




## A formação docente na Educação Infantil sob o enfoque da etnografia e etnografia de documentos


Teacher training in early childhood education from the focus of ethnography and document ethnography

La formación docente en educación infantil desde el enfoque de la etnografía y la etnografía documental

Janira Morelli Matos   
Instituto Federal Catarinense, Blumenau – SC, Brasil.  
[janiramorelli@gmail.com](mailto:janiramorelli@gmail.com)

Martinova Filippin dos Santos   
Instituto Federal Catarinense, Blumenau – SC, Brasil.  
[marti\\_psico@hotmail.com](mailto:marti_psico@hotmail.com)

Adriana Perpetua Beckhauser Souza   
Instituto Federal Catarinense, Blumenau – SC, Brasil.  
[adrisouza.coordenacao@gmail.com](mailto:adrisouza.coordenacao@gmail.com)

Roseli Nazário   
Instituto Federal Catarinense, Blumenau – SC, Brasil.  
[roseli.nazario@ifc.edu.br](mailto:roseli.nazario@ifc.edu.br)

*Recebido em 19 de setembro de 2026*

*Aprovado em 11 de maio de 2026*

*Publicado em 18 de maio de 2026*

### RESUMO

Este artigo pontua três pesquisas do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense, Campus Camboriú. Consistem em estudos realizados em Redes Municipais de Ensino de Santa Catarina, cujas investigações compartilham a etnografia e a etnografia de documentos como escolha teórico-epistêmico-metodológica na análise dos desafios da formação docente na Educação Infantil, capazes de tensionar, evocar e tornar visíveis aspectos, autores, processos e concepções. As especificidades dos estudos, evidenciam como as concepções de criança e infância implicam os processos formativos entre rupturas e permanências; como as práticas avaliativas dialogam, ou não, com as diretrizes institucionais; como as interações entre coordenação pedagógica e crianças dizem do não-lugar das crianças nos processos de formação continuada.

**Palavras-chave:** Etnografia; Etnografia de Documentos; Educação Infantil; Formação docente.

## ABSTRACT

This article highlights three research projects from a master's degree in a Graduate Program in Education of Instituto Federal Catarinense, campus Camboriú. These studies were conducted within Municipal Education Systems in Santa Catarina, sharing ethnography and document ethnography as their theoretical-epistemic-methodological choice for analyzing the challenges of teacher training in Early Childhood Education, capable of stressing, evoking, and making visible aspects, authors, processes, and conceptions. The specificities of the studies demonstrate how conceptions of children and childhood affect formative processes through ruptures and continuities; how evaluative practices dialogue - or fail to dialogue - with institutional guidelines; and how interactions between pedagogical coordination and children reveal the "non-place" of children in continuing education processes.

**Keywords:** Ethnography; Document Ethnography; Early Childhood Education; Teacher Training.

## RESUMEN

Este artículo destaca tres investigaciones de una maestría de lo Programa de Posgrado en Educación de Insituto Fereral Catarinense, campus Camboriú. Consisten en estudios realizados en Redes Municipales de Enseñanza de Santa Catarina, cuyas investigaciones comparten la etnografía y la etnografía de documentos como elección teórico-epistémico-metodológica en el análisis de los desafíos de la formación docente en la Educación Infantil, capaces de tensionar, evocar y visibilizar aspectos, autores, procesos y concepciones. Las especificidades de los estudios evidencian cómo las concepciones de niño e infancia implican los procesos formativos entre rupturas y permanencias; cómo las prácticas evaluativas dialogan, o no, con las directrices institucionales; y cómo las interacciones entre la coordinación pedagógica y los niños dan cuenta del "no-lugar" de los niños en los procesos de formación continua.

**Palabras clave:** Etnografía; Etnografía documental; Educación infantil; Formación del profesorado.

## Encontros etnográficos nas pesquisas sobre formação docente na Educação Infantil

Este artigo é o segundo produzido a partir de três pesquisas desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense, campus Camboriú. Foi elaborado de forma colaborativa e articulada por três acadêmicas do curso de Mestrado que compartilham inquietações sobre a formação de professoras<sup>1</sup> da Educação Infantil em redes públicas de ensino catarinenses, e que também identificam elementos em comum, a partir da escolha teórico-metodológica pela etnografia e etnografia de documentos.

O primeiro artigo do trio de pesquisadoras teve como objetivo apresentar os percursos teórico-metodológico-epistemológicos das pesquisas em desenvolvimento, descrevendo como a Etnografia e a Etnografia de Documentos se constituem como abordagem central no processo investigativo. Agora, com seus estudos em processo de finalização do Curso de Mestrado, este segundo artigo dedica-se à análise das investigações. Busca-se compreender como as vozes dos sujeitos envolvidos, professoras e coordenadoras pedagógicas nas interações ou nas documentações, tensionam, constituem e ressignificam os processos formativos no cotidiano das instituições de Educação Infantil.

O ponto de convergências entre as três investigações reside, fundamentalmente: i) na própria Educação Infantil como campo de pesquisa; ii) na Etnografia e na Etnografia de documentos como perspectiva teórico-metodológica-epistemológica; iii) na formação docente como fenômeno complexo, relacional, situado e implicado por múltiplos contextos e sentidos. Esses três eixos estruturam, alimentam e conduzem os processos de pesquisa que, embora realizados em municípios distintos de Santa Catarina, dialogam nas questões que nos mobilizam individual e coletivamente, ainda que explorem dimensões diferentes da formação docente da Educação Infantil.

A pesquisa realizada em São José, conduzida por Matos, investigou como as concepções de criança e de infância estão expressas nos documentos oficiais da Rede de Ensino e de que modo essas concepções reverberam nos processos formativos. Em Balneário Camboriú, Santos analisou os processos avaliativos na Educação Infantil, seus atravessamentos institucionais e suas implicações na formação e na prática docente. Já em Blumenau, Souza dedicou-se a compreender em que medida as interações entre a coordenadora pedagógica e as crianças proporcionam subsídios para a formação continuada em serviço das professoras que atuam em instituições de Educação Infantil da Rede de Ensino do município.

Assim sendo, este artigo tem como objetivo analisar as expressões dos encontros visíveis e invisibilizados, emergentes dessas três investigações, ao refletir sobre seus atravessamentos e convergências teórico-epistêmico-metodológicas. Com isso, pretendemos não apenas contribuir para o debate sobre a formação docente na Educação Infantil, mas também fortalecer os aportes da Etnografia e da Etnografia de Documentos como possibilidades teórica, metodológica e epistemológica de produção de conhecimento, potentes no campo das políticas e das práticas educacionais para com as crianças.

## **Concepções em rupturas: criança e infância na formação docente**

Foram cinco os documentos oficiais publicados pela Rede: Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São José – SC (2000), Propostas e Experiências Pedagógicas da Rede Municipal de Ensino de São José (2018) e o Currículo Base da Educação Josefense (2020); e dois documentos que compartilham experiências pedagógicas e formativas: Caderno Pedagógico Rede Municipal de Ensino de São José Educação Infantil (2008), Caderno Pedagógico Educação Infantil 2019 e há Relatos de Experiências (2018) que trata sobre a formação continuada da Rede,

agrupado ao mesmo documento que tratou das Orientações Curriculares, datadas deste ano. A análise e descrição dos documentos foi realizada em todos eles, entretanto o foco condutor do estudo foram os três documentos curriculares. Os cadernos de experiências entram na pesquisa a fim de contextualizar as práticas e o vivido sob aspectos de cada currículo, de cada tempo da Educação Infantil na Rede de São José, por virem imbuídos de contextos, significados e concepções.

Esse percurso de análise e descrição, reforça o posicionamento de Geertz (2008, p. 7) de que

[...] praticar a etnografia é estabelecer relações [...], transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que o define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma “descrição densa” [...].

Isso foi possível ao considerarmos a agência dos autores dos documentos, não presentes fisicamente no momento da análise, mas com suas vozes materializadas pela escrita de cada uma das páginas dos currículos analisados: professoras da rede, coordenadoras pedagógicas e assessoras, “[...] de modo a produzir narrativas etnográficas sobre cenas, discursos e eventos que não foram presenciados diretamente pelo pesquisador [...]” (Ferreira; Lowenkron, 2020, p. 21). Tal processo e percurso torna os documentos carregados de materialidades, pois a descrição densa, apesar de documentar o não testemunhado pela pesquisadora, se conecta com as concepções de criança e de infância de cada tempo, de cada época, de cada momento social, acadêmico e educacional.

A descrição dos documentos, a constituição do campo e de um diário de campo, além de contribuírem com análise e interpretação dos currículos da Rede, trouxeram outras fontes, conectando momentos históricos, contextos teóricos, políticos, formando conceitos e, para tudo isso, produzindo narrativas etnográficas. Assumimos, assim, “[...] o papel de interpretar esse material e reconstituir etnograficamente as situações e condições nas quais ele foi produzido” (Oliveira; Barbosa, 2019, p. 7).

Na análise do documento curricular de 2000, ficou evidente, por exemplo, que, antes de um currículo para a Educação Infantil, as ações da assistência e as da educação entraram em conflito, nacionalmente, como objetos de disputa entre entidades e políticas. Esse novo campo de disputa política se constituiu “consensual ou integrado, no sentido de ordenamento normativo” (Nunes, 2023, p. 70) e, a exemplo de outros municípios, São José criou suas regulamentações. A Rede passa a afirmar a infância como um fenômeno híbrido e complexo (Prout, 2005), convocando o rompimento com as perspectivas pelas quais culturalmente aprendemos a enxergar as crianças (incompletas, sem fala, um *vir a ser*, seres assexuados, inocentes).

Destacamos que é na permanência ou ruptura de concepções de criança e de infância que está imbricado o cenário de debate: como cada “setor” concebe a criança é a questão a enfocar quando visamos refletir acerca desses contextos educativos. Assim, não fugindo ao vivido no cenário nacional, e reconhecendo as disputas políticas que recaem sobre as concepções de criança e de infância e sobre a educação, no início dos anos 2000 a Educação Infantil de São José experienciou a

ruptura com a assistência, um processo que já vinha sendo anunciado na década anterior. A análise do documento curricular de 2000 possibilitou identificar que a partir dele a Rede colocou-se a ressignificar o papel social da Educação Infantil a favor da valorização da infância, “[...] tendo a criança como ponto de partida para pensar e planejar o cotidiano [...]” (São José, 2000, p. 156).

Passadas quase duas décadas, no ano de 2018 o município de São José publicou um novo documento curricular, reafirmando a criança como ator social e valorizando-a, ainda mais, enquanto sujeito de direitos. Posiciona que (todos) os direitos precisavam ser garantidos, promovidos e assegurados a todas as crianças, com “pertencas sociais, culturais, étnicas, geracionais, de gênero, distintas [...]” (São José, 2018, p. 23), envolvendo a proteção e garantindo também a participação.

No ano de 2020 a Rede lançou a Base Josefense a qual trouxe rupturas com as concepções de criança e de infância em curso nos documentos anteriores, embora também enuncie se amparar na garantia dos direitos das crianças. No entanto, trata da especificidade dos direitos de aprendizagem, pautando-se nos preceitos da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), valorizando as habilidades e competências como a “tônica” do currículo.

A ruptura decorrente da Base Josefense impactou as concepções de criança e de infância, pois, por mais que afirme a criança enquanto sujeito de direitos, dedica atenção aos direitos de aprendizagem que prescreve e traz um currículo que considera uma divisão de aprendizagens mínimas por idade. A criança volta a ser vista como um sujeito em desenvolvimento para o futuro, num espaço-tempo que não é dela. A infância se restringe a uma etapa. Por essa via, também deixou marcas sobre a formação docente, dado o processo aligeirado para composição deste documento curricular, em atendimento ao ordenamento legal. Vê-se, aqui, a “mão invisível do Estado” atuando sobre o currículo municipal, numa clara demonstração de que “a valorização dos documentos mostra como existe uma profunda preocupação social com o controle e a hierarquização dos indivíduos, numa flagrante limitação da cidadania na sua concepção burguesa ou liberal mais idealizada” (Da Matta, 2002, p. 63).

Ferreira e Lowenkron (2020, p. 8), além de nos alertarem sobre a “impossibilidade de separar forma e conteúdo” na análise dos documentos, destacam que as análises documentais etnográficas atuais têm

[...] conferido particular atenção à dimensão material e estética dos documentos [...]. Levando em conta esta materialidade, alguns autores têm voltado sua atenção à vida social destes artefatos, analisando suas formas de organização, manipulação, arquivamento e circulação por diferentes espaços e os processos de ressignificação [...], e outros que vêm explorando o acionamento de documentos como instrumentos basilares de disputas e demandas colocadas por determinados sujeitos e coletividades diante de agentes e agências de Estado (Ferreira; Lowenkron, 2020, p. 8).

As descrições apontaram as materialidades e foram, além de densas, intensas. Todos os registros contribuíram para evocar as concepções de criança e de infância de cada tempo, de cada contexto, de cada documento curricular da Rede de Ensino

de São José. Conforme aponta Tyler (2016, p. 184), “a evocação não é apresentação nem representação. Não apresenta nem representa [...]”. Evocar foi, no estudo realizado, tornar presentes as concepções de criança e de infância e suas implicações na formação docente da Educação Infantil josefense.

A análise documental se soma às entrevistas (Minayo, 2001; Oliveira, 2023) com as coordenadoras da Educação Infantil que participaram da elaboração desses documentos, coautoras que, muitas vezes, não aparecem nas pesquisas documentais. As entrevistas vieram confirmar as concepções de criança e de infância, reforçando as rupturas identificadas e implicadas também na formação docente em termos de pautas, estruturas, organização, agrupamentos de professoras, fundamentações teóricas e até nas intenções colaborativas (ou não) sobre a participação das professoras no processo de construção dos documentos da Rede e nas trocas de experiências pedagógicas para a reflexão sobre a prática.

Deste modo, este estudo contribuiu para afirmar o lugar da infância como um dispositivo de disputa de poder no campo das políticas curriculares, em especial, quando se adotam concepções de criança que retratam a objetificação e o controle social (como é o caso da BNCC), pelas quais “[...] tratar-se-á sobretudo de preparar as crianças pelo constrangimento de suas necessidades, desejos, motivações, o mais precocemente possível, com vistas à sua integração na sociedade e de a formar para tarefas decorrentes das necessidades econômicas” (Ferreira, 1995, p. 18).

As características da etnografia na pesquisa documental e participativa foram essenciais para tornar presente o que estava oculto nos documentos oficiais da Educação Infantil da Rede de São José, pois “apesar de podermos afirmar que há uma cultura escolar, que rotiniza as práticas escolares [...] é na observação dos detalhes que podemos captar o que é singular [...]. Ao final, o desafio de uma etnografia convincente reside, justamente, na capacidade de operacionalizar o singular e local com geral” (Oliveira, 2013, p. 80), numa relação macro-micro, como é o caso das políticas públicas para a educação.

## **A avaliação na Educação Infantil: desafios locais e contribuições para a formação de professoras**

Para além de uma técnica, a etnografia consiste em uma prática interpretativa e relacional, demarcada por posicionamentos políticos e escolhas sobre o que etnógrafo escolhe ou não narrar (Clifford; Marcus, 2016). Ao considerar a avaliação na Educação Infantil objeto de investigação, reconhece-se que assim como as práticas observadas, as entrevistas e documentos são atravessadas por sentidos e disputas que requerem da pesquisadora uma escuta atenta e sensível às entrelinhas, ou seja, ao não dito, aos deslocamentos e tensões do campo.

Nessa direção, a segunda pesquisa realizada na Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú, teve como objetivo identificar as questões intrínsecas ao processo avaliativo, considerando as legislações e documentos oficiais, nacionais e locais, que orientam as propostas e práticas pedagógicas dessa etapa educativa. Ao iniciar pela etnografia de documentos, identificou-se uma significativa lacuna entre os

princípios anunciados pelos documentos e as práticas vivenciadas nas instituições de Educação Infantil, sobretudo no que diz respeito as especificidades desta etapa educativa em distinção ao Ensino Fundamental, uma vez que, a própria Proposta Curricular Municipal adota um viés generalista ao tratar ambas as etapas em um único documento normativo, desconsiderando, muitas vezes, as particularidades do atendimento a crianças de 0 a 5 anos.

A análise da Resolução 06/2020, documento que estabelece as normas para a Educação Infantil no município de Balneário Camboriú, aponta que a avaliação nesse nível educacional precisa ser detalhada nos Projetos Políticos Pedagógicos de cada uma das instituições educativas, entretanto, há aspectos fundamentais do processo avaliativo que ficam em aberto, o que acarreta na fragilização de sua operacionalização na prática. Portanto, compreender como a avaliação ocorre no contexto das instituições de Educação Infantil, para além do cumprimento técnico de diretrizes, implica em refletir acerca do lugar atribuído às crianças e às infâncias nas decisões pedagógicas.

A etnografia de documentos realizada no Projeto Político Pedagógico da instituição pesquisada, por sua vez, revelou a pouca evidência da escuta ativa e da efetiva participação das crianças em ações cotidianas da instituição, sugerindo que sua agência se restringe a contextos mediados pelas ações docentes. Embora os documentos apresentem uma avaliação voltada ao desenvolvimento integral da criança, na prática, os dados gerados revelam uma centralidade do parecer descritivo, enquanto estratégias como portfólios, narrativas e registros de observações sistemáticas ficam em segundo plano. Há ainda que se destacar que nessas produções, entregues semestralmente às famílias, prevalece a descrição do comportamento infantil e de habilidades alcançadas pelas crianças, ou seja, o que elas são capazes de fazer. Identifica-se ainda ausências significativas no que se refere à escuta e valorização das falas e expressões das crianças, bem como da construção compartilhada do conhecimento.

Do mesmo modo que o evidenciado na pesquisa anterior, a análise documental para além da identificação dos conteúdos normativos, abarcou a busca por sentidos sociais, éticos, políticos e institucionais inscritos em suas materialidades, indo ao encontro com a perspectiva de Ferreira e Lowenkron (2020), de que a etnografia de documentos exige da pesquisadora atenção às formas, fluxos e afetos que atravessam os papéis oficiais, uma vez que é em sua circulação e na maneira como são usados que tais artefatos adquirem vida social e agenciam práticas.

No intuito de aprofundar a análise e compreender como as diretrizes<sup>2</sup> que orientam a Educação Infantil no Brasil, se concretizam nas práticas docentes, uma investigação de campo, por meio de entrevistas semiestruturadas foi realizada com três professoras efetivas da Rede Municipal, com diferentes tempos de formação e de experiência profissional nesta etapa educativa. Visando garantir a representatividade dos diferentes agrupamentos, abrangendo desde o Berçário I, destinado ao atendimento de crianças desde o nascimento até 1 ano de vida, até o agrupamento do Jardim II<sup>3</sup>, que atende crianças de 5 e 6 anos de idade. As entrevistas realizaram-

se com uma média de três encontros com cada participante, com duração média de 90 a 120 minutos em cada uma delas.

Com base nas percepções de Clifford e Marcus (2016), de que a etnografia é composta por atravessamentos de posicionamentos e escolhas interpretativas, as entrevistas foram transcritas em sua integralidade e o arquivo gerado, compartilhado com as participantes, possibilitando ajustes em seu teor. Segundo os autores, essa etapa configura-se como essencial em pesquisas de cunho etnográfico, como as tratadas neste artigo. Para além de reafirmar o compromisso ético da investigação, esse movimento também reposicionou as participantes como coautoras dos sentidos atribuídos às experiências analisadas, indo ao encontro com a percepção de Clifford e Marcus (2016), de que fazer etnografia é também dar lugar às múltiplas vozes, negociar significados e comprometer-se com a incompletude das verdades construídas.

A análise das entrevistas revelou um consenso entre as participantes quanto à necessidade de um documento normativo, de nível local, que oriente de forma mais objetiva e contextualizada a prática avaliativa na Educação Infantil da Rede referida. Embora essas professoras reconheçam a avaliação como um processo contínuo, nota-se que a centralidade do parecer descritivo reforça uma lógica de registro burocratizado, a fim de cumprir protocolos da rede, limitando, desse modo, o potencial formativo e interpretativo da avaliação nessa etapa educativa. Outras estratégias avaliativas, como portfólios, registros narrativos e observações, aparecem como práticas complementares e frequentemente secundarizadas.

Os processos avaliativos estão profundamente imbricados às concepções de criança e infância assumidas nas instituições. Avaliar, nesse contexto, não é apenas mensurar, medir ou documentar, mas implica em posicionar-se frente à criança como sujeito: que direitos lhe são reconhecidos? Que escuta se efetiva? Que sentidos se atribuem à sua presença na instituição educativa? A etnografia possibilitou compreender que as práticas avaliativas são também formas de dizer quem a criança é e o que dela se espera, além de que esses enunciados estão vinculados às disputas por sentidos que atravessam os documentos oficiais e a formação docente.

## **A díade coordenação pedagógica e crianças: a visibilidade do não-lugar**

Esta pesquisa teve como foco analisar em que medida as interações entre coordenadora pedagógica e crianças proporcionam subsídios para a formação continuada de professoras que atuam em instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Blumenau/SC, a partir da etnografia, entrelaçada à metodologia da conversa (Ribeiro et al., 2023). Foi realizada com 6 coordenadoras e 1 coordenador pedagógico, em 5 Centros de Educação Infantil (CEIs) públicos. Teve inspiração na díade coordenação pedagógica e crianças e residiu na feitura da etnografia, situada como uma narrativa, simultaneamente, empírico-teórica, resultante de um exercício de estranhamento capaz de descolonizar e pluralizar percepções de mundo (Peirano, 2014).

O campo nos convocou a todo momento a olhar, ouvir, escrever (Oliveira, 2023), na interpretação de um fenômeno educativo pela lente de quem fala de seu interior<sup>4</sup>, pela polifonia das vozes de suas participantes, considerando o caráter sempre situado e relacional da etnografia. Neste percurso etnográfico, foi dada ênfase à etnografia de documentos, que na perspectiva de Ferreira e Lowenkron (2020, p. 09) “[...] não só registram realidades pré-existentes, mas também são tecnologias centrais na produção e fabricação das realidades que governam, sejam elas corpos, territórios, relações”.

Este foi o modo como concebemos os documentos municipais, como a lei complementar nº 662 de 2007, que descreve as responsabilidades e atribuições da coordenação pedagógica de Blumenau. Nesta mesma perspectiva, tomamos o Roteiro para o Planejamento da Reunião Pedagógica<sup>5</sup>, modelo padronizado pela Secretaria Municipal de Educação, preenchido pela equipe de gestão de cada CEI, composta pela direção e coordenação pedagógica.

Também as observações e as conversas tiveram lugar de destaque neste estudo. A conversa como metodologia de pesquisa, consiste em presença, escuta, heterogenia e polifonia de um investigar *com*, e não *sobre*, de ter como campo as relações, os movimentos, as interações. Com a conversa, assumimos o defendido por Ribeiro et al (2023, p. 175) de que:

A aposta na conversa como metodologia de pesquisa implica assumir, ética e politicamente, o fazer investigativo como uma (inter)ação compartilhada, compreendendo os sujeitos da educação como produtores de saberes pedagógicos e modos de se relacionar e habitar o educativo. Por isso, o compromisso de investigar *com* e não *sobre* o outro. Com porque, ao assumir essa postura, se nos coloca a pergunta: quem melhor do que os/as ‘habitantes’, os/as praticantes dos espaços educativos para falar sobre o que aí vivem diariamente? (destaque no original).

Falar sobre suas vivências diárias em conversas que são tão comuns em nossa sociedade, tão presentes e incorporadas ao senso comum, resulta o tecer coletivo da pesquisa, entre as aproximações e distanciamentos das realidades e experiências na história de cada participante. Entre o visível e o invisibilizado, as singularidades e pluralidades, os acordos e desacordos. Utilizar a conversa como metodologia de pesquisa implicou em encurtar a distância pesquisadora-interlocutor/as, envolvendo-nos em relações horizontalizadas marcadas de presença e escuta.

Horizontalidade também guiou as observações das interações entre coordenadoras e coordenador pedagógico e crianças nos tempos de presencialidade nos CEIs, quando foi realçada a escassez de tempo para tais encontros interativos, frente às inúmeras atribuições assumidas por tais profissionais, fato que fragiliza os indicativos subsidiados por esse processo relacional à formação continuada em serviço das professoras.

A formação continuada em serviço compreendida, nesta pesquisa na cidade de Blumenau, como processo de constituição formativo contínuo, após ou paralelo à formação inicial de professoras, realizada *in loco* e, a partir das especificidades da instituição, acontece em diferentes tempos do cotidiano das profissionais e com

organizações distintas. No entanto, neste estudo, o recorte formativo analisado se referiu às Reuniões Pedagógicas, que para Geraldo (2022, p. 141-142) significam a possibilidade de “[...] olhar para onde se está, o que se construiu e transformou, para o que precisa ser (re)pensado e para como transformá-lo. É olhar para o CEI e refletir sobre ele”.

Dessa maneira, olhar para os CEIs e refletir sobre eles, foi estar atenta aos diversificados tempos, recursos, linguagens, documentos, documentações, espaços, interações que o constituem, na busca por equiparar as participações de adultos e crianças nas variadas decisões e movimentos, um desafio para muitos profissionais da educação que ainda sustentam suas ações no adultocentrismo e ceifam o direito de participação desses meninos e meninas.

A participação das crianças citada nos cinco Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos CEIs, é destacada pelas brincadeiras, considerada centro do planejamento da professora e colocada em relevo nos processos de gestão democrática. A escuta das crianças, assim como, sua participação ativa, também são contextualizadas em documentos institucionais, conforme excerto do PPP (2024) de uma das instituições participantes:

As propostas pedagógicas são planejadas considerando a observação, a escuta das vozes das crianças e a mediação da professora. As atividades visam atender aos desejos, interesses e descobertas das crianças, estimulando a participação ativa no processo de aprendizagem. A organização do espaço físico e das vivências diárias é cuidadosamente planejada para promover o desenvolvimento integral, integração, autonomia, movimento, jogo simbólico, expressão, descobertas, exploração e experimentação.

Percebe-se que, por mais que haja o reconhecimento e o registro da necessidade de participação das crianças ao processo democrático e as práticas de escuta de suas vozes, a interação entre coordenadora pedagógica e crianças se fragiliza diante do acúmulo de responsabilidades e atribuições a essas profissionais, 36 dessas atribuições descritas na lei complementar nº662/2007, de Blumenau, e tantas outras assumidas pelas coordenadoras e coordenador pedagógico em seus locais de trabalho, acompanhadas no decorrer da pesquisa no encontro, ou não, com as crianças.

Nos momentos de encontros dessas/e profissionais com as crianças, os registros de campo colocam em cena brincadeiras, danças, tempo de espera dos familiares que são compartilhados entre profissionais da coordenação pedagógica e crianças. Assim como, conversas, auxílio no ato de se alimentar, curativos, aferição de temperaturas. Auxílio às necessidades básicas, acompanhamento dos deslocamentos pelo CEI, atendimento a certos pedidos das crianças, abraços, olhares, acolhimento do choro, socialização nas festividades, pesquisas com base nos projetos e acompanhamento de proposições planejadas.

Frente a esses encontros que, segundo relatos das próprias profissionais da coordenação pedagógica, não correspondem ao tempo desejado para estarem com as crianças, soma-se o seu não reconhecimento nas responsabilidades e atribuições que lhes são oficialmente designadas. Muitas dessas não contemplam as

especificidades da Educação Infantil, mas sim, as do Ensino Fundamental, o que contribui para a incompreensão da identidade dessas profissionais.

Nesse cenário, observa-se o ecoar de práticas, muitas vezes intuitivas, desgastantes, fragilizadas, aligeiradas e acumuladas, que as afastam dos tempos de interação com as professoras e, principalmente, com as crianças. Isso inviabiliza o reconhecimento de indicativos para a formação continuada em serviço, contribuindo para a reprodução de uma prática formativa verticalizada.

Logo, pinçar indicativos da interação com as crianças para a formação continuada em serviço das professoras, passa a ocupar o não-lugar constituído como espaço do outro sem a presença desse outro. Isto é, um processo que além de impedir a consolidação de uma identidade singular às crianças e à coordenação pedagógica, ainda reforça relações de solidão ou, nas palavras de Augé (2009, p. 80), uma “contratualidade solitária”.

Esse cenário fragiliza as relações e interações no cotidiano educativo, esvaindo os direitos das crianças de serem consultadas e de exercerem sua participação ativa nos processos formativos dos CEIs. Ao serem posicionadas exclusivamente como receptoras das possíveis transformações provocadas por tais processos, as crianças permanecem distantes do ponto de partida das formações. A inclusão das crianças desde as etapas iniciais de discussão e planejamento dos processos formativos em serviço das professoras por meio da escuta qualificada, da observação sensível e da valorização de suas expressões, permitiria reposicioná-las como interlocutoras, ao lado da coordenação pedagógica.

Na disposição dos dados que compõem a escrita, que não é neutra, pois carrega em si realidades, interpretações e sentidos próprios da abordagem etnográfica, ao se colocar em destaque o não-lugar das crianças nos processos de formação continuada em serviço das professoras, revela-se também o não-lugar das profissionais da coordenação pedagógica da Educação Infantil. Essa invisibilidade se manifesta em documentos oficiais, como na lei complementar nº 662/2007, que relaciona as responsabilidades e atribuições das/os profissionais da coordenação pedagógica, mas omite as especificidades da Educação Infantil, o que impacta na constituição de suas identidades profissionais.

## **Atravessamentos etnográficos**

Ao olharmos para os percursos construídos nas três pesquisas, é possível reconhecer que, apesar de distintos nas motivações, nos campos e objetivos, nossos caminhos foram profundamente atravessados por escolhas teórico-epistêmico-metodológicas que não apenas sustentaram o fazer científico, mas também (re)configuraram nossos modos de estar, de olhar, de escutar e de narrar os cotidianos educativos. Mais do que uma metodologia, a etnografia se constituiu para nós, como um lugar de encontros, de deslocamentos, de afetações e de produção coletiva e dialógica de saberes.

As três pesquisas se entrelaçam na defesa de uma etnografia que rompe com a pretensa neutralidade da ciência moderna e assume, no diálogo com as críticas pós-

modernas, uma postura reflexiva, ética, política e poética. Como bem afirma Marcus (1994, p. 10-11), “a crítica legitimou novos objetos, novos estilos de pesquisa e de textos e uma mudança no objetivo histórico da pesquisa antropológica na direção do seu antigo, porém pouco desenvolvido, projeto de crítica cultural [...]”. Esta mudança, segundo ele, se materializa, especialmente, pela “reflexividade autocrítica do texto etnográfico” (Marcus, 1994, p. 18), que desloca o etnógrafo do lugar de autoridade soberana sobre o outro e reposiciona a escrita como um espaço de negociação de sentidos, de multiplicidade de vozes e de tensionamentos de fronteiras epistemológicas.

É neste contexto que compreendemos que o texto etnográfico carrega em si uma potência polifônica e dialógica. “Quando o dialogismo e a polifonia são reconhecidos como modos de produção textual, a autoridade monofônica passa a ser questionada e apontada como característica de uma ciência que reivindicou ‘representar’ culturas” (Clifford, 2016, p. 48). Assim, ao escrever etnograficamente sobre os processos formativos na Educação Infantil, não produzimos uma narrativa linear ou homogênea, mas um tecido de vozes, de sentidos e de tensionamentos.

Essa polifonia não é, contudo, uma simples justaposição de falas, mas um exercício ético de escuta, de abertura e de cuidado com os sujeitos com quem pesquisamos. “O que se busca aqui como alternativa não é, contudo, uma totalidade ou síntese baseada na subjetividade multifacetada do etnógrafo [...], mas algo menos unificado e mais polifônico” (Pratt, 2016, p. 85). É, portanto, uma escrita que assume suas fissuras, suas incompletudes e seus atravessamentos, como parte constitutiva do próprio fazer científico.

As decisões tomadas ao longo dos percursos, como, por exemplo, a não realização dos grupos focais que eram previstos em duas das pesquisas, foram atravessadas justamente por esse compromisso ético e relacional com o campo. Amparamo-nos em Coutinho (2019, p. 100), que nos alerta sobre a necessidade de uma “postura sensível, vigilante e afeta ao que provém dessas relações”, especialmente quando percebemos, ainda que de forma sutil, desconfortos ou resistências das participantes em relação aos encontros coletivos. Como afirma a autora, sobre a reflexividade, como “[...] condição irrevogável para o desenvolvimento de pesquisas que implicam a interação humana [...], é uma atitude política frente ao processo de elaboração do conhecimento e à cidadania de quem aceita participar desse processo” (Coutinho, 2019, p. 102-103).

A ética visibilizada e a compreensão de que uma pesquisa etnográfica se constitui de horizontalidade, é sustentada nos estudos de Mattos (2011, p.29), já que “os pós-modernos não aceitam mais a ideia desta autoridade soberana e passam a ter, como objeto a ser desconstruído, o próprio texto etnográfico e a relação de poder do pesquisador em relação aos pesquisados”. Assim, prevaleceu nosso empenho nas conversas individuais a partir das entrevistas e, no caso da pesquisa sobre/com a coordenação pedagógica, a partir da metodologia da conversa. Propostas todas que se configuram desde o início da pesquisa, mas aconteceram com a utilização de diferentes recursos em seus processos, diante do cuidado ético com as participantes, para se manterem confortáveis enquanto interlocutoras e coautoras dos estudos.

Coautoras também são consideradas aquelas que participaram da composição dos conjuntos de documentos e políticas públicas que foram analisados pela etnografia documental. Metodologia esta, também inovadora e de construção pós-moderna, juntamente com os aspectos críticos e reflexivos da etnografia em torno de si própria, e pelas vias do compromisso ético-polifônico. Oliveira e Barbosa (2019, p. 408) destacam que “os arquivos também podem ser um campo, especialmente se considerarmos o arquivo como um artefato cultural, que também é produzido pelos indivíduos [...]”. Foi assim que abrimos nossos campos para a pesquisa documental etnográfica, incluindo as vozes que nem seriam consideradas em outros contextos de pesquisas, reconstituindo, ainda com Oliveira e Barbosa (2019, p. 411), realidades etnográficas “a partir de situações sociais que não foram vivenciadas diretamente pelo antropólogo [...]”, através da escrita sobre o escrito.

As anotações em campo, os diários, os documentos, as conversas e as entrevistas compõem esse mosaico fragmentado, não linear, profundamente situado e relacional que é o texto etnográfico, uma “colagem de cenas soltas, vivenciadas ou presenciadas pelos pesquisadores nos espaços mais variados” (Coelho, 2016, p. 19). Aos poucos vamos conectando as cenas, entrelaçando os fragmentos, juntando as peças para que possamos “manusear” os dados, os aspectos que se tornaram presentes e concretos. Para Tyler (2016, p. 200),

Será um texto do físico, do falado e do apresentado, uma evocação da experiência cotidiana, uma realidade palpável, que utiliza a linguagem cotidiana para sugerir aquilo que não pode ser expresso, não por meio da abstração, mas por meio do concreto. Será um texto para ser lido não apenas com os olhos, mas com os ouvidos, de maneira a escutar as “vozes das páginas”.

Essas são as vozes que unimos em polifonia: nossas experiências, reflexões e interpretações, as vozes das professoras, coordenador e coordenadoras pedagógicas, participantes das pesquisas, e as dos autores dos documentos que fizeram parte da análise etnográfica. São as vozes que compuseram as produções dos conhecimentos que pudemos apresentar nos três estudos.

Como destaca Peirano (2014, p. 383), “etnografia não é método; toda etnografia é também teoria”. A partir deste entendimento, nossas pesquisas não produzem apenas descrições, mas elaboram interpretações teórico-etnográficas sobre os modos como as concepções de criança e de infância, a avaliação e a interação coordenação-criança implicam nos processos formativos, tensionados e ressignificados nas práticas e nos discursos das Redes Municipais de Educação Infantil. Reafirmamos que a etnografia, como destaca Oliveira (2023, p. 99), “constitui um modo particular de produzir conhecimento para conhecermos determinada realidade”, mesmo sendo uma realidade que nos é familiar, como é o caso dos Sistemas e das instituições de Educação Infantil municipais que participaram das pesquisas.

Percebemos, ao final, que fazer etnografia

[...] é caminhar em um mundo desconhecido; é abrir caminhos passando das contingências para a autodeterminação, para inclusão na escola, na vida social, no mundo da existência solidária e cidadã. Fazer etnografia é um pouco

de doação de ciência, de dedicação e de alegria, de vigor e de mania, de estudo e de atenção. Fazer etnografia é perceber o mundo estando presente no mundo do outro, que parece não existir mais (Mattos, 2011, p. 45).

Entendemos que os mundos se entrelaçaram com um propósito em comum: o encontro com o conhecimento a partir do encontro das/com as vozes dos outros, que nos atravessam, nos convocam à escuta e nos reposicionam como sujeitos implicados no processo de produção de saberes, pois há outros em relação a “mim”, tanto quanto “eu” sou o outro dos outros, numa rede intersubjetiva que sustenta e dá forma ao próprio fazer etnográfico. E, ao reconhecermos que também somos afetadas por essas vozes, reafirmamos a etnografia como um exercício de presença implicada e de construção coletiva do conhecer.

### **Expressões do vivido nas pesquisas**

Apresentamos neste artigo as expressões do vivido nas três pesquisas etnográficas dedicadas a investigar aspectos específicos da formação docente: as implicações das concepções de criança e de infância na formação continuada; os desafios, tensões e lacunas da avaliação na Educação Infantil; e os sentidos atribuídos à interação entre a coordenação pedagógica e as crianças como possíveis indicativos para os processos formativos contínuos em serviço.

Pesquisas que colocam em relevo que a formação docente na Educação Infantil é permeada por diversas dimensões, dentre elas, conceituais, práticas, éticas e políticas, que se concretizam não apenas nos discursos institucionais, documentos e normativas, mas também nas práticas pedagógicas, nas interações e no cotidiano dos espaços institucionalizados. Ao mesmo tempo, destacam que esta formação não pode ser pensada de forma dissociada das concepções de criança e de infância, dos modos de olhar e escutar as crianças, das práticas avaliativas e dos lugares e não-lugares que são atribuídos aos sujeitos que habitam as instituições educativas, especialmente, as crianças.

A etnografia e etnografia de documentos se somam em potência teórico-epistêmico-metodológica ao nos permitirem acessar o que é dito, lido, ouvido, e, especialmente, as entrelinhas, as invisibilidades, os silêncios. As materialidades dos documentos analisados em cada pesquisa e as vozes das participantes dos estudos, fizeram emergir, no campo de estudo, os dados gerados nas interações e contextos. Nos entrecruzamentos realizados nos campos, construímos, em coautoria, conhecimento, confirmando que etnografia é método e teoria, um lugar de produção situada, relacional, implicada e, sobretudo, sensível aos movimentos do campo e aos sujeitos que o compõem.

As construções dos três estudos e os seus atravessamentos possibilitaram reflexões e tensionamentos acerca dos processos formativos nas Redes participantes das pesquisas, com vistas a lançar outros olhares sobre a formação continuada de professoras da Educação Infantil, para/sobre/com as crianças. Compreendemos que as escolhas metodológicas da etnografia e etnografia de documentos possibilitaram os (des)encontros nos estudos, como método, teoria e epistemologia.

Por fim, reafirmamos que este trabalho não encerra as discussões, ao contrário, aponta para a necessidade de continuidade dos estudos, de aprofundamento das reflexões e do fortalecimento de pesquisas que, ancoradas na etnografia e na etnografia de documentos, possam seguir desvelando as tessituras, os tensionamentos e as possibilidades que atravessam a formação docente na Educação Infantil e, conseqüentemente, a construção de uma educação que reconheça, efetivamente, as crianças como sujeitos de direitos nas práticas educativo-pedagógicas. Afinal, mais do que estarem presentes, do que reconhecê-las, escutá-las e considerá-las participantes ativas dos processos que as envolvem - inclusive aqueles relacionados à formação de professoras - é afirmar que as crianças são sujeitos ativos, potentes, produtores de cultura, sensíveis e criativos na construção dos sentidos que atravessam o cotidiano educacional.

## Referências

AUGÉ, Marc. **Não-lugares**: introdução a uma antropologia da sobre modernidade. Tradução Miguel Serras Pereira. Lisboa: 90 Graus Editora, 2009.

ASAD, Talal. O conceito de tradução cultural na antropologia social britânica. In: CLIFFORD, James; MARCUS, George E. (org.). **A escrita da cultura: poética e política da etnografia**. Rio de Janeiro: EdUERJ; Papéis Selvagens Edições, 2016. p. 207-236.

BALNEÁRIO CAMBORIÚ (SC). Conselho Municipal de Educação. **Resolução 06/2020: Fixa normas para a Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Balneário Camboriú, Santa Catarina**. Disponível em: Prefeitura de Balneário Camboriú ([bc.sc.gov.br](http://bc.sc.gov.br)). Acesso em: 15 de mar. 2024.

BALNEÁRIO CAMBORIÚ (SC). **Proposta Curricular Municipal de Balneário Camboriú 2021**. Disponível em: Legislação Categorizada de Balneário Camboriú SC - Digitalização, Compilação e Consolidação da legislação municipal ([leismunicipais.com.br](http://leismunicipais.com.br)). Acesso em: 15 de mar. 2024.

BLUMENAU. **Lei complementar nº662 de 28 de novembro de 2007**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/b/blumenau/lei-complementar/2007/67/662/lei-complementar-n-662-2007-institui-o-estatuto-e-o-plano-de-carreira-para-os-servidores-do-magisterio-publico-municipal-de-blumenau-e-da-outras-providencias> Acesso em: 12 de out. de 2023.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em 10 de jun. de 2023.

BRASIL. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases Da Educação Nacional**. Brasília,

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493761>

DF: 1996. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 04 de jul. de 2022.

BRASIL. Lei nº 13.257 de 8 de março de 2016. **Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância** e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 mar. 2016.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2001, n. 7, p. 1–20, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, P. 18. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 04 de jul. de 2022.

BRASIL. **Contribuições para a política nacional: avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação de contexto**. Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Coordenação de Educação Infantil, 2015. 104 p. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=3664-1-seb-avaliacao-educacao-infantil-a-partir-avaliacao-contexto-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3664-1-seb-avaliacao-educacao-infantil-a-partir-avaliacao-contexto-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 21 de jul. d 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CLIFFORD, James. Introdução: verdades parciais. In: CLIFFORD, James; MARCUS, George E. (org.). **A escrita da cultura: poética e política da etnografia**. Rio de Janeiro: EdUERJ; Papéis Selvagens Edições, 2016. p. 31–60.

COELHO, Maria Claudia. Sobre tropas e cornetas: apresentação à edição brasileira de *Writing Culture*. In: CLIFFORD, James; MARCUS, George E. (org.). **A escrita da cultura: poética e política da etnografia**. Rio de Janeiro: EdUERJ; Papéis Selvagens Edições, 2016. p. 7–26.

COUTINHO, Angela Scalabrin. Consentimento e assentimento. In: ANPED. (org.). **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. v. 1. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 104–112. Disponível em:

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493761>

[https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica\\_e\\_pesquisa\\_em\\_educacao\\_28\\_junho\\_2021.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_28_junho_2021.pdf). Acesso em: 19 jun. 2025.

DA MATTA, Roberto. A mão visível do estado: notas sobre o significado cultural dos documentos na sociedade brasileira. **Anuário Antropológico**/99: 37-64. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-AMaoVisivelDoEstado-7423812.pdf>. Acesso em: 20 jun 2025.

FERREIRA, Leticia; LOWENKRON, Laura (org.). **Etnografia de documentos: pesquisas antropológicas entre papéis, carimbos e burocracias**. Rio de Janeiro: E-papers, 2020.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GEERTZ, Clifford. O dilema do antropólogo entre "estar lá" e "estar aqui". In: **Cadernos de Campo** (São Paulo - 1998), 7(7), 205-235. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v7i7p205-235> Acesso em: 14 out. 2023.

GERALDO, Andréia R. **Implicações da formação continuada da coordenação pedagógica à formação de professoras no interior de Centros de Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Regional de Blumenau. Blumenau SC, 2022. Disponível em: [368459\\_1\\_1.pdf](368459_1_1.pdf) (furb.br). Acesso em 20 de fev de 2024.

MARCUS, George E. O que vem (logo) depois do Pós: o caso da Etnografia. In: **Revista de Antropologia**, v. 37, p. 7-34, 1994; Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/41616138>. Acesso em: 16 jun. 2025.

MATTOS, Carmen Lúcia G. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. In: MATTOS, Carmem Lucia G.; CASTRO, Paula Almeida (Org.). **Etnografia e Educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 25-48. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902.pdf> Acesso em: 16 jun. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL PROFESSORA ODÁCIA TEREZA DAMÁZIO. **Projeto Político Pedagógico-PPP**. Balneário Camboriú, 2023.

NUNES, Deise Gonçalves. **Serviço social e educação infantil: do mal necessário ao direito**. São Paulo: Cortez Editora, 2023.

OLIVEIRA, Amurabi. Por que etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em educação? *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 69–81, 2013. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2013.v22.n40.p69-81>. Acesso em: 20 jun. 2025.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493761>

OLIVEIRA, Amurabi; BARBOSA, Inaê label. *Aprender e ensinar a fazer uma antropologia dos arquivos*. **Debates em Educação**, v. 11, n. 23, p. 405–415, abr. 2019. DOI: 10.28998/2175-6600.2019v11n23p405-415. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/6512>. Acesso em: 14 maio 2025.

OLIVEIRA, Amurabi. **Etnografia para educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2023.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, ano 20, n. 42, p. 377–391, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832014000200015>. Acesso em 20 jun. 2025.

PRATT, Mary Louise. Trabalho de campo em lugares comuns. In: CLIFFORD, James; MARCUS, George E. (Org.). **A escrita da cultura: poética e política da etnografia**. Tradução de Maria Claudia Coelho. Rio de Janeiro: EdUERJ; Papéis Selvagens, 2016.

PROUT, Alan. **The Future of childhood: towards the interdisciplinary study of children**. London: RoutledgeFalmer, 2005.

RIBEIRO, Thiago; SOUZA, Rafael; SAMPAIO, Carmen S. (org.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** 2. ed. São Paulo: Ayvu, 2023.

RIBEIRO, Thiago; SOUZA, Rafael; SAMPAIO, Carmen S. É possível a conversa como metodologia de pesquisa? In: RIBEIRO, Thiago; SOUZA, Rafael; SAMPAIO, Carmen S. (org.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** 2. ed. São Paulo: Ayvu, 2023.

SÃO JOSÉ. Secretaria de Educação e Cultura. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São José: “Uma primeira síntese 2000”**. São José, SC: Secretaria Municipal de Educação de São José, 2000.

SÃO JOSÉ. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno Pedagógico Rede Municipal de Ensino: Educação Infantil**. São José, SC: Secretaria Municipal de Educação de São José, 2008.

SÃO JOSÉ. Secretaria Municipal de Educação. **Propostas e Experiências Pedagógicas da Rede Municipal de Ensino de São José – Santa Catarina**. Setor Educação Infantil (org). São José, SC: Secretaria Municipal de Educação, 2018.

SÃO JOSÉ. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno Pedagógico: Educação Infantil**. Volume 3. São José, SC: Secretaria municipal de Educação, Setor Pedagógico. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2019.

SÃO JOSÉ. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Base da Educação Josefense**. São José, SC: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

SCRAMINGNON, Gabriela B. da S.; SANTOS, Liane P. B. dos; CAMÕES, Maria C. de L. S. “Eu quero uma reunião”: o diálogo com as crianças na gestão democrática da

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493761>

educação infantil. In.: **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 24, n. 46, p. 1285-1308, jul./dez., 2022. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/85963> Acesso em: 24 de jul. de 2023.

SERPA, Andréa. Conversas, possibilidades de pesquisa com o cotidiano. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen S. **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** 2 ed. Rio de Janeiro: Ayvu, 2023.

TYLER, Stephen A. A etnografia pós-moderna: do documento do oculto ao documento oculto. In: CLIFFORD, James; MARCUS, George E. (org.). **A escrita da cultura: Poética e política da etnografia**. EdUERJ; Papéis Selvagens. Edições, 2016.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0).

## Notas

---

1 Optamos por empregar a linguagem de gênero no feminino, por considerar que a maioria das participantes dos estudos é composta por mulheres — com exceção de um único homem em uma das pesquisas. Essa escolha também se justifica pelo fato de que a Educação Infantil é, predominantemente, composta por profissionais mulheres, cujas experiências e práticas inspiram reflexões críticas sobre o fazer docente.

2 Tais diretrizes referem-se aos marcos legais e pedagógicos que fundamentam a organização da Educação Infantil, como a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) (Brasil, 1996), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 5/2009) (Brasil, 2009). Esses documentos orientam que a avaliação na Educação Infantil deve ser processual, formativa, não classificatória, e centrada na escuta, na observação e na valorização das múltiplas linguagens infantis.

3 Nomenclatura utilizada por esta rede municipal de ensino.

4 Por exercer a função de coordenadora pedagógica efetiva na Rede Municipal de Ensino de Blumenau-SC há 18 anos.

5 Nomenclatura utilizada para designar os tempos de formação continuada em serviço das professoras. Essas reuniões geralmente acontecem em seis momentos do ano letivo, em meses definidos no calendário de dias letivos organizado pela Secretaria Municipal de Educação, sendo eles, destinados às demandas, relevâncias formativas de grupos específicos de profissionais, incluindo as realidades de cada espaço de Educação Infantil.