

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Rita de Cássia Souza

**IMPRESSÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM
PARANAÍBA/MS**

**Paranaíba, MS
2017**

Rita de Cássia Souza

**IMPRESSÕES DA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM
PARANAÍBA/MS**

Monografia apresentada na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação, Curso de Pós Graduação *Lato Sensu* em Educação, Unidade Universitária de Paranaíba como requisito para obtenção do título de Especialização em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Milka Helena Carrilho Slavez

**Paranaíba, MS
2017**

S718i Souza, Rita de Cássia
Impressões da prática docente na educação infantil em Paranaíba/MS/
Rita de Cássia Souza. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2018.
66f.; 30 cm.

Orientadora: Profª. Dra. Milka Helena Carrilho Slavez.

Monografia (Especialização em Educação) – Universidade
Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. Habitus. 2. Educação infantil. 3. Formação de professores. I.
Souza, Rita de Cássia. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul,
Unidade de Paranaíba, Especialização em Educação. III. Título.

CDD – 372

Bibliotecária Responsável: Susy dos Santos Pereira- CRB1º/1783

RITA DE CÁSSIA SOUZA

**IMPRESSÕES DA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM
PARANAÍBA/MS**

Monografia apresentada na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação, Unidade Universitária de Paranaíba como requisito para obtenção do título de Especialização em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Milka Helena Carrilho Slavez
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Prof. Me. Andréia Lemos de Oliveira
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Prof. Dra. Lucélia Tavares Guimarães
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Paranaíba – MS, ____ / ____ / ____

Dedico este trabalho a minha mãe pelo apoio, compreensão e carinho ao longo deste percurso. Ao meu irmão pelas palavras de carinho e amizade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Jeová Deus, pelo dom da vida, iluminação ao meu caminho durante esta caminhada e pela força espiritual para a realização desse trabalho.

Agradeço especialmente minha mãe Rossilda, por seus exemplos de força e coragem; e pelo apoio nos momentos de dificuldades.

Também sou grata ao meu irmão Tiago, de forma carinhosamente pelas palavras de encorajamento, pelo incentivo e suporte para esta nova etapa.

Finalmente agradeço imensamente minha orientadora Milka Helena e carinhosamente a banca examinadora composta por Andréia Lemos e Lucélia Tavares que me deram suporte para que este trabalho pudesse ser aperfeiçoado.

“Viver é adaptar-se.” (Euclides da Cunha)

RESUMO

As trajetórias percorridas pelo docente desde sua formação inicial pessoal a formação acadêmica constitui um *habitus* que oportuniza fatores influenciadores a sua prática. Propomos uma análise dos saberes no exercício das atividades docente desenvolvidas na Educação Infantil. O objetivo geral investigar como se dá o processo de articulações de saberes diversos constituintes da prática docente da educação infantil no município de Paranaíba/MS. Objetivamos especificadamente identificar a relação do *habitus* professoral e os saberes desenvolvidos na formação pedagógica e especialmente na atuação docente. Utilizamos como principal aporte teórico os conceitos sociológicos de Pierre Bourdieu (1984), de saberes docentes de Tardif (2002), de competências Perrenoud (2000) e percurso profissional com Nóvoa (2007). Nessa perspectiva realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo com questionário semiestruturado abordando aspectos socioculturais e formação profissional, com professores que atuam na educação infantil, na rede Municipal de Paranaíba- MS.

Palavras-chave: *Habitus*. Prática docente. Educação Infantil. Formação de Professores.

ABSTRACT

The trajectories by the teacher from his personal initial training academic training is a *habitus* that gives opportunity factors that influence their practice. We propose an analysis of knowledge in the performance of educational activities in kindergarten. The overall objective investigate how the process of knowledge joints various constituents of the teaching practice of early childhood education in the municipality of Paranaíba/MS. Specifically aimed to identify the relationship of the professorial habitus and knowledge developed in teacher training. We used as the main theoretical framework sociological concepts of Pierre Bourdieu (1984), teacher knowledge of Tardif (2002), Perrenoud skills (2000) and career with Nóvoa (2007). In this perspective we conducted a qualitative research with semi-structured questionnaire addressing socio-cultural aspects and training, with teachers who work in early childhood education, the County Network Paranaíba- MS.

Keywords: *Habitus*. Teaching Practice. Child Education. Teacher Training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Quadro 1: Os Saberes dos Professores.....	31
---	-----------

SIGLAS

CEI - Centro de Educação Infantil

CEINF – Centro de Educação Infantil

EaD - Educação a Distância

FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

LDB - Lei Diretrizes e Bases

PPP - Projeto Político Pedagógico

RCNEI – Referencial Curricular para a Educação Infantil

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. CONCEITOS EM BOURDIEU	20
1.1. Capital Cultural como Gênese do <i>Habitus</i>	20
1.2. <i>Habitus</i> um Conceito.....	23
1.3. Economia do Campo Social.....	26
1.4. Laços Teóricos.....	28
2. SABERES DOCENTES: APRENDIZAGEM DOS QUE ENSINAM	30
3. HABITUS PROFESSORAL	35
4. PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE PARANAÍBA	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS	58
APÊNDICE A	60
APÊNDICE B	65

INTRODUÇÃO

As inquietações em conhecer melhor compreender a realidade sociocultural da educação infantil provocaram observações durante o processo da pesquisa realizada no período da elaboração do trabalho de conclusão da graduação de licenciatura em pedagogia pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), que resultou no trabalho intitulado como ESPAÇO FÍSICO ESCOLAR E DESENVOLVIMENTO INFANTIL: ensaio sobre a qualidade do atendimento na educação infantil em paranaíba/ms

A atuação do professor que atua na educação infantil despertou interesse a partir desta primeira pesquisa. A temática da formação do professor e sua prática tem sido debatida em diversos espaços de produção de conhecimento científico educacional, dentre estas discussões a construção do *habitus* docente composta por um leque vasto de saberes adquiridos por momentos distintos da vida pessoal e profissional do professor ganha relevância para estudos (auto)biográficos na tentativa de compreender o professor e sua prática pedagógica na amplitude histórico cultural.

Nóvoa (2007) afirma que desde meados da década de setenta há pesquisas que buscam desvendar o universo profissional dos professores, considerando o contexto sociocultural entrelaçados na dinâmica pessoal e interpessoal por meio de análises interpretativas. Tais análises são apontadas em três dimensões, sendo:

[...] às práticas pedagógicas, que remetem para a definição da sua função educativa; a que se situa no plano do sistema educativo em que exercem a sua actividade e que orienta, condiciona e regula as suas práticas; e a que centra na profissão, ou, mais exactamente, sobre o corpo profissional docente, enquanto grupo específico, no contexto das relações geradas no interior do Sistema educativo e por referência à sociedade. (NÓVOA, 2007, p. 145)

Essas dimensões se apresentam, de acordo com o autor, no interior das relações de (inter) dependência que geram uma complexidade de movimentação de atores sociais e formação social, criando uma dinâmica composta por fatores externos e intrapessoais possibilitando uma construção de identidade. No âmbito educacional a formação profissional e as representações que os professores adquirem e constroem fomentam os aspectos do conceito de *habitus* composto de um certo “capital de saberes, saberes-fazer e saberes-ser que fundamentam a prática” (NÓVOA, 2007, p. 145, 146).

A dinâmica social da vida profissional docente deve considerar a movimentação de saberes distintos, constituídos na vida pessoal e, posteriormente levados a vida profissional

num processo constante de (des)construção, portanto o desenvolvimento pessoal concebe o desenvolvimento profissional como resultado das relações sociais que estão sujeitos em todo o percurso de vida do docente.

Deste modo, considerar todo o conjunto de expectativas e experiências no processo de execução prática que os professores levam para o âmbito educacional influenciam os atos educativos diários que estão intensamente relacionados às questões da formação do *habitus* professoral de cada um, isto é “a relação que o docente estabelece com sua profissão e o seu grupo de pares, ao mesmo tempo, da construção simbólica, pessoal e interpessoal, que ela implica.” (NÓVOA, 2007, p. 145)

Para tentar identificar os atos educativos diários dos professores de educação infantil que estão relacionados à formação do *habitus* professoral foram encontrados conceitos sociológicos em Pierre Bourdieu (1984) que subsidiaram esta pesquisa, abrangendo o pedagogo num campo amplo social participativo. Abordando o professor como um agente social que exerce e recebe influências do meio ao qual pertence, para tanto, a disposição de capitais culturais e sociais durante todo o período de iniciação da escolha profissional e, todas as conjunturas de socializações são elementos que estruturam no indivíduo um *habitus* singular. Sendo aqui entendido como importante.

A contribuição desta pesquisa para a educação, em especial a formação de professores consiste na busca dos indícios que são propícios ao trabalho na educação infantil e pelas experiências particulares vividas que acabam condicionando seu *habitus* que é (re)estruturado ao longo dos anos. Ainda, que os cursos preparatórios de docentes e reforçam aspectos metodológicos, a subjetividade não deve ser subestimada, por ser parte fundamental da formação do indivíduo como aponta Nóvoa (2007).

As carreiras dos professores desenvolvem-se por referência a duas dimensões complementares: a individual, centrada na natureza do seu eu, construído a nível consciente ou inconsciente, e a grupal, ou colectiva, construída sobre as representações do campo escolar, influenciando e determinando [...]. (NÓVOA, 2007, p. 147)

Delimitamos a pesquisa com os CEINF's do município de Paranaíba por considerar a importância de pesquisas em escolas públicas. Os sujeitos desta pesquisa foram os professores do Jardim III por entender que esta fase evidencia cobranças quanto a conteúdos específicos a serem trabalhados, estando os professores submetidos às expectativas dos pais, alunos e da hierarquia do sistema educacional.

Essa pesquisa iniciou-se com um levantamento de pesquisas do banco de teses e dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), sobre a temática, utilizando como descritores *Habitus* na educação infantil. Posteriormente realizamos uma revisão bibliográfica sobre a temática para fundamentação teórica tendo como principais contribuições algumas obras de Pierre Bourdieu (1984), Tardif (2002), Perrenoud (2000), Nogueira e Catani (2008) e Nóvoa, (2007). Partimos da perspectiva sociológica para analisar perfil sociocultural e a trajetória profissional dos professores que estão inseridos na rede de educação infantil no município de Paranaíba/MS e as articulações de saberes na prática docente.

Utilizamos a pesquisa qualitativa possibilitando a coleta de dados por meio de entrevista, utilizando de questionário estruturado, com os professores do Jardim III nos CEINF's da rede municipal de Paranaíba-MS. Empregamos a entrevista visto que “É um procedimento utilizado na investigação social para coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social”. (Marconi; Lakatos, 2008, p.80)

Para obtenção dos dados pretendidos da pesquisa intitulada como “Um Estudo sobre a Constituição do *Habitus* Docente da Educação Infantil no Município de Paranaíba/MS” nos baseamos nos trabalhos de Voltarelli (2013) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) intitulada como “Aprendizagem Profissional da Docência: que saberes o(a) professor(a) tem para atuar em creches?” e “Os Saberes Profissionais de Professoras da Educação Infantil nos CEMEIS-CRE/Pirajá-Salvador”, autoria de Conceição Sobral (2012), da Universidade Federal da Bahia (UFBA) para construirmos o questionário dessa pesquisa.

A dissertação de mestrado de Monique Aparecida Voltarelli (UFSCAR), no programa de Pós-Graduação em Educação denominada “Aprendizagem Profissional da Docência: que saberes o(a) professor(a) tem para atuar em creches?” orientada pela Prof^a. Dr^a. Maria Iolanda Monteiro apresentou como objetivo investigar quais os saberes necessários para professores atuarem em creches, com o público infantil de zero a três anos, buscando a relação de saberes necessários e adquiridos na prática docente. Ambicionou evidenciar o conjunto de saberes necessários para se tornar professor.

Tal pesquisa foi realizada em três centros municipais de educação infantil da rede municipal de ensino do interior de São Paulo envolvendo três professoras pesquisadas. Nesta pesquisa a autora almejou entender como estas profissionais aprenderam a ser professoras de creches no decorrer de seus percursos profissionais.

Esta pesquisa de cunho qualitativo se pautou eixos essenciais para as análises sendo “a) concepção de creche e crianças [...]; b) a proposta pedagógica [...]; c) [...] educar e cuidar;

d) conteúdos [...]; e) aprendizagem na docência.” Voltarelli (2013, p. 11). A autora constatou a importância e a dificuldade em trabalhar com esta faixa etária, evidenciada pelas professoras pesquisadas, salientaram que além da formação acadêmica é necessário para a prática docente a troca de experiência com as professoras mais experientes.

A dissertação de mestrado “Os saberes profissionais de professoras da educação infantil nos CEMEIS-CRE/Pirajá-Salvador”, autoria de Conceição Sobral (UFBA), no programa de pesquisa e pós-graduação em educação com a linha de pesquisa Educação e Diversidade orientada por Prof^a. Dr. Cristina Maria D’Ávila Teixeira, objetivou identificar “Os Saberes Pedagógicos Mobilizados/Acionados por Professoras da Educação Infantil no CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) no município de Salvador-BA” (2012, p. 14) destacando a inserção do saber lúdico na prática pedagógica dos indivíduos pesquisados.

Utilizaram da abordagem qualitativa por meio de “observação, entrevistas, questionário e análise documental. Para a análise e a interpretação dos dados, foram utilizadas as técnicas de análise de conteúdo e análise documental.” (SOBRAL, 2012, p. 14). A análise de pesquisa pautou-se em três eixos primordiais sendo “As professoras identificam os saberes que mobilizam no desenvolvimento da sua prática pedagógica? Dentre esses saberes quais os mais acionados na sua prática docente? Existe espaço para o saber lúdico na prática cotidiana no contexto do CMEI? Foram sujeitos pesquisados as professoras que atuam no CMEI – Lírio do Vale, da Rede Municipal de Ensino de Salvador – BA.” Sobral (2012, p. 14). A autora evidenciou que o saber lúdico está evidenciado na prática pedagógica das professoras pesquisadas, no entanto, salienta que a ludicidade aparece como um elemento pedagógico auxiliar do que propriamente considerado como uma experiência valorizada de internalização de conceitos.

As dissertações acima mencionadas contribuíram para a pesquisa de campo para a reflexão da mobilização de saberes pedagógicos, saberes pessoais, dos docentes experientes como os iniciantes da profissão considerando “[...] os comportamentos, as atitudes e as representações dos professores sobre si próprios, enquanto profissionais, e sobre as suas carreiras, modificam-se ao longo do tempo” (NÓVOA, 2007, p. 147).

No levantamento de teses e dissertações no banco de periódicos do IBICT, obtivemos somente dez trabalhos com os descritores *habitus* na educação infantil. Dentre os trabalhos identificados na pretensão de compreender os processos de formação dos docentes que atuam na educação infantil, sete se relacionaram com a temática sendo dois artigos, três dissertações e duas teses.

Considerando este levantamento de teses e dissertações, observa-se que ainda é recente a produção de trabalhos científicos, com foco no *habitus* docente, voltadas para o atendimento aos centros de educação infantil. Observamos que dentre os sete trabalhos relacionados à formação do *habitus* desenvolvido na educação infantil, há variantes no tratamento da temática, como formação continuada, constituição do *habitus* da leitura, escolha da profissão como resultado das condições socioculturais, entre outros.

No entanto, somente um trabalho apresentado no banco de teses e dissertações trata especificadamente da constituição do *habitus* docente mediante os saberes adquiridos nas relações sociais dentro e fora dos âmbitos escolares e as movimentações de saberes por estes profissionais.

Assim, destacamos a dissertação de mestrado de Talita Dias Miranda Silva da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) no programa de pesquisa e pós-graduação em educação com área de concentração Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares intitulada como “Trajetórias de Formação de Professoras da Educação Infantil; História Oral de Vida” orientada pela Dr. Mônica Appezzato Pinazza. Este trabalho objetivou compreender os processos de formação das professoras que atuam na educação infantil.

Trabalho realizado com a abordagem metodológica Biográfica de História Oral de cunho qualitativo por meio de entrevistas com sete professoras, tecendo um perfil de percurso pessoal de vida e trajetórias de formação em um Centro de Educação Infantil (CEI) de São Paulo. O corpus dessa pesquisa orientou-se na busca de compreender as circunstâncias que propiciaram os processos de formação profissional, os trajetos das escolhas e os significados atribuídos por essas docentes a educação infantil.

A autora evidenciou que as professoras pesquisadas em sua maioria relataram que as escolhas da profissão não foram advindas de escolhas, mas de condições e oportunidades visando a ascensão socioeconômico. As professoras pesquisadas destacaram a importância dos cursos de magistério e do ensino superior para a obtenção de saberes docentes para a construção de suas formações profissionais assim como também reconhecem a formação profissional é constituída pelas dimensões pessoais e profissionais advindas no lócus da ação no Centro De Educação Infantil (CEI) que pertencem como fundamentais para as mudanças de concepções de práticas educativas e a formação contínua proporcionada por meio dos representantes da diretoria do CEI (Diretores e coordenadores).

Ressaltamos o trabalho de Luciane Aparecida Moraes Capponi intitulada como “A relação entre as disposições presentes no *habitus* e as escolhas didático-metodológicas de professoras da educação infantil para o ensino da linguagem escrita”¹ que investigou as disposições presentes no *habitus* e as escolhas didático-metodológicas de professoras da educação infantil para o ensino da linguagem escrita. Os estudos foram pautados na Teoria Sociológica de Pierre Bourdieu, considerando os conceitos de *habitus*, campo, capitais. Qual concluiu que as motivações que as professoras possuem para o trabalho com a linguagem escrita são diversas e oriundas do entrelaçamento de diferentes agentes socializadores (família, escola, trabalho, etc.) e que suas experiências enquanto alunas e suas experiências profissionais também são fonte de modelos a serem seguidos.

Além disso, a troca com seus pares e a preocupação com a transição para o ensino fundamental funcionam como motivação para suas escolhas. As disposições do *habitus* mostram-se duradouras, porém passíveis de mudanças e reestruturações. Assim, as escolhas das professoras são fruto das disposições de um *habitus* híbrido que é construído processualmente, em diferentes momentos de suas trajetórias de vida, considerando suas experiências, conhecimentos interiorizados e incorporados, sendo capaz de assimilar novas experiências e se ajustar às necessidades específicas, de forma que suas práticas também são híbridas.

Por fim, o trabalho aqui exposto apresenta no primeiro capítulo perspectiva sociocultural de Bourdieu (1984) ressaltando os capitais culturais internalizados como todas as apropriações materiais e psíquicas, consciente ou inconsciente, de quaisquer relações sociais de maneira durável no organismo e esta internalização de percepções, reflexões, representações, etc., que gradualmente constitui um *habitus*, uma maneira de ser, de agir, reagir e interagir de modo que, no âmbito educacional, os docentes internalizam e transpõem para o trabalho escolar por meio das suas ações e relações sociais.

Entrelaçando as complexidades de estruturas que são mediadas também pelo campo social que o indivíduo se insere estabelecendo lutas e forças como um jogo. Há contextualização teórica dos conceitos sociológicos do autor no que tange *habitus* para dialogar com os elementos desta pesquisa. Exponho os principais conceitos que foram esboçados para considerar a relatividade dos fatores condicionantes do processo de formação

¹ Para a versão final e entrega desse trabalho foi realizado um novo levantamento no banco de dados de pesquisas do banco de teses e dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), fato que explica citações de trabalhos produzidos em 2016 sendo que o questionário desta pesquisa foi realizado em 2015.

do indivíduo como pedagogo. Abordamos questões pertencentes à formação do pedagogo e a presente situação de desvalorização da profissão.

No segundo capítulo abordamos a questão dos saberes docente conectado as questões do trabalho docente no ambiente escolar. A partir da construção dialética dos saberes evidenciamos o *habitus* docente, por meio do investimento que o sujeito faz no ramo educacional, tornando se professor, constituindo um *habitus* profissional que está entrelaçado às questões relacionadas às exigências da profissão.

Logo, discorreremos a análise da pesquisa de campo discutindo as adaptações dos professores pesquisados a formação sociocultural em que estão inseridos considerando a conexão entre os saberes diários à construção do *habitus* pedagógico dos professores que atuam na educação infantil. No escopo de destacar questões que tendem a influenciar na construção do *habitus* professoral e conseqüentemente como este docente constrói sua prática dentro da sala de aula.

1. CONCEITOS EM BOURDIEU

1.1. Capital Cultural como Gênese do *Habitus*

Para embasar questões sobre o exercício prático e a concepção profissional docente buscamos compreender todo aparato envolto a formação desses professores, para tanto buscamos suporte teórico na teoria de Bourdieu (1984) para retratar o sistema no qual esse profissional fora se formando e as características do sistema escolar articulado na perspectiva sociológica.

A motivação para a escolha desse autor se dá pelo fato de,

[...] ao mesmo tempo em que colocava novos questionamentos, sua obra fornecia respostas originais, renovando o pensamento sociológico sobre as funções e o funcionamento social dos sistemas de ensino e nas sociedades [...] sobre relações que mantêm os diferentes grupos sociais com a escola e com o saber. (NOGUEIRA; CATANI. 2008, p. 7)

Portanto o estudo deve-se ao fato da relevância teórica de Bourdieu (1984) na disposição organizacional da sociedade, ou seja,

[...] o autor consegue formular um pensamento teórico e prático como um processo que permeia a história da sociedade e dos indivíduos, que envolve todo tipo de avanços, retrocessos, conflitos e pactos entre os atores envolvidos, e que gradualmente pretendem qualificar-se social e intelectualmente, tanto individual como coletivamente. (PIES. 2012, p. 42)

A partir da teoria Bourdieu (1984) discutiremos conceitos de capitais culturais relacionando-os com o conceito de *habitus*, proporcionando estruturação de uma teoria de produção e de distribuição dos bens culturais e simbólicos. Deste modo, pelos conceitos e categorias analíticas significar o capital cultural como uma das estruturas de *habitus* e a educação como resultado destes mecanismos sociais.

Na década de 60, Bourdieu desenvolveu estudos destinados a expor o sistema escolar como um fator de mobilidade social, ressaltando que o fracasso escolar não se estabelecia pela capacidade nata do aluno, vista com um dom, mas pelo princípio de que “[...] as crianças dessas classes sociais, que por falta de capital cultural, têm menos oportunidades que as outras de demonstrar um êxito excepcional [...]” (NOGUEIRA; CATANI, 2008, p.50). Evidenciando, portanto que “[...] o êxito escolar, diretamente ligado ao capital cultural legado pelo meio familiar [...]” (NOGUEIRA; CATANI, 2008, p.50).

De acordo Bourdieu (1984) herdamos e adquirimos diversos tipos de capitais culturais, iniciando-se nas relações familiares e posteriormente advindas das relações pessoais e interpessoais.

[...] cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, (sic) as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito. (NOGUEIRA; CATANI, 2008, p. 41-42)

A terminologia de “capital” cultural faz menção à analogia de abordagem econômica, assim o acúmulo de bens denomina-se de capital logo para capital cultural refere-se à existência e posse de diversos bens materiais ou simbólicos aglomerado pelo sujeito “a hierarquia dos objetos que, consciente ou inconscientemente, orienta os investimentos intelectuais dos agentes, mediados pela estrutura de oportunidades de lucro material e simbólico”. (NOGUEIRA; CATANI, 2008, p.08)

Por conseguinte, o capital cultural é correspondente a um conjunto de aptidões intelectuais, herdadas e transmitidas pelas famílias e posteriormente expandidas pelo sistema escolar, sob três formas:

[...] no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais (NOGUEIRA; CATANI, 2008, p.74).

A incorporação do capital cultural dá-se por meio de um trabalho de internalização “sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados” (NOGUEIRA; CATANI, 2008, p. 42). Assim a assimilação dos mecanismos de socialização dos indivíduos gera um processo interno de apropriação dos conceitos de uma determinada cultura.

O capital cultural incorporado está intimamente ligado “ao corpo e pressupõe sua incorporação. [...] custa tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor [...]”. (NOGUEIRA; CATANI, 2008, p.74). Sem dúvidas o capital cultural no estado incorporado é singular e subjetivo “não pode ser acumulado para além das capacidades de apropriação singular” (NOGUEIRA; CATANI, 2008, p.75). Desse modo, os capitais culturais

incorporados são todas as apropriações, consciente ou inconsciente, de quaisquer relações sociais de maneira durável no organismo.

O capital cultural objetivado origina-se de certo número de propriedades, pode ser adquirido por meio de bens materiais, por exemplo, “Uma coleção de quadros, escritos, pinturas, monumentos, etc., [...]”. (NOGUEIRA; CATANI, 2008, p. 77). Pode ser de apropriação material, sendo transmissível.

O capital institucionalizado obtém sob a forma de diploma,

Com o diploma, essa certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz a respeito à cultura, alquimia social produz uma forma de capital cultural que tem autonomia relativa em relação ao seu portador, até mesmo em relação ao capital cultural que ele possuiu, efetivamente de um dado momento histórico. (NOGUEIRA; CATANI, 2008, p. 78).

É a incansável busca por se tornar valorado na sociedade por meio de um certificado escolar que “permite a comparação entre os diplomados e até mesmo, sua “permuta” [...] permite também estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico”. (NOGUEIRA; CATANI, 2008, p. 79). São vistos como pesos relativos na estruturação de aquisição patrimonial “[...] não podem ser isolados do conjunto das estratégias conscientes e inconscientes pelas quais os grupos tentam manter ou melhorar suas posições na estrutura social”. (NOGUEIRA; CATANI, 2008, p. 121).

É importante lembrar que essas classificações feitas pelo autor são para exemplificar e teorizar as grotescas diferenças de sucesso/fracasso escolar “rompendo com as explicações em aptidões naturais individuais e ensejando [...] a crítica do mito do “dom”. (NOGUEIRA; CATANI, 2008, p. 9). Expõe as condições sociais e culturais que originam tais diferenças de modo científico social legitimando os valores implícitos das heranças culturais e consequentemente o esforço redobrado para atingir êxitos.

Lembrando que as contribuições do sistema escolar intensificam a reprodução da estrutura social mediante ao que pontuam como significativo pelas estratégias do campo econômico, para tanto os interesses e valorização são atribuídos de acordo com os interesses de classes como apontam os autores NOGUEIRA; CATANI (2008),

É preciso não esquecer, todavia, que ele só existe e subsiste como capital ativo e atuante, de forma material e simbólica, na condição de ser apropriado pelos agentes e utilizado como arma e objeto das lutas que se travam nos campos da produção cultural.” (NOGUEIRA; CATANI, 2008, p.78).

Tais denominações são necessárias para entender que “o capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um *habitus*”. (NOGUEIRA; CATANI, 2008, p. 75). Tais concepções permitem que possamos dizer que os capitais culturais são partes constituintes das estruturas formativas do *habitus*, seja ele expresso como de classe ou individual.

Portanto toda gama de apropriação em diferentes estados de capitais culturais sociais diversos são sistemas de disposições duráveis no organismo assim constituem-se como estruturas. Bourdieu cunha o termo *Habitus*, “como talvez o principal conceito teórico de sua doutrina sociológica” (FREITAS, 2012, p. 11).

Bourdieu (1994) define *habitus* como,

Habitus, sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1994, p. 60, 61).

Assim temos o *habitus* como organizações de assimilações sociais em permanente oscilação, intrínseco no agente. Reflexão objetiva sujeita a modificação constante capaz de gerar processos de mudanças dentro do contexto de agente individual ou classe social. “[...] se vale da percepção e da apreciação das experiências primeiras, num dialético processo de sanções negativas e aprovações, no meio e nas relações de família, grupos e classes sociais”. (FREITAS, 2012, p. 11)

Em suma podemos dizer que o *habitus* é construído pelas comunidades humanas ao decorrer das atribuições dadas em momentos históricos diversos, tornando parte do sujeito que está presente como agente ativo na sociedade capaz de produzir e reproduzir diferentes conceitos, transpondo as relações e experiências sociais “enquanto produto da história, o *habitus* produz práticas, individuais e coletivas, produz história, portanto, em conformidade com os esquemas engendrados pela história” (BOURDIEU, 1994, p. 76).

1.2. *Habitus* um Conceito

“Esta noção de *habitus* tem uma longa tradição: a escolástica usou-a para traduzir a *hexis* de Aristóteles” (BOURDIEU, 1984, p. 139). Bourdieu (1984) utilizou o “termo de *Ethos* (...) para designar um conjunto objetivamente sistemático de disposições de dimensões

ética, de princípios práticos (sendo a ética um sistema intencional coerente de princípios explícitos)” (BOURDIEU, 1984, p. 138, 139). Incorporando a noção aristotélica de *hexis* resumida pela tradição escolástica como “uma moral que se tornou *hexis*, gesto, postura” (BOURDIEU, 1984, p. 139).

No entanto atentou-se que essas terminologias ocasionavam a idéia de fragmentação “compartimentando o *habitus* em dimensões, *ethos*, *eidós*, *hexis*, corremos o risco de reforçar a visão realista que leva a pensar em termos de instâncias separadas” (BOURDIEU, 1984, p. 139). E seu intuito central foi formular o conceito de *habitus* como princípios indissociáveis “incorporados, se tornam posturas, disposições do corpo: os valores são gestos, maneiras (...) noutra sentido, esquece-se que as pessoas podem mostrar-se incapazes de responder a problemas de ética ao mesmo tempo que são capazes de responder na prática as situações que põem as questões correspondentes” (BOURDIEU, 1984, p. 139). Portanto concebe *habitus* como a capacidade de pensar a relação e a mediação entre fatos exteriores e a subjetividade como condicionantes,

Habitus é uma noção que auxilia a pensar características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente. *Habitus* como matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas”. (SETTON, 2002, p. 61)

Por diversas vezes “noção de *habitus* permite enunciar algo que se aparenta àquilo que evoca a noção de hábito” (BOURDIEU, 1984, p. 140). No entanto com uma releitura filosófica Bourdieu (1984) os distingue entre pontos essenciais “o hábito é considerado espontaneamente como repetitivo, mecânico, automático, mais reprodutivo e produtor.” (BOURDIEU, 1984, p. 140). E “*habitus* princípio gerador de estratégias objetivas” (NOGUEIRA; CATANI, 2008, p.10). Tal distinção possibilita estabelecer *habitus* como “princípio mediador, princípio de correspondência entre as práticas individuais e as condições sociais de existência” (SETTON, 2002, p. 62).

Bourdieu (1984) encontra no conceito de *habitus* uma mediação para afirmar relações de (inter)dependência segundo a ponto de vista de que “ações, comportamentos, escolhas ou aspirações individuais não derivam de cálculos ou planejamentos, são antes produtos de relações” (SETTON, 2002, p. 64). Mediando então as relações mútuas e singulares entre sociedade e indivíduos, assim,

[...] o individual, o pessoal e o subjetivo são ao mesmo tempo sociais e coletivamente orquestrados, que as condições sociais de existência são interiorizadas

sob a forma de princípios inconscientes de ação e reflexão, esquemas de percepção e entendimento, portanto, sob a forma de estruturas da subjetividade. (SOBRINHO, 2011, p. 193)

Ressaltamos que os agentes sociais constituem um *habitus*, a partir das experiências passadas por meio de suas percepções, análises, reflexões, etc., produzindo ações/práticas permitindo assim registro e reconhecimento de estímulos condicionais e convencionais “lógicos e axiológicos, teóricos e práticos” (BOURDIEU, 1984, p. 139). Um princípio que permite ao indivíduo “uma autonomia real relativamente às determinações imediatas pela “situação”. (BOURDIEU, 1984, p. 141). A partir deste pensamento temos o percurso profissional do professor visto dualmente, como “individual, centrada na natureza do seu *eu*, construído a nível consciente e inconsciente, e a grupal, ou colectiva, construída sobre as representações do campo escolar”. (NÓVOA, 2007, p. 147)

Os autores Nogueira; Catani, (2008) salientam o aspecto do termo estratégia como necessidade, afirmam que “o sistema de estratégias de reprodução pode ser definido como seqüências ordenadas e orientadas de práticas que todo grupo produz para reproduzir-se enquanto grupo” (NOGUEIRA; CATANI, 2008, p. 11). Portanto as ações são objetivamente orientadas para uma finalidade e observáveis em todos os campos sociais,

“[...] os ajustamentos que são incessantemente impostos pelas necessidades da adaptação a situações novas e imprevistas, podem determinar transformações duradouras do *habitus*”. (BOURDIEU, 1994, p. 141)

É oportuno, desde já, ressaltar que os desafios para o sistema escolar e consequentemente para o corpo docente é a (re)estruturação das questões postas aos espaços e currículos escolares, debates que emergem de uma sociedade que colocam o papel do professor como primordial para garantir a qualidade da Educação.

No entanto, há outros elementos que influenciam nesse aspecto tais como recursos pedagógicos, facilitação de formação continuada, entre outras, pois boas condições evoluem a qualidade do trabalho.

Nesse sentido que se faz necessário abarcar a formação e prática docente como parte de um *habitus* docente constituído ao longo da vida individualizada e dentro de grupos sociais distintos, para acompanhar as mudanças e propostas educacionais postas às necessidades dos alunos impactadas por questões socioculturais, exigindo que os professores busquem diariamente uma postura profissional que esteja sincronizada com as constantes mudanças de currículos, políticas públicas, “toda problemática atual a partir deste a partir novo desenho

político, social e cultural tem que fazer parte da formação dos professores” (BUSSOLETTI, BAIROS, 2014, p. 297)

De maneira a evidenciar “essa mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até, que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com quais nos identificamos como professores.” (NÓVOA, 2007, p.16)

1.3. Economia do Campo Social

O conceito de campo social é um dos aspectos da sociologia de Bourdieu (1984), parte da semelhança que o autor faz entre os mercados econômicos (transferência de dinheiro, bens e serviços) e o de bens simbólicos “a noção de mercado é lembrar o facto simples de que uma competência não tem valor a não ser enquanto exista para ela um mercado” (BOURDIEU, 1984, p. 131). Gerando uma economia de bens simbólicos, “assim, os bens culturais podem ser objeto de uma apropriação material, que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital cultural”. (NOGUEIRA, CATANI, 2008, p. 77).

Deste modo um bem simbólico se configura para Bourdieu (1984) quando um objeto é atribuído valor mercantil tornando-se uma mercadoria. Para esses objetos (bens materiais ou simbólicos) são formados clientelas de consumidores, assim como de grupos de produtores.

Portanto, os espaços sociais ditos não econômicos (em valores expressos de moedas) também são dotados de mecanismos (produtores e consumidores) tão calculistas e estratégicos quanto nos mercados econômicos.

De fato, na grande maioria de suas ações, o agente econômico é tanto calculador racional, obedecendo exclusivamente à avaliação racional da chance, quanto autômato, determinado mecanicamente pelas leis de mercado. (NOGUEIRA, CATANI, 2008, p. 84).

Para Bourdieu (1984) há uma hierarquia social dos objetos gerando um “sistema de estratégias de reprodução, pode ser definido como seqüências ordenadas e orientadas de práticas que todo grupo produz para reproduzir-se enquanto grupo.” (NOGUEIRA, CATANI, 2008, p.11). Visto que “todo agente econômico é uma espécie de empresário que procura extrair o melhor rendimento de recursos raros” (NOGUEIRA, CATANI, 2008, p. 93)

Assim as estratégias desenvolvidas pelos agentes visando comprar ou acumular bens e capitais não são exclusivas do campo econômico “sempre que se estuda um novo campo, seja

o campo da filosofia no século XIX, da moda hoje ou da religião na Idade Média, descobrimos propriedades específicas, próprias de um campo particular [...]”. (BOURDIEU, 1984, p. 119). O autor afirma que há leis gerais dos campos que permite o estudo do sistema de funcionamento invariante de um determinado campo para que “possamos servir-nos do que aprendemos sobre o funcionamento de cada campo particular para interrogarmos e interpretarmos outros campos” (BOURDIEU, 1984, p. 119).

Um campo social é “um *estado* da relação de força entre os agentes ou as instituições envolvidas na luta ou, se preferir, da distribuição do capital específico que acumulado no decorrer da lutas anteriores, orienta a estratégias posteriores”. (BOURDIEU, 1984, p. 119). Portanto, o interesse que um agente ou classe de agentes dedicam ao campo educacional, por exemplo, dependem de suas relações históricas sócias passadas a classe educacional, por exemplo, temos, “a afirmação profissional dos professores um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos”. (NÓVOA, 2007, p. 147).

É por meio de forças e lutas estabelecidas nas estruturas de funcionamento dos campos que contribuem para a conservação ou transformação das estruturas de cada campo, como exemplifica Bourdieu (1984) no campo educacional “os velhos invocarão a experiência associada a antiguidade, ao passo que os jovens invocarão a competência garantida pelos títulos” (BOURDIEU, 1984, p. 160). Neste sentido, os conceitos abordados acima se tornam indispensáveis para compreendermos que,

Do ponto de vista operacional, este conceito, ajuda-nos, por exemplo, a entender como as trajetórias social, familiar e escolar dos indivíduos, no caso as professoras e professores, condicionam sua forma de inserção no campo educacional e repercutem sobre as posições por eles e elas ocupadas, posto que essas dependem, em larga escala, do volume de capitais, sobretudo simbólicos, exigidos pelas regras próprias de funcionamento do campo. (SOBRINHO, 2011, p. 195)

Por conseguinte compreender o processo de formação inicial que o professor obteve faz nos discutir sua prática e seus modos de representações sociais dentro da sala de aula e no âmbito escolar como salienta Nóvoa (2007) “passamos do professor-come-profissional ao professor-come-pessoa, como ponto de partida para o desenvolvimento.” (NÓVOA, 2007, p.73)

Esse eixo norteador de percepções integrante ao *habitus* funciona como selecionador dos anseios, representações, preocupações, dificuldades, enfim todas as ações docentes desse profissional, tornando possível toda transferência do capital acumulado para seus pares. A partir da representatividade da sociologia de Bourdieu (1984) no aspecto educacional nos

empossamos do conceito de que as agentes sociais “não é nem o individuo isolado, consciente, reflexivo, tampouco o sujeito determinado, mecanicamente submetido às condições objetivas em que ele age”. (NOUGUEIRA, NOUGUEIRA, 2009, p.51).

1.4. Laços Teóricos

Abordamos anteriormente alguns dos principais conceitos sociais de Bourdieu (1984) para enfatizar e contextualizar que “a origem sociocultural é um ingrediente importante na dinâmica da prática profissional” (NÓVOA, 2007, p.72).

Ser professor é compartilhar uma identidade social e uma cultura específica, um *habitus*. Envolve múltiplas questões sociais que são relativas aos percalços decorrentes a história pessoal e o modo de internalizar conceitos, de agir, de se adaptar ao meio social. Nóvoa (2007) destaca que “são múltiplas as razões pelas quais se escolhe o ensino como profissão, [...] sendo a predominância de uns sobre os outros frutos de condições individuais e circunstanciais”. (NÓVOA, 2007, p.162).

Dentro da perspectiva social de Boudieu (1984) interpretamos os capitais culturais como todas as apropriações materiais e psíquicas, consciente ou inconsciente, de quaisquer relações sociais de maneira durável no organismo e esta internalização de percepções, reflexões, representações, etc., gradualmente constitui um *habitus*, uma maneira de ser, de agir, reagir e interagir de modo que, no âmbito educacional, os docentes internalizam e transpõe para o trabalho escolar por meio das suas ações e relações sociais.

E toda essa complexidade de estruturas é mediada também pelo campo social que o indivíduo se insere estabelecendo lutas e forças como um jogo. Em um jogo há regras estabelecidas umas podem ser adaptáveis ou até excluídas, no entanto outras são reforçadas, imutáveis. Para participar deste jogo deve haver uma cumplicidade,

Através do conhecimento prático dos princípios do jogo que é tacitamente exigido dos recém-chegados, é toda a história do jogo, todo o passado do jogo, que estão presentes em cada acto de jogo. Não é por acaso que um dos índices mais seguros da constituição de um campo é [...] o aparecimento de um corpo de conservadores [...]. (BOURDIEU, 1984, p. 122).

“E o *habitus* de um profissional de antemão ajustado às exigências do campo” (BOURDIEU, 1984, p. 125). Este nos parece um importante instrumento para compreender a (in)consciente relação entre um *habitus* e um campo, possibilitando uma compreensão de parceria entre indivíduo e sociedade. Por exemplo, a crise de identidade dos professores,

objeto de inúmeros debates ao longo dos últimos é produto de um processo histórico envolvendo indivíduo e sociedade. A carreira do professor apresenta algumas constantes mudanças componentes que alteram no decorrer dos anos, segundo argumentos de Nóvoa (2007),

[...] as expectativas sociais, a gama de actividades, a hierarquização dos papéis, o leque de trajectórias, no plano administrativo, a organização do trabalho, as normas, etc., [...] Além disso, esses factores definem em grande parte os papéis a desempenhar no seio da profissão, de tal modo que cada geração interioriza representações e condutas análogas. Assim, a socialização profissional, ao manter-se relativamente constante, conduziria ao aparecimento de semelhanças por parte dos indivíduos que escolhem esta profissão e por ela são afectados. (NÓVOA, 2007, p. 55).

Portanto,

[...] ao olhar para a pessoa em contexto, tanto em relação aos aspectos desenvolvimentista (psicológicos) e sociológicos do ensino como desenvolvimento profissional, começamos a compreender como tensões e conflitos se manifestam e que factores se combinam para originar. (NÓVOA, 2007, p. 83).

Os modos de ver o professor e o ensino são considerações oscilantes como destaca Perrenoud (2000),

Se, há um século, a escola podia satisfazer-se em escolarizar cada aluno por alguns anos, o suficiente para dar-lhe uma instrumentação elementar, agora ela tem ambições maiores. É por isso que, longe de ser uma preocupação particular, a diferenciação da pedagogia e a individualização das trajetórias de formação estão no centro das políticas da educação dos países desenvolvidos. (PERRENOUD, 2000, p. 10)

De modo que é reconhecível que no sistema educacional as problemáticas abordadas são bastante complexas “que não se sabe realmente qual peso o exato do meio ambiente em relação a determinações mais genéticas, nem quais são exatamente as interações entre o inato e o adquirido”. (PERRENOUD, 2000, p.10). No entanto, a exploração didática tem um contra peso relacional, não desprovido do contexto sociocultural.

Apontamos os saberes docentes como parte da constituição do *habitus* do professor. O saber-fazer, saber-ser e as habilidades que os professores arquetam diariamente em seu âmbito escolar, “trata-se, por exemplo, de conhecimentos científicos, de saberes “eruditos” e decodificados [...] conhecimentos técnicos. De saberes da ação, de habilidades adquiridas” (TARDIF, 2002, p.09). Adquiridos estes por meio da experiência, de formações diversas adquiridas.

2. SABERES DOCENTES: aprendizagem dos que ensinam

As pesquisas sobre a formação de professores vêm adquirindo um caráter inovador sobre as concepções de profissionalidade docente, a partir do momento, em que começam a considerar os docentes com especificidades socioculturais articulando e produzindo saberes visto que “numa disciplina, aprender é conhecer. Mas, numa prática, aprender é fazer e conhecer fazendo.” (TARDIF, 2008, p.271).

Desde o século XVIII a história da educação tenta esboçar um perfil docente a partir de problematizações sobre a função docente, estatização do ensino, normas e técnicas pedagógicas, etc., num “trabalho de produção de um corpo de saberes e um sistema normativo” (NÓVOA, 199, p.16). No entanto essas pesquisas “reduzia-se a profissão docente a um conjunto de competências e de capacidades, realçando essencialmente a dimensão técnica da acção pedagógica” (NÓVOA, 2007, p.83).

Nóvoa (2007), em um panorama sucinto, destaca as pesquisas no campo educacional como processos distintos,

Referindo-se: aos *anos 60* como um período onde os professores foram “ignorados”, parecendo não terem existência própria enquanto factor determinante da dinâmica educativa; aos *anos 70* como uma fase em que os professores foram “esmagados”, sob peso da acusação de contribuírem para a reprodução das desigualdades sociais; aos *anos 80* como uma década na qual se multiplicaram as instancias de controle dos professores, em paralelo com o desenvolvimento de praticas institucionais de avaliação. (NÓVOA, 2007, p.15)

A partir de então, evidencia como “o professor é a pessoa; e parte desta pessoa é o professor” (NÓVOA, 2007, p. 15). Inicia uma explosão de literaturas e estudos considerando “a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores” (NÓVOA, 2007, p. 15). Colocando os professores em evidência dos debates investigativos educacionais.

Em decorrência, no início dos anos 90, a pesquisa educacional passou a considerar a sala de aula como um espaço rico em possibilidades ponderando os saberes docentes constituídos no dia-a-dia, assim “um número cada vez maior de pesquisadores da área da educação tem ido regularmente às instituições escolares observar e analisar as atividades cotidianas dos trabalhadores de ensino” (TARDIF, 2008, p.112).

Esses apontamentos contribuíram para considerar o professor como profissional oriundo de uma sociedade que carrega consigo saberes múltiplos, de uma noção social e culturalmente construída, “os professores utilizam, em suas atividades cotidianas,

conhecimentos provenientes do mundo vivido, dos saberes do senso comum, das competências sociais”. (TARDIF, 2008, p. 176)

O ponto chave para Tardif (2008) está em compreender o saber/fazer e saber/ser, num sentido amplo, saber é “um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões” (TARDIF, 2008, p. 222). Decorrente dos “pensamentos, as idéias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedecem a certas exigências de racionalidade” (TARDIF, 2008, p. 199).

Neste sentido a questão dos saberes docente está “intimamente ligada à questão do trabalho docente no ambiente escolar, a sua organização, a sua diferenciação, a sua especialização, aos condicionantes objetivos e subjetivos com quais os professores tem que lidar etc.” (TARDIF, 2008, p. 218)

A partir da mobilização dos saberes é evidenciado um *habitus*. Quando o sujeito investe no ramo educacional, tornando-se professor, vai sendo constituído um *habitus* profissional que será entrelaçado às questões relacionadas às exigências da profissão, como evidencia Tardif (2008) “neste caso a personalidade do trabalhador, suas emoções, sua afetividade fazem parte integrante do processo de trabalho”. (TARDIF, 2008, p. 142)

Em outras palavras “ninguém pode deixar sua mente no trabalho, nem separá-la em funções distintas: uma para casa, outra para o trabalho, outra para os lazeres!” (TARDIF, 2008, p. 143). O *habitus* docente é construído no cotidiano, a partir das interações do âmbito escolar, das instituições formativas, das interações entre pares, das organizações curriculares, da convivência do professor dentro e fora do âmbito escolar, entre outras. Em suma, não importa o quanto fragmentem o *habitus* docente é constituído por fatores.

Tardif (2008) esquematiza os saberes dos professores a partir de modelo tipológico para identificar e classificar os saberes ao invés de propor critérios de categorias dos saberes em disciplinares ou cognitivas tais como “conhecimentos pedagógicos e conhecimento de matéria, saberes teóricos e procedimentais, etc.” (TARDIF, 2008, p.62). O quadro abaixo descreve as origens dos saberes, as fontes de aquisições e os modos de integração docentes.

QUADRO 1: Os Saberes dos Professores

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.

Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: (TARDIF, 2008, p. 63)

A partir deste quadro tem-se uma visibilidade do modo como o autor explica que os professores tem constantemente saberes adquiridos por meio de suas interações socioculturais.

Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre varias fontes de saberes provenientes da historia de vida individual, as sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. (TARDIF, 2008, p.64).

Estes saberes são inerentes à base do ensino, visto que, “ensinar é perseguir, conscientemente, objetivos intencionais, tomar decisões conseqüentes e organizar meios e situações para atingi-los.” (TARDIF, 2008, p.208). Para haver um saber profissional é preciso certo conhecimento de si afinal como já mencionado anteriormente o professor é uma pessoa e “parte” dessa pessoa se torna professor.

Portanto temos o *habitus* do professor como ativo e reflexivo, em constantes (re)formulações, oriundo de saberes profissionais docente sendo plurais, heterogêneos, temporais pois, são saberes múltiplos com fontes diversas, adquiridos em tempos diferentes, internalizados de modo singular e mobilizados conforme as exigências do campo educacional como elencado por Tardif (2008) “por sua vez, cada um desses grupos de agentes é submetido a exigências e a trajetórias profissionais conforme os tipos de carreira em jogo (TARDIF, 2008, p.271). Por conseguinte,

[...] a pedagogia [...] é portadora de questões sociais importante e ilustra, ao mesmo tempo, as tensões e os problemas de nossa época que se encontram vinculados à escolarização de massa e a profissionalização do magistério. (TARDIF, 2008, p. 116).

É preciso definir que os saberes dos professores são temporais por considerar “o tempo um fator importante na edificação dos saberes que servem de base ao trabalho docente” (TARDIF, 2008, p. 102). O saber é organizado em função das experiências pessoais e profissionais “*adquiridos em tempos sociais diferentes*: tem da infância, da escola, a formação profissional, do ingresso na profissão, da carreira” (TARDIF, 2008, p. 104).

Os períodos vividos pelos professores estabelecem uma adaptação de saberes segundo os âmbitos educacionais que podem ser alterados ao decorrer nos anos, por exemplo, mudanças de escolas, salas, organização de sistemas, de grades curriculares, de normas, estruturas, etc. Compreender que esses saberes são incorporados “no e com tempo” por isso são “temporais, pois são abertos, porosos, permeáveis e incorporam ao longo do processo de socialização [...]” (TARDIF, 2008, p.106).

Assim, de acordo com Tardif (2008) “é impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional” (TARDIF, 2008, p. 104). Portanto, ao considerar que cada indivíduo passa por uma história de vida singular e os processos de interiorização de conceitos são de modo singular considerados os saberes dos profissionais professores como plurais e heterogêneos.

Tardif (2008) afirma que os saberes são plurais e heterogêneos, pois provêm de diversas fontes, procedem, por exemplo, do convívio familiar, dos ambientes sociais frequentados, dos estudos de escolarização, cursos profissionais, o convívio docente entre alunos, colegas e superiores no âmbito de trabalho, da cultura escolar ou pessoal, etc. Considerados heterogêneos também por não formarem um repertório unificado, uma única concepção de ensino, uma única metodologia. Ou seja, os professores na “ação, no trabalho, procuram atingir diferentes tipos de objetivos cuja realização não exige os mesmos tipos de conhecimento de competência ou aptidão”. (TARDIF 2008, p. 263)

Por fim, os saberes profissionais são personalizados e situados, pois envolve “saberes apropriados, incorporados, subjetivos, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho” (TARDIF, 2008, p. 265). Por conseguinte o *habitus* é absorvido mediante o trabalho de mediação e interação, permitindo compreender os professores com habilidades e competências singulares, ou seja, transpõe sua subjetividade para a prática e convivência docente.

Deste modo, o *habitus* docente tem sua base em um movimento constante de relatividade entre os saberes e as adaptações de suas ações “[...] exige do professor um investimento contínuo e longuíssimo prazo, assim como a disposição de estar constantemente

revisando o repertório de saberes adquiridos por meio da experiência” (TARDIF, 2008, p. 267).

Afinal no trabalho docente, apesar de se trabalhar constantemente em grupos (alunos, hierarquia docente e colegas de trabalho) o fenômeno da individualidade se mantém em núcleo, visto que os saberes internalizados ganham sentido por meio da compreensão com sua própria experiência.

3. HABITUS PROFESSORAL

Este capítulo expõe alguns conceitos que surgiram no decorrer desta pesquisa na tentativa de refletir sobre o *habitus* professoral, tornando necessário compreender como a trajetória de vida dos professores influencia na constituição do ser professor e, para isso, considera que seus saberes e ações, são procedentes das experiências dos diversos campos sociais diversos dos quais estes originam ou convivem.

Para tanto, será retomado brevemente o conceito de *habitus* em Bourdieu e o conceito de *habitus* professoral, apreendido em artigos e pesquisas que analisam e refletem sobre os saberes docentes, corroborando com as relações entre o *habitus* e a prática.

A frase “é na prática que se aprende a ser professor ou professora “ é um discurso que no Brasil ninguém pode negar nunca ter ouvido de profissionais do ensino, de alunos e de pessoas que nunca exerceram a profissão docente. Isso provoca muitas vezes desespero e desesperança na academia, tendo em vista o significado que uma afirmação como essa tem quando se está referindo à relação entre teoria e prática no âmbito da docência ou ao lugar de cada uma no referido. Talvez isso ocorra porque o fazer docente, aos olhos do observador, é um fazer do campo prático da vida. O que também remete à noção de *habitus* como teoria explicativa do ato de ensinar realizado nas instituições escolares, obrigando a pensar o lugar do aprendizado da teoria e da prática na referida formação. (SILVA, 2005, p. 157)

A concepção de Bourdieu (1984) articula dialeticamente o domínio das estruturas e os elementos estruturantes por meio do conceito de *habitus* sendo definido por ele como:

Sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente ‘re-gulamentadas’ e ‘reguladas’ sem que por isso sejam o produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro. (BOURDIEU, 1994, p. 15)

De maneira sucinta podemos dizer que,

“*Habitus* pode ser compreendido como um conjunto de valores, costumes, formas de percepções dominantes, esquemas de pensamentos incorporados pelo indivíduo que lhe possibilitam perceber, interpretar o mundo social e, assim, orientar e regular suas práticas sociais. (Baldino, 2014, p.265).

Dessa maneira podemos afirmar que os conjuntos dessa concepção interiorizada têm “o *habitus* como sistema de esquemas geradores de práticas e de esquemas de percepção das

práticas” (Bourdieu, 1984, p. 140-141). Apresentando de forma impregnada, mas que possibilitando uma flexibilidade de adaptações visto que “Os ajustamentos que são incessantemente impostos pelas necessidades da adaptação a situações novas e imprevistas podem determinar transformações duradouras do *habitus*”. (Bourdieu, 1984, p. 140-141).

Partindo desse princípio, o termo *habitus* professoral condiz com conjunto de elementos que estruturam a epistemologia da prática pedagógica do professor em sala de aula e está diretamente relacionada com o conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu.

“Considerando as experiências, os saberes, os conhecimentos que o professor internalizou e incorporou como legítimos, ao longo de sua trajetória profissional, constituem-se em *habitus*, isto é, uma forma de ser, pensar e agir no mundo que interferem ou se acrescentam na prática professoral.” (Baldino, 2014, p. 268).

Baldino, (2014) aponta que o *habitus* é um agrupamento esquemas relacionados a interiorização e exteriorização “socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes)” (Baldino, 2014, p. 267). O que torna relacionável indivíduo e sociedade, ambos em processo constantes de adaptações e transformações.

Bourdieu (1984) afirma que o campo se especifica como um espaço onde revela relações de poder assim “O sistema escolar, o Estado, a igreja, os partidos, não são aparelhos, mas campos” (Bourdieu, 1984, p. 142). Nesta perspectiva de Bourdieu o sistema educacional é caracterizado como um campo, “pois é constituído por instituições como o MEC, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, as Sub- Secretarias de Ensino e as Escolas...” (Baldino, 2014, p. 266). Assim como outros agentes tais como, secretários e diretores, entre outros que executam cargos de poder determinantes numa relação onde o campo estrutura e reestrutura o *habitus* professoral que é adquirido nas experiências práticas, em condições sociais específicas de cada setor, formulando e orientado o pensar e agir diário.

Cada campo com sua particularidade gera necessidade de produzir/ adaptar um *habitus* qual se articula inerentemente à suas especificidades “Por exemplo, a estética do *habitus* professoral dos professores de biologia difere, claro que nas nuances das ações, da estética do *habitus* professoral dos professores de língua portuguesa, e assim por diante. (Silva, 2005, p. 161)

Como podemos observar algumas peculiaridades situam problemáticas específicas do campo educacional. Questões que permeiam a qualidade de ensino, por exemplo, como a desvalorização da profissão docente devido à falta de atrativos e uma política de profissionalização da carreira docente,

(...) a profissionalização do ensino e da formação para o ensino constitui, portanto, um movimento quase internacional e, ao mesmo tempo, um horizonte comum para qual o convergem os dirigentes políticos da área educação. (TARDIF, 2008, p. 247)

Nóvoa (1999) legitima que “a desvalorização salarial produziu-se uma desvalorização social da profissão docente. Há vinte anos, o professor do ensino primário era uma figura social relevante”. (NÓVOA, 1999, p. 105).

O professor é primordial para garantir uma parcela efetiva de qualidade na Educação, no entanto, há outros elementos que influenciam no aspecto da qualidade tais como recursos pedagógicos, facilitação de formação continuada entre outras, pois boas condições evoluem a qualidade do trabalho,

A crise a respeito do valor dos saberes profissionais, das formações profissionais, da ética profissional e da confiança do público nas profissões e nos profissionais constitui o pano de fundo do movimento de profissionalização do ensino e na formação para o magistério. (TARDIF, 2008, p. 253)

O cenário atual nacional demonstra que o “ensino de qualidade é mais um fruto do voluntarismo dos professores do que consequência natural de condições de trabalho adequadas às dificuldades reais e às múltiplas tarefas educativas.” (NÓVOA, 1999, p. 106).

Há desafios que se destinam para dificuldade de recursos e financiamento. Para se executar ações é necessário recursos não somente humano, mas financeiros, o que por muitas vezes fica travando projetos. Nóvoa (1999) relata que “a falta de recursos generalizada aparece, em diferentes trabalhos de investigação, como um dos factores que fomentam o mal-estar docente.” (NÓVOA, 1999, p. 106).

Realidade semelhante explicada por Cury (2010), pela alta rotatividade administrativa nos entes federativos traz consigo desafios devido à alternância democrática dos governos confirmando a exposição do conceito de campo de Bourdieu (1984) o qual relata “Num campo, os agentes e instituições estão em luta, com forças diferentes, e segundo as regras construtivas deste espaço (...)”. (Bourdieu, 1984, p.142). Evidenciando aqui a mobilização dos saberes e a necessidade das adaptações conforme os ambientes que estão inseridos, pois “*habitus* é também, adaptação, realiza sem parar um ajustamento ao mundo (...)” (Bourdieu, 1984, p.142).

Em meados da década de 1980 Silva (2005) iniciou suas pesquisas investigando o modo como os discentes das licenciaturas, futuros professores do ensino fundamental, concebiam a disciplina de didática em seus cursos iniciais e como estes se constituíam como professores no convívio diário da sala de aula. Seus estudos estiveram pautados em Bourdieu

no que se refere à noção de *habitus* e em Thompson a categoria denominada experiência, o qual suscitou categoricamente a concepção de *habitus* professoral.

Para tanto sua pesquisa demonstrou que, “Os resultados obtidos (...) confluíram para uma única resposta: diziam que se aprende a ensinar na sala de aula, ou seja, na prática (...)”.(Silva, 2005, p. 154) . Assim “Denominou-se *habitus* professoral o conjunto de ações que visivelmente eram exercidas pelo professor e pelas professoras. (Silva, 2005, p. 168).

Silva (2005) ressalta que durante a pesquisa conflitou-se com a didática sendo ela um fator na constituição do *habitus* professoral, pois em sua pesquisa os sujeitos pesquisados ressaltaram a importância da didática na formação dos futuros docentes, no entanto, chegou à conclusão que “durante a formação os discentes estruturam o *habitus* estudantil, e não o *habitus* professoral, pois o último será desenvolvido somente no e com o exercício da docência.” (Silva, 2005, p. 160).

Nesse sentido entendemos que não se trata de negar a importância dos saberes adquiridos nos âmbitos acadêmicos, mas sim em compreender que o *habitus* professoral advém de diversos espaços de formação no qual o sujeito professor percorre socialmente e que o conjunto de elementos internalizados por ele, determina a forma de pensar e agir de forma que se (re)estrutura diariamente, “ E é exatamente por isso que se afirma que o ato de ensinar na sala de aula denomina-se *habitus*, e não prática docente (...)”.(Silva, 2005, p. 160).

Parafrazeando Bourdieu (1984) podemos ressaltar que as pessoas estão propensas a agir de certo modo em decorrência do *habitus*, sendo, um conjunto de tendências que predis põem os agentes a agir e reagir de determinadas maneiras, gerando práticas, percepções e atitudes.

Nesse sentido, o *habitus* considera “as práticas exercidas socialmente e coletivamente que configuram um determinado tipo de comportamento, suscitando crenças, valores, enfim, os pensamentos sociais que estruturam o seu “ser” social.” (Baldino, 2014, p. 268). Relação esta evidenciada por Bourdieu (1984) quando relata “Orientando-se para a prática, a lógica prática mobiliza inevitavelmente valores.” (Bourdieu, 1984, p.139).

Por fim o *habitus* professoral esta intimamente ligado ao fazer pedagógico cotidianamente, pois “O *habitus* professoral faz parte do conjunto de elementos que estruturam a epistemologia da prática pedagógica do professor em sala de aula e está diretamente relacionada com o conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu.” (Baldino, 2014, p. 268). Parafrazeando Tardif (2008) Considerar as experiências, os saberes, os conhecimentos internalizados pelos professores ao longo de toda sua trajetória pessoal e profissional obtemos

uma forma de ser, pensar e agir que se certo modo há características comuns manifestada em sua prática e portando constituem um *habitus*.

Baldino (2014) ressalta que

“o professor/ a professora pode formar seu *habitus* no processo de seu fazer docente, pois ele é o agente de sua prática, e esta pode conter elementos advindos não só de sua formação, mas de suas expectativas, de seu viver, de suas experiências e de suas representações. Desse modo, o professor ensina na sala de aula de acordo com as representações interiorizadas ao longo de sua trajetória pessoal e que se entrelaçam com as representações do trabalho docente e das percepções de mundo, constituindo assim o modo de ser professor.” (Baldino, 2014, p. 269).

Partindo desse exposto, podemos articular que as experiências de vida e toda trajetória de formação pessoal, acadêmica juntamente ao exercício da profissão são elementos fundamentais constituintes para o *habitus* professoral, portanto, é importante considerar esse conjunto de características que resulta no *habitus* professoral e analisar quem é o sujeito que esta atuando nas salas de aula como professor, considerando origem social, os valores éticos, a formação familiar, a trajetória acadêmica e, principalmente, o fazer pedagógico dentro das salas de aula. Deste modo, Tardif (2008) ressalta que é importante conhecer a prática do professor pois é nela que se incorpora os saberes possibilitando uma transposição articulada de entre saberes e prática para tanto enfatiza

“A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar os saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto o processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores.” (Tardif, 2008, p. 256).

Portanto é pensando sobre as características peculiares da educação infantil que ressaltamos a importância de pesquisar os professores atuantes no meio, para articular o *habitus* professoral na educação infantil com suas ações e pensamentos voltados a uma categoria com suas especificidades.

4. PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE PARANAÍBA

Este trabalho objetivou relacionar características que permeiam o *habitus* docente da educação infantil no município de Paranaíba/MS delimitando os sujeitos participantes da pesquisa as com professoras do Jardim III na tentativa de estabelecer conexão os saberes docentes e a prática escolar.

Delimitamos os professores do Jardim III por considerar que esta fase há cobranças quanto a conteúdos específicos a serem trabalhados, devido o momento de apropriação de inicial da escrita sendo avaliação diariamente, por meio da observação, questionamentos, desenhos, produções dos alunos, dentre outros, estando assim os professores submetidos às expectativas dos pais, alunos e da hierarquia do sistema educacional.

Logo consideramos as interferências do capital cultural para a formação do *habitus* docente evidenciando esboço dos saberes docentes na educação infantil no município de Paranaíba/MS na tentativa de identificar como esses docentes se reconhecem e posicionam ante suas práticas pedagógicas.

A delimitação também se deu pela a carência de pesquisas com os professores da Educação Infantil parafraseando Nóvoa (2007) muito pouco são os trabalhos acadêmicos que contemplam o universo do ensino primário e menos a educação infantil considerando os aspectos socioculturais de formação docente dos profissionais dos Centros de Educação Infantil (CEINF).

A pesquisa se desenvolveu por meio da abordagem qualitativa utilizando questionário semiestruturado. Foram visitados 6 centros de educação Infantil sendo para apresentação da pesquisa com as docentes responsáveis pela faixa etária pretendida. A partir desta visita e a concordância das professoras em participar da pesquisa foram entregues o questionário individualmente, no entanto todas manifestaram a preferência em responder a pesquisa em suas residências assim depois do prazo combinado de 15 dias a pesquisadora retornou aos CEINF's para a coleta da pesquisa, mas somente quatro responderam em tempo hábil para a análise da pesquisa.

Buscamos conhecer os saberes dos(as) professores e suas necessidades formativas, assim como explicitar as dificuldades que tem a Educação Infantil, bem como buscar entender como esses profissionais aprendem a serem docentes, a fim de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino em uma perspectiva de desempenho profissional compromisso com o trabalho com as crianças.

Assim os educadores pesquisados foram denominados por nomes fictícios em respeito as suas privacidades. Os nomes foram substituídos por A, B, C e D assegurando que todas as informações coletadas neste estudo mantivessem estritamente confidencial os nome dos participantes assim como da instituição de ensino da qual ocupam.

A partir dos dados coletados na pesquisa de campo, traçamos uma análise estruturada por meio das respostas das entrevistadas para verificarmos como se dá a relação entre a temática apresentada neste trabalho com a vivência da prática dos profissionais entrevistados.

Para a construção do questionário nos baseamos nos trabalhos de Voltarelli - UFSCAR (2013) intitulada como “Aprendizagem Profissional da Docência: que saberes o (a) professor(a) tem para atuar em creches?” e “Os Saberes Profissionais de Professoras da Educação Infantil nos CEMEIS-CRE/Pirajá-Salvador” autoria de Sobral - UFBA (2012).

Como eixos norteadores os aspectos principais de análise as disposições sobre 1- planejamento institucional; 2- multiplicidade de experiências e linguagens; 3 - interações; 4- formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 5 - cooperação e troca com as famílias e participação na rede social.

A contextualização de saberes docentes constituídos pelas professoras entrevistadas demonstrou que a metade delas atribuíram seus saberes adquiridos por diversas fontes e por meio da interação sócio histórico que o individuo percorre durante a vida e o percurso de carreira como evidenciamos nas respostas ao indagá-las sobre o seu entendimento de saberes profissionais,

- A- São saberes que são construídos e compartilhados com o corpo docente. A troca de idéias, partilha de estudos que se referem a prática pedagógica.
- B- São formados por diversos, provenientes das instituições de formação, da formação profissional dos currículos e da prática cotidiana.
- C- Não respondeu.
- D- Não respondeu.

A investigação demonstrou que todas as quatro entrevistadas possuem formação acadêmica em pedagogia. O tempo de atuação na profissão compreende dois aá dez anos de atuação. Verificamos que a metade possui curso de pós-graduação. O tempo de experiência

docente na educação infantil prevalece em comparação ao total de anos de profissão entre ensino fundamental e infantil.

Todas as pesquisadas possuem vínculos trabalhistas na rede municipal de ensino seja em regime de contrato ou efetivo (concurado). Somente uma professora concursada declara poder ter possibilidade de escolha de classe, ela esclarece o modo como isso,

A- O processo ocorre por meio de uma avaliação docente no qual observa-se o trabalho, as inovações, criatividade, pontualidade, responsabilidade, planejamento, relações-interpessoais e conduta ética, e pontuações de títulos.

As outras três pesquisadas trabalham por meio de contrato e declaram não terem meios para a escolha da classe em que atuará como verificamos ao indagá-las, se no início do ano letivo há possibilidades de escolha da classe em que atuam,

B- O processo é realizado pela secretaria municipal de educação

C- Para os efetivos tem opção de escolha, mas para os contratados, como o meu caso, não podemos escolher.

D- No meu caso é contrato da prefeitura, e a diretora da instituição que faz a lotação; não podemos escolher a série.

Notamos a instabilidade de vida profissional nas falas dessas professoras as quais tendem a trocar de séries todos os anos, tendo a possibilidade de muitas saberem suas lotações no decorrer do ano letivo já iniciado e adentrem sem nenhum preparo pré-planejado para atuarem encontrando um misto de incertezas e adaptações tanto dos alunos como do professor para conseguir desenvolver o trabalho diário ao decorrer do ano.

O tempo de atuação docente no Centro de Educação Infantil (CEINF) salvo a professora A que permanece na mesma instituição há dez anos, as demais permanecem cerca de um a dois anos no mesmo CEINF, até a data da pesquisa. Os períodos de estabilidade ou de instabilidade empregatícios das professoras refletem em seu *habitus* docente como afirma Tardif (2008),

Entre professores regulares encontra-se, em primeiro lugar, a idéia de domínio *progressivo* das situações de trabalho. Esse domínio abrange os aspectos didáticos e pedagógicos, o ambiente da organização escolar e as relações com os pares e com os

outros atores educativos. Entre os professores contratados encontra-se a mesma idéia, mas o domínio do trabalho demora mais ocorrer por causa das inúmeras mudanças pelas quais eles passam. (TARDIF, 2008, p. 99).

É preciso dizer que os professores que se encontram efetivo não possuíram uma carreira linear e passiva, no entanto, o modelo de carreira estável traz consigo uma segurança para consolidar competências e enfrentar desafios diários determinados pelo âmbito educacional seja com colegas de profissão, superiores, alunos ou até conflitos pedagógicos como enfatiza Tardif (2008),

O saber profissional possui também uma dimensão identitária, pois contribui para o professor regular assuma um compromisso *durável* com a profissão e aceite as suas conseqüências, inclusive as menores fáceis (turmas difíceis, relações às vezes tensas com os pais, etc.). (TARDIF, 2008, p. 99,100)

No caso do professor contratado há uma instabilidade de aspectos psicoafetivos. Exigindo um autoconhecimento de si próprio em relação ao outros na profissão na tentativa de se (re)afirmar como pertencente a classe docente e uma busca diária pela aprovação de dos colegas com experiência docente mais extensa e dos integrantes da diretoria pois sua dimensão identitária está instável como afirma Tardif (2008),

No caso do professor contratado, essa dimensão identitária é menos forte, pois ele é arrastado de lá pra cá; seu compromisso com a profissão decerto existe, mas as condições de frustração nas quais ele está continuamente mergulhado colocam-no numa situação mais difícil em relação a esse aspecto: ele também quer se comprometer, mas condições de emprego o repelem constantemente. (TARDIF, 2008, p. 100).

Não há dúvidas que julgamentos são pretendidos, as relações sociais estabelecidas pelo âmbito em que vive e pelas ações dos indivíduos pondo em vista as habilidades morais e intelectuais por meio uma avaliação anual.

Observamos que tais avaliações são de caráter frágil por duas questões. A primeira se destina pelas relações sociais, estabelecidas de indivíduo com indivíduo, ou seja, tais avaliações não são neutras, pois disseminam um ponto de vista singular. Segunda questão seria a cobrança extensiva pontuações de títulos que “são estratégias que os agentes empregam para evitar a desvalorização dos diplomas que é correlativa da multiplicação dos titulares” (NOGUEIRA; CATANI, 2008, p. 165).

No entanto com as facilidades atuais em adquirir os títulos de formações e cursos profissionalizantes dispostos por meio da internet, Educação a Distância (EaD), entre outros

não garante que tais conhecimentos descritos nos títulos estão de fato internalizados e irão potencializar a prática docente.

Em relação ao motivo de escolha da pré-escola (Jardim III) para atuação todas foram unânimes em declarar a afinidade anterior ou adquirida ao decorrer da experiência docente com a faixa etária das crianças. No entanto todas também demonstraram que a profissão docente é decorre do que puderam cursar e assim ingressaram a vida docente como abaixo demonstramos as falas,

- E- Por que na época era a formação que estava ao meu alcance devido às condições estruturais de vida.
- F- Por gostar de trabalhar com esta faixa etária e pela composição da grade curricular.
- G- É onde me identifico, por gostar de trabalhar com crianças pequenas.
- H- Dentro da minha faculdade (área) e foi à primeira oportunidade que recebi, a qual estou apaixonada.

Percebemos um discurso na justificativa pela atuação na educação infantil defendida como *gostar de crianças* ecoando como um dom natural, no entanto Bourdieu (1984) salienta que explícita ou implicitamente são interiorizadas culturas e podemos referirmos aqui que o gosto de trabalhar com crianças ameniza a procedência de classes sociais culturalmente desfavorecidas surgindo a ideologia passiva da escolha da profissão por gostar de criança ou que ao decorrer da prática docente se estabelece uma afinidade cativante com a faixa etária no entanto é necessário uma gama de conhecimento sistêmicos atribuídos a profissão como evidenciamos ao questionar qual seria o perfil do professor(a) para atuar na educação infantil temos,

- A- um professor ativo, criativo, inovador e ao mesmo tempo pesquisador que possa desenvolver seu trabalho com empenho.
- B- um perfil de muito profissionalismo, estudo e dedicação.
- C- Em primeiro lugar, pessoas que gostam de crianças.
- D- Acho que o perfil não tem muita relação, mas a disposição, o querer aprender e transmitir conhecimento é o ponto chave, pois vivemos uma experiência nova cada dia.

Observamos que estas respostas estão alinhadas com as Concepções advindas e coerentes com o Referencial Curricular da Educação Infantil (RCNEI),

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação. (BRASIL, 1998, p. 41)

O *habitus* que embora se manifeste em diferentes afirmações do conceito da infância se perpetua exatamente pelo sistema disposto aos professores, por meio dos documentos curriculares e didáticos uniformes dispostos tais como LDB, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), Projeto Político Pedagógico (PPP), entre outros.

A- A infância é onde as crianças aprendem, brincam, socializam com suas vivências e imaginação. É onde desenvolvem seus sentimentos e pensamentos. É o momento mais belo e construtivo.

B- Conceituo a infância como fase de maior desenvolvimento humano, além de ser a mais prazerosa.

C- Infância é o período de crescimento que vai do nascimento até a puberdade.

D- a fase mais importante da vida; pois é nela que aprendemos fatos que marcam; porém não lembramos no futuro; aprendemos com o lúdico; é o início da nossa formação tanto como cidadão como profissional, embora esta não seja o ponto em foco.

Observamos um *habitus* em referência ao conceito de Infância onde há uma concordância da necessidade da educação infantil promover integralmente os aspectos compactuando com os Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho “[...] os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, considerando que esta é um ser completo e indivisível [...]” (BRASIL, 1998, p.17).

A- A educação infantil serve para as crianças construir suas relações, desenvolver suas habilidades, desenvolver autonomia, construir pensamentos, reflexivos.

B- A educação infantil hoje é um processo de suma importância no desenvolvimento humano.

C- A educação infantil é nessa fase que começa a desenvolver as capacidades físicas, cognitivas, afetivas, estéticas. Ética, de relacionamento interpessoal e de inserção social.

D- A educação infantil é a base e tudo; é a partir daí que se começa a ter um pleno conhecimento do mundo, um momento de descoberta; é o ponta pé inicial e a mesma serve como o ponto de partida para a formação do cidadão.

Relacionando os conteúdos a ser ensino na educação infantil as professoras responderam que

A- O conteúdo deve ser repassado de uma forma mais lúdica e criativa com atividade que envolvam o coletivo para seus registros.

B- Além dos conteúdos propostos na grade curricular, amor, respeito e regras são essenciais para a faixa etária.

C- Não respondeu

D- Coordenação motora; cores;

Notamos que, dentre as que responderam, a professora D dá ênfase aos conteúdos demonstrando a importância que têm para si o desenvolvimento dos conteúdos em sua prática diária, evidenciado os âmbitos dispostos no RCNEI dos quais destacam Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo tendo estes como objetos de estudo os conteúdos de Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

As professoras A e B salientam que além dos conteúdos é necessário, o lúdico, a afetividade e a criatividade. Ponderações condizentes as especificidades da educação infantil como temos como fundamental considerar “as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos (...)” (BRASIL, 1998, p.13)

Quanto ao arranjo do planejamento de aulas em que todos os docentes da educação infantil têm seu planejamento realizado semanal, temos esta condição decorrente ao que é cobrado pelo sistema educacional municipal. Assim temos nas falas seguintes ao indagar a organização dos planejamentos didáticos,

- A - Semanalmente
- B - Semanal
- C - Diário
- D - Plano diariamente

As professoras que responderam diariamente se referiram que cada dia é planejado, no entanto o tempo disposto para que elas planejem as atividades “diárias” é realmente semanal. Ou seja, há mais um *habitus* comum entre a classe docente decorrente ao sistema coercivo educacional que estão inseridas. Como já mencionado anteriormente o profissional é cobrado a se enquadrar em normas pré-existentes.

Todas trabalham com projetos didáticos dispostos aos docentes pela secretaria municipal de educação. Estes projetos são temáticos e os professores têm autonomia para adequar aos temas norteadores aos seus planejamentos e ao PPP, como evidenciado nas falas,

- A – Pessoalmente embaso no referencial, mas também de acordo com as necessidades do aluno tenho autonomia para fazer o planejamento.
- B – Sim.
- C – Sigo sim, mas tenho autonomia para fazer adaptações.
- D – Trabalho de acordo com o PPP, mas se for necessário os coordenadores dão a autonomia para realizar mudanças.

Assim, há liberdade para as práticas docentes objetivando garantir qualidade que emergem da tentativa de igualar o currículo da secretaria municipal Educação, no entanto Apple; Teitelbaun (1991) alertam,

[...] embora o planejamento e a determinação do currículo sejam agora mais formalmente democráticos na maior parte das áreas do currículo, existem forças agindo sobre as escolas que podem tornar essas escolhas quase sem sentido (...). Embora ostensivamente isto seja feito para garantir alguma forma de “controle de qualidade”, um dos principais efeitos dessa intervenção dos estados tem sido uma considerável pressão sobre os professores para ensinar meramente (...). (APLLE; TEITELBAUN, 1991, p. 66)

Em referência aos instrumentos utilizados para a composição dos planejamentos obtemos nas falas a evidência do uso da internet e materiais pedagógicos, pois todas mencionaram que consultam revistas pedagógicas e afirmam utilizarem a internet.

Portanto percebemos como traço comum de *habitus* o uso da internet, porém nenhuma apresenta como se utilizam e adaptam seus planos à sua prática. No entanto a pesquisa é um meio fundamental para o professor visto que o RCNEI possui um caráter instrumental e didático “(...) guia de orientação que deverá servir de base para as discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição”. (BRASIL, 1998, p.09). Devemos considerar que

“O Referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. (BRASIL, 1998, p.07).

Cabe ao professor atuar criticamente e adaptar as atividades sugeridas nas fontes de pesquisas tais como sites e revistas de forma autêntica e eficaz, não meramente utilizando-se do “copia e cola”, pois devem considerar a singularidade de cada sala de aula levando em conta os recursos disponíveis, as relações sociais estabelecidas, a faixa etária entre outros portando, compete ao professor à adequação dos eixos apresentados de forma integrada e associada à faixa etária de seus alunos “(...) devendo os professores ter consciência, em sua prática educativa, que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há inter-relações entre os diferentes eixos sugeridos (...)”. (BRASIL, 1998, p.09).

Em relação à rotina diária do professor na instituição as respostas obtidas foram bastante sucintas,

- A- Trabalho diário, tempo de quatro horas atividades, estudos desenvolvidos para o crescimento pessoal e intelectual, com carga horária de 20H/A.
- B- A rotina é elaborada pela gestão pedagógica e administrativa.
- C- Entrada 12:30 na sala de aula; Recreio 14:15; Saída 16:45, também temos os dias em que ficamos algumas aulas cumprindo hora atividade.
- D- O professor regente divide sala com o professor de movimento e artes sendo que regente aplica aulas semanais e a de movimento e

artes 8H/A. No momento em que a professora de artes esta na sala a regente cumpre hora atividade na instituição.

A professora D evidencia como ocorre a rotina do professor na instituição sendo algumas horas dentro da sala de aula como regência e outras horas cumprindo hora atividade enquanto outro professor rege a sala. Porém exceto a professora A que mencionou estudos dirigidos às demais descrevem apenas os cumprimentos normativos, deste modo, nos leva a refletir e indagar a real função destas horas atividades e, como esta sendo internaliza pelos professores. Existe, e como são dispostos aos docentes os recursos didáticos para planejamentos individuais e/ou grupos, pois as respostas acima indicam horas que devem ser cumpridas na instituição sem implicações diretas à prática docente.

É necessário que este período seja fértil para a prática e a formação identitária do docente por promover interações entre pares e aglomerar experiências bem sucedidas ou que devem ser revistas promovendo saberes como afirma Tardif (2008),

Com efeito, como qualquer outra ocupação, o magistério merece ser descrito e interpretado em função das condições, condicionantes e recursos que determinam e circunscrevem a ação cotidiana dos profissionais [...], pois a “pedagogia” não é uma categoria inocente, uma noção neutra, uma prática estritamente utilitária: pelo contrário, ela é portadora de questões sociais importantes e ilustra, ao mesmo tempo, as tensões e problemas de nossa época que se encontram vinculados à escolarização de massa e a profissionalização do magistério. (TARDIF, 2008, p. 116).

Quanto questionado sobre a utilização de registros diários das aulas três das entrevistadas responderam que utilizam deste artifício com frequência visto que é possibilitador de reflexões da prática docente.

Contribuindo para uma prática intencional e reflexiva de constantes modificações de suas concepções como salientado na pesquisa em referência o que pensavam sobre os registros diários.

A – Os registros são para observação o desenvolvimento sem que haja promoção e a frequência dos alunos.

B – São fundamentais para a melhoria do aprendizado do aluno e também na reflexão da prática pedagógica do docente.

C – Necessário, principalmente quando acontece algo diferente em sala de aula, como conflitos entre alunos.

D – Muito importante, pois é por meio desse registro que avaliamos o desenvolvimento das crianças.

Ressaltamos que todas manifestaram a importância de registros na prática escolar, no entanto duas professoras se voltaram para o conceito de registro como um artifício de regulador sistemático de frequência e notificações de presenças e outros conflitos e outras duas ressaltaram o registro diário como norteador para avaliação de desenvolvimento do aluno e da prática docente.

Em referência da Ludicidade,

A – De início causa certo pânico, mas percebe-se que é uma bagunça organizada que chamam a atenção e desenvolvem o interesse do aluno por ser diferenciado.

B – Vejo como uma metodologia norteadora para que o aprendizado aconteça na educação infantil.

C - Através de jogos e brincadeiras, as crianças interagem entre si, desenvolve a capacidade de abstração e começam a agir independentemente daquilo que vê.

D – Trabalhamos quase todos os conteúdos no lúdico, pois assim é uma forma que as crianças mais adquirem conhecimentos transmitindo uma realidade do mundo imaginário.

O lúdico vivenciado por meio de jogos e brincadeiras, para as crianças compõem conjunto atividades que visam o desenvolvimento do aluno nos aspectos físico, afetivo, intelectual e social.

Como **benefício intelectual**, o brinquedo contribui para a desinibição, produzindo uma excitação mental e altamente fortificante. Como **benefício social**, a criança, através do lúdico representa situações que simbolizam uma realidade que ainda não pode alcançar; através dos jogos simbólicos se explica o concreto e abstrato. Como **benefício didático**, as brincadeiras transformam conteúdos maçantes em atividades interessantes, revelando certas facilidades através da aplicação do lúdico. Outra questão importante é a disciplinar, quando há interesse pelo que está sendo apresentado e faz com que automaticamente a disciplina aconteça. (BITTENCOURT; FERREIRA, 2002. p. 16).

A movimentação ocorrida entre aulas lúdicas inflam a imaginação das crianças fazendo com que seus processos de criações e necessidades de relações geram conversas altas,

aguçam a participação ativa das crianças para os jogos e brincadeiras ocasionando constantes movimentações, algo que pode ser considerado como elenca a professora A, como bagunça, porém organizada, este pensamento reflete nas orientações do RCNEI

“Tradicionalmente, as instituições escolares associam disciplina a silêncio e vêem a conversa como sinônimo de bagunça, indisciplina. Embora mais consolidada no ensino fundamental, essa visão influencia também a prática na educação infantil, em que não raro o comportamento que se espera da criança é o da simples obediência, o silêncio, a imobilidade. Essa expectativa é incompatível com um projeto educativo que valoriza a criança independente, que toma iniciativas e que coordena sua ação com a de outros.”(BRASIL, 1998, p. 39).

Como afirma o documento as experiências lúdicas são ricas em movimentações e curiosidades oportunizando um projeto educativo que valoriza a criança independente, ativa que toma iniciativas e que coordena sua ação com a de outros. Fica claro que

“Ao final de um projeto, pode-se dizer que a criança aprendeu porque teve uma intensa participação que envolveu a resolução de problemas de naturezas diversas. Soma-se a todas essas características mais uma, ligada ao caráter lúdico que os projetos na educação infantil têm.” (BRASIL, 1998, p. 58).

Logo, evidenciamos que o lúdico é considerado importante para a promoção de diversas situações de aprendizagens “(...) há que se criar espaços lúdicos que sejam alternativos e permitam que as crianças corram, balancem, subam, desçam e escalem ambientes diferenciados, (...)”(BRASIL, 1998, p. 69). Para tanto a utilização do lúdico como procedimento didático é considerado processo pedagógico indispensável para promover a aprendizagem intrínseca de conceitos.

A proposta de ensino permeia em considerar a criança como um indivíduo ativo e, que no ambiente escolar os professores têm a importante tarefa de propiciar momentos, ambientes e interações para a promoção de aprendizagens que propiciam a autonomia e a convivência entre os grupos sociais das crianças pequenas como se evidencia no RCNEI “(...) a educação tem por função criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças, considerando, também, as possibilidades de aprendizagem que apresentam nas diferentes faixas etárias. (BRASIL, 1998, p. 47). Assim as professoras ao serem questionadas como articulavam a relação de ensino/aprendizagem em suas práticas diárias na pesquisa responderam

A – Com ações coletivas intencionalmente planejadas e sistematizadas e organizadas, em espaços adequados que constituem para o desenvolvimento do aluno.

B – Trabalho com uma rotina bem elaborada e recursos lúdicos para que a criança desperte o interesse em aprender brincando.

C - Toda criança apresenta um ritmo único no processo de evolução. Cada pessoa tem uma historia particular e única. Por isso como professora sugiro e faço projetos de ensino que estabelece como objetivo atender todos os alunos independente da capacidade que eles venham apresentar.

D – Vemos o grande descaso dos pais; muitos não acompanham o desenvolvimento dos filhos se houvesse uma união entre pais e o professor esse ponto teria maior relevância.

O ensino é um processo que evidencia “(...) papel do professor como aquele que organiza, sistematiza e conduz situações de aprendizagem.” (BRASIL, 1998, p. 39). Assim destacamos as ações elaboradas nas falas acima onde se evidencia *ações coletivas intencionalmente com planejamento, organização e sistematização tanto de conteúdos quanto nas rotinas que são atentamente elaboradas com recursos lúdicos e projetos de ensino considerando a singularidade de cada criança.*

Estas ações são ponderadas no RCNEI quando afirma que “(...) as crianças desenvolvem suas capacidades de maneira heterogênea, a educação tem por função criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças (...)” (BRASIL, 1998, p.47). Para tanto “Isso significa dizer que a expectativa em relação à aprendizagem da criança deve estar sempre vinculada às oportunidades e experiências que foram oferecidas a ela.” (BRASIL, 1998, p.66)

Em relação à interação pessoal e a mobilização de saberes no que tange conflitos teimosias suas ações apresentam,

A – Conversando, indagando de modo que leve o aluno a refletir sobre seus atos mas algumas vezes com promoções de comportamento.

B – Procuo estabelecer um quadro de regras e outro de combinados com a turma, fazendo se necessário rodas de conversas coma turma.

C – Através de conversa, a única arma que temos.

D – As crianças não possuem limites em casa e quando chega no ambiente escolar, tanto a criança quanto professor sofre em impor e respeitar as regras.

Concepções e metodologias que são citadas no Referencial Curricular da Educação Infantil, logo,

As crianças precisam ser respeitadas em suas diferenças individuais, ajudadas em seus conflitos por adultos que sabem sobre seu comportamento, entendem suas frustrações, possibilitando-lhes limites claros. Os adultos devem respeitar o desenvolvimento das crianças e encorajá-las em sua curiosidade, valorizando seus esforços. (BRASIL, 1998, p. 67)

Possibilitar diálogos onde a criança tem a possibilidade de reconhecer-se como sujeito de ações com relações heterogêneas são objetivos elencados no RCNEI, valorizar ações de cooperação e solidariedade, desenvolve atitudes de ajuda e colaboração e compartilhando suas vivências. A conversa e a participação mostram-se como fundamentais para com o trato de teimosia e conflitos, como destaca Brasil, 1988.

“•Valorização do diálogo como uma forma de lidar com os conflitos.
• Participação na realização de pequenas tarefas do cotidiano que envolvam ações de cooperação, solidariedade e ajuda na relação com os outros.” (BRASIL, 1998, p. 37)

Brasil, 1998 afirma que a ponderação e mediação do adulto tem papel fundamental para atribuir regras e/ou sanções para o caso de descumprimento delas devendo ser tema de conversa, assim a criança consegue perceber que seus conflitos podem ser solucionados por meio de diálogos pacíficos valorizando ações de cooperação e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração, compartilhando suas vivências logo conseguirá “Identificar e enfrentar situações de conflitos, utilizando seus recursos pessoais, respeitando as outras crianças e adultos e exigindo reciprocidade” (BRASIL, 1998, p. 27)

Assim como abordar temas ditos polêmicos tais como gênero, preconceito, religiões, consumo, raça entre outros são necessários abordar em sala de aula, deste modo temos nas falas das professoras as seguintes ações quanto à temática,

A – Com ações coletivas partindo do conhecimento prévio do aluno fazendo com que o mesmo possa refletir sobre suas ações.

B – São temas trabalhados usando uma linguagem simples e lúdica.

C - Através de rodas de conversa, historinhas relatando o tema polêmico e até mesmo através de brincadeiras.

D – Alguns desses assuntos é mais complicado, pois o preconceito muitas vezes nasce em de casa; os próprios pais fazem com que esse sentimento brotam nas crianças, e quando abordado na sala de aula deparamos com a dificuldade de abordar.

Para tais questões além de conversas o RCNEI orienta desenvolver projetos que visem discutir a identidade cultural brasileira devido à grande diversidade cultural e étnica manifestadas em nosso país. Ampliando perspectivas que as crianças possuem sobre tais temáticas geradoras como observamos

A realização de projetos sobre a diversidade étnica que compõe o povo brasileiro é um recurso importante para tratar de forma mais objetiva a questão da identidade. (...) o que pode ajudar a diluir as manifestações de preconceito, alargando a visão de mundo dos elementos do grupo. (BRASIL, 1998, p. 65)

Brasil,1998 afirma que a manifestações de preconceitos e discriminações dirigidas a algumas crianças são situações que devem ser alvo de reflexão dos educadores para tanto é necessário que aborde tais questões e não as deixem passarem despercebidas pois “A criança participa, também, de outros universos sociais, como festas populares (...) igreja, feira, (...) das quais resultam um repertório de valores, crenças e conhecimentos.”(BRASIL, 1998, p. 13)

Salientamos a fala da professora D que ressalta que muitos resquícios de preconceitos são advindos de casa, no entanto a instituição educacional tem como objetivo o “Respeito às características pessoais relacionadas ao gênero, etnia, peso, estatura etc.(...) valorização da cultura de seu grupo de origem e de outros grupos. (BRASIL, 1998, p. 37). Assim faz necessário a comunhão entre escola e família, pois

A colaboração entre pais e professores é fundamental no acompanhamento conjunto dos progressos que a criança realiza na construção de sua identidade e progressiva autonomia pessoal. A preocupação em demarcar o espaço individual no coletivo é imprescindível para que as crianças tenham noção de que sua inserção no grupo não anula sua individualidade. (BRASIL, 1998, p.30)

Tais questões não necessariamente têm que estarem em projetos, mas pode permanecer constantemente aliados a rotina diária da sala de aula visto que Brasil, 1998 aponta que “no período em que a criança está sob os cuidados da instituição educativa é

possível prever uma rotina (...) visando desenvolver atitudes e construir habilidades (...).” (BRASIL, 1998, p. 57)

A rotina é uma importante etapa que favorece a aquisição de conhecimentos das crianças como se evidencia no RCNEI “O conhecimento da seqüência da rotina é também fator que favorece o desenvolvimento da autonomia.” (BRASIL, 1998, p. 40). Diante do questionamento sobre como se articula a rotina diária de cada professor tivemos as seguintes respostas;

A – A rotina é diária e participativa c/ cantigas. As atividades promovem as regras de convívio.

B – utilizo da rotina diária com os alunos e vejo como ponto inicial da aula, sendo esta, bem proveitosa para o aprendizado.

C – Temos rotina na sala

- rotina de cartazes, musicas e oração (início)

- lanche

- atividade dirigida

- parque/ vídeo/ brincadeira. Obs: Eles já sabem o dia de cada atividade

D – cada professor estabelece sua própria rotina; a mesma varia de acordo com a faixa etária de cada criança.

Percebemos que todas as professoras possuem uma rotina diária e considera esta como importante para o convívio social e a promoção de aprendizagens. Destacamos a fala da professora B que aborda a rotina como ponto inicial da aula, bem proveitosa para o aprendizado, importância esta confirmada do RCNEI qual destaca a “importância de ter espaço assegurado na rotina ao longo de toda a educação infantil.” (BRASIL, 1998, p.33).

Brasil, 1998 também afirma que a rotina é um aspecto contribuinte para o desenvolvimento autônomo da criança, pois uma rotina elaborada permite interações entre pares, promoção de brincadeiras como faz-de-conta, desfralde, jogos e brincadeiras, entre outras situações que entrelaçam na fala da professora C quando relata a observação que os alunos já sabem o dia de cada atividade que irá ocorrer, corroborando com a importância dada à rotina pelo RCNEI “ O conhecimento da seqüência da rotina é também fator que favorece o desenvolvimento da autonomia.” (BRASIL, 1998, p. 40). Portanto “a organização do espaço é

um procedimento recomendado para que as crianças disponham de várias alternativas de ação e de parceiros (BRASIL, 1998, p. 31).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender a movimentação de saberes articulados dos docentes na prática diária da educação infantil é um desafio instigante e árduo, pois requer muitas reflexões e um processo maleável para entender a complexidade do campo social em que os professores convivem. Compreender suas formas de coerção modelando alguns *habitus* em comum e outros *habitus* singulares decorrentes das práticas de cada professor sendo reconhecido como agente ativo social.

O ambiente onde origina a pessoa do professor tem influência direta em seu comportamento e tolerância em sala de aula assim “o bom professor” não nasce sendo docente em excelência, mas é constituído ao longo de sua carreira. A forma como o docente internaliza conceitos contribui para a formação da identidade professor deste modo para compreender-lo devemos considerar o cotidiano e os aspectos socioculturais que permeiam a vida pessoal e profissional dos docentes.

A idéia de *habitus* nos permitiu pensar os saberes articulados e sobrepostos na constituição de um *habitus* em constante movimento.

Essa pesquisa se fez necessária para,

[...] entender a natureza social e a evolução do trabalho docente, pois elas não se reduzem a formas exteriores ou simples hábitos, mas estruturam o significado que os atores atribuem às suas atividades e as relações sociais que elas desencadeiam. (TARDIF, 2008, p. 102)

Ressaltamos o docente e o âmbito escolar como parte intimamente ligada numa interação recíproca de interação sujeito-meio.

Foi possível a compreensão das trajetórias percorridas pelos docentes desde sua formação inicial pessoal a formação acadêmica constituindo um *habitus* que oportuniza fatores influenciadores a sua prática. Permitiu evidenciar o processo de escolha em docência de educação infantil, e assim discutir as adaptações dos indivíduos pesquisados a sua condição sociocultural mediante uma relatividade sociológica para a constituição do *habitus* docente.

Essa pesquisa não pretende ser conclusiva a respeito de todos os docentes que atuam nesse nível educacional, mas busca antes abrir áreas de estudo para que possamos compreender o universo de quem atua na formação de parte tão representativa da sociedade brasileira e assim poder desenvolver formas apropriadas de prepará-los para a importante

atividade docente que cumprem. Ainda, nosso intuito não fora esgotar os pressupostos teóricos e sim ter um respaldo teórico que abarcasse nossa pesquisa numa perspectiva sociológica.

Salientamos a tentativa de identificar como esses docentes se reconhecem e posiciona ante suas práticas pedagógicas, a constituição do *habitus* docente evidenciou-se pela formação do campo social e as interações socioculturais dos docentes.

Por fim, a intenção é não traçar um perfil, reduzido a uma dimensão técnica da ação pedagógica, mas levantar pontos e contra pontos a serem observados, discutidos numa reflexão que priorize dar bases qualitativas para o ensino e a aprendizagem, visto que, como elenca Tardif (2008) o objeto do trabalho do docente são seres humanos e, por conseguinte, os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano. Parafraseando Tardif (2008) a internalização do aprender decorre da prática e a prática procede do fazer em processos simultâneos.

REFERÊNCIAS

- APLLE, Michael W. TEITELBAUN, Kenneth. **Está o Professorado Perdendo o Controle de suas Qualificações e do Currículo**. In TOMÁS T. da Silva (Trad). Teoria & Educação. nº 4. Porto Alegre. RS: Panorâmica Editora Ltda. P. 62-73. 1991.
- BALDINO, José Maria; DONENCIO, Maria Conceição Barbosa. **O habitus professoral na constituição das práticas pedagógicas**. Revista Polyphonia, [S.l.], v. 25, n. 1, p. 263-281, nov. 2015. ISSN 2238-8850. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/38563>>. Acesso em: 18 Set. 2017. doi:<https://doi.org/10.5216/rp.v25i1.38563>.
- BITTENCOURT, Glaucimar Rodrigues; FERREIRA, Mariana Denise Moura. **A Importância do Lúdico na Alfabetização**. Belém / Pará. Unama, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma Teoria da Prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **A Sociologia de Pierre Bourdieu**, São Paulo: Editora Ática, 1994, n. 39, p. 46-86. Coleção Grandes Cientistas Sociais.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. In FERREIRA, Miguel Serras (Trad). S.l. Les Edition de Minuit.1984.ISBN 972-754-197-6.
- BUSSOLETTI, Denise; BAIRO, Mariângela. **Formação Docente: entre o *habitus* e o desejo**. Dossiê: 25 Anos – Percursos do Debate Historiográfico. Revista História e Perspectivas. Uberlândia, Nº. 50.p. 283-300, jan./jun. 2014.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. V. 1.
- _____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. V. 2.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Por um Sistema Nacional de Educação**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2010.
- FERNANDES, Elisângela. **Entrevista com Carlos Roberto Jamil Cury**. Revista Nova Escola. Ed. 232, Maio, 2010. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/planejamento-e-financiamento/entrevista-carlos-roberto-jamil-cury-556235.shtml>> Acesso em 03 Abr. 2015.
- FERNANDES, Elisângela. **Rubens B. de Camargo fala sobre Qualidade da Educação**. Revista Nova Escola. Ed. 231, Abril, 2010. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/legislacao/entrevista-rubens-barbosa-camargo-especialista-politicas-educacionais-qualidade-educacao-546806.shtml?page=1>> Acesso em 03 Abr. 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

- FREITAS, Celma. **A Prática em Bourdieu**. Revista Científica FacMais. Volume. I. Número I. Ano 2012.
- MEC/SEF/DPE/COEDI. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília: 1994.
- NOUGUEIRA, Maria Alice. NOUGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação**. 3ª ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica. 2009.
- NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão de Professor**. In MENDES, Irene Lima, CORREIA, Regina. GIL, Luísa Santos. 2a. ed. Portugal: Porto Editora. 1999.
- NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. In FERREIRA, Manuel Figueiredo, CASEIRO, Maria do Anjos. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 2007.
- PIES, Neri. **Processo Educacional em Pierre Bourdieu**. Dossiê - Filosofia & Educação. Revista Espaço Acadêmico, v.12, Mensal. Nº 134. p.40-46. julho/2012.
- RATIER, Rodrigo. **Ser Professor: uma escolha de poucos**. Revista Nova Escola. Ed. 229, Jan//Fev. 2010.
Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/carreira/ser-professor-escolha-poucos-docencia-atratividade-carreira-vestibular-pedagogia-licenciatura-528911.shtml>> Acesso em 11 Jun. 2015.
- SETTON, Maria da Graça Jacinto. **A Teoria de *Habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea**. Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago 2002.
- SILVA, Marilda da. **O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2005, n.29, pp.152-163. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000200012>> Acesso em 31 Set. 2017.
- SILVA, Talita Dias Miranda. **Trajetórias de Formação de Professoras da Educação Infantil; História Oral de Vida**. São Paulo. FEUSP. 2012. 256f.
- SOBRAL, Conceição. **Os saberes profissionais de professoras da educação infantil nos CMEIS- CRE/Pirajá**. Salvador. UFBA. 2012.
- SOBRINHO, Moises Domingos. **Habitus, Campo Educacional e a Construção do Ser Professor da Educação Básica**. Revista Inter-Legere. Semestral. 2001. Nº09. ISSN 1982-1662. Disponível em <<http://www.periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4411>> Acesso em 31 Jul. 2015.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. In PEREIRA, Francisco. Petrópolis-RJ. 9ª. ed. Vozes. 2008.
- VOLTARELLI, Monique Aparecida. **Aprendizagem profissional da docência: que saberes (a) professor (a) tem para atuar em creches**. UFSCAR, 2013.

**MATERIAL PARA SER UTILIZADA EXCLUSIVAMENTE NA COLETA DE
DADOS PARA CONSTRUÇÃO DA MONOGRAFIA DA ALUNA RITA DE CÁSSIA
SOUZA VINCULADA AO PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DA UEMS/PARANAIBA 2015.**

QUESTIONÁRIO*

Nome (Opcional): _____

Tem Filhos: Sim () Não () quantos () Idades (_____)

Graduação: Pedagogia () Outra Licenciatura () Magistério ()

Especificar Curso: _____

Instituição: _____ Ano de Conclusão: _____

Pós-graduação () Mestrado () Doutorado ()

Linha da especialização: _____

Instituição: _____ Ano de Conclusão: _____

Tempo de experiência docente geral: _____

Tempo de experiência docente educação infantil: _____

Trabalha na rede municipal de ensino há quanto tempo: _____

Tempo de atuação docente no CEINF/Escola atual: _____

No início do ano letivo há possibilidade de escolha da classe em que atua? Sim () Não ()

Como é o processo de escolha anual da classe em que atua?

Qual o motivo de escolher a pré-escola para atuar?

Qual o seu conceito de Infância?

Em sua opinião, para que serve a Educação Infantil?

Utiliza planejamento didático para organizar sua ação docente:

() sim () não () geralmente () às vezes

Trabalha com Projetos Didáticos: () sim () não () geralmente () às vezes

Faz plano de aula: () sim () não () geralmente () às vezes

Com que frequência _____

Quais os instrumentos que utiliza no seu planejamento: Livros didáticos() revistas pedagógicas () internet() outros ()

Especificar: _____

Utiliza registro diário das aulas: () Sim () Não () Geralmente () Às vezes

O que pensa sobre esses registros diários:

Como lida no cotidiano escolar com as crianças no que se refere ao:

Ensino aprendizagem

Temas polêmicos (gênero, preconceito, religiões, consumo, raça)

Ludicidade

Conflitos e teimosias

Rotinas (rodas, atividades dirigidas, parque, banho, orações, alimentação, sono, história).

Em sua opinião, o que deve ser ensinado aos alunos nessa faixa etária?

Você segue o Referencial ou PPP de sua instituição ou tem autonomia para fazer adaptações?

O que você entende por saberes profissionais?

Para você qual seria o perfil do professor (a) para atuar na educação infantil?

Como é a rotina do professor (a) na instituição em que trabalha?

Como se dá a interação e participação dos pais/família?

() somente nas reuniões () por recados () diariamente () Às vezes

*Questionário baseado: na dissertação de mestrado intituladaem *Aprendizagem profissional da docência: que saberes o (a) professor(a) tem para atuar em creches?*/VOLTARELLI, Monique Aparecida. São Carlos: UFSCAR,2013. e *Os saberes profissionais de professoras da educação infantil nos CEMEIS-CRE/Sobral, CONCEIÇÃO*. Pirajá-Salvador. UFBA. 2012.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: **“IMPRESSÕES DA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PARANAÍBA /MS”**

Pesquisador: **Rita de Cássia Souza** – Fone: (67) 8201-8585

Orientadora: **Profª. Drª Milka Slavez** – Fone: (67) 3503-1006

1. **Natureza da pesquisa:** o Sr. (a) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar quais saberes os (as) professores adquirem para trabalharem na Educação Infantil, constituindo o *Habitus* Docente nos Centros de Educação Infantil (CEINF) do município de Paranaíba/MS.
2. **Público-Alvo da pesquisa:** Docentes da educação infantil.
3. **Envolvimento na pesquisa:** Ao participar deste estudo o(a) Sr.(a) permitirá que a pesquisadora Rita de Cássia Souza levante dados em uma tentativa de investigar os fins e metas pedagógicas para o trabalho da Educação Infantil nos CEINF com a finalidade de elencar contribuições ao campo de formação de professores da Educação Infantil. Buscamos conhecer os saberes dos(as) professores e suas necessidades formativas, assim como explicitar as dificuldades que tem a Educação Infantil, bem como buscar entender como esses profissionais aprendem a serem docentes, a fim de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino em uma perspectiva de desempenho profissional comprometido com o trabalho com as crianças, tendo como principais parâmetros de análise as disposições sobre os aspectos fundamentais expressos como: 1- planejamento institucional; 2- multiplicidade de experiências e linguagens; 3 - interações; 4 - formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 5 - cooperação e troca com as famílias e participação na rede social.
4. O(A) Sr.(a) tem liberdade de se recusar a participar da presente pesquisa, sem qualquer prejuízo para o(a) Sr.(a). Destaca-se que sempre que o(a) Sr.(a) necessitar poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio do telefone do pesquisador e/ou de sua orientadora.
5. **Sobre o questionário:** após o(a) Sr.(a) consentir em participar da pesquisa supracitada, um questionário será imediatamente entregue, devendo este ser respondido sob o acompanhamento do pesquisador.
6. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não traz complicações legais, sendo que nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade.

7. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, não sendo revelados, em nenhum momento, o nome do(a) Sr.(a) nem da instituição de ensino da qual ocupam a direção.
8. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa o Sr.(a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a constituição do *Habitus* Docente na educação infantil e sua relação com a aprendizagem da criança nos CEINFs do município de Paranaíba-MS, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa apontar contribuições da formação dos saberes docentes para atuação de professores com a Educação Infantil. Salienta-se que o pesquisador se compromete, neste ato, a divulgar os resultados obtidos da pesquisa ora apresentada.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, preencha, por favor, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido abaixo.

OBS: Não assine esse termo se ainda restar dúvidas a seu respeito.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecido(a), manifesto meu consentimento em participar da pesquisa intitulada “**IMPRESSÕES DA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PARANAÍBA /MS**”.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Rita de Cássia Souza (Pesquisadora)

Paranaíba/MS, 2015