



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A EXPERIÊNCIA FORMATIVA NA 1ª LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO
PARFOR/UEA E SEUS SENTIDOS CONSTITUINTES À EXPERIÊNCIA LABORAL
NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE AUTAZES/AM**

MANAUS

2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CRISTINA RODRIGUES CARNEIRO

**A EXPERIÊNCIA FORMATIVA NA 1ª LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO
PARFOR/UEA E SEUS SENTIDOS CONSTITUINTES À EXPERIÊNCIA LABORAL
NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE AUTAZES/AM**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas/UFAM como pré-requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Lucíola Inês Pessoa Cavalcante.

MANAUS

2016

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

C289e Carneiro, Cristina Rodrigues
A experiência formativa na 1ª Licenciatura em Pedagogia do PARFOR/UEA e seus sentidos constituintes à experiência laboral na Educação Infantil em uma escola municipal de Autazes/AM / Cristina Rodrigues Carneiro. 2016
215 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Luciola Inês Pessoa Cavalcante
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Formação Continuada. 2. PARFOR. 3. Docência na Educação Infantil. 4. Experiência. 5. Práxis. I. Cavalcante, Luciola Inês Pessoa II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

DEDICATÓRIA

*À minha família, pessoas especiais em
minha vida e apoio constante na
caminhada.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu refúgio e a minha fortaleza, pela oportunidade de concluir mais uma jornada em minha vida.

À minha família, por entender as ausências impostas à nossa convivência, encorajando a caminhada, mesmo quando os obstáculos se impuseram imperiosos e me fizeram questionar se valia a pena prosseguir.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas – PPGE/UFAM, na pessoa de seus(as) professores(as), pelo crescimento intelectual e profissional obtido ao longo do curso.

À minha orientadora, Prof^ª Dr^ª Lucíola Inês Pessoa Cavalcante, pela paciência e dedicação com a qual me conduziu ao longo desse trabalho, sendo, por vezes, um eixo de equilíbrio valioso nas horas de angústia e não permitindo, com sua presença e palavras de conforto, que a desistência se tornasse a única solução quando tudo parecia perdido.

À Prof^ª Dr^ª Elza Maria Fonseca Falkembach, por sua intervenção durante a apresentação do nosso projeto de pesquisa no II Seminário Internacional Diálogos com Paulo Freire, em Natal/RN, cujas sugestões nos permitiram potencializar a discussão sobre a formação docente na Amazônia, por meio da proposta da Sistematização de Experiências.

Ao Prof^º Dr^º Carlos Humberto Alves Corrêa, a quem devo uma parcela significativa dessa conquista, pela escuta acolhedora e por todo o incentivo recebido no momento em que mais precisei.

À Prof^ª Dr^ª Michelle de Freitas Bissoli, pela generosidade em elucidar discussões pertinentes à área da infância, cujas contribuições enriqueceram o aprofundamento crítico imprescindível ao êxito desse trabalho.

À Prof^ª Ana Célia Brandão de Farias Said, assessora internacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, pela colaboração voluntária na tradução do resumo de nossa tese para a Língua Inglesa.

À Universidade do Estado do Amazonas - UEA, na pessoa de suas Coordenadoras Geral e do Curso de Pedagogia do PARFOR que, prontamente, autorizaram a pesquisa, bem como apoiaram a sua realização no decurso da pesquisa documental.

À Coordenação Local do PARFOR UEA/UFAM, em Autazes/AM, pela disponibilidade ao diálogo acerca das condições de oferta e de operacionalização da 1ª Licenciatura em Pedagogia no município em questão.

À Secretaria Municipal de Educação – SEMED/Autazes, pela acolhida e parceria no processo de entrada e de aproximação ao campo empírico, facilitando o nosso acesso à escola municipal aonde se deu a investigação.

À escola investigada, na pessoa de sua gestora, pela anuência à nossa permanência na instituição durante o primeiro semestre letivo de 2015 e a todo o corpo administrativo, pelo apoio logístico durante a coleta dos dados documentais.

Ao corpo docente da escola investigada, pela aceitação e respeito para com a nossa presença na rotina institucional, colaborando, de modo ativo, ao sucesso desse trabalho, mesmo que não participassem diretamente da pesquisa.

Às professoras cursistas da 1ª Licenciatura em Pedagogia do PARFOR/UEA, mais do que participantes, amigas e co-autoras desse trabalho, investigadoras críticas da realidade e peça fundamental sem a qual nada disso seria possível. Vocês aceitaram o desafio de conhecer para conhecer-se e, nesse movimento, ensinaram tudo, forjando em nós uma visão de mundo renovada. Com vocês, vivemos uma experiência tanto pessoal, quanto profissional e, até mesmo, existencial. Transbordam gratidões, ao passo que nos faltam palavras para expressá-las...

Enfim, mas não menos importante, às crianças da Creche e da Pré-Escola e suas famílias, pela compreensão dispensada à nossa estada diária na instituição. Conviver com vocês foi, de fato, transformador. Deixamos pouco de nós, se comparado ao muito que levamos de cada vivência, na memória e no coração.

EPÍGRAFE

*O que faz andar a estrada? É o sonho.
Enquanto a gente sonhar, a estrada
permanecerá viva. É para isso que
servem os caminhos, para nos fazerem
parentes do futuro.*

“Terra Sonâmbula” (Mia Couto).

RESUMO

A presente pesquisa se propôs a averiguar o modo como os conhecimentos apropriados na 1ª Licenciatura em Pedagogia do PARFOR/UEA conferem sentido à atividade docente de cursistas atuantes na Educação Infantil em uma escola pública municipal de Autazes/AM. Nesse contexto, explicitamos o modo como a 1ª Licenciatura em Pedagogia do referido programa se estruturava naquele município; identificamos a relação existente entre a 1ª Licenciatura em Pedagogia do PARFOR/UEA e as expectativas das cursistas em formação; investigamos o impacto da formação em andamento na atuação profissional destas no contexto escolar e, por fim, compreendemos de que modo as redes de sentidos que se construíam na atividade docente das mencionadas cursistas possibilitavam a admissão de uma práxis consciente, politizada e em consonância com a realidade escolar. Para tanto, elegemos 10 (dez) professoras regularmente matriculadas na 1ª Licenciatura em Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR/UEA e em situação ativa no exercício profissional da docência na Creche e na Pré-Escola para, a partir daí, procedermos a uma incursão qualitativa de caráter descritivo-analítico que tanto possibilitou apropriarmo-nos da percepção destas em torno do seu fazer, quanto extrairmos conhecimentos renovados acerca da formação/atuação docente. Desse modo, valendo-nos de métodos e técnicas calcados no âmbito da Pesquisa Participante, estruturamos o estudo em torno das seguintes etapas investigativas, a saber: (a) Observação Participante da rotina laboral diária, com vistas a investigarmos as interações sociais manifestas e subjacentes à dinâmica institucional; (b) Entrevistas Semiestruturadas, a fim de conhecermos a trajetória acadêmica das participantes no Curso de Pedagogia do PARFOR/UEA e; (c) Sistematização de Experiências, por meio de espaços coletivos pautados nos Círculos de Cultura freireanos, cujos temas geradores pertinentes à experiência laboral das participantes, na interface com as aprendizagens advindas da experiência formativa no PARFOR/UEA, nos levaram a compreender as vicissitudes contextuais implícitas frente àquilo que as participantes aprendiam na universidade e o que praticavam no retorno destas ao contexto escolar. Os resultados alcançados, após análise do fenômeno formativo articulando a perspectiva cultural ao diálogo entre as concepções hermenêutica e dialética, evidenciaram uma construção de sentidos e de significados aliada ao campo de um pragmatismo utilitarista o qual, reforçado pelo caráter generalista do curso no confronto com necessidades específicas demandadas por contextos escolares diversificados, enfatizava tensões e contradições no âmbito da relação teoria e prática. Tal dissonância, por consequência, concorria para fragilizar a produção de um saber emancipatório que pudesse garantir-lhes a admissibilidade de uma relevância social à sua *práxis* a partir de seus saberes, para além de um preparo eminentemente técnico, no tocante a uma atuação intencional em sintonia com a natureza política implicada no ato de educar crianças, por uma formação humana que se proponha integral e cidadã.

Palavras-Chave: Formação Continuada. PARFOR. Docência na Educação Infantil. Experiência. Práxis.

ABSTRACT

This research aimed to find out how the knowledge acquired in the PARFOR / UEA 1st Teaching Degree in Pedagogy gives meaning to the teaching activity of the teaching students in a kindergarten public school in Autazes / AM. In this context, we have highlighted how the 1st Teaching Degree in Pedagogy of the program was structured in that municipality. We have also identified the relationship between the 1st Teaching Degree in Pedagogy PARFOR / UEA and the expectations of the teaching students in training; we have investigated the impact of the training in progress in the professional practice of these professionals in the school context and finally we have understood how the meaning networks built in the teaching activities of the course led to the admission of a conscious and politicized practice, aligned with the school reality. To do so, we have elected ten (10) teachers regularly enrolled in the 1st Teaching Degree in Education of National Plan of Basic Education Teacher Training - PARFOR / UEA who were active in the teaching in the Nursery and Pre-School in order to proceed to a descriptive-analytic qualitative incursion that enabled us to own their perception about what they were doing in their teaching process as well as we have extracted renewed knowledge about the training / teaching performance. Thus, by relying on methods and techniques applied under the Participant Research method, we have structured the study on the following investigative steps, namely: (a) Participant Observation of the participants daily routine, in order to investigate the obvious and underlying social interactions into the institutional dynamics; (B) Semi-structured Interviews in order to know the academic career of the teachers who take part in the Pedagogy Course PARFOR / UEA and; (C) Experiences Systematization through guided collective discussion based in Freirean Culture Circles, whose relevant generative themes brought reflection on the work experience of participants and its interface with the learning arising from the formative experience during PARFOR / UEA. It led us to understand the contextual events implied forward to what the participants had learned at the university and their practice in return to their school context. The results achieved after analysis of the training phenomenon articulating cultural perspective to the dialogue between hermeneutic concepts and dialectic, showed a construction of meanings combined with the field of a utilitarian pragmatism which, reinforced by the general character of the course in comparison with the specific needs demanded by diverse school settings, emphasizing tensions and contradictions within the relationship between theory and practice. Consequently, such dissonance combined to weaken their production of emancipatory knowledge that could guarantee the teachers their admissibility of a social relevance to their practice from their knowledge, beyond to a highly technical preparation, regarding an intentional action in line with the political nature implicated in the act of educating children and by a comprehensive human formation prone to citizenship.

Keywords: Continuing Education. PARFOR. Teaching in Early Childhood Education. Experience. Praxis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Creche/Pré-Escola Municipal.....	40
Figura 2 - Secretaria.....	46
Figura 3 - Sala de Arquivo.....	46
Figura 4 - Sala de Material Didático.....	49
Figura 5 - Armário - Creche.....	51
Figura 6 - Móvel adquirida por docente (Pré-Escola).....	52
Figura 7 - Diretoria.....	53
Figura 8 - Bem-Vindo.....	69
Figura 9 - Aniversariantes do Mês.....	69
Figura 10 - Cantinho da Leitura.....	69
Figura 11 - Quadro de Prega.....	69
Figura 12 - Boas Maneiras.....	70
Figura 13 - Mural das Datas Comemorativas.....	70
Figura 14 - Vogais.....	70
Figura 15 - Numerais e Formas Planas.....	70
Figura 16 - Carrinho.....	74
Figura 17 - Fantoques.....	74
Figura 18 - Porta giz de cera.....	75
Figura 19 - Boneco da vogal "A".....	75
Figura 20 - Blocos de salas.....	91
Figura 21 - Salas de Creche.....	92
Figura 22 - Salas de Pré-Escola.....	92
Figura 23 - Sala de Pré-Escola.....	93
Figura 24 - Brinquedoteca.....	98
Figura 25 - Brinquedoteca: prateleira 01.....	98
Figura 26 - Brinquedoteca: prateleira 02.....	98
Figura 27 - Mural de Músicas.....	101
Figura 28 - Relógio do Tempo - Jardim II (05 anos).....	102
Figura 29 - Livreto "Dona Cária" - Jardim I (04 anos).....	103
Figura 30 - Caixa de Estímulos.....	104
Figura 31 - Jogo de Dama.....	104
Figura 32 - Jogo de Dominó (Cores).....	104
Figura 33 - Jogo de Dominó (Numerais).....	104
Figura 34 - Quebra-Cabeça (02 peças).....	104
Figura 35 - Noções de Quantidade.....	104
Figura 36 - Caixa das Formas Geométricas.....	105
Figura 37 - Jogo de Dado (formas e cores).....	105
Figura 38 - Jogo de Tabuleiro I (formas e cores).....	105
Figura 39 - Jogo de Tabuleiro II (vogais, numerais e cores).....	105
Figura 40 - Jogo de Tabuleiro III (formas e cores).....	105
Figura 41 - Jogo de Tabuleiro IV (formas e cores).....	105
Figura 42 - Jogo de Tabuleiro V (formas e cores).....	105
Figura 43 - Área Lateral.....	107
Figura 44 - Produção Infantil (Pré-Escola).....	108
Figura 45 - Produção Infantil (Creche).....	108
Figura 46 - Regras da sala (Jardim II) - Pré-Escola.....	114
Figura 47 - Pintura "O Bem e o Mal" - Creche.....	114
Figura 48 - Oração - Jardim II (05 anos).....	114
Figura 49 - Páscoa Cristã.....	115
Figura 50 - Páscoa Consumista.....	115
Figura 51 - Horta.....	118
Figura 52 - Refeitório.....	151
Figura 53 - Pátio externo ao refeitório.....	152
Figura 54 - Banheiros de uso infantil.....	152

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Participantes.....	25
Quadro 2 – Turno/Faixa Etária	27
Quadro 3 – Escala mensal por turno	28
Quadro 4 – Docentes por turno - Creche.....	42
Quadro 5 – Docentes por turno - Pré-Escola.....	43
Quadro 6 - Distribuição das turmas por turno - Creche	44
Quadro 7 - Distribuição das turmas por turno - Pré-Escola	44
Quadro 8 – Funcionários Administrativos por setor de trabalho/turno	59
Quadro 9 – Plano de Adaptação - Creche	97
Quadro 10 – Metodologia de Projetos - Maternal I e II Matutino - Creche	106

LISTA DE SIGLAS

DCNEI – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

DCNP – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA

EB – EDUCAÇÃO BÁSICA

EF – ENSINO FUNDAMENTAL

EI – EDUCAÇÃO INFANTIL

EM – ENSINO MÉDIO

LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

PARFOR – PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

PME – PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

PNE – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

PPC – PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR

PPP – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

RCNEI – REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

SEMED – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

UEA – UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS

UFAM – UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: O PERCURSO DA TESE.....	13
1.1. Conhecer para avançar: ampliando a compreensão sobre o objeto de análise.....	18
1.2. Delineando escolhas estruturantes à apresentação das unidades de análise.....	22
2. ERGUENDO PONTES, PLANEJANDO TRAVESSIAS: OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	24
2.1. Participantes.....	24
2.2. Caracterização do Espaço Escolar e de suas interações subjacentes.....	26
2.3. Percepção dos aspectos psicossociais da formação docente no PARFOR/UEA.....	28
2.4. Sistematização de experiências em espaços coletivos dialógicos.....	29
2.5. O cotidiano em foco: processamento, análise e registro dos dados empíricos.....	34
3. COEXISTÊNCIA DE FORÇAS NA POLÍTICA LOCAL E SEUS DESDOBRAMENTOS À EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPACIALIDADES, SOCIALIDADES E RELAÇÕES DE PODER.....	37
3.1. Panorama situacional da educação escolar na primeira infância: o caso da Creche/Pré-Escola municipal de Autazes.....	38
3.2. Reflexões sobre o que é ser profissional da Educação no contexto amazônico.....	48
3.2.1 <i>As condições de trabalho da professora de EI no contexto da Creche e da Pré-Escola: semelhanças e divergências</i>	68
3.3. Em Síntese.....	80
4. O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA/PARFOR NO DIÁLOGO COM A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA CRECHE E NA PRÉ-ESCOLA: UMA QUESTÃO DE PROFISSIONALISMO OU DE PROFISSIONALIDADE?.....	82
4.1. O PARFOR em contexto: a realidade do município de Autazes/AM.....	86
4.2. O processo educativo na Creche e na Pré-Escola: o que se afirma nos discursos sobre a prática e o que se realiza na prática das ações concretas.....	90
4.2.1 <i>Entre o tradicional e o inovador: aproximações e distanciamentos no planejamento do processo educativo na Creche e na Pré-Escola</i>	120
4.3. Um olhar sobre a formação: construindo sentidos na relação entre a experiência laboral na Creche e na Pré-Escola e a experiência formativa no PARFOR/UEA.....	130
4.4. Em Síntese.....	144
5. O BINÔMIO CUIDAR/EDUCAR E A RELAÇÃO FAMÍLIA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DO PARFOR/UEA FRENTE À NATUREZA DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EI.....	146
5.1. Posturas da Professora da Creche e da Pré-Escola frente ao Cuidar e ao Educar no contexto da Educação Infantil.....	150
5.2. A retórica da relação família escola e o seu confronto com o cotidiano da Creche e da Pré-Escola.....	159
5.3. Em Síntese.....	169
6. APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS E EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS PÓS FORMAÇÃO CONTINUADA: TERRITÓRIOS COMPARTILHADOS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA.....	171
6.1. A jornada acadêmica do PARFOR/UEA: relatos de uma experiência lida de dentro para fora.....	176
6.2. Sessão de Argumentação: um olhar avaliativo sobre sistematizar experiências na coletividade.....	182
6.2.1 <i>Sentidos/significados da experiência sistematizada e novas formas de atuação ante o mundo: o que sabemos para chegar aonde queremos</i>	183
6.3. Em síntese.....	189
O QUE VI, VIVI E APRENDI: PARA (NÃO) FINALIZAR.....	191
REFERÊNCIAS.....	199
APÊNDICES.....	209
ANEXO.....	213

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: O PERCURSO DA TESE

O papel da escola não é o de mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata (Demerval Saviani).

A necessária busca por espaços educativos que propiciem um posicionamento crítico para além da obviedade que cerca o cotidiano de nossas práticas sociais põe em relevo a importância de conhecê-las o suficiente para tanto identificar, quanto desvelar as razões de ser que as norteiam. Nesse contexto, a procura pelo sentido das nossas escolhas em seus porquês e para quês tornar-se-ia arma de enfrentamento aos mecanismos opressores em vigor, uma vez que, cientes dos interesses subjacentes às decisões tomadas no dia a dia, seríamos instigados à problematização constante dessa mesma realidade e de suas determinações, nela intervindo com vistas a transformá-la.

No campo educacional, do mesmo modo, a crescente preocupação com um desenvolvimento profissional docente contínuo emerge como possibilidade de construção deste mesmo posicionamento crítico e comprometido com um projeto social renovado, não mais omisso frente à influência de ditames externos e sim reconciliado com objetivos forjados a partir de necessidades coletivas e institucionais. Assim, pensar em um ensino que se proponha cidadão no contexto escolar é, antes de tudo, compreender os rumos dados à formação dos responsáveis por sua operacionalização, reconhecendo a centralidade desta na construção/reconstrução dos saberes necessários à consecução de finalidades emancipatórias, no cerne do trabalho que desenvolvem.

De nossa parte, muito antes de refletir sobre estas questões em nível de pós-graduação, reconhecemos que a temática da formação docente sempre permeou a nossa atuação profissional, ainda que, naquela ocasião, não tivéssemos plena ciência disso. Mesmo não atuando diretamente na docência, o nosso fazer como psicóloga em uma instituição federal de educação profissional e tecnológica sempre nos colocou, desde a nossa chegada, em contato com a importância da formação permanente no âmbito do trabalho docente, em virtude da gama de situações enfrentadas no processo educativo com adolescentes do Ensino Médio Integrado ao Técnico, diante das quais os(as) colegas professores(as) nem sempre se consideravam aptos a resolver.

Todavia, apesar dos desafios diários vivenciados em nosso contexto laboral, o nosso interesse em pesquisar a formação docente somente ganhou os primeiros contornos a partir de uma experiência vivenciada no ano de 2012, quando tivemos a oportunidade de conhecer mais proximamente o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica/PARFOR, ofertado pela Universidade do Estado do Amazonas/UEA, no município de Maratá/AM, por ocasião de nossa participação voluntária na disciplina Sociologia da Educação I.

Em nossa vivência junto a uma das turmas da 1ª Licenciatura em Pedagogia daquela localidade, auxiliando-a na compreensão dos estudos textuais, intrigou-nos a dificuldade com a qual os(as) cursistas estabeleciam conexões com os conhecimentos discutidos na academia, na busca por uma relevância à prática diária realizada no contexto escolar. Sendo a disciplina da qual participávamos um módulo de discussões predominantemente teóricas, pensamos tratar-se de contratempos pontuais àquele momento específico, dada a natureza das temáticas propostas.

Contudo, em conversas informais com integrantes da turma, percebemos serem aqueles obstáculos vivenciados de igual modo em outras ocasiões, os quais pareciam deixar pouca margem a uma aproximação concreta com situações vivenciadas no dia a dia da profissão. Além disso, o fato de serem cursistas em início de graduação e, por essa razão, não muito cientes do que esperar frente àquela trajetória formativa, tornava a nossa sensação ainda mais pungente. Uma vez que se tratava de um curso destinado a profissionais atuantes na área, o esperado, para nós, seria que aquela formação se revelasse como algo com o qual estes(as) pudessem, desde o início, se identificar de algum modo, o que nos permitiu desvelar os primeiros traços de vulnerabilidade na relação teoria e prática, no campo da formação/atuação docente.

Quando decidimos enveredar por uma trajetória acadêmica que contemplasse os conhecimentos relativos à nossa área de atuação (Educação), com vistas a refinarmos as ações construídas a partir da nossa área de formação (Psicologia), retornarmos a estes e outros questionamentos pareceu-nos um caminho viável à corporificação daquelas primeiras impressões, com a propositura de identificar os impactos da formação continuada do PARFOR/UEA na atuação profissional docente enquanto temática de pesquisa, extraída de nossa implicação pessoal com a experiência anteriormente vivenciada.

Nessa perspectiva, o estudo realizado e que ora apresentamos se propôs a problematizar o processo formativo docente por meio da seguinte questão central: De que modo os conhecimentos apropriados na 1ª Licenciatura em Pedagogia do PARFOR/UEA conferem sentido à atividade docente, possibilitando a construção de uma práxis consciente, politizada e em conformidade com os anseios da realidade escolar? Assim, tomando como base a problemática da formação docente, definimos o PARFOR/UEA como o nosso objeto de análise e, a partir daí, delineamos o objetivo geral da nossa pesquisa, o qual consistiu em averiguar o modo como os conhecimentos apropriados na 1ª Licenciatura em Pedagogia do PARFOR/UEA conferem sentido à atividade docente de cursistas atuantes na Educação Infantil/EI em uma escola pública municipal de Autazes/AM.

Para tanto, as questões norteadoras de abordagem à realidade em estudo versaram sobre a possibilidade de entendermos: (1) Qual a relação existente entre as expectativas das cursistas e a formação recebida no PARFOR/UEA? (2) De que modo a formação do PARFOR/UEA repercute na atuação das cursistas no contexto escolar? (3) Quais as redes de sentidos que se constroem na atuação das cursistas, em virtude de sua participação no PARFOR/UEA? (4) Como a construção de sentidos estabelecida na formação continuada se revela em sua atividade docente enquanto reflexo de uma práxis consciente, politizada e em consonância com o contexto escolar de origem?

Frente a estes questionamentos, estabelecemos metas específicas de condução da investigação científica, as quais nos possibilitaram: (1) Explicitar o modo como a 1ª Licenciatura em Pedagogia do PARFOR/UEA se estruturava no município de Autazes/AM; (2) Identificar a relação existente entre a 1ª Licenciatura em Pedagogia do PARFOR/UEA e as expectativas das cursistas em formação; (3) Investigar o processo da formação em andamento na atuação profissional das cursistas no contexto escolar e; (4) Compreender se as redes de sentidos que se constroem na atividade docente das cursistas em formação no PARFOR/UEA possibilitam a admissão de uma práxis consciente, politizada e em consonância com a realidade escolar.

Nossa opção pelo termo “práxis” em detrimento de “prática” justifica-se pela rejeição às perspectivas pragmáticas envolvidas no segundo, entendendo, como Imbernón (2000), que o(a) professor(a) não pode mais ocupar o assento de espectador(a) passivo(a) diante do devir. Com efeito, há muito a este(a) profissional conclama-se assumir o papel de sujeito ativo diante das opressões sociais e econômicas que submetem a humanidade no mundo

contemporâneo, no qual condições efetivas a uma ação educativa emancipadora, muitas vezes, lhe são negadas.

Em virtude de reordenamentos no desenho da própria pesquisa junto às Coordenações Geral e do Curso de Pedagogia do PARFOR/UEA, escolhemos um município diferenciado daquele que nos despertou o interesse pela temática para procedermos à nossa investigação. Todavia, apesar desses arranjos, mantivemos a preferência do estudo por localidades inseridas no interior do Amazonas, em detrimento da capital, para, assim, melhor enfatizarmos os desafios formativos enfrentados em nossa vasta região amazônica, com suas particularidades geopolíticas e educacionais. Do mesmo modo, a opção por cursistas atuantes em escolas da zona urbana nos levou ao encontro da Educação Infantil como *locus* de atuação das cursistas em formação, bem como ao desafio de entrarmos em contato com as especificidades de um processo educativo completamente desconhecido para nós, o qual nos foi dado a conhecer justamente por ocasião de nossa pesquisa.

Por sua vez, a decisão de pesquisarmos a formação docente no PARFOR/UEA pela ótica da construção de sentidos surgiu após a nossa participação na disciplina “Tópicos Especiais – Dialogando com Paulo Freire, Bernard Charlot e José Contreras”, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas – PPGE/UFAM - ao qual estávamos vinculadas, ministrada sob a coordenação de nossa orientadora. Nessa disciplina, tivemos a oportunidade de conhecer a perspectiva da Relação com o Saber, definida por seu autor como sendo uma relação:

[...] indissociavelmente social e singular. É o conjunto (organizado) de relações que um sujeito humano (logo singular e social) mantém com tudo o que depende da “aprendizagem” e do saber: objeto, “conteúdo de pensamento”, atividade, relação interpessoal, lugar, situação, ocasião, obrigação, etc., ligadas de certo modo à aprendizagem e ao saber. (CHARLOT, 2009, p. 15).

Ao identificarmos-nos com o referido teórico e sua leitura acerca dos processos de apropriação do saber para a constituição da aprendizagem humana, dada a nossa formação psicológica de base, percebemos que falar da relação com o saber, na formação continuada do PARFOR/UEA, nos permitiria compreender o processo formativo a partir da experiência das professoras cursistas, calcada em sua interpretação de mundo, concepções, crenças e valores, para melhor compreendermos como os esforços formativos, ao dotá-las dos conhecimentos científicos relativos ao seu fazer, contribuiriam para torná-las educadoras renovadas como um desdobramento desse processo.

O espaço formativo do PARFOR, a nosso ver, torna-se ideal à investigação em tela, visto que o diálogo entre formação acadêmica e realidade escolar só seria possível em outros contextos no momento da inserção dos(as) egressos(as) no mercado de trabalho, o que não ocorre nos cursos do referido programa, pois os(as) próprios(as) cursistas já são profissionais em exercício. Desse modo, justifica-se a referida discussão pela possibilidade de ampliar e aprofundar o entendimento sobre como as cursistas significavam os novos conhecimentos adquiridos na ação pedagógica realizada em sala, na busca por um sentido entre aquilo que aprendiam na universidade e o que já realizavam no contexto escolar:

É imprescindível, quando se reflete sobre a formação dos professores, distinguir bem esses quatro níveis de análise: o saber como discurso constituído em sua coerência interna, a prática como atividade direcionada e contextualizada, a prática do saber e o saber da prática. Formar professores é trabalhar os saberes e as práticas nesses diversos níveis e situar, a partir dos saberes e das práticas, os pontos em que se podem articular lógicas que são e que permanecerão heterogêneas – o que, aliás, é fundamental, porque a pretensão de integrar o saber e a prática em um discurso ou em uma prática totalizante é fonte de dogmatismo e totalitarismo (CHARLOT, 2005, p. 94).

Destarte, a nossa implicação, ao partir dos diálogos possíveis entre formação e atuação, alicerça-se no entendimento de que a identidade já construída nas professoras acerca do seu trabalho é marcada significativamente pela experiência da formação, pois não concebemos alguém que seja imune ao processo formativo universitário, iniciando e encerrando a sua trajetória acadêmica sem deixar-se tocar por ela, mantendo o mesmo olhar sobre o ato educativo, sobre si mesmo e sobre seus(as) discentes.

Assim, compreendendo as próprias participantes da pesquisa como capazes de, com sua ação coletiva engajada, romper com as amarras impostas por ideologias neoliberais hegemônicas, repensar a formação docente a partir da experiência destas cursistas, em todas as suas expectativas e frustrações, significou, para nós, conhecer o tipo de profissional que nascia a partir dessa formação e a quais interesses se aliava, na tensão permanente entre condições e interesses pessoais, condicionantes institucionais e/ou macro estruturais, dentro da lógica que se fizesse dominante.

Mais ainda, a construção de uma leitura de mundo sobre a formação docente, forjada a partir de vivências reais, possibilitou-nos reconhecer as condições materiais que as professoras dispunham para atuar e até que ponto estas contribuiriam ao surgimento de uma *práxis* sistemática, na qual teoria e prática se dirigissem à consecução de objetivos intimamente relacionados ao seu contexto de origem, não para encerrar-se como um ato em si,

mas para se inscrever como prática social participe de uma totalidade histórica, aliada a um devir sempre em construção.

1.1. Conhecer para avançar: ampliando a compreensão sobre o objeto de análise

No intuito de visualizar, com maior clareza, as oportunidades possíveis para propormos um estudo dessa natureza, procedemos à busca por pesquisas que se aproximassem do nosso foco de interesse para auxiliar-nos no garimpo de leituras diversificadas em torno da temática em tela para com ela dialogar. Apesar da extensa produção científica existente na área da formação continuada docente, optamos, nesse trabalho, pelo destaque àquelas que, de algum modo, nos apontaram apropriações chave concernentes à nossa intenção investigativa em seus fundamentos teóricos e/ou metodológicos basilares.

Em linhas gerais, dentre as inúmeras pesquisas encontradas sobre a formação/ação docente, deparamo-nos com o estudo de Silva (2009), o qual investigou a contribuição da formação acadêmica no fazer docente, a partir da concepção de finalistas do Curso de Pedagogia, por meio da aplicação de questionários, cujas questões versaram sobre o conhecimento teórico prático adquirido, pelos sujeitos pesquisados, ao longo da trajetória acadêmica, sendo os dados trabalhados por meio da análise de conteúdo.

Os resultados encontrados evidenciaram que, embora o Curso de Pedagogia ofereça um espaço ao estágio supervisionado durante alguns períodos, este, por si só, não garante a aptidão necessária aos finalistas para o exercício da docência. Com isso, Silva (2009) reforçou, ao término de sua análise, que a formação acadêmica em nível universitário é apenas o primeiro passo rumo a um processo que se estenderá por toda a carreira docente, confirmando, para nós, a importância da formação continuada como condição intrínseca ao ato educativo.

Quanto aos estudos que focalizassem o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica/PARFOR como objeto de análise, destacaram-se, para nós, as pesquisas de Abdalla, Martins, Silva (2011) e Martins, Santos, Soares, Galvão (2011), as quais se propuseram a investigar as representações sociais da formação recebida no Curso de Pedagogia do PARFOR na visão de seus discentes, como forma de conhecer as contribuições desta formação à constituição de suas identidades profissionais.

No primeiro estudo, os resultados encontrados enfatizaram a existência de três dimensões da representação, identitária, pedagógica e política, as quais, estando em movimento, sinalizariam aspectos referentes tanto à ressignificação do papel docente, quanto à reflexão sobre os desafios da prática pedagógica/profissional nos dias atuais. Nesse sentido, os dados encontrados apontaram o necessário redirecionamento das escolhas e decisões tomadas em face dos processos e estratégias adotados na condução da formação oferecida no PARFOR, de modo que os conhecimentos ali apropriados se tornassem passíveis de tradução nas ações concretas, com vistas a contribuir ao desenvolvimento pessoal, social e cultural dos(as) cursistas (ABDALLA; MARTINS, SILVA, 2011).

Complementando o raciocínio, a segunda pesquisa mencionada uniu-se à primeira para enriquecer o debate ao sinalizar-nos que os(as) cursistas do PARFOR entendem/percebem a formação docente por meio de um núcleo de representações ancoradas em cinco categorias específicas, a saber: contexto escolar; sociabilidade docente; apoio institucional; ação discente; características pessoais e estratégias didáticas necessárias a um(a) professor(a) (MARTINS; SANTOS; SOARES; GALVÃO, 2011). Por serem cursistas de um processo formativo em exercício, notamos que tais representações encontradas refletiam, visivelmente, a própria condição de profissionais estudantes a qual pertenciam, ainda que estivessem em posições diversas quanto aos cargos que exerciam nos seus espaços de trabalho.

Ao final do estudo, os autores mostraram a centralidade da profissionalização docente pela compreensão da teoria como fundamento da prática, conclamando ao fortalecimento dessa dialética, a fim de que a relação teoria/prática seja entendida por seus(as) cursistas como postura tanto epistêmica, quanto metodológica. Essa necessidade se concretizou de modo ainda mais efetivo quando Martins e Abdalla (2015), autoras pertencentes a ambos os estudos, reuniram as crônicas produzidas por estudantes do PARFOR e as submeteram a um programa informático de análise quantitativa de dados textuais para examinar o que poderia emergir ou ser reforçado em termos de representações concernentes à profissionalidade docente. Nesse contexto, os dados levantados seguiram confirmando as fragilidades dessa profissionalização e de sua afirmação frente ao valor atribuído pelos(as) cursistas à oportunidade de acesso a um curso superior e os desafios e dilemas enfrentados ao longo da trajetória acadêmica.

Com relação às pesquisas pautadas na perspectiva da relação com o saber, entendemos como o seu autor que “[...] estudar a relação com o saber dos alunos não é suficiente. É

preciso estudar também a relação com o saber dos professores” (CHARLOT, 2008, p. 176). Entretanto, como o teórico segue afirmando, “[...] há ainda pouca pesquisa sobre a relação do professor com o saber [...]” (IDEM, p. 108). Por conta disso, dada a escassez de estudos baseados na perspectiva em questão, limitamos a nossa incursão bibliográfica à discussão de duas teses que possuíam em comum o fato de partirem da realidade de atuação docente para compreender como se configurava a caracterização da relação com o saber em seus espaços de trabalho (DIEB, 2007; ALMEIDA, 2011).

Dentre elas, identificamo-nos, de modo especial, com o estudo de Dieb (2007), o qual veio a incrementar a nossa busca por tratar-se de um estudo sobre a relação com o saber de docentes em atuação na EI, propondo uma leitura dessa realidade na confluência de elementos oriundos dos universos individual e social desses(as) profissionais. Quanto às suas conclusões principais, ressaltamos a consideração do autor acerca da relação com o saber do(a) profissional da EI como sendo fragilizada em suas dimensões epistêmicas – relação do(a) docente com o conhecimento de sua área de atuação - e identitárias – relação do(a) docente consigo mesmo, estando a primeira enfraquecida, especialmente, na apropriação do cuidar e do educar como pouco reflexionada frente à relevância desse saber à atuação profissional.

A respeito da dimensão identitária, a influência da dimensão social relativa à desvalorização do trabalho docente na EI, por parte da gestão pública, concorria para imprimir, nas ações pedagógicas, um sentimento de insegurança com o qual os(as) profissionais passaram a relacionar-se, principalmente quando estes(as) decidiam fazer apenas o que era possível, “mesmo que isso [representasse] transformar a atividade de cuidar e educar em um questionável contato com as letras e os números escritos” (DIEB, 2007, p. 290).

Tal decisão, para o autor, cooperava de modo significativo não apenas para contribuir com a falsa ideia de que lhes faltava a necessária formação, quanto perpetuava velhos modelos institucionalizados que não mais satisfazem as necessidades de aprendizagem das crianças, tampouco as suas próprias enquanto profissionais da área. Não querendo adiantar discussões, sinalizamos que as considerações levantadas pelo estudo em voga encontraram eco em grande parte das situações que vivenciamos junto às professoras da EI no contexto escolar por nós investigado, como melhor explicitaremos ao longo deste trabalho.

Estudos científicos com o foco em programas governamentais de formação docente e que tivessem como base de análise a perspectiva da Relação com o Saber não foram

localizados. Entretanto, destacamos duas pesquisas cujo teor aproximou-se de nossa intenção ao versarem sobre os impactos da formação recebida no âmbito do PARFOR na atuação profissional dos(as) cursistas, a partir da investigação de seus sentidos, significados e motivações constituintes (PRATES, 2012; GUIMARÃES; SOUZA, 2014).

Ao aproximar-se do PARFOR como objeto investigativo, Prates (2012) nos revelou ser este um espaço recheado de sentidos e de significados, vinculado a processos históricos e culturais, uma vez que não se configurava apenas como *locus* para aquisição de conhecimentos, servindo também para compartilhar angústias, dilemas e vivências. Porém, a ausência de um diálogo mais próximo com experiências acumuladas na docência e suas práticas resultantes ainda era vista com ressentimento, como se o PARFOR desconsiderasse os(as) cursistas como sujeitos dotados de saberes anteriores à academia. Assim, o estudo finalizou convocando mais pesquisas que viessem ao encontro do sentido atribuído ao PARFOR, por parte desses(as) profissionais, como forma de dar voz aos valores, saberes e vivências antes relegados, a fim de concretizar a formação como um momento não somente para apropriação de conhecimentos, mas, também, de reflexão crítica quanto às suas formas de ser e de estar na docência.

Por sua vez, Guimarães e Souza (2014) discutiram, em seus resultados, que a adesão docente à formação do PARFOR apontou a possibilidade de melhores perspectivas no mercado de trabalho, uma vez que, agora formados(as), sua atuação estaria em conformidade com o preconizado nos dispositivos legais, como, igualmente, assinalou o anseio profissional pelo aperfeiçoamento dos conhecimentos prévios e/ou da prática pedagógica realizada, com vistas a aprimorá-los. Desse modo, a vontade de continuar aprendendo para rever posturas adotadas em sala, por meio de uma reflexão sistemática sobre o trabalho diário, despontou, para nós, como a confirmação definitiva de que não há como ensinar se não estamos dispostos a aprender: eis o caráter dialético da Educação.

Mediante o exposto até aqui, acreditamos que a pesquisa realizada por nós vem ao encontro das aqui mencionadas para contribuir ainda mais com os debates em voga no campo da formação continuada docente, ampliando-os com a análise das redes de sentidos construídas durante a 1ª Licenciatura em Pedagogia do PARFOR/UEA, na visão de professoras atuantes em instituições escolares situadas no contexto amazônico e com um olhar crítico voltado às dificuldades de atuação profissional comprometida com um ensino de qualidade, muitas vezes praticado sob condições adversas.

Dessa forma, assumimos, como ponto de partida à construção de nossa tese, o pressuposto de que, sendo satisfatório o impacto do processo formativo na significação construída entre aquilo que se aprende na universidade e o que se faz no contexto escolar, tornar-se-ia possível aos(as) cursistas atribuir sentido aos conhecimentos científicos ali ensinados, apropriando-se destes para melhor responder às necessidades demandadas pela própria realidade escolar. Assim, reconhecendo-se como sujeitos de saberes e de fazeres, estes(as) cursistas, no retorno ao *lócus* de atuação profissional, poderiam utilizá-lo como espaço tanto para enriquecer essas mesmas teorias por meio de um olhar crítico sobre elas, quanto potencializar a atividade docente no alcance de finalidades emancipatórias, intervindo em seu contexto de origem para, intencionalmente, transformá-lo.

Contudo, se a formação continuada concorrer à manutenção do diálogo com os conhecimentos concernentes ao ato educativo em um nível utilitarista de causa e efeito, voltado à mera execução de tarefas para o alcance de resultados predeterminados, a ausência desta aproximação com a realidade escolar de origem e suas necessidades reais pode vir a limitar as possibilidades de compreensão sobre o próprio fazer docente como parte de uma prática social mais ampla. Dessa forma enfraquecer-se-ia, significativamente, a construção de uma práxis consciente e politizada frente às estruturas sociais opressoras, encerrando as finalidades do ato educativo na mera perpetuação do *status quo*.

Estes foram os nossos pontos de partida e, ao mesmo tempo, as projeções que fizemos ante os possíveis horizontes de chegada. E foi nesse caminhar que nos deixamos guiar pela própria realidade investigada, nas vicissitudes das trilhas percorridas em busca das respostas que tanto procurávamos, bem como no auxílio à problematização de questões outras que nos permitiriam conhecer sobre quais pressupostos o PARFOR se assentava, aproximando-o do contexto concreto de atuação das professoras para, assim, desvelarmos possibilidades.

1.2. Delineando escolhas estruturantes à apresentação das unidades de análise

A estrutura de apresentação aqui adotada foi pensada no tocante a abranger unidades de análise que estivessem diretamente relacionadas à problemática da pesquisa, ou seja, a formação docente no PARFOR/UEA e seus sentidos constituintes à atuação profissional. Assim, no primeiro momento, explicitaremos os caminhos metodológicos para a apreensão do fenômeno formativo, baseados em concepções metodológicas dialéticas de abordagem à

realidade (HOLLIDAY, 2006; ROMÃO et. al., 2006), bem como em uma análise dos dados que, dialogando com a perspectiva da interpretação de sentidos, nos permitisse apreender a riqueza dos discursos coletados, na linha tênue entre manifesto e o latente, entre o dito e o não dito (GOMES et. al., 2005; MINAYO, 2002: 2008).

Em seguida, realizaremos uma leitura crítica acerca dos condicionantes contextuais que permeavam o universo laboral na escola investigada, problematizando a questão política implicada nos arranjos internos e externos adotados naquela realidade e seus efeitos nocivos à profissionalização da docência. Sequenciando, abordaremos o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica/PARFOR para, a partir daí, situarmos a organização do trabalho pedagógico na Creche e na Pré-Escola e, assim, aprofundarmos os diálogos entre experiência formativa e experiência laboral, compreendendo o modo como tais apropriações têm sido objetivadas nas ações concretas que se desvelavam no processo educativo com crianças pequenas, no retorno docente ao contexto escolar.

Após, faremos incursões em temáticas essenciais ao universo laboral na EI, tais como o binômio cuidar/educar e a relação família/escola, a fim de vislumbrarmos as reais contribuições da experiência formativa no PARFOR/UEA, quando confrontadas com as demandas concernentes à natureza do trabalho pedagógico na primeira infância e, desse modo, conhecermos o papel da universidade na ampliação das expectativas de atuação político-social das professoras, para além de um preparo meramente técnico.

Por fim, discutiremos as aprendizagens da experiência formativa em seus sentidos constituintes, no reforço ao caráter da professora como aquela que poderá, com sua ação, legitimar ou resistir aos ditames neoliberais inscritos na cotidianidade de sua prática social. Revelaremos, ainda, o ônus e o bônus que um investimento formativo pode agregar tanto à vida pessoal, quanto profissional de cursistas que conciliavam a condição de trabalhadoras, durante o ano letivo, à de estudantes, nos meses de férias.

O trabalho encerra-se com a apresentação das considerações finais, referências, apêndices e anexo.

2. ERGUENDO PONTES, PLANEJANDO TRAVESSIAS: OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Vamos sempre lembrar: um livro, uma caneta, uma criança e uma professora podem mudar o mundo (Malala Yousafzai).

A presente pesquisa caracterizou-se pela abordagem qualitativa de caráter descritivo analítico por considerarmos a existência de uma relação dinâmica entre o mundo objetivo e a subjetividade das participantes da pesquisa, impossível de ser plenamente captada por mera leitura estatística. Assim, interpretar o fenômeno da formação continuada enquanto objeto analítico, a partir da experiência destas cursistas, bem como a atribuição de significados *in loco*, constituiu-se em nosso foco principal.

Desse modo, situamos a investigação em tela no contexto da Pesquisa Participante, para, ao compreendermos os sentidos que as próprias participantes dão à sua formação, apropriarmos-nos de sua percepção e, conjuntamente com elas, construirmos novos conhecimentos ao tomá-las como protagonistas na dialética da vivência social, com vistas à conscientização e à participação (BRANDÃO; STRECK, 2006). Com isso, enfatizamos, em nossa pesquisa, a centralidade da troca de experiências entre os sujeitos envolvidos, ao invés da imposição de um saber dominante, para a apreensão do fenômeno investigado.

2.1. Participantes

No intuito de alcançarmos os objetivos propostos pela investigação em tela, nosso primeiro passo consistiu em abordar *in loco* as professoras regularmente matriculadas na 1ª Licenciatura em Pedagogia do PARFOR/UEA e que estivessem em situação ativa no exercício profissional da docência na escola municipal de EI no ano corrente da pesquisa (2015), sem quaisquer objeções quanto à idade, religião, classe social, naturalidade ou etnia.

Entretanto, ao chegarmos à referida instituição, em Março/2015, deparamo-nos com novos obstáculos impostos a nós pela realidade local, oriundos de mudanças no macrossistema da gestão municipal. O maior deles, a lotação docente, estendeu-se praticamente por todo o primeiro mês letivo, o que nos inviabilizou, de antemão, vislumbrar o número real de participantes que teríamos à disposição para a abordagem inicial e consequente tomada de anuência para realizarmos nossa pesquisa.

Assim, ao final daquele mês, estando lotado todo o quadro funcional docente daquela instituição, conseguimos a concordância de 10 (dez) participantes, número este que refletiu a população geral de professoras regularmente matriculadas na 1ª Licenciatura em Pedagogia do PARFOR/UEA e em situação ativa no exercício profissional da docência, naquele espaço escolar, no ano de 2015 (100%). Apesar de um pouco maior do que inicialmente estimado, esse quantitativo ainda se enquadrava nos limites de nossas possibilidades de investigação.

Em linhas gerais, as participantes da nossa pesquisa oscilaram na faixa etária compreendida entre os 25 (vinte e cinco) e 55 (cinquenta e cinco) anos de idade. Possuíam formação inicial de nível médio com habilitação ao Magistério (50%), sendo, as demais, professoras que estavam recebendo formação pedagógica para a prática da docência pela primeira vez no âmbito da 1ª Licenciatura em Pedagogia do PARFOR/UEA (50%).

Quanto ao gênero, a totalidade incidiu sobre o sexo feminino. Sobre a experiência na docência, as participantes variaram entre 05 (cinco) e 20 (vinte) anos de exercício profissional, sendo estes realizados na própria instituição investigada e/ou iniciados em anos anteriores à atuação das professoras na EI. Houve, igualmente, um equilíbrio entre o regime de trabalho por contrato e o efetivo, dentre as participantes do estudo, conforme apontado no Quadro 1:

Quadro 1: Participantes

Idade	Grau de Instrução	Gênero	Docência	Na Creche/Pré-Escola	Regime Jurídico
25	Ensino Médio Regular	F	05 anos	03 anos	Contrato
31	Ensino Médio Regular	F	04 anos	04 anos	Contrato
34	Ensino Médio Regular	F	04 anos	Primeiro ano	Contrato
37	Ensino Médio Regular	F	06 anos	06 anos	Contrato
42	Ensino Médio Magistério (PROFORMAÇÃO)	F	08 anos	21 anos	Efetivo
43	Ensino Médio Magistério (PROFORMAÇÃO)	F	14 anos	06 anos	Efetivo
44	Ensino Médio Magistério (PROINFANTIL)	F	05 anos	21 anos	Efetivo
44	Ensino Médio Regular	F	06 anos	06 anos	Contrato
49	Ensino Médio Magistério (PROINFANTIL)	F	05 anos	16 anos	Efetivo
55	Ensino Médio Magistério (I.E.A.)	F	20 anos	20 anos	Efetivo

Fonte: Diário de Campo – Pesquisadora.

Sobre o exposto no quadro acima, merece destaque a condição de “professoras novatas” a algumas veteranas encontradas na escola investigada, como pode ser visto na discrepância entre o tempo de “casa” e o exercício da docência de 03 (três) participantes. São professoras que, de servidoras concursadas em cargos administrativos, assumiram a função de apoio pedagógico em atendimento às necessidades institucionais, inicialmente sem o menor preparo para tal e que, com o passar dos anos, foram direcionadas aos cursos de nível médio Magistério, em programas de formação inicial tanto para docentes em exercício na Educação Básica (PROFORMAÇÃO), quanto para atuantes, especificamente, em salas de EI (PROINFANTIL), assumindo, de modo definitivo, a docência na condição de professoras titulares. Voltaremos a tocar nesses e em outros casos específicos com maior detalhamento nas seções posteriores.

2.2. Caracterização do Espaço Escolar e de suas interações subjacentes

Na pesquisa em tela, buscamos a caracterização do espaço escolar por meio da análise de sua dimensão física e relacional. Através da Observação Participante, procuramos apreender as interações ocorridas, ampliando e aprofundando o olhar acerca da dinâmica institucional na qual as cursistas em formação no PARFOR/UEA atuavam como professoras no âmbito da EI.

Este momento de Observação Participante se estendeu ao longo do 1º Semestre Letivo de 2015, o que nos levou a compreender a prática escolar por uma visão etnográfica acerca dos comportamentos, hábitos, crenças, valores, linguagens e significados desse grupo social específico (ANDRÉ, 2008), na naturalidade dos acontecimentos que ali se realizaram. Na expressão dessa autora:

O pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado. Como se dá esse contato? Primeiro não há pretensão de mudar o ambiente, introduzindo modificações que serão experimentalmente controladas como na pesquisa experimental. Os eventos, as pessoas, as situações são observados em sua manifestação natural, o que faz com que tal pesquisa seja também conhecida como naturalística ou naturalista (IDEM, p. 25).

Quanto ao turno, houve a prevalência do vespertino sobre o matutino dentre as professoras observadas. Essa situação levou-nos a estender o período de permanência no espaço escolar ao longo do dia (manhã e tarde), de modo que nos fosse possível acompanhar

as 10 (dez) professoras da EI, em formação no PARFOR/UEA, na rotina cotidiana em seus próprios turnos de trabalho, contabilizando uma carga horária mínima firmada em 8h diárias de observação.

Com relação à faixa etária com que as professoras atuavam, houve certo equilíbrio entre professoras da Creche e da Pré-Escola dentre as participantes da pesquisa, o que nos permitiu vivenciar a cotidianidade inscrita nos acontecimentos que ali se desenrolavam na convivência paralela de ambas as realidades escolares. Nesse sentido, pudemos observar tanto as salas de Maternal na Creche, quanto as salas de Jardim da Infância na Pré-Escola, conforme indicado no Quadro 2:

Quadro 2: Turno/Faixa Etária

Matutino				
Creche		Pré-Escola		Total
Maternal II (03 anos)	Apoio Pedagógico Maternal I e II (02/03 anos)	Jardim I (04 anos)	Jardim II (05 anos)	
01	01	01	01	04
Vespertino				
Creche		Pré-Escola		Total
Maternal II (03 anos)	Apoio Pedagógico	Jardim I (04 anos)	Jardim II (05 anos)	
03	-	-	03	06
Total Geral				10

Fonte: Diário de Campo – Pesquisadora.

Nesta etapa específica, participamos das reuniões pedagógicas, reuniões de pais, organização de eventos, datas comemorativas, atividades pedagógicas e recreativas com as crianças dentro e fora do ambiente das salas, dentre outras ocasiões, conforme o disposto em nosso Roteiro de Observação Participante (Apêndice 1). A diversidade de situações nas quais atuamos nos permitiu conhecer a rotina da instituição em seus pontos positivos e negativos, bem como as relações de poder que se manifestavam no dia a dia institucional.

Para tanto, ao observarmos as 10 (dez) professoras cursistas do PARFOR/UEA no contexto escolar e dada à lotação destas em ambos os turnos de trabalho, organizamos uma escala mensal de observação, a qual, inicialmente, contemplava a nossa ida às salas de todas as participantes ao longo da semana, em dias aleatórios, de modo a observamos tanto práticas da Creche, quanto da Pré-Escola, na tentativa de privilegiar a atuação em ambas de modo igualitário, o que gerou sobrecarga ao processo de observação.

Como forma de amenizar os impactos oriundos desta sobrecarga, reorganizamos a escala mensal de observação participante, com vistas a acompanharmos as práticas pedagógicas de cada professora durante uma semana inteira de trabalho, sempre alternando, a cada semana, entre Creche e Pré-Escola por turno, conforme estipulado no Quadro 3:

Quadro 3: Escala mensal por turno

Escala Mensal – Observação Participante		
	Matutino	Vespertino
Semana 01	Creche	Pré-Escola
Semana 02	Pré-Escola	Creche
Semana 03	Creche	Pré-Escola
Semana 04	Pré-Escola	Creche

Fonte: Diário de Campo – Pesquisadora.

Esta alternância foi pensada como um dos cuidados necessários às incursões etnográficas, de modo a evitarmos previsibilidades que viessem a interferir na naturalidade dos fatos, bem como na postura da própria professora que poderia, de antemão, planejar atividades diferenciadas nos dias em que estivéssemos junto às turmas. Quanto ao registro do momento da Observação Participante, este foi realizado posteriormente por meio de anotações em nosso Diário de Campo.

2.3. Percepção dos aspectos psicossociais da formação docente no PARFOR/UEA

O momento interacional entre pesquisadora e professoras, possibilitado pela Observação Participante, levou-nos à realização de encontros individuais no próprio espaço escolar, nos quais realizamos Entrevistas Semiestruturadas, norteadas por um roteiro prévio (Apêndice 2), com “a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados” (ANDRÉ, 2008, p. 24) na primeira etapa da pesquisa.

O roteiro compunha-se por 10 (dez) questões ligadas tanto ao conceito pessoal das professoras com relação ao termo ‘Educação’, à percepção destas acerca do ser e do fazer docente no contexto amazônico, ao que é ser uma professora de Creche/Pré-Escola e à escolha pessoal de cada uma pela docência, quanto à visão das professoras acerca da formação em curso no PARFOR/UEA no tocante a aprendizagem empreendida, possibilidades de utilização dos conhecimentos acadêmicos em sala com as crianças, pontos fortes e fracos da formação em andamento, adequação desta à realidade docente, dentre outros aspectos.

Assim, ao valermo-nos das referidas indagações, aproveitamos a ocasião para conhecer o posicionamento das professoras quanto aos aspectos mais significativos da graduação em voga, levando-as a refletir sobre o próprio processo de formação continuada e se, na visão destas, era válido o esforço pelo prosseguimento nos estudos, considerando sua vivência tanto formativa, quanto profissional. Buscamos, ainda, desvelar possíveis presenças de fatores motivacionais e/ou de desânimo subjacentes às expectativas frente ao seguimento destas em um processo formativo permanente.

As entrevistas ocorreram no decurso do primeiro semestre de 2015, em dias e horários previamente acordados, em respeito às limitações relativas aos horários de atividade com as crianças, bem como às próprias professoras quanto aos seus afazeres pessoais e profissionais. Oscilaram entre o tempo aproximado de 30 (trinta) minutos a 01 (uma) hora de duração e contaram com o auxílio do registro de áudio (gravador) para a coleta das falas.

Não sendo possível entrevistar as professoras durante o horário de trabalho, reconhecemos a disponibilidade das participantes em contribuir com esta etapa específica, ao permanecerem na escola para além do habitual, uma vez que as dificuldades concernentes à conciliação das entrevistas com a atuação profissional limitaram a sua realização ao término do expediente laboral.

2.4. Sistematização de experiências em espaços coletivos dialógicos

Ao valermo-nos da proposta metodológica da Sistematização de Experiências (PALMA, 1992; HOLLIDAY, 2006a, 2006b; STRECK, 2012; FALKEMBACH, 2014), construímos, igualmente, um espaço coletivo da fala no próprio espaço escolar de atuação das professoras, cuja duração estendeu-se aos meses de Março, Abril, Maio, Junho e Dezembro/2015. Esse momento levou em consideração os cinco tempos recomendados para a sua realização, a saber:

(1) o ponto de partida, ou seja, ter participado e registrado a experiência que se queria sistematizar;

(2) as perguntas iniciais, isto é, qual experiência a sistematizar, para que sistematizar e quais aspectos centrais dessa experiência nos interessavam sistematizar a fim de objetivá-los;

(3) recuperação do processo vivido, no qual realizamos uma reconstrução histórica com vistas a ordenar e classificar a informação;

(4) a reflexão de fundo “por que aconteceu o que aconteceu?”, a qual nos possibilitou uma análise, síntese e interpretação crítica do processo e;

(5) os pontos de chegada, no tocante à formulação de conclusões e comunicação da aprendizagem.

No intuito de evidenciar o modo como se construiu o processo para sistematização de experiências no espaço escolar, gostaríamos, inicialmente, de construir um entendimento acerca do que concebemos com o termo “sistematização”. Para muitos, sistematizar pode significar a organização e o ordenamento de dados em categorias, de modo a garantir uma estrutura organizada. Porém, ao falarmos em algo tão subjetivo como o que nos remete o termo “experiência”, esse significado se complexifica, especialmente quando tomamos as vivências humanas como processos históricos vinculados a um contexto econômico e social específico, em determinado tempo e espaço.

Por essa razão, recorremos a Holliday (2006a) para, clarificando o significado do termo “experiência”, no âmbito da Educação Popular e dos movimentos sociais, destacarmos que “falar de experiências é voltarmos-nos a um conjunto de processos sócio históricos, dinâmicos e complexos, individuais e coletivos, vivenciados por pessoas concretas” (p. 07). Diante disso, percebemos não estar diante de meros fatos pontuais, visto que as experiências se constituem como vivências em permanente movimento, ao combinarem tanto dimensões objetivas quanto subjetivas, da realidade histórico social, gerando reações em seus protagonistas, os quais constroem novas relações entre si. Daí dizer-se que:

A sistematização é aquela interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no dito processo, como se relacionaram entre si e porque o fizeram desse modo (HOLLIDAY, 2006b, p. 24).

Em outras palavras, sistematizar experiências é compreender porque determinados acontecimentos se desenvolveram de uma forma e não de outra, a partir do entendimento e interpretação dos elementos objetivos e subjetivos que interferiram no processo, de modo a reordenar a realidade por meio de uma interpretação geradora de aprendizagem sobre a prática realizada. Nessa perspectiva, dialogamos com Bickel (2006) para ressaltar que sistematizar experiências não remete a um processo avaliativo das práticas sociais, visto que sua centralidade não se assenta nos resultados ou impactos obtidos e sim no modo como a experiência se desenvolve, seu processo, dinâmica, avanços e retrocessos.

Ao optarmos pela referida proposta metodológica em nosso estudo, assumimos o desafio de interagir não com uma experiência já finalizada e sim uma que ainda se encontrava em fase de andamento. Mais do que isso, ao propormos a compreensão das redes de sentido construídas na interface entre formação continuada e atuação profissional, estivemos diante não apenas de uma, mas de duas experiências, a laboral e a formativa, alternando-se paralelamente em tempos e espaços distintos, a saber: a escola e a universidade. Logo, esteve lançado a nós o desafio de estabelecer vias de comunicação entre estas, fomentando conectivos em torno de seus saberes, cuja complexidade, intrínseca à maneira como cada participante as vivenciava, igualmente demandou de nós uma apropriação ampla dos diversos níveis de percepção da realidade, em face da diversidade de contextos históricos, políticos e sociais.

Ademais, a abertura de espaços fomentadores da consciência crítica sobre as estruturas sociais opressoras presentes na realidade cotidiana das participantes levou-nos à reflexão sobre como daríamos contornos ao referido processo no contexto escolar, algo que requer “aí um método que seja capaz de sistematizar o saber desagregado que os sujeitos pesquisadores e pesquisandos possuem, agregando-os, dialeticamente, e enunciando-os no ambiente criado pelo pesquisador” (ROMÃO et. al. 2006, p. 181).

Desse modo e coerentes com o fato de que pensar formas de problematizar, constantemente, a prática social dos sujeitos na relação com determinantes externos a esta é retomar a cultura como ponto de partida à (re)construção do conhecimento oriundo da experiência concreta, elegemos a proposta dos Círculos de Cultura freireanos como fundamento maior de nossos espaços coletivos dialógicos. Assim, ao construirmos conjuntamente um espaço no qual as professoras questionassem de forma crítica os condicionantes contextuais que permeavam ambas as realidades, a de cursistas e a de profissionais, intentamos aproximar tais experiências de modo a conhecer os seus pontos de interseção possíveis e, assim, contribuir com elas para “alimentar atitudes e práticas antineoliberais” (FALKEMBACH; FRANTZ, 2014, p. 12) que fizessem frente às imposições inscritas, veementemente, no cotidiano daquelas relações vivenciadas.

Em termos conceituais, o Círculo de Cultura é descrito como um método que revive a vida em profundidade crítica, no qual a consciência emerge do mundo vivido, objetivando-o, problematizando-o e compreendendo-o como projeto humano, com vistas a propalar os conhecimentos que dele emanassem. Desse modo, restituída em sua amplitude, a consciência

abrir-se-ia para a prática da liberdade, posto que no Círculo de Cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em reciprocidade de consciências:

[...] o círculo se constitui assim em um grupo de trabalho e de debate. Seu interesse central é o debate da linguagem no contexto de uma prática social livre e crítica. Liberdade e crítica que não podem se limitar às relações internas do grupo, mas que necessariamente se apresentam na tomada de consciência que este realiza de sua situação social (FREIRE, 2015, p. 7).

Complementando o exposto, Gadotti (2003) defende que a vantagem do Círculo de Cultura é que este não se limita a uma metodologia ou técnica, visto que conjuga técnicas consolidadas de produção de dados de forma dinâmica, dialógica e intercultural ao apropriar-se de instrumentos e procedimentos adotados tanto no estudo, quanto na pesquisa, principalmente na Pesquisa-Ação e na Pesquisa Participante, além de concorrer à valorização de práticas sociais antes consideradas irrelevantes, traduzindo-as para transformá-las e transformar-se. Dessa forma, codificar e decodificar a realidade por meio de temas geradores nos permitiu conhecer o posicionamento coletivo a partir de sua situação existencial, sendo o diálogo um facilitador na organização do pensamento, bem como no seu crescimento intelectual e político, tanto coletivo, quanto individual.

No caso de nossa pesquisa, o delineamento inicial sobre o quê, o porquê e o para quê sistematizar experiências no contexto escolar ganhou os primeiros contornos na acolhida às participantes e explicitação daquele como um espaço de discussão a ser construído coletivamente, de modo a consolidarmos o seu caráter democrático, bem como pedagógico, uma vez que, debatendo as temáticas escolhidas na troca fomentada entre todas, tanto nos seria possível ensinar, quanto aprender umas com as outras.

A partir daí, iniciamos um processo de construção coletiva em torno do termo experiência. Para tanto, buscamos, primeiramente, reconhecer-nos naquilo que as aproximava e que nos aproximava: o fato de cursarem o PARFOR na mesma universidade, além de atuarem na mesma instituição pública de ensino. Agindo dessa forma, intentamos a consolidação de territórios nos quais as professoras pudessem se identificar umas com as outras em uma atitude de reciprocidade e não unicamente como participantes de uma mesma pesquisa, com vistas a potencializarmos a capacidade destas em representar-se e, ao fazê-lo, representar a própria experiência (TORRES; CENDALES, 2006).

Desse modo, julgamos necessário enfatizar a natureza da sistematização no entendimento desta como um processo tecido a muitas mãos e, por isso mesmo, desprendido

de conceitos prévios e/ou juízos de valor, pois ressignificar o vivido é situá-lo no campo da subjetividade, um terreno sabidamente avesso a padronizações. Essa disponibilidade à livre expressão do pensamento, por meio do diálogo, evidenciou a necessidade de que certos cuidados fossem tomados não apenas no tocante à postura das participantes frente às demais, como também em relação a nós, enquanto mediadora no processo em curso, tais como:

[...] ouvir mais do que falar, devolver perguntas para o grupo, em vez de apressar-se em respondê-las, concentrar-se plenamente no que o grupo está dizendo, estabelecer um diálogo que aproxima os participantes, buscando, todo o tempo, quebrar a relação de subordinação e dependência que o lugar social de cientista antecipadamente já criou ou que alguns monopolizadores da palavra acabam criando no momento da realização do círculo (ROMÃO et. al. 2006, p. 187).

Agindo assim, buscamos esclarecer, desde o começo, não existir opiniões certas ou erradas e sim modos distintos de olhar para a experiência que, partindo de pontos de vista individuais, enriqueceriam o produto da sistematização justamente por seu caráter heterogêneo. Tal preocupação assentou-se na necessidade de evidenciarmos a dimensão transindividual (ROMÃO et. al., 2006) do sujeito coletivo que buscávamos alcançar, bem como o seu conhecimento o qual, sendo produto da coletividade, não mais faria referência a apenas um único olhar e sim ao todo implicado no processo, cuja perspectiva apresentar-se-ia menos inconclusa, incompleta e inacabada; logo nada impedia que olhares divergentes pudessem interagir para complementar-se, visto que as verdades ali contidas eram representações parciais, não podendo, por isso mesmo, ser consideradas absolutas e imutáveis.

Sobre o momento decisório no qual o coletivo foi chamado a posicionar-se quanto aos rumos do processo, tomamos, como objeto da sistematização, o trabalho docente na Creche/Pré-Escola municipal de Autazes no primeiro semestre de 2015, situando o nosso eixo temático em torno das práticas escolares realizadas naquela instituição municipal de ensino e o modo como estas têm sido influenciadas pela formação continuada no PARFOR/UEA. Nesse sentido, estabelecemos os primeiros contornos a uma aproximação entre ambas as experiências, a laboral e a formativa, sendo a primeira eleita como o nosso ponto de partida à compreensão da segunda e suas reais contribuições à potencialização das práticas sociais em curso na escola.

A partir disso, extraímos objetivos próprios ao processo de sistematização e que viessem ao encontro do eixo temático escolhido para fundamentá-lo no tocante a (1) compreendermos quais decisões têm sido tomadas no dia a dia do trabalho, em face das

dificuldades encontradas no contexto escolar, bem como o porquê dessas escolhas e; (2) conhecermos de que modo a formação do PARFOR/UEA tem dialogado com essas escolhas, a fim de permitir-nos a construção de um entendimento crítico sobre a nossa realidade escolar, com vistas a transformá-la.

Estando o nosso intento inicial norteado por uma sistematização de experiências nascida na troca de conhecimentos dentre todas as participantes, deliberamos pela construção de espaços dialógicos com frequência semanal vespertina e que tivessem uma duração mínima de 01 (uma) hora e 30 (trinta) minutos, aproximadamente. Mais uma vez, urge reconhecermos a disponibilidade das professoras em contribuir com nossa pesquisa em meio a uma rotina escolar exaustiva e que pouco valorizava a instauração de momentos reflexivos como os propostos por nossa investigação, adequando essa mesma rotina, sempre que se fez necessário e dentro das possibilidades destas cursistas como grupo, com vistas a garantir a sua participação no decurso dessa etapa específica.

Em Dezembro/2015, promovemos uma sessão de argumentação (SOUZA, 2000) como forma de proceder à validação conjunta dos dados coletados, além de possibilitarmos às professoras oportunidade de se posicionarem frente à pesquisa, no levantamento dos saldos positivos/negativos e vantagens/desvantagens de ser participante em uma situação de pesquisa. Ao todo, essa incursão metodológica permitiu-nos contabilizar um quantitativo de 09 (nove) encontros realizados e registrados em ata, como forma de avaliação contínua da atividade (Apêndice 03).

Para salvaguardar o sigilo das interlocutoras, optamos, neste trabalho, pela identificação das falas coletadas, individual e coletivamente, na diferenciação das professoras entre Creche e Pré-Escola, bem como de seus respectivos turnos de trabalho, a saber: DC (Docente Creche) / DPE (Docente Pré-Escola) – M (Matutino) / V (Vespertino).

2.5. O cotidiano em foco: processamento, análise e registro dos dados empíricos

A organização e o processamento dos dados sempre foram considerados como uma das etapas mais complexas da pesquisa. Nesse sentido, Minayo (2005) ressalta que é importante estabelecer requisitos que avaliem a qualidade do material coletado, pautados pelo desenho de estudo planejado e seu objetivo, permitindo, através desse material, a reflexão em múltiplas dimensões sobre a realidade estudada.

Assim, os dados coletados através da Observação Participante serão discutidos por meio de uma explanação descritivo analítica, ilustrada pela exposição fotográfica concernente ao espaço escolar em suas múltiplas facetas, relacionando-as com as informações coletadas por intermédio das Entrevistas Semiestruturadas e Sistematização de Experiências, estas últimas fundamentadas no Método de Interpretação de Sentidos (GOMES et. al., 2005) que articula a perspectiva cultural ao diálogo entre as concepções hermenêutica e dialética (MINAYO, 2002: 2008).

Para a composição de nossa análise, pautada em uma triangulação que nos permitisse dialogar com as três etapas da pesquisa, organizamos os dados primários em torno de uma categorização baseada na forma como estes foram recolhidos. Assim, os materiais de observação sobre o espaço escolar foram agrupados em termos de sua estrutura física, relações laborais entre participantes/professoras e participantes/gestão escolar, práticas pedagógicas adotadas e materiais didáticos utilizados. Por sua vez, os materiais de entrevista e os materiais de sistematização seguiram uma lógica de agrupamento por assuntos abordados e temas geradores, respectivamente.

A partir daí, procedemos a uma leitura compreensiva de todos os materiais coletados, os quais nos deram uma visão tanto de conjunto, quanto de suas particularidades, permitindo-nos a identificação das primeiras categorias de análise. Em seguida, com base na estrutura de análise montada por temáticas, realizamos a exploração desses materiais para identificarmos as ideias explícitas e implícitas, esforçando-nos por caminhar para além do discurso manifesto em busca do latente, isto é, do que estava subjacente a este:

Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (ANDRÉ, 2008, p. 34).

Ato contínuo, procedemos a uma leitura comparativa, no interior de cada unidade de análise sobre determinada temática específica, explicitando suas contradições, inseguranças e outros aspectos que iam sendo observados. Por fim, elaboramos uma síntese interpretativa, articulando os objetivos do estudo, a base teórica por nós defendida e os dados empíricos da realidade, em busca de sentidos mais amplos às ideias subjacentes anteriormente elucidadas.

Estando as participantes da pesquisa inseridas em determinado tempo e espaço, esforçamo-nos por conduzir um processo, ao mesmo tempo, compreensivo e crítico acerca da

realidade social das participantes, entendendo-a para entendê-las e buscando, na especificidade histórica, a cumplicidade das falas com seu tempo, bem como nas contradições internas, sua contribuição ao conhecimento e à transformação dos condicionantes impostos a essa mesma realidade, como parte da totalidade histórica que inscreve as ações humanas no sentido de um devir possível.

Nessa perspectiva, acreditamos que a hermenêutica nos auxiliou a compreender a cotidianidade inscrita na intersubjetividade das relações estabelecidas no contexto escolar, conhecida por meio da Observação Participante, no que concerne às interações entre pessoas e grupos, relações de poder, atitudes, condutas, missão institucional, dentre outros aspectos, os quais nos possibilitaram interpretar, estabelecer relações e extrair conclusões acerca do contexto circundante das participantes no âmbito da atuação docente.

Do mesmo modo, entendendo que cada individualidade manifesta a experiência humana de mundo e da práxis da vida, a compreensão das vivências das professoras no exercício profissional da docência, obtida por meio das Entrevistas Semiestruturadas, nos ajudou a perceber aquilo que era comum a todas, por meio de operações comparativas, bem como o que era específico a cada uma delas enquanto seres singulares.

Por sua vez, compreender o saber que emergiu das trocas fomentadas pela Sistematização de Experiências exigiu de nós o abandono de opiniões prévias arbitrarias para o esclarecimento das condições sob as quais a fala das participantes se exprimia, conclamando-nos a uma compreensão crítica sobre a realidade social e objetiva das participantes e suas determinações históricas, favorecida a nós por meio da abordagem dialética.

Na sequência, refletiremos acerca do contexto educacional autazense encontrado no ano de 2015, situando-o historicamente para desvelarmos os desafios ali enfrentados e melhor compreendermos o modo como estes se refletiam no espaço escolar de atuação das participantes, bem como as condições materiais e contextuais nas quais o trabalho se inscrevia e sua vulnerabilidade diante de influências advindas do cenário político local.

3. COEXISTÊNCIA DE FORÇAS NA POLÍTICA LOCAL E SEUS DESDOBRAMENTOS À EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPACIALIDADES, SOCIALIDADES E RELAÇÕES DE PODER

A tendência democrática de escola não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada cidadão possa se tornar governante (Antônio Gramsci).

Ao desvelarmos o espaço escolar da Creche/Pré-Escola municipal de Autazes na convivência diária com suas protagonistas, intencionamos compreendê-lo em seus elementos constituintes, tanto físicos, quanto relacionais. Para tanto, apreender a escola pesquisada enquanto categoria abstrata, como sugere o uso do termo ‘espaço’ aqui empregado, vinculou-nos à possibilidade de leitura dos processos de natureza visível, como o espaço construído, e os processos de natureza invisível, como o espaço social o qual, dado o seu caráter imaterial, faz menção aos vínculos que perpassam as relações entre os indivíduos e a sociedade (BOURDIEU, 2009).

Daí a necessidade de abordarmos a escola observada não apenas em termos da espacialidade, mas, preocupadas com a socialidade, procedermos à compreensão do conjunto de comportamentos e relações desenvolvidas nesses contextos e que caracterizavam as diversas modalidades de ação no interior da escola, uma vez que o uso social do espaço (FISCHER, 1994) perpassa por comportamentos e atividades ligados aos sistemas de valores vigentes na sociedade, o que nos permite afirmar ser a própria instituição pesquisada um espaço construído socialmente.

Desse modo, pensar os cenários do possível ante os condicionantes que permeavam o dia a dia da instituição onde nos inserimos no decurso de nossa investigação significou, para nós, situar historicamente de qual escola estamos falando, como está organizada, a quem ela se destina, e, sobretudo, quais as condições materiais que ali se manifestam, para não incorrerem no erro de acreditar que apenas a participação das professoras em um processo formativo como o PARFOR/UEA garantiria, por si só, todas as possibilidades de construção da ação pedagógica como prática social e coletiva, em quaisquer espaços de trabalho nos quais estivessem inseridas, independente de suas configurações.

E foi assim, nesse mergulho etnográfico na cotidianidade (ANDRÉ, 2008) das participantes de nossa pesquisa, que pudemos conhecer a escola objetiva, ou seja, aquela revelada a olho nu enquanto estrutura física e organizacional, bem como a subjetiva, isto é,

aquela que se desvela como reflexo do vivido, no confronto direto entre contradições e possibilidades.

3.1. Panorama situacional da educação escolar na primeira infância: o caso da Creche/Pré-Escola municipal de Autazes

No ano de 2015, por ocasião de nossa presença no município, pudemos acompanhar de perto a elaboração do Plano Municipal de Educação/PME (AUTAZES, 2015), por parte da Secretaria Municipal de Educação – SEMED/Autazes, consubstanciado nas exigências dispostas tanto em artigos da constituição federal brasileira, quanto em diversas legislações nacionais concernentes ao campo educacional, dentre estas a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o atual Plano Nacional de Educação/PNE para o decênio 2014-2024 (BRASIL, 2014).

A construção do referido documento representou um marco na história da Educação no município, especialmente no que concerne à participação coletiva dos órgãos e profissionais da área, bem como da sociedade civil organizada, na discussão e definição das diretrizes, objetivos e metas a serem alcançados ao longo do decênio, tendo como foco o ser humano, o meio ambiente e a identidade cabocla, priorizando o desenvolvimento sustentável e a Educação como direito público à conquista da dignidade, da igualdade e da justiça social (AUTAZES, 2015).

Para nós, conhecer este documento e participar das discussões em torno de sua elaboração aproximou-nos do cenário educacional autazense e de suas configurações, para tanto apreendermos os desafios existentes e suas respectivas projeções sobre a melhor forma de superá-los, quanto situarmos as medidas governamentais em torno da educação escolar na primeira infância e o modo como estas influenciavam o dia a dia escolar das participantes com as quais pesquisamos.

Em linhas gerais, o PME destaca que o município de Autazes possuía, no ano de nossa pesquisa, 46 (quarenta e seis) instituições públicas de ensino, atuantes nas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio Regular e Tecnológico e modalidades da Educação de Jovens e Adultos - EJA, Educação Especial e Educação Indígena, sendo 35 (trinta e cinco) escolas do campo não indígenas, 10 (dez) escolas do campo indígenas e 01 (uma) escola urbana não indígena (AUTAZES, 2015).

Com a nucleação de novas escolas em um único polo a partir de 1998, visando atender a clientela total de determinada região, a área do campo passou a receber o Ensino Fundamental/EF completo. Nesse sentido, a extinção das classes multisseriadas emergiu como possibilidade concreta de elevação da qualidade do ensino e, em 2001, por meio da colaboração entre Estado e Município, as escolas do campo passaram a oferecer o Ensino Médio/EM completo em várias comunidades da região (IDEM, 2015).

Vale destacar que estas e outras providências adotadas aludem ao fato de que, há anos, o município de Autazes convive com a questão da baixa escolaridade de seus(as) habitantes, suscitando, ao longo das gestões municipais, a busca por formas de aumentar a escolaridade da juventude do campo, bem como diminuir a desigualdade social entre este e a cidade, no intuito de equiparar a escolaridade entre as raças branca, negra e indígena (AUTAZES, 2015).

Para tanto, após minucioso diagnóstico acerca da situação educacional existente, foram traçadas as metas decenais, visando à erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a melhoria da qualidade do ensino e a preparação para o trabalho, mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiverem acesso na idade própria; II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV – **atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade**; V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII – atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (AUTAZES, 2015, p. 28, grifo nosso).

Sobre a EI, o documento supracitado destaca que, até meados dos anos 90, as políticas de atendimento no município caracterizaram-se pelo assistencialismo, dada a inexistência de uma obrigatoriedade legal acerca da inclusão de crianças na escola. É certo que sempre houve demanda, mas não havia instituições municipais de ensino adequadas e que pudessem receber crianças com idade inferior a 05 (cinco) anos, tampouco existiam profissionais qualificados para atendê-las. Na década seguinte, o PME discorre que esse quadro se modificou com a expansão do atendimento em EI tanto na sede do município, quanto nas escolas do campo (AUTAZES, 2015).

Contraditoriamente ao disposto no documento em tela, temos a considerar que a insuficiência de instituições municipais destinadas à educação escolar de crianças pequenas

ainda era uma realidade visível no contexto autazense, quando lá estivemos em função de nossa investigação científica. Uma prova disso era a própria escola de atuação das professoras cursistas do PARFOR/UEA e sua unicidade tanto como instituição de EI em funcionamento na sede do município, quanto como escola municipal localizada na área urbana, atendendo crianças em idade escolar na Creche e na Pré-Escola.

Outro ponto de destaque refere-se ao fato de que a escola não dispunha de estrutura adequada para atender berçário em 2015; logo, atuava como Sistema Creche somente por conta do fator idade, no tocante ao provimento de vagas para crianças a partir dos 02 (dois) anos. Para nós, um quadro dessa natureza, antes de significar uma expansão bem sucedida, como sugeria o PME local, reflete fielmente a situação da taxa de cobertura em creche no país, na qual o Estado do Amazonas apresenta a segunda pior colocação de todo o território nacional, com apenas 6,58% das crianças de zero a três anos matriculadas nessas instituições (FUNDAÇÃO ABRINQ, 2014).

Para termos uma ideia da trajetória evolutiva da escola em questão, em 1986, ano de sua fundação, a Creche/Pré-Escola municipal de Autazes atendia uma média de 100 (cem) crianças, sendo mantida pela Prefeitura em parceria com a LBV – Legião da Boa Vontade. Porém, somente no ano de 1989, a referida instituição passou a funcionar em prédio próprio (Figura 1) e a vincular-se à Secretaria Municipal de Educação – SEMED/Autazes, o que possibilitou a inserção desta em iniciativas governamentais para captação de recursos financeiros, tais como o Programa Dinheiro Direto na Escola/PDDE.



Figura 1: Creche/Pré-Escola Municipal
Fonte: CARNEIRO, C.R. (2015)

Assim, subordinada ao principal órgão de gerenciamento da política educacional local, a instituição passou a cumprir um calendário letivo elaborado pela SEMED/Autazes, compreendido entre os meses de Março a Dezembro, com férias nos meses de Julho e

Janeiro/Fevereiro, totalizando 200 (duzentos) dias e 800 (oitocentas) horas como carga mínima anual.

Apesar de já ter sido uma instituição de tempo integral, de uns anos para cá, a escola funcionava em regime de jornada parcial, com uma carga horária semanal assim distribuída, conforme as seguintes modalidades de atendimento: turno matutino, 07h às 11h (expediente docente) e 07h às 12h (expediente administrativo), com intervalo para almoço, e turno vespertino, 13h às 17h (expediente docente) e 13h às 18h (expediente administrativo).

Quanto à distribuição do corpo docente, esta se diferenciava na lotação de 02 (duas) professoras por turma, no caso da Creche, uma titular e outra auxiliar, tendo a primeira, na maioria dos casos, formação em nível médio (Magistério), superior, pós-graduação e/ou estava em formação no âmbito da 1ª / 2ª Licenciatura em Pedagogia do PARFOR, seja UEA ou UFAM. A segunda, em geral, possuía apenas o EM Regular ou então, quando muito, também se encontrava no âmbito da 1ª Licenciatura em Pedagogia, recebendo a sua primeira formação em exercício.

Esta diversidade de situações formativas com a qual nos deparamos no contexto escolar deve-se ao fato do PARFOR estruturar-se em torno de graduações que vão desde a 1ª Licenciatura, para professores(as) que possuam apenas o EM regular, até a 2ª Licenciatura para docentes que atuem fora da sua área de formação, bem como em Cursos de Formação Pedagógica para bacharéis sem licenciatura, seja nas modalidades presencial e/ou a distância, com vistas a sanar as defasagens de qualificação profissional encontradas em escolas públicas, tanto estaduais quanto municipais, nos 21 Estados da Federação. Tal prerrogativa encontra sustentação legal nas normativas fixadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 2015), as quais determinam que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.(Art. 62 modificado pela Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013).

Todavia, sinalizamos que professoras titulares com formação à docência e professoras auxiliares sem formação específica não era a regra geral, visto que, em nossa pesquisa, contamos com participantes que, mesmo estando em formação no PARFOR/UEA, atuavam como professoras auxiliares em turmas da Creche. O contrário também era verdadeiro, posto

que fosse possível encontrar professoras sem formação atuando como titulares, tendo como auxiliar outra professora em igual condição, isto é, sem a devida formação ao cargo.

A presença de auxiliares sem formação à docência, particularmente jovens e recém-concludentes do EM, atuando na educação escolar de crianças pequenas na condição de primeiro emprego, como era o caso da maioria com a qual convivemos no decurso de nossa pesquisa, lança luz à EI como sendo considerado, até hoje, um trabalho de fácil acesso e para o qual não há exigências, ou, se há, estas seriam, prontamente, relativizadas, na dispensa por uma formação adequada que as pudesse capacitar ao exercício do ofício, tal como historicamente se constituiu. Não é a toa que a EI, se comparada aos demais níveis da Educação Básica/EB, emerge como a etapa com o maior percentual de atuação jovem dentre as docentes: 41% com até 29 anos de idade (GATTI; BARRETO, 2009).

Dessa forma, fica fácil entendermos o porquê do predomínio do regime de contrato sobre o efetivo na lotação docente da Creche no primeiro semestre de 2015, conforme evidenciamos no Quadro 4:

Quadro 4: Docentes por turno - Creche

Creche – Matutino					
Turmas	Quantidade	Professora		Regime Jurídico	
		Titular	Auxiliar	Contrato	Efetivo
Maternal I (02 anos)	2	2	2	3	1
Maternal II (03 anos)	5	5	5	8	2
Total	7	7	7	11	3
Creche – Vespertino					
Turmas	Quantidade	Professora		Regime Jurídico	
		Titular	Auxiliar	Contrato	Efetivo
Maternal I (02 anos)	1	1	1	2	0
Maternal II (03 anos)	4	4	4	4	4
Total	5	5	5	6	4

Fonte: Creche/Pré-Escola Municipal – Frequência Docente: contratados e efetivos, 2015a.

Em contrapartida, na Pré-Escola, a parceria de trabalho, encontrada nas salas da Creche, abria espaço à professora titular como única e exclusiva a cada turma. No geral, eram professoras com formação adequada ao exercício da docência, seja em nível de Magistério e/ou superior, bem como cursistas do PARFOR no âmbito da 1ª ou 2ª Licenciatura em

Pedagogia, em ambas as universidades (UEA e UFAM). Sendo assim, torna-se perceptível a sutil diferença entre esta e a Creche, traduzida no predomínio do regime efetivo sobre o contrato no primeiro semestre de 2015, conforme o disposto no Quadro 5:

Quadro 5: Docentes por turno – Pré-Escola

Pré-Escola – Matutino						
Turmas	Quantidade		Professora		Regime Jurídico	
	Sede	Anexo	Sede	Anexo	Contrato	Efetivo
Jardim I (04 anos)	6	1	6	1	1	6
Jardim II (05 anos)	7		7		1	6
Total	13	1	13	1	2	12
Pré-Escola– Vespertino						
Turmas	Quantidade		Professora		Regime Jurídico	
	Sede	Anexo	Sede	Anexo	Contrato	Efetivo
Jardim I (04 anos)	6	0	6	0	3	3
Jardim II (05 anos)	9	0	9	0	4	5
Total	15	0	15	0	7	8

Fonte: Creche/Pré-Escola Municipal - Frequência Docente: contratados e efetivos, 2015a.

No caso da Pré-Escola, a divisão do quantitativo de turmas atendidas entre sede e anexo faz referência à inauguração de uma segunda escola, construída no terreno da Creche/Pré-Escola municipal, como forma de sanar a carência no provimento de vagas em EI. Disso decorre a necessidade de fazermos esta subdivisão entre ambas as instituições de ensino no quadro acima, sendo a Sede referente à Creche/Pré-Escola municipal pesquisada, e o Anexo, à escola recém construída para incorporar a demanda por matrículas em lista de espera, gerada pela ausência de vagas na instituição investigada.

Apesar de reconhecermos o seu sentido implícito, acreditamos que a iniciativa pela expansão da EI a outras instituições, para além da escola pesquisada, representou apenas o primeiro passo rumo a um horizonte de chegada, conclamando ao surgimento de novas estratégias verdadeiramente comprometidas com a ampliação do acesso à educação escolar na primeira infância, em detrimento de ações meramente pontuais as quais, a nosso ver, não se mostravam eficientes a uma absorção qualitativa de toda a demanda reprimida existente.

Dizemos isso em consideração ao fato de que a concentração do atendimento total da demanda urbana por vagas na EI em uma única instituição de ensino teimava em produzir

quantitativos impressionantes, especialmente quando vinculados à relação adulto/criança ali praticada e aqui destacada nos Quadros 6 e 7:

Quadro 6: Distribuição das turmas por turno - Creche

Matutino				
Série	Idade	Turma	Sala	Quantidade
Maternal I	02 anos	A	11	22
Maternal I	02 anos	B	12	23
Total				45
Série	Idade	Turma	Sala	Quantidade
Maternal II	03 anos	A	13	21
Maternal II	03 anos	B	14	21
Maternal II	03 anos	C	15	21
Maternal II	03 anos	D	16	22
Maternal II	03 anos	E	17	21
Total				106
Vespertino				
Série	Idade	Turma	Sala	Quantidade
Maternal I	02 anos	C	11	23
Total				23
Série	Idade	Turma	Sala	Quantidade
Maternal II	03 anos	F	12	23
Maternal II	03 anos	G	13	22
Maternal II	03 anos	H	14	22
Maternal II	03 anos	I	15	22
Total				89
Total Geral				263

Fonte: Creche/Pré-Escola Municipal – Distribuição por turmas, 2015b.

Quadro 7: Distribuição das turmas por turno – Pré-Escola

Matutino				
Série	Idade	Turma	Sala	Quantidade
Jardim I	04 anos	A	08	22
Jardim I	04 anos	B	09	24
Jardim I	04 anos	C	10	24
Jardim I	04 anos	D	18	23
Jardim I	04 anos	E	19	23

Jardim I	04 anos	F	20	22
Jardim I e II (anexo)	04/05 anos	U	15	21
Total				159
Série	Idade	Turma	Sala	Quantidade
Jardim II	05 anos	A	01	25
Jardim II	05 anos	B	02	24
Jardim II	05 anos	C	03	22
Jardim II	05 anos	D	04	25
Jardim II	05 anos	E	05	24
Jardim II	05 anos	F	06	24
Jardim II	05 anos	G	07	23
Total				167
Vespertino				
Série	Idade	Turma	Sala	Quantidade
Jardim I	04 anos	G	20	23
Jardim I	04 anos	H	18	25
Jardim I	04 anos	I	17	25
Jardim I	04 anos	J	19	25
Jardim I	04 anos	K	16	25
Jardim I	04 anos	L	10	26
Total				149
Série	Idade	Turma	Sala	Quantidade
Jardim II	05 anos	H	01	23
Jardim II	05 anos	I	02	24
Jardim II	05 anos	J	03	23
Jardim II	05 anos	K	04	23
Jardim II	05 anos	L	05	24
Jardim II	05 anos	M	06	24
Jardim II	05 anos	N	07	23
Jardim II	05 anos	O	08	23
Jardim II	05 anos	P	09	23
Total				210
Total Geral				685

Fonte: Creche/Pré-Escola Municipal – Distribuição por turmas, 2015b.

Para melhor explicitarmos como tais números se produziam, precisamos, antes de tudo, sinalizar os determinantes contextuais que concorriam à sua consolidação. A esse

respeito, enfatizamos que a sua gênese estava intimamente relacionada aos processos de matrícula ali realizados, visando à garantia do atendimento à crescente demanda por EI naquele município.

Institucionalizados como a porta de entrada das crianças na educação escolar, tais processos eram organizados no âmbito da Secretaria (Figura 2), a qual abrigava, igualmente, a Sala de Arquivo (Figura 3) enquanto espaço privilegiado à guarda de documentações relativas tanto à gestão de pessoas, quanto à dinâmica estudantil; logo, setores com um alto grau de relevância ao bom funcionamento da engrenagem escolar.

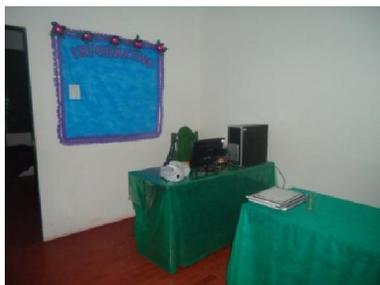


Figura 2: Secretaria
Fonte: CARNEIRO, C.R. (2015)



Figura 3: Sala de Arquivo
Fonte: CARNEIRO, C.R. (2015)

Todavia, como em toda instituição de ensino, havia normas a serem cumpridas quanto aos trâmites nos processos de matrícula, segundo os direcionamentos contidos no Projeto Político Pedagógico/PPP em vigência para ser desenvolvido ao longo do triênio 2014-2016, o qual definia, como parâmetros para a formação das turmas, mediante a existência de vagas, a seguinte relação criança/profissional:

Na faixa etária dos dois até dois anos e onze meses, para cada grupo com o máximo de vinte e três crianças, um professor e um auxiliar; Na faixa etária dos três anos até três anos e onze meses, para cada grupo com o máximo de vinte e três crianças, um professor e um auxiliar; Na faixa etária de quatro até cinco anos e onze meses, para cada grupo com o máximo de vinte e três crianças, um professor (CRECHE/PRÉ-ESCOLA MUNICIPAL, 2013, p. 14).

Como critério inicial ao ingresso das crianças nas turmas, era considerado o fator idade, a partir de 31 (trinta e um) de março, para as matrículas na Creche (2 – 3 anos), e até 31 (trinta e um) de março às da Pré-Escola (4 – 5 anos). A partir disso, o PPP institucional, em conformidade com o disposto no Art. 30 da LDB 9394/96 (BRASIL, 2015), delimitava o agrupamento das turmas da Creche e da Pré-Escola nos seguintes moldes:

Maternal 1 – De 2 (dois) anos até 2 (dois) anos e 11 (onze) meses; Maternal 2 – De 3 (três) anos até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; Pré-Escola 1 – De 4 (quatro) anos

até 4 (quatro) anos e 11 (onze) meses; Pré-Escola 2 – De 5 (cinco) anos até 5 (cinco) anos e 11 (onze) meses (CRECHE/PRÉ-ESCOLA MUNICIPAL, 2013, p. 14).

Sobre o exposto, temos a acrescentar que o agrupamento infantil por turma, limitado ao número máximo de 23 (vinte e três) crianças, não era regra que espelhasse a realidade por nós observada. Apesar de encontrarmos salas com, no máximo, 21 (vinte e uma) crianças, tanto em turmas da Creche, quanto da Pré-Escola, pudemos constatar, igualmente, a distribuição destas para além do limite estipulado no PPP, na ocorrência de turmas com até 26 (vinte e seis) crianças matriculadas, para apenas uma professora titular.

Um dos motivos atribuídos ao extrapolar do referido agrupamento, contradizendo, na maioria das vezes, o disposto no próprio PPP institucional, era o fato de as famílias matricularem suas crianças em determinado turno e, após o início do ano letivo, solicitarem a mudança destas para o outro, o que era prontamente acatado pela gestão escolar. Desse modo, como as salas, via de regra, já estavam completas, a migração entre turmas concorria para sobrecarregá-las mais do que o habitual, fato este gerador de grande descontentamento entre as professoras que, sequer, eram consultadas previamente para opinar a esse respeito, antes da tomada de decisão.

Nesse sentido, medidas como as adotadas no contexto da migração entre turmas, além de impactarem negativamente o agrupamento praticado na Pré-Escola, tornando-o, particularmente, abusivo, vinham de encontro ao que está disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/DCNEI (BRASIL, 2009a, p. 13), quanto aos objetivos e condições à organização curricular, onde se lê que:

O número de crianças por professor deve possibilitar atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias. Levando em consideração as características do espaço físico e das crianças, no caso de agrupamentos com criança de mesma faixa de idade, recomenda-se a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero e um ano), 15 crianças por professor (no caso de criança de dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos).

No caso da Creche, apesar de as participantes demonstrarem insatisfação com uma pretensa superlotação nas salas de Maternal, a presença de duas professoras por turma, titular e auxiliar, refutava esta condição nos termos da própria legislação acima mencionada. Ademais, circunstâncias externas, tais como os dias de chuva, reduziam drasticamente o quantitativo de crianças presentes, fato este que, igualmente, desapontava o coletivo docente, uma vez que, segundo as participantes, havendo poucas crianças no recinto, o processo

educativo também não avançava. Como forma de intervir nessa questão, com vistas à padronização de um quantitativo satisfatório de crianças por turma nas instituições municipais de EI daquele município, destacamos a intenção do poder público local de estabelecer que, no prazo de 10 (dez) anos da vigência do PME, seja possível:

Assegurar a quantidade de criança por sala, como determina a Lei vigente de acordo com os seguintes números: Jardim I e II (quatro e cinco anos) 20 crianças para um professor; Maternal I e II (dois e três anos) 14 crianças para 2 professores; Berçário de (zero a dois anos) 6 crianças para 2 professores, considerando que, no caso de dois professores, um titular com formação superior (AUTAZES, 2015, p. 33).

Enquanto observadoras externas da realidade em voga, vislumbramos, como solução viável, não apenas a construção e inauguração de anexos e sim de mais escolas voltadas à educação escolar de crianças pequenas, quantas forem necessárias, de modo a garantir às suas professoras uma atuação de qualidade em salas menos numerosas, algo que, certamente, impactará positivamente no trabalho pedagógico junto às crianças, oportunizando, inclusive, um contato mais próximo entre ambas as partes.

Ciente disso, o PME local (AUTAZES, 2015) reconhece a importância de serem construídas novas creches, tendo em vista a necessidade de, no mínimo, mais 02 (duas) unidades para a sede, além da escola pesquisada, e de 05 (cinco) unidades para a área do campo, bem como assegurar o atendimento em creche às crianças de 0 (zero) a 02 (dois) anos, como forma de retratação ante a discrepância entre o que se lê e o que se aplica, de modo a atender com equidade essa etapa da EB em toda a rede municipal, algo ainda não realizado a contento, como bem pudemos constatar *in loco*.

Assim, o referido plano projeta a universalização, até o ano de 2017, da pré-escola para as crianças de 04 (quatro) a 05 (cinco) anos de idade e a ampliação da oferta no atendimento em creches, às escolas da sede e do campo, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 03 (três) anos e, progressivamente, 90% (noventa por cento) até o final da sua vigência (IDEM, 2015).

3.2. Reflexões sobre o que é ser profissional da Educação no contexto amazônico

É notório que a definição da EI, como primeira etapa da EB e do seu reconhecimento enquanto direito das crianças e suas famílias, trouxe ao Estado a obrigatoriedade de uma oferta consonante à demanda existente e, aos municípios, a responsabilidade pela ampliação

das vagas enquanto meta prioritária de atendimento, nem sempre atrelada a níveis de qualidade adequados (CAMPOS et. al., 2011; KAGAN, 2011), sendo o consequente recebimento de recursos baseado no quantitativo de matrículas realizadas (BASSI, 2011).

Nesse sentido, poderíamos supor que uma instituição de ensino como a pesquisada, a qual englobava a demanda de uma zona urbana inteira, seria alvo prioritário de investimentos financeiros consideráveis, com vistas a garantir condições materiais proporcionais ao número de crianças ali matriculadas. Todavia, se a Creche/Pré-Escola municipal se esforçava por ofertar vagas, bem como distribuí-las em turmas superlotadas, com vistas a preservar intacta a reputação da gestão local perante a sociedade autazense, o próprio contexto escolar observado tratou de nos mostrar que a recíproca não era verdadeira, especialmente no tocante ao recebimento de materiais escolares.

Assim como a Secretaria, a Sala de Material Didático (Figura 4) era um dos setores de vital importância na escola por ser o local responsável pelo recebimento, armazenamento e distribuição dos materiais de expediente e de limpeza necessários à rotina escolar, bem como espaço propício para a reprodução, em larga escala, dos exercícios extraídos de livros e/ou matrizes compartilhados pelas professoras, realizada com o uso de um equipamento que julgávamos não ser mais utilizado, conhecido como Mimeógrafo.



Figura 4: Sala de Material Didático
Fonte: CARNEIRO, C.R. (2015)

A nossa chegada à instituição nos primeiros dias do ano letivo, anterior ao início das aulas propriamente dito, nos permitiu observar como se davam as relações laborais entre participantes/professoras - participantes/gestora e nossa permanência diária garantiu-nos a oportunidade de acompanhar o modo como estas evoluíram ao longo do primeiro semestre letivo. A esse respeito, destacamos ser a distribuição dos materiais didáticos para uso em sala um dos momentos mais tensos dessa convivência no contexto escolar, bem como o principal causador de transtornos significativos na relação entre turnos.

Vale ressaltar que os materiais escolares eram distribuídos, por parte do setor competente e com a anuência da gestão escolar, de forma padronizada nos seguintes moldes quantitativos: 02 (dois) pacotes de massa de modelar, 02 (dois) pacotes de giz de cera, 02 (dois) tubos de cola branca e 02 (dois) pacotes de tinta guache para cada dupla de professoras (titular e auxiliar) na Creche. Na Pré-Escola, em se tratando de apenas uma titular, as professoras receberam dois materiais/cada, além de 200 (duzentas) folhas de papel ofício, para serem utilizadas por todas em situações de desenho livre e/ou dirigido.

Com o passar dos dias, esta distribuição mostrou-se cada vez mais irrisória frente à superlotação das salas na Creche e na Pré-Escola, o que, para nós, não era nenhuma novidade. Quando questionada acerca dessa distribuição, a gestão escolar defendeu a sua posição pela necessidade que se tinha de garantir um estoque mínimo de materiais à disposição das professoras no referido setor, baseada na equidade entre turnos, visto que, apesar de exaustivamente listados, nem sempre a SEMED/Autazes atendia ao envio de todos os materiais contidos na guia da remessa solicitada pela instituição.

Quanto à qualidade dos materiais que ali chegavam, ouvimos, frequentemente, reclamações constantes no sentido destes não atenderem, a contento, as necessidades das professoras. Desse modo, sendo a quantidade de materiais à distribuição pobre em termos de fartura e a qualidade de gosto duvidoso, as professoras se viam às voltas com apenas duas opções, dada a insuficiência da entrega: comprar materiais complementares com recursos extraídos do próprio bolso, em face do quantitativo de crianças atendidas por turma, algo que, vez ou outra, era muito comentado por elas com extremo descontentamento e aborrecimento; ou economizar ao máximo no uso dos materiais escolares recebidos junto às turmas, bem como zelar pela sua guarda como quem detinha para si um tesouro, protegendo-os de cair em mãos erradas, ainda que essas mãos fossem de suas próprias parceiras de sala.

Não raro, tivemos a oportunidade de acompanhar professoras que tanto fizeram uso de uma ou outra solução na rotina diária quanto, não satisfeitas, incorporaram ambas as medidas ao dia a dia laboral. Para piorar o que já não era bom, a presença de um único armário para o quarteto de professoras ali atuantes, duas pela manhã e duas pela tarde, era geradora de conflitos, especialmente no que concernia à divisão dos lados a serem utilizados por cada um dos turnos. Não sendo novos, tampouco bem conservados, a escolha pelo lado do armário priorizava-se pela qualidade das trancas dos cadeados, com vistas a preservar os materiais ali

guardados tanto do uso alheio, quanto da curiosidade infantil [leia-se professoras do contra turno e suas turmas] (Figura 5).



Figura 5: Armário – Creche
Fonte: CARNEIRO, C.R. (2015)

Nesse sentido, a simples condição das trancas quebradas em alguns dos armários já era suficiente para abalar as relações entre turnos, especialmente quando um deles, escolhendo a tranca em melhor estado, relegava ao outro o lado sem trancas, algo que ocorreu com uma das participantes da pesquisa do turno matutino a qual, na ocasião, nos relatou já ter feito inúmeras solicitações à gestão escolar para que a tranca do seu lado do armário fosse consertada, sem sucesso.

Sendo de praxe no início do ano letivo, tais solicitações se tornaram ainda mais frequentes quando a referida participante decidiu montar caixas de brinquedos, com recurso próprio, para uso privativo de sua turma. Para o seu desagrado, nas semanas seguintes à chegada das crianças, a dupla de professoras do contra turno fez uso da caixa de brinquedos sem a autorização da “proprietária”, misturando os brinquedos da caixa com os da instituição, ao invés de devolvê-los adequadamente. Ao notar que fora feito um mau uso da mesma, a participante constatou que alguns dos brinquedos comprados por ela haviam sido danificados, o que a fez deslocar-se até a escola, no contra turno de seu expediente, para conversar com a outra dupla, com vistas a sanar os danos e resolver a crise. Aborrecida, a mesma sinalizou que iria arcar com o conserto da tranca do armário de sala com recursos extraídos do seu próprio bolso, algo que, inclusive, já havia feito em anos anteriores, posto que nenhuma providência fosse tomada para resolver, definitivamente, a situação.

Além destas ocorrências, o estremecimento constante nas relações de trabalho que se seguiram aos primeiros dias de observação na Creche, relativo ao uso dos materiais guardados em um turno pelo outro, fez-se sentir não apenas nos brinquedos quebrados, mas, igualmente, em outros casos envolvendo o sumiço dos materiais didáticos recebidos por cada dupla. Entretanto, em conversa com funcionários(as) da Sala de Material Didático, fomos

informadas, como o tinha feito a gestora, de que mesmo sendo a entrega inicial reduzida, as professoras eram livres para buscar novos materiais sempre que se fizesse necessário, algo que amenizava as sobrecargas impostas a profissionais que, estando sujeitas a condições materiais precárias e persistentes, se assemelhavam muito mais a um coletivo de voluntárias que pagavam para trabalhar do que a corpo docente pago para realizar o seu trabalho.

Quanto à Pré-Escola, observamos que a possibilidade de confiança entre as duplas de titulares não as eximia, por completo, do conflito entre turnos. Uma prova disso foi a presença de um armário muito bem conservado na sala de uma de nossas participantes, o qual contrastava, visivelmente, com os demais ali encontrados, causando-nos espanto e admiração. Ante a nossa animação, por assim dizer, ingênua, típica de quem ainda engatinhava no conhecimento daquela realidade, a participante nos explicou tratar-se de mobília adquirida pela parceira do turno vespertino, assim como a própria mesa de trabalho por elas utilizada, levando por água abaixo toda e qualquer reação otimista que ainda quiséssemos sustentar. (Figura 6).



Figura 6: Mobília adquirida por docente (Pré-Escola)
Fonte: CARNEIRO, C.R. (2015)

Atitudes dessa natureza, em que professoras arcavam com despesas para solucionar defasagens relativas à infraestrutura, o que cabia à gestão escolar, nos fizeram questionar a “democracia” com a qual reivindicações coletivas pareciam ser mais prontamente atendidas se condicionadas a interesses próprios dessa mesma gestão, junto a SEMED/Autazes. Enquanto isso, questões rotineiras relativas às próprias condições de trabalho das professoras se mostravam relegadas ao último plano, a ponto de, sequer, merecerem atenção, quiçá intervenção por parte das instâncias superiores.

Ao aproximarmos-nos da gestão escolar da Creche/Pré-Escola municipal para melhor compreendermos as origens de tão grande omissão frente às relações conturbadas entre

turnos, a partir de sua trajetória percorrida até aquele momento, ficou explícito, para nós, ter sido sua indicação, como gestora, uma escolha visivelmente marcada por determinantes políticos oriundos de transformações repentinas no macrossistema municipal, concorrendo ao estabelecimento de um clima de conforto aos aliados da situação e de insegurança aos opositores da nova gestão. Como sabemos, a escolha de um gestor(a) é feita por indicação, em detrimento de quaisquer critérios democráticos; logo, se na capital, essa indicação já se mostra configurada mediante arranjos políticos consideráveis, mais ainda acontece em contextos urbanos menores, como é o caso dos municípios do interior do Amazonas.

Formada em nível superior e experiente no efetivo exercício da docência em duas cadeiras municipais há 22 anos, a gestora da Creche/Pré-Escola municipal era uma professora da casa, oriunda, mais precisamente, de salas da Pré-Escola (Jardim II – 05 anos). Era, portanto, o terceiro nome indicado para assumir o cargo neste período de turbulência, preenchendo a vacância do posto mais alto da instituição (Figura 7), pela primeira vez, no início do ano de 2015, ainda sem ato normativo definido, assim permanecendo até meados do fim do semestre letivo investigado.

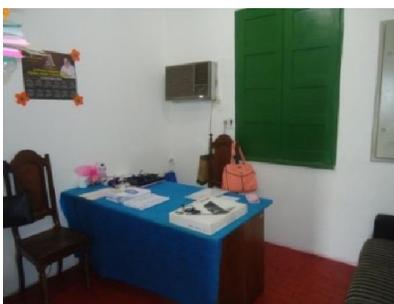


Figura 7: Diretoria
Fonte: CARNEIRO, C.R. (2015)

Ocupar o mais alto cargo em uma instituição na qual sempre se atuara nas bases, em detrimento de alguém nomeado para gerir uma realidade a qual se desconhece, nos permitia observar a necessidade que a gestora tinha de flexibilizar o diálogo no trato com os(as) colegas de trabalho, a fim de atenuar as relações de subordinação inscritas na posição hierárquica ora ocupada. Essa era a forma que encontrara para destacar não ser de sua vontade a centralização das decisões em torno de si, deixando clara a sua postura, inclusive, aos demandantes governamentais, acerca da necessidade que possuía de levar as propostas para a apreciação do coletivo institucional e, a partir daí, traçar estratégias conjuntas à sua concretização.

Contudo, sentimos que a preocupação implicada na atuação de alguém que, chamada às pressas para assumir uma escola, necessitava “mostrar serviço” para construir uma gestão vista com bons olhos pelos dirigentes do sistema municipal e assim, quem sabe, ser reconhecida por meio de portaria oficial e ali permanecer, guardava contradições oscilantes entre o compromisso com a coletividade e a tomada de atitudes arbitrárias que escapavam, vez ou outra, no trato com o corpo institucional, apesar de revestidas por discursos atraentes que, a nosso ver, serviam muito mais à cooptação dos sujeitos pelo poder simbólico do que à construção de parcerias reais.

Sobre o fato, temos a destacar, apoiadas em Bourdieu (2009) que “o poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: o sentido imediato do mundo” (p. 09). Por ser invisível, trabalha no terreno da ideologia, fazendo com que interesses particulares se tornem interesses universais naquele “campo” específico no qual se atua, no caso a instituição escolar, ao reproduzir as relações de dominação e subordinação experimentadas na tensa convivência entre as demandas locais e as exigências do macrossistema.

Nesse sentido, poderíamos pensar que a própria atitude omissa da gestora escolar frente aos conflitos de turno, os quais poderiam ser solucionados mediante uma militância comprometida com a instituição, reproduzia claramente o descompromisso com o qual a SEMED/Autazes também a tratava, não formalizando a sua permanência no cargo mediante portaria oficial. Assim, quaisquer decisões que tomasse naquele contexto, sendo desprovidas de legalidade, desmotivavam a construção de uma identidade que a legitimasse naquele lugar, fazendo com que a gestora sequer percebesse a real importância do seu cargo na mediação das relações laborais, tampouco assumisse as atribuições inerentes àquela posição por não saber se e/ou por quanto tempo permaneceria ainda ocupando aquele lugar.

Porém, como a realidade é dinâmica, temos nas considerações acima uma dialética que não nos deixava de todo convencer quanto à omissão da gestão escolar em relação aos conflitos laborais ali existentes, principalmente no que concernia a uma autoridade que, favorecida pelo uso de sua posição hierárquica, disseminava arranjos políticos internos no cotidiano escolar, mostrando-se, contraditoriamente, bastante atuante ao longo do processo, bem como empenhada em desfechos de seu interesse.

No caso do município investigado, se a indicação de gestores(as) escolares era apontada pelo órgão do macrossistema local, a contratação de pessoas ao quadro funcional de

uma escola era direcionada, de igual modo, pela indicação de sua gestão escolar, lançando luz a uma polêmica antiga e ainda presente no imaginário popular de que, por ser algo “fácil”, supostamente qualquer um poderia ensinar. Tal fato ocorreu com algumas participantes de nossa pesquisa, as quais nos relataram, quando questionadas sobre os motivos que as levaram a optar pela profissão, no decurso das entrevistas, terem abraçado a docência como mera oportunidade de emprego, culminando com a situação inusitada de chegada a uma formação de nível superior, como o PARFOR, sem um conhecimento mínimo acerca das teorias de base norteadoras do seu trabalho:

É assim, eu vou ser sincera, eu caí assim de paraquedas, não foi uma coisa assim que eu queria pra minha vida, mas eu acho assim que tudo Deus tem um plano pra vida da gente. Então não é à toa que Ele me colocou aqui numa sala de aula porque eu não tinha pensado nisso em nenhum momento. Não é o primeiro ano que eu “tô” lecionando, eu já lecionei em outras séries, mas eu caí de paraquedas mesmo, porque foi para substituir alguém que não foi, que não tinha... Era zona rural e não tinha ninguém pra ir... Ai me chamaram “então, tu vai?” e eu disse “bom, “tô” sem fazer nada, eu vou encarar, seja o que Deus quiser!” Então foi uma experiência muito boa, aprendi e olha que eu não tinha experiência nenhuma, mas olha, assim, gostei, gostei de estar numa sala de aula, de ajudar as crianças. Na época era o sexto ano, então era tipo crianças/adolescentes já porque a zona rural ela tem uma fase de idade meio atrasada, né? Não estavam na idade certa, já estava avançado um pouquinho, mas foi uma experiência muito boa, então comecei a gostar. Nunca pensei, sabe? Nunca pensei em lecionar, eu era mais... Trabalhava sempre na área administrativa, né? Então quando foi pra eu ir eu fui e gostei e “tô” até hoje aqui. Quando comecei eu não tinha nem o Magistério pra você ter uma ideia! Por isso que eu não tinha nada, eu dizia que eu não tinha nada a ver pra eu ir lecionar, dizia “o que eu vou fazer? Me dá Matemática que aí eu sei!” Ai na época o gestor disse assim “não, só tem a disciplina de Ciências, Artes e Religião” aí eu disse “bom, desenhar eu nunca soube desenhar, não sei nem pra onde vai porque eu nunca estudei” porque, assim, quando a gente faz um curso técnico a gente estuda superficial a religião, a arte e as ciências em si, então na minha fase de Ensino Médio, que foi o curso profissionalizante, eu estudei bastante cálculo, então era só isso que vinha na minha cabeça! Então eu fui estudar de novo, aprender de novo, fui ler de novo tudo aquilo que tinha ficado lá atrás e foi uma experiência boa, eu considero que foi uma experiência boa pra minha vida (DPE – V).

Entretanto, a presença de docentes sem formação adequada atuando em instituições de ensino não se limitava apenas à realidade do campo, abordada por nossa participante. Encontramos a mesma situação à considerável parte das professoras recém contratadas “para as quais as exigências de formação não são as mesmas [...]” (CAMPOS et. al., 2011, p. 4), em atuação na Creche/Pré-Escola pesquisada. Um exemplo claro dessa constatação evidenciou-se com a contratação de uma 01 (uma) auxiliar, cursista de graduação na área da Educação Física, a qual, por afinidades de parentesco com a gestão escolar, foi contratada para atuar

como professora de Educação Física na Creche e na Pré-Escola, mesmo estando com a formação universitária ainda em andamento.

Não apenas observamos a contratação funcional atrelada a interesses particulares, como constatamos a adoção de arranjos internos na redistribuição de pessoas para atuar em funções distintas àquelas para as quais foram contratadas, como era o caso do cargo de apoio pedagógico, no qual alguém era designada a substituir as professoras faltosas, assumindo a sala em sua ausência. Outras atribuições do apoio pedagógico referiam-se ao suporte no tocante à busca de materiais didáticos solicitados pelas professoras em sala, acompanhamento de crianças aos demais setores da instituição, ornamentação de murais alusivos às datas comemorativas, tanto nas áreas de convivência, quanto em festas/eventos, dentre outras funções.

Contamos, em nossa pesquisa, com a participação de 01 (uma) professora efetiva, atuante no apoio pedagógico, e que se encontrava em formação no PARFOR/UEA. Essa professora possuía apenas uma cadeira efetiva e atuava na instituição somente no turno matutino. Nesse caso, o apoio pedagógico prestado por ela se limitava apenas às turmas de Maternal I e II, o que implicava em sua participação nas reuniões de planejamento das professoras da Creche para que, nos casos de falta ao trabalho, estivesse apta a substituir qualquer uma delas, fosse titular ou auxiliar, sempre que se fizesse necessário.

Esta participante, porém, em particular, tratava-se de uma servidora administrativa, concursada para o cargo de Serviços Gerais, que assumiu salas por decisão da gestão escolar à época de sua redistribuição e, posteriormente, cursou o Magistério pelo PROINFANTIL para regularizar a sua situação na docência. Assim como a participante acima, tivemos outras 02 (duas) em igual situação, isto é, concursadas como Serviços Gerais e que cursaram o Magistério em programas de formação em exercício pela mesma razão, porém suas lotações permaneciam no referido cargo administrativo junto à SEMED/Autazes, em atenção ao concurso que originalmente prestaram.

Além destas, tomamos conhecimento de 01 (uma) outra professora concursada no cargo de Copeira, a qual não fez parte de nossa investigação por ser cursista do PARFOR/UFAM. Em contrapartida, na Pré-Escola, soubemos da existência de 01 (uma) professora que seguiu o caminho inverso, pois, sendo efetiva no cargo de agente administrativo, foi lotada para atuar como professora nas turmas de Jardim II (05 anos), em consideração ao fato desta possuir graduação completa em Pedagogia.

O critério inicial de escolha para estes arranjos era simples e não carecia de maiores qualificações: bastava ter “jeito” com crianças. Nos bastidores, era comum ouvirmos comentários a respeito de candidatas em potencial que, cedo ou tarde, também seriam deslocadas à docência com crianças pequenas por deterem a mesma condição, confirmando, para nós, a cultura de que as exigências formativas ao trabalho docente na EI sempre podem ser relativizadas, quando conveniente, conforme ilustrado por outra de nossas participantes em relação ao modo como ingressara na docência:

No caso eu escolhi assim porque desde os 11 anos de idade eu já trabalhava com crianças assim, como é que se diz, trabalhava assim na casa das pessoas como babá, então vi que eu tinha facilidade assim com as crianças, de conter um choro, da criança querer alguma coisa e eu tentava fazer de tudo pra não chorar, porque eu não gosto, eu me sinto mal se eu vejo uma criança chorando. É claro que, quando alguém chora, é alguma coisa né? Então eu perguntava “tu quer isso?” eu tentava fazer de tudo pra criança ficar bem, né? E eu ia e via que eu conseguia. Quando eu vim aqui pra Creche foi para trabalhar como Serviços Gerais, mas daí eu fui colocada pra ajudar a dar banho nas crianças e as pessoas perceberam que eu levava jeito com criança, né? Mas no início mesmo, quando foi pra eu ser professora, eu não fiquei direto assim na sala de aula não, eu fui pro apoio pedagógico, ficava na sala apenas quando faltava um professor. Aí foi assim que eu comecei, mas só fui assumir mesmo depois que eu fiz o PROFORMAÇÃO, que é o Magistério, aí sim eu fui assumir a minha própria sala. Eu comecei com a turma de 01 ano que tinha na época, depois eu fui pra 02 anos, trabalhei com 04 anos e também com 05 anos e hoje eu “tô” trabalhando no Maternal de 03 anos (DC – M).

Diante de histórias tão distintas, mas que possuíam em comum o fato de nenhuma das suas protagonistas ter optado, verdadeiramente, pela docência, reforça-se o mote da carreira docente como pouco atraente, dada a pouca valorização da área educacional tanto pelo poder público, quanto pela sociedade, o que contribui para colocá-la no rol das menos cobiçadas pela juventude brasileira, com apenas 2% de aceitação (FUNDAÇÃO VITOR CIVITA, 2009). Quando situamos, de modo específico, os Cursos de Pedagogia como formação basilar à atuação na EI, Gatti e Barreto (2009) aproximam-se dos dados em tela para, igualmente, constatar que, apesar do aumento de 97,3% na oferta de cursos de Pedagogia no país, o número de matrículas não acompanhou tal investimento, crescendo tímidos 37,21%.

Nesse sentido, em referência direta aos escritos das autoras supracitadas acerca da análise sobre o salário como aspecto fundamental à atratividade do trabalho docente para as gerações futuras, coadunamos com Campos (2002) para afirmarmos serem os proventos, ainda hoje, o fator principal subjacente à rejeição jovem quanto à escolha pela carreira do Magistério de modo geral, ainda mais na EI.

Nossas observações *in loco* nos permitem dizer que, assim como as participantes da pesquisa, a maioria das professoras recém-contratadas no primeiro semestre de 2015 também não optou, de modo consciente, pela docência como escolha profissional e sim foi levada a assumi-la pela necessidade de se empregar. Não raro, observando-as na interação com as mais experientes, deparávamo-nos com o despreparo típico de alguém que, recém-formada em nível médio, esforçava-se por “encaixar-se” no cargo para o qual, sabidamente, tal nível de formação não o contemplava, em nome da permanência, a qualquer preço, no mercado de trabalho.

Obviamente, como muitas vezes tivemos a oportunidade de ouvir em conversas informais que se seguiram ao longo do semestre, essas jovens “professoras” já compunham demanda emergencial de formação às próximas turmas do PARFOR sendo esta, por si só, razão primordial para permanecerem em serviço na docência; logo, o PARFOR era muito mais oportunidade garantida de formação universitária do que de desenvolvimento profissional sendo, para tanto, o ingresso na carreira docente, anterior à sua realização, porta de acesso à consecução de objetivos vinculados a interesses pessoais de elevação do grau de escolaridade, trampolim de acesso à universidade.

Como medida governamental adotada para sanar essa questão, o PME tornou público, a partir de sua entrada em vigor, “somente admitir professores e demais profissionais de educação que possuam as qualificações mínimas exigidas no art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação” (AUTAZES, 2015, p. 68) na rede municipal de ensino autazense, como forma de assegurar que os(as) docentes em exercício na EB possuam formação superior específica, obtida em curso de licenciatura plena nas suas áreas de atuação. Considerando o quadro municipal docente, reiteramos ser essa uma das metas mais próximas de serem concretizadas, pois, dos 676 profissionais em situação ativa no ano de 2015, apenas 88 possuíam formação de nível médio regular contra 114 docentes com nível médio magistério, 412 com nível superior e 62 pós-graduados (IDEM, 2015).

Com relação ao quadro funcional administrativo, estes(as), apesar de lotados(as) para determinada função específica, também poderiam vir a ter sua força de trabalho redimensionada a outras funções, de acordo com as necessidades institucionais. Em sua totalidade, eram funcionários(as) com formação diversificada, de acordo com o perfil do cargo, indo desde o EF ao EM. Quanto ao regime jurídico, houve o predomínio do contrato sobre o efetivo, conforme discriminado no Quadro 8:

Quadro 8: Funcionários Administrativos por setor de trabalho/turno

Creche/Pré-Escola Municipal						
Lotação	Qtde.	Onde atuam	Regime Jurídico		Turno	
			Contrato	Efetivo	Mat.	Vesp.
Auxiliar Administrativo	04	Secretaria; Sala de Material Didático;	X		01	03
Agente Administrativo	02			X	01	01
Copeira	01	Cozinha		X	01	-
Cozinheira	01			X	01	-
Jardineiro	01	Horta; Manutenção predial		X	01	
Merendeira	04	Cozinha	X		01	03
Servente	19	Office boy; Portaria; Aux. da Secretaria; Aula de música	X		10	09
Serviços Gerais	08	Limpeza		X	04	04

Fonte: Creche/Pré-Escola Municipal – Lista de Frequência Administrativa: contratados e efetivos, 2015c.

Fizemos questão de destacar a coluna ‘onde atuam’ para reforçar a redistribuição de funcionários(as) administrativos(as) como uma realidade que, a nosso ver, trazia mais prejuízos do que ganhos, contribuindo à ampliação da discrepância entre o regime de trabalho formalizado junto à SEMED/Autazes e aquele que se desvelava na rotina diária da própria escola. Para exemplificar, destacamos o caso de um funcionário, contratado para o cargo de Servente, o qual atuava na iniciação musical das crianças na Creche e na Pré-Escola, redistribuição essa motivada por conta deste atuar em atividades correlatas em outros espaços (banda de música local), o que nos pareceu, grosso modo, ser suficiente para capacitá-lo ao exercício da docência junto às crianças. Diante disso, a realidade, mais uma vez, lançou em nós outro de seus questionamentos persistentes: afinal de contas, fazia diferença não ter acesso aos conhecimentos musicais ou tê-lo por intermédio de pessoas que, apesar de deterem o conhecimento necessário, talvez não fossem didaticamente preparados para tal?

Sabemos, obviamente, que o fato de se ter ou não ‘didática’ é algo que traz em si um lado objetivo, o qual pressuporia uma formação pedagógica, mas também aponta a um lado subjetivo, no tocante à disponibilidade do indivíduo em ensinar aquilo que sabe, sinalizando características diferenciadoras entre aquele que, estando tecnicamente preparado, não conseguiria ser compreensível aos demais e aquele que, sem preparo prévio, era capaz de comunicar aquilo que sabe.

Se assim o fosse, retomando o caso citado, certamente diríamos que, mesmo não sendo um voluntário a disponibilizar um pouco do seu tempo ao ensino musical para crianças nas escolas públicas, visto que a atuação era remunerada, suas práticas casuais junto às turmas, de fato, surtiram o efeito esperado no modo como as experiências ali fomentadas conduziam as crianças a um primeiro contato com o universo musical.

Entretanto, não nos pareceu serem aquelas atuações impregnadas por uma intencionalidade, visto que demonstravam serem encontros, tanto improvisados quanto planejados muito mais na organização de dias e horários, do que refletidos previamente para se tornarem atividades carregadas de sentido. De repente, demo-nos conta, quase como quem anda em círculos, que permanecíamos no mesmo lugar em relação à indagação inicialmente formulada acerca da diferença entre a condição de não domínio do saber por não conhecê-lo e a de um não domínio, ainda que se conheça.

Discrepâncias entre o nível de escolaridade dos quadros funcionais, tanto docente quanto administrativo, e as exigências formativas ao exercício dos cargos ora ocupados no contexto escolar, como as encontradas na Creche/Pré-Escola municipal, revelaram para nós um aspecto que, desde o início de nossas observações, vinha sendo colocado pelo campo empírico para ser problematizado: a carência de profissionais com formação adequada para atuar em instituições públicas de ensino no interior do Amazonas.

A esse respeito, em conversa com a Coordenação Local do PARFOR em Autazes/AM, responsável pelas instituições formadoras UEA e UFAM, a fim de conhecermos um pouco mais acerca de suas reais condições de oferta e de realização do programa naquela região, questionamo-la, dentre outros assuntos, sobre o modo como pessoas comuns tornavam-se docentes sem, antes, passar por uma formação específica, em atenção aos inúmeros casos existentes no campo de investigação.

Sobre a questão, obtivemos como resposta a explicação de que estas pessoas, sem preparo técnico especializado, *“estabelecem como parâmetro os professores que [elas mesmas] tiveram ao longo da vida”* (Coordenação Local do PARFOR UEA/UFAM). Era notório, e não poderia ser diferente, tratar-se de pessoas que não planejavam por não saberem como fazê-lo, tampouco possuíam conhecimento amplo sobre procedimentos metodológicos de ensino, quiçá acerca de suas formas de avaliação. Para completar, apesar de tornarem-se docentes no dia a dia do trabalho, muitas das vezes sequer se percebiam dessa forma:

Eles se tornam [professores], mas às vezes nem se veem assim, porque é comum a gente ouvir eles falarem “eu trabalho em tal escola”, daí você pergunta “fazendo o quê?” e eles respondem “tô dando aula”, não se dizem professores (Coordenação Local do PARFOR UEA/UFAM).

Depararmo-nos com situações peculiares como as destacadas na fala acima evidenciou, claramente, um dos grandes entraves ainda não equacionados a contento pelas políticas de formação docente ante as vicissitudes enunciadas historicamente por “uma situação heterogênea e, muitas vezes, precária, considerando-se a existência de professores leigos atuando, especialmente, na educação infantil e em escolas isoladas de regiões afastadas do meio urbano” (TROJAN, 2008, p. 04), o que nos permite lançar luz à formação como um dos vetores indispensáveis à construção identitária sobre o ser e o fazer profissionais, sem a qual se tornaria difícil produzir definições claras em torno de si para, a partir daí, expressá-las aos demais.

É nesse sentido que criticamos os interesses subjacentes à lotação do quadro funcional da escola como fortemente influenciados pela politicagem que, imperando no macrosistema local, se reproduzia, igualmente, no microsistema escolar ao privilegiar a redistribuição de servidores(as) aos mais diversos cargos, ao invés de priorizar a cobrança pela contratação de funcionários(as) qualificados(as), por parte dos órgãos competentes, conforme evidenciado por uma de nossas participantes sobre a forma abusiva como a docência lhe fora imposta no instante de sua chegada àquela instituição pela primeira vez:

Olha, no primeiro momento eu vou te ser sincera, me deu pânico, porque eu cheguei na escola não foi pra eu ser uma professora, eu cheguei pra ser auxiliar administrativo e, no caso, uma professora faltou e pelo fato da minha irmã ser professora daqui da escola, o que aconteceu? Eles disseram “tua irmã é professora, então tu também vai ser”, entendeu? E eu fiquei assim, parecia que eu ia sufocar naquele primeiro momento assim e depois, quando eu comecei a entender as crianças, que eu comecei assim a ficar com eles, eu comecei a mudar minha maneira de pensar, eu não fiquei mais com aquele pânico todo, já comecei a ter uma intimidade melhor assim como professora. Agora, pra mim, ser professora é ótimo, gratificante demais, aonde você chega teus alunos te conhecem, é bom demais, hoje eu posso dizer que eu amo a minha profissão, eu gosto muito de ser professora da Creche, eu me sinto realizada (DC – V).

É claro que lutar por melhores condições de trabalho junto à macro gestão, rompendo com os arranjos internos típicos de realidades interioranas como aquela, requer posicionamentos críticos avessos ao jogo de interesses presente no cenário local, o que significaria abrir mão de regalias para si e seus grupos em nome da coletividade e do bem comum. Mais do que isso, romper com um círculo vicioso de anos significaria correr riscos,

incomodar, denunciar, não se omitir, não se calar, tampouco se submeter aos ditames de precarização impostos verticalmente ao contexto escolar.

E aquilo não parecia ser algo com o qual uma gestão escolar ainda não legalizada poderia se comprometer, seja pela necessidade de reconhecimento formal para se estabelecer, seja pelos ganhos secundários advindos desse favorecimento para se perpetuar, preferindo, assim, omitir-se para não estorvar. Acaso não seria esse o real motivo de uma indicação mantida em cargo tão estratégico, sem a devida definição mediante ato normativo, por tão longo tempo?

Vale ressaltar que algumas das situações acima mencionadas, como, por exemplo, o caso das servidoras administrativas que assumiram salas, antes, e foram formadas em exercício, depois, eram anteriores à gestão escolar que assumiu a instituição no início de 2015. Aliás, como esses, outros casos antigos seguiam inertes naquele contexto escolar, sem que medidas efetivas por parte das gestões posteriores fossem tomadas, com vistas a atenuar os efeitos de tais irregularidades. Novamente, voltávamos à estaca zero, isto é, à omissão e sua persistência como sendo a “única” escolha, aparentemente, ou melhor, preferivelmente, passível de ser sustentada.

Em um contexto no qual pessoas despreparadas e, muitas vezes, desamparadas pela própria instituição eram levadas à docência por circunstâncias alheias a uma decisão pessoal, tendo que se adaptar para, com o tempo, definir se aquela escolha fora a mais acertada ou não, era comum nos percebermos questionando como a formação do PARFOR/UEA se encaixava naquele cenário, em face dos contextos e processos envolvidos na constituição do “ser professora”, isto é, ao modo como estas “[...] dão sentido e significado aos seus atos e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 38).

Sobre o assunto, as participantes, ao discorrerem sobre os desafios implicados no “ser professora” e no “fazer Educação” no contexto amazônico, entendiam a própria condição geográfica na qual se encontravam como um dos grandes entraves a maiores oportunidades de qualificação profissional, especialmente se comparadas à realidade docente da capital. Todavia, com a chegada do PARFOR, as participantes se mostravam confiantes ante a possibilidade de reverter este quadro, uma vez que não mais se ressentiam das distâncias geográficas pela vantagem que dispunham de se qualificar em sua própria cidade de moradia.

Nesse sentido, a interiorização do PARFOR emergiu, no escopo das entrevistas, como um ganho de grande relevância à realidade educacional autazense, em resposta às circunstâncias pouco convencionais nas quais a maioria delas ingressou na profissão, visto que agora eram estudantes universitárias, uma conquista antes inimaginável se não fosse pelo ingresso na docência:

Quando eu iniciei na profissão eu não tinha experiência, tinha pouquíssima, então eu comecei como apoio nas salas de aula, então os primeiros anos foram muito difíceis pra mim, eu cheguei a ter febre emocional na sala de aula, ficava preocupada de não estar sendo a professora que meus alunos mereciam, de não estar capacitada o bastante para essa missão que é ensinar e hoje eu vejo que eu “tava” certa, não era mesmo capacitada, faltava algo e esse algo chegou que é o PARFOR. Aqui, diferente de Manaus, as coisas demoram a chegar, a geografia não ajuda muitas vezes e aí ficamos ilhados diante dos professores da capital que são cheios de conhecimentos. Fazer faculdade na minha própria cidade é um ganho muito grande pra nossa realidade, nos prepara para enfrentar as dificuldades que não são poucas, de saber lidar com nossas crianças, de usar os recursos, mesmo poucos, mas eles existem e a gente sabendo fazer bom uso eles nos ajudam a desenvolver o nosso trabalho. Então eu vejo hoje que a Educação no meu município está melhorando aos poucos, mudamos de prefeito então tudo parece ainda devagar, o material não chega nas escolas no tempo certo porque tudo atrasou com essa mudança, mas eu creio que vai chegar e com os conhecimentos do PARFOR nós aprendemos a driblar esses imprevistos até que as coisas se arrumem, vamos aprendendo nas oficinas a fazer reaproveitamento de material e assim a gente vai levando; a realidade é difícil sim, mas nós somos mais difícil ainda de desistir (DC – V).

Eu vou falar assim, por ser do município, só o fato de fazer faculdade já mostra que a realidade aqui dos professores mudou, hoje até a SEMED já orienta, torna público quando tem algum curso pra que a gente possa estudar. Antes não existia isso, pra estudar só se saísse daqui pra Manaus. É interessante porque nós já tivemos até capacitação aqui mesmo na nossa escola, veio de Manaus as professoras para nos orientar como trabalhar, porque até então, nós éramos colocadas na sala sem orientação de nada, né? Agora com o PARFOR eu vejo que todos esses conhecimentos estão sendo, assim, útil pra minha vida profissional, porque, sem esses conhecimentos, era quase que impossível, né? Porque quando você tem só o Médio mesmo se torna muito difícil, eu enfrentei muita barreira quando eu fui trabalhar na Educação, assim, dando aula no Ensino Fundamental na zona rural. Então é aquela questão, eles pegavam assim as pessoas, mesmo não tendo... Porque não tinham outras pessoas e, antes de mim, já tinha gente que trabalhava mesmo sem ter o Ensino Médio, imagina como é que não era esse trabalho! Se eu já sentia dificuldade, imagina essas pessoas que vieram antes de mim, que estavam dando um duro danado trabalhando na Educação. Com certeza deveria ser um desafio muito grande, né? (DPE – M).

Mediante as opiniões expressas, percebemos o valor atribuído, pelas participantes, ao processo formativo em andamento, reconhecendo a docência como uma profissão que exigia a apropriação de conhecimentos necessários para melhor atender às especificidades do trabalho na EI e não algo unicamente atrelado ao ter ou não “jeito” com crianças. Assim, mesmo tendo

ingressado no ofício sem o devido preparo, a mudança de olhar fomentada pela experiência formativa contribuíra para que reconhecessem os benefícios desta à superação dos desafios impostos ao dia a dia da profissão, principalmente aqueles relativos às próprias condições materiais de trabalho disponibilizadas no cotidiano escolar.

Ademais, em uma realidade de conveniências, forjada por toda a sorte de arranjos políticos, internos e externos, é oportuno observarmos que, se uma das partes envolvidas – sistema de ensino – deixa de assumir o seu papel, não raro, a sua omissão acaba delegando à outra parte – os(as) profissionais da docência, ou seja, o elo mais frágil da relação – a responsabilidade por fazê-lo. Essa assertiva ganhou nuances visíveis para nós quando, dentre as falas coletadas, uma delas nos chamou a atenção, distanciando-se das demais na crença subjacente de que, ante os desafios enfrentados na atuação docente no contexto amazônico, caberia apenas à professora superar toda e qualquer dificuldade encontrada no seu espaço escolar de atuação, por meio do seu engajamento pessoal, independente das condições materiais implicadas no exercício profissional, tampouco se estas seriam ou não devidamente garantidas pelos órgãos competentes:

Pra mim é assim, lógico que depende muito da pessoa. Pra mim, ser professora aqui na região é muito bom, eu posso dizer... Dificuldade assim, até agora, nenhuma... É claro que os recursos aqui são mais limitados que na cidade, né? Lá eu teria mais recursos pra trabalhar na escola, mas não vejo isso como um obstáculo ao meu trabalho, pelo menos não até agora porque eu tenho muita força de vontade e gosto do que eu faço, o professor ele precisa ter essa garra todos os dias pra vencer todos os desafios... Eu acredito que eu tenho e até agora estou satisfeita com o meu trabalho. Aquele que quer inovar, que quer fazer coisas diferentes, não ficar só na mesmice, com certeza ele vai dar uma boa aula, aonde quer que ele esteja, basta querer (DPE – V).

Nesse sentido, vemos reproduzir-se um círculo de omissões, no seio do próprio contexto escolar, tão nocivo quanto o adotado pelas instâncias superiores, o qual confluía à legitimação do silêncio e da passividade enquanto respostas passíveis de serem sustentadas frente aos ditames verticalizados, em detrimento de uma resistência organizada e combativa à reivindicação por melhores condições de trabalho.

Se pensarmos a realidade educacional na atualidade, ampliando as reflexões para melhor vislumbrar a situação da docência nesse contexto, reconhecemos no discurso acima os reflexos perversos de um paradigma amplamente disseminado no cenário local, cujas práticas discursivas concorrem para destacar a produção a partir dos resultados e não das atividades (FRIGOTTO, 2011; AUGUSTO, 2013), como forma de ajuste da Educação a uma lógica

mercadológica assentada “em torno da mais-valia e da eficácia, descurando-se aspectos de desenvolvimento e partilha de poderes dos atores. Tratar-se-ia de uma autonomia ao serviço de alguns, concentrada num raciocínio do lucro e calculista” (FERREIRA, 2012, p. 46).

Nessa perspectiva, tendo a sua participação limitada, bem como ignoradas as especificidades concernentes ao trabalho desenvolvido nos seus contextos de origem, os(as) docentes seriam compelidos(as) a centralizar suas práticas na obrigatoriedade pelo alcance de resultados cada vez mais satisfatórios, voltando-se para a omissão de tudo aquilo que representasse falha ou fracasso, como resposta aos slogans presentes no cenário educacional, tais como “protagonista”, “polivalente”, “flexível” (EVANGELISTA, 2012), os quais, antes de representar uma pretensa preocupação com a valorização desse(a) profissional, mascaram intencionalidades que convergem à sua desqualificação, ao disseminar políticas de precarização no cerne do trabalho docente com fortes tendências a:

[...] responsabilizar o professor por tarefas para as quais não foi preparado, estruturar o discurso da competência para colocá-lo na ilusão de que pode escolher: ou investir em sua profissionalização, sua formação continuada, ampliando seu rol de competência, ou ser enquadrado em outra lista, a dos incompetentes – já que meia competência não existe (KUENZER, 1999, p. 91).

Na realidade municipal por nós investigada, percebemos, claramente, os contornos de tais responsabilizações nas diretrizes concernentes à promoção por mérito, do próprio PME local, voltadas a “institucionalizar o sistema de avaliação do desempenho dos docentes e dos demais profissionais da educação, integrado à avaliação das escolas” (AUTAZES, 2015, p. 68) como forma de acesso às suas vantagens, o que instiga a um clima de competitividade (FREITAS, 2012) ao priorizar o atendimento de metas e objetivos pensados à parte de uma reflexão coletiva no interior das escolas.

Diante de um trabalho cuja eficácia seria constatada pela avaliação dos produtos, ao invés de atestada pela qualidade dos processos, era de se esperar que projeções pouco realistas ao trabalho docente permeassem as práticas a serem construídas no contexto escolar investigado, em virtude do grau de cumplicidade que o próprio PPP institucional guardava com as políticas de responsabilização/precarização maciçamente propagadas no contexto nacional (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003; EVANGELISTA, 2012), o que, a nosso ver, contribuía para convertê-lo em um instrumento de opressão semelhante aos slogans mencionados, especialmente quando este se propunha a defender a professora da Creche/Pré-Escola municipal como alguém que:

Busque na educação **caminhos de auto realização** e crescimento pessoal; Tenha consciência do seu papel de educador, **transformador de uma geração**; **Comungue ideologicamente com o projeto da escola**, compreendendo o seu valor; Seja construtivista, saiba desafiar, provocar, que **apresente mais perguntas que respostas**; Considere-se **sempre em formação**, seja pesquisador e **goste de estudar**; Saiba que o erro constitui oportunidade de aprendizagem; Trabalhe na perspectiva da inclusão e da valorização da diversidade; Tenha noção de processo e **encare eventuais falhas e problemas com positividade**; Tenha a capacidade de inferir positivamente em situações de conflito do cotidiano; Tenha boa escuta e saiba trabalhar em grupo; Seja **dinâmico, criativo, autônomo, ativo e pró-ativo**; Seja **crítico e argumentativo, mas também flexível**; Tenha **auto-estima elevada, humildade e alegria**; Seja **ousado e aberto ao novo**; Valorize o diálogo, a escuta ativa do aluno e saiba conquistar sua confiança; Saiba perceber as necessidades reais do processo educacional; **Compreenda e atenda as exigências burocrático-administrativas** da escola; Saiba de seus direitos e deveres e seja politicamente posicionado; **Sinta-se e aja como autor da proposta pedagógica** da escola; **Trabalhe com emoção e prazer** (CRECHE/PRÉ-ESCOLA MUNICIPAL, 2013, p. 15, grifos nossos).

Frente ao exposto, podemos ousar uma tradução do texto acima no sentido de alguém que aceite com resignação as responsabilizações ideológicas em torno da profissão docente como a salvadora da pátria, mantendo-se em constante aperfeiçoamento para exercer tão nobre missão, bem como demonstrando habilidades excepcionais frente a quaisquer desafios impostos, sempre reagindo a estes com a máxima eficácia e sem esquecer, é claro, da alegria estampada como reflexo do prazer inenarrável em fazer parte de tão nobre tarefa transformadora de gerações que é ser um(a) profissional da Educação.

Ironias à parte, dizemos isso porque, apesar de elogiosa, a condição docente, disposta no PPP institucional, aponta no sentido de algo que, para nós, soaria muito mais como uma “pseudovalorização”, ao colocar a professora da EI como alguém que deva abraçar a causa pedagógica como uma missionária vocacionada que critica, mas flexibiliza, posiciona-se politicamente, mas aceita as exigências burocráticas e assim, nesse jogo do “ser e não ser” vai, aos poucos, desaparecendo na fumaça da identidade perdida, em nome daquilo que lhe fora imposto enquanto perfil a ser assumido no contexto do trabalho:

[...] a cada instante, ele se distancia, estabelece suas medidas de um lado e de outro, tateia em direção de seus limites, se choca com o que não quer dizer, cava fossos para definir seus próprios caminhos. A cada instante, denuncia a confusão possível. Declina sua identidade, sem dizer previamente: não sou isso nem aquilo (FOUCAULT, 2007, p. 19).

Nesse sentido, é compreensível a presença de discursos afinados com ideologias neoliberais nos espaços escolares reais os quais, em sua consciência ou não, ratificam o quadro de desvalorização que permeia o universo profissional docente. Isso ocorre porque, sendo

uma forma de violência simbólica (BOURDIEU, 2009), tais ideologias, apesar de manifestarem uma pretensa preocupação com a melhoria do ensino, encobrem o verdadeiro propósito de retirar a capacidade docente de pensar as próprias condições laborais de maneira crítica, bem como de lutar por maiores avanços, como se a estes(as) profissionais coubesse apenas executar, sem questionar.

Outrossim, em se tratando da realidade docente na EI, concepções dessa natureza podem ser encontradas à exaustão nos próprios documentos balizadores das propostas curriculares veiculadas em âmbito nacional, os quais são tomados, na maioria das vezes, de modo acrítico por grande parte das instituições escolares, dentre estes, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/RCNEI. Neste, a valorização do mote da “competência polivalente” (BRASIL, 1998, vol. 01) vincula a atuação das professoras da EI à mera execução de tarefas, em face de uma formação igualmente empobrecida pela sustentação de atitudes e posturas desejáveis àquela atuação, desqualificando as professoras e seus espaços de trabalho, bem como as próprias crianças como parte inerente ao processo educativo:

Retira-se definitivamente do professor o conhecimento, acaba-se com a dicotomia existente entre teoria e prática, eliminando a teoria no momento em que esta se reduz a meras informações; o professor passa a ser o balconista da pedagogia *fast food*, que serve uma informação limpa, eficiente e com qualidade, na medida em que, com seu exemplo, desenvolve no aluno (cliente) o gosto por captar informações utilitárias e pragmáticas (ARCE, 2001a, p. 262, grifo da autora).

Frente ao exposto até aqui, era de se esperar que os reflexos de tais responsabilizações se fizessem sentir no modo como os próprios sujeitos percebiam o trabalho que realizavam em seus contextos de atuação, ao tomá-las como verdades inquestionáveis, sem atentar-se aos determinantes que, negando-lhes o direito a condições justas de trabalho, impõem-lhes o próprio fracasso, em detrimento do necessário investimento na Educação como ponto de partida às mudanças estruturais de que a sociedade precisa. Todavia, isso já era esperado, pois “seria uma atitude muito ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que permitisse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de forma crítica” (FREIRE, 2011c, p. 73).

Entendemos e, até certo ponto, acatamos ao compromisso docente, independente de onde esteja, na capital ou no interior, como um dos fatores essenciais à qualidade das ações pedagógicas engendradas, visto que, valendo-se da própria criticidade, o(a) docente não se limitaria facilmente à existência ou não de condições materiais favoráveis ao exercício

profissional, permitindo-se subvertê-las ao fazer uso de sua capacidade criadora. Contudo, questionamos: até que ponto não seria tal modo de pensar, ilustrado na fala de nossa participante, uma forma de abster-se à luta por melhores condições de trabalho pelo medo da exclusão, no caso das efetivas, e/ou do desemprego, em se tratando das contratadas, no sentido de tornar aceitável a realidade de dominação e de exploração vivenciada no contexto laboral, dando a esta um caráter inquestionável quando, na verdade, não deveria sê-lo?

3.2.1. As condições de trabalho da professora de EI no contexto da Creche e da Pré-Escola: semelhanças e divergências

A possibilidade de sistematizarmos as condições laborais das participantes concedeu-nos a chance de despojarmo-nos de nossas máscaras individuais para nos posicionarmos, politicamente, ante o nosso fazer, no confronto direto entre trabalho prescrito e trabalho real (DEJOURS, 2001). Como forma de elucidarmos esse real, coadunamos com Certeau (2014) para situarmo-lo nas astúcias anônimas das artes de fazer ocorridas no seio das sociedades de consumo, as quais possibilitam a invenção do cotidiano no escape silencioso às conformações por meio da inteligência e da inventividade. Dessa forma, subvertendo a norma a partir de dentro não para renegá-la e sim para transformá-la, tornar-se-ia possível compreendê-lo em sua essência na elucidação de:

[...] que procedimentos populares (também “minúsculos” e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que “maneiras de fazer” formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou “dominados”?), dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política (p. 41).

Assim, a temática emergiu na sistematização de experiências como um desdobramento natural das constatações iniciadas no decurso das nossas primeiras observações no começo do ano e sequenciadas com as entrevistas, como forma de refletirmos, criticamente, acerca das responsabilizações implícitas ao trabalho prescrito e sua influência nas decisões tomadas no cotidiano, buscando aproximá-lo com a experiência formativa no PARFOR/UEA.

Tais reflexões foram possíveis quando, dialogando acerca das limitações que as próprias condições materiais impunham à experiência laboral, desde o planejamento até a sua execução, agravantes relativos à falta de zelo pelos ornamentos confeccionados, por parte do contra turno, puderam ser problematizados frente aos necessários, e ainda não fortemente

consolidados, vínculos de parceria entre as ocupantes dos ambientes de aprendizagem compartilhados:

Um dia desses, eu vi uma colega nossa da Pré-Escola chateada demais porque as coisas dela tinham caído da parede e a colega da manhã tinha guardado tudo amassado dentro do armário e ela estava muito chateada porque sempre zelou pelas coisas da colega da manhã, sempre teve o cuidado de pregar de volta aquilo que caía ou, pelo menos, guardar direitinho pras crianças não danificarem e a colega foi incapaz de fazer o mesmo por ela e, daí, desabafando nós duas, eu disse mesmo que isso era algo que me deixava muito chateada também porque aqui nós somos todas colegas, poxa, se não der pra gente contar uma com a outra nessa escola, com quem nós vamos contar? (DPE – V).

A situação descrita acima nos permite retratar, com precisão, a manifestação dos primeiros traços que configuravam o trabalho prescrito (DEJOURS, 2001), tanto na Creche, quanto na Pré-Escola, por ocasião da entrega dos materiais didáticos ao coletivo docente na mesma proporção quantitativa de 02 (dois) para cada dupla docente e/ou professora titular. Assim, a partir do seu recebimento, as professoras iniciaram a confecção dos ornamentos de sala, os quais seriam compartilhados por ambos os turnos de trabalho, a saber: Bem vindo (Figura 8), Aniversariantes do Mês (Figura 9), Cantinho da Leitura (Figura 10), Quadro de Pregas (Figura 11), Boas Maneiras (Figura 12) e Mural das Datas Comemorativas (Figura 13).



Figura 8: Bem Vindo
Fonte: CARNEIRO, C.R. (2015)



Figura 9: Aniversariantes do Mês
Fonte: CARNEIRO, C.R. (2015)



Figura 10: Cantinho da Leitura
Fonte: CARNEIRO, C.R. (2015)



Figura 11: Quadro de Pregas
Fonte: CARNEIRO, C.R. (2015)



Figura 12: Boas Maneiras
Fonte: CARNEIRO, C.R. (2015)



Figura 13: Mural das Datas Comemorativas
Fonte: CARNEIRO, C.R. (2015)

Acompanhando o trabalho das participantes, vez ou outra nos era frisado que cada material confeccionado tinha a sua razão de ser; logo, não havia nada exposto nas paredes das salas que não atendessem a uma finalidade específica, em conformidade com os conteúdos a serem trabalhados. Nas salas de Pré-Escola, por sua vez, não apenas o atendimento às prescrições acima era realizado, posto que fosse comum a ambos os níveis, como exigências outras, também referentes ao trabalho prescrito (DEJOURS, 2001), foram, prontamente, cumpridas, como a construção das letras do alfabeto, dos numerais e das formas planas, ambos confeccionados com emborrachados coloridos e/ou cartazes chamativos, de modo não apenas a enfeitar a sala, mas, igualmente, serem úteis ao ensino dos conteúdos correlatos junto às turmas (Figuras 14 e 15).



Figura 14: Vogais
Fonte: CARNEIRO, C.R. (2015)



Figura 15: Numerais e Formas Planas
Fonte: CARNEIRO, C.R. (2015)

Apesar de maciçamente utilizada nas salas de Jardim I e II, pudemos observar, não raro, a confecção de vogais e numerais, igualmente, em salas de Maternal I e II, ainda que o seu uso junto às crianças de 02 e 03 anos fosse mais comedido, se comparado às crianças de 04 e 05 anos. Diante disso, pensando na EI como momento de interação e de socialização, em

detrimento de um ensino conteudista típico dos processos de escolarização, não demorou muito para percebermos que aqueles materiais serviam muito mais aos interesses das próprias professoras no concernente à transmissão de conhecimentos do que, propriamente, às necessidades de apropriação das crianças ante o saber existente no mundo.

Esta constatação nos foi possível pela observância do seguimento àquelas prescrições como, visivelmente, voltadas a um fazer que valorizasse muito mais o ambiente físico espacial como orientado para ler e escrever, com a adoção dos mesmos padrões estéticos, em detrimento das relações que ali seriam travadas entre crianças/professoras e crianças/crianças. Desse modo, não participando ativamente do processo de construção daqueles materiais desde a concepção para que extraíssem algum sentido de sua interação com estes, tal procedimento contribuía à substituição da criança enquanto sujeito de direitos para alguém que estaria ali apenas para receber os conhecimentos de forma passiva, o que limitava as possibilidades de contribuição infantil ao processo educativo engendrado.

Nesse sentido, sendo o trabalho docente permeado por um caráter prescritivo, desde a chegada das professoras à escola até o início das aulas, qualquer pequeno obstáculo que se impusesse à experiência laboral era encarado como um estopim ao surgimento de novos conflitos. Como se não bastasse o clima de insatisfação com a quantidade e a qualidade dos materiais recebidos, uma vez que estes eram considerados centrais ao cumprimento das primeiras prescrições, entraves relativos à textura nas paredes das salas se tornaram incômodos perniciosos por atrapalharem a fixação dos ornamentos, visto que, quase sempre, ao chegarmos pela manhã e/ou voltarmos à tarde, encontrávamos materiais caídos ao chão e ali mantidos, em vez de cuidadosamente guardados sobre o armário e/ou dispostos sobre as mesas, como era esperado.

Assim, reclamações do tipo “quando os materiais delas caem, nós juntamos e guardamos” se tornaram frequentes nas primeiras semanas, sendo verbalizados a nós por ambos os turnos quando, por conta da não fixação dos materiais na parede, dada a textura utilizada, as tentativas de ornamentação eram frustradas, causando desânimo ante o esforço de confeccioná-los nos horários mais impróprios, como noite e madrugada, para, dia após dia, serem encontrados naquele estado.

Diante disso, aproveitamos que o assunto estava em voga para indagá-las a respeito da parcela que nos cabia para que conflitos como aqueles fossem resolvidos de forma pacífica, partindo do princípio de que não bastava apenas denunciar o que não se aceitava, como todas

ali faziam, era preciso também anunciar caminhos àquilo que combatíamos na materialidade das ações a serem tomadas no dia a dia escolar (TORRES, 2014).

Tal mudança de olhar possibilitou-nos reconduzir a trajetória inicial de culpabilização a terceiros para olharmos ao que nos competia, minimamente, fazer na contribuição à resolução definitiva dos conflitos que nos afligiam, porquanto, naquele contexto específico, antes de estarmos em lados opostos, rivalizando entre nós pela conquista de um único território, éramos todas educadoras a reivindicar por melhorias nas condições materiais concernentes ao nosso trabalho, cujas vantagens seriam compartilhadas por ambos os turnos, sem distinção:

Eu vejo assim que essa questão dos materiais atrapalha e muito, mas o que mais me chateou outro dia aqui nessa escola foi a falta de companheirismo que existe entre nós mesmas e que, pra mim, também dificulta o trabalho da gente aqui dentro se a gente for parar pra pensar. Aqui na escola a gente constrói desde os materiais pedagógicos até ensinar as crianças a zelar por eles, zelar pelo que existe na sala e isso não deveria ser só com o que a gente faz não, isso deveria ser com tudo o que está na sala, independente de ter sido algo que eu fiz com a minha parceira da tarde ou que a equipe da manhã tenha feito. Só que o erro eu já vejo que começa do fato da gente trabalhar em dois turnos: aí as duplas que dividem a mesma sala trabalham tudo separado, a manhã faz uma coisa, a tarde faz outra. Pior é quando um turno fica esperando o outro e nenhum faz nada por pura falta de comunicação. Pior ainda é um turno ornamentar a sala que vai servir pro outro turno também e a outra dupla não zelar por nada, deixar as crianças mexerem, destruírem as letras, o quadro de prega, só porque não foi você que fez, não foi você, mas foi sua colega que perdeu noite e madrugada fazendo, não foi você, mas foi sua colega que perdeu fim de semana e feriado vindo aqui ornamentar a sala para a chegada das crianças! O que falta aqui é consciência e respeito entre nós mesmas! (DC – V).

Convivendo com as participantes, concordamos com a fala acima quando esta apontava ao regime parcial como um vilão de peso no contexto da experiência laboral, uma vez que, ampliando lacunas na convivência entre parceiras do contra turno, este concorria à instauração da desconfiança, em detrimento da cooperação. Na ocasião, chegamos ao ponto de questionar, algumas vezes, qual o real motivo para as professoras não se comunicarem entre si, visto que as salas eram de uso compartilhado, bem como os materiais ali colocados, os quais serviriam a ambos os turnos de trabalho. As justificativas que recebemos foram diversas, indo desde a alegação de que não tinham como comparecer à escola no contra turno para conversar com as parceiras por motivos diversos até a tentativa de comunicação via telefone com as parceiras do outro horário, sem sucesso.

Na Pré-Escola, entretanto, observamos ser a interação entre turnos uma constante das duplas de professoras que dividiam o espaço da sala, uma em cada turno, não carecendo maiores intervenções à resolutividade dos impasses, o que nos fez questionar, diversas vezes,

se essa socialização diferenciada tinha a ver com o fato de as professoras da Pré-Escola serem tanto mais experientes do que as atuantes na Creche, dado o predomínio do regime efetivo sobre o contrato, quanto formadas adequadamente ao exercício profissional docente, o que não ocorria com boa parte das professoras da Creche, as quais possuíam apenas o EM regular e/ou se encontravam ainda em processo de formação.

Sinalizamos que, ao reportarmos-nos não apenas àquilo que a escola deixava de fazer por nós, mas, também, ao que nós deixávamos de fazer quando, isoladas em nosso turno de trabalho, optávamos pelo individualismo, ao invés de construirmos parcerias que poderiam nos beneficiar enquanto equipe, pudemos tanto rever nossas próprias posturas, quanto oxigenar os discursos “viciados” em torno da experiência laboral, na construção de olhares renovados que apontassem soluções ante a realidade de precarização enfrentada. Para tanto, os equívocos que se inscreviam no trabalho prescrito (DEJOURS, 2001) trouxeram à tona as primeiras menções ao PARFOR/UEA como um norte à sua superação, na tomada de decisões que se mostrassem menos tendenciosas ao fatalismo e mais suscetíveis à potencialização da mudança que se queria alcançar.

Surpreendentemente, as reflexões vindouras ante a experiência formativa do PARFOR/UEA contribuíram para colocar duas opiniões em rota de colisão, sacudindo-nos quanto àquilo que aprendíamos e, por conveniência ou não, deixávamos de lado no retorno à nossa experiência laboral, permitindo-nos vislumbrar os primeiros abismos reveladores do pouco alcance dessa formação quando confrontada com formas historicamente consolidadas de atuação profissional existentes no espaço escolar:

Então, na teoria tudo é uma maravilha e até o que não é bom, pode melhorar, basta o professor querer! Só que eu vejo assim, por mais que a gente faça a nossa parte, se na escola a gente não contar com o mínimo necessário à disposição ali pra gente, sempre vai ser difícil trabalhar... Então, não é uma questão de querer, querer nós queremos, quem aqui não faz de um tudo para dar o melhor na sala de aula? Quem aqui não tira do próprio bolso pra dar conta das atividades que a gente planejou? Então eu vejo que querer todo mundo quer, uma educação de qualidade todo mundo quer, só que o professor ele não pode fazer tudo, quem dera que tudo estivesse ao alcance do professor! (DPE - V).

Eu sempre pensei diferente com relação a esse negócio de falta de material aqui na Pré-Escola! Nós somos ricos de material e não sabemos explorar! No PARFOR nós fizemos painéis com sementes, folhas, nós aproveitamos tudo para enfeitar os painéis utilizando os recursos da nossa realidade daqui do interior que é riquíssima nesse sentido. Então porque lá nós somos capazes de ser criativos e aqui na escola reclamamos da falta de emborrachado? A gente gasta dinheiro com isso sem necessidade, porque se a gente parasse para olhar só um pouquinho ao nosso redor tem como aproveitar muita coisa... A estrutura pode até fazer falta, mas nós somos

sim capazes de superar tudo isso. Eu uso muito material reciclável na minha sala de aula, aproveito de um tudo, até a caixa dos DVD's infantis que eu tenho no nosso armário da sala é feita de papel reciclado e isso foi uma coisa que eu sempre fiz, muito antes de entrar no PARFOR! Lá mesmo nós aprendemos várias coisas nas oficinas pedagógicas, aprendemos a confeccionar de um tudo ali reaproveitando materiais, só que muito antes disso a gente já fazia aquilo tudo e não dava valor... Daí a impressão que fica é que se não tiver tudo sempre à mão, ninguém faz nada (DPE – M).

Frente ao exposto deparamo-nos, mais uma vez, com um impasse. O nível de reflexão crítica demonstrado pela participante ao lembrar que, na experiência formativa, a criatividade aflorava como se vinculada, diretamente, à recompensa da nota e, na experiência laboral, parecia abafar-se no instante em que se retornava à escola, esta, sabidamente, considerada por todas como um espaço desprovido de reconhecimento, suscitou em nós um questionamento crucial: afinal de contas, o que temos feito desse conhecimento que nos chega, se as escolhas que tomamos no retorno ao nosso contexto de origem parecem esbarrar na forma como nos acostumamos a encarar nossa própria realidade de atuação, sempre de modo pessimista, determinista e refratário à mudança?

Realmente, frente à restrição na distribuição dos materiais escolares para cada sala, tivemos a oportunidade de constatar que o reaproveitamento era uma realidade assumida por poucas, dentre estas a participante acima, como alternativa à construção dos ornamentos, sinalizando a vontade das professoras em fazer mais e melhor com o pouco que lhes era ofertado. Podemos dizer que tal iniciativa implicada na reciclagem, como forma de subverter a carência de matéria prima industrializada, fez toda a diferença, especialmente na construção de alguns materiais didáticos com o uso de matéria prima descartável, tais como caixas de papelão, garrafas pet, embalagens de perfume, enfim, tudo o que, com criatividade, pudesse ser manuseado pelas crianças e/ou servisse de apoio às ações pedagógicas ali realizadas (Figuras 16, 17, 18 e 19).



Figura 16: Carrinho
Fonte: CARNEIRO, C.R. (2015)



Figura 17: Fantoches
Fonte: CARNEIRO, C.R. (2015)



Figura 18: Porta giz de cera
Fonte: CARNEIRO, C.R. (2015)



Figura 19: Boneco da vogal “A”
Fonte: CARNEIRO, C.R. (2015)

Por diversas vezes, observamos objetos que seriam, facilmente, descartados no dia a dia fazendo muito sucesso entre as crianças, principalmente aqueles que possibilitavam uma interação mais livre por meio do brincar. Mesmo assim, reconhecemos no uso da reciclagem alguns vestígios do trabalho prescrito (DEJOURS, 2001) quando, construídos previamente sem a participação das crianças, traziam em si a marca das professoras, ao invés de originarem-se de sua expressão estética e criativa ou, então, quando o seu uso era direcionado a algum conteúdo específico, como, por exemplo, a presença de bonecos alusivos ao ensino das vogais, destituindo-os de sua natureza lúdica para aliá-los ao mote de uma educação bancária (FREIRE, 2011b) na primeira infância.

Ainda sim, consideramos válida a defesa da reciclagem, por parte de nossa participante, ao assumir uma postura de enfrentamento que vinha na contramão da ampla preferência docente pelo uso de materiais industrializados no contexto escolar, uma vez que sua indignação não aludia apenas às escolhas pessoais de cada uma, mas, acima de tudo, questionava a subserviência das professoras aos ditames do próprio trabalho prescrito (DEJOURS, 2001), seguido, ano após ano, de modo acrítico, sem que a relevância destes ao fazer pedagógico fosse, ao menos, questionada, o que concorria para reduzir a intencionalidade da ação docente à mesmice de hábitos automáticos e distantes dos sentidos atribuídos durante a formação.

Nessa perspectiva, ao fomentar a curiosidade epistemológica (FREIRE, 2011a) que a permitiu manter-se alerta à realidade escolar e, conseqüentemente, às práticas ali adotadas, a participante valeu-se da própria experiência formativa vivenciada junto às demais para colocar-se em movimento no sentido de compreender a experiência laboral em seus elementos constituintes, superando a curiosidade ingênua (IDEM, 2011a) que a tornaria refém de suas determinações. Dessa forma, acreditamos que tanto lhe foi possível romper com o discurso

ideológico defendido pela necessidade que tinham de contar com a disponibilização dos materiais industrializados para executar o seu trabalho, quanto inquietar-se ante o contraste entre as soluções criativas adotadas na experiência formativa e os estereótipos sustentados no âmbito da experiência laboral.

A observância do dinamismo presente em ações que, subvertendo as prescrições para melhor decidir frente ao próprio trabalho, como era o caso da reciclagem, nos permitiu consolidar os primeiros enfrentamentos provenientes do trabalho real (DEJOURS, 2001) no modo como as participantes lidavam com os imprevistos e elaboravam formas de defrontação às privações enfrentadas no contexto escolar, realçando-nos, ainda mais, a máxima de que não existe trabalho unicamente de execução; logo, ao reler nas entrelinhas “do consumo supostamente passivo dos produtos recebidos, para a criação anônima, nascida da prática do desvio no uso desses produtos” (GIARD, 2014, p. 13), conjecturamos as possibilidades reais que as participantes dispunham para criar e recriar a própria experiência laboral, ainda que oprimidas por uma realidade de precarização:

Todo indivíduo é *um sujeito* por mais dominado que seja. Um sujeito que interpreta o mundo, resiste à dominação, afirma positivamente seus desejos e interesses, procura transformar a ordem do mundo em seu próprio proveito. (CHARLOT, 2000 p. 31, grifos do autor).

Obviamente, incorreríamos em um erro imperdoável se desconsiderássemos as questões políticas que, notoriamente, permeavam o universo escolar, trazendo sobrecarga ao trabalho docente quando não atendiam à totalidade dos itens quantificados nas solicitações das remessas feitas pela gestão escolar, situação que levava as participantes a arcar com as despesas demandadas pelo próprio trabalho e/ou a reaproveitar os poucos materiais recebidos ao extremo, como forma de vencer as dificuldades diariamente enfrentadas.

Por conta disso, o embate de ideias promovido anteriormente redirecionou o processo de sistematização a patamares mais amplos, lançando luz ao contexto macro político e suas influências no contexto escolar. Sobre tais influências políticas, era pungente percebermos o quão difícil se tornava a concretização de iniciativas pensadas pelas próprias participantes à melhoria das condições de trabalho quando estas se defrontavam com prescrições advindas verticalmente, as quais chegavam à escola para censurar as possibilidades de problematização da conjuntura política local, negando-lhes tanto o direito de deliberar sobre esta temática na escola, quanto impedindo a consolidação de parcerias entre professoras e família para a aquisição dos materiais necessários à educação escolar das crianças:

Pra mim a pior parte do nosso trabalho aqui na escola é a gente estar precisando de um material e não poder pedir ajuda dos pais por medo deles saírem falando da Pré-Escola na SEMED, como a gestora disse pra gente que não era pra pedir porque senão ia parecer que a prefeitura não está fornecendo os materiais pra escola ou então que é a prefeitura que está cobrando que as famílias tirem do próprio bolso para a educação escolar dos filhos... Eu sempre pedi ajuda dos pais dos meus alunos e eles contribuem mesmo, sempre que tem reunião de pais eu “tô” pedindo um apoio, até pras festas da escola, pra comprar lembrancinhas, eu até falo assim como mandaram lá “quem puder ajudar, estou precisando disso e daquilo” e eles nunca deixaram de ajudar, até porque tudo saindo do nosso bolso fica pesado, né? Nessas horas toda a ajuda é bem vinda! (DPE – V).

A parceria das professoras com as famílias das crianças, como forma de amenizar a necessidade que estas tinham por maiores quantidades de material escolar e, de preferência, de melhor qualidade àqueles recebidos por parte do setor escolar competente, foi levada pelo corpo docente à apreciação da gestão escolar em uma das reuniões pedagógicas que tivemos a oportunidade de participar, ocasião na qual as professoras como um todo requisitaram que, na primeira reunião de pais do ano, lhes fosse possível solicitar o apoio das famílias à compra de materiais escolares adicionais, tais como tubos de cola para isopor, resmas de papel ofício, cadernos verticais, dentre outros que se fizessem necessários.

Mais uma vez, por questões políticas, a gestora, na tentativa de autorizar sem desautorizar, recomendou às mesmas que, antes de pedir o apoio das famílias, frisassem não ser obrigação destas a compra do material escolar que estava sendo solicitado. Porém, aquelas que quisessem e pudessem ajudar, eram bem vindas a contribuir com a instituição. Tal fala combinada, antes que assumida como denúncia ao descaso pela educação e aos discursos enganadores, seria uma forma de proteger a gestão municipal de denúncias posteriores, oriundas de mal entendidos gerados pela suposta imagem do não provimento de materiais necessários à educação pública escolar das crianças, por parte do poder público local.

Um quadro dessa natureza evidenciou-nos, mais uma vez, o já exaustivamente confirmado descompromisso com a área educacional, especialmente no tocante à captação e aplicação de recursos públicos (MUBARAC SOBRINHO, 2009), revelando, na distância entre o que se apregoava nos documentos oficiais e o que se realizava concretamente nas decisões materializadas, não serem os interesses entre poder público e instituições de ensino tão íntimos a ponto de partilharem dos mesmos ideais.

Se assim o fosse, certamente cada um dos envolvidos, profissionais da Educação e sistema de ensino, assumindo a parcela de responsabilidade que lhe cabe nessa questão, tornaria possível o sonho emancipatório com referência a “pré-condições de infraestrutura

mais adequadas, melhor orientação, formação continuada do pessoal – o que inclui gestores e equipes técnicas das secretarias – e sistemas de supervisão mais eficientes” (CAMPOS et. al., 2011, p. 48), algo nem sempre garantido a contento na própria capital, quiçá nos municípios do interior do Amazonas.

Ao vislumbrarmos o surgimento dos primeiros olhares, tanto menos passivos às determinações contextuais, quanto mais críticos acerca da própria realidade de precarização sofrida, tivemos a oportunidade de ponderar o quão prejudicial tem sido a retirada da questão política das discussões escolares em atendimento a solicitações externas que, impedindo as participantes de falar a respeito do tema com seus pares, legitimavam a inércia de posturas profissionais pouco proativas no contexto escolar, como se não houvesse maiores escolhas a não ser calar:

Desde o início do ano a gestora vem pedindo que ninguém fique discutindo sobre política aqui na escola. Isso foi um favor que veio da própria secretaria, que ninguém ficasse brigando por política aqui dentro e nem punindo por grupo político nenhum, apenas que a gente fizesse o nosso trabalho da melhor forma possível. Até nas reuniões a gestora, volta e meia, pede que, se a gente souber ou ouvir alguém falando mal da escola, que sejamos as primeiras a defender a nossa instituição, mesmo sabendo que as coisas são difíceis e que nem tudo está ao nosso alcance resolver... Eu mesma até tenho o maior cuidado na hora de reclamar sobre qualquer coisa porque tudo o que se fala aqui dentro vai parar direto na SEMED, seja de bom ou de ruim e nenhuma de nós quer se prejudicar e nem prejudicar umas as outras, então eu já faço o possível pra resolver tudo aqui dentro entre nós e o que não der pra resolver o melhor a fazer é deixar quieto para evitar problemas depois (DC - V).

Por essa razão, mais do que nunca, acreditamos que investir na adoção de estratégias contrárias ao cenário de negligência imposto pela ausência de condições dignas de trabalho seria o primeiro passo rumo ao rompimento de posturas de acomodação, em que se toma como suficientes cada um(a) executar o seu trabalho, acatando à precarização e suas consequências como se fossem aspectos intrínsecos ao próprio ofício e para o qual os conhecimentos advindos da experiência formativa não passassem de mera idealização quando do seu retorno ao ambiente escolar.

Assim, superando as concepções normativas apriorísticas para encarar o exercício profissional como uma construção social, tornar-se-ia possível às participantes comprometer-se com a dimensão pessoal e subjetiva presente na tensa relação entre condições institucionais e formas de viver/praticar a docência, sem perder de vista que:

Essa noção de construção social significa que as profissões não são realidades naturais, mas sócio históricas por um lado, e por outro que essas realidades não são

produzidas por qualquer determinismo [...], mas sim pela acção dos actores sociais que agem em contextos já condicionados, mas que oferecem aos actores algumas possibilidades, algumas margens de manobra, espaços de jogo, etc. (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001, p. 11).

Concordamos que ser profissional da Educação nos dias atuais é por si só, desafiador, especialmente se levarmos em consideração ser esta uma política social cada vez mais destituída de investimentos prioritários por parte das instâncias superiores. Por isso, sistematizarmos as observações e levantamentos feitos sobre as condições de trabalho das participantes foi de suma importância para extrairmos considerações que as fizessem perceber que, apesar da condição de dominação, nunca era tarde para, valendo-se do dinamismo próprio à condição humana, tomarem decisões renovadas que convergissem para a passagem da inércia à mudança sem, obviamente, perder de vista a paciência revolucionária e consciente daquilo que seja, historicamente, possível no momento, mas, nem por isso, sendo omissas ou simplesmente reformistas enquanto único recurso.

Por essa razão, situar e valorizar as artes de fazer (CERTEAU, 2014) presentes na escola, como o uso da reciclagem e/ou o reaproveitamento de materiais, nos exigiu, antes de tudo, uma escuta ativa e atenta a essas profissionais atuantes em localidades diferenciadas da capital para não apenas reconhecer, mas, sobretudo, aclamar a adoção dessas iniciativas, a fim de acentuar a importância de que, ante as dificuldades de ser docente e de se fazer Educação em contextos tão peculiares, como a Amazônia, mais professoras quebrem o silêncio frente à ausência do compromisso político com a causa da Educação, convertendo-o à admissão de estratégias tanto divergentes ante a situação de precariedade, quanto insurgentes às censuras impostas.

Além disso, a discordância entre participantes no confronto da experiência laboral com atitudes provenientes da experiência formativa, abrindo caminhos a um pensar mais crítico sobre a realidade vivida, mostrou-nos, de uma vez por todas, ser a luta por melhores condições de trabalho algo que extrapola os muros das salas, bem como as fronteiras da própria escola, uma vez que remete a estruturas sociais maiores, oriundas de projetos societários constituídos de maneira injusta e desigual. Por essa razão, não sendo passível de ser vencida a sós, no uso vocacionado da boa vontade, aquela era uma batalha de todas, independente dos turnos de trabalho e/ou dos níveis de atuação, se Creche ou Pré-Escola, posto que fosse uma conquista a ser forjada a várias mãos, na coletividade.

3.3. Em Síntese

Na seção em tela, iniciamos a contextualização do campo empírico no qual pesquisamos, desde as primeiras aproximações históricas sobre o município de Autazes, passando pelo panorama situacional da educação escolar na primeira infância para, a partir daí, procedermos às primeiras caracterizações do espaço físico escolar em termos de espacialidade, socialidade e relações de poder, a fim de situarmos o contexto laboral das cursistas em formação no PARFOR/UEA. Para tanto, destacamos a demanda por EI no município, bem como as medidas emergenciais tomadas pela gestão política local frente à questão, com vistas a sanar ocorrências como a superlotação das salas derivadas da absorção total da demanda por EI na sede do município, uma vez que a instituição pesquisada era uma no atendimento à educação escolar de crianças na faixa etária de 02-05 anos, tanto na Creche, quanto na Pré-Escola.

Nesse contexto, aproximamo-nos do fenômeno da superlotação para sinalizar a carência no provimento de materiais escolares à disposição das participantes para a realização do seu trabalho para, a partir daí, abordarmos os chamados conflitos de turno impostos pelo regime parcial e seus reflexos significativos nas relações de trabalho que se desvelavam tanto entre os pares docentes, quanto entre estes e a gestão escolar. Sobre o assunto, apresentamos o quadro docente, bem como o quadro administrativo por turno/nível de ensino, para, enfatizando os arranjos internos perpetuados em gestões anteriores e sequenciados na gestão em vigor, criticá-los como motivações meramente políticas, acatadas sem a necessária preocupação com o nível de formação exigido ao exercício de cada função demandada pelo contexto escolar.

Do mesmo modo, questionamos os espaços micro políticos norteadores de arranjos internos historicamente construídos entre gestão escolar e servidores(as), bem como entre a primeira e a macro gestão, muitas vezes realizados na base da camaradagem e da troca de favores como forma de atendimento a interesses pessoais, abrindo margens à inserção de pessoas igualmente indicadas por laços outros que não a formação adequada para atuar na docência junto às crianças, transformando a escola pública, que deveria ser de qualidade, em um famigerado cabide de emprego, algo evidenciado no modo como algumas de nossas participantes ingressaram na carreira docente.

Para tanto, a possibilidade de expandirmos o debate individual à sistematização sobre as condições materiais da experiência laboral permitiu-nos vislumbrar lacunas entre esta e a

experiência formativa perante posturas cristalizadas, calcadas em prescrições limitadoras ao protagonismo infantil no processo educativo realizado, cujo cumprimento concorria tanto para estimular o surgimento de novos conflitos, quanto para distanciar as participantes de práticas alternativas ao uso de materiais industrializados, como, por exemplo, a reciclagem, como se nada mais bastasse além de omitir-se para sobreviver, mesmo que para isso tivessem que se adequar às regras nada coerentes com o mote da valorização docente disseminado, cotidianamente, dentro e fora do espaço escolar.

No final das contas, ante as relações de poder evidenciadas entre gestão e professoras, as discussões coletivas nos mostraram que as possibilidades de subversão à realidade de precarização sempre estiveram ali, à espera do devido apoio e reconhecimento para serem operacionalizadas. Urge, apenas, que as participantes, antes de se colocar em situação de passividade frente a quaisquer prescrições impostas, internas ou externas, se disponham a buscar na unicidade as condições necessárias para gerir os problemas encontrados e criar suas próprias soluções, as quais não serão privilégio de uma ou outra, muito menos de um turno sobre o outro, mas de todo o coletivo, sem exceção.

Sequenciando, abordaremos a formação docente do PARFOR/UEA em termos de estrutura, oferta e realização no município pesquisado, aproximando-o das práticas pedagógicas encontradas no contexto escolar para, assim, compreendermos como essa formação tem sido pensada, se voltada ao mero preparo técnico ou mais direcionada a uma tríade ação-reflexão-ação que possibilite as cursistas problematizar, constantemente, os condicionantes políticos e contextuais nos quais se inscreve a sua prática social.

4. O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA/PARFOR NO DIÁLOGO COM A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA CRECHE E NA PRÉ-ESCOLA: UMA QUESTÃO DE PROFISSIONALISMO OU DE PROFISSIONALIDADE?

Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo. Se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados, enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem (Carlos Drummond de Andrade).

O contexto atual no qual a docência é exercida revela um conjunto de demandas latentes, no sentido do direcionamento dos(as) educadores(as) para o processo de redefinição de papéis, tarefas e, principalmente, identidade. Por essa razão, vivenciamos o despontar da formação docente como uma temática de grande destaque nas discussões evidenciadas tanto nas políticas públicas/reformas educacionais, quanto em pesquisas e publicações, bem como nos debates que envolvem os projetos de formação inicial e continuada.

Nesse sentido, formar educadores(as), na atualidade, assume posição de destaque enquanto condição *sine qua non* à aprendizagem permanente e ao desenvolvimento pessoal, cultural e profissional docente. “É na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho, promovendo mudanças pessoais e profissionais” (LIBÂNEO, 2008, p. 227), o que nos remete à docência como um processo infindável de construção e reconstrução do saber, sem, contudo, perder de vista as necessidades inerentes à sua própria realidade.

Em termos legais, a concentração da formação docente em nível superior (BRASIL, 2015, art. 62) consolidou, como uma das competências da União, a elaboração da Lei N° 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação/PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), com a estipulação do prazo de dez anos para que, até o seu último ano de vigência, 50% (cinquenta por cento) dos(as) docentes da EB sejam graduados(as) ou formados(as) em serviço, como forma de “corrigir” a escassez dos cursos de formação inicial em nível de graduação, entendendo a formação continuada destes(as) como uma das formas de valorização do magistério e melhoria da qualidade do ensino (Meta 16).

Com isto, percebemos o inegável vínculo do PARFOR com os pressupostos do referido documento, como forma de prover formação adequada à demanda apontada pelo PNE, sendo resultante da consolidação do Decreto n° 6.755 (BRASIL, 2009b), o qual organiza, em regime colaborativo entre a União e os Estados, Distrito Federal e Municípios, a

formação inicial e continuada de seu público alvo, bem como dispõe sobre a formulação e o acompanhamento dos planos estratégicos pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.

Para que o(a) docente efetive a inscrição nos cursos oferecidos pelo PARFOR, encontra-se disponível um sistema informatizado criado pelo Ministério da Educação e Cultura/MEC, denominado Plataforma Paulo Freire, onde terá o seu currículo cadastrado e atualizado, expressando, assim, a sua necessidade de participação. A partir dessa pré-inscrição e da oferta de formação pelas Instituições de Ensino Superior/IES, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação terão na referida plataforma um instrumento de planejamento estratégico, adequando a oferta das IES à demanda docente e às necessidades reais das escolas de suas redes.

Sobre o Amazonas, um dado curioso levantado pela pesquisa documental junto à UEA, *locus* de nossa investigação, apontou que 95% da demanda nacional de PARFOR concentram-se nas regiões Norte e Nordeste. A esse respeito, apontamos que a atuação do PARFOR/UEA, acordada em convênio firmado no ano de 2009, abrangia, à época de nossa pesquisa, um total de 24 (vinte e quatro) municípios amazonenses, com a oferta de 09 (nove) cursos em 1ª e 2ª licenciaturas, contabilizando um total de 55 (cinquenta e cinco) turmas, na abrangência de 2.154 (dois mil, cento e cinquenta e quatro) cursistas.

Por sua vez, o Curso de Pedagogia, no âmbito do PARFOR/UEA, era, à época de nossa investigação, a maior demanda do Amazonas, sendo ofertado em nível de 1ª Licenciatura na capital Manaus (02 turmas) e nos municípios de Humaitá (01 turma), Manacapuru (01 turma), Alvarães (01 turma), Autazes (02 turmas), Marã (03 turmas), Parintins (01 turma), Boa Vista do Ramos (01 turma), Guajará (01 turma), Ipixuna (01 turma), Itamarati (01 turma), Japurá (02 turmas), Jutá (01 turma), Lábrea (03 turmas), Nova Olinda do Norte (02 turmas), Santo Antônio do Içá (02 turmas), Tonantins (01 turma) e Uarini (02 turmas), além dos municípios São Paulo de Olivença (02 turmas) e Atalaia do Norte (01 turma), na perspectiva da Pedagogia Intercultural Indígena, com a proporção de 40 (quarenta) vagas/cada.

No caso específico de Autazes/AM, a formação docente em nível de graduação, no âmbito do PARFOR, era oferecida naquela localidade desde o ano de 2011, sendo as turmas de Letras (UFAM), Língua Inglesa (UFAM) e Pedagogia (UEA/UFAM) as pioneiras à época de sua implantação, surgindo, tempos depois, novas turmas também de Pedagogia

(UEA/UFAM) no município em questão. Em 2015, ano de realização da pesquisa, o PARFOR em Autazes contava com 06 (seis) turmas em atividade, sendo 01 (uma) turma de Letras, 01 (uma) de Língua Inglesa e 02 (duas) turmas de Pedagogia pela UFAM e 02 (duas) turmas de Pedagogia pela UEA, segundo informações coletadas junto à Coordenação Local do PARFOR UEA/UFAM.

Sobre o nível de formação dos(as) cursistas componentes das turmas em andamento, a supracitada coordenação destacou-nos que *“tanto a turma de Letras quanto a de Língua Inglesa são compostas por professores que já têm, inclusive, pós-graduação em várias outras áreas. Já os acadêmicos de Pedagogia possuem apenas o Ensino Médio Completo e estão recebendo a primeira formação pedagógica, em regime de 1ª Licenciatura”* (Coordenação Local do PARFOR UEA/UFAM).

Quanto ao regime do Curso de Pedagogia do PARFOR/UEA, este se estruturava em 09 (nove) módulos letivos para a integralização curricular e contava com uma carga horária mínima de 300 (trezentas) e máxima de 405 (quatrocentas e cinco) horas, em ambos os turnos matutino e vespertino. Sobre a mesma, esta se discriminava da seguinte forma: 192 (cento e noventa e dois) créditos em disciplinas obrigatórias, o que equivale a 3.255 (três mil, duzentas e cinquenta e cinco horas). Esses créditos se distribuíam em 3.015 (três mil e quinze) horas dedicadas ao núcleo de estudos básicos, perfazendo um total de 180 (cento e oitenta) créditos, nos quais 2.505 (duas mil, quinhentos e cinco) horas eram destinadas às aulas teóricas e 510 (quinhentos e dez), às aulas práticas (AMAZONAS, 2010a).

Além disso, estavam previstas 100 (cem) horas de Atividades Complementares, dedicadas ao chamado núcleo de estudos integradores, os quais correspondiam às monitorias, iniciação científica, projetos pedagógicos e expressão cultural, perfazendo um total de 3.355 (três mil, trezentas e cinquenta e cinco) horas-aulas, em 04 (quatro) anos de formação (IDEM, 2010a). Por sua vez, a carga horária destinada ao Estágio Supervisionado, etapa obrigatória do curso, mesmo sendo o PARFOR um programa de formação continuada em serviço, estava organizada do seguinte modo: 240 horas (12 créditos) destinadas ao núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, divididas entre 120 (cento e vinte) horas de atividades práticas e 120 (cento e vinte) horas de estudos teóricos (AMAZONAS, 2010b).

Sobre o corpo docente, este era constituído por profissionais formados(as) nas diversas áreas do conhecimento aplicadas à Educação sendo, em sua maioria, mestres(as) ou doutores(as) a desenvolverem suas atividades no regime de trabalho de 40 (quarenta) horas

semanais. O corpo discente, em contrapartida, era composto por cursistas que conciliavam, em sua totalidade, o exercício profissional com os estudos universitários realizados, majoritariamente, no período das férias escolares.

Com relação à Proposta Pedagógica Curricular/PPC (AMAZONAS, 2010a), esta foi pensada a partir do documento geral aprovado para o Curso de Pedagogia/UEA, com a inclusão de adequações para abarcar as especificidades da formação no âmbito do PARFOR, em respeito ao fato de os(as) cursistas já serem profissionais atuantes na prática docente. Tal constatação encontra eco na formulação do documento de Normatização do Estágio do Curso de Pedagogia/UEA (AMAZONAS, 2010b), o qual, ao considerar que os(as) cursistas estão em formação em serviço, visto que lecionavam em escolas das quais não podiam ser totalmente liberados(as), autorizava a realização do estágio no próprio local de trabalho.

Este fato, segundo o documento, tendia a contribuir para que o(a) docente levasse em consideração a sua própria realidade durante as atividades práticas, requerendo, para tanto, a necessária adequação do(a) supervisor(a) de estágio no acompanhamento às suas atividades durante o semestre letivo nas escolas de atuação, com vistas à orientação do caderno de registros e memória que daria origem ao Trabalho de Conclusão de Curso/TCC. Afirmamos ser essa a principal diferenciação das licenciaturas do PARFOR frente aos demais cursos de nível superior daquela universidade o que, a nosso ver, abarcava parcialmente as necessidades de adequação do PARFOR/UEA ante as graduações convencionais, limitando-se apenas à aceitação da escola de origem dos(as) cursistas como mais um campo de estágio.

Ademais, a mencionada PPC (AMAZONAS, 2010a) destaca que as concepções pedagógicas pautadas em reflexões sobre a realidade discente na rede pública de EI e anos iniciais do EF não se isentam do compromisso político com a formação de sujeitos críticos frente à realidade amazônica e à sociedade brasileira. Nesse sentido, espera-se que cada um(a) dos(as) envolvidos(as) nos processos pedagógicos seja, igualmente, capaz de assumir compromissos e posicionar-se criticamente frente a essa mesma realidade, apontando-nos a perspectiva de um(a) egresso(a) apto(a) a investigar, diagnosticar, avaliar e atuar no magistério da EB, valorizando a problematização da realidade, a análise e a capacidade de indicar alternativas para a própria ação educativa, ao priorizar a pesquisa como base do processo formativo. A nosso ver, este é um desafio que impressiona, pois:

“[...] é difícil crer que um curso com 3200 horas possa formar professores para três funções, que tem cada uma, sua especificidade: a docência, a gestão, a pesquisa, ou

formar, ao mesmo tempo, bons professores e bons especialistas, com tantas responsabilidades profissionais” (LIBÂNEO, 2006, p. 12).

Diante do exposto, urge averiguarmos até que ponto os argumentos em defesa de uma formação intelectual e crítica se concretizavam, de fato, no campo empírico, ao revestirmos a proposta anteriormente mencionada dos elementos oriundos da realidade investigada para compreendermos se, realmente, esta garantia às nossas participantes a construção de um senso crítico capaz de fazê-las entrar em contato com questões estruturais presentes no seu contexto de atuação para que, desvelando-as, se sentissem capazes de contribuir no processo de transformação social.

4.1. O PARFOR em contexto: a realidade do município de Autazes/AM

Em Autazes, os cursos modulares do PARFOR ocorriam, via de regra, na Escola Estadual Raimundo Sá, no período das férias docentes da rede pública tanto municipal, quanto estadual, se estendendo um pouco além deste. Sobre a presença ou não de alguma especificidade do PARFOR em Autazes que o diferenciaria dos demais municípios, fomos informadas de que, na visão dos(as) professores(as) formadores(as), o município em tela era muito bem cotado por contar com *“uma estrutura de trabalho adequada em termos de logística, no atendimento aos materiais didáticos e de expediente necessários à realização do trabalho, algo que em outros municípios deixava a desejar”* (Coordenação Local do PARFOR – UEA/UFAM).

Considerando que a mencionada coordenação funcionava nas dependências da SEMED/Autazes, indagamos acerca da existência de algum tipo de apoio por parte dessa secretaria ao PARFOR ou se este possuía um funcionamento totalmente independente. Sobre o assunto, percebemos que a parceria entre Coordenação Local e SEMED/Autazes era imprescindível ao bom andamento do PARFOR UEA/UFAM no município, uma vez que o prédio onde ocorriam as aulas, apesar de ser estadual, não dispunha de funcionários(as) para trabalhar na manutenção do mesmo durante as férias escolares. Por conta disso, a limpeza das salas, banheiros e demais dependências prediais era garantida, inteiramente, pelo envio de contratados(as) municipais, por parte da SEMED/Autazes.

As universidades, por sua vez, contribuíam, unicamente, com recursos humanos, caso da UFAM, e, especificamente no tocante à UEA, além do envio de professores(as)

formadores(as), eram oferecidas bolsas no valor de R\$ 400 (quatrocentos) reais, como ajuda de custo aos(às) cursistas desta universidade, as quais, tempos depois, foram suspensas, sem maiores explicações.

Além disso, aos(às) professores(as) temporários(as), os(as) quais viam seus contratos se encerrarem no período das férias, ocasião das aulas no PARFOR, a gestão da Prefeitura Municipal de Autazes, à época da pesquisa, fornecia uma bolsa, semelhante a um abono, também no valor de R\$ 400 (quatrocentos) reais, de modo a garantir o sustento desses(as) profissionais no decurso dos módulos realizados. Com a sanção do PME, foi sinalizada, por escrito, a possibilidade de garantia a estes(as) dos vencimentos integrais no período em que estivessem estudando (AUTAZES, 2015), algo que não nos foi possível constatar *in loco*, já que nos retiramos do campo antes que tais medidas pudessem ser efetivadas.

Mediante a diversidade de situações encontradas no campo empírico quanto ao modo como pessoas comuns se tornavam docentes sem a devida formação ao cargo, entendemos como necessária uma reflexão crítica acerca dos rumos dados ao processo formativo docente no âmbito do PARFOR, especialmente no tocante aos pressupostos iniciais de uma formação que deveria ser continuada, mas, inserindo-se em contextos regionalizados como o supracitado, nos parecia muito mais a serviço da tentativa de corrigir a defasagem por profissionais qualificados(as) do que um investimento no processo de formação permanente como elemento vital a uma ação pedagógica qualitativamente operacionalizada.

Para nós, ainda que todas as participantes tivessem formação inicial realizada em nível superior, é evidente que esta, por si só, mostrar-se-ia insuficiente ao processo de desenvolvimento profissional, o que põe em relevo a necessária formação continuada para a valorização tanto da prática docente em sala no cotidiano escolar, quanto do conhecimento nascido das pesquisas universitárias, especialmente no tocante à articulação entre teoria e prática para a formação e construção dos saberes da docência, reafirmando a ambas como faces de um processo unificado:

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (LIBÂNEO, 2008, p. 227).

Em outras palavras, tanto a formação inicial, quanto a continuada desempenham papéis importantes e se complementam no ofício da docência, visto que o permanente

processo de desenvolvimento profissional envolve as formações inicial e continuada, sendo a segunda realizada quando o(a) docente já se encontra no exercício de suas atividades. Frente ao exposto, sentimo-nos compelidos a questionar sobre a concepção de formação continuada que norteava a visão da gestão local do PARFOR em Autazes. Sobre o tema, houve um consenso acerca desta enquanto condição *sine qua non* ao(à) docente no mundo contemporâneo, no entendimento de que a formação continuada, além de importante, deveria ser buscada por este(a) de maneira permanente, a fim de que aprimorasse cada vez mais as suas práticas pedagógicas:

Eu acredito assim que a formação continuada ela é muito importante porque o professor tem que cada vez mais estar se atualizando porque novas metodologias vão surgindo, novas formas de trabalhar né? Então mesmo que você utilize a forma, digamos assim, tradicional, é muito importante estar aberto a novas formas de atuação trazidas pelo processo de formação continuada porque, assim, os professores ficam por dentro de tudo o que está acontecendo de novidade na área da Educação (Coordenação Local do PARFOR UEA/UFAM).

Percebemos, na concepção acima, uma íntima vinculação entre a noção de atualização profissional e as exigências do mundo do trabalho. Esse é um olhar que, desde o século passado, especialmente em países desenvolvidos, tem ganhado força enquanto requisito para o trabalho na perspectiva da atualização permanente, como reflexo das constantes mudanças ocorridas no cenário laboral.

Kuenzer (1999) nos ajuda a refletir acerca desta questão ao destacar que a globalização da economia, com sua consequente reestruturação produtiva, trouxe significativa transformação ao mundo do trabalho, antes forjado nos moldes do taylorismo/fordismo, evidenciando sérias contradições: quanto mais simples as tarefas, mais conhecimento era cobrado do(a) trabalhador(a) o que, por consequência, remetia à exigência pela ampliação da escolaridade, em consonância com processos permanentes de formação.

Ao transpormos tais reflexões para o cenário atual, na interface com as exigências impostas ao trabalho docente, e entendendo o PARFOR como um programa de formação voltado aos(às) docentes em situação ativa na rede pública de ensino, no atendimento à legislação nacional, percebemos ser em nome do trabalho que os esforços governamentais são colocados em curso para a inserção docente no processo formativo em nível superior.

Por conta disso, frente à realidade do município investigado, não podíamos deixar de indagar acerca das garantias, por parte dos órgãos educacionais, de que os esforços dos(as) cursistas em formação seriam, efetivamente, recompensados com a manutenção do vínculo

empregatício. Questionamos para compreender se, atendendo às exigências formativas, tal contrapartida seria mantida.

A respeito das possibilidades de permanência no mercado de trabalho, após a formação continuada no PARFOR soubemos, por sua gestão local, que o apoio dado pelas instâncias públicas autazesenses acerca dessa questão era a certeza de que todos(as) os(as) cursistas em formação no PARFOR seriam lotados(as) em instituições públicas de ensino, de modo que tivessem a possibilidade de colocar em prática o aprendizado empreendido ao longo do curso.

Contudo, afirmamos que tal “sobrevida” no mercado de trabalho não tem sido cumprida a contento, convertendo-se, inclusive, em uma dívida que, sequer, aguardava o término dos estudos para ser cobrada. Um exemplo nítido dessa acepção fora a observância de que algumas das professoras cursistas do PARFOR/UEA, anteriormente lotadas em 2014, não mais faziam parte do quadro funcional em 2015, algo, vez ou outra, comentado por nossas participantes em um tom de lamento pela ausência das colegas de faculdade que não retornaram; logo, ainda que a retórica afirmasse e reafirmasse uma pretensa preferência pelos(as) cursistas do PARFOR no momento da lotação, fatores externos ligados ao contexto político do município atravessavam e, por assim dizer, ditavam veementemente a escolha do quadro docente naquela localidade:

Isso porque para grande parte dos trabalhadores da educação, o principal fator na busca da qualidade, não tem garantias de permanecer atuando no ensino municipal, nem mesmo em uma única unidade escolar, pois não ingressa no magistério por concurso e muito menos dispõe de planos de carreira e de cargos e salários que lhe assegurem remuneração adequada e estabilidade de trabalho, como requer o serviço público nesse setor (BASSI, 2011, p. 21).

Nesse sentido, não nos é possível conceber uma realidade profissional que lhes imponha mais prejuízos do que ganhos. Se o PARFOR é, ao menos em nosso entendimento, um programa emergencial de formação continuada em serviço, como tais docentes podem ser retirados(as) de seus espaços de trabalho, se é justamente por conta destes que lhes está sendo garantida a formação? E como aceitar a lotação de pessoas sem formação adequada à docência, enquanto mola de acesso ao ensino superior, ignorando as condições visíveis de desconhecimento teórico e metodológico prejudiciais à qualidade e contrárias aos propósitos da formação ora em análise?

A esse respeito, as medidas governamentais possíveis apontam à realização de concurso público para toda a rede municipal de ensino, no prazo máximo de 02 (dois) anos, a fim de que, até o início do quarto ano de vigência, 95% dos profissionais da educação sejam ocupantes dos cargos de provimento efetivo (AUTAZES, 2015). Até lá, desempregados(as) e sem perspectivas de contratação, estes(as) cursistas seguiam os estudos universitários na expectativa de, quando formados(as), abraçarem definitivamente o exercício da docência, seja pela posse em cargo público efetivo, seja pela contratação prioritária em atenção à sua, agora, qualificação profissional universitária.

Como sabemos, as professoras cursistas da 1ª Licenciatura em Pedagogia do PARFOR/UEA, com as quais estivemos em contato, eram estudantes peculiares pelo fato de estarem em formação justamente por conta do trabalho. Por essa razão, optamos por nossa inserção no espaço escolar de atuação destas para compreender o sentido atribuído à formação nas atividades pedagógicas forjadas no cotidiano da escola.

Tal escolha dá legitimidade ao fato de que os cursos de formação não podem, ou pelo menos não deveriam, romper com a realidade do trabalho docente e sim tomá-lo como ponto de partida, especialmente quando os indivíduos já se encontram no exercício da profissão, o que nos provoca o interesse por refletir acerca dos reflexos do programa PARFOR na profissionalidade dos(as) cursistas em formação nesses espaços.

4.2. O processo educativo na Creche e na Pré-Escola: o que se afirma nos discursos sobre a prática e o que se realiza na prática das ações concretas

Podemos dizer que o mundo do trabalho nos dias de hoje é espaço propício para o surgimento e a proliferação da alienação pela ruptura entre prescrições advindas de um controle exercido externamente e o real do trabalho (DEJOURS, 2001). O conceito aqui empregado não se refere ao processo de alienação da força de trabalho na sociedade capitalista, pura e simplesmente, a qual, sabidamente, todos nós estamos sujeitos, mas intenta ampliar a discussão em torno da consolidação de um processo histórico de barbárie vislumbrado na contemporaneidade, no qual a capacidade criadora dos indivíduos desvirtuar-se-ia no atendimento a necessidades trazidas pela imposição de objetivos outros não relativos ao contexto real dos indivíduos, desumanizando-os (DUARTE, 2001).

Ao pensarmos a realidade docente na atualidade, tais considerações emergem como reflexões propícias em torno do contexto educacional, visto que a docência é parte da

totalidade constituída pelo trabalho no Capitalismo, estando submetida, portanto, à sua lógica e às suas contradições que se estendem, fatalmente, ao espaço escolar. Na prática de ensino como atuação profissional, mais especificamente no interior da escola, essa lógica se revelaria na organização do próprio currículo, concorrendo para polarizar o trabalho entre concepção e execução, com vistas à conformação social e posterior manutenção do *status quo* (ALTMANN, 2002; BORGES, 2003; AQUINO, 2012).

Quando nos deparamos com a escola pesquisada, percebemos esta assertiva ganhando os primeiros contornos reais nas próprias inadequações estruturais encontradas frente às especificidades concernentes ao processo educativo com crianças pequenas. Sem maiores esforços, a realidade se encarregou de revelar-nos tais discrepâncias no modo como as salas eram dispostas na Creche e na Pré-Escola, cujas diferenças não tão sutis, em termos de espacialidade, guardavam proximidades consistentes com a respectiva socialidade ali sugerida.

Sobre a organização espacial dos ambientes de aprendizagem, a Creche/Pré-Escola municipal de Autazes possuía 02 (dois) blocos compostos por 10 salas/cada (Figura 20), contabilizando 20 (vinte) salas de Creche e de Pré-Escola por turno, matutino e vespertino, no total de 40 (quarenta) espaços em pleno funcionamento, diariamente.



Figura 20: Blocos de salas
Fonte: CARNEIRO, C.R. (2015)

Por ambientes de aprendizagem, concebemo-los como espaços propícios à vivência e à expressão dos elementos oriundos da cultura infantil, tais como jogos, brincadeiras, músicas e histórias, devendo ser espaços organizados para possibilitar às crianças a realização de explorações e brincadeiras, garantindo-lhes identidade, segurança, confiança, interações socioeducativas e privacidade, além de promover oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2006b).

Todavia, quando nos voltamos à realidade escolar, notamos que tais definições não encontravam eco nas salas ali encontradas (Figuras 21 e 22), denotando-as muito mais como espaços prioritários à mera transmissão de conhecimentos.



Figura 21: Salas de Creche
Fonte: CARNEIRO, C.R. (2015)



Figura 22: Salas de Pré-Escola
Fonte: CARNEIRO, C.R. (2015)

A “evolução” esperada na passagem de uma fase a outra deixou-nos diante de indagações acerca do impacto de mudanças tão bruscas na relação ora estabelecida entre escola e criança, onde o brincar e a socialização, antes tão atrativos àquele universo, abriam espaço à uma postura dedicada e atenciosa, como se a escola, de uma hora para outra, perdesse o seu encanto inicial no momento em que a criança passasse das salas de Creche para as da Pré-Escola.

Esta dicotomia, além de romper com a concepção de infância preconizada no PPP institucional, no qual a criança era tida como um ser que sente e pensa o mundo de modo particular, construindo e reconstruindo o saber por meio do seu próprio conhecimento, contradizia, diretamente, o objetivo primordial daquela instituição que seria:

[...] proporcionar às crianças situações prazerosas de descobertas e aprendizagens, com atenção ao desenvolvimento integral, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, para contribuir na formação de pessoas cidadãs, conscientes de seus direitos e deveres (CRECHE/PRÉ-ESCOLA MUNICIPAL, 2013, p. 05).

Vale destacar que observamos a existência de algumas poucas salas na Pré-Escola organizadas espacialmente como as salas da Creche. Nesses casos, o vínculo entre estas e as demais salas da Pré-Escola ficava a cargo não mais da espacialidade, no tocante a uma estruturação rígida, e sim da socialidade ali praticada, ou seja, das relações estabelecidas entre professoras/crianças, interações subjacentes e formas de organização do trabalho pedagógico, as quais pressupunham ações igualmente tradicionais, em detrimento da socialização e exploração do ambiente (Figura 23).



Figura 23: Sala de Pré-Escola
Fonte: CARNEIRO, C.R. (2015)

Quando buscamos as bases norteadoras que justificariam a diferenciação espacial entre as salas da Creche e as da Pré-Escola, a centralidade do trabalho prescrito (DEJOURS, 2001) no contexto escolar surgiu, mais uma vez, como ponto de partida a uma compreensão ampliada acerca daquela realidade. Na instituição pesquisada, como já dissemos, o ano letivo de 2015 iniciou-se com a confecção dos ornamentos de sala, momento no qual foram, igualmente, construídos os primeiros planejamentos docentes balizadores das ações a serem adotadas em sala, bem como os seus materiais didáticos correlatos, os quais serviriam à corporificação das decisões metodológicas contidas nos primeiros junto às turmas, no escopo do trabalho pedagógico.

Para tanto, as professoras foram divididas entre Creche e Pré-Escola, a fim de se reunirem com seus pares e, assim, ocupar-se das atividades relativas ao planejamento pedagógico, iniciadas, geralmente, pela retomada de documentos construídos em anos anteriores como ponto de partida à construção dos novos planos, com pequenos acréscimos e/ou adaptações. Essa divulgação dos planejamentos progressos servia, igualmente, para ambientar as novatas quanto à dinâmica institucional, especialmente, àquelas que atuavam na Creche, posto que a natureza do trabalho em dupla pedisse que a titular (mais experiente) trocasse experiências com a auxiliar (novata) quanto às formas de trabalho ali adotadas.

O Plano Anual da EI para a Creche e Pré-Escola era um instrumento norteador das práticas pedagógicas, no intuito de dar conta das ações que seriam realizadas no decurso do ano letivo. Nas reuniões de planejamento seguintes, tais informações contidas no referido plano foram desdobradas na construção de planos bimestrais e/ou mensais, à medida que o semestre avançava, de modo a servirem como parâmetro aos registros do Roteiro Semanal previstos para as semanas posteriores ao seu preenchimento.

Excepcionalmente, por ser o primeiro momento de planejamento, as professoras de ambos os níveis recorreram aos planos anteriores para elencar as ações que seriam

contempladas no primeiro Roteiro Semanal do ano. A partir daí, ao longo do semestre, o seu preenchimento passou a vincular-se ao ritmo de aprendizagem das crianças frente aos conhecimentos planejados para aquela semana, os quais, se atendidos, eram avançados para outros, se não, eram repetidos no planejamento da semana para posterior revisão junto às turmas. Daí decorria o fato de o Roteiro Semanal ser preenchido de modo coletivo, ao invés de individual e restrito a cada professora, pois, assim, acreditavam ser possível garantir, a seu modo, que todas caminhassem em um processo aproximado de avanço nos conteúdos ministrados.

Além da possibilidade de desdobramento do plano anual em planejamentos forjados nos moldes mensais e/ou bimestrais, era facultado às professoras, se assim o desejassem, a utilização da metodologia de projetos “como instrumento de contraposição à fragmentação da ação pedagógica sem continuidade, descontextualizada e, muitas vezes, desprovida de sentido para as crianças” (GIROTTI, 2006, p. 31), algo que fora escolhido por uma pequena parcela das participantes de nossa pesquisa, mais precisamente aquelas lotadas em salas da Creche, turno matutino.

Mesmo assim, a formatação do planejamento docente baseada na eleição de uma lista estruturada em termos de conteúdos a serem transmitidos, em detrimento de objetivos formativos atrelados a aspectos do desenvolvimento infantil, denunciou-nos, de cara, a proposta pedagógica daquela instituição como fortemente influenciada pelos pressupostos de configuração da creche e da pré-escola enquanto primeira etapa de escolarização das crianças, aprovados com a criação do RCNEI (BRASIL, 1998), independente dos moldes de planejamento ali adotados, se anuais, bimestrais, mensais e/ou forjados por meio da metodologia de projetos.

Vale ressaltar que a elaboração do RCNEI, por parte do MEC, não tem caráter mandatório, propondo-se a servir como parâmetro às discussões docentes na concretização de propostas curriculares que estejam intimamente comprometidas com o pleno desenvolvimento das crianças em seus contextos de origem; logo, optar pela referida publicação como fundamento primário à elaboração das propostas pedagógico-curriculares na instituição pesquisada era mais uma das muitas prescrições impositivas ao fazer pedagógico, assim como em tantas outras instituições de EI afora pelo país, enquanto reflexo do processo histórico, ainda em curso, de centralização do RCNEI como documento basilar ao trabalho docente com crianças pequenas, por parte das Secretarias de Educação.

Por consequência, os efeitos de uma adoção acrítica dos pressupostos contidos no RCNEI abriam caminho à consolidação de distorções vinculadas ao ideário neoliberal no seio das práticas escolares adotadas por aqueles(as) que viriam a operacionalizá-las. Um exemplo claro de tais distorções tornou-se visível na consolidação da própria proposta curricular para a EI, na rede municipal de ensino autazense, aonde se preconizava às escolas implicadas na educação de crianças, tanto na sede, como no campo, a necessidade de que viessem a:

(1) Proporcionar ao estudante um ambiente rico em experiências necessárias para seu desenvolvimento físico, psicológico, afetivo, intelectual, social, motor, complementando com ações envolvendo família e comunidade; (2) Dar oportunidade de obter um aprendizado em um ambiente afetivo e acolhedor com segurança e independência, onde a aprendizagem seja prazerosa; (3) Oferecer oportunidades de fortalecimento da autoestima e de construção de sua identidade com autonomia; (4) Ampliar o vocabulário e linguagem como meio de comunicação oral e escrita, desenvolvendo a imaginação, a criatividade e a organização; (5) Organizar atividades que possam ampliar seus conhecimentos, dando compreensão do mundo em que está inserido e integrando-o ao grupo para o desenvolvimento da socialização com ações psicomotoras; (6) **Mostrar as diversas áreas de conhecimento, assim despertará a capacidade de aprender a aprender** (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 02, grifo nosso).

Não podemos nos abster em comentar acerca da “capacidade de aprender a aprender” presente no discurso acima a qual, sem esforço algum, saltava aos olhos na dissonância com as demais finalidades acima elencadas, remetendo-nos, de imediato, ao olhar construtivista da aprendizagem como um processo nascido, essencialmente, da experiência pessoal do sujeito com o mundo, em detrimento de uma aprendizagem forjada no seio das interações sociais.

Diante de concepções como aquela, era de se esperar que as prescrições construídas no espaço escolar seguissem o mesmo teor das diretrizes elaboradas no macrossistema, conforme apontado pelos princípios epistemológicos norteadores das concepções pedagógicas ali adotadas, no tocante ao fato de que:

Diversos outros autores como Vigotsky, Wallon, Freinet, Emília Ferreiro, Gardner, dentre outros, contribuíram para a elaboração da **proposta construtivista de caráter sócio-interacionista que abraçamos**, acreditando que cada homem é sujeito e autor de seu próprio conhecimento, ou seja, cada homem interpreta o real à sua maneira, constituindo uma visão de mundo e concepções próprias. A base dessa construção, no entanto, não é solitária, faz-se no convívio social, na interação do sujeito com o meio e com outros indivíduos (CRECHE/PRÉ-ESCOLA MUNICIPAL, 2013, p. 09, grifo nosso).

Sem maiores esforços, percebem-se equívocos conceituais nítidos nos quais abordagens críticas ao construtivismo eram, intimamente, associadas a este na proposta pedagógica apresentada pelo PPP institucional, como se a mesma tensionasse entre

epistemologias diversas e, até mesmo, divergentes entre si, sem, contudo, apropriar-se conceitual e concretamente de nenhuma delas, revelando a insuficiência de pressupostos fundamentais claros que pudessem nortear, efetivamente, o processo educativo que se intentava, de fato, realizar.

Questionamos, pois, o que se escondia nas entrelinhas da real intencionalidade de propostas pedagógicas como aquelas, nas quais, nitidamente, se apregoava um desenvolvimento infantil à parte “[...] da construção social, das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles” (SARMENTO, 2005, p. 363). Desse modo, na contramão daqueles escritos, conclamamos por uma sociologia da infância livre de tais interpretações para que as bases sobre as quais se assentem o processo de humanização das crianças nos dias de hoje, intimamente relacionadas às conquistas historicamente acumuladas, sejam devidamente consideradas.

Acreditamos que uma das razões para estas fragilidades se deva à ausência das próprias DCNEI como um documento norteador importante às instituições de EI que se proponham a atuar na educação escolar das crianças brasileiras, em detrimento da centralidade do RCNEI, posto que aquelas sejam de caráter mandatário e careçam de inclusão urgente nos fundamentos basilares do referido PPP.

Além disso, sentimos falta do aspecto cultural sendo tomado, de forma concreta, como elemento valorativo de referência ao universo das crianças autazenses, o que, a nosso ver, ajudaria a corroborar com a possibilidade de construção de uma proposta pedagógica e curricular pautada na visão da criança enquanto:

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009a, p.19).

Todavia, longe das possibilidades acima elencadas, o que se via era a referência ao lúdico como norte prioritário à construção da identidade da criança enquanto ser social e transformador do ambiente (CRECHE/PRÉ-ESCOLA MUNICIPAL, 2013) sendo, contraditoriamente, descaracterizada no instante em que o próprio PPP apontava à ação pedagógica de suas profissionais como aquela a ser pautada nos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais da proposta pedagógica disposta no RCNEI (BRASIL, 1998), concorrendo, a nosso ver, para abafar elaborações coletivas diferenciadas e, até mesmo, mais

criativas do que aquelas explicitadas, ano após ano, no escopo dos planejamentos adotados naquele espaço escolar.

Com isto, vimos as influências da subtração progressiva de fatores que conduzem os(as) docentes à perda da autonomia como poder de decisão (CONTRERAS, 2012) tomando forma diante de nossos olhos, ao retirar das professoras o controle e o sentido sobre o próprio trabalho. Propiciando a separação entre concepção e execução, com a adoção de pressupostos apriorísticos pensados à parte de uma reflexão coletiva, o ato educativo ali praticado via-se, consubstancialmente, reduzido “a um conjunto de competências e de capacidades, realçando essencialmente a dimensão técnica da ação pedagógica” (NÓVOA, 2007, p. 15), como bem pudemos observar por ocasião de nossa inserção na rotina diária.

Na Creche/Pré-Escola municipal pesquisada, o horário de entrada das crianças estava estipulado entre 07h e 07h30min (matutino) / 13h e 13h30min (vespertino), instante no qual as famílias entregavam as crianças aos cuidados das professoras nas próprias salas para ali serem recepcionadas e ajudadas a acomodar-se em seus lugares. Os primeiros dias que se seguiram foram, inteiramente, voltados à fase de adaptação, momento delicado e que demandou a construção de um planejamento voltado, exclusivamente, a esse fim específico, uma vez que são as professoras as responsáveis por fomentar interações lúdicas e prazerosas àquelas que chegavam até a escola pela primeira vez, conforme evidenciado no Quadro 9:

Quadro 9: Plano de Adaptação - Creche

Eixo	Identidade e Autonomia (Formação Pessoal e Social).
Objetivo Geral	Vivenciar novas experiências por meio de variadas maneiras de comunicação, oportunizando-as escolher suas brincadeiras, expressar necessidades, desejos, sentimentos e emoções livremente.
Objetivos Específicos	Promover a interação entre os pais e a escola, com trocas de informações sobre o que os pequenos ouvem e fazem em casa; Construir um ambiente de acolhimento e segurança para as crianças e suas famílias.
Conteúdo	Família: inclusão no processo de adaptação na escola; Socialização.
Avaliação	Observação e registro do processo de adaptação com relação ao comportamento no ambiente escolar, o conhecimento prévio, a maneira como se expressam e reagem na interação com outras crianças e com os adultos envolvidos no processo.
Roteiro Sugerido	Acolhida das crianças; conversa informal/ técnica de roda com os pais/crianças; atividade dirigida e/ou livre (brincadeiras, dinâmicas); músicas e contação de estórias; brincadeiras espontâneas; preparação para a saída.

Fonte: Creche/Pré-Escola Municipal – Plano de Adaptação, 2015d.

A Pré-Escola não chegou a formalizar um plano de adaptação, porém também fez uso da ludicidade na adaptação às crianças recém chegadas, visto que nem todas eram egressas das turmas da Creche; logo, tal como as demais, posto que fossem, igualmente, crianças,

os(as) pré-escolares choravam pela ausência da família, além de descontarem suas frustrações nas professoras das mais variadas formas, agressivas ou não, como pudemos presenciar em ambos os contextos, seja Creche, seja Pré-Escola.

Sobre a condução deste momento adaptativo, as participantes nos esclareceram que a dinâmica das atividades precisava ser contínua, pois as crianças, nessa fase, tenderiam a perder o interesse com facilidade. Por isso, na adaptação, a variedade de brinquedos à disposição dos(as) pequenos(a) era fundamental. Além da ocorrência de momentos interativos nas próprias salas, observamos a ida das turmas à Brinquedoteca (Figura 24) com uma frequência maior do que o habitual, no decorrer da fase de adaptação, com o mesmo objetivo de familiarizar as crianças à nova rotina escolar.



Figura 24: Brinquedoteca
Fonte: CARNEIRO, C.R. (2015)

Se pensarmos na fase de adaptação como um momento livre de regras e/ou imposições, a fim de que as crianças estabeleçam uma relação positiva com a instituição (BRASIL, 2009a), poderíamos dizer que a ida à Brinquedoteca era um dos instantes ricos da rotina escolar, além do preferido da criançada. Porém, quando nos remetemos ao uso social daquele espaço (FISCHER, 1994), o brincar livre era, por incrível que pareça, a primeira proibição constatada, apesar de aquela ser uma sala repleta de brinquedos (Figuras 25 e 26).



Figura 25: Brinquedoteca: prateleira 01
Fonte: CARNEIRO, C.R. (2015)



Figura 26: Brinquedoteca: prateleira 02
Fonte: CARNEIRO, C.R. (2015)

Isso se devia ao fato de as crianças, indo à Brinquedoteca para assistir DVD's, serem levadas a sentar-se em colchonetes espalhados pelo chão e ali permanecer em frente à TV, educadamente. Algumas vezes, observamos as funcionárias da Brinquedoteca oferecendo opções de filmes para as crianças escolherem aquele que mais as agradava. Em outras, a possibilidade de escolha era negada pelo fato de determinada turma chegar à Brinquedoteca na saída da anterior, tendo que se contentar em assistir o filme que aquela já havia escolhido, daquele trecho em diante.

Como as funcionárias da Brinquedoteca eram professoras, a nós pareceu oportuno que essas também participassem das reuniões de planejamento junto às demais atuantes em sala, de modo que planejassem atividades diferenciadas com as turmas nesse espaço tão rico e desejado pelas crianças e, assim, contribuíssem para que a hora da Brinquedoteca não se convertesse em um momento esvaziado de sentido, onde as mesmas se deslocavam até lá para assistir DVD's que não escolheram e/ou para sofrer privações de toda ordem em um ambiente destinado justamente ao brincar.

À medida que as crianças se mostravam cada vez mais adaptadas à realidade escolar, os planejamentos docentes, ou melhor, as prescrições relativas à experiência laboral passaram, paulatinamente, por significativas transformações, as quais redefiniram, por completo, os rumos dados ao processo educativo realizado até então. É nesse sentido que apontamos as primeiras diferenciações percebidas na espacialidade dos ambientes de aprendizagem ganhando forma, igualmente, na socialidade vivenciada em cada nível específico.

Assim, ao dispor a Creche como foco principal no desenvolvimento da linguagem e a formação de hábitos, o PPP institucional disseminava prescrições relativas às ações pedagógicas ali desenvolvidas, com vistas a:

- (1) Desenvolver a coordenação viso-motora, a motora ampla e a motora fina;
- (2) Favorecer a percepção sensorial, auditiva, gustativa e tátil;
- (3) Descobrir e conhecer o corpo, utilizando-o como meio de comunicação e expressão;
- (4) Formar hábitos de higiene e de nutrição;
- (5) Utilizar as linguagens oral, musical e plástica;
- (6) Promover o contato com o meio ambiente;
- (7) Estimular o contato social desenvolvendo vínculos afetivos;
- (8) Desenvolver a autonomia (CRECHE/PRÉ-ESCOLA MUNICIPAL, 2013, p. 12).

Por sua vez, ao focalizar a Pré-Escola na construção da identidade, na socialização e na importância da leitura e da escrita, o PPP institucional centralizava o trabalho prescrito (DEJOURS, 2001) em torno de ações pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da confiança, autoestima, conhecimento de si mesmo, atitudes e valores necessários ao convívio social,

capacidade de expressão, bem como no despertar, estimular e atender a curiosidade da criança quanto à leitura, à escrita e à percepção numérica, no intuito de:

(1) Expressar suas ideias, sentimentos, necessidades, desejos de forma a enriquecer sua capacidade expressiva de forma a fazer-se entender e ser entendido; (2) estabelecer a relação de causa e efeito; (3) ser capaz de distinguir diferenças e semelhanças, classificar e seriar; (4) estabelecer sua posição no espaço em relação a objetos e pessoas; (5) compreender a finalidade da leitura e da escrita; (6) adquirir a noção de quantidade de 1 a 9; (7) saber somar e subtrair concretamente; (8) conhecer a importância do meio ambiente (CRECHE/PRE-ESCOLA MUNICIPAL, 2013, p. 13).

De nossa parte, não comungamos com tais diferenciações acima destacadas, uma vez que os objetivos apresentados pelo PPP para cada uma, Creche e Pré-Escola, podem, perfeitamente, ser compartilhados por ambas, salvaguardadas as devidas especificidades de desenvolvimento concernentes a cada faixa etária envolvida. Para nós, tal subdivisão nada mais servia senão para atestar que o reconhecimento da EI, tendo “como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2015, art. 29), mostrava-se comprometido ante o abandono da ludicidade ao patamar de protagonista, assumido no decurso da fase de adaptação, para o de coadjuvante, no caminho inverso adotado pelas ações pedagógicas realizadas em sala e a utilização maciça de procedimentos metodológicos pouco significativos à formação humana global.

Uma observação mais acurada logo nos revelou que, apesar de variadas entre as professoras, as rotinas de sala seguiam um roteiro similar, no qual cada uma, a seu modo, desenvolvia, praticamente, as mesmas ações pedagógicas com as crianças, ao fazerem uso de ornamentos diversos como, por exemplo, o Mural de Músicas (Figura 27) confeccionado, especialmente, para a chamada ‘roda de conversa’.

O objetivo pretendido a partir da referida proposta seria viabilizar as crianças uma decisão autônoma frente às canções que seriam cantadas após os cumprimentos iniciados com a música “Bom Dia, Coleguinha / Bom Dia, Professoras”, descentralizando-a da figura docente como a única detentora do poder de escolha, por uma maior participação infantil no processo educativo, conforme observado em sala de nossa participante, atuante na titularidade de uma turma da Creche – Maternal II (03 anos) matutino.



Figura 27: Mural de Músicas
Fonte: CARNEIRO, C.R. (2015)

Inicialmente, a participante de nossa pesquisa e sua auxiliar ensinaram diversas canções às crianças no decurso das várias rodas de conversa ocorridas na fase da adaptação para que, a partir daí, se sentissem estimuladas a interagir por meio das músicas que seriam cantadas no início das aulas. Observamos a confecção de tal recurso como resposta à apatia das crianças que, sonolentas, demonstravam pouco interesse em responder às perguntas realizadas no momento da roda de conversa. Com o uso do mural, realmente, não apenas as crianças se mostravam mais atentas e interessadas, como até disputavam entre si para ver quem seria o próximo ou a próxima a escolher a canção.

Ainda que as crianças tivessem a sua vontade respeitada no deslocamento até o referido mural para apontar quais músicas queriam cantar e/ou fossem cantadas pelas professoras, destacamos que, mais uma vez, a construção de ornamentos sem a participação ativa das crianças contribuía para limitar, por assim dizer, o poder de escolha destas frente a músicas previamente elencadas. Outro fator gerador de monotonia era que o diálogo esperado nesses espaços não ocorria de modo efetivo, concorrendo para tornar as próprias rodas de conversas repetitivas, ao invés de dinâmicas com a exploração de vivências e de experiências nascidas do próprio cotidiano infantil.

Em contrapartida, em uma das salas de Maternal II (03 anos) vespertino, tivemos a oportunidade de vivenciar as rodas de conversa ali desenvolvidas se convertendo em espaços propícios à retomada das antigas cantigas de roda, por parte de uma das participantes, algo muito presente em sua prática rotineira junto às crianças; logo, a cada início de tarde, tanto estas, quanto nós mergulhávamos no universo da musicalidade fomentado por essas formas lúdicas de interação, quase sempre pautadas em movimentação ampla que demandassem movimentos coreográficos e acompanhamento rítmico com as palmas, tornando o momento da roda de conversa muito mais prazeroso e divertido.

Na Pré-Escola, a configuração da roda de conversa em círculo abria espaço às conversas informais, realizadas, na maioria das vezes, com as crianças enfileiradas em suas carteiras, as quais eram indagadas pelas professoras do lugar onde estavam, ou seja, próximas ao quadro branco e/ou encostadas em suas mesas de trabalho. Apesar disso, músicas com gestos se fizeram presentes, ainda mais quando, entediadas, as crianças eram encorajadas a levantar-se das carteiras para movimentar-se no ritmo das canções infantis, sendo convidadas a observar as condições climáticas do dia (Figura 28), para que, visualizando a janela aberta pela professora, apontassem o local exato onde o ponteiro do tempo deveria estar, a partir da diferenciação visual entre ‘sol’ e ‘chuva’, ‘claro’ e ‘nublado’.



Figura 28: Relógio do Tempo – Jardim II (05 anos)
Fonte: CARNEIRO, C.R. (2015)

Ao longo dos primeiros dias, passamos, aos poucos, a perceber que as rodas de conversa e/ou conversas informais, longe de serem momentos estanques ao início das aulas propriamente dito, eram, na verdade, parte integrante do processo educativo não somente pela possibilidade que tinham de estimular os relatos infantis sobre a própria vivência familiar e/ou social, mas pelo uso das temáticas ali abordadas como marco inicial ao ensino dos conteúdos relativos aos eixos de trabalho planejados para aquele dia.

Destacamos um exemplo nítido dessa continuidade na utilização de livretos educativos confeccionados por uma das participantes da pesquisa, atuante na turma de Jardim I (04 anos) matutino, como forma de ensino dos conhecimentos relativos à higiene bucal das crianças antes da vinda à escola, por meio da contação de histórias em roda.

Nesse contexto, a participante conduzia a ação no esclarecimento a questões concernentes ao trecho narrado, com vistas a torná-lo estimulante e compreensível, bem como possibilitando às crianças completar a história com o uso dos saberes prévios constituintes, fomentando a participação destas naquilo que estava sendo contado, na tentativa de uma articulação viável entre conteúdos e vivência diária cotidiana (Figura 29).



Figura 29: Livreto “Dona Cárie” - Jardim I (04 anos)
Fonte: CARNEIRO, C.R. (2015)

Todavia, houve circunstâncias nas quais observamos o instante da contação de histórias na Pré-Escola sendo vinculado à solicitação de desenhos dirigidos, como forma de verificar a aprendizagem proporcionada pela leitura das professoras, em atendimento às prescrições amplamente partilhadas de que, a cada apresentação de determinado conteúdo, um exercício fosse elaborado. Em contrapartida, na Creche, a socialização livre dessas verificações promovia o incentivo à criatividade quando as participantes, apresentando histórias incompletas e/ou gravuras do tipo “o que é, o que é”, estimulavam as próprias crianças a completá-las com o uso da imaginação e da adivinhação.

Mesmo assim, a presença de desenhos dirigidos com tinta guache, após a contação de histórias foi, igualmente, observada em salas de Creche, o que denotava a influência das prescrições advindas do PPP institucional no fazer docente como um todo. Apesar disso, ações mais livres com a utilização do Cantinho da Leitura puderam ser, igualmente, encontradas em salas tanto da Creche, quanto da Pré-Escola, por meio do manuseio de livros, gibis, revistas, embalagens e demais materiais impressos que, de alguma forma, servissem à ampliação do repertório oral e escrito.

Tendo finalizado o momento das rodas de conversa e/ou das conversas informais, as crianças eram, por assim dizer, bombardeadas com toda a sorte de conteúdos previamente estabelecidos, cuja metodologia dependia, inteiramente, dos eixos de trabalho elencados nos Roteiros Semanais. Assim, nas salas da Creche, se o planejamento do dia remetesse ao eixo ‘Conhecimento Lógico Matemático’, por exemplo, as participantes faziam uso de jogos didáticos confeccionados por elas, tais como caixas de estímulo e jogos de quebra-cabeça, dama e dominó, com vistas à apresentação dos conteúdos concernentes àquela área do

conhecimento, por meio de procedimentos metodológicos voltados à manipulação e exploração de objetos concretos (Figuras 30, 31, 32, 33, 34 e 35).



Figura 30: Caixa de Estímulos
Fonte: CARNEIRO, C.R. (2015)

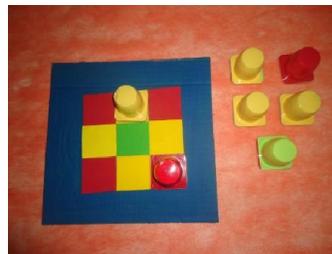


Figura 31: Jogo de Dama
Fonte: CARNEIRO, C.R. (2015)



Figura 32: Jogo de Dominó (Cores)
Fonte: CARNEIRO, C.R. (2015)



Figura 33: Jogo de Dominó (Numerais)
Fonte: CARNEIRO, C.R. (2015)



Figura 34: Quebra-Cabeça (02 peças)
Fonte: CARNEIRO, C.R. (2015)



Figura 35: Noções de Quantidade
Fonte: CARNEIRO, C.R. (2015)

Outrossim, o ensino das formas, nas turmas da Creche, era privilegiado no uso de jogos didáticos que também visassem à manipulação e exploração de objetos concretos, além dos jogos de dados e de tabuleiro aliados às suas respectivas vogais e/ou cores correspondentes. (Figuras 36, 37, 38, 39, 40, 41 e 42).



Figura 36: Caixa das Formas Geométricas
Fonte: CARNEIRO, C.R. (2015)



Figura 37: Jogo de Dado (formas e cores)
Fonte: CARNEIRO, C.R. (2015)



Figura 38: Jogo de Tabuleiro I (formas e cores)
Fonte: CARNEIRO, C.R. (2015)



Figura 39: Jogo de Tabuleiro II (vogais, numerais e cores)
Fonte: CARNEIRO, C.R. (2015)



Figura 40: Jogo de Tabuleiro III (formas e cores)
Fonte: CARNEIRO, C.R. (2015)



Figura 41: Jogo de Tabuleiro IV (formas e cores)
Fonte: CARNEIRO, C.R. (2015)



Figura 42: Jogo de Tabuleiro V (formas e cores)
Fonte: CARNEIRO, C.R. (2015)

Como dissemos anteriormente, as professoras das turmas de Creche, turno matutino, foram o grupo docente que se mostrou mais adepto da metodologia de projetos no planejamento docente. Contudo, não conseguindo romper com o trabalho prescrito em torno dos eixos de trabalho balizadores dos demais planejamentos ditos “tradicionais”, esta se mostrou uma opção, igualmente, fragilizada. Um exemplo disso foi a construção do projeto “Descobrimdo os Sentidos”, no qual intentou-se articular vários eixos de trabalho no processo educativo das crianças de 02-03 anos, conforme descrito no quadro 10:

Quadro 10: Metodologia de Projetos – Maternal I e II Matutino (Creche)

Projeto “Descobrimdo com os Sentidos”	
Eixos	Natureza e Sociedade; Identidade e Autonomia; Artes Visuais, Movimento, Música, Linguagem Oral e Escrita, Matemática.
Objetivo Geral	Ampliar as experiências sensoriais das crianças, promovendo conhecimento de si e do mundo.
Objetivos Específicos	Manipular diferentes objetos e materiais, explorando suas características e texturas; Experimentar diferentes sabores; Estimular a percepção dos sentidos; Expressar-se por meio do brincar, do desenho, da pintura e da modelagem; Descrever atitudes de cuidado com o corpo.
Estratégias Metodológicas	Conversa informal (técnica de rodas); desenhos livres ou dirigidos a partir do tema abordado; atividades que envolvam músicas; jogos; leitura e/ou contação de histórias; atividade com massas de modelar; disponibilização de diversos materiais para construção de brincadeiras de faz-de-conta; veiculação de vídeos que se reportem à discussão do tema proposto; manuseio de objetos concretos, piquenique; manipulação de frutas para nomeá-las.
Conteúdo	Órgãos dos sentidos; saúde e limpeza; partes do corpo humano; água; linguagem do jogo simbólico; cuidado e limpeza pessoal; limpeza do ambiente; prevenção de acidentes; autoestima; percepção visual; exploração e manipulação de diferentes materiais; marcas e expressões das crianças; coordenação motora grossa e fina; percepção tátil; gestos e ritmos; expressão corporal; percepção auditiva; leitura visual; linguagem escrita; expressão oral; noções de quantidade, de cores, de formas, de consistência e textura, de grandeza, semelhanças e diferenças.
Avaliação	Observação da manipulação e exploração dos objetos, além do modo como se expressam no contato com diferentes texturas e sabores. Registro para posterior avaliação do projeto quanto ao fomento da participação das crianças, se este foi significativo à compreensão do ato de cuidar do próprio corpo, bem como à formação de bons hábitos alimentares e de higiene.

Fonte: Creche/Pré-Escola Municipal – Projeto “Descobrimdo os Sentidos”, 2015e.

Nesse contexto, observamos as formas planas geométricas, por exemplo, sendo agregadas à montagem da figura humana, além de jogos de quebra-cabeça voltados ao conhecimento corporal em suas partes constituintes, bem como a manipulação de objetos diversos que visassem à identificação destes, pelas crianças, por meio dos sentidos, com vistas a conhecerem suas formas características, tamanhos e texturas. As professoras fizeram, ainda, experimentações de sabores com a preparação de receitas feitas em conjunto com as crianças, vinculando-as a informações relativas à saúde, corpo e alimentação. Teatrinho e contação de

histórias também foram recursos utilizados para a aprendizagem dos(as) pequenos(as), bem como ações pedagógicas que envolvessem música e movimento.

Na culminância, as turmas da Creche, turno matutino, se uniram e fizeram um piquenique na área lateral da escola (Figura 43), recheado de alimentos saudáveis e variados, cujas experimentações ao ar livre, finalmente, nos permitiram vislumbrar espaços de autonomia a um trabalho docente que se propusesse a ousar em ações educativas para além dos muros da sala, ainda que dentro dos limites físicos do espaço escolar.



Figura 43: Área Lateral
Fonte: CARNEIRO, C.R. (2015)

Sobre a Pré-Escola, esta possuía organização curricular semelhante à da Creche, porém apresentava maior concentração de conhecimentos voltados à pré-alfabetização das crianças, o que a caracterizava como espaço prioritário de preparação ao ingresso no EF, com a adoção dos exercícios com traçados livres e/ou dirigidos, intitulados “cubra o pontilhado” ou “vamos coordenar”, os quais assumiam a forma de “treino” para fixação da aprendizagem em torno do ensino das vogais e/ou numerais, repetidos em voz alta, exaustivamente, até que toda a sala aparentasse ter internalizado a sequência, a forma, a grafia, a leitura e a sonoridade dos conteúdos ministrados.

Ao final, depois de corrigidos e carimbados com dizeres que iam desde “Parabéns”, “Continue assim” até “Pratique mais”, as crianças eram levadas a expor tais produções em varais situados nas próprias salas. Em uma delas, mais precisamente na turma de Jardim II (05 anos) vespertino, sob a responsabilidade de uma participante da pesquisa, surpreendemo-nos com crianças que, apesar de não lerem, quiçá conhecerem o nome, haviam decorado a posição deste no varal, indo, sozinhas, até o pregador para pendurar os seus próprios trabalhos, sem qualquer tipo de ajuda por parte da professora e/ou dos demais colegas (Figura 44).



Figura 44: Produção Infantil (Pré-Escola)
Fonte: CARNEIRO, C.R. (2015)

Infelizmente, temos a considerar que a cultura do pontilhado também foi observada em turmas de Creche. Contudo, percebemos que esta não se mantinha fortalecida como na Pré-Escola, pelo claro desinteresse das crianças menores por tarefas dessa natureza. A não manutenção da atenção e da concentração por longos períodos de tempo era, não raro, condição impeditiva às ações que demandassem passividade e foco frente a um caderno e/ou folha de papel ofício, sendo logo preteridas por brincadeiras e movimentações que sinalizavam às professoras a necessidade de mudar a estratégia.

Ainda sim, registramos a presença do recurso da exposição das produções infantis em varais de sala na Creche, depois de corrigidas e carimbadas, especialmente aquelas referentes aos exercícios de coordenação realizados por meio de recorte/colagem, com a diferença de que ali as professoras acompanhavam as crianças até o local onde a sua produção seria colocada, ajudando-as a pendurá-las em seus devidos lugares (Figura 45).



Figura 45: Produção Infantil (Creche)
Fonte: CARNEIRO, C.R. (2015)

Assim como ocorria na Creche, os exercícios de coordenação motora com tracejados não prendiam, igualmente, a atenção dos(as) pré-escolares, mas, mediante negociações do tipo “primeiro a coordenação, depois a diversão”, estes(as) se viam na obrigação de cumpri-los à risca, como quem sacrificava minutos de enfado em prol do brincar como recompensa final à

sempre desejável “dedicação” às tarefas. Esse condicionamento acerca da realização das tarefas como prioritária a outros interesses na relação professoras/crianças também foi percebido nas turmas da Creche, cujo atendimento ou não era relativizado pelo grau de interesse dos(as) pequenos(as) naquilo que era proposto.

Ironicamente, quando interpelamos as participantes acerca do conceito pessoal que estas possuíam sobre o termo Educação, percebemos que, apesar de entendida como um processo contínuo, livre e de amplas proporções, no qual o sujeito passaria a “ter acesso a um mundo que é partilhado com alguns, mas, não, com todos [...] a participar de uma comunidade das inteligências” (CHARLOT, 2000, p. 72), estas não conseguiam superar determinadas prescrições que limitavam o desenvolvimento das crianças na ação concreta, mostrando-nos uma defasagem entre concepções pessoais defendidas e ações diárias praticadas:

Educação... No meu conceito é... Primeiro que a Educação pra mim não é só aquela escolar, formal, mas a Educação é um todo, quando a criança vem da casa dela ela já vem com uma Educação, já vem com um entendimento das coisas, entendeu? Na realidade a Educação ela, na escola eles aprendem mais é... Vem mais já pra... Aprender noções dos conhecimentos que não se aprende com os pais e sim com os professores. Na verdade, acho que a Educação é bem ampla, bem... Não sei como assim te explicar, não se resume só a aprender conteúdos, Educação é bem mais do que isso, não é só estar ali na escola, aprender a ler os textos, aprender matemática, ciências, não, a Educação vai além disso, é aprender a viver com as outras pessoas, como se comportar, como falar, como agir com as pessoas que estão ao teu redor, no meu ponto de vista a Educação é isso (DC – V).

O caráter intrínseco do processo educativo na essencialidade da constituição humana, defendido acima, remete-nos à ênfase de que não há saber em si mesmo, neutro, tampouco descolado da apropriação que se daria no âmbito da ação social do indivíduo, a qual o permitiria relacionar-se com os demais e, conseqüentemente, atribuir significações à própria existência. Com isso, põe-se em relevo a amplitude do aprender como irrestrito a uma configuração única, uma vez que “significa entrar nas formas e nos dispositivos relacionais e assim ser capaz de dominar seus comportamentos e formas de subjetividade, nas suas relações com os outros e consigo próprio” (CHARLOT, 2009, p. 96), aprendendo o necessário para a vida social no mundo pré-existente, transcendendo, por isso mesmo, tempos e espaços:

Na minha opinião, eu acho que é a base de tudo assim, é o que a pessoa leva... É uma coisa que você leva pro seu caixão, não é uma coisa que você vai deixar pra outra pessoa porque aquilo, depois que você aprende alguma coisa, já era, aquela coisa já vira parte de ti, a não ser o conhecimento que você vai ensinar, aí é uma coisa que você deixa assim pros outros, mas, pra mim, Educação é tudo na vida de uma pessoa. Quando você não tem aquela visão que a Educação te dá, você se fecha naquele mundinho medíocre, mas quando você tem Educação é um novo

horizonte que se abre... Assim, você adquire conhecimentos que te colocam para cima, te fazem sentir segura de si, de chegar num lugar e saber se comportar, de falar com alguém e ter uma opinião para dar... Para mim é o que te faz gente, sabe? Sem Educação nós somos como os animais, sem limites, ficamos brutos no falar e no agir, ignorantes mesmo como dizem, né? Mas com a Educação não, com o conhecimento na mão você se torna completo, capacitado pro que der e vier, parece que nada é capaz de te derrubar. Você, com o conhecimento nas mãos, é capaz de se relacionar com todo o tipo de situação do teu dia a dia, desde comprar alguma coisa, saber passar um troco, até você dar um bom dia para alguém na rua, tudo isso requer a Educação e, sem ela, a convivência com os outros se torna muito difícil, é muito necessário haver Educação na vida de qualquer pessoa... Eu até acho assim, acredito, que é o maior patrimônio que nós temos, a Educação. (DPE – V).

A despeito das práticas pedagógicas engessadas que eram adotadas, diariamente, no trabalho pedagógico, as participantes entendiam que aprender é inerente ao nascer no mundo, especialmente na ênfase dada ao sentido que este ocupa nas relações que estabelecemos com os outros; logo, ao enfatizar que a Educação é o que nos torna “gente”, “completos”, diferentes dos animais, capacitando-nos às situações diárias e sem a qual se tornaria difícil o convívio em sociedade, confirma-se a assertiva de que, sem os conhecimentos obtidos por meio da Educação, não é possível existir como pessoa humana, tampouco apropriar-se do mundo para com ele relacionar-se:

Nascer é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros. Este sistema se elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado educação. (CHARLOT, 2000, p.53).

Se a Educação seria um processo complexo, inacabado e com amplos benefícios a todos(as) que a ela aderissem, maiores ainda os seriam quando compartilhados dentre todos os envolvidos, uma vez que, para as participantes, no escopo da experiência laboral na EI, "não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (FREIRE, 2011a, p. 25):

Como cada dia é um dia novo, eu ainda tenho que aprender muita coisa, muita coisa. Cada dia é uma coisa diferente e, na verdade, eu não só trago conteúdo, como eu levo muita coisa do que eu aprendo com as crianças cada dia mais, entendeu? Então eu me defino como uma pessoa que está aprendendo cada dia mais e “tô” dando tudo de mim também pra eu trazer o que eu conheço pras crianças e levo o que eles conhecem também pra mim no meu dia a dia como professora. É uma troca o tempo todo, é uma troca constante, eu, quando ensino eles, eu aprendo e eles, quando aprendem comigo, me ensinam alguma coisa também. É um trabalho

muito especial esse de lidar com a Educação Infantil. Eu gosto demais do que eu faço (DPE – M).

Por conta disso, a maioria das participantes entendia ser fundamental ao trabalho pedagógico na EI valorizar a criança e o seu modo de ver e de posicionar-se no mundo, no reconhecimento desta como um ser potencialmente capaz de colaborar na transformação social, desde que encorajado o seu poder de decisão e de participação na sociedade. Assim, práticas que abafassem e/ou calassem a voz da criança foram lembradas como ameaças em potencial ao protagonismo infantil no contexto escolar.

Em contrapartida, ações voltadas à expressão oral e artística ganharam destaque no discurso como possibilidades reais ao desenvolvimento de um senso crítico desde a primeira infância nesses espaços, ainda que nem sempre a credibilidade à expressão das crianças em suas opiniões e pontos de vista fosse, de fato, respeitada nas “negociações” realizadas em sala:

Eu acredito sim que é possível, por exemplo, na conversa informal a gente sempre pergunta a opinião deles de alguma coisa, tem criança, claro que nem todas falam, mas tem algumas que já falam bem, aí a gente sempre pergunta sobre a opinião delas. Teve uma aula que a gente trabalhou com elas e a gente perguntou “Vocês gostaram? O que vocês gostaram? O que não gostaram?” geralmente elas dizem se gostaram ou não, eu sempre perguntava, por exemplo, com a turma de 04 anos, “Vocês gostam mais de quê: de brincar ou de escrever?” Eles, claro, dizem brincar, aí eu digo “Tá, mas vai ter as duas coisas hoje, o que querem fazer primeiro?” aí eles diziam “Brincar”, na maioria das vezes, mas eu sempre conversava com eles, “Não é melhor primeiro a escrita e depois brincar?”. Claro que a opinião deles vale, mas a gente sempre faz um acordo, eu sempre tento fazer esse tipo de coisa pra eles começarem a falar, opinar e até sugerir como querem que aconteça a nossa aula. Com a leitura a mesma coisa também, tipo agora com a minha turma de 03 anos eu sempre pergunto “O que vocês acharam da historinha? Quem quer ir lá na frente fazer alguma coisa?” Aí eles sempre falam. Eu até trabalho muito essa percepção de mundo da criança com o desenho também, porque ela joga pro papel o que “tá” dentro dela, o que ela “tá” pensando e quando ela não consegue falar, ela transmite no desenho. Tipo se “tá” triste, ela bota uma lágrima, se “tá” alegre, ela bota um sorriso... Eu vejo assim que eles opinando na sala, vão opinar em casa, vão opinar na rua, é só dar espaço pra eles, ouvir as crianças, não mandar calarem a boca, nem ficar pensando por elas, porque assim... Como eu posso dizer... Eu vejo assim, mesmo pequenos, eles sabem muita coisa, nós é que não ouvimos... Eles podem fazer coisas que não sabemos, podem nos surpreender, mas tem que dar a chance pra eles (DC – M).

Por outro lado, para uma pequena parcela das participantes, especialmente as atuantes em salas da Pré-Escola, o encorajamento a uma formação cidadã crítica desde a primeira infância foi apontado como algo passível de ser realizado apenas com a criança alfabetizada, pois, lendo e escrevendo, esta seria capaz de formar uma opinião própria acerca da realidade circundante e, assim, melhor expressar-se perante os problemas sociais enfrentados:

Eu acredito que não é possível isso porque, tirando assim por nós adultos que somos leigos em muitas coisas, nós não corremos atrás dos nossos direitos, não criticamos, por isso que está acontecendo tudo isso com o nosso Brasil, né? Então eu acho que não seria possível, no momento, pra criança de 04 e 05 anos ter um senso crítico das coisas... Já pro Fundamental é bem melhor porque tem criança que já vem com isso, né? Fala e já tem uma ideia pronta pra trazer solução e melhorar a realidade. Eu acredito que, quando eles começarem no primeiro ano, que é aonde eles vão se alfabetizar realmente, que vão começar a ler, porque, assim, você é crítico a partir do momento que você começa a ler e interagir com outras coisas que você não conhece. Então na Educação Infantil, no primeiro momento assim, é uma fase que não é pra aprofundar esse conhecimento crítico de cada um deles e sim fazer eles conhecerem a realidade que existe aqui no meio, no convívio deles, mas aprofundar mesmo eu acho assim que só quando eles começarem a se alfabetizar, a ler, a ter outros conhecimentos, aí que vai ser trabalhada essa autocrítica deles (DPE – V).

Consideramos a posição acima pautada, em certa medida, em uma concepção de criança como alguém que ainda não é capaz de pensar a própria realidade justamente por sua condição de infante. Questionamos, então, até que ponto o não encorajamento à expressão e ao colocar-se no mundo, negado à criança desde a tenra idade, contribui para a conformação ante as estruturas sociais opressoras, quando na vida adulta?

No âmbito escolar, quando escassas as possibilidades de participação infantil, a criança sempre será vista como incapaz de opinar acerca do que seria melhor para si mesma naquele momento, ao invés de valorizada como um ser ativo, questionador, apto a participar do planejamento das atividades, levantar hipóteses, investigar e cooperar na resolução de problemas, por meio da interação com seus pares, com os adultos e com o meio (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Por essa razão, compreendemos que a presença de cidadãos(ãs) acrílicos(as) e/ou conformados frente às injustiças sociais é uma questão não só de se ter ou não o domínio da leitura e da escrita, mas sobre como a escola da primeira infância delimita as ações das crianças ao campo do imediatismo, descartando as experiências oriundas de sua própria realidade (BISSOLI, 2005); logo, ao invés de se constituir em um espaço educador por natureza, pela estimulação da autonomia infantil frente à própria aprendizagem, “a escola é que, de modo geral, nos inibe, fazendo-nos copiar modelos ou simplesmente dar cor a desenhos que não fizemos, quando, ao contrário, nos devia desafiar a arriscar-nos em experiências estéticas” (FREIRE, 2013, p. 186).

Daí entendermos que, como toda a relação humana, a interação professoras e crianças será sempre permeada por atitudes que podem marcar a vida dos(as) pequenos(as), seja positiva ou negativamente, especialmente por ser a primeira infância uma época primordial ao

desenvolvimento humano no contexto do aprender. Assim, ao testemunharmos a condução de momentos, a nosso ver, pouco adequados à formação humana, percebemos a proliferação de lacunas significativas à expressão infantil, encerrada em um processo educativo dirigido do começo ao fim.

Frente a isto, a busca por respostas ante a realidade observada aproximou-nos de Moss (2011), o qual elenca as possíveis relações entre a EI e o ensino obrigatório, para melhor compreendermos que a subordinação da primeira aos níveis posteriores da escolaridade decorria do fato de que a escola obrigatória, estando na posição de parceira dominante, delegaria à EI a tarefa de preparação das crianças aos requisitos do sistema escolar, ou melhor, à prontidão destas no apresto à escola obrigatória e sua cultura basilar:

Seja qual for a definição adotada, a preparação ou prontidão para a escola presume que a escola tenha padrões fixos que as crianças devem alcançar antes de nela entrar; a tarefa dos serviços de educação infantil é “entregar” crianças que preencham os requisitos desses padrões (p. 8).

De fato, refletindo intensamente sobre a crença ali persistente de que sentar para cobrir e/ou colar sobre pontilhados impactaria, por si só, o desenvolvimento das crianças, em detrimento de atividades outras que implicassem movimentação e exploração do ambiente, a sensação que tínhamos era a de que estávamos diante de um intensivo típico de cursinhos preparatórios pré-vestibulares, em analogia à passagem infantil da EI ao EF. Tais esforços destoavam, diretamente, da transição esperada às etapas posteriores da escolaridade, na qual a continuidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento seja garantida pelo respeito às especificidades etárias, “sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2009a, art. 11).

Além disso, a conformação social de indivíduos que, ao invés de serem formados para pensar criticamente e, a partir daí, engajarem-se para transformar, eram ensinados a obedecer, como se nascidos apenas para se adaptar, tornava a mencionada sensação ainda mais pungente, especialmente diante de cartazes como o encontrado em uma das turmas de Jardim II (05 anos) vespertino, o qual versava sobre as 10 (dez) regras da sala, no tocante aos direitos e deveres de um bom estudante (Figura 46):

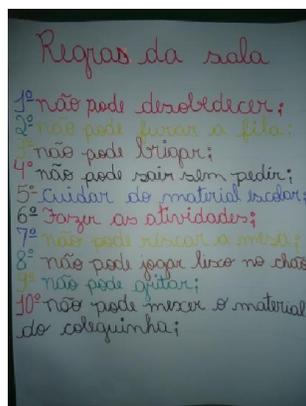


Figura 46: Regras da Sala (Jardim II) – Pré-Escola
Fonte: CARNEIRO, C.R. (2015)

De nossa parte, não pudemos ficar indiferentes frente a normativas como aquela, nas quais a vivacidade dava lugar à submissão infantil aos rígidos processos de controle (FREIRE; SHOR, 2008) contidos em negativas que interviam, diretamente, no comportamento infantil como forma de adaptá-lo àquilo que seria cobrado das crianças no âmbito daquela rotina escolar. Por essa razão, acreditamos que seria importante as regras serem lançadas no sentido propositivo e elaboradas junto com as crianças para que, se apropriando das normas de forma ativa, participassem do processo educativo vivenciando experiências respeitadas da liberdade, sem a necessidade de coações por parte das pessoas adultas.

Atitudes outras, como a presença do discurso religioso, predominantemente evangélico, nas ações pedagógicas da maioria das professoras da escola, não apenas das participantes de nossa pesquisa, era algo que nos fazia questionar, ainda mais, o tipo de cidadão(ã) que se pretendia formar, bem como a concepção de sociedade implícita nessas formas de proceder junto à primeira infância (Figuras 47 e 48).



Figura 47: “O Bem e o Mal” – Maternal II (03 anos)
Fonte: CARNEIRO, C.R. (2015)



Figura 48: Oração – Jardim II (05 anos)
Fonte: CARNEIRO, C.R. (2015)

Como forma de explicitarmos o exposto, valemo-nos das observações em torno do primeiro grande evento escolar do ano, no qual as professoras desenvolveram, conjuntamente com as suas turmas, o projeto intitulado “Páscoa: o que faz sentido?”, cujo objetivo era a apresentação da mencionada data comemorativa por ambos os olhares: o cristão e o consumista.

Nesse contexto, àquelas que optassem pelo enfoque cristão junto às suas turmas, planejavam as ações no tocante a evidenciar o Cordeiro como o símbolo pascal, bem como o sentido da Páscoa rememorando a morte e ressurreição de Jesus Cristo. Em contrapartida, as que optassem pelo olhar consumista, planejavam conteúdos alusivos ao coelho e aos ovos de chocolate enquanto símbolos maiores da data (Figuras 49 e 50).

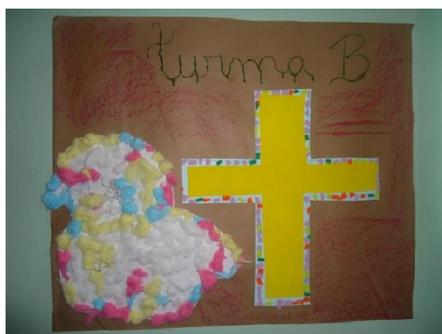


Figura 49: Páscoa Cristã
Fonte: CARNEIRO, C.R. (2015)



Figura 50: Páscoa Consumista
Fonte: CARNEIRO, C.R. (2015)

Não precisamos entrar em maiores detalhes para evidenciar que essa divisão, ao invés de apontar os conhecimentos relativos à referida festividade “não como verdades absolutas, mas como elaborações dinâmicas e provisórias” (BRASIL, 2009a) concorreu, a nosso ver, para fragmentar o sentido que tanto buscavam enfatizar, reforçando para as crianças como se essas posições fossem opostas entre si ou, mesmo, excludentes uma da outra, dada a soberania de determinada visão específica, no caso, a cristã sobre a consumista.

É certo que as datas comemorativas são apenas mais uma das muitas opções à disposição das professoras enquanto recurso à exploração de temáticas consideradas relevantes socialmente para serem trabalhadas com as crianças. Todavia, entendemos a EI como um momento importante para a apropriação de valores fundamentais e não de doutrinação espiritual, ainda mais quando não se sabe, de antemão, se as crianças e suas famílias compartilhavam das mesmas crenças, algo que feria, gravemente, os propósitos de

uma Educação que se propõe laica (BRASIL, 2012a) no âmbito do Estado democrático de direito.

Por conta disso, consideramos a apologia à determinada religião como inadequada ao processo educativo com crianças pequenas, uma vez que a crença religiosa retirava o foco do que deveria ser primordial, isto é, os conhecimentos historicamente acumulados. Esse quadro se tornava ainda mais grave quando constatamos temáticas de grande valor cultural sendo trabalhadas somente no contexto das datas comemorativas, sob o jugo das mesmas prescrições vagas e superficiais adotadas diariamente em sala, destituindo-as de uma razão de ser. Nessa perspectiva,

O ano letivo se encerra e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola, encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Isto quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado. [...]. Enquanto tais são extracurriculares e só tem sentido na medida em que possam enriquecer as atividades curriculares, isto é, aquelas próprias da escola, não devendo em hipótese nenhuma prejudicá-las ou substituí-las. (SAVIANI, 2015, p. 289).

Para nós, ver as crianças realizando exercícios de recorte/colagem alusivos ao Dia do Índio em uma escola localizada no município de maior concentração da etnia Mura daquela região nem de longe se compararia à possibilidade de aproximá-las a pessoas oriundas dessas comunidades tradicionais, as quais poderiam ser convidadas a vir até a escola para interagir com as turmas e conversar a respeito de suas formas de vida e de subsistência, promovendo momentos interativos de música e de dança que as fizessem entrar em contato com a realidade indígena a partir de experiências reais e significativas.

Sobre os processos de avaliação adotados naquela instituição, percebemos as participantes realizando anotações diárias acerca das ações e das aprendizagens obtidas para, posteriormente, reuni-las em torno de um registro mais amplo, o qual serviria para nortear o preenchimento de um boletim previamente elaborado ao nível institucional, no qual o caráter evolutivo de cada criança seria registrado por meio dos critérios “Aprendizagem Satisfatória (AS)” e “Aprendizagem Não Satisfatória (ANS)”, em consonância com cada um dos eixos de trabalho desenvolvidos.

Ante o exposto, era inevitável que a transposição de instrumentos avaliativos utilizados em níveis posteriores da escolaridade, tais como o uso de boletins escolares, incorresse em novos equívocos ao processo educativo na EI, destituindo, a nosso ver, a figura

da professora enquanto “organizadora no sentido de quem observa, colhe os dados, trabalha em cima deles, com total respeito aos educandos que não podem ser puros objetos [de sua ação]” (FREIRE, 2007, p. 21), para enfatizá-la como alguém que rotularia a aprendizagem infantil em termos daquilo que seria satisfatório ou não, dada a natureza arbitrária com a qual tais critérios taxativos eram administrados.

Com efeito, as práticas pedagógicas observadas ao longo dos meses nos quais estivemos em contato com as participantes nos fizeram, paulatinamente, perceber aquele espaço escolar como carente de atividades que possibilitassem às crianças construir uma leitura de mundo (FREIRE, 2011a) própria e consistente, visto que, sendo a leitura uma produção de sentido, a própria leitura do mundo perpassaria, igualmente, pela criação de sentidos para o mundo circundante o que, inevitavelmente, clamaria por uma apropriação/objetivação ativa do conhecimento.

Como forma de elucidarmos tal movimento, recorremos a Duarte (1992) para destacar a centralidade dos processos tanto de apropriação, quanto de objetivação como geradores do processo histórico de formação do Gênero Humano, aqui entendido como tudo aquilo que foi criado ao longo da História humana e que está objetivado na cultura enquanto conhecimentos acumulados. Assim, a apropriação seria o primeiro passo à possibilidade de tornar uma capacidade externa como algo próprio do indivíduo e a objetivação, tudo aquilo que fora criado a partir dessa apropriação, por intermédio da intervenção humana na natureza, com vistas a transformá-la. Desse modo, “a relação entre objetivação e apropriação se efetiva, portanto, no próprio ato de nascimento que se supera” (p. 36).

Para que isso ocorra, longe da passividade implicada no processo educativo engendrado naquela realidade, tais processos de apropriação e de objetivação pedem que os sujeitos estejam em atividade (LEONTIEV, 1978) enquanto conjunto de ações focalizadas em um objetivo e norteadas por uma motivação para alcançá-lo. Nesse contexto, põe-se em relevo o estabelecimento de relações entre o sujeito e o mundo, bem como a importante vinculação do elemento objetivo que o impulsionaria a executar a atividade com o sentido, isto é, a razão de ser que o permitiria atender a uma necessidade específica, motivado por uma finalidade que lhe fosse consciente.

Dessa forma, antes da linguagem escrita, há que vir a leitura da realidade de modo que, antes de letras e símbolos, a criança ali identifique o vínculo inseparável destes com a própria vida em redor. “É nesse sentido que o professor não alfabetiza a criança; ele organiza

os dados para que a criança se alfabetize” (FREIRE, 2007, p. 68), posto que seja um movimento permanente de tessitura entre sujeito e cotidiano; logo, a qualidade das experiências escolares na EI incidirá, diretamente, no modo como se apropria do mundo para significá-lo, contribuindo, ativamente, para que este desenvolva a capacidade de ler palavras na crescente compreensão do mundo que as cerca:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 2001, p. 9).

Do mesmo modo, ainda que intencionados por uma apropriação mais livre do conhecimento, era nítido o quanto a carência de projetos elaborados e executados com as crianças, não para as crianças, distanciava-se de um trabalho conjunto entre aquelas e suas professoras, na propositura de temáticas extraídas a partir do interesse infantil, cuja curiosidade, certamente, seria mobilizadora de uma maior participação dos(as) pequenos(as) em todas as etapas que se seguissem, desde o planejamento até a sua concretização (BARBOSA; HORN, 2008).

Na própria escola investigada, observamos a presença de espaços diversificados sendo isolados do convívio diário infantil, como a horta da escola (Figura 51), ao invés de aproveitados para fomentar “a ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla” (BRASIL, 2009a, art. 09), rompendo com as rotinas mecânicas para retomar a vivacidade perdida, ou, ao menos abafada, pela execução vazia de exercícios até certo ponto produtivos aos murais de exposições, mas improdutivos à formação humana.



Figura 51: Horta
Fonte: CARNEIRO, C.R. (2015)

Por isso, defendemos que as instituições de ensino voltadas à EI tornem acessíveis, às crianças que ali estejam, sem discriminação, elementos da cultura que enriqueçam o seu desenvolvimento e fortaleçam sua inserção social, cumprindo, portanto, o papel socializador ao propício desenvolvimento da identidade infantil, por meio de aprendizagens diversificadas, situadas no âmbito da interação necessária ao aprendizado dos(as) pequenos(as), tais como a imitação, o faz-de-conta, a oposição, a linguagem e a apropriação da imagem corporal, aliadas aos recursos de cada criança (BRASIL, 2009a).

Assim, no lugar de eixos fragmentadores do saber existente, brincadeiras com intencionalidade (BRASIL, 2012b) para que as crianças produzam linguagem na recriação das atividades humanas (COSTA; GONTIJO, 2011), por meio de práticas articuladoras das experiências e saberes infantis aos conhecimentos que compõem o repertório cultural historicamente acumulado, a fim de que sejam cada vez mais estimuladas para além da sua zona de desenvolvimento real:

Também as professoras e os professores têm, na experiência conjunta com as crianças, excelente oportunidade de se desenvolverem como pessoa e como profissional. Atividades realizadas pela professora ou professor de brincar com a criança, contar-lhe histórias, ou conversar com ela sobre uma infinidade de temas, tanto promovem o desenvolvimento da capacidade infantil de conhecer o mundo e a si mesmo, de sua autoconfiança e a formação de motivos e interesses pessoais, quanto ampliam as possibilidades da professora ou professor de compreender e responder às iniciativas infantis (BRASIL, 2009a, p. 7).

Se a frequência na pré-escola faz diferença (TAGGART et. al., 2011), a qualidade das experiências ali vivenciadas, certamente, será uma vantagem ainda maior, posto que sejam os processos relacionais entre professoras e crianças, com interações menos rígidas e mais encorajadoras, aspecto *sine qua non* à qualidade da EI. “Assim, ter adultos bem formados, com bom nível de conhecimento, que recebam apoio em seu papel educacional, é crucial” (KAGAN, 2011, p. 8).

Por conta disso, em um contexto escolar de múltiplos e sucessivos entraves, conforme pontuado até aqui, urge interpelarmos o PARFOR/UEA sobre o modo como este dialogava com os desafios cotidianos, inscritos na rotina escolar das participantes, para os quais as abstrações teóricas oriundas da experiência formativa pareciam ter pouca relevância frente à prática concreta que se desvelava dentro das salas de EI. Buscamos conhecer suas contribuições para o surgimento de iniciativas renovadas que, deixando de lado a

produtividade, invistam na qualidade da experiência educativa para o processo de humanização.

4.2.1. Entre o tradicional e o inovador: aproximações e distanciamentos no planejamento do processo educativo na Creche e na Pré-Escola

E foi justamente em busca dessas aproximações com a experiência formativa que, ao refletir sobre o trabalho pedagógico das participantes, constatamos haver ainda um longo caminho pela frente até que o processo educativo como humanização seja assumido na concretude das ações que se construam no processo educativo desenvolvido tanto na Creche, quanto na Pré-Escola.

Na ocasião, ao sistematizarmos aproximações e distanciamentos entre ambas as fases, tal constatação nos foi possível na observância do quanto o processo educativo ali praticado vinha se constituindo de forma paralela, ajudando-nos a delinear as primeiras consonâncias e, ao mesmo tempo, avistar as sutis dissonâncias evidenciadas nas concepções da Creche, enquanto espaço de socialização, e da Pré-Escola, voltada à pré-alfabetização, em referência direta à máxima anteriormente debatida acerca dos “serviços de educação infantil cada vez mais colonizados pelo ensino obrigatório” (MOSS, 2011, p. 149), isto é, direcionados ao preparo dos(as) pequenos(as) ao ingresso no EF:

A gente tem que tomar muito cuidado com o que se faz para uma criança, porque ela está em formação de caráter, então o que tu “fizer” com ela terá um impacto grande na vida dela. Por isso que eu digo que trabalhar com Educação Infantil é muito delicado. Pra mim, a Creche serve para a criança se soltar da situação de dependência da mãe e se socializar com outras crianças, com a professora, não é para passar conteúdo pesado ainda, com tarefa de aula para a criança pequena. As nossas crianças daqui já trazem caderno, lápis, ficam com o caderno aberto como se tivessem esperando pela tarefa do professor, eu até olho aquilo e fico me perguntando: será que os pais ensinam isso em casa? (DC – V).

A Pré-Escola é pra preparar a criança pro Ensino Fundamental porque é lá que vão alfabetizar, aqui é conhecer as vogais, os números, conhecer o alfabeto, escrever as primeiras letras até chegar ao ponto da leitura e da escrita de fato. Nós do Jardim II até fizemos uma semana diagnóstica com atividades para ver o conhecimento deles, a coordenação motora, se conhecem alguma vogal, se escrevem alguma coisa e aí, no diagnóstico da turma, com o desenho dirigido nós observamos, aqueles que já pintam dentro do contorno mostram que têm uma coordenação motora boa. Já quem pega muito forte no lápis e passa do limite do contorno é porque precisa trabalhar mais com eles, então já focamos nesse ponto que precisa melhorar. Eu já percebi que, pra trabalhar com eles aqui, tem que ser atividades assim como essa do desenho porque eu tiro pela minha turma, eles não querem saber de estudar, só querem brincar e desenhar (DPE – V).

Obviamente, a despeito de que as participantes acreditassem contribuir para um posterior processo de aquisição da escrita, compreendemos que, ao abafar idiosincrasias, de modo a garantir que todos(as) aprendessem da mesma forma, se evidenciava, nas entrelinhas, uma concepção como a de Locke, na qual defende-se que, iniciando a vida como uma tabula rasa, a criança apresentaria possibilidades de prontidão à aprendizagem por meio da aquisição dos conhecimentos e de valores culturais socialmente sancionados, nada mais restando além de adaptar-se a esta realidade aprioristicamente determinada (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

Dessa forma, abrir-se-iam precedentes a um processo educativo construído, desde cedo, de forma linear, autoritária e bancária (FREIRE; SHOR, 2008; FREIRE, 2011b), bem como restritivo à ação, à expressão e ao diálogo com a criança, sendo a figura docente o centro da ação pedagógica, a partir da qual seriam definidos, unilateralmente, os caminhos que julgasse mais viáveis ao alcance da aprendizagem infantil. Nesse sentido, ao assumir um lugar de passividade frente aos conhecimentos historicamente acumulados, a criança relacionar-se-ia com estes como verdades prontas, desvinculadas de seu caráter processual, armazenando-os e evocando-os, sempre que necessário, em referência direta aos modelos de escolarização em voga na atualidade.

Todavia, quando confrontamos a Educação como formação humana, amplamente defendida nas situações de entrevista, com a ação concreta que se desvelava nas relações firmadas no contexto escolar, era nítido para nós serem aquelas incoerências extensivas, também, às salas de Maternal, apesar das argumentações iniciais antagônicas que, grosso modo, poderiam eximir as primeiras de um suposto tradicionalismo mais concentrado nas salas de Jardim I e II.

Assim, a Pré-Escola seria o espaço manifesto de preparo das crianças ao EF tanto no âmbito do discurso, quanto das ações realizadas, enquanto a Creche se configuraria como o espaço latente de redimensionamento da vivência infantil no sentido de despertá-las para que, assim preparadas, as crianças estivessem aptas a se portar conforme o esperado àquela rotina escolar:

Quando pegamos uma criança de 05 anos sem o mínimo de entendimento sobre bom comportamento, geralmente é porque ou não foi bem trabalhada lá atrás ou não tem vivência de escola. Eu consigo perceber bem isso, a criança que já está na creche desde os 02 anos vem numa crescente de convivência e já apresenta algumas noções de conhecimentos básicos, de boas maneiras, mas aquela que já inicia na Pré-Escola, sem esse preparo inicial da Creche, é uma criança muito trabalhosa na sala de aula, difícil de lidar com a gente e com os próprios colegas (DPE – V).

Ao lançarmos os primeiros questionamentos acerca dos fundamentos que balizavam a organização do trabalho pedagógico em torno da Creche como espaço de socialização e da Pré-Escola, como voltado à pré-alfabetização para, assim, conhecermos as possibilidades de transição existentes entre o tradicional e o inovador, percebemos o direcionamento do processo de sistematização em curso a um desfile de justificativas e de ponderações pouco consistentes quanto às origens das escolhas ali tomadas, as quais estariam sob a influência direta de fatores intervenientes oriundos do próprio contexto escolar.

O primeiro deles, a família, foi sinalizado como um dos principais influenciadores do processo educativo com crianças naquele contexto, devido a sua interferência direta na atuação profissional das participantes para, segundo elas, fazer exigências quanto ao envio de tarefas para casa como comprovação daquilo que, de fato, as crianças estariam aprendendo. Na ausência de um esclarecimento às famílias sobre como se dava o processo educativo infantil que se praticava diariamente, reforçava-se a perpetuação daquelas práticas tradicionais no imaginário familiar:

Até no Maternal os pais cobram atividade pra casa. Teve a mãe de uma aluna que disse que, em Manaus, as crianças de 01 ano já levam tarefa para casa. Eu expliquei que nós fazemos atividade em sala, falei que aqui a gente trabalha com projetos e falei mais uma vez, porque eu já tinha falado isso na reunião de pais também, mas nem todos vêm então eu falei que a aprendizagem deles é pelas brincadeiras também, principalmente pelas brincadeiras né? Vou até preparar umas capas de cartolina pra montar tipo umas pastas e já ir devolvendo os trabalhos que eles fazem em sala que é pros pais verem que aqui a gente faz alguma coisa, já que, pra eles, os filhos vindo aqui só pra brincar é perda de tempo. No PARFOR os professores vivem dizendo pra gente que nós temos que romper com o tradicional, mas como se os pais não querem? Pra eles, a Creche tem que ser igual a escola de Ensino Fundamental, de Ensino Médio, porque na cabeça deles é a definição que eles têm do que uma escola deve ser, que os professores passam bastante conteúdo e enchem o aluno de tarefa para casa, se não fizer isso não está ensinando nada (DC - M).

Além da família, a lembrança de participantes veteranas na reconstrução da trajetória da instituição como, inicialmente, tradicional, também foi evocada para justificar outro fator interveniente no trabalho pedagógico: as gestões escolares progressas. Nesse sentido, a falta de apoio destas, tanto moral quanto material, ao desenvolvimento de práticas pedagógicas mais propensas à superação do tradicional pelo inovador foi evocada no decurso da sistematização, reconhecendo-se, porém, ser a culpabilização das famílias equivocada pela forma como a própria instituição fora, historicamente, constituída perante a sociedade

autazense, sem que maiores esclarecimentos acerca de sua evolução ao longo dos anos e/ou de sua real configuração na atualidade fossem prestados a contento:

Antes a educação na Creche era tradicional, pesada, achavam que criança mesmo de 02 anos tinha que usar caderno, estudar, que as professoras tinham que passar conteúdo e mandar tarefa pra casa todos os dias, havia uma cobrança muito grande da gestão em cima disso, que fosse feito assim. De uns tempos pra cá que isso foi mudando, hoje já se trabalha mais com as brincadeiras no Maternal I e II, depois que as crianças começam aos poucos nos cadernos a conhecer as primeiras letras e os números quando vão para a Pré-Escola (DC – M).

Todavia, a despeito das cobranças parentais e/ou hierárquicas às quais as participantes acreditavam estar sujeitas, o que realmente estava em jogo ali era o porquê de escolhas não viabilizadoras do processo educativo como humanização serem, continuamente, tomadas no contexto escolar, apesar de cientes das inadequações contidas, o que nos levou a explorar, nas entrelinhas da realidade, aspectos mais profundos do que as justificativas dadas até então.

Como já vinha se desenhando na defesa do brincar, que se caracterizava mais como slogan vazio, com pouca aplicabilidade prática, a abordagem ao PARFOR/UEA e a suas influências na experiência laboral apontou-nos, do mesmo modo, disparidades semelhantes quanto àquilo que se discutia sobre a prática e o que, de fato, era praticado como, intimamente, relacionadas ao que se aprendia na formação e que, verdadeiramente, era deixado de lado no retorno das cursistas à experiência laboral, após os módulos cursados.

Nessa perspectiva, era visível percebemos o quanto a experiência formativa parecia perder-se em meio a posturas cristalizadas de atuação para as quais os conhecimentos acadêmicos apenas ditariam ritmos mais amenos e/ou instantes “ideais” para que as práticas de sempre entrassem em ação, ao invés de encorajar as participantes a problematizar a insistência dessas escolhas no contexto do trabalho pedagógico com a primeira infância, remetendo-nos aos primeiros vestígios da sempre conturbada relação teoria/prática, no cerne da formação/ação docente:

Eu sempre me incomodei com algumas colegas que já querem que a criança de 04 anos identifique o próprio nome no papel. Eu não sei se já é possível trabalhar assim, acho que tem que ser devagar. Na faculdade a gente aprende de um jeito, que cada criança tem seu ritmo, que ninguém pode forçar, só que daí quando chegam aqui já querem fazer de outro. Vai ver por isso que a fama da Pré-Escola é ser tradicional, justamente porque não há esse respeito com as crianças, é tanta informação que a criança mal consegue aprender uma coisa e já tem que dar conta logo de outra. Não é porque os de 05 anos são maiores, muitos até já começaram na Creche, já tem vivência aqui dentro, que a gente já tem que começar o ano pegando pesado com eles... Cadê as teorias que a gente tanto estuda no PARFOR? É nessa hora que a gente não pode jogar o conhecimento na gaveta, né? Tem que botar em

prática para melhorar a nossa atuação. Eu respeitei o tempo deles e só comecei a apresentar as vogais quando eu senti que eles já estavam preparados para isso (DPE – M).

Estando as participantes cursistas no pleno exercício da docência, o esperado seria que a construção de sentidos frente à experiência formativa encontrasse na experiência laboral palco propício à retomada da própria realidade como espaço de interação entre saberes acadêmicos e experienciais. Assim, discutir o planejamento docente e o modo como este ocorria no contexto escolar permitiu-nos vislumbrá-lo como um dos vetores concretos à possibilidade de inovação do trabalho pedagógico na medida em que este, sendo construído coletivamente, propiciaria às participantes a fruição do horário destinado às reuniões como espaço de formação centrado na escola, urdido a partir das dificuldades ali enfrentadas, no qual as mesmas trocariam experiências em relação de reciprocidade como forma de incrementar as ações da semana para além das mesmas formas de se trabalhar até então fomentadas.

Porém, a continuidade das reflexões em torno das razões pelas quais, não concordando com os velhos caminhos, seguíamos optando por trilhá-los, sinalizou-nos, mais uma vez, ser a disposição transformadora e criadora por assumir o próprio ofício como partícipe de um devir histórico algo que ultrapassaria e muito os limites de um saber em si, posto que estivesse sob a influência de condicionantes presentes naquela rotina escolar. Exemplo disso era a retirada do usufruto da hora destinada para que as professoras pudessem pensar as próprias práticas pedagógicas de forma qualitativa, tornando cada vez mais tortuosos os diálogos entre formação e atuação do que, pretensamente, poderia sugerir-nos uma enganosa relação de linearidade entre teoria e prática:

Eu já vejo que essa metodologia de deixar as crianças sair mais cedo pra gente planejar é uma ajuda que nem serve direito, se for observar, eu já acho é que dia de planejamento deveria ser um dia inteiro assim sem aula mesmo, um dia só pra isso porque é pouco tempo... E quando acham de reunir com a gente no único horário que se tem pra planejar? Teve um dia que a gestora veio nos chamar à tarde, a gente parou de planejar pra ficar lá bem meia hora esperando a reunião começar e nada, aí nós voltamos pra continuar o nosso planejamento e eu até comentei com as colegas “olha, se eu bem conheço o pessoal da Pré-Escola, elas só vão sair pra lá depois de planejar” e não deu outra! Quando a reunião começou, lá voltamos nós de novo e as colegas da Pré-Escola tudo de bolsa porque já tinham terminado de planejar e nós do Maternal preocupadas, porque era o Plano Bimestral que a gente “tava” fazendo, não era pouca coisa não e até ficamos de reunir no fim de semana pra isso, mas nem reunimos, fomos terminar na outra semana já tudo acumulado com o Roteiro Semanal e eu fiquei muito chateada com isso! Eu queria era arrumar

um jeito de ser ouvida por causa desse planejamento ser assim tão prejudicado aqui nessa escola! (DC – V).

Além destes, obstáculos outros, tais como a organização dos eventos alusivos às datas comemorativas concernentes aos eixos de trabalho adotados em cada fase trazia, igualmente, uma condição de sobrecarga à experiência laboral quando redimensionavam os rumos do planejamento à mera execução de tarefas, no acato às demandas hierárquicas que se inscreviam na dinâmica organizacional, sorrateiramente, desde a concepção até o dia da sua culminância:

Essa parte da gente se responsabilizar pelo mural da nossa sala de aula eu até concordo que ficasse mesmo com cada professora, agora o que eu não gostei foi da gestora ter feito aquela reunião para vir dizer que a gente desse o nosso jeito de preparar a festa e ainda disse que ela não ia fazer pela gente porque a gente tinha que colocar em prática o que estava aprendendo no PARFOR! Pelo menos, no final das contas, ela deve ter botado a mão na consciência e deixou que a escola entrasse com o mural das exposições e a gente só com as atividades da Páscoa, assim deu mais uma aliviada no nosso trabalho, porque montar o mural da sala mais o mural da festa teria sido muito puxado! (DC – V).

De fato, quando tivemos a oportunidade de nos inserir nas reuniões de planejamento que fundamentavam tal processo decisório, tanto na Creche quanto na Pré-Escola, não demorou muito para entendermos que o foco no alcance de resultados imediatos, advindos de prescrições verticalizadas, era um dos principais fatores que contribuía para distanciar as participantes de um trabalho pedagógico forjado na *práxis* enquanto atividade intencionalmente refletida e pensada.

Nessa perspectiva, quando as participantes pautavam os seus planejamentos no alcance de metas prescritas à parte de uma reflexão crítica no interior da própria escola, poderíamos considerá-las como indivíduos em-si (DUARTE, 1992), ou seja, alguém que participava do planejamento, montava o seu plano de aula, organizava suas metodologias e, ainda sim, permanecia em estado de alienação por desconhecer o real sentido da sua atividade na potencialização do desenvolvimento amplo de suas crianças.

Eram ações distantes do real motivo da atividade, não deixando, por conta disso, de serem conscientes. Contudo era uma consciência superficial e, por assim dizer, alienada, posto que estivesse acrescida de uma autonomia “encerrada em si mesma, simultaneamente direito e dever, e por isso *redonda*” (FERREIRA, 2012, p. 47) que, atrelada a uma obrigatoriedade prescritiva no atendimento às regras, normas e procedimentos direcionados

ao cumprimento do calendário institucional de eventos o qual, por sua vez, acompanhava o calendário escolar do macrosistema, cooperava para encerrar o planejamento docente como um fim em si mesmo, esvaziado de sentido às crianças que participariam das ações ali fundamentadas.

Por outro lado, se lhes fosse possível refletir sobre cada ação planejada em seus Roteiros Semanais, de modo a revesti-las de uma *intencionalidade* clara para que estes fossem pautados por objetivos formativos bem definidos, as participantes poderiam ascender a um nível de consciência para-si (IDEM, 1992), uma vez que sua atuação engajada lhes permitiria construir um sentido para a realidade concreta, com a passagem da ação coercitiva para a ação educativa, a fim de direcionar sua prática pedagógica à formação humana em suas múltiplas potencialidades.

Outro desafio de peso a ser enfrentado no âmbito do planejamento docente dizia respeito à centralidade das parcerias de trabalho para o bom andamento do ato de planejar na Creche e na Pré-Escola e seus desdobramentos nas relações interpessoais entre docentes, já que a junção de professoras experientes com principiantes ainda sem formação delegava as segundas um tempo maior de ambientação até que pudessem contribuir, ativamente, na condução do trabalho pedagógico realizado, algo com o qual as primeiras nem sempre concordavam:

Com certeza todo mundo aqui já percebeu que, pras nós professoras que estamos em formação no PARFOR, colocaram como nossa auxiliar novata que só tem o Ensino Médio, a maioria das contratadas esse ano aqui é assim, no caso são pessoas que não estão na formação, que não tem formação alguma pra lidar dentro de uma sala de aula. Pra mim teriam que ser as duas fazendo a formação, porque no ano passado eram as duas, né? Pra trabalhar ali junto, pra ter o pensamento já voltado pra uma prática de qualidade, com conhecimento de causa mesmo, pra uma socializar com a outra “olha, vamos fazer assim e assim”, pras duas terem aquele conhecimento, né? Porque é claro que, quando reúne no grupo, cada uma tem uma opinião, mas é só naquela hora do planejamento ali, acabou dali é só as duas e, no dia a dia é que acontecem as coisas, por mais que a gente faça esse planejamento lá todo mundo junto, quando chega na sala de aula é só tu e a tua parceira, né? Eu vejo que essas que entraram agora, até tem umas que são cheias de boas ideias, mas foram dizer pra elas ficarem primeiro só observando e aprendendo aí já viu, quem gosta de se encostar aproveita mesmo... (DC – M).

A emergência dos discursos em torno das parcerias de trabalho, e do quanto impactavam o trabalho pedagógico desenvolvido naquela instituição, lançou-nos a um movimento de reflexão sobre a forma como boa parte delas, igualmente, construiu o seu ofício “na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro” (TARDIF, 2014, p. 261), visto que a

formação continuada do PARFOR/UEA era a sua primeira oportunidade concreta de profissionalização na área.

Tais reflexões, não mais voltadas a fatores intervenientes externos como aqueles citados até então, permitiu-nos visualizar o próprio desconhecimento sobre como inovar em sala induzindo o planejamento docente à manutenção das escolhas de sempre enquanto consequência direta da ausência de tempos e de espaços verdadeiramente comprometidos com uma reflexão que se propusesse crítica no interior da própria escola:

Quando a gente planeja uma ação, a gente até pensa em fazer diferente, mas nem sempre isso é possível porque... Assim... O tradicional sempre vai acompanhar o professor, eu sempre digo isso, “gente, o tradicional sempre vai vir junto”... Não é aquele tradicional de ser ruim, mas aquela metodologia tradicional mesmo de ensinar porque tem criança que não aprende de outro jeito! Eu já lecionei pra criança de terceiro e quarto ano e, por mais que não seja pra ensinar a família silábica, tem criança que só aprende com a família silábica, então não é sempre que dá pra inovar como a gente gostaria, pelo menos não na minha opinião, por causa dessas diferenciações de crianças que a gente se depara na realidade quando se está dentro de uma sala de aula (DPE – V).

Apesar de justificada em torno de uma suposta preocupação com as necessidades de aprendizagem das crianças, são perceptíveis, na fala de nossa participante, evidências que apontavam muito mais ao modo como concepções e crenças anteriormente internalizadas influenciavam as escolhas teóricas e metodológicas construídas no tempo presente do que um esforço por assumir, de fato, a perspectiva da criança na condução do processo educativo que buscava viabilizar.

Esta dissonância, acreditamos, teria a ver com as próprias formações identitárias (DUBAR, 2005) sobre as quais se assentavam tanto a construção de saberes, quanto a constituição do referencial necessário para fundamentar as ações diárias, preservando posturas cristalizadas nos processos decisórios assumidos naquele espaço escolar. Isso, obviamente, fazia referência a um repertório de experiências ainda limitado ante as situações novas que se desenrolavam, diariamente, na cotidianidade da rotina escolar com crianças pequenas; logo,

Nas instituições dedicadas à primeira infância, muitas vezes dizemos que estamos assumindo a perspectiva da criança e que a nossa prática pedagógica é centrada na criança. O que queremos dizer com isso? A centralidade da criança parece ser um conceito bastante concreto e não-problemático. Mas, na prática, é muito abstrato e problemático. [...]. Além disso, o significado da expressão depende do que entendemos que a criança pequena é e pode ser – quem é a criança na qual a prática é centrada? A partir da nossa perspectiva pós-moderna, não existe algo como “a criança” ou “a infância”, um ser e um estado essencial esperando para ser descoberto, definido e entendido, de forma que possamos dizer a nós mesmos e aos outros “o que as crianças são e o que a infância é”. Em vez disso, há muitas crianças

e muitas infâncias, cada uma construída por nossos “entendimentos da infância e do que as crianças são e devem ser” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 63).

Por isso, antes de criticarmos as escolhas das participantes pela ótica do comodismo, a própria experiência laboral nos permitia evidenciar que, mesmo desejando assumir posturas inovadoras, aquelas professoras seguiam tradicionais muito mais pela carência de espaços formativos ulteriores ao seu ingresso na docência e não porque estas escolheram ignorar a existência de referências renovadas de atuação limitando, por vontade própria, o próprio potencial cognitivo de vivência de mundo a estereótipos sabidamente conservadores.

Felizmente, a sistematização de experiências nos possibilitou observar que, mesmo sendo negadas as condições necessárias para pensarem o próprio trabalho pela sobrecarga de demandas as quais, muitas vezes, não haviam deliberado, ainda assim era possível neutralizar o alcance de tais ingerências pelo estabelecimento de limites que lhes devolveriam um espaço de relativa autonomia (CONTRERAS, 2012) frente ao seu fazer, de modo que os objetivos e metodologias, traçados nos momentos de planejamento, falassem mais a respeito da criança e menos sobre como, muitas vezes, eram compelidas a centralizar suas escolhas em decisões alheias ao universo relacional estabelecido em sala:

Nós sempre compartilhamos a escolha do eixo, do conteúdo a ser trabalhado e as atividades que faremos para passar esse conteúdo, só que isso daí eu já vejo que também prejudica porque, como o tempo é pouco para planejar, acaba que todo mundo só copia os conteúdos da semana sem parar pra pensar mesmo naquilo que se quer fazer durante a semana, baseado na observação que a gente já vem fazendo das nossas turmas pra ser algo pensado a partir das necessidades das próprias crianças. Eu até copio no meu Roteiro Semanal as atividades que o grupo coloca pra não ficar diferente, mas sempre mudo alguma coisinha, até porque, pra lidar com criança, você tem que ser flexível, o teu planejamento tem que ser flexível porque tudo pode acontecer e você tem que “tá” preparado para mudar as coisas se tiver que mudar, né? Ano retrasado as meninas vinham pra mim e falavam “o que tu fizer na tua sala tu tem que passar pra mim” aí eu “tá bom”, mas tem coisas que vai dar certo, eu sei porque já tentei, mas tem coisas que não dá, eu até expliquei isso pra elas... Não é querer ser individualista, né? É porque tem coisa que na minha sala vai dar certo e na tua não vai dar porque cada sala é um aluno diferente, cada turma são crianças diferentes, pensamentos, comportamentos né... Diferentes, aí se acontece alguma coisa, por exemplo, eu coloquei lá no meu plano como eu vou trabalhar, mas houve mudança ali, aí vou ter que anotar a partir dali pra eu bolar outro plano pra outra aula, já não vai mais ser como “tava” planejado, já vai ter mudança ali, tem que flexibilizar (DC – M).

Por isso que eu digo, o professor ele é o mediador na sala de aula, ele não pode só direcionar e eu sei que tem gente aqui nessa escola que escolhe até a cor do giz de cera que a criança vai pintar, não deixa nem a criança pintar como ela quer, do jeito dela! Tem professora que planeja o roteiro da semana com um monte de atividade pra trabalhar com a criança, quer atropelar o conteúdo só pra mostrar serviço, pra mostrar que a turma tá “bombando” e é isso que eu questiono, será

que nós estamos trabalhando mesmo dentro do ritmo de aprendizagem do nosso aluno? Eu, com a minha turma, sempre procurei ser diferente, eu vou planejando dentro daquilo que eu observo no dia a dia deles e não em cima do que eu acho que eles sabem ou que eu quero que eles já façam porque tudo o que eu faço dentro de uma sala de aula eu sempre procuro pensar nas minhas crianças, porque são elas que dão sentido ao meu trabalho! É como os professores lá na faculdade sempre dizem pra nós que não é a gente que está no comando de tudo, é a criança, é como ela aprende que deve ser valorizado! (DC – V).

Na recusa em limitar-se ao atendimento de prescrições que não comunguem com as suas verdades a respeito do trabalho pedagógico que desejavam desenvolver junto às turmas, as participantes sinalizaram que o abandono de posturas tradicionais por inovadoras era, pois, uma questão de escolha a ser feita diariamente em cada decisão tomada ante as ações pedagógicas planejadas com crianças pequenas e não algo que se assumia, naturalmente, pelo fato de cursar ou não uma faculdade. E, portanto, escolher significava, antes de tudo, transformar a vontade em ação, assim como no uso da reciclagem frente à realidade de precarização ou, do contrário, as teorias do PARFOR/UEA, não materializadas na prática concreta, tornar-se-iam estéreis e, como tal, incapazes de transformar.

Entretanto, analisar a experiência laboral das participantes pressupõe o exame das relações entre teorias de base - formação docente - e as condições efetivas do seu trabalho. Por isso, ponderamos que as classes superlotadas e a atuação das participantes com métodos improdutivos requerem mudanças, igualmente nos documentos oficiais construídos na própria escola, para que estes falem menos de concepções pensadas externamente e mais daquilo que os próprios atores sociais desejam construir no âmbito do trabalho pedagógico, se quisermos levar a termo uma relação pautada no encontro e no diálogo em que as professoras, ao invés de perseguirem objetivos prescritos com foco aos resultados, se vejam propensas a criar possibilidades:

[...] se no futuro a pré-escola e a escola devem ser parceiras em pé de igualdade, deve-se evitar que a tradição de uma supere a de outra – nem escolarização, nem pré-escolarização. Em vez disso, devem trabalhar juntas para criar uma nova e partilhada compreensão de criança, aprendizagem e conhecimento [...]. Essa relação, em que nenhuma das duas culturas supera a outra, visa a união em um “ponto de convergência pedagógica” para criar e pôr em prática uma cultura comum que pode formar a base de uma parceria forte e igualitária entre a educação infantil e a escola (MOSS, 2011, p. 13).

Apesar das resistências iniciais que advogavam em causa própria quanto às dificuldades de inovação no contexto escolar, reconhecemos o potencial transformador do próprio trabalho foi crucial para que as participantes, compreendendo os meandros entre o

tradicional e o inovador assumissem, aos poucos, posturas renovadas, aproximando-se da retórica extraída da experiência formativa com a ação concretizada na experiência laboral; logo, ainda que acreditassem não serem de todo capazes de abrir mão radicalmente de um ensino tradicional, sempre seria possível vislumbrar, nas fissuras do cotidiano, estratégias que não permitissem a este ensino ser a única forma de condução da educação escolar na primeira infância.

Outrossim, mesmo cientes da inexistência de espaços formativos bem constituídos no interior da escola, continuava nos intrigando o pouco alcance do próprio espaço formativo universitário frente a defasagens teóricas e metodológicas com as quais as participantes, sem formação inicial adequada, construía suas formas de atuação, já que não lidávamos com professoras comuns e sim cursistas de um programa considerado, então, o carro chefe das políticas nacionais de formação docente.

Nesse contexto, questionamos: o que, de fato, as participantes levariam de novidade para a escola, além do título de graduação superior, ou, como leciona Libâneo (2008), de que modo a formação continuada, em nosso caso, no PARFOR/UEA, possibilitaria a reflexividade e a mudança nas práticas docentes destas, ajudando-as a tomar decisões de modo consciente ante a experiência laboral, compreendendo-a em suas dificuldades e elaborando formas de enfrentá-las?

4.3. Um olhar sobre a formação: construindo sentidos na relação entre a experiência laboral na Creche e na Pré-Escola e a experiência formativa no PARFOR/UEA

Assim como a sistematização de experiências contribuía para o aprofundamento de aspectos ainda não plenamente esclarecidos no decurso investigativo, pela primeira vez, nossa busca por maiores elucidações requereu que as entrevistas cumprissem esse papel, cujos questionamentos mais diretos em torno da formação em curso no PARFOR/UEA revelaram os sentidos atribuídos pelas participantes à experiência formativa, na relação com o trabalho realizado na Creche e na Pré-Escola.

Sendo as nossas participantes pessoas que se viram compelidas a aprender para afirmarem-se professoras e, assim, manterem-se em exercício na profissão, o processo formativo arrogava condição fundamental na experiência laboral vivenciada naquele contexto

escolar, visto que, desenvolverem-se profissionalmente, lhes proporcionaria vislumbrar as incoerências presentes nas prescrições externas ao seu trabalho para, assim, intervir nestas, com vistas a amenizá-las. Nesse sentido, questionamos às participantes se, de fato, estas conseguiam extrair os conhecimentos necessários para lidar com as situações demandadas pelo contexto escolar, com vistas a descobrirmos, se, em caso afirmativo, quais aqueles que mais atendiam às reais necessidades de suas salas; se a resposta fosse negativa, como os ressignificavam para melhor aproximá-los da realidade.

Como esperado, todas as participantes afirmaram e reafirmaram ser o PARFOR/UEA grande aliado na aquisição dos conhecimentos teóricos necessários à ação pedagógica no espaço escolar. Entendendo ser este, para metade das participantes (50%), a primeira formação pedagógica da qual dispunham para lidar com a docência ou, em outros termos, com um trabalho que não escolheram verdadeiramente e sim o abraçaram por conta de circunstâncias diversas, era compreensível que o vissem como a grande oportunidade de, enfim, habilitarem-se ao exercício da profissão que outrora não pensaram ter:

Com certeza! Assim, o que nós estudamos muito são as fases das crianças, né? Então assim, se eu não tivesse conhecimento nenhum, se eu não tivesse teoria nenhuma, como é que eu ia aplicar na prática com essas crianças? Como é que eu iria saber lidar com cada uma delas? Então a teoria ela mostra os caminhos por onde você descobrir porque uma criança aprende mais rápido, assimila melhor e a outra não, o comportamento de uma é diferente da outra. Então a teoria ela vem mostrar tudo isso pra gente e a gente só faz aperfeiçoar esses conhecimentos na prática que é quando a gente vê a teoria ali na nossa frente, ganhando vida naquela criança que te faz lembrar de uma aula que você teve, da explicação daquele professor, então com certeza o PARFOR ele abriu o meu olhar para várias coisas que ocorrem na minha sala de aula, me trouxe explicações para aquelas dúvidas, aquelas curiosidades que ficavam meio no ar, sabe? Meio sem resposta porque eu não tinha conhecimento nenhum para lidar com aquilo e agora eu já tenho, pelo menos eu acredito que tenho, faço o possível para conhecer cada vez mais a cada aula, a cada explicação dos professores do PARFOR (DPE – V).

Para as demais (50%), o PARFOR/UEA, apesar de não ser a primeira formação pedagógica, mostrou-se ser aquela que elucidaria incompreensões em torno de um trabalho exercido durante anos, atribuindo sentido às escolhas e às práticas até então construídas para legitimá-las enquanto ação docente, transcendendo o campo específico dos conhecimentos teóricos para alcançar, igualmente, os saberes nascidos da experiência cotidiana:

Quando a gente faz o Magistério a gente não aprende a dar aula na Educação Infantil, né? A gente aprende pra dar aula... Na época que eu fiz era habilitação para trabalhar de primeira à quarta série. Aí, quando eu vim pra cá, eu fui pro Maternal de 01 ano e 06 meses, eu fiquei desesperada, mas depois o sangue vai

esfriando, as coisas vão melhorando e a gente também vai começando a ganhar mais experiência, né? Foi bom, pra mim foi um aprendizado. Quando eu estudei não era nem falada a questão da Educação Infantil, não se falava em Educação Infantil, era só da primeira à quarta série. Agora não, agora que a gente vê, por exemplo, lá no PARFOR a gente tem até disciplina que já vem com a Educação Infantil e Séries Iniciais, quer dizer, agora a gente “tá” aprendendo de verdade... Quando você faz uma formação, você já “tá” aprendendo como trabalhar na Educação Infantil, mas antes não, antes a gente aprendia mesmo na marra, como a gente pode dizer assim, na marra. E, assim, o PARFOR ele me ajuda a olhar pra minha prática e fazer aquela auto avaliação mesmo de dar aquele direcionamento para a prática que eu faço ficar melhor ainda... Por que o que a gente vê lá, de certa forma a gente já sabia pela própria experiência, o que a gente não sabia era se o que a gente fazia, se a forma que a gente fazia era a mais correta, se estava servindo para a gente alcançar aquele objetivo que se queria com aquela atitude em sala e o PARFOR ele te diz se aquilo que você sempre fez é a melhor forma de ensinar ou se existe outra forma que se poderia usar para chegar até o teu aluno e fazer com que ele aprenda de verdade. É até uma forma de não errar mais, né? Se antes eu estava errando, com o PARFOR hoje eu posso dizer que só continuarei errando se eu quiser, porque condições eu tenho pra só acertar na minha sala de aula com esses novos conhecimentos que eu estou adquirindo a cada módulo, a cada professor que passa pela nossa vida... É muito gratificante mesmo (DPE – V).

Mediante ambas as falas, percebemos que a formação universitária do PARFOR/UEA representava ganho expressivo pela oportunidade de compreender e aperfeiçoar as formas de lidar com o contexto escolar e seus desafios. Assim, tendo como foco as aprendizagens do PARFOR/UEA naquilo que remetesse, especificamente, à realidade da EI, as participantes foram unânimes ao afirmar que os conhecimentos mais significativos ao trabalho pedagógico na Creche e na Pré-Escola eram, de fato, aqueles que falavam a respeito do lugar ao qual pertenciam, ou seja, a EI, ajudando-as a pensar a criança e sua aprendizagem, o comportamento infantil e o próprio papel docente no desenvolvimento infantil.

Em sendo a formação do PARFOR/UEA uma fonte de conhecimentos buscada pelas participantes para compreender cada vez mais o trabalho que realizavam, reconhecemos aí um desafio à experiência formativa para que não seja reforçada a oposição entre teoria e prática, na qual a primeira seria reduzida à segunda, ao invés de compreendidas dialeticamente (SILVA, 2011) enquanto polos de uma mesma realidade:

Professora, quando a gente começa a estudar o PARFOR a gente vê que a gente não sabia era nada, sabe como é que é? Você dizer assim “eu não sabia era nada”, hoje eu sei muitas coisas e antes eu dizia assim “ai, não sei pra que “existe” esses teóricos, não quero saber da vida deles não, por que existe isso?”, mas quando você passa a lidar com a opinião deles, com o que eles falam da criança você se interessa ainda mais de perguntar “O que eles falam da Educação? Qual a opinião deles? O que eles pensam?”. Aí você nota que a opinião de um fica contradizendo com a do outro, “é quase idêntico” a gente pensa, “é quase a mesma coisa”, mas nenhum nunca fala a mesma coisa, idêntico como o outro falou, então é muito rico, é gratificante, você aprende muito, professora, eu não tenho palavras pra dizer do

PARFOR, é assim um salto que você dá na sua vida. Eu sempre já penso assim “vou ler esse material dessa disciplina e ver se serve pra minha sala de aula” tipo Piaget e Vigotski, nunca mais esqueci o nome deles, eles são próprios mesmo pra Educação Infantil, são assim dois teóricos que você pode dizer “esses servem pra minha sala de aula”, faz todo o sentido você ler um texto deles porque ali você vai se identificar, vai saber como fazer com que aquela criança difícil aprenda, vai saber que cada um tem seu momento, tem sua fase, que as crianças nunca serão iguais e nós temos que lidar com o diferente em sala de aula, isso é muito rico e, com certeza, muito interessante de se estudar para trabalhar na Creche com os meus pequeninhos. Então, na aula mesmo eu fico perguntando, levo uns casos da minha sala, das minhas crianças pra perguntar do professor, digo “professor, eu tenho uma criança que não interage, como eu faço?”. Eu vejo assim que o PARFOR ele ensina tudo aquilo que eu preciso saber, não teria como eu falar uma única disciplina que dá esse sentido porque todas trazem conhecimentos importantes, só que eu priorizo a Educação Infantil porque eu trabalho nela, mas não que o resto não serve, tudo é positivo sim (DC – V).

Com certeza o PARFOR ele ajuda sim, com certeza, entendeu? Você... Você vai realmente em busca desses conhecimentos pra agregar, pra que a sua prática melhore, pra que você trabalhe realmente o ensino voltado pro cotidiano da criança, né? Não que você não vá falar das outras coisas, como ontem eu “tava” lendo uma historinha sobre o rinoceronte. Rinoceronte aqui na nossa região não tem, a gente sabe disso, né? Mas eles conhecem através da televisão e não é porque eles não conhecem um animal assim, face a face que nem o gato, que eu vou deixar de falar, mas eu tenho que priorizar o quê? Eu tenho que priorizar o cotidiano dele, o que ele “tá” vendo, né? Então o PARFOR ajuda sim, ele fez com que a gente, nesse sentido, visasse isso, porque antes nós não tínhamos esse conhecimento. Nós teríamos... Tanto é que os livros didáticos vinham, aí o professor tinha que obedecer aquilo ali. Hoje não, hoje é diferente, a gente usa, assim, o livro didático, não deixa de usar, mas a gente tem que mais pegar o quê? O que o aluno “tá” vivenciando na casa dele, no cotidiano dele, a questão da Matemática, trabalhar muito... Claro, não com crianças aqui da Educação Infantil, mas eu digo assim com os do Fundamental, por exemplo, o pão quando eles vão comprar na taberna, o troco, né? Eu, quando chego na minha sala de aula, eu sempre consigo sim trazer o que eu aprendi lá porque, assim, nós já chegamos de lá com tudo fresquinho na nossa cabeça, apesar de nossa realidade aqui ser diferente daquilo que eles costumam trabalhar, porque a proposta curricular deles é diferente, já puxando pro Ensino Fundamental... (DC – V).

É certo que as participantes da pesquisa, após a colação de grau, poderão lecionar na EI e anos iniciais do EF (1º ao 5º ano) da rede pública, tanto municipal, quanto estadual, (BRASIL, 2006a), sendo a atuação escolar destas com crianças pequenas, no ano corrente de nossa pesquisa, uma questão circunstancial e transitória, podendo ser modificada a qualquer tempo, dada a rotatividade e, por assim dizer, instabilidade motivada por questões políticas típicas daquela localidade. Ainda assim, era perceptível que algumas se ressentiam frente àquilo que era ministrado no PARFOR/UEA como, pretensamente, voltado às etapas subsequentes da escolaridade, em face dos saberes necessários à atuação que ora realizavam no contexto da Creche e da Pré-Escola, desconsiderando a própria natureza daquela formação, a qual não era específica, tampouco limitada à docência na EI.

Sobre o assunto, em conversa com a Coordenação Local do PARFOR UEA/UFAM, tivemos a oportunidade de questioná-la sobre as contribuições do sistema curricular da 1ª Licenciatura em Pedagogia à formação de cursistas que atuavam diretamente na EI, em atenção ao disposto no próprio PME (AUTAZES, 2015), no qual se lê que “promover formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Infantil requer especificidades frente à relevância dos mesmos na educação para atuar na formação integral das crianças e na singularidade dessa etapa do desenvolvimento humano” (p. 32).

A este respeito, era firme a posição de que “*as necessidades de aprendizagem para lidar com crianças pequenas são supridas pela formação no PARFOR, principalmente no contexto das disciplinas pedagógicas*” (Coordenação Local do PARFOR UEA/UFAM). Tal posição justificava-se pelo fato das cursistas das turmas de Pedagogia, atuantes em Creches e/ou Pré-Escolas, estudarem em um curso com uma matriz curricular unificada. Então, como muitas delas trabalhavam na mesma escola, tornar-se-ia mais fácil dialogar com os conhecimentos adquiridos frente à sua realidade de atuação, especialmente no momento das oficinas pedagógicas, quando, então, eram solicitadas a adequar as atividades ali realizadas ao nível de ensino, bem como ao tipo de público por elas atendido.

Nesse sentido, mesmo que os estudos promovidos no PARFOR apontassem à observância dos processos de ensino aprendizagem nas diversas etapas, desde a EI até os anos iniciais do EF, o seu caráter generalista punha em relevo a necessária continuidade formativa após a graduação universitária, mediante o ingresso docente em cursos especializados e que estivessem em conformidade com as suas áreas de interesse e/ou de atuação (MOSS, 2011; KAGAN, 2011).

Contudo, estando as participantes no exercício do magistério infantil, à época de nossa pesquisa, era notório que as mesmas sentiam como se suas demandas formativas estivessem homogeneizadas em prol de um plano curricular único (GATTI, 2011), o qual as atendia parcialmente em suas necessidades ora em disciplinas que apresentavam, pontualmente, as principais teorias do desenvolvimento infantil, de um lado, ora contribuíam ao enriquecimento da prática docente na construção de materiais didático pedagógicos, do outro, fragmentando, a nosso ver, uma produção de sentidos que deveria ser dialética entre teoria e prática.

Para melhor compreender os efeitos desta separação no concreto, questionamos as participantes acerca das sugestões de novas práticas, trazidas pelos(as) formadores(as) do

PARFOR/UEA, para conhecermos quais, de fato, se mostravam em conformidade com a realidade escolar na EI, tal como ali eram ensinadas, bem como os resultados alcançados. A esse respeito, houve unanimidade no tocante à necessidade de adequação destas ao contexto da EI, dada, mais uma vez, a uma suposta prioridade daquela formação à sua etapa subsequente, ou seja, o EF:

Sempre a gente tem que fazer algum tipo de adaptação porque, da forma que eles ensinam, não tem como a gente aplicar, entendeu? Porque é, geralmente é pra primeiro ano, segundo ano, Ensino Fundamental já e não tem condições de aplicar aquelas práticas para uma criança de três anos que é o meu público porque sou professora do Maternal II, então quase sempre tenho que adaptar essas práticas, uma ou outra que serve, o que já serve pra crianças maiores, às vezes até adaptando não tem como aplicar porque já é ensino de conteúdo pesado e com crianças de 03 anos ensinamos noções ainda, nada muito elaborado. (DC – V).

Olha agora, nesse nosso último período agora que nós tivemos, fizemos uma oficina de várias atividades só que foi voltada pro primeiro ano e como eu gostaria que fosse pra cá pra Pré-Escola de 05 anos, de 04 anos, mas tem algumas coisas que pode se adaptar sim. “Teve” muitas atividades, de tudo, eu fiquei assim, como eu posso dizer... Você vê que... A professora nos orientou assim: a cada disciplina você escolher um conteúdo e, através desse conteúdo, fazer várias atividades e foi o que nós fizemos lá nessa aula, escolhemos os conteúdos e fomos pensando na didática pra passar esse conhecimento, assim materiais didáticos e surgiu várias coisas com receita, noção de quantidade que nós trabalhamos aqui com as crianças, a matemática, a música, uma coisa muito linda... Só que era tudo pensado pro primeiro ano... Mas algumas coisas a gente aproveita assim pra adaptar pra Educação Infantil, pra cá (DPE – M).

Como vinha se confirmando até então, pensar o professor e a professora como protagonista de sua atividade é depararmo-nos com um discurso muito corriqueiro de que, para a prática de suas vivências escolares, a teoria aprendida nos espaços universitários, muitas vezes, pode não ser útil da forma como é estudada, discurso este aliado a uma concepção de universidade como sendo o campo da teoria e a escola, o campo da prática.

Tal raciocínio seria oriundo de conflitos entre aquilo que os(as) cursistas encontram no retorno ao contexto laboral e a descrição que fora apresentada no decurso dos estudos universitários já que, na maioria das vezes, estes(as) “são formados tomando conhecimento dessas diferentes teorias, porém na forma tradicional e não necessariamente vivenciando essas teorias no modo como elas próprias prescrevem a maneira como a prática pedagógica deveria se organizar” (SAVIANI, 2010a, p. 221).

Com isso, abrir-se-ia espaço a uma tendência pragmático utilitarista que, reforçada pelo fato deste(as) cursistas já se encontrarem no exercício profissional, incitaria à uma

atribuição de sentidos limitada àquilo que pudesse ser aplicado de imediato na ação concreta como se, de fato, os conteúdos mais relevantes a serem “consumidos” na experiência formativa fossem aqueles passíveis de uma aplicabilidade prática, sinalizando, para nós, a preponderância de uma construção de sentidos forjada mais no plano instrumental, do que formativo e processual em torno do aprender como sendo, de fato, “o domínio de uma atividade ‘engajada’ no mundo” (CHARLOT, 2000, p. 69).

Concordamos com as participantes na defesa de que todo conhecimento é válido e, em se tratando de um programa de formação continuada em serviço que, para muitas delas, era a formação inicial que nunca tiveram, contar com todo o arcabouço teórico e metodológico possível para desenvolver-se enquanto profissional, representava oportunidade ímpar. É nessa perspectiva que acreditamos estarem assentadas as bases para que as participantes, atuando na EI, afirmassem a importância de que aqueles conhecimentos, supostamente prioritários à docência no EF, fossem adaptados para responder às necessidades demandadas pela atuação profissional com crianças pequenas, em detrimento de uma atribuição de sentidos mais ampla em torno da infância em si, uma vez que a criança da EI com a qual lidavam também irá crescer e passará aos anos iniciais, bem como aquela do EF, que um dia também fora pequena como as suas, não deixou de ser criança somente por estar em níveis mais elevados da escolaridade.

Se assim o fosse, certamente os sentidos construídos fora de uma esfera meramente instrumental poderiam ser potencializados como mediadores valorativos a uma atuação docente mais criativa e criadora, posto que a razão da teoria estivesse elucidada na própria prática enquanto reflexo de aprendizagens significativas que despertassem nas participantes o desejo de se mobilizar:

[...] mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesmo como de um recurso, quando é posto em movimento por móbeis que remetem a um desejo, um sentido, um valor. A atividade possui, então, uma dinâmica interna. Não se deve esquecer, entretanto, que essa dinâmica supõe uma troca com o mundo, onde encontra metas desejáveis, meios de ação e outros recursos que não ela mesma. (CHARLOT, 2000, p. 55).

As discussões destacadas até aqui nos permitem vislumbrar o modo como as participantes percebiam a experiência formativa no PARFOR/UEA, ou seja, se esta caminhava no terreno do profissionalismo ou no sentido da profissionalidade. A esse respeito, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) inserem um entendimento acerca dos termos

profissionalidade e *profissionalismo* como faces de uma mesma moeda denominada ‘*profissionalização*’ sendo, dessa forma, dimensões complementares e constituintes de um processo dialético da construção de uma identidade social.

Nesse sentido, a profissionalização enquanto *processo interno* seria a construção de uma profissionalidade em torno do caráter profissional, isto é, dos conhecimentos adquiridos a serem mobilizados nas atividades docentes. Por sua vez, a profissionalização como *processo externo* se referiria ao profissionalismo, envolvendo a reivindicação de status dentro da visão social do trabalho e requerendo negociações no intuito do reconhecimento e da valorização, perante a sociedade, de suas qualidades componentes (IDEM, 2004).

Sobremaneira, no cerne da lógica neoliberal vigente, o que vemos é uma crescente valorização do termo *profissionalismo* como intimamente associado ao viés ideológico da imposição de um conhecimento como supostamente exclusivo a determinada categoria, justificando, por uma postura individualista, a exclusão de um diálogo coletivo mais abrangente (CONTRERAS, 2012). Esses reflexos, não raro, são observáveis nos próprios cursos de formação docente, cada vez mais centrados em métodos, técnicas e meios de ensinar, formas de controle e organização das salas, sinalizando, entretanto, compreensões fragilizadas sobre “um saber forjando-se, produzindo-se, em processo, na tensa relação entre prática e teoria” (FREIRE, 2013, p. 140):

Tem coisas que eles trazem pra nós que eu já vejo que não dá para a gente aplicar para a criancinha de 02 a 05 anos, são coisas que eles ensinam que a gente vê que cabe mais pro Ensino Fundamental, sabe? Mas até que essa outra professora que veio agora no fim ela falou coisas que servem para nós, porque ela era formada em Educação Infantil, então ela bateu muito sobre Educação Infantil né, que era até sobre o planejamento que dá pra usar aqui com as crianças, tipo a forma da gente organizar a sala, a gente saber que, para iniciar a aula toda manhã, tem que organizar a sala, as cadeiras, fazer uma rodinha, conversar com a criança na hora da chegada, do lanche, isso aí faz parte do nosso trabalho (DC – M).

Destacamos o mote das reformas educacionais e sua inegável vinculação às mudanças econômicas mundiais como explicação à propositura de cursos aligeirados e polivalentes voltados a “universitarização/profissionalização, a ênfase na formação prática/validação das experiências, a formação continuada, a educação à distância e a pedagogia das competências” (MAUÉS, 2003, p. 99) em voga na atualidade, com a abrangência de iniciativas que serviriam, unicamente, ao interesse de tornar a Educação produtiva (GATTI, 2008; SAVIANI, 2010b).

Assim, sendo contraditoriamente posta a termo na valorização exacerbada da teoria e na evidência do saber prático como aquele capaz de, por si só, resolver os problemas do cotidiano, tomar-se-ia a formação continuada como objetivada no perfilamento dos(as) docentes em exercício às decisões da política educacional, reduzindo, ainda mais, o processo formativo a um saber fazer encerrado em um modelo polivalente, flexível e utilitarista (MAUÉS, 2003), em conformidade com a versatilidade e a multifuncionalidade desejáveis ao atendimento das demandas do sistema produtivo contemporâneo em quaisquer espaços de trabalho nos quais estes(as) se insiram, após os estudos universitários:

Se, até pouco, ao professor cabia a tarefa de educar para o trabalho, hoje, dele se espera – mesmo que vedado seu acesso ao conhecimento científico – a capacidade de transformar o aluno em cidadão mutante, proativo, aspirante ao trabalho e tolerante nos momentos em que se encontre sem emprego. Gradativamente, as relações entre educação e trabalho, escola e emprego, foram se estabelecendo como respostas na ordem do dia, para operar no imaginário social uma inversão por meio da qual os problemas econômicos são atribuídos à falta de preparo educacional (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 86).

Ademais, a própria LDB 9394/96 (BRASIL, 2015) traz em si inúmeras polêmicas quanto à formação docente, das quais emergem questões relacionadas tanto ao lócus de formação, ao curso, à modalidade – presencial, semipresencial ou à distância – quanto à efetividade do currículo proposto na formação dos(as) docentes, cujos desencontros evidenciados apontam ao modo como boa parte das iniciativas formativas governamentais têm sido pensadas, isto é, à parte de um debate inicial junto às universidades e instituições de ensino da rede pública (NAGEL, 2007; TROJAN, 2008), o que demanda “a aceitação tácita de que tanto na graduação, como na pós-graduação as tendências internacionais exercem influência significativa no fazer acadêmico” (ZAINKO, 2010, p. 114).

É nesta perspectiva que criticamos o fato de muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquirirem a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados somente com a finalidade de suprir aspectos da má formação anterior ou, no caso de Autazes, da falta desta, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais – que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais (GATTI, 2008).

Ademais, questionamos, como educar sem contar com a clareza de uma proposta política? Desse modo, ao compreendermos como as participantes atribuíam sentido à trajetória acadêmica do PARFOR/UEA, na tentativa de aproximar os conhecimentos científicos das necessidades inerentes ao contexto profissional no qual se inseriam, questionamo-las sobre como seria, para elas, fazer uma leitura crítica da realidade, a fim de conhecermos suas maneiras de posicionar-se no mundo, uma vez que, estando consolidada historicamente na cultura profissional (GOMES, 2013), entendemos ser na identidade docente que se revelará a posição política do(a) professor(a):

Olha quanto... Assim Olha, uma leitura crítica, por exemplo, olha a nossa realidade, “tá” formando uma turma boa do PARFOR de professores, entendeu? Do PARFOR que já se desenvolveram bastante desde o início do curso até hoje e você vê a diferença, se tiver um ou dois na turma que não estão acompanhando é difícil, não nos julgamos “ah esse sabe mais, esse sabe menos”, até tem quem sabe mais, mas são conhecimentos diferentes, mas aí o que acontece? A lotação desse ano, tem esses professores que estão em sala de aula se formando para chamar, aí chamam outra turma que não tem experiência alguma, aí pense comigo, essa situação é algo que você não pode questionar. Isso daí eu vejo de uma forma que, por mais que a gente questione, pelo fato da gente estar precisando, a gente já não pode sair falando, mas a gente “tá” vendo e criticando dentro de nós tipo “isso não “tá” certo”. Se pudesse falar abertamente era melhor, mas só o fato de saber que não é certo já estamos diferentes daqueles que acham que é normal, porque não são críticos, não percebem as coisas do jeito que deveria ser visto. Aí é isso daí, eu vejo dessa forma, se está formando professores para ter uma melhor qualidade no ensino, por que eles não estão na sala de aula? Por que estão fora? Essas pessoas desempregadas... A gente até sabe que muitas colegas que estão no PARFOR não estão em sala de aula porque apoiaram fulano, não apoiaram sicrano.... Eu não concordo com isso, eu acho que temos que ser julgados pelo nosso trabalho... Eu penso dessa forma assim, entendeu? Não tem como não se posicionar numa hora dessas (DC – V).

Assim, ver as coisas que estão acontecendo sem estar só balançando a cabeça, né? Tem que ver se essas coisas que estão acontecendo, porque que “tá” acontecendo? “Tá” favorecendo quem? “Tá” favorecendo todo mundo que é o correto? Ou “tá” favorecendo só uma dúzia de pessoas? Então “tá” errado. A gente tem que educar nossas crianças a ver isso, não se calar porque “tá” sendo beneficiado com alguma coisa, porque tem muito, né? No nosso país, no nosso mundo na verdade, né? As pessoas, quando estão sendo beneficiadas, elas se calam de tal forma que prejudica várias pessoas e eles não estão nem aí porque estão sendo beneficiados, então tem que ver isso, as coisas que estão acontecendo, porque que “tá” acontecendo... O que levou a acontecer isso? Algo errado ficou pra trás? Veio errado desde onde? Desde quando, né? Então devemos dar um basta nisso, devemos educar nossas crianças a ver isso e ter um posicionamento, né? Coisa que nós, hoje em dia, nós quase não temos, né? Então vamos tentar que nossas crianças não sejam um de nós, mais um de nós, que fique calado assim porque, às vezes, a gente fala, a gente critica e dizem que a gente é polêmico, mas nem toda a crítica é polêmica, às vezes você falar o errado magoa, né? Então esse senso crítico seria isso, entendeu? É você tomar uma decisão, fazer alguma coisa diante das coisas que você vivencia, eu imagino que seja isso, o senso crítico, né? Não é você ficar com aquilo ali sem poder fazer nada, “tá” reclamando da vida, mas “tá” aceitando por que, pra mim,

isso não é ser crítico, aquele que só reclama não é crítico, é reclamar e apresentar soluções, “você tá reclamando e aí? O que vai fazer a respeito?”, porque pra reclamar já tem gente que chegou, né? Quero ver apresentar a solução (DPE – V).

Frente ao exposto, na vinculação da docência ao ato político, percebemos que educar, nas sociedades pós-modernas, é tarefa de partido (GADOTTI, 2012), é tomar posição frente ao conflito que nos rodeia, uma vez que não existe Educação que seja neutra. Dessa forma, na referência à EI como essencial para que as crianças “não sejam mais um de nós, calado”, nossa participante conseguiu vislumbrar a própria prática como arma de luta contra a dominação, a exploração e a exclusão social. Se assumido, verdadeiramente, nas ações concretas observadas em sala e coletivamente no contexto escolar, certamente tal posição defendida contribuiria à superação da omissão vivenciada em contextos marcados pelo jogo de interesses, substituindo-a por experiências estimuladoras de decisão e de responsabilidade, a fim de despertar nas crianças o desejo de engajar-se por uma atuação humana cada vez mais compromissada com a transformação social.

Porém, as discrepâncias sentidas pelas participantes entre a experiência formativa no PARFOR/UEA e a experiência laboral na educação escolar da primeira infância apontavam ganhos formativos, a nosso ver, mais instrumentais do que filosóficos a “uma prática pedagógica comprometida com o ser humano enquanto sujeito sócio histórico, que leva para a sala de aula uma enorme riqueza de conteúdos propensos ao compartilhamento e ao diálogo com conteúdos já estabelecidos como curriculares” (ZAINKO, 2010, p. 124). Com isso, atestamos o quão prejudicial tem sido a falta de espaço à reflexão política em torno de, a favor de quem, de que, contra quem, contra o que (FREIRE, 2013) se achavam estes ou aqueles procedimentos técnicos maciçamente utilizados por elas em sala, sem que questões macro estruturais fossem constantemente problematizadas, em conformidade com a mudança societal que se quisesse implantar:

O que se espera de um discurso que almeje modificar um conjunto de práticas sociais historicamente solidificadas, como as escolares, é que as descreva e as compreenda em suas manifestações mais típicas ou frequentes, em seus condicionantes e resultados e, a partir disso, aponte alternativas e as justifique, levando em consideração os valores e condicionantes históricos associados. O construtivismo educacional, no entanto, tem pretendido levar a cabo reformas educacionais com base no conhecimento psicológico de um dos polos envolvidos nessa relação: a criança que educamos, como se a mera posse das informações acerca de seu desenvolvimento cognitivo pudesse condicionar as práticas pedagógicas, as escolhas curriculares e demais decisões inerentes à complexidade de qualquer proposta educacional. Assim, o construtivismo pedagógico parece postular que as práticas escolares seriam decorrentes dos conceitos de criança, inteligência, desenvolvimento etc., de forma que a renovação desses conceitos nas representações

dos professores teria como resultado a renovação de suas práticas (CARVALHO, 2011, p. 7).

Quando dialogamos com a Coordenação Local do PARFOR UEA/UFAM sobre as realidades da cidade e do campo, foi reforçado, mais uma vez, o mote do pragmatismo utilitário no modo como os(as) cursistas, pretensamente, se relacionariam com as aprendizagens oriundas da experiência formativa no contexto escolar, em que os(as) residentes na zona urbana seriam privilegiados com a aplicação dos conhecimentos adquiridos no PARFOR em sala por atuarem, em sua maioria, nas mesmas escolas, dada a facilidade de interação propiciada pelo dia a dia no uso dos materiais didáticos confeccionados nas oficinas pedagógicas realizadas ao longo do curso.

Por sua vez, a permanência dos materiais construídos junto aos(às) colegas atuantes em escolas da sede complicaria a aplicação da aprendizagem aos(às) cursistas do campo, posto que seguissem de volta às suas comunidades sem os materiais didáticos confeccionados no decurso dos módulos finalizados. Além disso, no campo, como geralmente um(a) docente era lotado(a) em uma comunidade e outro(a) mais adiante, tal isolamento dificultaria essa aplicação, pois, nas escolas, só havia o(a) gestor(a) e os(as) docentes; logo, “*não tem fiscalização*”. Por outro lado, na cidade, dada à presença das chamadas coordenações pedagógicas nas escolas urbanas, tornar-se-ia possível acompanhar os(as) docentes na aplicação das aprendizagens empreendidas pelo PARFOR para a melhoria de suas práticas pedagógicas em sala (Coordenação Local do PARFOR UEA/UFAM)..

De nossa parte, assumir que a pretensa aplicação dos conhecimentos adquiridos na formação perpassaria, unicamente, pela posse ou não de materiais previamente confeccionados e/ou da presença ou não de uma figura fiscalizadora, seria duvidar do próprio mérito da experiência formativa para “que os professores se apropriem dos saberes de que são portadores e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceptual” (NÓVOA, 2007, p. 17). Logo, para nós, não basta apenas visar o domínio técnico, é preciso considerar questões outras, tais como as possibilidades de participação das crianças naquilo que seria proposto, além das vicissitudes em torno do “ser professora” em contextos peculiares como o amazônico, aonde subverter a falta de apoio logístico por conta própria tornava-se crucial para se atuar nesses espaços:

Eu faço uma adaptação porque é pelo fato de ser criança, mas é uma adaptação muito leve porque são crianças, assim, a gente tem que pensar na nossa sala de

aula, na idade e na realidade porque as coisas quando vem, a gente sabe que, numa sala de aula, quando a gente “tá” estudando, as coisas são bem teóricas, são bem assim, tudo bonito, tudo maravilhoso, né? No papel e falando assim é uma maravilha, mas no momento que você “tá” em sala de aula a realidade é outra. Você já se confronta com várias outras coisas porque, às vezes, nós aprendemos de uma maneira e, quando chegamos aqui, sempre tem atrapalho e aí a gente tenta trabalhar, fazer de uma maneira também diferente porque, muitas vezes, eles passam coisas pra gente lá e, quando nós chegamos aqui, as crianças não querem fazer ou não tem criança suficiente na sala pra fazer determinada atividade, aí a gente sempre tem que ir pro plano B, mas a gente procura aplicar, só que nem sempre dá certo, né?... Porque é difícil também não dar certo, né? Mas é aquela coisa, sempre que não dá é porque a gente não “tá” tendo aquele apoio da escola, muitas vezes temos que tirar do próprio bolso se a gente quer fazer uma atividade nova e aí fica difícil, tem que ter o material à disposição do professor e, às vezes, na escola não tem e sem esse apoio não dá certo aplicar os novos conhecimentos do PARFOR aqui (DC – M).

Por isso, discutirmos acerca da formação pretendida à atuação profissional docente com crianças pequenas perpassa, igualmente, pelo questionamento das políticas inscritas nas propostas centralizadas em competências técnicas subordinadas a um desempenho observável e avaliável, realçadas pela gestão local do próprio PARFOR, o que nos leva à defesa das responsabilidades sociais da universidade como forma de enfrentamento aos pressupostos em vigência na atualidade os quais, contraditoriamente, pouco fazem para além do discurso, em favor da formação para a cidadania (FÁVERO, 2001).

Daí insistirmos que direcionar o conhecimento científico a uma leitura superficial em torno do próprio fazer, aproximando-se pouco das necessidades imanentes à realidade dos sujeitos e/ou vinculando-se a estas em uma dimensão mais técnica do que crítico reflexiva, seria criar barreiras à relação imprescindível entre formação, ação, reflexão e transformação, no processo educativo (CHARLOT, 2001), o qual não pode ser conduzido pela mera adaptação neutra das teorias educacionais e sim contextualizado, organizado e orientado na íntima articulação com as escolas e seus projetos:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 2007, p. 25).

Para tanto, faz-se necessário que “a formação cultural seja encarada como conhecimento, como área de saber” (NOGUEIRA, 2012, p. 135) e que, frente a isso, os cursos de formação docente, dentre estes o PARFOR, promovam iniciativas estimuladoras à ampliação de horizontes e visões de mundo, aliando-as ao preparo técnico, teórico e

metodológico, de modo que os(as) cursistas, alcançando maior amplitude cultural, desenvolvam uma ação docente mais eficaz e hábil, com vistas à emancipação sócio, histórica e cultural discente:

Esta visão é muito útil para compreendermos a tríade autonomia, emancipação e regulação, segundo uma lógica de enlace que não permite a exclusão de nenhum dos termos e em que o desafio consiste em contar com cada um dos conceitos, pela sua pertinência e manifestação contextualizada – o que implica não levar nenhum até às últimas consequências, porque aí perverteríamos a ação autônoma (FERREIRA, 2012, p. 50).

É sabido que a EI tem vivido momentos de intensa transição decorrentes de sua inclusão como primeira etapa da EB, o que acarretou a expansão da exigência de formação em nível superior a todas as professoras ativas nas escolas da primeira infância. Nesse sentido, ressignificar o trabalho pedagógico das participantes pela possibilidade de apropriação das abstrações teóricas e metodológicas necessárias para refinar práticas até então exercidas assumia um caráter duplamente problemático na realidade por nós investigada: formar pessoas, muitas vezes, sem qualquer preparo à docência e atender às expectativas governamentais de “graduação em série”, como forma de atestar uma “suposta” qualidade no ensino básico que fosse extensiva, de igual modo, desde a EI até os anos iniciais do EF.

Sendo frágeis, todavia, as bases epistemológicas trazidas à formação, questionamos: como responsabilizá-las por uma educação de qualidade ao cobrar um ensino que corresponda, cada vez mais, às exigências sociais se são, elas próprias, oriundas de realidades igualmente limitadas, tais como o são suas crianças? É nesse sentido que conclamamos a formação cultural de professores(as) (NOGUEIRA, 2012) como vital às condições formativas que se pretendam inserir em realidades específicas como a Amazônia visto que, não raro, estivemos diante de pessoas com formação básica fragilizada tanto pelas próprias condições materiais de acesso e permanência na escola, quanto pelo contato com referências docentes igualmente despreparadas, fruto dos mesmos processos de contratação que teimavam por banalizar o ingresso profissional na docência daquela localidade por anos a fio.

Assim, aderir ao programa PARFOR, além de motivado pela vontade de continuar aprendendo, como demonstrado por nossas participantes, teria muito a contribuir se voltado à aquisição dos saberes oriundos da prática cotidiana pela apropriação intencional dos conhecimentos científicos e não por sua reprodução acrítica, em face das representações que acompanham tanto a noção do que é ser professor(a) nos dias atuais, quanto à escola enquanto

espaço de produção de novos conhecimentos, noção essa, a nosso ver, de extrema importância para os cursistas que venham a receber o devido preparo ao exercício profissional pela primeira vez, como destacado por Freire (2013):

A informação é comunicante, ou gera comunicação, quando aquele, a quem se informa algo, apreende a substantividade do conteúdo sendo informado, quando o que recebe a informação vai mais além do ato de receber e, recriando a recepção, vai transformando-a em produção de conhecimento do *comunicado*, vai se tornando também sujeito do processo de informação que vira por isso *formação*. [...]. Só há formação na medida em que vamos mais além dos limites de um saber puramente utilitário (p. 160, grifos do autor).

Sendo o PARFOR uma formação diferenciada das graduações convencionais, é sabido que as especificidades em torno do dia a dia escolar e suas dificuldades correlatas, trazidas pelos(as) próprios(as) cursistas, propiciavam, em maior ou menor escala, o diálogo entre teorias educacionais e contextos de origem. Contudo, “por melhor e mais avançado que seja um curso de formação acadêmica, o professor, como qualquer profissional, não sai “pronto” da universidade, mas tem necessidade de complementar, aprimorar e atualizar seus conhecimentos, na prática” (ZAINKO, 2010, p. 122).

Diante disso, atestamos a importância de que a garantia de espaços formativos de construção e (re)construção do conhecimento, como o PARFOR, não seja encerrada na mera certificação, mas que, valorizando as experiências profissionais de seus(as) cursistas, fomente a admissibilidade da escola como espaço de formação continuada na mediação ao avanço de sua relação com o mundo que os(as) cerca, bem como ao próprio trabalho que realizam, tornando o processo formativo permanente um traço indelével de sua própria identidade.

4.4. Em Síntese

Na seção em tela, iniciamos as discussões com a explanação acerca do PARFOR enquanto programa nacional de formação docente para situarmos o contexto formativo em Autazes e, a partir daí, refletirmos sobre a organização do trabalho pedagógico na Creche/Pré-Escola municipal, tanto conhecendo, quanto vislumbrando incoerências entre aquilo que se apregoava nos discursos oficiais sobre a docência e o que se desvelava na espacialidade e na socialidade demandadas pelos ambientes de aprendizagem.

A partir disso, reconhecendo as fragilidades do PPP institucional em relação a uma definição teórica e conceitual que permitisse um posicionamento político, por parte dos atores

sociais, ante as concepções de educação, sujeito e sociedade que o norteavam, analisamos como tais influências se inscreviam no planejamento docente, condensado anualmente e, posteriormente, disseminado em planos pensados bimestralmente, mensalmente e/ou por meio de projetos.

Foi-nos possível, então, criticar o modo como as práticas pedagógicas desenvolvidas na Creche e na Pré-Escola, indo desde a imposição de modelos precoces de escolarização até a doutrinação religiosa de hábitos e comportamentos, contrastavam, diretamente, com a concepção que as próprias participantes possuíam sobre o termo ‘Educação’, bem como sobre aquilo que deveria ser perseguido em um processo educativo voltado a uma formação humana que se proponha cidadã.

Do mesmo modo, fizemos incursões na trajetória acadêmica das participantes no PARFOR/UEA para conhecermos como a formação continuada agregava os conhecimentos necessários para lidar com o contexto escolar. Percebemos, com isso, que a experiência formativa no PARFOR/UEA atribuía sentidos ao fazer docente quando se aproximava da realidade destas para elucidar formas renovadas de intervenção frente às dificuldades encontradas em sala, algo que, segundo elas, nem sempre era possível, já que, direcionada a etapas subsequentes da EB, parecia atender apenas pontualmente as necessidades oriundas da EI, no escopo das disciplinas pedagógicas, limitando a construção de sentidos a uma aplicação imediata do conhecimento.

De nossa parte, entendemos que a produção de sentidos entre formação e atuação não pode ficar circunscrita a um domínio técnico direcionado ao alcance de finalidades predeterminadas, com a consequente cisão de uma relação que deveria ser dialética entre teoria e prática. Para tanto, urge que tais “pedagogias compensatórias”, voltadas a uma tentativa de suprir, por meio de técnicas, as defasagens impostas pelos desafios do dia a dia laboral, sejam superadas por análises cada vez mais críticas e intencionais, o que conclama uma formação comprometida com as necessidades da escola, estreitando laços no enfrentamento às divergências entre discurso acadêmico e contextos situados.

Na sequência, abordaremos a experiência formativa do PARFOR/UEA no diálogo com temáticas intrínsecas à natureza do processo educativo na primeira infância, com vistas a elucidarmos as reais contribuições desta formação ante as tensões vivenciadas no dia a dia escolar entre participantes e famílias, entre atuação profissional e cuidados integrais.

5. O BINÔMIO CUIDAR/EDUCAR E A RELAÇÃO FAMÍLIA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DO PARFOR/UEA FRENTE À NATUREZA DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EI

A busca de conhecimento não é para a criança preparação para nada, e sim vida aqui e agora (Madalena Freire).

Por atendimento em creches e pré-escolas, as DCNEI caracterizam as escolas da primeira infância como “espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social” (BRASIL, 2009a, art. 5º).

Nesse sentido, assumindo um caráter institucional voltado à oferta de uma educação distinta daquela proveniente dos contextos domésticos, reafirma-se a identidade das creches e pré-escolas como componentes dos sistemas de ensino, sendo a evolução histórica destas ao longo das políticas de atendimento à infância um grande passo para avançar na perspectiva do direito à educação, “refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças” (IDEM, p. 4).

Todavia, apesar de central à ação pedagógica no contexto da EI, o que vemos é o binômio cuidar/educar sendo, vez ou outra, fragmentado na manifestação de práticas escolares deslocadas de uma integralidade, na qual ambos estivessem assegurados como partes integrantes do processo educativo, para que as crianças se desenvolvam enquanto pessoas, adquirindo autonomia suficiente ao apropriar-se do mundo por meio do domínio das objetivações genéricas fundamentais ao convívio em sociedade.

De nossa parte, aproximamo-nos das primeiras impressões relativas ao cuidar e ao educar no contexto investigado quando, questionando as participantes da pesquisa sobre o que era, para elas, ser uma professora da Creche ou da Pré-Escola, no escopo das entrevistas, obtivemos, pela primeira vez, a ratificação à disponibilidade em servir ao outro como um dos aspectos primordiais à experiência laboral vivenciada no contato com crianças pequenas:

O que seria pra mim? Eu acho o meu trabalho muito importante e eu gosto do meu trabalho, eu me sinto bem fazendo, não é aquela... Sempre eu falo assim pras minhas colegas “eu não sou dinâmica... eu não sou... não é dinâmica... também, mas eu não sou assim criativa com relação assim a materiais, eu não sou”, mas eu

procuro assim, eu gosto das crianças, eu amo as crianças porque pra você trabalhar com Educação Infantil você tem que amar, você tem que se... Mesmo... Tem que se doar assim, ser mãe, ver assim o lado deles como se você fosse realmente a mãe deles. Na realidade, nós não somos mães biológicas, mas nós somos aquela pessoa que cuida, né? Porque, além de dar educação, você cuida. Leva no banheiro, se for preciso, dá banho. Eu tenho o maior prazer em fazer isso, acho até... Eu me sinto até bem, assim, cuidando do que dando aula, mas, pra isso você tem que realmente amar as crianças, porque até como os professores do PARFOR falam, né? Assim, quando eles chegam, eles dizem: “olha, trabalhar com a Educação Infantil...”, eles nos orientam muito! Nunca... Nunca... Quando você vê aquela criança, assim, que está realmente tirando a sua paz, você tem que ir lá fora dar uma respirada, entendeu? Porque, realmente, se você não tiver o controle... Tem criança que tira a gente do sério. Então eu... Eu... Eu... Eu me sinto muito... Eu me defino assim que o meu trabalho... Eu gosto do meu trabalho e procuro fazer uma coisa bem feita. Como eu falei, não sou criativa com certas coisas assim, né? Mas, na medida do possível, eu tento fazer o possível dentro do meu trabalho e gosto do meu trabalho, eu “tô” nessa profissão porque eu gosto, não sou aquela pessoa que eu “tô” porque eu “tô” obrigada, só por causa do dinheiro não, até porque o dinheiro nem compensa, né? Não compensa não (DC – V).

Mediante a fala acima, notamos o destaque dado à tarefa do cuidar como atrelado a características maternais imanentes à natureza do trabalho docente com crianças pequenas, o que evidenciaria a prevalência feminina na representatividade profissional das creches e pré-escolas, ao longo dos tempos, considerando que “(...) o adulto da instituição que, por necessidade da família, se responsabilizava pela criança em creches só poderia ser concebido como o *substituto materno*” (SILVA, 2007, p. 3, grifo da autora), com o consequente vínculo entre infância e gênero (CERISARA, 2002) para a estruturação da imagem profissional das professoras da EI.

Ao buscarmos a gênese destes enunciados acerca do trabalho pedagógico com crianças pequenas, recorreremos aos teóricos da área da infância que mais influenciaram essa etapa no Brasil, revisitados por Arce (2001b) para visualizarmos, de modo mais claro, os efeitos da acepção acerca do mito da mulher mãe e educadora nata. A esse respeito, Rousseau iniciou a sua tematização sobre a especificidade infantil e a beleza natural da criança elucidando ser a mãe a primeira e melhor educadora na primeira infância, cujo papel educativo se mostraria intimamente associado ao ambiente doméstico como uma extensão natural da própria condição de maternidade.

Por sua vez, com a criação dos Jardins de Infância europeus, Fröebel introduziu a ideia da “jardineira”, “meia-mãe”, conhecedora dos interesses e necessidades das crianças, fundando as bases para a transposição do processo educativo na primeira infância à parte dos limites domésticos, sendo a professora de crianças uma espécie de “rainha do lar substituta”, cuja tarefa prioritária seria a de “regar” as crianças com todo o amor e carinho, de modo a

despertá-las em todas as suas potencialidades, posto que já estivesse aprioristicamente definido dentro de si tudo aquilo que poderia vir a ser.

Com o advento da Psicologia do Desenvolvimento, novas concepções surgiram, mais uma vez, não para aclamar a professora da EI como aquela que assume a função de ensinar e, sim, para reconhecê-la mestra pela tarefa de orientar e de facilitar o processo de aprendizagem infantil, não demandando, por sua vez, uma formação teórica e metodológica consistente, já que o componente cultural mostrar-se-ia pouco valorizado ante uma produção do conhecimento que se daria de forma mais natural do que social. “Ela ensina pouco, mas observa muito; além do mais, sua função consiste em dirigir as atividades psíquicas das crianças bem como seu desenvolvimento fisiológico” (MONTESSORI, 1969, *apud* ARCE, 2001b, p. 172).

Um quadro dessa natureza, a nosso ver, não apenas desqualifica as crianças como co-construtoras do conhecimento, identidade e cultura (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003), mas, também, reforça o mote do desprestígio ao cuidado justamente por situá-lo no território do feminino (CERISARA, 2002) e da infância, esta igualmente marcada por incompreensões oriundas de um olhar minimalista sobre si (CARVALHO, 2005; KRAMER, 2005b), em detrimento de encarar essa fase como “uma decisão política feita de forma própria em cada cultura, um período do desenvolvimento humano que se configura em objeto de narrativas culturais que envolvem aspectos ideológicos” (OLIVEIRA, 2008, p. 123), os quais urge serem desvelados.

Nesse sentido, rejeitamos a figura da professora que atuaria junto às crianças como se fosse uma “mãe” e/ou sua substituta, sustentada por nossa participante, por entendermos que o processo educativo infantil não pode mais assentar-se sobre as bases do espontaneísmo histórico o qual sempre permeara a área, uma vez que:

Uma ação pedagógica embasada somente no ‘carinho pelas crianças’ pode gerar uma força muito grande da improvisação, uma falta de intenção definida na sequência e no aproveitamento das atividades, a ocupação do tempo com atividades que se atropelam (WADAS; SOUZA, 2000, p. 320).

Apesar de combatida, na atualidade, pelas exigências de formação em níveis de escolaridade cada vez mais altos, na busca por uma melhoria tanto do processo educativo com crianças, quanto do refino à qualidade do atendimento nessas instituições (CAMPOS, 2007), é evidente que a manutenção de visões como a apontada por nossa participante refletia a forma

como a maioria daquelas mulheres ingressara no magistério infantil, corroborada pelas nossas observações *in loco* na contratação de jovens que possuíam apenas o nível médio regular, cuja condição feminina aliada à docilidade e à afetividade parecia sinalizá-los enquanto atributos suficientes a quem se dispusesse a ensinar naquele município.

Além disso, não podemos desconsiderar o fato de nossa participante ter introduzido, no cerne das entrevistas, um componente novo às discussões em tela quando, ao destacar o cuidar e o educar como centrais à experiência laboral na EI, apontou para a ausência de uma valorização salarial que pudesse recompensá-la, para além da satisfação pessoal, com o trabalho realizado. Não apenas ela, mas outras participantes, inclusive as da Pré-Escola, concordaram com tal visão na sinalização do fazer docente com crianças como visto, até hoje, pela ótica do preconceito, especialmente quando têm a própria capacidade profissional questionada justamente por serem oriundas de salas da Creche e da Pré-Escola:

Pra mim é uma honra, né? Eu vejo o que eu faço e sinto que o meu papel como professora é muito importante na vida das minhas crianças, só que daí eu já olho para a nossa realidade e vejo que nós ganhamos pouco pro muito que a gente faz! Pouco não, nós ganhamos nada comparado com a nossa missão! Eu acho que os gestores olham para nós que somos da Educação Infantil e pensam que somos qualquer coisa, que a gente não sabe dar uma boa aula porque a gente é professora de crianças, mas eu digo e repito: não é não, a Creche é a base, a Pré-Escola é a base, é formação de caráter, é socialização, é aprender as regras sociais e como é grande a nossa responsabilidade! Creche e Pré-Escola não são iguais às outras escolas que você só vai lá pra dar a sua aula não, aqui não é só ensinar, é acompanhar aquele desenvolvimento ali de pertinho e contribuir um pouquinho a cada dia. Educação Infantil é tudo isso e muito mais e, por tudo isso, que eu acredito que nós merecemos ser valorizadas! (DPE – M).

Assim como a participante acima, também nós cremos na importância da EI para a sociedade e reconhecemos nela a necessidade de que seja cada vez mais valorizada. Todavia, se desejamos compreender o quadro de desvalorização profissional da professora de crianças na atualidade, precisamos ter em mente, inicialmente, o seu oposto – salários e condições de trabalho dignas, estruturação da carreira, dentre outros – como reflexos da real valorização social docente (GATTI; BARRETO, 2009).

Sobre o assunto, em se tratando da EI na relação com os demais níveis de ensino, as autoras supracitadas apontam serem largas as diferenças quanto à estrutura da carreira e remuneração entre estados e municípios e, maiores ainda, em relação à média nacional, a saber: média de R\$ 661,00 (EI) contra R\$ 873,00 (EF) e R\$ 1.390,00 (EM), estando às

atuações docentes no setor público no rol das mais bem remuneradas se comparadas ao setor privado (R\$ 739,00 e R\$ 559,00 respectivamente).

Sendo docentes com nível superior, após a conclusão dos estudos no PARFOR/UEA, as participantes da pesquisa garantirão maiores salários frente à situação atual na qual se encontram, visto que a formação de nível médio rende proventos quase 50% menores, seja nos setores público ou privado (GATTI; BARRETO, 2009), algo passível de nivelamento, enquanto condição esperada, com a Lei do Piso Salarial (BRASIL, 2008), reajustado anualmente e fixado, desde janeiro/2016, em R\$ 2.135,64 por uma jornada de 40 horas semanais.

Contudo, na contramão dos ganhos preconizados no referido texto legal, temos a considerar que as participantes de nossa pesquisa, a partir do sexto módulo dos estudos universitários no PARFOR/UEA, passaram a ser contempladas com a gratificação ‘Regência de Classe’, a qual elevou os seus salários do mínimo para R\$ 1.200,00, enquanto as demais professoras da Creche/Pré-Escola municipal, portadoras de titulação em nível superior, recebiam rendimentos de R\$ 1.500,00. Infelizmente, essa discrepância de valores, se comparada a outras profissões que também exigem formação superior, contribui para que a EI seja endossada, ainda mais, como o ‘primo pobre da educação’ (CAMPOS, 2007), ao invés de reconhecida e valorizada conforme o almejado por suas profissionais.

5.1. Posturas da Professora da Creche e da Pré-Escola frente ao Cuidar e ao Educar no contexto da Educação Infantil

Por conta disso, quando tivemos a oportunidade de sistematizar experiências sobre o binômio cuidar/educar (KRAMER, 2005a; CAMPOS, 2008), dialogamos, mais proximamente, a respeito das vicissitudes da experiência laboral na EI, o que nos possibilitou assumir um posicionamento político frente ao quadro de desvalorização profissional que permeia a área de atuação das participantes, na interface com o mito da mulher educadora nata, anteriormente elucidado. Ademais, foi-nos possível conhecer um pouco mais sobre como as mesmas lidavam com a natureza do cuidar e do educar na primeira infância, com vistas a elucidarmos possíveis contradições ante os discursos em torno do primeiro como indispensável ao processo educativo e as diferenciações adotadas na prática concreta diária.

Tais reflexões surgiram como um desdobramento a novos conflitos oriundos da sempre problemática relação interpessoal entre pares, motivados, inicialmente, em um tom de desabafo, por parte das integrantes da Creche, quanto à solicitação da gestão escolar para que estas não levassem as suas crianças ao banheiro em concomitância com o horário da ida das turmas da Pré-Escola, as quais se deslocavam para estes espaços ao término da merenda escolar:

Hoje no planejamento da manhã a gestora aproveitou, porque já tinha vindo das salas das outras professoras de 04 e 05 anos, então ela aproveitou pra pedir pra nós do Maternal não levar as crianças pro banheiro na hora que o Jardim II leva, pra não trombar as nossas crianças que são pequenas com as delas que são maiores. Elas até falaram pra gestora vir dizer pra gente não levar as crianças do Maternal junto com as delas porque elas têm que organizar a fila e as nossas crianças atrapalham, mas não dá pra apressar os nossos curumins porque eles são pequenos ainda. Geralmente, quando isso acontece, eu já vi, tem colega nossa do Maternal que encosta as crianças na parede quando o Jardim “tá” por lá justamente pra dar espaço e não gerar isso e, mesmo assim, elas ainda reclamam... Diz a gestora que aquilo não era uma reclamação, que elas estavam só pedindo para gente cuidar mais disso... (DC – M).

Para melhor entender a origem destes conflitos, precisamos, antes de tudo, compreender o quanto as rotinas adotadas na Creche e na Pré-Escola se distanciavam, principalmente quando relacionadas à alimentação das crianças, por meio da merenda escolar. Assim, como forma de organização da rotina alimentar, as crianças da Creche eram servidas na própria sala, sendo auxiliadas pela dupla de professoras responsável por cada turma que também merendava com estas. Já na Pré-Escola, as turmas eram conduzidas, em fila indiana, por suas professoras titulares até o refeitório (Figura 52) para, ali, fazerem as refeições coletivamente.



Figura 52: Refeitório
Fonte: CARNEIRO, C.R. (2015)

Após o horário da alimentação, cada turma era orientada a seguir para o pátio externo ao refeitório (Figura 53), onde eram posicionadas em fila para a ida aos banheiros de uso

infantil (Figura 54) e posterior lavagem das mãos antes do retorno às suas salas, razão pela qual os referidos conflitos entre pares estavam sendo travados.



Figura 53: Pátio externo ao refeitório
Fonte: CARNEIRO, C.R. (2015)



Figura 54: Banheiros de uso infantil
Fonte: CARNEIRO, C.R. (2015)

Aproveitando o ensejo sobre como se posicionavam em torno da questão, inserimos as primeiras reflexões a respeito das práticas relativas ao cuidado no processo educativo, a fim de conhecermos o grau de importância atribuído a tais atuações, em cada uma das fases, bem como as possíveis divergências ali encontradas. A partir daí, os primeiros discursos pareciam apontar a uma cisão no entendimento acerca do binômio cuidar/educar, no qual o primeiro estaria muito mais atrelado às práticas da Creche do que àquelas realizadas na Pré-Escola, em face da existência de condicionantes contextuais os quais, grosso modo, pareciam “eximi-las” de atos relativos ao cuidado e à higiene corporal das crianças:

As crianças de 04 e 05 já são mais independentes, querendo ou não, e isso facilita bastante nessa hora. Só que sempre tem aquela criança que é mais insegura assim, por exemplo, eu tenho criança de 04 anos que pede pra eu ir com ela ao banheiro porque não quer ir sozinha, então nessa hora eu já fico na dependência do apoio do pessoal do banheiro e o que eu tenho observado é que não é sempre que eles tomam conta das crianças quando elas vão pra lá... Porque assim, pra mim, na minha opinião, eu vejo que não é obrigação nossa limpar a criança e ainda ficar na sala de aula, por isso elas têm que fazer a parte delas para que a gente possa fazer a nossa... Imagina, se tivermos que parar a aula toda a vez que uma criança pede para ir no banheiro, se eu tiver que estar na sala de aula e ainda cuidar disso pra mim já fica complicado (DPE – M).

Eu vejo que é mais fácil para uma professora do Maternal se dividir no cuidado com as crianças porque, nessa fase, o trabalho é feito em dupla e isso, querendo ou não, sempre ajuda pra não perder aquela continuidade que é o que acaba acontecendo se uma de nós da Pré-Escola tiver que parar a aula para acompanhar uma criança ao banheiro. Daí depois pra você conseguir aquele nível de atenção de antes demora, porque a tendência das outras crianças é se agitar se você sai da sala... Pior fica quando todo mundo resolve ir junto só porque aquele pediu e, querendo ou não, isso acaba atrapalhando um pouco o andamento do nosso trabalho... (DPE – V).

Podemos afirmar que a invisibilidade da criança, imposta pelos processos de escolarização precoce contribuía, diretamente, para a ruptura entre cuidar/educar na medida em que as experiências da primeira infância na Pré-Escola teriam o seu valor rebaixado frente a uma projeção de futuro que desconsideraria as suas necessidades reais no tempo presente, em favor de um pretense amadurecimento precoce que tanto teimavam em reivindicar.

Daí percebermos tais justificativas mais como uma desculpa carregada de preconceitos do que um argumento válido acerca das esquivas adotadas, uma vez que sinalizavam a disseminação de práticas dissociadoras do cuidar e do educar em prol da professora que, atuando nos bastidores do desenvolvimento infantil (ARCE, 2001b), rejeitaria responsabilidades ligadas à proteção e ao cuidado pela pretensa exclusividade do ensino (CAMPOS, 2008), com a consequente adoção de modelos tradicionais não ajustáveis ao contexto da EI.

Contudo, apesar de melhor incorporado às ações pedagógicas da Creche, o cuidado, ocasionalmente, era visto com olhos de preconceito até mesmo dentre as suas integrantes como uma prática de menor valor à experiência laboral, especialmente no escopo do planejamento docente:

Tem professora de Maternal que acha que não precisa planejar para trabalhar com crianças de 02 e 03 anos, porque nessa fase é só cuidar. Eu discordo totalmente e até já disse pra uma dessas “olha, toma cuidado com isso porque tudo o que você faz numa sala de aula tem significado na vida da criança”, o que a gente fizer com ela é algo que vai ficar pra sempre, então não pode ser algo feito de qualquer jeito, como se nada daquilo tivesse importância! (DC – V).

Na defesa do cuidado como imprescindível ao trabalho pedagógico que realizava, a participante da Creche introduziu as reflexões iniciadas individualmente pelas entrevistas quando, vistas como “cuidadoras” antes de reconhecidas como professoras, o ato de cuidar seria um vetor de desmonte à própria profissionalização da EI pelo “mito da maternidade, da rainha do lar, educadora nata” (ARCE, 2001b, p. 170). Resquícios de uma tradição assistencialista histórica e que perdura até hoje no imaginário de suas trabalhadoras, para as quais o cuidado com crianças pequenas não careceria de maiores planejamentos à sua execução, dada à sua própria condição de feminilidade.

Entretanto, a despeito das pretensas vantagens que um trabalho realizado em dupla e/ou sozinha poderia trazer, o que estava em xeque ali não era a viabilidade do cuidar nas circunstâncias laborais existentes e sim a limitação imposta ao mesmo como um ato encerrado

na higiene corporal em si, algo que, via de regra, concorria para que as participantes se vissem propensas a encorajar condutas infantis cada vez mais autossuficientes no âmbito escolar, em detrimento de uma concepção do cuidado enquanto parte ativa no processo educativo, presente em cada ação realizada junto às crianças, na perspectiva da globalidade:

Isso pra mim eu já observo assim que vai muito da tua criança, é muito relativa essa autonomia, nem toda criança tem porque vai muito da criação que elas já vêm de casa... Então quem trabalha com criança pequena, como é o nosso caso, ficar pensando que o teu espaço de atuação está restrito à sala de aula é até ingenuidade, né? Um exemplo, no caso do Maternal de 02 anos, tem criança que ainda não desenvolveu a oralidade direito e muitos nem sabem pedir pra ir ao banheiro, tem mãe que chega no primeiro dia de aula e já vem falando “fica de olho nele porque ele ainda não sabe pedir pra ir pro banheiro” e a mochila vem cheia de roupa, vem fralda limpa, então, nessa hora, alguém precisa assumir isso e quem melhor do que a professora que vai adaptar ele na escola, que vai ser aquela referência dele quando a mãe não tiver por perto, pra atender esse pedido? (DC – M).

Mediante o questionamento acima, as primeiras interseções do cuidado como parte do trabalho educativo, e não um mero apêndice deste, emergiram na consideração da participante sobre a adaptação das crianças como um importante momento à criação dos primeiros vínculos afetivos, algo comum a ambas as realidades, Creche e Pré-Escola. Porém, a insistência em discursos que persistiam na distinção inicial de momentos específicos nos quais um, pretensamente, prevaleceria sobre o outro, demonstrava a presença de um entendimento acerca do cuidado como ainda isolado em situações estanques, dentre estas a ida ao banheiro, ao invés de compreendido no sentido amplo, conforme o processo de sistematização intentava revelar.

Por conta disso, acatamos o desafio de, como mediadoras, instigá-las para que avançassem à máxima de que educar para a vida também é uma forma de cuidar, no esforço por dialogarmos com a necessidade “de um saber fazer que, por um lado, reconheça a vulnerabilidade social da criança, e, por outro, reconheça as suas competências sócio psicológicas que se manifestam desde a mais tenra idade” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 83), para que as tarefas ali desempenhadas agreguem tanto o cuidar, quanto o educar como faces inseparáveis de uma mesma jornada, posto que não seja possível educar sem cuidar; logo, toda e qualquer situação rotineira que se desenrolar no âmbito da EI não só pode, como deve transformar-se em momentos educativos e lúdicos (KRAMER, 2005a; 2006), em virtude dessa interação:

Pra mim não dá pra educar uma criança sem cuidar dela também! Essas crianças que chegam pra gente na Creche são crianças pequenas que nem sabem segurar

num lápis, não sabem andar numa fila ainda... Então é paralelo, é um dever mesmo que a gente não pode negar e dizer “não quero isso, meu papel é só educar” porque não dá! Se teu aluno já é adulto, aí sim teu papel é só dar aquela instrução pra ele, agora criancinha de 02, 03 anos, que é o nosso caso, ela depende de ti pra tudo e na feita que os pais entregam uma criança nas tuas mãos no primeiro dia, ela só confia em ti... Pode vir outra pessoa e dar carinho, pronto ela já vai confiar também, mas por quê? Porque essa pessoa também “tá” cuidando e é cuidando que a criança aprende a se relacionar com as pessoas e vai dizer que não? Faz parte do nosso trabalho e quem “tá” nessa precisa saber disso e aceitar que o teu trabalho é isso... É puxado é, mas é muito gratificante (DC – V).

Olha eu acho que até quando a gente bota uma banana na mão de uma criança pra ela descascar, ali ela já “tá” aprendendo alguma coisa! Eu acredito que não é porque nós do Maternal ficamos na socialização e não ensinamos conteúdo de pré-alfabetização que a gente só cuida e não educa, a gente cuida e educa sim! Na rodinha de conversa agora, eu todo o dia trabalho a questão da higiene bucal, do banho, de você jogar o lixo no lixo e esse é o tipo de conhecimento que, mesmo crescida, a criança vai levar para sempre porque são noções simples da vida em sociedade que ela vai precisar para o resto da vida, até mais do que só reconhecer uma vogal ou escrever um número... (DC – M).

Ao evocarmos o PARFOR/UEA como um terceiro sujeito da sistematização, como forma de ajudá-las na fundamentação de uma nova posição sobre a temática, a necessária retirada do cuidado da seara do assistencialismo revelou-nos o caráter ambíguo entre a formação da professora de EI e a perspectiva de ações historicamente consolidadas frente ao papel da mulher nesse contexto, o que levou-nos a questionar sobre “[...] que tipo de formação torna uma pessoa capaz de cuidar de crianças pequenas que não sejam suas filhas e em espaços coletivos” (CAMPOS, 2007, p. 4).

Nesse sentido, a menção da experiência formativa em andamento veio ao encontro da necessidade que tínhamos de desconstruir a naturalização da mulher como educadora nata que tanto permeava o universo daquelas profissionais para, por outro lado, revelar-nos as primeiras pistas de que a cisão do binômio cuidar/educar não era algo presente apenas no contexto laboral das participantes, mas, muitas vezes, legitimado nos discursos construídos na própria universidade:

Não é sempre que a gente tem a chance de conversar sobre o cuidar e o educar lá na faculdade, mas até que eu lembrei agora de um professor do PARFOR que a gente teve que ele foi bem radical assim conosco, ele falou direto o que ele pensava sobre esse negócio de professora cuidar de criança como se fosse babá, ele disse assim “vocês não são babás, vocês são pagas para ensinar!” Os professores do PARFOR eles falam muito nesse sentido da autonomia, que a gente precisa deixar a criança livre pra explorar o mundo, só que eu já vejo que, quando a gente ajuda uma criança a fazer algo que ela ainda não sabe, isso não é ser babá, isso é cuidar para que ela tenha uma boa aprendizagem e, quando for mais tarde, ela mesma já vai fazer sem você precisar falar porque criança presta atenção em tudo que a gente

faz e não é só na sala de aula não, é com tudo, o tempo todo ela “tá” aprendendo (DPE – V).

Apesar de, supostamente, intencionado por uma defesa da profissionalização docente que rescinda com as questões de gênero nela implicadas, as quais concorreriam para destituir as participantes de uma identidade profissional, percebemos que afastar o cuidado de uma condição esperada àquelas cursistas enquanto profissionais com nível superior refletia, nitidamente, a falta de abordagem que permeia os próprios currículos formativos no que concerne a questões específicas do atendimento na EI (CAMPOS, 2008). Nesse contexto, o zelo à qualidade das interações estabelecidas com os(as) pequenos(as), indispensável à boa prática pedagógica na EI, ocuparia lugar secundário frente a uma competência profissional mais centrada no ensino e menos comprometida com idiossincrasias inerentes à própria infância.

Por conta disso, acreditamos que o próprio desconhecimento dos(as) formadores(as) acerca da infância e suas diferenciações em relação ao EF e demais níveis de escolaridade seja um dos grandes óbices a ser superado no atual cenário da formação docente para que, assim, as professoras da primeira infância consigam, igualmente, estabelecer as mediações necessárias para gerir a tensa relação existente entre o cuidar e o educar, sem a sobreposição de um sobre o outro:

O grande desafio para os formadores é exatamente compreender a maneira como se estrutura o trabalho hoje desenvolvido por essas profissionais nas creches. Conheçê-lo *junto com* quem o desempenha, no sentido de explicitar os fundamentos que embasam essas práticas, contribuindo para torná-las mais conhecidas para as próprias educadoras que as exercem. No estágio atual da educação infantil no Brasil, ainda bastante embrionário, é preciso lembrar que cada processo de formação continuada desenvolvido deve ser também um processo de formação dos formadores (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 207, grifo da autora).

Felizmente, ao relatar a lembrança trazida da experiência formativa, a participante aproximou-se da visão de mundo do professor formador não para corroborá-la, mas para desconstruí-la na defesa do cuidado como algo não relacionado à atuação de uma babá e, sim, inscrito em cada gesto realizado junto à criança no âmbito das interações, permitindo-nos avaliar que os processos de formação só desencadearão transformações, de fato, profundas “se as práticas concretas feitas nas creches, pré-escolas e escolas e aquilo que sobre elas falam seus profissionais forem o ponto de partida para as mudanças que se pretende implementar” (IDEM, 2002, p. 224).

Porém, como sabemos, é indubitável a constatação de que, muitas vezes, os próprios cursos de formação não consideram plenamente as experiências de trabalho dos(as) cursistas, experiências estas tão significativas ao processo formativo e que carecem de reconhecimento inclusive na proposta curricular institucional enquanto componente implícito da formação. Sendo assim o fosse, certamente o próprio espaço formativo poderia constituir-se como campo de reflexão crítica sobre as concepções errôneas relativas a fraldas, corpo e bebês, a partir da visão que as próprias cursistas atuantes na área constroem acerca do seu trabalho:

Pra mim eu já vejo a escola como um lugar onde as crianças vão aprender a enfrentar o mundo aí fora, a base de tudo eu vejo que começa com a Creche e a Pré-Escola, então apesar de muitos aí fora acharem que trabalhar com criança é só ser babá eu nunca pensei assim, nem antes do PARFOR, muito menos agora que estou adquirindo novos conhecimentos. Eu vejo o meu trabalho como algo que vai ajudar aquela criança a se capacitar para a vida em sociedade, que vai fazer ela interagir com os outros usando os conhecimentos que ela aprendeu aqui comigo... Por isso me chateia esse negócio de que a gente não faz nada, porque as pessoas acham que não existe valor no trabalho da Educação Infantil... Esse preconceito mesmo de achar que só servimos de babá... Eu não me vejo assim, eu me vejo como professora mesmo que traz a base, as noções dos conhecimentos pra sala de aula pra que a criança aprenda e cresça como ser humano, porque é para isso que nós estamos no PARFOR, para aprender cada vez mais e ser uma boa professora para os nossos alunos (DPE – M).

Em uma sociedade marcada por contradições e desigualdades como a nossa, a ideologia implicada na Educação como forma de alcançar a prosperidade financeira necessária à superação do quadro de vulnerabilidade social acaba, por consequência, desvalorizando o cuidar, o brincar, o interagir e o socializar quase que instantaneamente. Nesse sentido, acatar quaisquer títulos não referentes à condição profissional da docência é, sabidamente, regredir e, até mesmo, legitimar a constituição histórica das instituições de EI como espaços de assistencialismo, nos quais as mães trabalhadoras deixavam seus filhos aos cuidados da “tia” carinhosa e amiga das crianças, referência tal que, a nosso ver, deveria ser igualmente combatida por dois motivos primordiais:

De um lado, evitar uma compreensão distorcida da tarefa profissional da professora, de outro, desocultar a sombra ideológica repousando manhosamente na intimidade da falsa identificação. Identificar professora como tia [...] é quase como proclamar que professoras, como boas tias, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve. Quem já viu dez mil tias fazendo greve, sacrificando seus sobrinhos, prejudicando-os no seu aprendizado? (FREIRE, 2006, p. 11-12).

Como bem nos pontua Dubar (2005), frente às situações de conflito entre a identidade atribuída pelo outro, ou seja, aquela que diz quem eu sou, e a identidade singular, isto é, aquela construída através do olhar do outro e articulada à história de vida pessoal, sempre será possível a recusa de tais identificações por uma definição renovada que faça frente a essas outorgas externas, algo que a participante acima já o faz em sua fala ao negar a condição de “babá” e, assim, reafirmar-se professora.

Com isto, vemos ser aliado ao conceito de profissionalidade não apenas os conhecimentos e competências próprios do fazer docente, vivenciados no processo formativo em andamento, mas, sobretudo, a dimensão moral da profissão (FORMOSINHO, 2005), principalmente quando assistimos o coletivo de participantes, uníssono, tecendo considerações acerca do trabalho pedagógico na primeira infância como algo de grande importância e responsabilidade, uma tarefa para poucos; logo, nada de professora ‘tia’ e/ou professora ‘babá’, mas sim professora ‘professora’ com formação adequada e postura de uma profissional que tanto desmistifica, quanto se posiciona criticamente ante tais artimanhas neoliberais.

Mais uma vez, mediante a ínfima contribuição do PARFOR/UEA à desconstrução do mito da educadora nata a qual, situada no âmbito do discurso e da crítica pouco fundamentada acerca do valor do cuidado, pecava ao não apontar atitudes concretas de enfrentamento ante as especificidades do próprio trabalho, criticamos os modos como essa formação vinha se constituindo, sempre focada em um preparo intelectual subordinado à tradição disciplinar e verbalista do conhecimento, distanciando-se dos saberes profissionais pertinentes à realidade escolar de origem das profissionais (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2001; OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002; KRAMER, 2005a).

Obviamente, a valorização profissional na EI implica questões outras não bem asseguradas pelas instâncias competentes “na defesa para a escola pública de um destino comunitário, de uma gestão democrática e de um financiamento de Estado” (FERREIRA, 2012, p. 135) que lhe permita exercer a função social de inserção da criança nos bens culturais, o que requer, para tanto, a consolidação de uma política nacional que tanto contemple uma previsão orçamentária definida em lei para um atendimento de excelência, quanto uma profissionalização que transcenda competências operativas e técnicas para abarcar compreensões cada vez mais ampliadas acerca da educação escolar na primeira infância:

A formação de profissionais da educação infantil precisa ressaltar a dimensão cultural da vida das crianças e dos adultos com os quais convivem, apontando para a possibilidade de as crianças aprenderem com a história vivida e narrada pelos mais velhos, do mesmo modo que os adultos concebiam a criança como sujeito histórico, social e cultural. Reconhecer a especificidade da infância – sua capacidade de criação e imaginação - requer que medidas concretas sejam tomadas, requer que posturas concretas sejam assumidas. A educação da criança de 0 a 6 anos tem o papel de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos, mas, para tanto, requer um profissional que reconheça as características da infância (KRAMER, 2005b, p. 129).

O que nos pareceu tangível, naquele momento, para contribuirmos com a valorização da profissão docente na EI seria a superação coletiva de dicotomias que sinalizem tendências assistencialistas na Creche e pedagógicas na Pré-Escola, conforme elucidado no âmbito da sistematização, uma vez que ambos – o cuidar e o educar – precisam ser reconhecidos como aspectos indissociáveis à infância em sua integralidade. Do contrário, ainda que nos percebamos distintas de quaisquer atribuições que firmam a nossa condição de profissionais, o nosso não posicionamento frente às ações diárias como dotadas de valor tanto educativo, quanto formativo, sejam estas quais forem, estarão, indubitavelmente, a serviço da perpetuação do mito da feminização que tanto dizemos incomodar.

5.2. A retórica da relação família escola e o seu confronto com o cotidiano da Creche e da Pré-Escola

Quando pensamos nas elucidações realizadas até aqui acerca do trabalho docente na Creche e na Pré-Escola frente ao atendimento integral da criança pequena em suas necessidades básicas, é preciso ter em mente ser essa interação afetiva não um favor que se presta a esta ou à sua família e sim um direito que a criança possui, ainda não passível de reivindicação própria, requerendo, por sua vez, que sejam definidas e aperfeiçoadas, constantemente, as atividades ali organizadas para que não se fragmentem.

Todavia, observamos que não era sempre que a responsabilidade docente em torno de cuidados essenciais não assistencialistas guardava a necessária aproximação com propostas pedagógicas curriculares que “assegurem espaços e tempos para participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias” (BRASIL, 2009a, p. 13), a fim de que as práticas junto aos(às) pequenos(as) fossem integradas na articulação de ambos os contextos de desenvolvimento, a família e a escola, respeitando e valorizando as formas distintas com as quais se organizavam.

Apesar de aclamada nos discursos docentes como fundamental ao sucesso do processo educativo (SILVA; PANTONI, 2009), vale ressaltar que tal embate fronteiro entre trabalho docente e responsabilidades parentais ocupava centralidade no contexto escolar investigado como uma polêmica geradora de “grandes bloqueios na comunicação com as famílias, geralmente percebidas de forma negativa e preconceituosa [...]” (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 117-118). O distanciamento observado concorria para prejudicar o diálogo entre ambas as partes no instante em que a família parecia abdicar do papel de educar para delegá-lo unicamente à escola a qual, por sua vez, acabava por afastá-la quando não concretizava espaços de aproximação que lhe garantissem uma participação real e efetiva (FREIRE, 2007) no âmbito do trabalho pedagógico realizado.

Desde a presença de condutas “viciosas”, por parte dos(as) pequenos(as), até a falta de zelo com o material escolar, era fácil identificar, na visão das participantes, quando a família se fazia presente ou ausente na educação das crianças, sendo a não imposição de limites no ambiente familiar um dos grandes entraves evidenciados pela sistematização de experiências, entraves esses que desaguavam dentro da própria sala enquanto cenário propício à reprodução de comportamentos desobedientes gerados em casa:

Quando eu vejo uma criança com muita tolice e mimo é porque tem algum estrago por trás, ou é de avó, avó, de tio.... Eu já disse pra esses pais “vocês não percebem que estão prejudicando os filhos de vocês? Nós já estamos pedindo ajuda!”, mas parece que não querem nem saber, querem que a escola tire os vícios dos filhos que eles mesmos colocam de qualquer jeito! O que se vê hoje em dia é que os filhos estão dominando os pais, não têm limites em casa e os pais, que não dominam esses filhos, querem que tudo a gente resolva, jogam toda a responsabilidade pra escola, a responsabilidade de educar que seria deles, muito antes de nós. Só de olhar pras crianças a gente já imagina como são os pais, quando já tem aquele sem limites é porque os pais já são mais ausentes na criação. Os pais precisam nos ajudar em casa para que haja sintonia entre a educação da escola e a criação que eles recebem em casa. Tem que uma falar a mesma língua da outra senão entra em choque e a criança vai sempre querer seguir o lado mais solto, ao invés das regras que ensinamos na sala de aula, porque aqui eles passam só 4h do tempo deles com a gente em sala, mas na casa não, eles passam o resto do dia, da noite, final de semana, feriado, então é lá que eles aprendem mais coisas e depois só sobra pra gente que vai ter que lidar com aquele comportamento que vem de casa nas 4h que eles passam aqui na escola! (DC – M).

Os pais, quando ajudam em casa, a gente já observa na organização do caderno, mas quando não ajudam, os filhos trazem as tarefas todas rasgadas e isso eu já vejo que é aquela parte que cabe aos pais e que eles não fazem porque não se importam com a educação dos próprios filhos, sabe? Na cabeça deles tudo é responsabilidade da escola! (DPE – V).

Não apenas reclamações concernentes ao comportamento infantil e ao manuseio dos materiais escolares, mas, igualmente, à negligência parental na cautela com os objetos trazidos pelas crianças em suas mochilas eram preocupações constantes dentre as participantes. Apesar de “esclarecidas” em reuniões tanto com a gestão escolar, quanto com as professoras em sala, as participantes lamentavam a resistência das famílias em colaborar com a escola nos cuidados com o bem estar e a integridade física dos(as) pequenos(as), sendo as consequências desta omissão, quase sempre, atribuídas ao corpo docente como o principal responsável pelas crianças quando da permanência destas nas dependências escolares:

Essa é a minha grande preocupação quando eu penso nos pais dessas crianças! Todo ano é avisado que não é para os pais comprarem lápis de cor porque é pontudo e machuca as crianças e também pra não deixar essas crianças trazerem moedas dentro da mochila e moeda, pra criança pequena, é um perigo, a gente sabe disso. Então eles sabem que não podem deixar os filhos trazerem moedas na mochila, vai que eles engolem? As crianças não precisam de dinheiro aqui na Creche para nada, então para quê criança aqui cheia de moedas? Fico triste quando um pai vem para cima de mim dizendo que a culpa é minha quando, na verdade, muita coisa que acontece aqui eles mesmo poderiam evitar. Eu já cansei de mandar guardar lápis que nem podia estar na mão de criança de 03 anos, ainda mais apontado, por que isso é uma arma na mão deles! Eu sempre digo para os pais que eu não vou passar tarefa, que ali criança tem que brincar. Os pais são negligentes mesmo, eu já cheguei a essa conclusão na minha vida pelos anos que eu estou trabalhando aqui; eu tiro por um dia que o meu aluno chegou na sala com um frasco de Acetona na bolsa. Quando a mãe veio buscar na hora da saída, eu falei que ele tinha trazido esse frasco na mochila e ela olhou pra mim e perguntou “Estava cheio ou vazio?”. Eu disse pra ela “por sorte estava vazio, mas toma cuidado com isso, olha a mochila dele para ver o que tem dentro”, já pensou se estivesse cheio e uma criança dessas bebe? Ia morrer e a culpa seria de quem? Da professora, claro! O outro teve uma tarde que chegou com um negócio que mais parecia uma bala, bala de revólver mesmo, eu até chamei a minha auxiliar e mostrei pra ela achando que era uma bala e já foi ela que me tranquilizou dizendo que aquilo era uma bateria descarregada. Eu entrei em pânico quando eu olhei para ele colocando aquilo na boca e eu corri para tomar, daí ele começou a chorar querendo aquilo de volta. Eu perguntei “onde você achou isso?” e ele disse que estava embaixo da cama dele, já pensou? Então, como ele não parava de chorar, eu fiz um acordo com ele: que iria guardar aquilo na bolsa dele, mas que ele não poderia pegar novamente. Ele aceitou, eu guardei na bolsa e ele cumpriu o trato até o fim da aula. Quando chegou a mãe pra buscar, eu entreguei na mão dela e ela nem ligou, daí eu falei que não deixasse mais ele trazer aquilo, pois podia engolir, ela riu pra mim e foi embora com ele, sabe aquela expressão no rosto de não estar nem aí? Pois foi assim que ela saiu e eu com cara de besta porque passei a tarde toda tendo uma preocupação que ela deveria ter tido e não teve e, se duvidar, nem vai ter (DC – V).

Abismos na comunicação entre famílias e escola se seguiram nos relatos sobre as dificuldades encontradas na fase de adaptação das crianças quando, não as trazendo todos os dias, as mesmas concorriam para estendê-la além do necessário, algo que poderia ser evitado no compromisso parental em colaborar com a adaptação das crianças tanto quanto a escola.

Contudo, muito antes da adaptação das crianças, as famílias pareciam deter forte influência [negativa] sobre o trabalho pedagógico ao exercerem controle, inclusive, sobre como e com quem desejavam que fosse conduzido o processo educativo de seus(as) filhos(as), gerando novos ruídos entre ambas as partes.

Por ser a escola uma instituição de ensino localizada em uma cidade pequena, era natural que familiares e professoras já se conhecessem de outras ocasiões. Nesse sentido, saber quem seria a professora de suas crianças não significava apenas tomar ciência acerca da profissional com a qual as mesmas iriam estudar, mas aprová-la ou não, visto que um pretense conhecimento externo poderia intervir, ativamente, na preferência ou não das famílias por determinada professora, inclusive se referendado em questões de ordem pessoal:

Eu sei que isso acontece de pai ir atrás da gestora pra querer escolher sala pra filho, pra querer nos escolher por afinidade, “ah eu quero o meu filho com a fulana porque ela é lá da minha igreja, porque ela é não sei da onde”. Eu até já vi acontecer, nesse ano mesmo, troca de turno por causa da falta de atividade no caderno e isso não é coisa da Pré-Escola não, eu “tô” falando de sala de Maternal! A gente sabe que aqui na Creche tem professoras passando atividade em excesso pra criança de 02 e 03 anos, enquanto outras já ficam mais com as brincadeiras como é o meu caso porque é assim que a gente planeja no nosso grupo, nós temos essa visão de que aprender, pra criança pequena, tem que ser na base da brincadeira, até porque é isso que o PARFOR nos ensina e eu sempre gostei de trabalhar assim. Ai o que acontece quando tem uma coisa dessas? Os pais inventam uma desculpa qualquer para mudar os filhos de turno, mas depois a gente acaba descobrindo que eles pediram pra mudar o horário dos filhos porque querem que as crianças façam atividade de aula e levem os cadernos cheios de tarefa para casa e ai eles sabem que tem professora que faz isso, ai nós, na cabeça deles, não fazemos nada com as crianças, só fazemos brincar. Deveria alguém com autoridade chamar esses pais e falar sério com eles sobre isso, que na Educação Infantil ainda não se passa muita atividade e que todas nós, professoras, eu acho que a gente tem que falar a mesma língua, a gente tem que defender a mesma coisa para não ficar essa divisão e passar aquela imagem de que umas são melhores do que outras só porque passam mais atividade (DC – M).

É evidente percebermos que, quando as ações da escola não são bem fundamentadas, não há clareza para que as famílias compreendam plenamente quais as formas de atuação prioritárias à escola da primeira infância, algo traduzido nos desencontros acima mencionados quanto aos questionamentos parentais ante um ensino considerado “fraco” na EI. Assim, a pessoa com autoridade para esclarecer a família sobre a educação das crianças, antes de ser alguém de fora do contexto escolar que teorize sobre a questão, tal qual um profeta messiânico que intervém para libertar, seria a própria professora da EI que, detendo maiores conhecimentos sobre como educar crianças pequenas, viria ao encontro dos saberes

familiares, situados no terreno do senso comum, para não apenas enriquecê-los, mas, acima de tudo, valorizá-los como partícipes do processo educativo em construção:

Cada família pode ver na professora ou professor alguém que lhe ajuda a pensar sobre seu próprio filho e trocar opiniões sobre como a experiência na unidade de Educação Infantil se liga a este plano. Ao mesmo tempo, o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil pode apreender os aspectos mais salientes das culturas familiares locais para enriquecer as experiências cotidianas das crianças (BRASIL, 2009a, p. 13).

Diante das queixas prestadas, era incômodo percebermos o quanto a escola, não raro, desqualificava a família ao entendê-la como desprovida de valor, devendo ser, fortemente, combatida, como se a mera presença desta no ambiente escolar conspirasse contra o próprio trabalho realizado, sem atentar-se ao fato de que a ausência familiar que tanto rechaçavam configurava-se muito mais como resposta aos esforços escolares de afastá-la das discussões em torno do processo educativo adotado com as suas crianças, ao invés de acolhida no estabelecimento de um debate coletivo onde ambas as visões, não se sobrepondo em grau de importância, fossem igualmente consideradas (FREIRE, 2007).

Nesse sentido, era ponto pacífico, entre as participantes, que as famílias mais carentes de orientação eram, justamente, aquelas que nunca apareciam na escola, sequer para buscar suas crianças ao final das aulas com o mínimo de pontualidade (10:50h / 16:50h). Eram mais ausentes as famílias das crianças que, “impossíveis”, nada mais faziam senão refletir a má criação que recebiam em casa, desobedecendo as professoras que se esforçavam, sem sucesso, para contê-las. Eram negligentes aquelas que, sequer, se importavam com o bem estar infantil, tampouco zelavam por uma alimentação saudável e nutritiva.

E, assim, seguiam reclamando quando as famílias não atendiam ao chamado da escola para ouvirem, mais uma vez, os exaustivos sermões sobre como a escola as percebia prejudiciais à formação das crianças, principalmente se estas não agiam de acordo com aquilo que a escola entendia como sendo uma boa educação familiar, partindo, novamente, do pressuposto de que as famílias precisavam ser corrigidas antes mesmo de ouvidas, como se nada tivessem a acrescentar:

Eu e a minha auxiliar tivemos todo um trabalho de colocar no papel o que a gente vinha observando do comportamento das crianças desde as primeiras semanas da adaptação para montar o nosso roteiro de pauta pra essa reunião com os pais e aqueles pais mesmo que a gente queria pegar pra dar aquela orientada nós nem pudemos porque foram justamente os que faltaram! É bem isso que acontece,

aqueles que mais precisam de orientação para nos ajudar nunca aparecem na Creche! (DC – V).

Nessa perspectiva, a construção de estratégias que viessem de encontro à “má criação” familiar trazia as marcas de um comportamento que deveria ser “corrigido” a todo custo, mesmo que, para isso, tivessem que extingui-lo pelo medo, sendo a prova maior dessa assertiva a observância de atitudes opressoras como as ilustradas em seções anteriores, cujo reforço e punição evidenciavam a “pedagogia” implicada na forma como a criança pequena deveria se comportar em sala, sempre como a escola acreditava ser o melhor para ela, nunca em referência às influências parentais:

Eu acho que, pra ter o mínimo de domínio de sala, você às vezes precisa jogar com aquilo que eles mais gostam pra eles poderem obedecer... Porque a gente sabe que o que mais tem aqui nas nossas salas são crianças que não têm limite dentro de casa, que o pai e a mãe deixam fazer o que querem... Eu acho que nós temos responsabilidade por essas crianças, por exemplo, na minha sala, eu tenho uma criança que ela tem 05 anos, mas eu nunca vi nem por foto a mãe dessa menina! Já fiz reunião de pais e apareceu uma tia no lugar de pai e mãe! Todo dia vem uma pessoa diferente buscar essa cunhantã, é uma tia, é um irmão, até vizinho já veio! Ai eu me pergunto: se não for pela escola, como é que essa criança vai ter noção de limites vivendo desse jeito? (DPE – V).

A reflexão acima, apesar de alicerçada na crítica ao desinteresse familiar pela educação escolar de sua criança permitiu-nos, pela primeira vez, vislumbrar os primeiros abismos entre a escola e as condições materiais de vida da maioria das famílias ali atendidas, uma vez que “[...] o sucesso das crianças é produto, ao mesmo tempo, desse ambiente e da pré-escola” (TAGGART et. al., 2011, p. 71). Assim, ao invés de aproveitar instantes ínfimos na dinâmica escolar para concentrar o diálogo naquilo que lhes faltava, acolher e escutar as famílias em suas reais necessidades para melhor aproximar-se da realidade das crianças seria o primeiro passo para a derrubada de muros e construção de pontes facilitadoras da comunicação:

Eu tenho uma aluna na minha sala que ela, logo que chegou, ela não interagia com ninguém e nem comigo, eu falava com ela, de cabeça baixa estava e assim ficava, não importava a pergunta que eu fizesse ela nunca respondia, só se isolava. Ai quando eu tive a oportunidade de falar com a mãe dela eu percebi, assim logo de cara, que a mãe também era tão fechada quanto a aluna, só respondia ao que era perguntado, daí eu já pensei que poderia ser o jeito da mãe que ela herdou, mas aí pra adiante a mãe dela me disse que essa era a primeira experiência da filha com escola e que, em casa, ela tinha outros filhos, o que fazia com que ela não desse muita atenção para a minha aluna por causa dos outros irmãos que ela tinha que cuidar. Então na minha cabeça, eu já vi que achar a [...] parecida com a mãe dela era só... Como a gente diz... Só a pontinha do problema, sabe? Seria até ingenuidade da minha parte se eu parasse por aí, ainda bem que eu continuei

conversando e, no final, eu percebi que a [...] precisa da Pré-Escola mais do que tudo, porque é aqui que ela vai se socializar e, mais do que isso, ela precisa de mim como a professora dela pra dar essa atenção que ela não tem, pra ser essa presença que ela sente falta porque a mãe se desdobra pros outros filhos e não pode estar assim direto com ela. Só que na minha sala eu tenho 24 crianças, então eu já vejo essa necessidade de aproximação dela como um desafio para mim... (DPE – V).

Quando tivemos a oportunidade de romper com frustrações intermináveis para refletir sobre o contexto familiar das crianças na sua essência, redirecionamos a sistematização de experiências para um movimento que nos fizesse parar de olhar ao que estava manifesto - a falta de limites - e nos concentrarmos no aprofundamento de questões outras, implicadas nos comportamentos desafiadores inscritos na experiência laboral com crianças, como parte de um todo maior. Agindo assim, intentamos favorecer maiores possibilidades de reconciliação entre ambos os contextos sociais, na construção de enfrentamentos que, não excluindo para conformar, valorizassem o estabelecimento de estratégias conjuntas entre família e escola:

O grande problema que nós lidamos aqui nessa escola, o grande problema mesmo que se enfrenta aqui são as famílias desestruturadas porque a superlotação das salas é ruim sim, mas a gente dá um jeito, passa atividade pra eles, faz alguma coisa. Agora, família desestruturada é um problema daqueles, é lidar com criança que só tem criação da mãe, outra que só tem de pai, tio, avô... O que mais tem aqui é criança com história de vida triste e nessa idade já, criança que passa uma barra pesada mesmo e, se a gente parar pra pensar, esses curumins nasceram praticamente ontem! Ai não tem jeito, a gente tem que ser pai e mãe dentro de sala pra dar o mínimo dessa educação que falta pela ausência daquela família com pai e mãe junto dentro de casa, o que é raríssimo. Se a gente for parar pra observar as nossas crianças, é raro, a gente conta nos dedos as crianças da nossa escola que moram com pai e mãe junto. É muito delicado lidar com isso, porque estamos falando de formação de personalidade, de caráter e toda essa desestrutura que eles vivem lá fora, não tem jeito, tudo isso vem parar aqui dentro das nossas salas de aula... (DPE – V).

Se pararmos para pensar vai ver muitos nem sabem o que é amor de pai e mãe. Eu, na minha sala, tenho um aluno que ele é sobrinho de traficante e, vez ou outra, eu brinco com ele: “estuda, [...], pra quando você for médico eu poder me tratar contigo... tu vai me tratar no teu consultório quando for um médico?”, aí ele balança a cabeça dizendo que vai e eu faço isso porque eu me sinto na obrigação de levantar a autoestima assim dele porque, se ele for pender pra família, o futuro dele será triste, mas é o meu papel corrigir essa criação que ele “tá” tendo? Corrigir esse meio que ele “tá” inserido? Nem tem como, por mais que eu queira, infelizmente... (DPE – M).

No encorajamento de nossa participante à continuidade da criança nos estudos, algo realizado com constância no decurso de sua atuação diária, como bem pudemos observar, destacamos não estar em jogo apenas a probabilidade de inserção futura desta como um adulto bem sucedido no mercado de trabalho, como se a educação escolar só servisse para

atender às demandas por mão de obra especializada na sociedade capitalista. Antes de ansiar para ele a profissão médica, era como se a participante dissesse: seja diferente, fuja da probabilidade que assola a sua família, faça a diferença nesse lugar!

Desse modo, reconhecendo e dialogando com o meio social daquela criança para assumir-se como parte integrante daquilo que esta poderá vir a ser, a participante em questão pôs em relevo a importância de vinculações cada vez mais adaptativas entre professoras e crianças para a formação da identidade infantil, uma vez que a professora da EI é mais um dos modelos que a criança dispõe para relacionar-se; logo, dependendo da qualidade dessa relação, a escola pode configurar-se como a única possibilidade que os(as) pequenos(as) têm de construir vivências significativas positivas ante a dura realidade vivida nos demais contextos sociais.

É sabido e, até certo ponto, compreensível, que as crianças reproduzam em comportamentos o vazio provocado por carências emocionais justamente pela impossibilidade própria da idade em lidar com os seus efeitos de forma madura; mais ainda, que o espaço escolar torne-se, via de regra, palco propício à manifestação de condutas que, antes de revelar má criação e/ou falta de limites, tragam em si os reflexos dessa ausência sentida e com a qual não consigam lidar, solicitando à professora da EI ser não apenas alguém que ensina, mas também que acolhe.

Daí atestarmos a urgência em discutir os rumos dados pelas profissionais da EI à sua *práxis*, visto que, em cenários como aqueles, o seu não posicionamento político poderia legitimar e, até mesmo, justificar os processos de dominação em vigência (GADOTTI, 2012; TORRES, 2014) frente às crianças que, “sem limites”, se mostravam limitadas, sim, mas pela própria condição tanto de existência, quanto de subsistência, independente de qualquer bom comportamento que lhes pudesse ser exigido ou esperado:

A gente se conhece aqui no município, mas o que a gente acha que sabe eu vejo que pode ainda não ser a realidade mesmo da casa! Eu tenho uma aluna que mora só com o pai, a mãe dela só procura a filha de vez em quando e então como ela não tem convivência de mãe, ela não chama ‘professora’ de jeito nenhum, é todo o tempo ‘mãe’; aí já tem aquela carência de mãe que ela sente e em sala ela não é fácil, não! Ela pega o lanche dos coleguinhas e vai comer escondido debaixo da mesa só pra não ter que devolver, eu fico doidinha com isso, até cheguei em casa e orei “Senhor, me ajuda que a luta é grande, me ajuda a lidar com a [...]”. Os colegas ficam ali chorando e, nessas horas, a gente tem que saber mediar o conflito sem perder de vista que nós somos educadoras, né? Só que outro dia uma tia dela, quando veio buscar, falou comigo e contou que a [...] se alimenta mal em casa... O pai dela sai para trabalhar e ela fica só com os irmãos mais velhos e, às vezes, não tem comida para todos e como ela é pequena, os maiores comem mais do que ela e ela fica sem se alimentar direito... Então é claro que uma criança de 03 anos que

passa fome em casa pega o lanche do colega na escola e isso é algo que vai muito além para só achar que tudo naquela criança é porque ela “tá” mal criada ou então que “tá” sem limite! (DC – V).

Temos a considerar que a ambivalência de discursos os quais, ora reivindicavam a presença da família na escola, ora rechaçavam a sua ausência em face de uma pretensa transferência de papéis desta para a escola, era causadora de inúmeros constrangimentos que legitimavam idealizações em torno de contextos familiares “perfeitos” ao desenvolvimento de crianças “educadas”, destoando e muito das mazelas sociais enfrentadas na dura realidade de vida daquelas crianças, mazelas essas que batiam à porta daquela instituição, diariamente, como quem buscava refúgio para amenizar os seus efeitos.

Nessa perspectiva, aprofundarmos reflexões a respeito da realidade socioeconômica das crianças, superando posturas queixosas e deterministas, trouxe à tona a necessária ressignificação da própria atitude docente frente às posturas parentais maciçamente contestadas até então, levando-nos ao encontro da experiência formativa no PARFOR/UEA frente a famílias de baixa renda e pouca cultura escrita, cujas contribuições, entendemos, não podem desvincular-se, quiçá ignorar, tampouco minimizar tais influências sociais no contexto diário da experiência laboral em EI:

Eu acredito que o PARFOR ajuda sim e muito, só que é aquela coisa, a gente aprende de um tudo lá, menos a lidar com a realidade das nossas crianças! No PARFOR a gente até aprende que, quando tem uma criança com dificuldade de aprendizagem, nós precisamos prestar um acompanhamento próximo, daí, com esse apoio, ela deslança na leitura, na escrita.... Só que não é apenas ficar próximo da criança para ensinar, isso daí eu vejo que ainda é pouco.... Eu gostaria de fazer mais por elas, só não saberia por onde começar para ser ainda mais presente na vida delas com a gente tendo que se virar em mil nessa escola pra dar conta de cada uma.... (DPE – V).

Com efeito, o reconhecimento acerca do que poderia ser concretizado para que a escola se tornasse um espaço de afeto para as crianças perpassava, do mesmo modo, pelas condições que se dispunha para fazê-lo, o que nos permite concordar com a participante acima ser este, de fato, um desafio e um convite para que o coletivo acentuasse, mais do que nunca, a necessidade de um contato próximo e constante com essas crianças e suas famílias, tão demonizadas e, ao mesmo tempo, tão carentes de relações que fossem cada vez mais afetuosas.

Independente das múltiplas configurações ali encontradas é na família que a criança estabelece o seu primeiro contato com a realidade, desde o nascimento, posto que seja a sua referência inicial enquanto espaço de formação e de aprendizagem (SILVA; PANTONI,

2009). Sendo assim, se os demais espaços de interação, dentre estes a escola, não permitem conhecê-la do jeito que é, tampouco deixar-se conhecer em prol daquela que necessitará destes tanto para crescer de forma saudável, quanto para desenvolver-se de maneira global, de que adiantará o domínio das abstrações teóricas oriundas da experiência formativa? De que servirá encher-mos de teorias, se não for para refinarmos o nosso trabalho no sentido de relações que se proponham menos formais e mais humanas?

Eu acho que se a gente tira algo de uma criança que não tem nada, ela vai é se sentir cada vez pior com ela mesma porque ela já não tem nada, aí eu, na sala, tiro alguma coisa dela só porque ela não apresentou aquele comportamento, eu acho que eu “tô” é reforçando mais ainda essa sensação de que ela não é nada e nunca vai ser. Até no PARFOR os professores ensinam isso, que a gente tem que ter aquela coerência com aquilo que a gente diz para a criança e com o que a gente faz pra ela e eu sempre procurei elogiar os meus alunos mais do que criticar; claro que tem horas que eu falo mais alto, o que nem é certo assim, mas não é gritar não, eu falo mais sério porque criança precisa de boas referências e não é só pra aprender aqui e pronto, é pra usar em sala e fora dela também. Quem não tem carinho em casa e também não encontra na rua fica é perdido na vida e, no futuro, pode ser um pai ou uma mãe igual esses que elas têm e as professoras que os filhos deles vão ter já vão reclamar da mesma coisa que a gente reclama agora, não muda nunca (DC – V).

Assim como a participante reforçava o encorajamento da docência como uma prática social potencialmente capaz de transformar, acreditamos que romper com um círculo vicioso de exclusão e de opressão na EI seria vincular-se ao contexto familiar das crianças não para moldá-lo e sim para abraçá-lo e convidá-lo a construir, em um elo de complementariedade (FREIRE, 2007), a Educação que queremos para as nossas crianças, aquela com a qual sonhamos e que lutamos, diariamente, para alcançar.

“Nunca é demais lembrar que são justamente as crianças dessa parcela menos favorecida da população que podem mais se beneficiar de uma educação infantil de qualidade” (CAMPOS et. al., 2011, p. 48), o que demanda à escola o desafio de ser espaço privilegiado à construção de possibilidades reais de superação e não de reprodução das privações diuturnamente sentidas no convívio social, como se a criança, para existir, precisasse conformar-se aqui e ali, posto que estivesse fragmentada por toda a sorte de informações não formadoras (FREIRE, 2013), tampouco comprometidas com o seu crescimento pessoal.

Ademais, a oportunidade que tivemos de discutir acerca da realidade com a qual as participantes lidavam diariamente no contexto escolar, na interface com a experiência formativa no PARFOR/UEA, permitiu-nos lançar luz ao quanto, não raro, a formação

contribuía para abafar uma escola por vezes esquecida, na medida em que, concentrando esforços no desempenho satisfatório da aprendizagem como meta principal do trabalho pedagógico, desconsiderava valores e pretensões que, ao menos, atenuassem o impacto adverso da desvantagem social (TAGGART et. al., 2011; TARDIF, 2014), com o consequente abandono a um estatuto de superioridade por posturas docentes mais propensas ao diálogo e à colaboração:

Isso se fará de modo mais produtivo se, [...], as professoras e professores derem oportunidade para os pais falarem sobre seus filhos e as expectativas que têm em relação ao atendimento na Educação Infantil, enquanto eles informam e conversam com os pais os objetivos propostos pelo Projeto Político-Pedagógico da instituição e os meios organizados para atingi-los (BRASIL, 2009a, p. 13).

É certo que a Educação não pode ser considerada responsável única no combate às desigualdades sociais, ainda que entendamos ser este um dos principais vetores de transformação social presentes na sociedade. Nesse sentido, compreender a família enquanto construção histórica e social, em lugar de atrelá-la a modelos ideais pré-concebidos, revela-se um caminho para que o coletivo rompa com os discursos críticos em torno daquilo que as crianças devam ser, para projetar-se em ações mais conscientes de intervenção na realidade, reconhecendo e ampliando a própria capacidade de atuação político social.

5.3. Em Síntese

Nesta seção, discutimos as percepções construídas pelas participantes acerca do binômio cuidar/educar no contexto da Creche e da Pré-Escola e os estigmas da desvalorização profissional na EI para, assim, apontarmos às cisões profundas entre tendências assistencialistas e pedagógicas fragmentadoras do cuidar, em nome da centralidade do ensino como meta prioritária do trabalho docente.

Além disso, refletimos sobre a polêmica relação família escola e o modo como a teórica parceria entre ambas distanciava-se da prática cotidiana vivida no contexto escolar, minando as possibilidades de uma participação familiar efetiva, mediante orientações mais corretivas do que formativas. Desse modo, a construção de leituras mais abrangentes acerca das condições materiais de vida das crianças demonstrou ser a chave para a superação das formas punitivas de controle do comportamento ali adotadas, quase sempre justificadas por uma pretensa “falta de limites” oriunda da convivência em casa.

Não havendo espaços formativos escolares ou universitários que tornem possível às famílias uma formação prévia acerca do que é ser pai/mãe, além da chamada “escola da vida”, faz-se necessário que família e escola se encontrem, se reconheçam e se assumam como espaços vitais de aprendizagem. Do mesmo modo, reconhecer o caráter formativo do cuidado requer que posturas assistencialistas sejam suplantadas em favor de uma visão da criança como pessoa inteira e, portanto, indivisível o que, igualmente, conclama a uma parceria da escola com os demais contextos de desenvolvimento das crianças, para que as ações ali praticadas sejam revestidas da necessária continuidade, conforme requer o processo educativo nessa faixa etária.

Em seguida, discutiremos sobre a dimensão subjetiva da formação continuada no PARFOR/UEA, aproximando-nos das significações atribuídas pelas participantes à trajetória acadêmica em seus pontos positivos e negativos para lançarmos luz tanto aos benefícios de um processo formativo permanente, quanto aos óbices implicados na conciliação dos estudos com o exercício profissional, além das vantagens e desvantagens de ser participante em uma situação de pesquisa e os seus aprendizados correlatos.

6. APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS E EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS PÓS FORMAÇÃO CONTINUADA: TERRITÓRIOS COMPARTILHADOS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA

Não basta saber ler a frase: “Eva viu a uva”. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho (Paulo Freire).

A realidade formativa autazense discutida até aqui nos permitiu elaborar compreensões acerca da efetividade do PARFOR no atendimento às necessidades de formação docente na Amazônia, levando-nos a perceber o quanto prescrições advindas da macroestrutura, idealizadas e demandadas por terceiros, muitas vezes, mostram-se limitadas ante as conveniências adotadas em regiões diferenciadas dos grandes polos nacionais, nas quais a máxima do “tornar-se primeiro” para “formar-se depois” regia a tônica do ingresso profissional na docência.

Todavia, na contramão de nossas constatações, quando questionamos a Coordenação Local do PARFOR UEA/UFAM a respeito da eficiência do programa ao desenvolvimento profissional docente daquele município, a referida gestão posicionou-se favoravelmente e, citando a própria realidade do campo, anteriormente discutida, argumentou que, *“se não fosse pelo PARFOR, esses professores jamais teriam outra chance de cursarem uma faculdade”* (Coordenação Local do PARFOR UEA/UFAM).

Assim, era posicionamento convicto da Coordenação Local do PARFOR no município de Autazes/AM que o programa atendia às expectativas de formação docente para a Amazônia ao propiciar o acesso à universidade àqueles(as) que nunca dantes tiveram essa oportunidade, como se a realização de matrículas em massa, por si só, fosse suficiente para atestar a sua eficiência, mediante o levantamento de demandas estatísticas em relação ao provimento da formação exigida pelas legislações nacionais.

Quanto a nós, diante de realidade tão controversa como a observada no campo empírico, acreditamos que atribuir ao PARFOR uma eficiência, até certo ponto, “messiânica” como o único programa de formação que, indo mais longe, garantiria ao maior número de docentes o acesso aos bancos universitários, a partir do mote da “realização de sonhos” ou de “favores inestimáveis”, seria construir uma leitura ingênua frente aos condicionantes contextuais que permeavam o universo laboral daquelas profissionais, com os quais estivemos em contato diariamente, não apenas observando-as, mas, igualmente, compartilhando seus

efeitos. Por isso, conhecer as reais condições de oferta do PARFOR naquela localidade significava para nós, antes de tudo, possibilitar vez e voz à trajetória acadêmica de suas protagonistas para melhor compreendermos se, de fato, este programa se encontrava em conformidade com a realidade da profissão docente e, caso não estivesse, o que, nessa formação, destoaria da vivência profissional na área.

A esse respeito, as participantes relataram, no decurso das entrevistas, ser a contribuição do curso quanto aos conhecimentos, tanto teóricos quanto práticos, necessários para lidar com as dificuldades inerentes ao fazer docente, além do compromisso dos(as) formadores(as) com a aprendizagem dos(as) cursistas como um todo, os pontos considerados mais fortes no Curso de Pedagogia do PARFOR/UEA:

Olha, antes quando eu comecei em sala de aula, eu resumia que eu não sabia praticamente nada, o que eu sabia sobre a Educação Infantil e criança era o que a minha irmã me passava, porque ela já é professora formada pelo PROFORMAR e ela me dizia como dar aula e obter bons resultados. Aprendi bastante com ela. Depois que veio o PARFOR, aí sim, várias outras coisas eu aprendi que “veio” a me ajudar realmente, como o comportamento da criança, quando tem uma criança com determinado problema na sala de aula, muitas vezes a gente não sabe lidar com isso, não observa a criança direito... Eu agora já sei, só de olhar, se ela “tá” passando alguma dificuldade, às vezes se diz que uma criança é hiperativa e ela não é hiperativa, alguma coisa “tá” acontecendo com ela e eu já aprendi no PARFOR como observar e como intervir quando isso acontece, entendeu? Então, hoje, eu já dou mais atenção a essas crianças, não é simplesmente chegar e falar “criança, tu “vai” ficar ali naquela cadeirinha”, será que ficar naquela cadeirinha vai resolver o problema daquela criança? Não vai, com certeza. Não teria mais resultado se você sentasse e conversasse com ela sobre como foi o dia na casa dela? Com certeza, durante esse dia que ela vai te contar, você vai entender porque o comportamento dela “tá” daquela forma e, no curso do PARFOR, a gente aprende como ajudar aquela criança, como trabalhar com ela (DC – V).

É... Assim como o professor falou pra gente “nós já achamos que sabemos fazer tudo”, né? E isso não é verdade... Como a outra professora lá que nós tivemos, ela nos ensinou a fazer plano de aula diferente do que a gente é acostumada a fazer, né? E, em cima dessas orientações, é muito importante pra gente porque se estamos adaptados a fazer de um jeito, quando chega a orientação diferente, já passamos a fazer de outro jeito. Também outros planos de aula que nos ensinaram lá, que nós temos que trabalhar, conhecer a criança, não achar que nós sabemos de tudo, desrespeitando e desvalorizando aquela criança que já vem com um conhecimento dela, né? Isso tanto faz na Educação Infantil, como em outras séries. Então a gente trabalhou muito com o teórico Paulo Freire, como é que ele olhava a Educação nesse sentido, da gente escolher uma palavra geradora, né? E desde lá conseguir tudinho, pode ser através de um poema, pode ser através de outras coisas, então isso aí é interessante demais pra nós que estamos numa sala de aula e achamos que já sabemos tudo. O PARFOR ele nos ensina isso, como o professor falou, “vocês me dizem: não, professor, eu não sei fazer isso aqui não!” E ele diz: “não, vocês sabem do jeito de vocês, não desse jeito aqui!”, aí ele nos orienta e sai bem, sai como a gente planejou, até melhor do que a gente pensou que seria (DPE – M).

Em contrapartida, os pontos fracos do Curso de Pedagogia do PARFOR/UEA mesclavam desde a falta de conhecimento dos(as) formadores(as) sobre o interior do Amazonas, como vivem e quão carentes são os recursos ali disponibilizados, até o pretenso direcionamento dos conhecimentos ministrados muito mais às etapas subsequentes da EB, algo debatido em seções anteriores como um dos grandes óbices daquela formação à realidade docente na EI, na visão de suas profissionais:

É quando eles vêm com as práticas pra gente e eles não conhecem a nossa realidade, aí eles colocam uma coisa que não está muito de acordo com o que nós vivenciamos, por exemplo, agora que nós estamos com outro prefeito, estamos enfrentando outra mudança, está tendo coisas que antes nós não tínhamos, antes a nossa realidade era outra, então eles não conhecem. É assim, vou ser mais clara: quando eles chegam assim com muita sede ao pote sem conhecer, aí eles “pam pam pam”, passam aquele monte de coisa, aí eles percebem que a gente aqui não tem toda aquela estrutura que tem lá em Manaus, aí eles vão diminuindo, eles vão, entendeu? Pegando mais leve, eles vão entendendo a nossa vivência daqui e a maioria é da [área] indígena, é lá do interior, então eles só tem esse conhecimento quando eles se deparam que estão inseridos numa realidade que eles não conhecem. É quando eles cobram coisas da gente do tipo “Eu quero isso”, eles passam três, quatro trabalhos, um atrás do outro e nós não temos computador, muitas das vezes a gente não tem dinheiro para tirar cópia das apostilas que são caras e a gente tem que se virar nos 30, aí nós temos que correr atrás daquele material que, muitas vezes, nós não temos, como máquina de fotografar que é quando é trabalho de pesquisa e nós temos todas essas dificuldades pra enfrentar, tudo por causa deles não conhecerem a nossa realidade, entendeu? Tem um celular, mas o celular não bate foto pra gente ter aquela fotografia, o celular não grava, então tudo isso a gente enfrenta numa pesquisa que a gente precisa trabalhar. Eles disseram que, pra eles lá, eles pensam que todos aqui no município de Autazes têm computador, eles se deparam, chegam aqui e isso não existe, é outra realidade (DC – V).

É assim a faixa etária de idade que eu “tava” falando, que tem métodos que eles falam que é mais pro Ensino Fundamental já, não se aplica às nossas crianças que ainda estão na Creche e na Pré-Escola. Se bem que, nesse último módulo agora, “teve” uma professora que pegou mais no pé da Educação Infantil que é a base, porque antes era aquele pensamento de que qualquer pessoa podia estar na escola ensinando crianças, como se o nosso trabalho fosse fácil, fosse para qualquer um. Eu acho que o PARFOR poderia trazer mais conhecimentos para trabalhar com a criança que ainda não está se alfabetizando, a criança de creche mesmo, a gente vê certas coisas sim e são muito importantes, tem as oficinas que ajudam muito, mas tem outras disciplinas que só dá para trabalhar do primeiro ano para frente, as crianças menores já ficariam de lado se fosse só usar aquele conhecimento que eles ensinam, se fosse trabalhar só naquela linha das séries iniciais (DC – M).

Aproveitando a chance de olharmos criticamente ao PARFOR/UEA para, igualmente, realizar uma leitura crítica acerca dessa experiência formativa, indagamos às participantes a respeito de sua vivência universitária no que tem sido mais significativo de tudo o que as mesmas têm vivido na 1ª Licenciatura em Pedagogia do PARFOR/UEA até então, visto que a

referida formação, à época de nossa pesquisa, ainda estava em andamento, com previsão de conclusão em 2017. Sobre a questão, percebemos que se manter ou não em formação era escolha pesada nos prós e contras da trajetória acadêmica em andamento e no quanto trouxe de enriquecimento, tanto pessoal quanto profissional, posto que fosse um permanente conhecer baseado no sentido “da exploração, da experimentação, das trocas e do esforço de passar da *ignorância ao conhecimento*” (ABDALLA, 2006, p. 94, grifo da autora).

Nesse sentido, as participantes confirmaram ser muito gratificante trilhar o caminho do saber no reconhecimento da formação continuada como um elemento intrínseco da ação pedagógica, cujo entusiasmo maior estaria vinculado ao crescimento profissional e à possibilidade de aquisição e domínio de novos conhecimentos, ultrapassando, inclusive, o âmbito da profissionalização em si, reforçando, para nós, que “[...] não se pode aprender sem mudar pessoalmente” (CHARLOT, 2005, p. 71), uma vez que também é um processo de auto formação:

É ser professora, né? Porque eu penso que, sendo professora, eu tenho que ficar entusiasmada assim em adquirir conhecimento. Eu tenho que fazer com que a minha profissão seja validada em qualquer lugar que eu chegue, que eu possa realmente ter esse conhecimento pra eu passar. Olha, até na minha vivência de vida já mudou muito, quando eu comecei, até na minha vida pessoal, na minha vida profissional já mudei bastante, antes tinha coisas que eu enxergava de uma única forma, eu tinha os olhos vendados, só enxergava o que estava na minha frente. Hoje não tenho mais as mesmas dificuldades de antes, hoje eu já consigo me posicionar, já consigo ter aquela minha opinião diante das coisas. O curso me ajudou a ficar mais atenta a como as pessoas se comportam à minha volta, hoje eu consigo entender, dá pra definir, já dá pra ter um entendimento melhor a esse respeito, por exemplo, nós aqui, eu enxergo as coisas de uma forma, você já estudou mais, está fazendo seu doutorado, então já enxerga de outra, entendeu? Enxerga além do que eu posso ver... As pessoas que não estudaram, que não fizeram uma faculdade nem nada, enxergam as coisas da mesma forma que eu via antes, mas conforme vão buscando mais conhecimento, vai desenvolvendo mais um pouquinho. Só não pode pegar esse conhecimento e fazer dele pra pisar nos outros, porque tem pessoas que fazem isso, usam do conhecimento, parece que quanto mais sobem, parece assim que estão no céu. Pra mim, quanto mais a gente sobe, mais a gente tem que descer, não é porque estamos estudando que nós temos de pisar nas pessoas que não sabem, de querer humilhar, negativo! Temos é que ajudar essa pessoa, você está estudando pra se tornar uma pessoa melhor e não pior, eu também, todos nós. (DC – V).

Em contrapartida, o prosseguimento nos estudos desanimava quando as participantes sentiam que era indiferente a apropriação ou não de novos conhecimentos ante o quadro de desvalorização profissional docente perante a sociedade, algo que, vez ou outra, as fazia repensar se, de fato, valia a pena estudar tanto para, no final das contas, não serem devidamente valorizadas:

O que desanima na verdade, não é só agora, isso é de muito tempo, é a questão do salário, o reconhecimento no salário, o reconhecimento nas condições de trabalho, porque a gente faz um trabalho assim que nunca é... É sempre assim um trabalho precário, é uma questão precária, Educação ela sempre não é... A gente trabalha sempre dando o muito de nós e não tem assim uma... Nem valorização de salário, nem valorização de ambiente de trabalho digno, com material, com coisas mais adequadas, a gente faz porque tem que fazer, né? Mas acho que tinha que melhorar mais, né? Isso é que desestimula, desestimula pra mim essa questão assim de “poxa, a gente estuda tanto, a gente se mata tanto e quando chega no começo de ano, a maioria dos professores fica de fora do emprego, valorizam uns e outros não”. Isso desestimula também. Isso desestimula qualquer ser humano. Então essas coisas deixam a gente muito pra baixo, além de não ter valorização salarial, ainda não ter essa valorização pessoal, respeito com os professores, respeito com as pessoas... (DPE – V).

Do mesmo modo, a falta de suporte financeiro enquanto aspecto negativo vivenciado no decurso da formação do PARFOR/UEA mostrou-se outro fator limitante às aspirações das participantes frente a novas oportunidades de estudo, visto que manter-se em formação impunha gastos ao orçamento mensal, os quais disputavam em pé de igualdade com outras prioridades básicas, dentre estas o sustento familiar:

Olha, desanima sim, tem vários fatores, né... Que desanima, um dos é a condição financeira porque hoje nós estamos no PARFOR, mas quase todos sabemos que nós não ganhamos apostila e então isso gera um gasto que, quando chega no final do mês, é um gasto que nós, muitas vezes, não temos de onde tirar; ainda mais se ficamos sem apoio do próprio gestor do nosso município. Esse período ele deu uma bolsa pra gente e todo mundo achou muito bom porque antes não tinha apoio de nada, então tinha que se virar de qualquer jeito, teve várias... 04 colegas que desistiram porque ou eles cuidavam da família deles ou eles iam estudar. Então eles optaram por sustentar as famílias deles e abandonaram o curso, principalmente as pessoas que vêm do interior pra cá pra cidade sem ter ganho de nada. É isso que me entristece. (DPE – M).

Ao percebermos o desânimo na continuidade dos estudos como agregado às dificuldades financeiras impostas tanto pela desvalorização profissional, quanto pela dispensa contratual no período das férias escolares, compreendemos que o que sobrava em otimismo frente às vantagens de prosseguimento nos estudos, faltava em compensação diante do esforço pelo atendimento às exigências legais de formação para a atuação na EB.

Nessa perspectiva, investir nos estudos universitários em nível superior, antes de encerrar-se no mote da “oportunidade única”, como enfatizou-nos a Coordenação Local do PARFOR UEA/UFAM, era, a nosso ver, “artigo de luxo” na realidade autazense, ainda que as participantes sonhassem e, até mesmo, ansiassem pelo crescimento profissional e por novas oportunidades advindas com a vivência acadêmica, em face do ônus implicado no custeio próprio de despesas extras não plenamente garantidas por parte das instituições formadoras.

6.1. A jornada acadêmica do PARFOR/UEA: relatos de uma experiência lida de dentro para fora

Por conta disso, quando tivemos a oportunidade de sistematizar a experiência do PARFOR/UEA como “aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma” (LARROSA, 2002, p. 26), pudemos agregar às discussões em tela novos elementos advindos da rede de significados que marcava o processo formativo do qual as participantes faziam parte, com a observância da própria trajetória acadêmica e seus desafios.

Assim como cada participante teve a oportunidade de definir, individualmente, o que o PARFOR significava na sua vida, tanto pessoal, quanto profissional, percebemos ser a leitura da experiência formativa em curso, como oportunidade de vida e possibilidade de expandir horizontes, algo, de fato, compartilhado por todas. Nesse sentido, não apenas o conhecimento prático foi valorizado à experiência formativa no PARFOR/UEA, mas, igualmente, as abstrações teóricas ganharam lugar de destaque como um investimento do referido programa para dar visibilidade ao ofício das participantes como docência qualificada, a fim de torná-la menos intuitiva e espontânea:

Eu gosto dos ensinamentos do PARFOR, eles servem bastante para a minha prática de sala. Eu, antes do PARFOR, não sabia nem fazer um plano de aula direito e lá nós tivemos uma disciplina de planejamento que nós aprendemos a adequar o conteúdo com a metodologia que melhor atende aquela aprendizagem que se quer alcançar e isso ajudou muito a planejar a minha aula. Depois disso eu não tive mais dificuldades e antes eu posso dizer que esse era um conhecimento que me fazia muita falta (DC – V).

Eu falo por mim, quando comecei a estudar no PARFOR eu não sabia nem o que era Currículo! Eu já tinha ouvido falar nisso, no currículo da escola, o currículo da Educação Infantil, mas eu não fazia ideia do que era! Eu só fui saber disso quando o professor veio dar a disciplina de Currículo pra gente e foi aí que eu fui entender como ele afeta diretamente o dia a dia do meu trabalho (DPE – M).

Considerando que as participantes, em sua maioria, eram professoras não egressas de uma formação pedagógica inicial, visto que ingressaram na carreira docente sem assumi-la, inicialmente, como uma escolha pessoal e consciente, compreendemos ser, de fato, aquela qualificação a chance para, enfim, expandir e consolidar novos conhecimentos sobre a profissão ora exercida, além de rever posturas adotadas em sala, substituindo-as por ações pedagógicas mais especializadas.

Nessa perspectiva, ao significarem o PARFOR/UEA como um divisor de águas entre a pessoa que costumavam ser e a pessoa de hoje, as participantes aclamavam a experiência formativa como, consideravelmente, positiva, sendo o enriquecimento da prática pedagógica, com o intercâmbio fomentado entre docentes atuantes em realidades distintas, possibilidade real de potencialização daquela formação para além de uma aprendizagem inscrita em tempos e espaços precisos, alcançando, igualmente, a esfera identitária da profissão:

O que eu mais gosto no PARFOR é quando vem aquelas disciplinas que trabalham mais assim atividades práticas pra se fazer em sala e que daí a gente divide a turma para formar vários grupos e cada grupo traz as suas ideias pra compartilhar com todo o mundo. Sempre que acontece isso eu paro e penso “olha, legal, quando eu voltar pra sala de aula eu vou executar essa daí que eu gostei” e, às vezes, só de ver os colegas apresentando alguma atividade já te dá uma luz, sabe? “olha!”, aí você já pensa mais na frente, “ah eu vou adaptar e fazer com os meus meninos já de outra forma” e, assim, dá pra tirar muita coisa de aprendizado. Nós temos colegas da zona rural e eles são a maioria dentro da sala, então eles trazem cada ideia legal pra trabalhar assim no concreto, com pedras, seringas, são materiais da zona rural que é riquíssimo pra se trabalhar e eles trazem umas ideias novas e a gente troca, tem aquela troca de ideia assim, de experiência assim com as ideias deles. Às vezes, a gente até dá algumas sugestões assim, eles aproveitam as nossas experiências e a gente passa “olha, vocês poderiam trabalhar desse jeito que dá certo” e a gente faz assim uma troca de vivência, assim como os professores do PARFOR eles dizem que eles vêm, trazem o conteúdo e eles vão embora com um novo conteúdo. Porque eles aprendem com as experiências que surgem na sala de aula, assim mesmo nós colegas a gente troca essas experiências lá na sala (DPE – V).

A leitura subjetiva em torno do PARFOR/UEA seguiu novos desdobramentos que nos fizeram convergir aos entraves, por assim dizer, penosos à trajetória acadêmica em andamento. Um deles se confirmou na menção às dificuldades financeiras encontradas pelas participantes para manter-se em formação durante o recesso escolar, principalmente às atuantes em regime de contrato, aliado a uma falta de compreensão da família quanto à condição de trabalhadoras estudantes, uma vez que não se pode descolar o “ser professora” do “ser mãe/mulher”:

Quem tá de fora e sonha entrar no PARFOR não sabe a luta que a gente passa, não só de estudar nos meses de férias e ficar sem receber, pelo menos no meu caso que sou contrato e todo mundo que é contratado sabe a luta que é ficar sem salário no fim do ano. Pior são os colegas da zona rural que têm que vir pra cá pra cidade pra estudar sem receber, é barra, isso é que é pior. Pra mim a luta no PARFOR tem sido por tudo, Janeiro e Fevereiro são os piores meses pra mim porque são 02 meses que a casa da gente fica de pernas pro ar... Quem tem marido que ajuda é bom, mas quem não tem é barra... O meu agora que a gente está se entendendo, mas ele já quis me proibir de estudar, eu que me fiz de forte e enfrentei. Nos primeiros períodos, eu cheguei a levar o meu filho bebê pra dentro da sala de aula, foi muito difícil estudar. Hoje está tudo melhor, meu filho já tem 03 anos e meu marido até que me entende mais... (DC – V).

Em sendo o PARFOR um programa de formação justificado “pelo discurso de elevar os padrões de qualidade e eficiência da educação” (LAGE; SOUSA, 2010, p. 47), poderíamos, inicialmente, imaginá-lo como qualitativamente ofertado mediante a concessão gratuita dos recursos didáticos que se fizessem necessários ao desenvolvimento profissional de seus(as) cursistas. Contudo, ao encará-lo no âmbito da realidade concreta, questionamos: como responsabilizar os(as) docentes pela pretensa qualidade da educação se um dos seus pilares, a formação, sofre toda a sorte de negligências como um boicote orquestrado para que as condições ofertadas concorram, justamente, a objetivos contrários ao referido fim?

Como se não bastasse, as possibilidades de desistência ao longo da trajetória acadêmica tornavam-se ainda mais reais quando embates de ordem relacional entre cursistas e formadores(as) eram travados de maneira injusta, pondo em xeque a própria validade da experiência formativa frente a posturas autoritárias e a condição de pessoas simples que, em sua maioria, vivenciavam a rotina de uma universidade pela primeira vez:

Nós tivemos uma experiência de uma professora que veio, acho que foi na disciplina de Pensamento e Linguagem da Criança, uma disciplina boa, muito boa, mas a professora era muito sargentona, ela tolhia as pessoas, ela não te deixava falar, então ela usou... Ela chamava palavrão na sala, ela acabou com a nossa turma, ficou todo mundo assim, sabe? Até de roubo ela nos acusou! Depois dessa professora aí veio uma bênção, né? A professora que veio logo após conseguiu reverter o nosso desânimo, porque nós ficamos muito desanimados, nós nunca estávamos fazendo nada correto pra ela. Porque você não pode também, como eu cheguei até a falar pra ela: “professora a senhora, sendo professora, nós sabemos que nós professores não devemos agir dessa forma porque a senhora “tá” prejudicando nós que somos seus alunos. Assim como nós prejudicamos as crianças agindo dessa forma, a senhora “tá” nos prejudicando”. Eu até disse assim: “um bando de velho aqui, mas “tá” todo mundo se sentindo como uma criancinha de 02 anos sem conseguir assim falar, sem conseguir se expor, sem conseguir nem dizer o que “tava” sentindo”... Foi muito triste... Foi a única disciplina que veio assim que não é bom nem essa mulher aparecer mais uma vez na nossa frente. Muito, assim, desgastante! Graças a Deus que só foi os 10 dias, né? Se fosse mais nós não teríamos aguentado, é muito desgastante mesmo, não foi coisa boba não, foi coisa séria de chamar palavrão e assim ela acabou com a gente... Se não fosse a professora seguinte vir e reverter, acho que muita gente teria desistido. Então é como eu digo sempre: “gente nós estamos aqui... nós não estamos aqui pra isso, os professores que vêm tem que ser pra nos incentivar e não nos colocar pra baixo”. Assim, pessoas cansadas, pessoas que vêm do interior, têm pessoas que vêm da sua comunidade, deixa sua família na comunidade e vem pra cá estudar e ainda tem que ouvir desaforo de pessoas que vêm lá de fora, do sul, sei lá de onde ela era, é complicado.... Não vejo nem como culpa do PARFOR acontecer uma coisa dessas porque eu acredito que, quando eles selecionam um professor para dar aula pra gente, é porque eles acreditam que aquele professor é competente e tem um equilíbrio emocional para isso, eu tenho certeza que se desse para prever uma postura dessas o PARFOR jamais permitiria que professores assim trabalhassem para eles... Foi muito triste (DPE – V).

Decerto, reflexões como as destacadas acima serviram para enfatizar-nos o quanto a experiência formativa é, antes de tudo, uma experiência humana, necessitando, para tanto, que esta venha ao encontro dos sujeitos para acolhê-los em suas especificidades. Frente a isso, destaca-se o cuidado, tão rechaçado no dia a dia laboral das participantes junto aos (às) pequenos (as), como necessário em todas as fases da formação humana, inclusive na delas próprias, o que nos permite encarar o espaço universitário tanto estimulante, quando convertido em possibilidade de valorização pessoal, quanto desapontador, ao minar a autoestima dos sujeitos pelo desprezo às condições de existência e seus contratempos.

Para tanto, acreditamos que o valor do incentivo e o poder da acolhida requerem, principalmente, que os(as) formadores(as) não apenas dominem a sua disciplina, mas, também, desenvolvam um saber prático a partir da própria experiência pessoal com os(as) cursistas, respeitando, assim, as suas trajetórias individuais:

A aprendizagem dos educandos tem a ver com a docência dos professores e professoras, com sua seriedade, com sua competência científica, com sua amorosidade, com seu humor, com sua clareza política, com sua coerência, assim como todas estas qualidades têm que ver com a maneira mais ou menos justa ou decente com que são respeitados ou não (FREIRE, 2013, p. 147).

Nosso momento interacional com as participantes não poderia ser encerrado sem antes as indagarmos sobre algo que, para nós, era considerado um dos grandes vilões da formação continuada em serviço: o regime modular do PARFOR. Como já esperávamos, o coletivo, em sua grande maioria, confirmou-nos a negatividade do regime modular e os prejuízos causados por este à trajetória acadêmica, ainda mais na reta final de curso quando exigências concernentes à elaboração do TCC e o cumprimento da carga horária de estágio pareciam triplicar-se diante das obrigações impostas pelo próprio trabalho em sala, concorrendo para o surgimento de quadros progressivos de estresse:

Quando eles, ano passado, eles fizeram assim, eles terminaram as aulas mais cedo em dezembro, então nós tivemos um período para descansar, agora quando levam a aula até o dia 23, quase em cima do Natal, aí eu confesso que eu fico muito chateada e também quando eles não nos dão uns dias de folga. A gente sai daqui da sala de aula e vai direto pra lá pra estudar, aí no final querem que a aula acabe na sexta pra segunda você estar aqui na creche já trabalhando na sala de aula, eu acho assim que ninguém é de ferro, né? Eles podiam, pelo menos, nos dar uns três a quatro dias pra tirar, assim, aquilo da cabeça, porque tem uns neurônios no fim do módulo que parece que estão pegando fogo. Assim, eu falo por mim, eu queria que dessem aqueles dias assim pra gente repousar. Eu cheguei a desmaiar ano passado na porta do meu banheiro devido ao trabalho aqui, a minha parceira me deixou só na sala porque o filho se acidentou e eu fiquei sozinha, passei quase 02 meses assim. Aí chegou o período da faculdade e eu comecei a estudar, eu sai do PARFOR

pra voltar pra sala de aula e ela não tinha voltado e, olha, eu estava tão cansada que eu desmaiei, pensei que era colesterol, me disseram “tu “tá” gorda, vai fazer regime”, eu fiz exame e não deu nada, mas a médica descreveu na hora, ela disse “você está com um pico de estresse muito alto e você precisa descansar, você é um ser humano, você não é de ferro”, então a gente sofre muito por não ter esse período de férias, com certeza sofre muito. Só olhando por uma boa causa que é pra estudar, mas é como eu “tô” falando, se eles liberassem as aulas mais cedo em dezembro, a gente teria como ter um descanso, né? Assim daria para levar o período de repouso até o final do mês, mas quando isso não acontece é dose viu? Muito complicado mesmo (DC – V).

Eu sempre achei isso aí muito difícil porque você fica cansado, a mente, você já “tá” com a mente cansada, por isso que, às vezes, eu já pensei várias vezes em desistir por esse motivo de você sair da sala de aula pra ir direto pro PARFOR estudar e sair do PARFOR direto pra sala de aula pra trabalhar, você não tem uma semana pra descansar, se terminar a aula sábado, segunda feira você já inicia onde você “tá” trabalhando e aí, nesse ponto, eu acho que deveriam saber conciliar, né? Ter assim pelo menos 15 dias de férias, a família fica um pouco... Não podendo sair, eu sei que a minha família sofre com isso porque, se sair pra uma viagem, daí eu não vou, só vai eles, aí pra não me contrariar eles não vão pra canto nenhum, só ficam em casa... Eu acho que “vai” ser esses anos todos sem férias pra mim e pra eles, tem as férias deles assim, mas vão passar em casa por minha causa (DPE – M).

Para a nossa surpresa e, por assim dizer, satisfação, quando interpelamos a Coordenação Local do PARFOR UEA/UFAM, com vistas a conhecer a opinião de sua gestão acerca da oferta dos cursos em regime modular, a mesma se mostrou solidária à causa de nossas participantes, entendendo que a realização da formação universitária do PARFOR nos meses das férias escolares era, com efeito, um dos principais pontos negativos na estruturação curricular adotada pelo referido programa governamental:

Inclusive esse é assunto muito comentado entre eles: se torna muito cansativo porque, praticamente, eles saem da sala de aula num dia e no outro eles já estão na faculdade e isso também acontece no retorno. Geralmente as aulas da faculdade terminam num dia, geralmente tem só um ou dois dias de descanso e já retornam pra sala de aula novamente. Eles não têm um período de descanso, tipo assim, de uma semana pra eles se organizarem, não, é saindo de uma sala de aula e entrando em outra. Então se torna muito cansativo e, segundo eles, também muito estressante (Coordenação Local do PARFOR UEA/UFAM).

Diante disto, questionamos sobre a existência ou não de possíveis políticas de intervenção que pudessem transformar essa realidade de sobrecarga ou, ao menos, amenizar os seus efeitos. Quanto a isso, a Coordenação Local do PARFOR UEA/UFAM garantiu que não havia muito a ser feito por ser este um programa demandado pelo próprio MEC de forma verticalizada. Além disso, fatores outros igualmente impeditivos a uma possível mudança no cenário atual de oferta da formação naquele município contribuíam para legitimar o regime

modular de realização dos cursos como sendo, ainda, a melhor alternativa viável até o momento:

Até porque se acontecesse de outra maneira teria que mudar todo o calendário escolar e isso iria interferir também na sala de aula, no próprio sistema de ensino, porque ele já tem uma estrutura e, se mudasse isso aí, também iria interferir no início e no final do ano letivo como já está acontecendo agora, porque na maioria das escolas hoje, estaduais e municipais, as aulas se estendem até os sábados por conta do PARFOR. O professor, além de passar esse período todo no PARFOR estudando, ainda tem que trabalhar até nos sábados pra compensar porque o ano letivo sempre começa com atrasos (Coordenação Local do PARFOR UEA/UFAM).

Estando a experiência formativa concentrada em um período intensivo de disciplinas ministradas em curto espaço de tempo, atestamos o “legado” final de uma experiência laboral encerrada em um ano letivo igualmente concentrado em termos de carga horária e de reposição para que se cumprissem, minimamente, as exigências e prazos concernentes à adequação do calendário letivo no retorno docente às suas unidades escolares, algo que nos permitiu desvelar, de fato, as reais condições de realização daquela formação no município de Autazes/AM:

Eu acredito que, para as novas turmas que irão começar, porque tem previsão de novas turmas para 2016, que fosse revista essa situação, por exemplo, da saída dos professores da sala de aula para entrarem na faculdade, né, que é o PARFOR, assim um período de descanso pelo menos de uma semana para eles se organizarem, se prepararem e também a estrutura porque hoje o PARFOR funciona numa escola estadual e, geralmente, quando termina é às pressas porque a escola tem que ser devolvida, tem toda uma organização pra iniciar o ano letivo, então que tivesse um espaço físico apropriado somente para o PARFOR (Coordenação Local do PARFOR UEA/UFAM).

Frente a isso, questionamos: não seria, de fato, o próprio PARFOR uma prescrição pautada em objetivos fixados à parte de interesses construídos por aqueles(as) a quem se destina, tampouco atento aos seus condicionantes contextuais? Somente assim nos seria possível compreender o despropósito ligado a uma formação que, ao invés de pensada para gerar benefícios, produzia uma gama de prejuízos aos(às) cursistas que, além de conciliarem trabalho e estudo sem intervalos de descanso, eram cobrados(as) a trabalhar em dobro, em um ou mais empregos, a fim de evitar maiores agravos a um sistema de ensino já impactado pelo atraso do retorno às aulas, provocado pela realização dos módulos, ano após ano.

Desse modo, se é verdadeira a máxima de que tudo na vida tem o seu preço, às bases, no caso aos(às) trabalhadores(as) da Educação, cursistas ou coordenadores(as), restaria à conformação passiva ao PARFOR e suas responsabilizações, sacrificando-se em nome de

objetivos que não traçaram: aos(às) cursistas, o tão sonhado diploma universitário como capital simbólico (BOURDIEU, 2009) legitimador de que se encontravam aptos(as) ao exercício da docência na EB; aos(às) coordenadores(as), a expectativa de garantir uma ordem possível a partir do caos.

As reflexões acerca do PARFOR/UEA, a partir do relato de quem o conhecia em seus aspectos mais íntimos, nos permitiu vislumbrá-lo como um espaço repleto de sentidos e de significados evidenciados em sentimentos ora de frustração, ora de júbilo pela oportunidade de fazer parte da sua história. Mesmo assim, ainda que envolto em uma trama de contradições, não podemos desconsiderar que a formação do PARFOR/UEA era crucial àquele contexto para que se afirmasse, cada vez mais, a docência como ofício dotado de valores próprios, tecidos em “múltiplas fontes que se cruzam, se sobrepõem e até se contradizem nas atitudes tomadas diante das confusões e complexidades que estão presentes no cotidiano escolar” (MONTEIRO, 2006, p. 36-37), as quais carecem de uma formação consistente anterior à atuação profissional, algo que escapava às prioridades ali adotadas.

Todavia, para nós, um dos grandes desafios a ser superado para que as participantes se sintam compelidas a usufruir dos ganhos formativos no PARFOR/UEA, sem que sejam, vez ou outra, assombradas pelo fantasma da desistência, situar-se-ia na retirada deste do patamar de mal necessário ora ocupado, à passagem do ônus ao bônus, com a adoção de investimentos prioritários verdadeiramente comprometidos para tal que, enfim, façam valer, não apenas no âmbito do discurso, mas na ação concreta, a recompensa final em conciliar a rotina anual de trabalho com a obrigatória participação em um processo de formação permanente.

6.2. Sessão de Argumentação: um olhar avaliativo sobre sistematizar experiências na coletividade

Em Dezembro/2015, retornamos ao município de Autazes para o encerramento do processo de sistematização de experiências, com vistas a avaliarmos a pesquisa em si, bem como procedermos à validação conjunta dos dados, por meio do levantamento das aprendizagens alcançadas no primeiro semestre de 2015, na busca por aquelas que se tornaram mais significativas às participantes, isto é, aquelas que mais incitaram mudanças reais e concretas, sejam estas pessoais e/ou profissionais.

Por sessão de argumentação, a entendemos como um regresso ao campo em busca de novas contribuições e, assim, conferirmos as formas renovadas de construção assumidas em torno da experiência desvelada, sendo esta uma das etapas mais importantes da sistematização ao englobar processos e produtos da elaboração de saberes, permitindo aos sujeitos atribuir sentido à sua ação no mundo, significando-a enquanto experiência humana pessoal e social (SOUZA, 2000).

Assim, ao “descobrir e formular o sentido que uma determinada experiência está adquirindo para os sujeitos e pelos próprios sujeitos” (IDEM, p. 35) a busca por uma síntese agregadora dos diversos pontos de vista implicados que, inscrita no terreno da *práxis*, nos trouxesse uma teoria molhada da prática da vida como produto final deste ambiente de aprendizagem se constituiu em nosso objetivo maior, com vistas a extrairmos novas possibilidades de reflexão e de ação frente à própria realidade.

6.2.1. Sentidos/significados da experiência sistematizada e novas formas de atuação ante o mundo: o que sabemos para chegar aonde queremos

A referida sessão teve o seu início por meio de explanações acerca dos encontros anteriormente realizados, levando-nos a enveredar por um exercício de memória em torno dos mesmos após uma pausa de, aproximadamente, 06 (seis) meses desde o término da produção de dados propriamente dita. Quanto a isso, notamos similaridades no modo como as participantes se remontavam a estes, avaliando-os como significativos à quebra de uma rotina diariamente sobrecarregada:

No dia a dia da rotina pesada mesmo que se leva em sala de aula, é difícil a gente parar um tempo assim pra pensar naquilo que a gente “tá” fazendo, porque a rotina é tão pesada que a gente já torna aquilo meio mecânico, sabe? Já chega e vai fazendo o que tem que ser feito sem parar pra pensar de fato naquilo que a gente “tá” fazendo, então parar um dia assim... Ter aquela hora ali reservada pra pensar no trabalho da gente foi muito bom, é até uma forma da gente dar uma respirada de tudo e sair do automático para olhar um pouco pra nós mesmas, né? Eu cresci muito a partir disso, posso dizer que sim, com certeza foi muito positivo! (DC – M).

Ademais, situações vivenciadas no contexto do trabalho docente no primeiro semestre de 2015 também deram o tom das lembranças instigadas, sinalizando contribuições concretas no modo como as participantes elaboravam tais questões, a partir de uma visão mais crítica em torno dos condicionantes contextuais inscritos na cotidianidade, sendo as discussões sobre

a experiência laboral, em suas múltiplas facetas, um exemplo tangível dessa ressignificação diante do necessário diálogo entre aquilo que aprendiam no PARFOR/UEA e o que praticavam no contexto escolar:

A gente sempre fica esperando demais da gestão, fica esperando que alguém venha e resolva o nosso problema, aí ficamos andando em círculos sempre fazendo aquilo que nos mandam e copiando coisas que outros já fizeram, só pra não ter que se indispor e aí pra onde vai o PARFOR? Eu, antes dessa faculdade, não tinha formação nenhuma, então errar pra mim era a única opção, era aceitável errar. Agora eu vou continuar no erro? Insistir no erro só porque a gestão não me apoia? Eu não! Nossos planejamentos da Creche hoje são tudo feito no embate, é uma dando ideia, é outra trazendo um material que conseguiu em algum livro, se a gestão vem e fala “eu quero isso” e não concordamos, a gente já diz “isso não vamos fazer” e dizemos o porquê, damos uma aula pra dizer com todas as letras porque não vamos fazer e assim a gente vai levando. Tem colega que segue a cabeça dos outros porque sempre foi assim, “não vai dar certo, é perda de tempo”, perda de tempo? Perda de tempo é ficar de braços cruzados porque não tem material, prefere se acomodar achando que tudo cai do céu, “por um acaso tu não sabe se reinventar? Tá estudando pra quê?” (DC – V).

Os professores sempre dizem para colocarmos em prática o que a gente aprende no PARFOR e a gente até se sente capaz assim de ser mesmo aquela professora inovadora, só que a gente volta de lá e se depara com os velhos problemas de sempre, é a gestão que não dá apoio, é a família que vem cobrar uma postura de professora do Fundamental e lá a gente cai na mesma armadilha de ser como eles querem, ao invés de enfrentar todo esse sistema pensando no nosso aluno (DPE – V).

É notório que formação continuada e atuação profissional têm nos arranjos politiqueros uma vilã de peso, especialmente se pensarmos na realidade docente enfrentada em grande parte dos municípios afastados da capital. E lidar com essa vilã requer parcimônia, uma vez que confrontá-la diretamente poderia significar, na pior das hipóteses, a perda do próprio emprego.

Entretanto, silenciar a reflexão em nome do medo seria legitimar a opressão sofrida, algo com o qual não se deve compactuar, tampouco conformar-se, já que a liberdade não é algo que se dê por decreto, nem pode ser dada a alguém, tampouco a si mesmo. “Os homens só se libertam em comunhão, mediatizados por uma realidade que eles devem transformar” (TORRES, 2014, p. 81), razão esta mais do que plausível à problematização constante daquela realidade, ainda que desfavorecida pelas circunstâncias atuais:

Eu saí da sala de aula nesse último semestre e voltei para o meu cargo de antes, então botar em prática o PARFOR na condição que eu “tô” vai ser impossível agora. Não perdi o emprego, porque sou concursada, mas perdi a chance de crescer como profissional, usando os meus conhecimentos lá da faculdade... Isso até me

desanima a estudar, só que o que eles querem é que a gente desista e eu já botei na minha cabeça que isso eu não vou fazer, eu sei que o proveito vai ser menor, mas eu vou continuar tentando extrair o máximo dessa faculdade pra minha vida... Uma hora esse conhecimento vai voltar a me servir outra vez (DC – M).

Ademais, o destaque dado a temáticas polêmicas ao universo laboral, permitiu-nos vislumbrar a ampliação de um entendimento sobre os espaços de interseção ali existentes e que inspiravam a definição de consensos entre os envolvidos. Nesse sentido, o encontro entre o processo de sistematização e a perpetuação de práticas cristalizadas mostrou-se positivo na medida em que, despertando-as à problematização constante da realidade em redor, permitiu a elas reconhecer-se em cada decisão tomada, bem como os seus efeitos à potencialização de mudanças reais no âmbito daquele espaço escolar:

Eu posso dizer que, pela primeira vez, eu parei pra pensar mesmo sobre como essa formação me ajuda a lidar com a minha escola, com a minha criança, e interagir com quem vive o mesmo dia a dia que eu trouxe um aprendizado maior ainda para ver como que ela pode ganhar vida na minha prática, naquela hora do embate mesmo que o professor é colocado à prova e precisa mostrar que “tá” preparado pra lidar com aquela criança, com aquela família... Aqui se aprendeu muito, porque a gente viu que nem tudo na vida se consegue resolver só com teorias e técnicas, como a gente pensa que dá quando volta da faculdade, e nem deveria ser assim, né? Porque formação não é só saber a técnica, pra mim formação é um todo, é um conjunto de coisas, é você saber lidar com as situações e pensar como você vai agir diante daquilo, que estratégia te serve mais pra atingir aquele objetivo e isso eu já vejo que nem depende tanto da técnica em si, já vai mais da forma como você decide mediante ao teu problema e isso é vivência diária, é habilidade que se aprende no trabalho e com o tempo, não é coisa que se aprende só com os livros (DPE – V).

No decurso do processo de sistematização no primeiro semestre de 2015, podemos dizer que, de fato, as aproximações entre experiência laboral e experiência formativa foram bastante desafiadoras ao coletivo que, não raro, sequer enxergava possibilidades de diálogo ante casos nos quais as relações de trabalho eram postas à prova, evidenciando-nos, conforme apontado acima, a máxima de que “não são as técnicas, mas sim a conjugação de homens e instrumentos o que transforma uma sociedade” (FREIRE, 2011d, p. 38).

Por essa razão, seja na relação cursistas / formadores(as), seja no confronto direto entre conhecimentos acadêmicos e realidade escolar, as falas ali destacadas expressavam, para nós, um só sentimento: o de que a formação venha a inspirar, cada vez mais, uma “relação com o mundo como *conjunto de significados*” (CHARLOT, 2000, p. 78, grifo do autor), isto é, que a formação esteja inebriada de nossas dificuldades reais para que se torne precursora de novas possibilidades, algo que nos foi perceptível no modo como as participantes haviam

expandido o próprio olhar sobre a experiência formativa para territórios críticos até então inexplorados.

Após a condução coletiva do memorial, procedemos à validação conjunta dos dados produzidos, no diálogo com tópicos extraídos de nosso texto preliminar. Ao final, sendo os pontos de destaque similares às discussões realizadas e não havendo maiores alterações aos acréscimos já finalizados, o debate foi esgotado por unanimidade. A partir daí, era chegada a hora de colocarmos à prova a pesquisa em si, no tocante a avaliarmos sua realização, bem como as vantagens e desvantagens de ser participante em uma investigação científica.

A esse respeito, consideramos que as professoras aprovaram o modo como cada etapa foi conduzida por nós, especialmente no que tange à observação diária em sala e seus receios subjacentes, bem como à nossa postura adotada frente ao trabalho realizado:

No início eu confesso que eu fiquei com medo de ter alguém na minha sala de aula, não sabia muito bem o que esperar... Só que os dias foram passando e eu comecei a ganhar mais confiança e a senhora sempre fazia eu me sentir à vontade, não me criticava e nem me chamava atenção, respeitava assim o meu trabalho e isso foi muito bom assim pra mim, eu me sentia bem quando a senhora vinha pra minha sala de aula e me ajudava com as crianças! Até os pais dos meus alunos achavam que a senhora era professora também, as crianças também achavam. No começo os alunos até ficavam chateados porque não entendiam, chegavam pra mim e perguntavam “porque a professora não veio hoje pra cá?”, “porque ela tem que ficar naquela outra sala?”, aí eu explicava que era porque ela precisava ajudar outras professoras, até que eles foram, aos poucos, aceitando mais. Pra mim, foi bem prazeroso e importante ter vivido tudo isso, com certeza foi um aprendizado (DPE – M).

Quando a professora disse que ia ficar na minha sala [referindo-se a mim], eu não me preocupei tanto por mim, porque a senhora já “tava” na escola desde antes das crianças chegarem e a gente meio que conversava direto, então por mim eu “tava” tranquila, meio desconfiada sim porque eu ainda não sabia muito bem o que eu teria que fazer quando a senhora tivesse por lá, assim se tinha alguma tarefa... Então eu fiquei calma, só o que vinha na minha cabeça de preocupação mesmo porque, na Creche, a gente sabe que o trabalho é feito em dupla e a minha parceira não “tava” fazendo PARFOR, então assim, pela pesquisa, a coisa seria só comigo... Daí eu me preocupei dela se incomodar com isso, mas a senhora parece que leu os meus pensamentos, antes até da gente receber as crianças, a senhora chamou a minha parceira no canto e pediu a autorização dela para vir assistir as nossas aulas, perguntou se ela concordava com aquilo e, assim, eu achei isso de uma atenção tamanha! A senhora se preocupou em deixar a minha parceira à vontade e não teve problema nenhum, a minha colega aceitou e ainda comentava comigo que sentia sua falta quando não era o nosso dia de sermos observadas (DC – M).

Como esperado, a fase da Observação Participante converteu-se na segunda etapa predominante nas discussões avaliativas em torno da pesquisa, perdendo apenas para o processo de sistematização de experiência. A fase das entrevistas, todavia, foi mencionada

apenas uma vez, o que sinalizou, para nós, uma maior concentração dos riscos da pesquisa nos constrangimentos gerados por nossa incursão etnográfica em sala. Felizmente, o processo avaliativo serviu para mostrar-nos que, estando presentes, tais riscos puderam ser contornados com sucesso, bem como tiveram os seus efeitos neutralizados, sem maiores consequências ao bem estar das participantes:

Apesar de eu ter sido pega de surpresa assim no início, eu até que não senti tanto receio de ter alguém observando o meu trabalho, eu peguei foi experiência com tudo isso, porque, mesmo com as dificuldades do dia a dia, a minha palavra era sempre valorizada... Até no PARFOR as meninas sabem que eu tenho medo de me expressar por causa daquela insegurança de não saber se está falando o certo e eu fiquei meio assim... Naquele dia que a senhora me entrevistou foi quando eu me senti até mais insegura do que nos outros dias, porque, na minha cabeça, eu não sabia se o que eu “tava” dizendo era o certo ou não, mas foi tão gratificante quando a senhora virou pra mim e disse que não estava ali para me julgar e sim pra aprender comigo que isso me fez... Eu me senti assim tão importante de saber que o que eu ia dizer tinha valor pra alguém que eu comecei a interagir bastante, tanto que até eu me surpreendi com isso (DC – M).

Após conhecermos o modo como as participantes avaliavam a realização das etapas investigativas, questionamo-las acerca das vantagens de ser participante em uma situação de pesquisa. Sobre o assunto, as professoras trouxeram à tona o crescimento pessoal implicado nas aprendizagens obtidas com a investigação, sinalizado por elas como um dos grandes benefícios oriundos dessa participação:

Eu acredito que a maior vantagem de fazer parte da pesquisa foi essa aprendizagem mútua, sem julgamentos, esse respeito de saber ouvir, não só saber falar e de ter consideração e ser humilde até na hora de reconhecer “olha, isso eu não sabia” e estar ali disposta a aprender... Eu já tinha participado antes de uma pesquisa que era quase igual a essa de agora, a pessoa também foi pra dentro da minha sala de aula, só que ele chegava, sentava no canto da sala e só ficava anotando o tempo todo, nem interagia comigo e com os alunos... Eu me sentia ansiosa com aquilo, de pensar no que ele poderia estar escrevendo a meu respeito... Nessa eu já vi a vantagem da professora ter se envolvido com a aula mesmo, do começo ao fim! A senhora até anotava uma coisa ou outra, só que era algo tão discreto que eu nem me incomodava, porque eu via que o que interessava era a minha aula, eu posso dizer que foi uma parceria tão gostosa que eu até me esquecia que estava participando de uma pesquisa (DPE – M).

Como tudo na vida, é sabido que toda experiência possui vantagens, como, também, desvantagens, algo que nos compeliu a sondá-las a esse respeito. Sobre o assunto, os pontos negativos da pesquisa enfatizaram queixas e cobranças quanto ao cronograma elaborado, principalmente no tocante ao tempo de duração dispensado à investigação científica:

Eu vejo como uma desvantagem o pouco tempo mesmo que se teve de interagir naquele semestre, acredito que poderia ter sido mais prolongada essa pesquisa para que a gente pudesse aprofundar mais as discussões e adquirir mais conhecimentos (DPE – V).

Pra mim poderia ter tido mais tempo de conhecer um pouco da nossa realidade individual, até mesmo fora da escola, por exemplo, conhecer como nós somos no PARFOR e também acompanhar a nossa rotina também de estudantes e não apenas de professoras (DC – V).

Frente às desvantagens mencionadas, entendemos que os prejuízos decorrentes da realização da pesquisa aliaram-se ao fator tempo como um elemento frustrante à necessidade de uma incursão mais ampliada, algo com o qual, igualmente, concordamos. Por isso, compreendemos as expectativas em torno da pesquisa, por um período mais prolongado, como agravos sinalizadores de um campo empírico ainda rico, aberto e propenso a novas investigações que venham a contribuir, cada vez mais, à sua evolução e aprendizado e não como óbices, de fato, prejudiciais a ambas as partes, participantes e pesquisadora.

À guisa de encerramento, solicitamos às professoras refletir sobre aquilo que acreditavam ser capazes de realizar daqui pra frente, a partir das aprendizagens advindas de sua participação na pesquisa, com vistas a antever possibilidades. Mais uma vez, evidenciou-se o desejo pela transformação da realidade escolar a partir de decisões renovadas e, de preferência, construídas coletivamente, em conformidade com a profissional que ansiavam ser após os estudos acadêmicos:

Eu acredito, assim, que a rotina sempre vai existir, só que nós podemos construir uma nova rotina menos pesada pra nós. Eu vejo agora que dá, por exemplo, pra sentar junto e pensar o nosso trabalho, agora eu sei que já posso articular uma parceria nova; mesmo que eu seja da Pré-Escola e a minha colega seja da Creche não importa, dá para trabalhar. Então eu me vejo capaz de quebrar mais a minha rotina, sabe? De pensar o trabalho e não só ficar executando... (DPE – V).

Eu até acho que a palavra de ordem daqui pra frente é inovação! Ninguém aqui pode garantir como estará no ano que vem, mas eu acredito que nós somos professoras e isso é uma coisa que ninguém tira da gente! Então, vamos ser professoras que inovam na escola de criança pequena, na faculdade, no lugar que a gente estiver, vamos inovar! (DC – V).

E assim encerramos a sessão de argumentação, compreendendo o quanto estabelecer conexões entre o sentido da formação continuada à atuação profissional diária nos possibilitou desvelar como, na maioria das vezes, as relações humanas tornavam-se prejudicadas pela

valorização excessiva de uma rotina laboral não refletida e pensada. De igual modo, foi-nos possível perceber o quanto a conformação ante a realidade nos tornava cúmplices da opressão que acreditávamos combater quando, “cruzando os braços”, assumíamos posturas passivas que nada mais serviam senão para perpetuar a influência de ditames externos ao nosso trabalho, no melhor estilo “quem cala, consente”.

Apesar de serem considerações, até certo ponto, bastante exploradas em publicações acadêmicas e afins, não podemos nos dirigir a estas como meras reiteraões, posto que sejam ensinamentos extraídos de um percurso construído por mulheres que se disponibilizaram, no confronto direto entre convicções sustentadas por anos e as decisões ora tomadas no contexto escolar, a desnudar-se em seus “por quês” e “para quês”, permitindo-se avançar a novos patamares. E, para nós, esse é um mérito que jamais lhes será tirado.

6.3. Em síntese

Na seção em tela, refletimos sobre os impactos da experiência formativa no PARFOR/UEA, transcendendo a mera aquisição dos saberes pertinentes aos conhecimentos teóricos, técnicos e metodológicos para alcançar, igualmente, a dimensão pessoal e subjetiva desta em seus sentidos e significados, construídos ao longo da trajetória acadêmica.

Dessa forma, vislumbramos o quanto a oferta do PARFOR no município investigado concorria à disseminação de responsabilizaões não apenas aos(às) cursistas, mas à própria gestão local, pela compensação de atrasos concernentes ao calendário letivo municipal, expandindo os óbices gerados com o regime modular e consolidando novas sobrecargas laborais. Tal situação levou-nos a questionar até que ponto não seria a própria formação mais uma das muitas prescriões impostas àquela realidade, contribuindo para alçá-la ao patamar de “mal necessário”, em contraste com o mote de “oportunidade dos sonhos” até então sustentado, especialmente nos discursos disseminados por parte de sua gestão local.

Do mesmo modo, reconhecemos o quanto a aquisição de conhecimentos à expansão de horizontes tem sido cara a essa formação, ao passo que os constrangimentos entre formadores(as) e cursistas, além da imposição de rotinas abusivas de estudo, sem o devido provimento gratuito dos recursos materiais necessários à boa aprendizagem, geravam marcas profundas evidenciadas na ocorrência de adoecimentos físicos e mentais, suscitando, nas participantes, tanto pensamentos derrotistas, apontados nas entrevistas, quanto desejos de desistência, compartilhados, igualmente, na coletividade.

Por fim, procedemos a uma sessão de argumentação que nos daria uma visão mais ampla acerca das contribuições da pesquisa à vida e à carreira das participantes. Sobre a mesma, temos a considerar serem maiores os saldos em torno das vantagens do que das desvantagens, manifestadas, as primeiras, na formação de novas parcerias, com vistas à inovação no espaço escolar e as segundas, condicionadas ao encerramento precoce da pesquisa, a qual esteve condensada em apenas um semestre letivo.

De nossa parte, acreditamos ter contribuído para oxigenar os discursos escolares em torno das principais temáticas que permeavam o universo laboral das participantes naquela instituição, cujos ganhos coletivos reforçaram em nós a reflexão constante sobre a prática como uma das armas mais eficientes no combate aos ditames opressores vivenciados diariamente no contexto escolar. Obviamente, como toda a mudança requer um tempo para se consolidar, entendemos que a pesquisa apenas possibilitou a abertura de novos espaços, estando a concretização de ações renovadas influenciada, diretamente, pelos condicionantes contextuais, os quais cobrarão cada vez mais, das participantes, que se posicionem, constantemente, ante suas determinações.

Resta saber se as práticas discursivas estimuladas pela investigação encontrarão, de fato, terreno fértil na experiência laboral para terem continuidade ou se, igualmente, serão encerradas em retóricas que se anulam frente ao dinamismo de uma realidade nem sempre favorável, mas, não raro, fugaz e, por vezes, implacável, no tenso jogo entre a manutenção do instituído e a crítica a este, entre a opressão e a libertação.

O QUE VI, VIVI E APRENDI: PARA (NÃO) FINALIZAR

*A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo
(Nelson Mandela).*

Ao buscarmos um entendimento sobre o modo como os conhecimentos apropriados na 1ª Licenciatura em Pedagogia do PARFOR/UEA dialogavam com a atividade laboral de cursistas em situação ativa na docência, tomamos como ponto de partida reflexões que nos fizessem indagar a realidade para dela extrairmos compreensão acerca do fenômeno formativo de professores(as) e suas reais contribuições ao desenvolvimento profissional dessa categoria.

Para tanto, empenhamo-nos em conhecer as expectativas de cada participante investigada na relação com a experiência formativa vivenciada. Desvelar como esta experiência repercutia na atuação realizada no contexto escolar e, assim, compreender as redes de sentido e de significados oriundas dessa participação no PARFOR/UEA, bem como sua influência à potencialização da atividade docente na perspectiva de uma práxis consciente, politizada e em consonância com o contexto escolar de origem, constituiu-se em nossa meta primordial, desde a propositura de nossa temática investigativa até o encerramento da abordagem ao campo de pesquisa.

Sendo assim, retomarmos as indagações iniciais para garimpar achados investigativos e problematizar resultados alcançados nos pareceu viável à construção de um caminhar retrospectivo que contemplasse não somente aquilo que, de fato, atendeu aos nossos objetivos empíricos, mas, principalmente, ao que de mais significativo construímos em termos de aprendizagens e que nessas linhas buscamos sintetizar. Aprendizagens tais, vale destacar, oriundas de embates diários frente às vicissitudes do cenário político local, os quais apontavam tensões e, ao mesmo tempo, sinalizavam possibilidades em meio a uma complexidade mutante que tanto desafiava, quanto instigava à definição de posicionamentos cada vez mais críticos e comprometidos com a necessária transformação social daquela realidade.

Podemos afirmar que o primeiro destes embates se deu quando, aos poucos, passamos a reconhecer os primeiros traços de influência projetados pela questão política no dia a dia laboral das participantes. Seja nas condições materiais de trabalho, seja nas possibilidades ínfimas de reflexão coletiva no interior da escola, era nítido ser aquela uma situação deveras conflituosa, sendo a omissão uma das armas de opressão mais adotadas por ambas as partes,

deixando pouca margem a um questionamento crítico do coletivo institucional que pudesse apoiar-se na gestão escolar frente ao macrossistema e/ou que vislumbrasse os interesses do coletivo como prioritários, sem a sobreposição de interesses pessoais por um favorecimento a grupos específicos, como mote estratégico de perpetuação no poder.

Ademais, a presença de profissionais com anos de carreira, mas sem qualquer formação inicial, anterior ao ingresso na área, foi outro dos embates encontrados que mais nos chamaram a atenção na realidade investigada, uma vez que desvelava o quanto a profissão docente ainda é vista pela ótica do improviso, como se, para exercê-la, não carecesse maiores exigências, posto que fosse “fácil” ensinar. Evidente afirmarmos que tais conveniências não eram exclusividade de nosso campo empírico, uma vez que a carência de profissionais com formação adequada para atuar em instituições escolares afastadas dos grandes centros urbanos já não é novidade em face dos desafios geográficos, econômicos e sociais implícitos ao ser educador(a) e ao fazer Educação no contexto amazônico.

Frente a isso, não tardou para notarmos aspectos subjacentes àquela realidade e que, apesar de camuflados em retóricas de combate à desvalorização profissional docente presentes nos documentos oficiais produzidos pelo macrossistema local, guardavam conveniências latentes no jogo de interesses impetrado por modelos de contratação que priorizavam muito mais arranjos político partidários do que uma desejável qualificação profissional, como requisito anterior a qualquer investitura no cargo, por parte daqueles(as) que se dispusessem a ensinar.

Como um exemplo nítido dessa assertiva, podemos citar a retirada arbitrária de cursistas do PARFOR, seja UEA, seja UFAM, de suas salas para priorizar a inserção de novas pessoas que, sequer, possuíam formação inicial ao cargo. Quando não, pessoas com formação inicial em nível de Magistério e que cursavam o PARFOR nas referidas universidades eram destituídas da atividade docente e remanejadas aos seus cargos de origem, desconsiderando a vitalidade de sua permanência na docência para um diálogo efetivo entre formação/atuação – caso de uma das participantes que, concursada em cargo administrativo, retornou ao seu posto de origem no segundo semestre de 2015, mesmo estando com os estudos em andamento.

Além destes, tomamos conhecimento de outros casos envolvendo participantes atuantes em regime de contrato e que foram retiradas da titularidade de salas observadas por nós no primeiro semestre de 2015 para suprir a ausência de professoras efetivas em gozo de licença médica em novas turmas, no semestre seguinte, sem que, ao menos, aspectos cruciais

ao processo educativo com crianças pequenas fossem ponderados, tais como a vinculação dos(as) pequenos(as) com a professora que os(as) assistia até aquele momento.

Com isso, observamos que atuar em regime de contrato naquelas circunstâncias era manter-se disponível a quaisquer arranjos que fossem deliberados, algo que, claramente, sinalizava a rotatividade docente como uma das formas de precarização do trabalho mais cabais àquela realidade e perpetuada, em grande parte, por esses mesmos processos de contratação desprovidos de exigências formativas consistentes, os quais abriam margem tanto a remanejamentos abusivos no interior das escolas, quanto à conseqüente substituição de profissionais como se fossem “peças de reposição” à mercê da engrenagem educacional.

Ora, se aquela formação era ofertada justamente por uma necessidade do trabalho, o esperado seria que cursistas do referido programa gozassem de ampla preferência das gestões escolares municipais junto à SEMED/Autazes no momento da lotação docente, sendo, inclusive, opção prioritária na titularidade das salas, em atenção à formação à qual estavam se submetendo. Contudo, como o “ideal” é uma falácia na dialética da vida, o real, assumindo o seu lugar, destacou-nos que as conveniências ali adotadas, contraditoriamente, fragmentavam o próprio propósito do PARFOR, uma vez que o remanejamento/substituição de profissionais estudantes, ao bel prazer institucional, indicava um claro rompimento político com uma perspectiva de valorização da formação continuada como meta primordial ao alcance do ensino público de qualidade.

Como era esperado, a observância de um jogo simbólico perpetuado em âmbito local e reproduzido no contexto escolar permitiu-nos vislumbrar os primeiros territórios de confronto entre a experiência formativa do PARFOR/UEA e a experiência laboral na Creche e na Pré-Escola. Para nós, era nítido perceber que não apenas os discursos oficiais, como o próprio PPP da instituição pesquisada, guardavam contradições profundas com aquilo que, de fato, direcionava a ação concreta, mas a ocorrência de práticas pedagógicas pautadas em decisões não condizentes com aquilo que, aparentemente, as participantes acreditavam, contribuía para a distância e, até mesmo, para a cisão entre concepção e ação no dia a dia do trabalho realizado.

Nesse sentido, era notório percebermos o quanto a experiência formativa despontava como idealização inatingível ante a dura realidade de precarização enfrentada, como se a teoria aprendida nos bancos universitários se dissipasse na tensa relação com posturas cristalizadas nascidas tanto dos conhecimentos pedagógicos construídos ao longo da carreira,

quanto de ditames externos pretensamente estáticos, ano após ano. Não demorou muito para que não apenas a observação *in loco*, mas, igualmente, as entrevistas e o processo de sistematização desmascarassem o que estava por detrás das escolhas adotadas naquele contexto escolar, afastando-nos da justificativa de mera acomodação como explicação única e confirmando-nos a problemática relação teoria e prática como pano de fundo frente à fragilidade de espaços formativos pouco consistentes, dentro e fora da escola.

Dizemos isso porque a necessidade que as participantes tinham de adaptar os conhecimentos advindos da experiência formativa, de modo acrítico, no retorno destas ao espaço escolar, ao invés de romper com a perpetuação de práticas pedagógicas desprovidas de intencionalidades formativas claras, concorria para legitimar a omissão como alternativa única frente às estruturas sociais dominantes. Tal situação, a nosso ver, desconsiderava a importância de uma formação cidadã cada vez mais problematizadora e comprometida com a História que queremos construir, em detrimento de uma subserviência passiva ante aquela definida por mãos alheias.

Assim, em lugar do desenvolvimento pleno de suas capacidades, as crianças se viam “domesticadas”, desde a tenra idade, para moldar-se à invisibilidade de seres sociais que se acomodam, sem questionar, tendo suas possibilidades de participação desdenhadas por um processo educativo pautado no tripé repetição/memorização/associação, ao invés de calcado em experiências criativas e criadoras que permitissem a elas assumir a própria condição de sujeitos históricos por meio de uma construção ativa dos conhecimentos apropriados na escola, relacionando-os com o cotidiano vivenciado para além desta. E, portanto, seres capazes de intervir e, intervindo, transformar.

É nesse sentido que afirmamos ser a existência de uma rotina escolar pouco refletida e pensada, aliada à supressão dos momentos de deliberação crítica e coletiva que reduzia o planejamento docente à elaboração de prescrições nitidamente comprometidas com a manutenção do instituído, o maior dos desafios ali encontrados para que o PARFOR/UEA se consolidasse, de fato, como um espaço formativo capaz de desencadear a construção de uma práxis educativa consciente e politizada de resistência e de enfrentamento aos ditames externos inscritos no dia a dia laboral daquelas profissionais.

Dessa forma, envoltas pelos processos de dominação existentes, as participantes acreditavam que os conhecimentos mais importantes a ser apropriados no decurso da experiência formativa eram aqueles passíveis de uma aplicabilidade prática e imediata na

realidade escolar, a fim de darem seguimento àquelas e outras prescrições contidas nos discursos produzidos acerca da atuação profissional na EI naquela localidade, notoriamente recheados de orientações neoliberais tácitas, mas, nem por isso, neutras.

O resultado seria uma dissonância no diálogo entre demandas escolares e conhecimentos científicos que aditaria lacunas no âmbito da relação teoria e prática, uma vez que as participantes traziam à experiência formativa expectativas de aprendizagem muito particulares aos problemas enfrentados no dia a dia escolar, influenciadas, quase sempre, por essas mesmas prescrições que direcionavam as escolhas construídas na experiência laboral, anos a fio.

Assim, chegando ao ponto central da nossa tese, constatamos que a construção da rede de sentidos e de significados para a experiência formativa do PARFOR/UEA e as necessidades demandadas pelos contextos de origem, fragilizada por uma condução do conhecimento que caminharía mais no terreno de um pragmatismo utilitário do que na perspectiva de uma formação cultural consistente, se via prejudicada em face da adoção de modelos construídos à parte da cultura da escola, impulsionando as participantes a uma valorização exacerbada dos produtos, ao invés da busca pelo zelo à qualidade dos processos.

Tal constatação tornou-se ainda mais clara, para nós, quando referendada por concepções defendidas no âmbito da gestão local do próprio PARFOR, as quais pareciam aliar a aprendizagem empreendida pela referida formação à posse ou não de materiais didático pedagógicos concretos e sua conseqüente aplicação no retorno docente ao contexto escolar, como se os frutos da formação pudessem ser melhor equacionados se endossados por uma ação educativa passível de mensuração e previsibilidade, com o posterior alcance de resultados cada vez mais satisfatórios, a partir do emprego de técnicas pré-determinadas.

Em contrapartida, se a experiência formativa, estreitando laços com os contextos de origem, apontasse à perspectiva de uma leitura de mundo que ultrapassasse o campo do imediatismo, certamente as participantes, estabelecendo vínculos entre a teoria e a prática, se veriam mais propensas a romper com o pragmatismo utilitário mascarado nos aparatos ideológicos norteadores da experiência laboral ali praticada, posto que não bastasse apenas desenvolver uma atividade teórica e sim potencializá-la por meio de atuações intencionais cada vez mais sintonizadas com a natureza política do próprio ato educativo, permitindo-as desmistificar contradições entre aquilo que praticavam e o resultado dessa prática.

Como forma de contribuirmos ao debate e entendendo a graduação universitária do PARFOR enquanto investimento formativo posterior ao ingresso docente na área, na contramão das graduações convencionais, a articulação de disciplinas afins em módulos temáticos seria, a nosso ver, uma forma de amenizar as incongruências advindas do caráter generalista ante a realidade de cursistas oriundos de espaços escolares diversificados.

Nesse sentido, acreditamos que a apropriação da experiência formativa sem a sobreposição entre práticas pedagógicas voltadas à criança pequenininha e pequena, propiciaria aos(às) cursistas vislumbrar a contribuição dos diferentes componentes curriculares às especificidades da formação integral nas diversas fases, desde a EI até os anos iniciais do EF, na interface com condicionantes socioeconômicos e políticos em meio aos quais nascem e crescem as crianças a ser educadas.

Vale destacar que formar professores(as) em serviço, além de parecer mais vantajoso em termos econômicos, em detrimento do necessário investimento nas universidades, com vistas à garantia de formação inicial adequada, traz as marcas do descaso político para com a área educacional no cenário brasileiro, a despeito de discursos que, “elevando-a” ao patamar de protagonista em slogans da nação como “pátria educadora”, reduzem a sua importância ao papel de figurante no que tange às prioridades políticas e econômicas, impressas no crescente quadro de desvalorização ao qual estão submetidos(as) os(as) seus(as) profissionais.

Nessa perspectiva, entendemos a confusão conceitual em torno da relação teoria e prática apresentada por nossas participantes, em parte, como fruto de um “preparo teórico” subsequente ao ingresso profissional, o que, via de regra, não ocorre com as demais profissões. Essa, a nosso ver, é uma artimanha ideológica que, pretensamente, reforça o mote da docência como destituída de uma profissionalização consolidada, uma vez que requisitos básicos, tais como a formação, seriam postos de lado, sem maiores esforços, nem remorsos, já que sempre haveria a possibilidade de formar-se em serviço futuramente, se assim for conveniente.

Ainda assim, quando desvelamos a estruturação do PARFOR/UEA no município de Autazes/AM, percebemos que as adversidades trazidas pela operacionalização do referido programa naquela localidade, tais como responsabilizações oriundas de atrasos no calendário letivo municipal, não minavam por completo as expectativas de crescimento pessoal e profissional projetadas por pessoas que ali estavam cursando uma faculdade pela primeira vez, investindo sonhos e sacrificando instantes de convivência com suas famílias em prol de

um objetivo maior, mesmo que, vez ou outra, se mostrassem propensas à desistência pela ausência de compensações reais ante a dura condição de trabalhadoras durante o ano letivo e a de estudantes no período das férias.

De igual modo, apesar de limitadas a um domínio instrumental, constatamos que as contribuições da experiência formativa despertavam nas participantes o desejo de desenvolver-se cada vez mais, a fim de consolidarem para si a identidade da professora detentora tanto dos conhecimentos científicos pertinentes ao seu fazer, quanto habilidosa na articulação de saberes e fazeres necessários à resolução das situações demandadas pelo contexto escolar.

Não apenas a crescente necessidade de aprender despontou-nos um cenário possível de transformação, como as aprendizagens construídas no decurso da pesquisa consolidaram, para nós, o quanto aquelas professoras ansiavam por formas de enfrentamento que não apenas denunciasses os ditames perversos ali disseminados, mas anunciassem melhores condições de reconhecimento e de compromisso com a causa da Educação, posto que a História seja um movimento que nunca se detém e a mudança, uma conquista diária a ser tecida no terreno da coletividade.

Apesar das considerações aqui destacadas, admitimos que as exigências de formação superior à atuação profissional na EB, preconizadas em nível nacional, são cruciais ao desmonte da docência intuitiva para a qual todas as pessoas estariam, de antemão, aptas a desenvolvê-la. Resta saber até quando tais exigências serão convertidas em letra morta quando confrontadas com realidades locais que, ainda hoje, teimam por ditar as suas próprias regras, como se se arvorassem de estar acima das próprias leis, desafio tal com grande potencial de crescimento no contexto amazônico, se medidas efetivas não forem concretizadas para melhor equacioná-lo, por parte dos órgãos competentes.

Decerto, uma maior fiscalização acerca da real condição desses(as) cursistas em seus espaços de trabalho e a conseqüente militância em favor de sua manutenção empregatícia seria, a nosso ver, um passo importante no combate ao “coronelismo” implicado nas condições formativas vivenciadas em contextos locais afastados da capital, além de solução adequada para que a docência seja assumida, verdadeiramente, como condição profissional e não mera porta de acesso fácil à universidade, como já vinha se desenhando, sorratamente, nas intenções subjacentes ao cenário de contratações conduzido naquela localidade.

Por fim, gostaríamos de registrar o quão importante foi, para a realização de nossa pesquisa, a acolhida e o apoio recebido desde os primeiros instantes de chegada ao campo, até o momento de nossa saída, ainda que, nos primeiros dias, a chamada ‘fase de estranhamento’ tenha sido extremamente desafiadora à nossa condição de pesquisadora, na medida em que nos impunha dias ora de avanço, ora de retrocesso, bem como instigava-nos a ampliar os espaços de interação para além do universo relacional construído junto às nossas participantes.

Para nós, foi um ganho incomensurável compartilharmos o dia a dia da escola e, assim, construirmos os primeiros laços de parceria que, ao longo dos meses, se converteram em fraternos vínculos de amizade não apenas com aquelas que nos ajudaram a construir a tese em questão, mas com todo o corpo institucional. Sentir-nos parte daquela casa nos mínimos gestos de aceitação e de afeto, oriundos de pessoas tão valorosas ao êxito dessa caminhada, deixa em nós muito mais do que a sensação de dever cumprido, uma vez que nos sinaliza a essencialidade do encontro, anterior a quaisquer vinculações investigativas propriamente ditas, como uma das grandes aprendizagens extraídas, experiência ímpar a qual seremos eternamente gratas.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M. F. B. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. MARTINS, M. A. R. SILVA, A. F. L. Da política nacional de formação (parfor) às representações sociais de professores estudantes sobre a identidade profissional em constituição. **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE**. PUCPR: 7 a 10 de novembro de 2011.
- ALMEIDA, L. R. R. de. **O saber e o aprender de professores de educação de jovens e adultos de Assú, Rio Grande do Norte**. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal, 2011.
- ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 28, nº 1, p. 77-89, jan./jun. 2002.
- AMAZONAS, U. E. **Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Pedagogia**. Manaus: Escola Normal Superior, 2010a.
- _____. **Normatização do Estágio do Curso de Pedagogia**. Manaus: Escola Normal Superior, 2010b.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Série Prática Pedagógica. Campinas: Papirus, 2008.
- AQUINO, J. G. Da “Crise” da educação formal ao fulgor dos processos de governamentalização educacional. **XVI ENDIPE**. Unicamp: Campinas, 2012.
- ARCE, A. Compre um kit neoliberal para a educação infantil e ganha grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**. Campinas, ano XXII, nº 74, p. 251-283, abr. 2001a.
- _____. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 113, p. 167-184, jul. 2001b.
- AUGUSTO, M. H. **Política de resultados e avaliação de desempenho**: efeitos da regulação educativa sobre carreira e remuneração. 36ª Reunião Nacional da ANPED: Goiânia, 2013.
- AUTAZES. **Plano Municipal de Educação – PME 2015-2025**: Planejando a próxima década. SEMED, 2015.
- BARBOSA, M. C. S. HORN, M. da G. S. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BASSI, M. E. Financiamento da educação infantil em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 41, nº 142, p. 116-141, jan./abr. 2011.

BICKEL, A. La sistematización participativa para descubrir los sentidos y aprender de nuestras experiencias. **La Piragua**: Revista Latinoamericana de Educación y Política. Sistematización de experiências: caminhos percorridos, nuevos horizontes, nº 23, ano 2006.

BISSOLI, M de F. **Educação e desenvolvimento da personalidade da criança**: contribuições da Teoria Histórico-Cultural (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista: Marília, 2005.

BORGES, A. Governança e política educacional: a agenda recente do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v. 18, nº 52, p. 125-138, jan. 2003.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 12ª Edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BRANDÃO, C. R. STRECK, D. R. (Orgs.) **Pesquisa Participante**: A Partilha do Saber. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. 03 volumes. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

_____. **Parecer CNE/CP Nº 3 de 21 de fevereiro de 2006**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: Ministério da Educação, 2006a.

_____. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Encarte 1. Brasília: Ministério da Educação, 2006b.

_____. **Lei 11.738/08**: Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

_____. **Resolução Nº 5 de 17 de dezembro de 2009**: fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, 2009a.

_____. **Decreto nº 6.755/09**: Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2009b.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. 35ª Edição. Brasília: Edições Câmara, 2012a.

_____. **Brinquedos e Brincadeiras na Creche**: manual de orientação pedagógica. Brasília: Ministério da Educação, 2012b.

_____. **Lei 13.005/14**: Plano Nacional de Educação/PNE 2014-2024. 8ª edição. Brasília: Edições Câmara, 2014.

_____. **Lei 9.394/96**: Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 11ª Edição. Série Legislação, nº 159. Brasília: Edições Câmara, 2015.

CAMPOS, M. M. FULLGRAF, J. WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 36, nº 127, p.87-128, jan./abr. 2006.

_____. Prefácio. In: FARIA, A. L. G. PALHARES, M. S. (Orgs). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. 6ª Edição. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 2, nº 2-3, p. 121-131, jan/dez. 2008.

_____. et. al. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 41. nº 142, p. 20-54, jan/abr. 2011.

CARVALHO, M. P. de. Gênero e análise sociológica no trabalho docente: um palco de imagens. In: PEIXOTO, A. M. C. PASSOS, M. (Orgs.). **A escola e seus atores: educação e profissão docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CARVALHO, J. S. F. de. A teoria na prática é outra? Considerações sobre as relações entre teoria e prática em discursos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 16, nº 47, p. 307-322, mai./ago. 2011.

CERISARA, A. B. Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional. **Coleção Questões da Nossa Época**, v. 98. São Paulo: Cortez, 2002.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. 21ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2014.

CONTRERAS, J. **A Autonomia de Professores**. 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, D. M. V. GONTIJO, C. M. M. A linguagem oral como elemento integrante da brincadeira. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 41, nº 142, p. 268-289, Jan./Abr. 2011.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In: CHARLOT, B (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. Fundamentos e usos do conceito de relação com o saber. In: DIEB, M.H. **Relações e saberes na escola: os sentidos do aprender e do ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **A relação com o saber nos meios populares: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio**. Porto: Legis Editora, 2009.

CRECHE/PRÉ-ESCOLA MUNICIPAL. **Projeto Político Pedagógico**. Autazes: 2013.

_____. **Lista de Frequência Docente**: contratados e efetivos. Autazes: 2015a.

_____. **Distribuição por turmas**. Autazes: 2015b.

_____. **Lista de Frequência Administrativa**: contratados e efetivos. Autazes: 2015c.

_____. **Plano de Adaptação**. Autazes: 2015d.

_____. **Projeto “Descobrimos os Sentidos”**. Autazes: 2015e.

DAHLBERG, G. MOSS, P. PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social**. 4ª. Edição. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

DIEB, M.H. **Móveis, sentidos e saberes**: o professor da Educação Infantil e sua relação com o saber (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Ceará: Fortaleza, 2007.

DUARTE, N. **A Formação do Indivíduo e a Objetivação do Gênero Humano** (Tese de Doutorado). UNICAMP: Campinas, 1992.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2ª Edição. São Paulo: Autores Associados, 2001.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Afonso, 2005.

EVANGELISTA, O. Políticas públicas educacionais contemporâneas: formação docente e impactos na escola. **XVI ENDIPE**. UNICAMP: Campinas, 2012.

FALKEMBACH, E. M. F. Sistematização, uma arte de ampliar cabeças. In: LIMA, D. FALKEMBACH, E. M. F. DUTRA, M. V. **Arte de ampliar cabeças**: uma leitura transversal das sistematizações do PDA. (Série sistematização, 11). Ministério do Meio Ambiente: Brasília, 2006. Versão revisada em 2014.

_____. FRANTZ, W. Sistematización, creación de conocimiento, epistemologías no eurocéntricas. **America Latina en movimiento**. Nº 499, Ano XXXVIII, II época, edição digital, outubro de 2014.

FERREIRA, E. **(D)enunciar a Autonomia**: Contributos para a compreensão da gênese e da construção da autonomia escolar. Porto: Porto Editora, 2012.

FISCHER, G. **Psicologia Social do Ambiente**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7ª Edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo**. 17ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. A importância do ato de ler em três artigos que se completam. 42ª Edição. **Coleção Questões da Nossa Época**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Professora Sim, Tia Não**: cartas a quem ousa ensinar. 17ª Edição. São Paulo: Editora Olho d'água, 2006.

_____. SHOR, I. **Medo e Ousadia**: O Cotidiano do Professor. 12ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 50ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011c.

_____. **Extensão ou comunicação?** 15ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011d.

_____. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 36ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, L. C. de. Os novos reformadores: o impacto da lógica empresarial na organização escolar. **XVI ENDIPE**. UNICAMP: Campinas, 2012.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, vol. 16, nº 46, p. 235-284, jan./abr. 2011.

FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre o saber e o mundo. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.

FUNDAÇÃO ABRINQ. **Desafios na Infância e na Adolescência no Brasil**: análise situacional nos 26 estados brasileiros e no Distrito Federal. São Paulo-SP: Outubro de 2014.

FUNDAÇÃO VITOR CIVITA. A Atratividade da Carreira Docente no Brasil. **Estudos & Pesquisas Educacionais**. São Paulo-SP: Dezembro de 2009.

GADOTTI, M. Universidade Popular dos Movimentos Sociais: Breve história de um sonho possível. **Democracia Viva**. Rio de Janeiro, IBASE, nº 14, p. 1-22, jan. 2003.

_____. **Educação e Poder:** introdução à pedagogia do conflito. 16ª Edição. São Paulo: Cortez, 2012.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil na última década. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, v. 13, nº 37, p. 57-186, jan/abr. 2008.

_____. BARRETO, E. S. de S. (Orgs). **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

_____. **Políticas Docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GIARD, L. História de uma pesquisa. In: CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer.** 21ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2014.

GIROTTO, C. G. G. S. A metodologia de projetos e a articulação do trabalho didático-pedagógico com as crianças pequenas. **Educação em Revista.** Marília, v. 7, nº ½, p. 31-42, ano 2006.

GOMES, R. et al. Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos:** abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

GOMES, M. de O. **Formação de professores na educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2013.

GUIMARÃES, M da C. S. SOUZA, A C. B. de. O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e as motivações dos cursistas. **Congresso Nacional de Educação/CONEDU.** Campina Grande: 18 a 20 de Setembro de 2014.

HOLLIDAY, O. J. Sistematización de Experiencias y Corrientes Innovadoras del Pensamiento Latinoamericano: una aproximación histórica. **La Piragua:** Revista Latinoamericana de Educación y Política. Sistematización de experiências: caminhos recorridos, nuevos horizontes. Nº 23, ano 2006a.

_____. **Para sistematizar experiências.** 2ª Edição. Brasília: MMA, 2006b.

IMBERNÓN, F. (Org.) **A Educação no Século XXI:** os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KAGAN, S. L. Qualidade na educação infantil: revisão de um estudo brasileiro e recomendações. Tradução: Tina Amado. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, v. 41, nº 142, p. 56-67, jan./abr. 2011.

KRAMER, S. **Profissionais de Educação Infantil:** Gestão e Formação. São Paulo: Ática, 2005a.

_____. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005b.

_____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 27, nº 96, p. 797-818, out. 2006.

KUENZER, A.Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobranete. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 20, nº 68, p. 163-183, dez/1999.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, nº 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr. 2002.

LAGE, M. A. G.; SOUZA, V. A. de. Formação docente e práticas pedagógicas: a influência das políticas educacionais. In: NOVAIS, G. S. CICILLINI, G. A. (Orgs.). **Formação Docente e Práticas Pedagógicas: Olhares que se entrelaçam**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2010.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: Imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. Campinas: **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 27, nº 96, p. 843-876, out. 2006.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5ª Edição Revista e Ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.

MARTINS, M. A. R. SANTOS, M. R. dos. SOARES, E. F. GALVÃO, A. Professores-estudantes do PARFOR: evocações para pensar a formação. **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE**. PUCPR: 7 a 10 de novembro de 2011.

_____. ABDALLA, M. F. B. Política de formação e profissionalidade docente: o que crônicas produzidas por estudantes revelam. **XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente - SIPD**. PUCPR: 26 a 29 de outubro de 2015.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 118, p. 89-117, mar. 2003.

MINAYO, M. C. S. Hermenêutica-dialética como caminho do pensamento social. In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. (Orgs.). **Caminhos do pensamento: epistemologia e método**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.

_____. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 11ª Edição. São Paulo: Hucitec, 2008.

MONTEIRO, H. M. Eu não sabia o que agora sei... tornando públicas as minhas histórias secretas. LIMA, E. F. de (Org). **Sobrevivências: o início da docência.** Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MOSS, P. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? Tradução: Tina Amado. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, v. 41, nº 142, p.142-159, jan./abr. 2011.

MUBARAC SOBRINHO, R. S. Educação infantil e globalização: as políticas públicas brasileiras entre seus avanços e retrocessos. In: **Actas do X Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais.** Braga: Universidade do Minho, 2009.

NAGEL, L. H. **Para que servem os cursos de formação de professores?** Palestra da aula inaugural do Curso de Mestrado em Políticas Públicas da Universidade Estadual de Cascavel, UNIOESTE: 2007.

NOGUEIRA, M. A. **A formação cultural de professores ou a arte da fuga.** 2ª Reimpressão. Goiânia: UFG, 2012.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores.** 2ª Edição. Porto: Porto Editora, 2007.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** 4ª Edição. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. FORMOSINHO, J. (Orgs). **Associação Criança: Um Contexto de Formação em Contexto.** Minho: Livraria Minho, 2001.

_____. KISHIMOTO, T. M. (Orgs.) **Formação em contexto: uma estratégia de integração.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. KISHIMOTO, T. M. PINAZZA, M. A. (Orgs). **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando como passado Construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

PALMA, D. La Sistematización como estrategia de Conocimiento em la Educación Popular. El estado de la cuestión em America Latina. **Papeles del CEAAL nº 3.** Santiago de Chile: CEAAL, 1992.

PRATES, D. C. Parfor: um espaço de formação carregado de sentidos e significados a constituir o ser e o fazer docente. **IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul/ANPED Sul,** 2012.

RAMALHO, B. L. NUÑEZ, I. B. GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** 2ª Edição. Porto Alegre: Sulina, 2004.

ROMÃO, J. E. et. al. Círculo epistemológico: círculo de cultura como metodologia de pesquisa. **Educação & Linguagem**. São Paulo, Ano 9, nº 13, p. 173-195, jan./jun. 2006.

SARMENTO, M. J. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 26, nº 91, p. 361-378, mai./ago. 2005.

SAVIANI, D. Sobre a relação entre teoria e prática na educação. In: **Interloquções pedagógicas**: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2010a.

_____. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**, Catalão-GO, v. 08, nº 02, p. 4-17, ago./dez. 2010b.

_____. Sobre a natureza e especificidade da Educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 07, nº 01, p. 286-293, jun. 2015.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta Curricular para a Educação Infantil**. Autazes: 2015.

SHIROMA, E. O. EVANGELISTA, O. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, M. C. M. (org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, I. O. Trabalho docente na educação infantil: dilemas e tensões. In: **Reunião Anual da ANPED**, 30, 2007, Caxambu. (GT 08 – Formação de Professores). Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3509--Int.pdf>>.

SILVA, L. R. da. Contribuição da formação acadêmica à ação docente: concepção de formandas em Pedagogia. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. PUCPR: 26 a 29 de outubro de 2009.

SILVA, A. P. S. da. PANTONI, R. V. Educação de crianças em creches. In: **Salto para o futuro**. Secretaria de Educação a Distância, ano XIX, nº 15. Brasília: MEC, 2009.

SILVA, L. N. D. **Formação de professores centrada na pesquisa**: a relação teoria e prática (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Goiás: Goiânia, 2011.

SOUZA, J. F. de. Para elaborar um projeto de sistematização. In: **Projeto de Sistematização**: um ato de criação política e de conhecimento. São Paulo: CUT, 2000.

STRECK, D.R. Territórios de resistência e criatividade: reflexões sobre os lugares da educação popular. **Currículo sem Fronteiras**. Universidade Vale dos Sinos, v. 12, nº 1, p. 185-198, jan./abr. 2012.

TAGGART, B. et. al. O poder da pré-escola: evidências de um estudo longitudinal na Inglaterra. Tradução: Eliana Bhering. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 41, nº 142, p. 68-98, jan./abr. 2011.

TARDIF, M. LESSARD, C. GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: Rés Editora, 2001.

_____. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2014.

TORRES, A. CENDALES, L. La sistematización como experiência investigativa y formativa. **La Piragua**: Revista Latinoamericana de Educación y Política. Sistematización de experiencias: caminos recorridos, nuevos horizontes. N° 23, ano 2006.

TORRES, C. A. **Diálogo e Práxis Educativa**: uma leitura crítica de Paulo Freire. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

TROJAN, R. M. Teoria e Prática na formação docente: estudo das políticas educacionais brasileiras e cubanas. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 3, n° 1, p. 29-42, jan./jun. 2008.

WADAS, J. SOUZA, S. R. K. Lembrar é refazer-se: significações do ser professora na Educação Infantil. OLIVEIRA, V. F. (Org.). **Imagens de professor**: significações do trabalho docente. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

ZAINKO, M. A. S. Políticas de formação de professores na universidade pública: uma análise de necessidades, entre o local e o global. **Educar**. Curitiba, n° 37, p. 113-127, mai./ago. 2010.

APÊNDICES

- Roteiro de Observação Participante
- Roteiro de Entrevista Semiestruturada
- Ata de Registro – Sistematização de Experiências



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

ITEM GERAL	ITENS ESPECÍFICOS
Escola	Localização geográfica
	Público-alvo
	Espaço físico
	Condições de trabalho
	Áreas de lazer
Relações Interpessoais	Relação professoras/crianças em atividades extraclasse de recreação orientada
	Relacionamento docente com a gestão
	Interação entre docentes e demais funcionários da instituição
	Relacionamento docente com a coordenação pedagógica
	Relacionamento docente com as famílias das crianças e com a comunidade
Rotina Escolar	Reuniões de Planejamento Pedagógico
	Reuniões de Pais
	Organização de Eventos
	Datas Comemorativas
	Acolhimento docente na entrada das crianças
	Atuação docente frente ao ingresso de crianças na escola pela primeira vez
	Despedida docente na saída das crianças
	Recreio das crianças
	Atividades relativas ao binômio Cuidar/Educar



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Para você, o que é Educação? Como é, para você, ser uma profissional da Educação no contexto amazônico?
2. Como você se define enquanto professora da Creche/Pré-Escola? De que modo é possível, para você, extrair o necessário da formação recebida no PARFOR/UEA para atuar na escola, pensando nas condições de trabalho que você dispõe?
3. Por que você optou pela docência? Há quanto tempo está nela?
4. Na formação acadêmica do PARFOR/UEA, geralmente são apresentadas sugestões de novas práticas ao trabalho docente. Quando isso ocorre você consegue trazê-las realmente, tal como são ensinadas, para a sua realidade escolar? Em caso afirmativo, quais as que mais serviram e os resultados alcançados?
5. Você já é professora, já tem uma prática de sala. Diante disso, quais são os pontos fortes do Curso de Pedagogia do PARFOR/UEA, para você, e que contribuem verdadeiramente para a formação docente? O que nesse curso, em sua opinião, não está muito de acordo com a realidade docente, considerando a sua vivência profissional?
6. É possível estabelecer uma relação entre os conhecimentos que se aprende na faculdade e sua atuação em sala?
7. Na universidade é muito comum ouvirmos que o professor deve desenvolver o senso crítico do aluno para que ele pense melhor sobre a própria realidade. Como você acredita ser possível ao professor fazer isso?
8. Para você, o que é fazer uma leitura crítica da realidade?
9. O que tem sido mais significativo pra você de tudo o que tem vivido no Curso de Pedagogia do PARFOR/UEA até aqui?
10. A formação universitária, como qualquer experiência na vida, tem pontos positivos e negativos. Pensando nisso, vale a pena se manter em formação? O que te entusiasma/desanima a prosseguir nos estudos daqui para frente?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DE REGISTRO – SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS

Pesquisadora Responsável			Data: ____/____/____
O que foi feito?			
Quem participou?			
Descrição da atividade/Duração			
Objetivos propostos			
Resultados alcançados	Em relação aos objetivos propostos	Não esperados	
Atividades inesperadas	Motivos de sua realização e como	Resultados alcançados	
Observações/Impressões			

ANEXO

- Carta de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM.

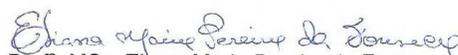


PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UFAM

PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas aprovou, em reunião ordinária realizada nesta data, por unanimidade de votos, o Projeto de Pesquisa protocolado no CEP/UFAM com CAAE nº 37424114.4.0000.5020, intitulado: **“A RELAÇÃO COM O SABER NA 1ª LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO/PARFOR E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A PRÁXIS EDUCATIVA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE AUTAZES/AM”**, tendo como Pesquisadora Responsável Cristina Rodrigues Carneiro.

Sala de Reunião da Escola de Enfermagem de Manaus – EEM da Universidade Federal do Amazonas, em Manaus/Amazonas, 19 de novembro de 2014.


Profª. MSc. Eliana Maria Pereira da Fonseca
Coordenadora CEP/UFAM

