto sujeito em formação.

Levando em consideração todo o contexto social e ideológico, além de todas as discussões voltadas para a área da formação do professor, da construção de suas identidades e de sua rotina, podemos perceber o quanto ainda é vigente práticas educativas que desconsideram as falas nos contextos educacionais.

A educação das crianças pequenas, apesar de ainda não ser considerada obrigatória no nosso contexto social, tem sido um fator preponderante para o desenvolvimento da aprendizagem. Isso é bem visto na fala dos sujeitos que fizeram parte da pesquisa. O professor de Educação Infantil possui a compreensão de que essa etapa da educação é essencial na vida do ser humano. Como podemos ver na fala do Tutor A

“acho que a Educação Infantil é como se fosse um alicerce. É o ponto principal. A criança no momento da Educação Infantil vai criar sua própria autonomia, vai aprender a tomar suas próprias decisões, interagir com o grupo, na verdade o primeiro contato que a criança tem com a sociedade é na Educação Infantil.”

(Ver anexo 2)

A demanda da Educação Infantil no Brasil é muito crescente hoje, logo, a formação dos professores que trabalham nesse segmento educacional acaba se tornando, por consequência, crescente e prioritária. Pensamos, ainda, que não apenas os professores tenham essa consciência do Tutor A, mas que pais, comunidade, escola, e principalmente, o governo tenha interesse em gerar políticas públicas para que a Educação Infantil se torne prioridade e tenha sua obrigatoriedade no país.

Como podemos perceber vide página 58 os professores já começaram a fazer reflexões acerca de sua prática pedagógica, procurando acompanhamento e pesquisa sobre concepções que o ajudem a entender o



seu objeto de estudo e de trabalho. Momentos de reflexão individual sobre a prática voltada para a área de Educação Infantil já se faz presente, tanto nas concepções dos professores, quanto no acompanhamento dos cursos de formação de professores. Esses momentos são de suma importância para que se ofereça uma atividade planejada no sentido da busca de educar sujeitos autônomos.

Nesse sentido, a construção da identidade do professor se torna fator preponderante sobre o seu trabalho e sobre seu processo formativo. Desse modo, discutir tal temática nos remete o professor como ocupante de uma posição que revela interação dentro da instituição a qual trabalha e, ao mesmo tempo, nos revela um profissional que, no decorrer de suas interações, muitas vezes, não compreende o quanto o seu papel é influenciável na formação dos sujeitos.

O terceiro tópico que gostaríamos de sistematizar trata das palavras enquanto tratamento do professor, relacionadas a concepções ideológicas. Discutir formas de tratamento, por exemplo, como fizemos no tópico 4.2 tratando de questões relacionadas às concepções ideológicas, e tomando uma posição que tem como tendência linguagens de afeto e “carinho” para com os professores, não quer dizer que não reconheçamos que o professor precisa se compreender enquanto sujeito autônomo no seu processo de construção identitária. Se realmente, denominações relacionadas ao professor, determinar sua concepção de prática pedagógica, pediremos desculpas por compreender de forma contrária as concepções de Paulo Freire.

Notamos, que os professores, muitas vezes nem pensam sobre essa questão, e quando o fazem, tem um entendimento formado no sentido de compreender sua importância enquanto professor e se sentir bem com o tratamento dado a ele pelos demais membros que fazem parte do contexto educacional, como podemos ver na página 53.

O poder que as denominações, as falas, as memórias, as atitudes, os valores, possuem no processo de construção da identidade do professor, seja ela pessoal ou profissional, estão diretamente vinculadas com o conhecimento e com os saberes educacionais e pedagógicos que alimentam e ao mesmo tempo confrontam suas práticas pedagógicas. Como exemplo desses saberes que alimentam podemos citar a fala da professora X “está mudando muita coisa,

principalmente autonomia, se sentir mais segura para trabalhar com eles e muita coisa que eu venho aprendendo que me ajudou muito na minha prática.” (vide anexo 1).

No momento em que essa professora relata sua segurança e sua autonomia está nos deixando espaços para compreensões de que ela está procurando “alimentos”, conteúdos, para adequar-se às necessidades da comunidade e dos seus próprios interesses enquanto gestora de uma sala de aula.

Não obstante, momentos de confronto também podem ser evidenciados, na fala da professora X “acho que as escadas realmente incomoda muito. É ruim para trabalhar com crianças de 2 ou 3 anos.” (vide anexo 1). O que essa professora está nos tentando dizer é que confrontos espaciais, por exemplo, limitam sua prática pedagógica, o que se conhece hoje, enquanto ideal de educação não pode ser posto em prática, muitas vezes, por conta de espaços inadequados.

O quarto tópico que gostaríamos de chamar atenção está vinculada, de certa forma, aos saberes desses professores. Saberes esses que influenciam diretamente em suas rotinas pedagógicas, e que fazem parte de seus processos formativos. Saberes que emanam de sua práxis pedagógica e, que acabam por gerar momentos reflexivos entre formador e formando.

As devolutivas, como instrumento avaliativo e de construção de saber, podem estar presentes nesses momentos para ajudar a trazer a tona reflexões que, no decorrer dos processos formativos passam por despercebido, como podemos ver nas discussões que seguem entre as páginas 64 a 68.

Nosso quinto e último tópico de reflexão se refere às variações linguísticas apresentadas pelos professores participantes da pesquisa em seus municípios. Acreditamos ser de extrema importância que os cursos de formação de professores consigam fazer de seus cursistas “políglotas” de sua própria língua. No caso do PROINFANTIL, acreditamos que a Universidade, enquanto parceira formativa, poderia estar mais presente na ponta das formações, oferecendo reflexões desse nível para os cursistas, não apenas formando os professores formadores e tutores.

Desse modo, nos aventuramos a sugerir que a Universidade saia de seu espaço e comece a socializar saberes com os professores, buscando reflexões

que emanem do cotidiano desse professor. Desse modo, a Universidade faria uma aproximação com as instituições e comunidade articulando saberes com a prática pedagógica, contribuindo assim, para uma formação diferenciada e com resultados mais efetivos. Acreditamos que assim, se efetivaria uma práxis pedagógica baseada na concepção dialógica da formação do professor de Educação Infantil e, como consequência dessa maneira de se fazer formação, as crianças estariam envolvidas nesse processo dialógico de se fazer educação.

Finalmente, nos cabe, enquanto professores formadores de opinião e formadores de formadores é compreender o processo formativo de cada sujeito auxiliando-o na compreensão de sua história e, ao mesmo tempo, ajudando o professor a construir a história da Educação Infantil baseada em seu contexto sem que se esqueçam de todas as suas contradições e diversidade existente nesses espaços.

## 6 REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. – Campinas-SP: Editora Papirus. 1995;
- Associação Internacional das Cidades Educadoras**. Disponível em: <<http://www.edcities.bcn.es>>. Acesso em: 19 de set. de 2009.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochninov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 13ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BOLZAN, Dóris. **Formação de Professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- BARBOSA, Maria Carmem. **Por amor e por força**: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- \_\_\_\_\_, Maria Carmem; HORN, Maria da Graça Souza. Diferenças de projetos na creche e na pré-escola. In: **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARROS, Eduardo Portanova. **Mafessoli e a “Investigação do sentido”**: das identidades às identificações. Ciências Sociais Unisinos. 44(3):181-185, setembro/dezembro, 2008.
- BRAIT, Beth. **Bakhtin**: dialogismo e construção de sentido. 2 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.
- BRASIL. **Guia de orientações metodológicas geral**. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Jan. 2001.
- [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/guia\\_orient.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/guia_orient.pdf). Acessado em 13 de março de 2012.

- COUTINHO, Maria Chalfin; KRAWULSKI, Edite; SOARES, Dulce Helena Penna. **Identidade e trabalho na contemporaneidade:** repensando articulações possíveis. *Psicol. Soc.* vol.19 no.spe Porto Alegre 2007. [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822007000400006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822007000400006&script=sci_arttext) Acesso em 19 de novembro de 2010.
- D'AVILA, Cristina M. **Universidade e formação de professores:** Qual o peso da formação inicial sobre a construção da identidade profissional docente? In: HETKOWSKI, Tânia e NASCIMENTO, Antônia. *Memória e formação de professores.* Salvador: EDUFBA, 2007, pp. 219-240.
- DELORS, Jacques. **Os Quatro Pilares da Educação.** Disponível em: <<http://4pilares.net/text-cont/delors-pilares.htm>>. Acesso em: 22 de set. de 2009.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil.** In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). *Educação Infantil PÓS-LDB: rumos e desafios.* 6 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** – São Paulo: Ática, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.* 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- GUIMARÃES, Daniela; BARBOSA, Sílvia. **“Cadê a Viviane? Cadê a Ingrid?” – Visibilidade e invisibilidade das crianças na creche.** In: KRAMER, Sônia (org.). *Retratos de um desafio: crianças e adultos na Educação Infantil.* São Paulo: Ática, 2009.
- HENRIQUE, Valmir. **Agente auxiliar de creche: ser ou não ser professor.** Blog. <http://professoresleigos.blogspot.com/2011/08/agente-auxiliar-de-creche-ser-e-nao-ser.html>. Acesso em 13 de março de 2012.
- IBGE. Site oficial. Acesso em 19 de novembro de 2010. <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>
- ILARI, Rodolfo; Basso, Renato. **O português da gente:** a língua que estudamos, a língua que falamos. São Pulo: Contexto, 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** – São Paulo: Atlas, 2007; 6 ed..

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana:** danças, piruetas e mascaradas. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB. Lei nº 9.394/96. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm)>. Acesso em: 4 de set. de 2009.

LURIA, Alexander Romanovich. **Diferenças culturais de pensamento.** In: VIGOTSKII, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010.

MAFFESOLI, M. **No fundo das aparências.** Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

MENDES, Roseana P; FARIA, Vitória L. **O PROINFANTIL:** ontem, hoje e amanhã. Revista Criança. Brasília. Volume 41. Nov. 2006. <http://pt.scribd.com/doc/75307213/revcrian-41>. Acessado em 13 de março de 2012.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência.** –Rio de Janeiro: Bertrand, 2005; 8 ed.

**PROINFANTIL:** Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: guia geral. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2005.

MARX, K. **O Capital:** crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

**REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.** Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Volumes 1, 2 e 3.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso:** princípios & procedimentos. 9ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

PERNAMBUCO, Juscelino. **O ensino de Português em busca da eficiência.** Diálogos Pertinentes – Revista Científica de Letras. Franca(SP). n. 4. p. 289-303. jan/dez. 2008  
<http://publicacoes.unifran.br/index.php/dialogospertinentes/article/viewFile/235/189>

Acessado em 14 de março de 2012.

SERPA, Luís Felipe Perret. **Sobre a práxis pedagógica.** Educação em debate, Fortaleza, n. 14, jul./ dez. , p. 21-25. 1987.

- SILVA, Zilá Aparecida P. de M. e. **As demandas Educacionais do Século XXI:** formação continuada de professores.– SP: CREUPI, v. 01, v. 02, jan./dez. 2004.
- TOURAINÉ, Alain. **Um novo paradigma:** para compreender o mundo de hoje. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 11 ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2010.
- VÁZQUEZ, Sánchez A. **Filosofia da práxis.** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação:** a observação. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- XIMENES, Sérgio. **Mini Dicionário de Língua Portuguesa.** 2ed. São Paulo: Edouro, 2000.
- ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire & a Educação.** – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

## 7 ANEXOS

### 7.1 Anexo 1 – Entrevistas com as professoras cursistas

#### a) Professora X

1) O que o PROINFANTIL está mudando na sua prática em sala de aula?

PC: Está mudando muita coisa, principalmente autonomia, se sentir mais segura para trabalhar com eles e muita coisa que eu venho aprendendo que me ajudou muito na minha prática. Eu era uma pessoa que tinha vergonha de tudo. Trabalhar com alguém me olhando, nossa! Eu achei que hoje eu superei. Foi ótimo hoje, para mim foi, eu sou muito quietinha, eu fiquei mais solta. O PROINFANTIL me ajudou muito mesmo. Eu gosto de trabalhar com Educação Infantil e aí acho que me ajudou muito.

2) O que você destacaria da Educação Infantil para o desenvolvimento da aprendizagem?

PC: Como assim?

Eu: Quais são os aspectos que você conseguiria destacar, de atividade, de necessidade, o que que é mais importante para você? Qual a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento da aprendizagem?

PC: eu acho assim, a importância do PROINFANTIL é que ele busca assim...

Eu: estamos falando da Educação Infantil como um todo não só do PROINFANTIL.

PC: meu Deus, é importante tanta coisa.

Eu: me diga um aspecto que você acha que influencia mais na aprendizagem do sujeito.

PC: A pessoa ser competente, gostar do que faz. Está disposto a melhorar, escutar as pessoas, tentar melhorar. É sempre bom você ouvir o outro dizendo aquilo que você precisa melhorar.

3) Existe algo que limite a tua prática pedagógica?

PC: Como assim?



Eu: Por exemplo, a escola tem um espaço bem adequado, se não tivesse era um limitador da prática. Você acha que possui algo que limite a sua prática?

PC: acho que não, mas acho que as escadas realmente incomoda muito. É ruim para trabalhar com crianças de 2 ou 3 anos.

4) Em que te acrescenta o acompanhamento dos tutores?

PC: acrescenta muita coisa. Ótimo. Sérgio me diz se estou fazendo algo que não está adequado. Ele é realista, fala para mim o que eu preciso melhorar.

5) O que você destacaria que poderia ser melhorado no PROINFANTIL?

PC: Os cursistas ser mais unido. Só falta isso. União dos cursistas. Fica um criticando o outro, coisas pequenas que não precisava acontecer. Sinto falta de troca.

6) O que você destacaria de positivo no PROINFANTIL?

PC: o PROINFANTIL abre muito a nossa mente, para o pensar e não só criticar, mas ver que as qualidades supera os defeitos. Às vezes eu conheço pouco você e já vou criticando. O PROINFANTIL não tem isso.

7) Você sugeriria algo para que o programa fosse mais interativo?

PC: ser mais interativo? Eu acho que o programa é interativo. E eu mudei muito meu jeito de ser. O Programa é ótimo, não tenho o que falar de ninguém. Para fazer PROINFANTIL tem que gostar do que faz, não adianta ir só para depois conseguir um trabalho.

## **b) Professora Y**

1) O que o PROINFANTIL está mudando na sua prática em sala de aula?

PC: Tudo. Assim, quando eu comecei na educação, eu mermo só tinha formação geral e ai cai tipo um paraquedas dento duma sala de aula que eu não sabia nem trocar uma frauda, eu só sabia trocar porque eu tenho uma filha. Ele foi assim me mostrando cada passo que eu tinha que dar na educação sabe, cada passo, por exemplo, no meu tom de voz, porque eu tenho um tom de voz muito alto, hoje eu já sei que eu não posso. No jeito de falar com a

criança, nunca pode falar em pé com a criança, pra ele alí tá..., então, cada módulo que eu leio eu tento buscar ao máximo fazer o que ele tá me mostrando porque ali é o caminho de qualquer professor que quer entrar dentro..., porque a Educação Infantil é o alicerce. Como é que eu vou fazer essa criança não passar pelo processo que ela tem que passar, que é brincar, fazer tarefa, ter regras, mas tem que ser da forma correta. PRONFANTIL me mostrou o caminho que eu devo fazer que eu não tinha, eu não sabia o que tinha que fazer na educação, para mim era só dar banho, levar para almoçar, para mim era só isso. Não tinha o pedagógico mesmo, então ele me mostrou isso.

2) O que você destacaria da Educação Infantil para o desenvolvimento da aprendizagem?

PC: A Educação Infantil influencia em tudo, depende de como ela é levada. Se ela é levada de uma forma certa, através de brincadeira, de recursos que a educação precisa mesmo, no futuro vai gerar pessoas que teve a infância muito boa. Hoje você vê muito adulto ai que não teve uma infância com o direito de brincar, teve que trabalhar. O papel do professor é levar ao máximo dele para essa criança para que no futuro ela seja um cidadão de bem, saber o lugar dele, respeitar o próximo, eu acho que é isso.

3) Existe algo que limite a tua prática pedagógica?

PC: o que me limita é de eu não ser regente, porque como é que eu vou colocar em prática se eu só tenho um momento por mês e agora que a coordenadora está ajudando mais, mas eu vejo a professora fazendo alguma coisa de errado e eu não posso chegar falar porque eu estou atrapalhando o serviço dela e no mesmo momento vou estar fazendo um combate na sala de aula entre eu e a professora, então acho que o único impedimento meu é esse.

4) Em que te acrescenta o acompanhamento dos tutores?

PC: Eu espero que ela continue me ajudando do mesmo jeito todo dia porque eu agradeço a ela por tudo. As observações que ela faz, que passa por mim de uma forma que me ajuda a refletir.

5) Para você o que significa as interações no ambiente educacional?

PC: Tudo, porque como eu vou dar uma aula se eu não interagir com a criança? A interação tem que tá a todo momento. Como eu vou tá no trabalho só pensando em mim? Primeiro eu tenho que pensar na criança, porque tudo na Educação Infantil é voltado, não só na Educação Infantil, porque meu olhar é assim, não é porque saiu da Educação Infantil que tem que mudar, tem que acompanhar direto, por isso que na Educação Infantil trabalha de uma forma e no fundamental é só tarefa, tarefa, porque não fazem o ensino fundamental ser prazeroso igual na Educação Infantil?

6) O que você destacaria que poderia ser melhorado no PROINFANTIL?

PC: Ter mais Encontro Quinzenal e ter mais a presença de vocês de longe e mais auxílio da prefeitura.

7) De que jeito você gostaria mais de trabalhar?

PC: Com mais recurso, para poder ter oportunidade de levar eles (crianças) fora da instituição, tipo transporte para levar num sitio para que eles pudessem conhecer os animais.

8) O que você destacaria de positivo no PROINFANTIL?

PC: O meu crescimento. Através dele (PROINFANTIL) eu tô conseguindo ter um novo olhar para a educação e tô cada dia mais tentando mudar um pouco meu jeito eu sei que não posso fazer a diferença, mais o meu papel eu estou fazendo a cada dia.

9) Você sugeriria algo para que o Programa ficasse mais interativo?

PC: Que tivesse a faculdade para agente, para que pudéssemos dar andamento ao PROINFANTIL. Estamos trabalhando na Educação Infantil bem trabalhado porque o PRONFANTIL é Educação Infantil mermo ai nois entra numa faculdade que não tem esse eixo, um novo olhar para a educação ai vai quebrar e agente não vai dar continuidade.

**c) Professora Z**

1) O que o PROINFANTIL está mudando na sua prática em sala de aula?

PC: Muita coisa. Quando eu iniciei, não tinha essa bagagem que hoje eu tenho. Iniciei só com a cara e a coragem, posso te falar. Daí, com o PROINFANTIL, com os conteúdos, com as informações, eu pude melhorar bastante.

2) Para você qual a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento da aprendizagem?

PC: É na infância que podemos começar a adquirir um conhecimento bem melhor.

3) Existe algo que limite a tua prática pedagógica?

PC: Eu acho que pela a faixa etária que eu trabalho (Crianças de 1 ano), deveria ter mais conhecimentos, mais informações para trabalhar com essa faixa etária. Deveria ter mais livros.

4) Em que te acrescenta o acompanhamento dos tutores?

PC: Agente sempre tem uma devolutiva muito boa. O fato dela acompanhar nossa aula é muito bom, ela transmite uma confiança.

5) Para você o que significa as interações no ambiente educacional?

PC: Bastante. Tanto das crianças como dos próprios funcionários. Você coloca as crianças para brincar e, muitas vezes ela não tem... é tudo "meu", tudo pra ela, você está brincando em grupo, mas elas se afastam e ai agente vai trabalhando para elas conseguirem trabalhar em equipe.

6) O que você destacaria que poderia ser melhorado no PROINFANTIL?

PC: Eu acho que deveria vim mais informações. Mais conteúdos. Vem poucos conteúdos, no meu ver, eles (os conteúdos) são muito amplos, tem vários temas só que são muito amplos e só pegam para as faixa etária maiores, as faixa etária menores praticamente não tem nenhum conteúdo.

7) Qual o aspecto que você considera mais importante quando planeja uma atividade de rotina?

PC: Objetivo, conteúdo, a faixa etária.

8) O que você destacaria de positivo no PROINFANTIL?

PC: O conhecimento que ele nos dá, que ele nos traz.

9) Você sugeriria algo para que o Programa ficasse mais interativo?

PC: Não respondeu.

## 7.2 Anexo 2 – Entrevista com o Tutor

### a) Tutor A

1) Você acha que teve alguma diferença dos cursistas depois do PROINFANTIL?

TR: as mudanças são muito significativas e são inúmeras. A princípio os PC trabalhavam e iam para as aulas sem planejamento. Pensar na criança, fazer um planejamento. Isso já foi uma mudança significativa. Na sala de aula o fato do PC está se preocupando mais com o desenvolvimento da criança. E com relação à escrita. Na verdade não tem nem comparação como eles vinham atuando antes e como eles vem atuando agora. A prática na sala de aula, até a forma de falar com as crianças.

2) Com relação a essa cursista que vimos a prática, você pode contar um pouco da trajetória dela?

TR: ela é uma professora que sempre se dedicou para os educandos. Ela é o tipo de cursista que o Programa procura porque ela tem amor, ela trabalha com alegria e o principal, a criança entrega o professor, quando ele dá uma aula que está mascarando.

3) Para você qual a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento da aprendizagem? Que aspectos destacaria?

TR: acho que a Educação Infantil é como se fosse um alicerce. É o ponto principal. A criança no momento da Educação Infantil vai criar sua própria autonomia, vai aprender a tomar suas próprias decisões, interagir com o grupo,

na verdade o primeiro contato que a criança tem com a sociedade é na Educação Infantil. Quando a criança está em casa tem o cuidado de pai e mãe, tem alguns limites, algumas coisas que agente acha que pode até machucar a criança e acaba protegendo demais e aquela criança se torna dependente. Uma Educação Infantil de qualidade é o pontapé inicial para uma educação de qualidade para toda a vida. Não só para a educação em sí, mas para a formação da pessoa.

4) Quais as mudanças que você observou na instituição de ensino durante o programa?

TR: toda a instituição que tem cursistas, seja regente ou auxiliar influencia na prática dos professores. Principalmente quando é auxiliar, porque o regente se sente ameaçado, pois o cursista vai com algum embasamento teórico, algumas concepções do atual, do que está acontecendo no momento na Educação Infantil. O PROINFANTIL está sempre ligado nas novidades com relação a Educação Infantil e alguns professores já estudaram a muito tempo e não procuram está evoluindo.

5) De que forma você acha que o PROINFANTIL promove melhoria na qualidade das interações entre os sujeitos?

TR: ele contribui em vários sentidos na sala de aula. O PROINFANTIL é um programa que trabalha com a união e troca de experiências, por exemplo, temos professores que trazem experiências novas para agente, como vocês, e nessas experiências nós aprendemos e passamos para os cursistas e assim por diante. É uma corrente que não fica limitada. Essa interação é importante para toda a comunidade escolar, independente da Educação Infantil.

6) O que você mudaria no PROINFANTIL?

TR: fica difícil responder, mas mudaria a forma de avaliação do PROINFANTIL. Não concordo com a prova escrita.

7) Você acha que o PROINFANTIL usa alternativas para formar sujeitos socialmente inclusivos e transformadores? Pode citar alguma alternativa que considere importante?

TR: o acompanhamento dos TR e o fato das pessoas escreverem bastante falando sobre suas práticas, é uma forma das pessoas estarem interagindo, aprendendo. Agente não vê em outros cursos de formação. O diferencial do PROINFANTIL é esse.

### 7.3 Anexo 3 – Entrevista com a Coordenadora

#### a) Coordenadora B

- 1) Você acha que os cursistas do PROINFANTIL estão mudando algo nas suas creches? Se sim, poderia citar algum exemplo.

C: está muito e eu cito o caso de Val (cursista que foi visitada), porque é a mais próxima a mim. Estou como coordenadora esse ano, quer dizer ano passado também fazia o trabalho de coordenação, mas estava em sala de aula também. Eu acompanho o trabalho dela a alguns anos e eu vejo a mudança a pesar de que ela sempre foi uma professora muito dedicada, não é porque eu sou colega dela que eu estou falando isso. Ela é uma pessoa muito dedicada, mas o PROINFANTIL mudou muito a prática dela, ela tem outras atitudes hoje e tudo o que eu falo, levo as ideias e tal, ela diz, ah! No PROINFANTIL não diz isso aí eu ainda costumo dizer: oh! O PROINFANTIL não é dono da verdade. Ah, mais o PROINFANTIL condena isso. E eu tenho aprendido com ela também e peço muitas ideias a ela: olha Val, o PROINFANTIL diz o que? E ela vive me dizendo: você fala, mas depois pede. Cicera, também, que é a professora do Mineiro, eu vejo que ela tem uma outra atitude em sala de aula e eu tenho visto, os professores tem ganhado muito com isso, desde 2000 do PROFORMAÇÃO os professores tem crescido muito, eu mesmo cresci muito como tutora. O PROFORMAÇÃO que me levou a fazer pedagogia, pois eu não tinha esse interesse antes e hoje eu aprendi muito.

- 2) Para você, qual a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento da aprendizagem?

C: muita. Para mim e para muitos autores que já leio, fala que a Educação Infantil é a base né. Essa preocupação de está sempre inovando as aulas, informando os professores, antigamente não tinha essa preocupação de

preparar curso para professores, eu mesmo antes não tinha essa oportunidade que as meninas estão tendo e hoje, graças a Deus esse programa tem ajudado bastante. Eu tenho que relatar isso porque é importante, o nosso município sempre teve essa preocupação de abraçar esses programas.

3) Qual a concepção de Educação Infantil que o seu município defende?

C: Como assim?

Eu: sabemos hoje em dia que existem várias formas de ver a criança e o professor, como ativo, como passivo, vemos a criança como sujeito autônomo capaz de produzir conhecimento ou vemos como um adulto em miniatura? Qual é a visão sobre a criança e sobre o professor que o município defende? É uma educação pautada em que?

C: eu vejo assim, que priorizam a Educação Infantil aqui. Porque a Educação Infantil é a base de tudo.

Eu: ela procura trabalhar mais com o cuidado da criança enquanto os pais trabalham ou se preocupa com a relação do cuidar e do educar, focando o trabalho no desenvolvimento, tendo essa criança como um ser produtor de conhecimento?

C: a preocupação é que a criança cresça e que a criança também traz muito conhecimento né? E a formação dela é que é o principal foco.

4) Você acredita que a educação promovida pelo PROINFANTIL pode ser uma educação transformadora?

C: Com certeza, está transformando, já vem transformando, no desenvolvimento das meninas agente vê as aulas modificadas, novidades é tanto que, o caso de Cícera mesmo, ela era só auxiliar, hoje a regente dela tem plena confiança de sair e deixar, inclusive o marido dela teve doente em Salvador com um problema muito sério e ela teve que acompanhar o marido, meses e meses, ela deixou a sala com Cícera e ela deu conta tranquilamente e hoje eu creio que ela está preparada para assumir uma sala sozinha.

5) O município de vocês tem interesse em outros programas de formação de professores? Qual a maior necessidade no momento?

C: se depender do secretário em respondo que sim. Vou até responder por ele.



Eu: Qual a necessidade real no momento?

C: Nível superior. E formação continuada para Educação Infantil para aqueles professores que já tem formação, voltado para a Educação Infantil.

6) O que destacaria como positivo no Programa?

C: os módulos são muito bons. O acompanhamento dos tutores me ajuda na coordenação do município.

7) O que você acha que pode melhorar?

C: se continuasse o programa, uma qualificação maior para esses professores. Especialização para os professores que estão terminando o PROINFANTIL.

8) Você destacaria algum aspecto que te chame atenção diante da atuação do programa?

C: A melhora, ter professoras pesquisadoras. O PROINFANTIL está formando professores pesquisadores.

#### 7.4 Anexo 4 – Relatos das práticas pedagógicas

##### **a) Relato 1**

Trabalhar como Assessora Técnica Pedagógica do PROINFANTIL me oportuniza está presente em diversos lugares, conhecer culturas, rostos, expressões, formas de ser, conviver e de fazer diferentes. O “vai-e-vem” pelas estradas baianas sempre afetada pelo espírito de aventuras loucas inspirada em um dos personagens mais famosos da literatura mundial, o grande fidalgo Dom Quixote.

Dessa vez, seguindo adiante com dois objetivos (acompanhar o tutor no seu papel formativo e entrar definitivamente no campo da minha pesquisa), muitos papeis, um desejo interminável de experimentar um momento novo e, na companhia bastante significativa da articuladora pedagógica da Agência Formadora de Gandu seguimos para o município de Piraí do Norte afim de compreender alguns aspectos do cotidiano da Educação Infantil desse lugar.

Saí de Salvador no dia 23 de fevereiro de 2011, uma quinta-feira à tarde, precisei pernoitar em Gandu e seguir viagem no outro dia bem cedinho. A estrada é perigosa e muito mal cuidada, são intermináveis 20 km de muito buraco, poeira e grandes curvas até chegar ao destino.

A expectativa era grande, tanto da minha parte, quanto dos profissionais que lá me esperavam. Seguia com muitas dúvidas com relação a metodologia escolhida para a pesquisa e aos instrumentos construídos para a coleta de dados. Tinha muito medo quanto a receptividade das pessoas que lá me aguardavam.

Conversei alguns dias antes com o meu orientador que me ofereceu dicas preciosas, mas a minha sensação era de derrota. Sentia que não estava conseguindo cumprir com uma simples tarefa que me foi dada. Escrever uma dissertação. Na verdade, para mim não é simples, nunca o fiz, tenho muitas dúvidas, muitos medos, muitas incertezas e uma grande insegurança quanto ao conhecimento teórico que está sendo construído ao longo desse ano de curso.

Cheguei à Piraí por volta das 7:30 da manhã com o estomago reclamando, ele precisava ser alimentado, ligamos para o tutor que nos acompanharia à visita, combinamos o horário e fomos procurar uma lanchonete. A cidade é muito pequena, todos olhavam o carro diferente, as pessoas novas chegando e meio perdidas em um lugar bem simpático. Paramos em uma lanchonete, pedimos algo para comer e esperamos o tutor nos encontrar.

Seguimos juntos para conhecer a escola e a professora que, cuidadosamente tinha preparado uma atividade com as crianças que seria observada por nós. Me preocupei! Três pessoas diferentes atrapalhando a rotina de uma sala de aula de Educação Infantil. Comecei a me questionar sobre vários aspectos, principalmente sobre minha invasão ao espaço, gostaria de saber se os meus questionários dariam conta de me responder dúvidas e nesse momento decidir que aquela visita seria uma experiência, pois comecei a compreender que a todo o momento estamos em campo. Pensei em como aquela experiência poderia ser enriquecedora para o meu trabalho, tratei de deixar as vozes falarem e seguir adiante sem muita expectativa, pois essa

pesquisa se trata de uma pesquisa etnográfica e, estaria me traindo se chegasse naquele espaço esperando constatar algo ou verificar conceitos.

Sentir-me muito tranquila tentando uma autorização para continuar seguindo em frente e para reformular minha metodologia caso fosse necessário.

Conhecemos a professora que estava recebendo muito bem suas crianças no parque da escola, a mesma me conduziu a sua sala, me apresentou a escola e fomos aguardando uma a uma as crianças que compunham aquele espaço ser recebida carinhosamente por ela e pela outra professora que ali se fazia presente.

Descobrir que aquela cursista era a professora regente da sala. Primeiro dado que acredito ser de extrema importância. Construir uma considerável justificativa para diferenciar os professores regentes dos professores cursistas na minha escrita, esse último, para mim seria o que eu iria pesquisar, cursistas do PROINFANTIL, professores que estão atuando em salas de aula de Educação Infantil e que não possuem a formação mínima exigida pela legislação e que são auxiliares de classe, pagens, recreadores, monitores...

Até onde eu tinha informação, haviam muitos poucos professores cursistas que estavam atuando em sala de aula como regente, a maioria dos cursistas que fazem o Programa trabalham ajudando o professor regente, portanto, construir todo um espaço fundamentado para tratar esse profissional como professor e não como auxiliar e, na minha primeira entrada no campo me deparei com uma professora cursista que é regente da turma.

Primeira angústia e primeiro impasse. E agora? Continuo a observá-la e buscar encontrar alternativas para compreender a prática dessa professora regente que não tem a formação exigida e está se referendando teoricamente no Proinfantil ou vou procurar professoras que são auxiliares e não regentes? Como fica isso no meio da minha discussão? Por outro lado, vejo como um fato importante para a triangulação dos dados, pois consigo compreender que regente ou não ela encontra-se como cursista, como professora em formação.

Discuto em um pequeno trecho sobre a importância do cuidar e do educar na Educação Infantil e faço uma analogia às professoras cursistas – objeto dessa pesquisa. Essas professoras em formação são mais responsáveis pelo cuidado, muitas vezes sem compreender a importância de suas ações na

hora da alimentação, do cuidado com a higiene, banho, escovação dos dentes e troca de fraldas.

Como me coloco agora nesse ambiente onde essa professora observada é a regente da turma e não se preocupa com esses cuidados? Em momento algum presenciei ela ajudando a lavar as mão para lanche, ela não acompanhou a escovação dos dentes após o lanche, não tirou nem calçou sapatos das crianças e quando precisou trabalhar com tinta solicitou ajuda da auxiliar de outra sala para lavar as crianças.

Se, estou tomando como ponto de partida o fato de professoras cuidadoras – como resolvi chamar – também fazerem o papel de educadoras e nesse espaço, um papel muito importante para a Educação Infantil, não posso usar a experiência com essa professora para a pesquisa.

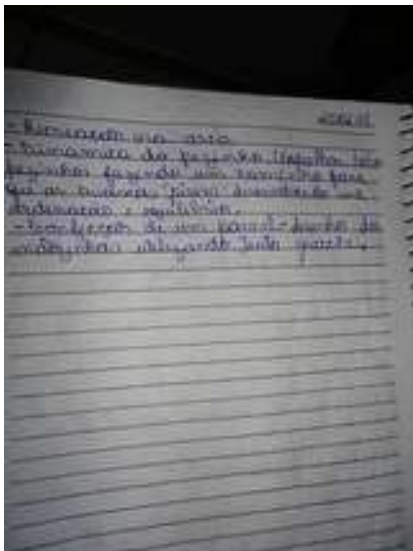
Se, por outro lado, quero realmente compreender essas interações posso sim trabalhar com isso fazendo exatamente uma comprovação dessa ainda dicotomização existente com relação ao cuidar e o educar na Educação Infantil.

A sala era multisseriada, apesar da professora não ter se dado conta disso. Ela me disse que a turma era de 2 e 3 anos e as crianças estavam em fase de adaptação. Ao longo da manhã fui descobrindo que tinham crianças que já tinham estado naquela turma o ano passado e crianças que estavam entrando pela primeira vez na escola. As idades reais variavam entre 1 ano e meio e quase 4 anos. A professora conta com uma turma de 15 crianças matriculadas, porém apenas 11 estavam presentes no dia da visita.

Fui percebendo que as necessidades das crianças da turma eram bem diferentes umas das outras.

O planejamento da professora foi sobre o corpo humano. Na minha análise percebi que o conteúdo é adequado à faixa etária da criança, mas não concordei a forma como foi tratado. Para mim, faltou coisas essenciais como a avaliação, por exemplo, e sobrou outra como o excesso de objetivos e conteúdos.





Diante disso, parei para refletir sobre aspectos do cotidiano daquele espaço. Como são construídos e/ou desenvolvidos valores, autonomia, identidade, organização, cooperação, limites, etc.?

Não consegui identificar uma rotina definida na sala, contudo o carisma e a vocação da professora se faziam presente o tempo todo, tanto na hora do limite (esse dado apenas quando existia conflito) quanto na hora do carinho. Houve muita pintura e muita música.

O espaço é bastante chamativo, percebi livros à disposição das crianças (nesse dia observado não teve contação de história) além de mobiliários adequados, limpeza e organização.

Outro ponto que me chamou muito a atenção é o tratamento dado pelas crianças às educadoras. Concordo com Paulo Freire quando enfatiza o “Professora sim, tia não”. Para mim é questão de concepção se permitir que a criança chame a educadora de tia, assim, acho ser de extrema importância tanto a valorização profissional do educador quanto a quebra da visão de que a escola é uma extensão da casa. Sendo a escola o segundo espaço de socialização da criança, ela precisa construir vínculos afetivos os quais permitam que ela diferencie e respeite os dois ambientes na medida em que eles devem ser respeitados.

O tratamento das crianças para com todos os educadores e pessoas mais velhas que se faziam presentes naquele ambiente era de “tia”.

A escola não é reconhecida como creche, mesmo matriculando crianças com menos de 4 anos de idade. Está em processo de filantropia, portanto se trata de um ambiente cooperativo que tem a parceria da prefeitura da cidade.

Logo após a observação da prática, conversei um pouco com a cursista, com a coordenadora e com o tutor. Todas as entrevistas foram gravadas e serão transcritas logo abaixo.

Percebi ao logo das conversas que as perguntas estavam redundantes e que os meus questionários não dariam conta do meu objeto, portanto estarei reformulando algumas perguntas para uma próxima abordagem a partir dos dados a seguir.

## b) Relato 2

Esta atividade foi observada no turno da tarde. A creche tinha um acesso bem complicado e demoramos uns 40 minutos para chegar ao local que ficava no topo de um morro. Após as devidas apresentações, a professora da turma nos pediu desculpas e justificou que talvez não fosse possível observar a prática pedagógica naquele dia, pois até aquele momento apenas três, das vinte crianças se faziam presente.

Era um dia muito chuvoso e a maioria dos pais não levaram seus filhos à escola. Conversamos um pouco e esperamos uns trinta minutos para ver se aparecia mais alguém, quando a professora teve a ideia de convidar a turma de outra professora, que fora dela no ano anterior. A turma era composta por crianças com faixa etária de três anos e era perceptível o carinho especial que a turma tinha pela professora. Com a junção das turmas tinham doze crianças e a atividade foi realizada.

No primeiro momento a professora sentou em roda no chão com as crianças, conversaram sobre o tempo, o dia, o mês, o ano, o café da manhã, cantaram bastante e depois a professora explicou a atividade que tinha planejado. Ela fez um teatro de sombras com fantoche para as crianças.

As salas da creche eram divididas por pedaços de madeira móveis que permitiam às professoras aumentar ou diminuir seus espaços a depender da necessidade da turma no dia. Então, a professora deixou um espaço entre uma divisória e outra, forrou com um pano branco um pouco transparente, que no meu contexto chamamos de “cami”. A professora me entregou o planejamento para que eu pudesse compreender os passos, bem como objetivos da atividade realizada. Cheguei na parte onde ela tinha descrito os recursos e vi que ela tinha escrito que usaria para realizar o teatro de sombras, além de outros objetos, o “TNT”. Fiquei curiosa, pois não sabia o que significava “TNT”, foi quando perguntei e ela me informou que era o pano que eu estava chamando de “Cami” e que ela estava com vergonha de me perguntar o porquê que eu estava chamando o “TNT” de “Cami”. Rimos muito e depois discutimos um pouco sobre as variações linguísticas da nossa língua.

Logo após, a professora selecionou fantoches, pegou uma lanterna, explicou a atividade as crianças e foi para traz do pano contar a história dos três porquinhos.

A curiosidade foi aguçada e a turma se agitou bastante. Queriam saber de onde vinha o som, como aquelas luzes formavam aqueles bonecos sombreados, corriam por toda a sala tentando fazer imitações, levantavam o pano para ver quem estava do outro lado, até que descobriram a professora brincando com fantoches e contando a história atrás do pano. A professora nesse momento convidou de três em três para contarem outras histórias para os colegas e, aos poucos, todas as crianças participaram da atividade.

### **c) Relato 3**

A atividade seria realizada no turno da manhã. Chegamos à escola por volta das 8h e 30 minutos. Um pouco atrasadas, pois a estrada estava em reforma e tinha acabado de acontecer um acidente com um carro, engarrafando por alguns minutos.

A professora já estava com as crianças em uma sala de vídeo assistindo o DVD do “Patati Patatá”. Algumas crianças ainda estavam sonolentas e outras corriam muito pela sala. A turma tinha 19 alunos, todos presentes, com uma média de 2 anos de idade.

Não demorou muito da nossa chegada, a professora nos apresentou devidamente às crianças e pedimos permissão para passarmos aquela manhã na companhia delas. Com o consentimento dado, fomos para a sala de atividades e a professora começou a executar o seu planejamento.

A atividade consistia em conversar com as crianças sobre limpeza e higiene pessoal. Fizeram uma roda de cadeiras onde sentaram as crianças e a professora e ela foi de imediato abrindo uma caixa que continha vários objetos relacionados à higiene pessoal. De um em um ela foi mostrando esses objetos e perguntando às crianças sobre os mesmos.

Ela fez um levantamento prévio sobre o que as crianças sabiam – “Pra nós tomar banho nós precisa de que?” e à medida que as crianças iam respondendo ela ia tirando os materiais da caixa e apresentando às crianças. Esses, entre outros momentos de falas da professora, nos causaram um pouco

de estranhamento, por se diferenciar da norma culta. Contudo, à medida que fui conhecendo e conversando sobre aspectos do cotidiano e do histórico da cidade, comecei a perceber que era uma forma cultural de se falar naquela região.

Depois de apresentados os objetos do banho como, sabonete, shampoo, condicionador, cotonete, perfume, entre outros, e feito comparações entre produtos infantis e produtos de adulto, a professora colocou uma mesa no meio da roda com uma banheira e uma boneca e convidou as crianças para usar os produtos que foram apresentados durante a conversa. A tutora fez uma interferência nesse momento pedindo para que a professora colocasse a banheira no chão, pois as crianças estavam com dificuldade de visualizar e de participar da atividade.

A professora, bem como todos os adultos da creche, eram chamadas de Tia.

Depois da atividade do banho ser realizada a professora colocou um papel no chão para que as crianças pudessem colar os objetos do banho. Ela escolheu uma criança e pediu para que a mesma deitasse no cartaz para que ela pudesse desenhar seu entorno. As outras crianças observavam o desenho ser realizado e depois ajudaram a construir a boca, os olhos, o nariz, as unhas e os cabelos. Os objetos apresentados na roda e usados no banho foram reapresentados individualmente e, cada criança foi escolhendo um para colar no corpo desenhado no papel. O shampoo o condicionador no cabelo, a escova de dente na boca, o sabonete no corpo e assim a atividade foi finalizada e as crianças foram para o espaço do lanche.

#### **d) Relato 4**

Chegamos à escola por volta das 7:30 da manhã. O dia estava nublado e estava fazendo um pouco de frio. A cursista prontamente foi nos receber e nos apresentar À coordenadora da escola, aos espaços internos e às outras professoras.

Nesse momento as crianças ainda estavam chegando, os mais velhos brincando no pátio e os mais novos nas salas com as professoras. No chão da sala que iríamos observar havia apenas um tapete e almofadas. Nesse



momento algumas crianças choravam bastante e pensei que o ambiente interno da sala poderia ser mais atrativo, contendo brinquedos, papéis, lápis colorido, entre outros materiais que atraíssem a atenção das crianças.

O banheiro estava bem limpo e organizado, cada criança possuía seu material de limpeza etiquetado com seu nome, as lancheiras ficavam penduradas na parede e havia um trocador de fraldas.

A crianças da turma tinham entre 1 e 2 anos de idade. A professora cantou um pouco, reuniu as crianças no tapete e esperou todas chegarem. Em seguida, comunicou as crianças que iríamos brincar no parque com tinta, tirou as roupas com a ajuda de uma outra professora e foi ao parque.

Nesse momento estava fazendo um pouco de frio e algumas crianças ficaram bastante incomodadas e choraram bastante. A professora colocou um tapete plástico no chão, um papel branco na parede, trouxe tinta guache de várias cores misturadas com raspas de giz e outras com areia, além cortou quiabos para que as crianças pudessem brincar de carimbo no papel branco pregado na parede.

Aos poucos ela foi distribuindo o material para as crianças e mostrando como elas poderiam brincar com a tinta, o quiabo e o papel. Algumas crianças choraram muito, outras pintavam o papel, outras curtiam a textura da tinta com areia e outras ainda, brincavam com os potes de tinta derramando e espalhando no plástico que estava cobrindo o chão.

Observei momentos em que haviam varias crianças incomodadas com a sujeira, com o frio e com a falta de atenção, pois não havia adulto suficiente para dar conta de todas elas em uma atividade como essa. Foi uma atividade planejada ao ar livre, muito adequada para a faixa etária, contudo, a professora não contava com a estrutura adequada. Nesse dia compareceram 12 das 20 crianças que faziam parte da turma e, mesmo assim, foi difícil para a professora oferecer atenção adequada a todos. Tinha uma criança que chorava muito e ninguém dava atenção a ela. Não acredito que foi por displicência, pois a professora tentava conversar com ela, mas sim por falta de física, as outras crianças estavam caindo escorregando na tinta, algumas brigando e a professora identificou que esses casos eram mais urgentes do que a criança que estava incomodada chorando. Aos poucos as crianças foram interagindo

com os materiais expostos pela professora, porém em momento algum interagiam umas com as outras.

Houve um momento de banho no chuveiro do pátio com banheira e logo após foram fazer um lanche na sala. Nesse momento foi oferecido maçã cortada ao meio e uma colher para que as crianças se alimentassem. Algumas conseguiam se alimentar sozinhas, outras precisavam de ajuda e a professora ia fazendo isso aos poucos. Em toda a atividade a professora se referia às crianças como “Tia”: “venha tia, olha a maçã!”, “hum, delícia tia, devolve pra tia!”, “Toma olha, a tia dá!”, “Venha tia brincar também!”...

A atividade foi assim concluída. A professora deixou as crianças com uma outra professora para que pudéssemos conversar um pouco em outro ambiente.

Nesse momento perguntei a professora o porquê dela se permitir ser chamada de tia. Ela me respondeu “eu sei que é errado. A professora de Fundamentos da Educação me disse que tem um livro chamado Professora sim, Tia não de Paulo Freire, mas aqui todo mundo chama assim, não posso fazer nada. Mesmo se eu tentasse fazer diferente não ia conseguir, os pais chamam assim, e eu gosto de ser chamada assim, é uma forma carinhosa da criança me chamar.”

#### **e) Relato 5**

Chegamos à escola por volta das 13:30. A cursista nos recebeu e fomos prontamente para a sala. As crianças já tinham chegado e estavam na sala com brinquedos. A cursista me apresentou, explicou que eu iria participar da atividade e solicitou autorização das crianças para que eu pudesse ficar. A professora observada era ajudante da turma e a professora regente ficou o tempo inteiro querendo controlar a atividade o que atrapalhou um pouco na observação, pois a professora que estava sendo observada não conseguia se sentir responsável pela atividade que tinha planejado.

De certo modo, percebi que, tanto ela (a professora que estava sendo observada), quanto as crianças ficaram inibida com as interferências da professora regente.

Ela começou a atividade com uma roda de conversa e cantorias com as crianças. As crianças tinham entre 2 e 3 anos e participaram ativamente da atividade proposta.

A professora também se referia às crianças como “Tia” a todo momento: “primeiro a tia vai falar”, “O que é isso que a tia trouxe?”, “A tia vai mostrar”...

A atividade principal do dia foi fazer uma salada de frutas com as crianças. No primeiro momento ela colocou as crianças sentadas em volta de uma mesa grande e pegou uma bacia com várias frutas e foi mostrando uma de cada vez para que as crianças pudessem identificar que fruta era. Em um outro momento ela permitiu, um pouco desordenadamente, que as crianças manuseassem as frutas e foi comparando as cores das frutas com as cores das roupas das crianças e dos desenhos pregados nas paredes.

Músicas sobre comida eram cantadas o tempo inteiro da atividade. A professora foi fazendo e explicando o que estava fazendo a todo momento. Lavaram as mãos, colocaram avental e toca e olharam a professora cortar as frutas. Ela não permitiu as crianças manusearem as frutas para cortar com medo da faca. Conversando com a professora depois ela me contou que era muito difícil conseguir material e que as frutas foi ela própria que trouxe de casa, pois a escola não disponibilizava material para elas trabalharem, por falta de dinheiro. Ela disse que tinha consciência da importância das próprias crianças cortarem as frutas, mas ela não tinha faca apropriada, portanto elas tinham que ficar olhando mesmo e apenas degustar depois.

A atividade terminou com as crianças comendo a salada de frutas. Não pude fazer entrevista com essa professora porque ela trabalhava em outra escola e a atividade terminou muito tarde, não teve tempo de sentar comigo para conversar. Pelo o que pude observar durante a atividade realizada a professora tem uma boa postura, é consciente da importância do trabalho que faz, tem compromisso, contudo, me chamou muita atenção sua maneira de falar.

Em um primeiro momento pensei “porque será que essa professora pronuncia tantas palavras erradas e conjuga tantos verbos de forma inadequada?”. Aos poucos, fui percebendo que eu estava aferindo juízo de valor e sendo preconceituosa na minha análise. Não tinha sido essa a proposta de pesquisa que planejei. Então comecei a observar melhor o entorno dessa

professora, os pais, a coordenadora, o vendedor de picolé, a mulher do restaurante, até um primo meu que mora na região, e percebi que a maioria dessas pessoas falavam daquele jeito que a professora estava falando em classe.

Em outras visitas à práticas pedagógicas presenciei professoras falando desse jeito, mas não vi predominância de falas fora da norma culta nesses ambientes. Na região de Barreiras, em especial, isso predomina muito. A expressão “nois vai”, por exemplo, é falada por muitas pessoas da cidade e da região, portanto, em primeira instância, isso me confunde um pouco se realmente ela não sabe a norma culta para conjugar o verbo ou se é uma forma cultural de dizer “nós vamos”.

#### 7.5 Anexo 5 – Roteiro de observação à prática pedagógica

1. Estrutura
2. Planejamento
3. Atividade observada

7.6 Anexo 6 – Fotos











professor Cursista: Luciene Braga  
Isolândia de Jesus Reis  
 Data: 08.04.2011

Módulo: IV

Unidade: 4

### Planejamento Diário

1. (A quem se destina o trabalho - CONTEXTO e FAIXA ETÁRIA):  
 Para crianças de 03 anos da Creche MS Elisa O conteúdo surgiu através do estudo do módulo IV, atividade 4 da área de fundamentos da educação.

2. (Objetivos)  
 Estabelecer relações com a cultura e o contexto das crianças.  
 Explorar diferentes maneiras de manifestar experiências.

3. (Conteúdos)  
 Identidade, expressão corporal e produções culturais (Teatro de sombra).

4. Quando? (Em que momento a atividade será realizada?)

no turno vespertino, na sala de aula com 1:30 de duração.

5. Como fazer? (Estratégias de ensino)

Iniciarei a aula com rodinha, cantigas e conversa informal. Logo depois falarei sobre a história que irei contar através do TNT. Depois que terminarem a história convidarei as crianças para participarem, e pedirei que imitem sons e façam gestos de animais como por exemplo gato, cachorro, passarinho enfim o que a imaginação delas pedir.



mitirem, enquanto os demais que estão observando tentam adivinhar o que o outro está fazendo atrás do TNT. Ao término farei as perguntas delas no papel madeira.

6. O que precisa? (Recursos)

TNT, lanterna, fantoches, papel madeira, piloto.

7. Como avaliar?

Através da expressão e movimentos corporais e gestos de cada criança.

Quem avaliar?

A espontaneidade; Autonomia;  
Expressão oral e corporal;  
Participação individual.

- Avalia  
Desenvolvida

## 7.7 Anexo 7 – Autorização para divulgação de imagens

**AUTORIZAÇÃO DE DIVULGAÇÃO DE IMAGEM PARA AS CRIANÇAS****AUTORIZAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_  
portadora do RG nº \_\_\_\_\_ e do CPF nº \_\_\_\_\_,  
autorizo a divulgação da imagem do meu filho  
\_\_\_\_\_ devidamente matriculado  
na \_\_\_\_\_ no ano de 2011, para  
fins de pesquisa educacional.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011

\_\_\_\_\_  
(Assinatura)

**AUTORIZAÇÃO DE DIVULGAÇÃO DE IMAGEM PARA AS CRIANÇAS****AUTORIZAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_  
portadora do RG nº \_\_\_\_\_ e do CPF nº \_\_\_\_\_,  
autorizo a divulgação da imagem do meu filho  
\_\_\_\_\_ devidamente matriculado  
na \_\_\_\_\_ no ano de 2011, para  
fins de pesquisa educacional.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011

\_\_\_\_\_  
(Assinatura)

**AUTORIZAÇÃO DE DIVULGAÇÃO DE IMAGEM PARA OS CURSISTAS**  
**AUTORIZAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_  
portadora do RG nº \_\_\_\_\_ e do CPF nº  
\_\_\_\_\_, professora da  
\_\_\_\_\_, autorizo a divulgação da minha imagem para fins de pesquisa  
educacional.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011

\_\_\_\_\_  
(Assinatura)

**AUTORIZAÇÃO DE DIVULGAÇÃO DE IMAGEM PARA OS CURSISTAS**

**AUTORIZAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_  
portadora do RG nº \_\_\_\_\_ e do CPF nº  
\_\_\_\_\_, professora da  
\_\_\_\_\_, autorizo a divulgação da minha imagem para fins de pesquisa  
educacional.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011

\_\_\_\_\_  
(Assinatura)