

A ETNOGRAFIA DO PROFESSOR EM SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO E DE PENSAR A INFÂNCIA

Ana Maria Lourenço de Azevedo
anaterra56@gmail.com
Maria Cristina Martins
mariacrismartins@yahoo.com.br
Elis Regina Nunes Mota Araújo
elisreginamotaaraujo@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho apresenta o resultado do estudo realizado com o grupo de professores e gestores de educação infantil da rede pública de Sergipe que participaram do curso de especialização em docência na educação infantil, convênio MEC/UFS no ano de 2012/2014. O marco teórico-metodológico baseou-se nos pressupostos da sociologia da infância (SARMENTO, 1997; CORSARO, 2011) que vêm contribuindo para o reconhecimento de que as crianças são atores sociais que participam e agem sobre sua realidade; sujeitos históricos e de direitos, que, nas vivências e práticas cotidianas, constroem sua identidade, subjetiva e coletiva. O trabalho com a perspectiva da etnografia, (AZEVEDO 2008); buscou avaliar a ação-formação a partir da história docente de cada participante traçando um paralelo com a memória da escola e prática dos sujeitos nesse contexto educacional.

Palavras-chave: Etnografia. Formação docente. Infância.

1. Formação docente e infância: pressupostos teóricos

As palavras têm múltiplos significados e parece que nem sempre nós educadores nos damos conta de como elas interferem e constituem as nossas relações no cotidiano das ações pedagógicas, nas diversas instâncias onde construímos os saberes e os fazeres na busca por uma educação infantil de qualidade. *Avaliação, Formação docente e infância* são algumas dessas palavras mediadas por uma diversidade de concepções situadas em contextos historicamente concebidos.

Rabitti (1999) destaca que no livro “Em Seis Propostas para o Próximo Milênio: Lições Americanas”, Calvino diz que a fantasia é um lugar onde chove. Acreditamos que a formação e a ação docente em educação infantil, é também um lugar onde chovem pensamentos, memórias, discursos, sentimentos diversos, conflituosos, contraditórios de buscas para uma superação da postura adultocêntrica sem, no entanto, perder de vista a função

social e política do educador nas mediações que estabelece com as crianças, protagonistas e interlocutoras da cultura, da história. Situar o papel de protagonista da criança é também determinar a função protagonista do professor em sua ação cotidiana na escola.

Poderíamos assim iniciar nossas reflexões a partir de uma problemática: de que formação docente e de qual infância estamos falando? Estas certamente foram algumas questões que conduziram este estudo cujos resultados são aqui apresentados a partir de uma análise e reflexão sobre o exercício de pensar teoria/prática docente e infância e, demonstrar em que medida o curso de especialização em docência na educação infantil, (convênio MEC-UFS) contribuiu para as práticas dos educadores envolvidos na pesquisa, com a criança e com a gestão da escola infantil na qual atuavam. Os pressupostos do trabalho aportam nas categorias infância e formação, subsidiadas por referenciais da sociologia da infância.

A área da sociologia da infância ocupa espaço importante no cenário das pesquisas sobre infância/criança no Brasil com mais intensidade nas últimas décadas justamente por indicar em uma perspectiva teórico-metodológica a aceção de uma infância e de uma criança como sujeitos construtores de sua realidade, crianças concebidas como atores sociais, promotoras, criadoras de culturas. Com esta visão da sociologia da infância, toma-se a criança, como sujeito de seu processo de socialização de forma plena, mesmo que na interação e produção cultural com o adulto, a criança ora submeta-se, ora aceite, ora transgrida e resista ao poder nas relações que estabelece cotidianamente.

Desse modo elencando nossos referenciais buscou-se identificar e compreender os significados dos discursos enunciados que os professores do referido curso atribuíam no processo de produção do conhecimento acerca das práticas que desenvolvem, evidenciando concepções em muitas narrativas, arraigadas, de uma infância ainda identificada como projeto de futuro, outras vezes, como inocente ou um sujeito de direitos.

Evidente que falar sobre infância não é emitir um simples enunciado. Há uma complexidade na organização dos conceitos que muitas vezes têm sido traduzidos por paradoxos. Sobre a infância muito se disse: infância da aparição, infância da dominação e tutela do adulto, infância da moralização, infância da liberdade, infância da cidadania, infância de direitos. No entanto, em uma aproximação com a realidade latente, pulsante, cotidiana em vários lugares dessas infâncias, imaginárias e reais identificamos que ao falar de infância enquanto uma categoria abstrata não estamos falando de crianças com as quais convivemos; crianças com as faces expostas em nossas escolas reais, concretas, singulares. Desse modo nos perguntamos:

1.1 De que infância estamos falando?

As pesquisas sobre o processo de construção e produção da infância não nos permitem ignorar a historiografia de Philipph (Ariés,1981) que apresenta estudos que expressam a singularidade do que ele denominou: “sentimento de infância”, não considerado como emoção, mas como uma “visibilidade”, um olhar consciente para as particularidades que distinguem a criança do adulto. Ariès (1981) entende que a sociedade capitalista foi produzida fabricando as suas crianças, instituindo agências educativas, que assumiram a responsabilidade de produzir o novo sujeito histórico.

A Modernidade construiu um discurso sobre a infância considerando-a essencial para a constituição do projeto do homem moderno. Para alguns teóricos modernos, Foucault (2001, 2004) a infância é uma construção da pedagogia. Quando a pedagogia moderna inaugura a educação da criança em outros espaços, agregando a esta educação um caráter mais institucional e normalizador, as instituições educativas passam a justificar sua atuação com base em princípios científicos devotados para o controle social. Os pensadores referidos demonstram que a criação da escola moderna está vinculada a complexos dispositivos disciplinares que disseminam sua produtividade por todo o tecido social. As práticas pedagógicas têm uma perspectiva e condução do sujeito infantil que, absorvendo o discurso, se moldam em um projeto de disciplinamento.

A Historiografia da infância demonstra como as imagens da criança e da infância têm sido agregadas a partir dos paradigmas construídos pelos discursos científicos, pedagógicos, filosóficos, médicos, para a compreensão da constituição do sujeito/criança. Estas imagens e o lugar que a criança ocupa na sociedade vão sendo alteradas em virtude da mudança de estatuto dos sujeitos sociais, das transformações sociais, fruto das mentalidades regidas pelos discursos de um determinado tempo e espaço.

Com a sociologia da infância a partir da década de 90, Sirota (2001) aponta como um novo marco de conhecimento referenciais. Há uma nova prescrição da criança e da infância como sujeitos sociais, como sujeitos produtores de cultura e de sua própria socialização. Assim, os diversos modos de conceber a infância e a criança no percurso da historiografia e da sociologia da infância se situam em posições paradoxais descrevendo-a como: tempo de liberdade, de anarquia, de mundo encantado, de animal, de cidadã, de direitos.

O desenvolvimento deste trabalho, nos deixa cientes de que a formação-ação do professor, suas angústias e incoerências, não estão dissociadas da educação e da sua formação inicial, imbricadas em um conjunto de fatores onde prevalecem as difíceis condições de trabalho e também, a falta de clareza conceitual dos referenciais que fundamentam suas práticas nas escolas em suas salas de aula e nos processos de gestão da educação infantil.

Avaliar o processo do curso de especialização vivenciado pelos professores sujeitos deste estudo nos permite refletir sobre a formação docente, o papel da educação de crianças de 0 a 5 anos na atual conjuntura da educação brasileira, pressupõe ainda, a compreensão da escola na sociedade contemporânea e da função intelectual do educador, pois, entendemos que a escola se articula à sociedade atual onde a formação do professor deve ser enfrentada como um fenômeno complexo, multireferencial que deve ser tomado como reflexão dialógica e dialética do processo.

Analisamos que a concretização de uma política de educação infantil de qualidade para todos os segmentos da sociedade tem se manifestado como uma perspectiva integradora, de tensões e relações articuladas, politicamente fundamentadas em conceitos educacionais nem sempre bem elucidadas quanto às finalidades da educação de crianças de 0 a 5 anos. As incoerências inerentes ao movimento sócio-histórico estão presentes nessa caminhada onde todos buscam uma educação para a criança e uma formação docente com melhor qualidade político-social. Sem dúvida os cursos de especialização em docência na educação infantil constituem-se em ações políticas importantes para a definição de novas práticas pedagógicas na sociedade contemporânea: tão plural e tão desafiadora. Estes cursos devem, no entanto, ser avaliados no âmbito de uma pesquisa de observação participante, com inspiração etnográfica para dar conta da complexidade dos fenômenos envolvidos no processo em questão. Neste estudo a avaliação é tomada como uma reflexão e um instrumento norteador da própria formação docente. Para tanto dimensionamos a seguir a forma de avaliação gestada neste trabalho.

2. Avaliar na perspectiva da formação e reflexão da prática

No processo de gestar uma proposta de avaliação para o curso buscamos definir princípios teóricos e metodológicos que nos aproximassem dos sujeitos com os quais gostaríamos de trabalhar e das nossas experiências no campo da pesquisa qualitativa. Definimos pensar nossa proposta de avaliação como uma ação de pesquisa e formação, envolvendo os diferentes grupos que compuseram a equipe do curso de especialização em educação infantil. Pelos limites do tempo e das interperies institucionais (greve das Universidades, demora na liberação de recursos, mudança nas definições do MEC) o trabalho de avaliação no que concerne a coleta de dados com os professores ministrantes sofreu muitas interrupções, o que tornou o material pouco consistente. Desse modo, optamos em trabalhar somente com os professores cursistas. O universo aqui analisado é de dezenove fichas de

avaliação, vinte seis cartas etnográficas e dez registros das aulas, (realizados pela coordenação e bolsistas).

Utilizamos de estratégias diversas para coleta de dados, tais como: fichas de avaliação respondidas pelos professores em três momentos do curso, registro das aulas e carta etnográfica (relato da prática e história da escola, do ponto de vista do professor). Todos os instrumentos foram considerados para a análise e as leituras foram feitas a partir de quatro categorias: formação, prática, infância, saberes.

Uma de nossas questões iniciais foi definir um conjunto de procedimentos que abrangesse não só os objetivos da avaliação institucional, necessária às ações do curso e da relação MEC/Universidade, mas que também incluísse os sujeitos envolvidos, no sentido de refletir sobre sua formação e prática docente. Assim, nos aproximamos das estratégias metodológicas da pesquisa etnográfica. Tanto pelas possibilidades de construção de um inventário de dados abrangentes, como o de buscar entender aquilo que está sendo dito pelos sujeitos em diversos contextos e momentos do curso. O que tornou o registro das aulas um material significativo, produzindo em alguns momentos um estranhamento tanto por parte dos professores ministrantes como dos cursistas, só dirimido pelo tempo de convivência e confiança entre os grupos e o estagiário ou coordenador que organizava o registro. Com o tempo, deu-se o entendimento de que o registro significava um material coletivo e de memória do curso, não somente intervenção de outro elemento fora do grupo que assumia a posição de escrita do registro.

Sabemos que existem diferenças nos universos comunicativos e simbólicos capazes de produzir dificuldades na comunicação com o outro, nesse caso as implicações são diversas, ainda mais quando o produto é de cunho avaliativo e implica uma definição de lugares de poder. Desse modo, é pertinente as observações de Fonseca (1999) em relação a escolha da metodologia etnográfica. Como diz a referida autora, a etnografia como uma simples técnica de pesquisa, entre outras coisas, produz uma inconsistência metodológica e teórica que nos levam muitas vezes a trabalhos descritivos sobre a experiência do outro sem uma análise significativa das informações catalogadas. Pensar sobre essa questão foi necessário para definirmos melhor a nossa coleta de dados e análise dos mesmos. Segundo a mesma autora, o método etnográfico é um instrumento que pode enriquecer a intervenção educativa e favorecer o diálogo, atividades essas presentes não só nas relações pedagógicas, mas também nas situações de pesquisa.

Uma das reflexões mais recorrentes nas discussões sobre a pesquisa etnográfica é sobre se ela é um método ou um enfoque, uma abordagem. Não é nossa intenção dar conta

dessa discussão, preferimos tomá-la como uma prática, que segundo Ezpeleta e Rockwell (1985) preocupa-se tanto com a forma de proceder na pesquisa de campo como com o produto final da pesquisa. O que o enfoque etnográfico nos traz de mais interessante não são os enquadres teóricos e os procedimentos, mas as possibilidades de produção de conhecimento a partir da relação com o outro e com seus universos de significações.

2.1 A experiência enquanto fundamento do saber docente

Para os professores, construir uma proposta de avaliação que não passasse somente por avaliar o resultado da ação de formação no curso, constituía-se num desafio. Era necessário pensar no curso como um processo de intervenção na prática e no pensar a infância, produzindo processos formativos que modificassem o saber-fazer do grupo. Isso não significava ensinar novas formas de trabalhar com a criança, as tão solicitadas receitas. Nem de desconsiderar tais solicitações dos professores, visto que a eles cabia estar na escola e trabalhar, muitas vezes sem condições adequadas, com um grande número de crianças todos os dias. Logo, a pergunta o que fazer? Era pertinente para eles. Era necessário intervir a partir daquilo que nos chegava em sala de aula, numa atitude de confronto e debate de ideias e não como submissão do outro a um discurso acadêmico. Entretanto, era um momento de conflito quando problematizávamos que a experiência como fundamento do saber docente não deveria ser reduzida a relatos individuais, de ações bem ou mal sucedidas desse ou daquele professor, ou de projetos mirabolantes oriundos das equipes gestoras ou governamentais. O fundamental era partir de um conjunto de saberes diversos oriundos do trabalho e da vida dos professores, devendo ser pensados no coletivo e na interface com os diferentes grupos e instituições. Sem dúvida, que as falas e os relatos dos professores são importantes e fazem parte da interação dos sujeitos no processo de aprendizagem e na construção de sua identidade profissional. Na verdade como nos coloca Tardif (2010), as reformas que vem sendo pensadas em muitos países no que tange a formação dos professores prevê a necessidade de articulação entre os saberes advindos do fazer pedagógico, no cotidiano dos professores aqueles produzidos pelas universidades. Como salienta o referido autor: “[...] os saberes oriundas da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais” (TARDIF, 2010, p. 21).

Entretanto era necessário nos perguntarmos quais saberes eram definidos como importantes para a prática docente com as crianças considerados pelo grupo de professores e em que medida o curso estava trabalhando isso. De outro modo, as tarefas definidas como avaliativas no curso deveriam fazer parte do cotidiano das aulas e não simplesmente como episódios. Para muitas professoras, o momento de responder as fichas de avaliação ou produzir o texto da carta etnográfica, significou um desafio de escrita e de pensamento as vezes sinalizando uma necessidade de aprofundamento de estudos e de investimento em leitura e escrita. Também observou-se que a qualidade dos textos da carta etnográfica não refletiu as demandas da avaliação no que concerne aos conteúdos de análise solicitados, entretanto produziu nos professores uma reflexão coletiva, tanto nos espaços de aula como nas conversas com as coordenações. Nossas estratégias avaliativas buscavam a realização das tarefas comprometendo os professores, no sentido de pensar sobre suas experiências e implicações no seu processo de formação. Era necessário também, entender a instituição de atuação profissional como um espaço de exercício da docência e de vivência entre grupos diversos, crianças, pais, colegas e coordenações.

Nas discussões sobre processo de avaliação do curso, o desafio era o de refletir com os professores a quebra de antigos paradigmas em relação a avaliação e que a define com algo externo, avaliado a partir do outro que me oferece um serviço e não do direito e do compromisso. Sendo assim, era necessário entender o curso como uma ação no campo das políticas de formação do MEC e das Universidades, mas também como um direito dos professores. Refletir sobre as concepções de infância e prática pedagógica presentes nos discursos sobre o trabalho com as crianças, apontando possibilidades de mudanças e alternativas nos projetos de trabalho nas escolas era um exercício necessário para o que estávamos chamando de avaliação/formação no seu caráter mais abrangente.

2.2 A carta etnográfica: memória docente

A carta etnográfica foi utilizada como um dos instrumentos de avaliação do curso e buscou registrar a experiência do professor na sua escola de referência, onde exercia a função de docente ou de gestor. Também utilizada como exercício de escrita da experiência docente e da história da escola não somente do ponto de vista oficial, mas a partir da vivência do professor na sua relação com as crianças, colegas e pais. Foi pensada como um instrumento interativo que além do registro produzisse reflexão e um exercício de escrita autoral, podendo seu conteúdo ser utilizado em trabalhos e/ou tarefas solicitadas pelos professores ministrantes. O trabalho da carta foi explicado e solicitado logo na primeira etapa do curso para ser

entregue até a última etapa, com o objetivo de produzir um amadurecimento para realização da tarefa. Um breve roteiro foi definido sem um enquadre de estilo. O texto deveria trazer: a história da escola a partir da pesquisa do próprio autor, a história pessoal do professor nessa escola, seu trabalho com as crianças, pais e grupo gestor.

Logo nos primeiros encontros, que nos permitiu um levantamento do perfil do grupo, verificamos que a grande maioria tinha um receio de lidar com a escrita. Entre os motivos apontados e que coletamos nos registros das aulas, encontramos: as deficiências trazidas da formação básica e média, interrupção nos estudos por longo período, pouca utilização da escrita no cotidiano de trabalho e vida, o tempo em que se encontram sem estudar, receio de avaliar o outro. Algumas já se formaram há mais de dez anos e desde então não frequentaram nenhum curso ou programa de formação, o caso daquelas professoras que residem em povoados do interior, distantes da capital, onde as ofertas de formação ocorrem com menos frequência. Outro instrumento que também nos forneceu esses dados e que aqui analisamos mais detalhadamente foi a ficha de avaliação da primeira etapa do curso e que continha uma pergunta direcionada para a questão da formação, definido o perfil do grupo. Ao analisarmos os dados em relação a Formação Docente das professoras que participaram do curso observamos a predominância das Faculdades Particulares, especificamente a UVA – Universidade do Vale do Acarí, atuando com polo em Sergipe, ficando em segundo a Universidade Federal de Sergipe. A idade das profissionais varia em torno de 30 a quarenta anos de idade, predominando o gênero feminino. A experiência com a educação infantil ficou configurada a partir de, no máximo, dez anos de atuação destes profissionais. Outro fato a ser considerado está relacionado a prática docente sem a formação de profissionais nas escolas de educação infantil, pois, a partir dos dados coletados percebe-se que alguns destes profissionais já estavam atuando sem a graduação.

Voltando ao conteúdo e análise do instrumento - carta etnográfica, podemos inferir sobre algumas questões, a saber: A maior parte dos relatos sobre o trabalho na escola e sobre a história da escola, não mencionam as crianças, nem se reportam ao cotidiano com elas em sala. Na verdade, poucos mencionaram as crianças, quando o fizeram usaram o termo aluno. Generalizando, às vezes, com a expressão a turma. O papel do professor é definido como um ato de abnegação, sacrifício, muita paixão e dedicação às crianças e a comunidade. As maiores e constantes críticas estão em relação às condições dos espaços físicos das escolas e principalmente a falta de espaços adequados para o trabalho com as crianças menores. Mais da metade das escolas, apresentam um funcionamento inadequado em relação a estrutura física e materiais pedagógicos. A faixa etária de 0 a 3 não é atendida na maioria das unidades

pesquisadas, ou seja, existe é bastante precário. Quando o professor responde no lugar de gestor, ressalta seu empenho pessoal, sem mencionar o grupo com quem trabalha. O trabalho em sala com as crianças não apareceu como uma ação planejada e/ou baseada em pressupostos teóricos e metodológico se sim como uma ação individual e voluntariosa. Encontramos poucos textos que explicitaram de forma clara concepções de infância e criança, apenas dois. Entretanto, tanto as ausências como algumas expressões relacionadas ao papel do professor presentes nos textos da carta, possibilitaram algumas análises relacionadas as concepções de infância. A infância como um período de maturação para a vida adulta, onde as possibilidades das crianças são definidas pelas intervenções dos professores e da instituição escolar. A criança como um ser inocente e modelável. A maioria dos professores está na escola por definição do concurso, ou necessidade de transferência, menciona a relação com os colegas como prazerosa, o que nem sempre é possível com a equipe gestora. A história de alguns professores de entrada na escola se mistura com a inauguração da unidade, no caso das professoras mais velhas. O desejo da maioria é a melhoria nas condições de atendimento as crianças e trabalho do professor. Alguns mencionam o esforço pessoal para que o trabalho se realize.

3. Contribuições e mudanças na prática docente

Nesse item na ficha de avaliação da terceira etapa, as observações são bastante positivas e apontam como contribuições do curso: a prática com a criança, mudança nas concepções de infância, crescimento pessoal, leituras realizadas, o retorno aos estudos, novas aprendizagens, confronto dos saberes (prática e teoria). Os pontos de críticas são: infraestrutura do curso, excesso de leituras, dificuldade de execução na tarefa de conclusão, TCC, nível de exigência dos professores orientadores, interrupção em virtude da greve dos professores, falta de apoio das prefeituras.

Mesmo sabendo que muitas mudanças e deficiência do curso foram ocasionadas pela dinâmica das políticas públicas e da gestão MEC/Universidade, isso só foi apontado como ponto negativo ou dificuldades por duas professoras nas fichas de avaliação da terceira etapa. Entendemos que os processos avaliativos só se materializam nas instâncias próximas aos sujeitos, ou seja, para as professoras a gestão e execução do curso eram da Universidade Federal de Sergipe e dos professores coordenadores, logo, as demandas eram encaminhadas e cabia a nós refletirmos com o grupo as implicações e limitações de gestão do curso.

Considerações finais

Nossa opção de avaliação/formação como já dissemos, se baseou em pressupostos dialógicos, nesse sentido se opõe a um conhecimento de base positivista que fortalece a concepção classificatória. Buscamos avaliar a partir do fazer docente e da busca do professor por conhecer, mediada pela ação do curso. Assim, avaliar significou definir ações de formação que tivessem como princípio a melhoria da qualidade do trabalho com a criança e o fortalecimento da prática docente a partir de uma ação planejada e politicamente pensada. Nesse sentido, o universo sócio cultural das escolas infantis de Sergipe se fez presente através de seus professores, nos momentos das aulas, seminários, encontros e conversas informais, quando se falava da vida de professor, da escola sem recursos, da dificuldade de trabalhar com as crianças sem materiais e em espaços inadequados, das políticas descontinuas para a educação infantil. Da precariedade de formação dos professores. Do quanto falta, falta, falta ... para uma educação de qualidade. Mas também do quanto se faz, do quanto se aposta, do quanto se trabalha para fazer a educação infantil acontecer. O curso foi avaliado pelos professores como um momento importante em suas vidas e no pensar a prática com a criança. As dificuldades iniciais em relação às tarefas de leitura e escrita, foram sendo aos poucos superadas por parte do grupo, retornando no momento da organização do TCC. Sem dúvida que um curso de especialização não dá conta das deficiências no processo de escolarização e que são estruturais na realidade sergipana, especialmente em municípios mais pobres. Contudo a importância social e cultural do curso para os professores foi apontada, redefinindo o próprio papel da Universidade como um polo de formação importante, porém bastante ausente no que concerne a uma proposta política mais efetiva junto às Secretarias e ao MEC. Foi o primeiro curso dessa natureza para a educação infantil em todo o Estado. Isso deixa claro o quanto de investimento público é necessário para a efetivação da qualidade do serviço educacional para as crianças no Estado. Também deixa evidente a importância e o papel da Universidade Federal no tocante a implementação da política de formação.

No que toca a concepção de infância dos professores, ainda vinculada a uma visão assistencial e voluntarista e que apareceu nas falas em sala ou nos instrumentos escritos, observamos uma mudança no sentido de valorização da reflexão e do estudo como um primeiro investimento no sentido de mudar a prática com as crianças.

Entretanto, as dificuldades de entender que o curso não poderia resolver problemas estruturais da formação de cada um trouxeram a tona os conflitos e demandas, especialmente no momento de elaboração do TCC. Nesse caso, as demandas eram dirigidas a coordenação no sentido de entender e solucionar os problemas pessoais e os limites de tempo, assim como

as dificuldades de dar conta da tarefa escrita. Notamos que aí se solicitava um atendimento individualizado que fugia a uma rotina comum de orientação. Reclamavam do professor-orientador por não atender essa demanda, sem se voltar para uma auto avaliação e reconhecimento dos limites. Mesmo assim, tivemos um bom índice de professores entregando o trabalho e concluindo o curso e poucos desistentes. Mesmo sabendo que esses fatos são comuns a alunos de outros contextos de formação, por ocasião de suas monografias, o que diferenciava o grupo era que nos relatos avaliativos apenas dois disseram que tinham dificuldades com a escrita de um trabalho acadêmico, a maioria apontava para a orientação e/ou para a falta de tempo. Alguns pediam uma deferência especial pela condição sócio econômica e/ou geográfica, no caso do interior, por não acessarem com facilidade a internet, mesmo quando a universidade disponibilizava o serviço, o que demonstrou a pouca experiência do grupo na relação com o universo acadêmico e com situações de desafio individuais.

As reflexões com o grupo seguiram no sentido de entender o nível de exigência acadêmica como um respeito aos professores e aos compromissos políticos pedagógicos assumidos na implementação do curso, o que não significa desconsiderar as especificidades dos sujeitos e as características do referido curso.

De outro modo, percebe-se a fragilidade dos programas de formação de professores no Estado em relação ao investimento na faixa etária de 0 a 3 anos, reflexo sem dúvida da política de oferta na rede municipal para essa faixa etária, também bastante defasada em relação a demanda. Alguns municípios de Sergipe não possuem creche, outros atendem em espaços inadequados. A participação das prefeituras em relação ao compromisso financeiro e político com o curso também foi muito criticada. O acordo em relação a transporte e alimentação não foi cumprido pela maioria das instancias municipais o que dificultou participação dos professores, acarretando custos adicionais a um orçamento limitado pela própria realidade salarial dos docentes. Por outro lado, isso demonstrou o histórico descompromisso dos setores públicos com as políticas de formação de professores.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História Social da Infância e da Família**. 2ª Ed Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos S.A, 1981.

AZEVEDO, Ana Maria Lourenço de. **Quem Tem Medo do TCC?** Desatando os nós da pesquisa científica na prática acadêmica. Ed EX LIBRIS Guarapari-ES. 2008

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1981¹.

_____. **História cultural dos brinquedos**. São Paulo: Moderna, 1989.

CALVINO, Italo. **Seis Propostas para o Próximo Milênio**: Lições Americanas. 1998

CORSARO, William A. Sociologia da Infância. Ed. Artmed, Porto Alegre, 2011

FONSECA, Claudia. **Quando Cada Caso Não é um Caso**. Pesquisa Etnográfica e Educação. Revista Brasileira de Educação, jan/fev/mar/abr n/10, 1999.

FOUCAULT, Michel. **O Sujeito e o Poder**. In: DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. Michel Foucault. Uma trajetória filosófica Rio de Janeiro: Forense universitária, 1995.

POSTMAN, N. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1984.

RABITTI, G. **À Procura da Dimensão Perdida**: uma escola de infância de Reggio Emília. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROCKWELL, E. EZPELETA, J. A Pesquisa participante. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

SARMENTO & PINTO, M. **As Crianças**: contextos e identidades. Braga; Centro de Estudos da Criança/ Universidade do Minho, 1997.

SIROTA, Régine Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 112, março, 2001 P 7-31

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.